



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

NATHÁLIA LOYANE FERNANDES DE MORAIS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES
TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: ANÁLISE PELOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**JOÃO PESSOA-PB
2023**

NATHÁLIA LOYANE FERNANDES DE MORAIS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES
TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: ANÁLISE PELOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade.

JOÃO PESSOA-PB
2023

NATHÁLIA LOYANE FERNANDES DE MORAIS

GÊNERO E SEXUALIDADE NA AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES
TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: ANÁLISE PELOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Dissertação aprovada em 31 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JAQUELINE GOMES DE JESUS
Data: 06/09/2023 02:01:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jaqueline Gomes de Jesus
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ – Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 GLÓRIA DE LOURDES FREIRE RABAY
Data: 04/09/2023 10:01:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Glória de Lourdes Freire Rabay
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGDH - Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA
Data: 04/09/2023 10:36:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGDH - Presidente

Documento assinado digitalmente
 FERNANDO CEZAR BEZERRA DE ANDRADE
Data: 31/08/2023 16:18:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ PPGDH – Orientador

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827g Moraes, Nathália Loyane Fernandes de.

Gênero e sexualidade na autoafirmação de juventudes transgressoras em simulação Atheneu ONU : análise pelos princípios da Educação em Direitos Humanos / Nathália Loyane Fernandes de Moraes. - João Pessoa, 2023.
229 f. : il.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em Direitos Humanos - EDH. 2. Juventudes transgressoras - Autoafirmação. 3. Gênero e sexualidade. 4. Simulação Atheneu - ONU. 5. Intersecções opressoras. I. Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7:37(043)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus que esteve presente através da minha fé, me fornecendo todo apoio espiritual no decorrer desta caminhada.

Passar por essa trajetória acadêmica exige esforços e colaborações que transcendem a minha singularidade, por essa razão tenho que reconhecer o trabalho e dedicação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, ao me orientar e me acompanhar durante todo esse processo da pesquisa. A quem sou grata, e tenho admiração, pois o seu trabalho me proporcionou saberes que transbordaram o escopo da pesquisa. Um verdadeiro educador que respeita o tempo, as limitações e o espaço do/da educando/a. Sempre me incentivando nas ideias que tive durante a escrita da dissertação, me apoiou disponibilizando artigos que me auxiliassem a explorar discussões teóricas que embasaram esse estudo. Suas metáforas tornaram essa jornada mais agradável e o aprendizado menos doloroso.

Igualmente reconheço as contribuições para o amadurecimento da pesquisa indicadas pelas professoras Dra. Jaqueline Gomes de Jesus e Dra. Glória de Lourdes Freire Rabay, que acolheram a pesquisa e fizeram de forma gentil e respeitosa a indicação de desafios a serem superados, socializando textos para embasamento teórico do estudo, e abrindo minha visão para aspectos despercebidos por mim em primeira leitura dos dados coletados. Muito obrigada!

Agradeço ao professor Dr. Valdênio Freitas Meneses, que foi o primeiro a me orientar quando buscava iniciar esse trajeto da pós-graduação. Me auxiliou quando estava elaborando o projeto de pesquisa para o mestrado e me incentivou a perseverar quando fui reprovada na minha primeira tentativa de entrar no PPGDH no ano de 2020.

Agradeço aos educadores e a comunidade estudantil do Atheneu Sergipense que me receberam de forma acolhedora e respeitosa em sua casa. Obrigada por compartilharem suas histórias de vida comigo e me confiarem a difícil tarefa de contá-las sem reduzir o significado desse momento em suas vidas acadêmicas. Obrigada por todo o aprendizado.

Agradeço a minha mãe, por ter sido meu alicerce desde minha puerícia até os dias atuais, e nesse momento da minha vida me auxiliou a contornar adversidades enfrentadas para alcançar esse almejo acadêmico. No seu papel de educadora me apresentou a esta imensidão que é o saber, e aflorou em mim o amor pela docência e pesquisa acadêmica.

Agradeço ao meu namorado que me forneceu apoio psicológico e emocional no decorrer desta caminhada acadêmica, sendo pilar nesta árdua trajetória, alimentado novos sonhos e conquistas.

RESUMO

Este estudo visa analisar, pela perspectiva dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU, viabilizada no contexto do programa Simulação ONU, desenvolvido por docentes e discentes do ensino médio do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, instituição pública de ensino integral e médio a desenvolver a maior simulação ONU no Brasil, localizada em Aracaju/SE. As categorias de gênero e sexualidade são analisadas em um diálogo interseccional (Akotirene, 2019) através de pesquisadores/as decoloniais, Lugones (2014); Louro (2014, 2018) e Gomes (2018), e pelo conceito de racismo sistêmico-inercial (Santos, 2022). Por juventudes transgressoras neste trabalho são entendidas como as que rompem a normatividade estabelecida por uma imposição sociocultural, forjada na colonialidade como natural, colocando na posição de Outro aquele/a que fizesse oposição a hegemonia eurocêntrica colonial, por Miranda (2022); Lisboa (2022); Pires (2022); Medeiros e Nolasco (2022); Lima e Nascimento (2022), e Lelis (2023). Refletindo na constituição de juventudes (Pais, 1990), e em seus processos de autoafirmação, que, divergindo em relação ao androcentrismo e à heterossexualidade compulsória, são sujeitas a diversas violências em ambiente educacional, com consequente prejuízo para sua escolarização (Abglt, 2016). Frente a essa problemática, assumem-se duas grandes premissas: primeiro, que um ambiente educacional guiado pelas premissas da EDH tende a minimizar situações discriminatórias, inclusive aquelas devidas ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e suas intersecções opressoras (Akotirene, 2019). Por promover, de forma transversal, respeito à diversidade sexual e de gênero, e da dignidade humana como legítimas performances de juventudes transgressoras afinados aos Direitos Humanos nos processos educacionais, numa perspectiva pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial, estudado por Odara (2020); Miranda (2022); Medeiros, Nolasco (2022); Jesus, Prado (2022), e Pires (2022). Segundo, a EDH ocorre, mesmo que implicitamente, em simulações da ONU, visto que tais simulações não só ilustram o funcionamento daquela organização internacional, mas se estruturam a fim de educarem para a convivência através da negociação dialogada e respeitosa, inclusive em situações de conflito. Esta pesquisa apoia-se na teoria foucaultiana em sua crítica à heteronormatividade e ao androcentrismo que compõem organicamente a sociedade (cuja cultura estabelece esse padrão sexual como o elemento natural para as relações interpessoais afetivas e para a ocupação dos espaços públicos e políticos, normatizando-os); e, nessa esteira, nas ideias de Louro (2013, 2014 e 2018) e Jesus (2013, 2014), em sua crítica a uma identidade de gênero universal e essencialista, e na teoria transgênero pela perspectiva de pessoas transexuais em seu processo de autoafirmação (Brzuzny; Nagoshi; Terrell, 2012), que compreendem como os espaços de sociabilidade podem atuar, cerceando subjetividades. Como objetivos específicos, primeiramente se investigam os marcadores escolares que excluem juventudes transgressoras em gênero e sexualidade naquela escola; em seguida, reflete-se sobre a potencialidade da Simulação ONU como estratégia de educação em Direitos Humanos no contexto escolar. No que diz respeito ao Programa de Simulação ONU no Atheneu Sergipense, discutem-se suas ações e resultados e, nesse contexto, examina-se o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras. Diante disso, metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida através de dois estudos empíricos cujos resultados são triangulados: no primeiro, faz-se observação direta do evento realizado em tal instituição para identificar as principais características e a dinâmica que compõem a simulação; no segundo, entrevistam-se, com roteiro semiestruturado, docentes (um deles dirigente da instituição); e discentes (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, cisgênero, transgênero, não definido, não binário, e outras - LGBTI+), que participaram da simulação observada, a fim de compreender como os/as discentes percebiam sua inclusão na atividade e transgrediam na escola, em seu processo de autoafirmação. Os dados observados servem de apoio à análise de conteúdo (Bardin, 1977) das falas transcritas. Os resultados indicam que ainda que com muitas contradições e ambiguidades, numa relação de ambivalência pela Simulação ONU: no caso do Atheneu ONU, conclui-se ser esse um programa que colocava o/a estudante em posição de protagonismo em um ensino para além do ambiente de aprendizagem. Nele, em 2022, os/as jovens propuseram suas ideias num espaço que a escola provisoriamente garantiu para que, por meio das simulações da ONU, ocorressem autoafirmações de juventudes transgressoras em gênero e sexualidades.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Autoafirmação; Juventudes Transgressoras em Gênero e Sexualidade; Simulação Atheneu ONU; Intersecções opressoras.

ABSTRACT:

This study aims to analyze, from the perspective of the principles of Human Rights Education (HRE), the process of self-affirmation of transgressive gender and sexuality identities in the Atheneu UN simulation, made possible in the context of the UN Simulation program, developed by high school teachers and students at Centro de Excelência Atheneu Sergipense, a public institution of integral and secondary education that developed the largest UN simulation in Brazil, located in Aracaju/SE. The categories of gender and sexuality are analyzed in an intersectional dialogue (Akotirene, 2019) by decolonial researchers, Lugones (2014); Louro (2014, 2018) and Gomes (2018), and the concept of systemic-inertial racism (Santos, 2022). By transgressing youths in this work are understood as those who break the normativity established by a sociocultural imposition, forged in coloniality as natural, placing in the position of Other the one who opposed the colonial Eurocentric hegemony, by Miranda (2022); Lisboa (2022); Pires (2022); Medeiros and Nolasco (2022); Lima and Nascimento (2022), and Lelis (2023). Reflecting on the constitution of youths (Pais, 1990), and on their processes of self-assertion, which, diverging in relation to androcentrism and compulsory heterosexuality, are subject to various forms of violence in an educational environment, with consequent damage to their schooling (Abglt, 2016). Faced with this problem, two major premises are assumed: first, that an educational environment guided by the premises of EDH tends to minimize discriminatory situations, including those due to prejudice against sexual and gender diversity and their oppressive intersections (Akotirene, 2019). For promoting, in a transversal way, respect for sexual and gender diversity, and human dignity as legitimate performances of transgressive youths in tune with Human Rights in educational processes, in a post-structuralist perspective through the pedagogy of decolonial transgression, studied by Odara (2020); Miranda (2022); Medeiros, Nolasco (2022); Jesus, Prado (2022), and Pires (2022). Second, HRE occurs, even if implicitly, in UN simulations, since such simulations not only illustrate the functioning of that international organization, but are structured in order to educate for coexistence through dialogue and respectful negotiation, including in conflict situations. This research is based on Foucault's theory in its critique of heteronormativity and androcentrism that organically compose society (whose culture establishes this sexual pattern as the natural element for affective interpersonal relationships and for the occupation of public and political spaces, regulating them); and, in this wake, in the ideas of Louro (2013, 2014 and 2018) and Jesus (2013, 2014), in their critique of a universal and essentialist gender identity, and in transgender theory from the perspective of transgender people in their process of self-affirmation (Brzuzy; Nagoshi; Terrell, 2012), who understand how sociability spaces can act, restricting subjectivities. As specific objectives, firstly, we investigate the school markers that exclude transgressive youths in terms of gender and sexuality in that school; then, it reflects on the potentiality of the UN Simulation as a strategy for education in Human Rights in the school context. With regard to the UN Simulation Program at Atheneu Sergipense, its actions and results are discussed and, in this context, the process of self-assertion of transgressive youths is examined. In view of this, methodologically, the research is developed through two empirical studies whose results are triangulated: in the first, direct observation of the event held at that institution is carried out to identify the main characteristics and dynamics that make up the simulation; in the second, teachers (one of whom is a director of the institution) are interviewed using a semi-structured script; and students (heterosexual, homosexual, bisexual, cisgender, transgender, undefined, non-binary, and others - LGBTI+), who participated in the observed simulation, in order to understand how students perceived their inclusion in the activity and transgressed at school, in their self-affirmation process. The observed data support the content analysis (Bardin, 1977) of the transcribed statements. The results indicate that, despite many contradictions and ambiguities, in an ambivalent relationship with the UN Simulation: in the case of Atheneu UN, I concluded that this was a program that placed the student in a position of protagonism in teaching beyond the learning environment. In it, in 2022, young people proposed their ideas in a space that the school provisionally guaranteed so that, through UN simulations, self-affirmations of transgressive youths in gender and sexualities would occur.

Keywords: Human Rights Education; Self-affirmation; Transgressive Youths in Gender and Sexuality; Atheneu UN Simulation; Oppressive Intersections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Uma ilustração (matemática) sobre a possibilidade de conflitos de interpretação.....	36
Figura 2 - Figuras dos Prédios e Endereços que já sediaram o Atheneu Sergipense.....	53
Figura 3 – Monumento em homenagem a Graccho Cardoso (diante da entrada do Atheneu).....	57
Figura 4 - Planta da escola.....	61
Figura 5 – Bandeiras na entrada da escola.....	63
Figura 6 – Estacionamento.....	63
Figura 7 - Retratos na dependência 1.....	64
Figura 8 - Retratos na dependência 2.....	64
Figura 9 – Entrada da escola.....	65
Figura 10 - Entrada principal.....	88
Figura 11 Hall de entrada.....	88
Figura 12 - Parte interna.....	88
Figura 13 – Representações 2º anos.....	89
Figura 14 - Representações 3º anos.....	89
Figura 15 - Rússia.....	90
Figura 16 – Brasil.....	90
Figura 17 – Ucrânia.....	90
Figura 18 – Credenciamento.....	91
Figura 19 – Mesa de abertura.....	91
Figura 20 - Entrada da bandeira.....	92
Figura 21 - Hino Nacional.....	92
Figura 22 – Convite para assinatura.....	93
Figura 23 – Termo de compromisso.....	93
Figura 24 – Debate em círculo.....	96
Figura 25 – Debate em círculo.....	96
Figura 26 – Organização.....	101
Figura 27 Organização.....	101
Figura 28 Organização.....	101
Figura 29 – Clubes.....	102
Figura 30 – Escada Temática 1.....	103
Figura 31 – Escada Temática 2.....	103
Figura 32 – Escada Temática 3.....	103

Figura 33 – Escada Temática 4.....	104
Figura 34 - Escada Temática 5.....	104
Figura 35 - Escada Temática 6.....	104
Figura 36 - Escada Temática 7.....	104
Figura 37 - Escada Temática 8.....	105
Figura 38 - Escada Temática 9.....	105
Figura 39 - Escada Temática 10.....	105
Figura 40 - Escada Temática 11.....	106
Figura 41 – Elevador.....	107
Figura 42 – Rampa de acesso.....	107
Figura 43 – Mapa tátil.....	107
Figura 44 - Estoque de absorventes.....	110
Figura 45 - Entrada Principal da escola.....	111
Figura 46 - Entrada Principal da escola.....	111
Figura 47 - Entrevista.....	112
Figura 48 – Linha do tempo.....	113
Figura 49 - Divulgação do evento.....	117
Figura 50 – Jornais.....	118
Figura 51 – Identidades.....	118
Figura 52 – Instalações.....	118
Figura 53 – Acervo.....	118
Figura 54 – Acervo.....	118
Figura 55 - Cartilha (2003/2020)	119
Figura 56 - Folheto informativo.....	119
Figura 57 - Escadaria.....	120
Figura 58 - Entrada para o Brasil.....	176
Figura 59 – Mesa Temática Centro-Oeste.....	176
Figura 60 - Entrada da Bandeira do Brasil.....	178
Figura 61 – Hino Nacional.....	178
Figura 62 – Dara e Linda Brasil.....	180
Figura 63 - Mensagem de Linda Brasil.....	181
Figura 64 – Dara na Mesa de Abertura.....	181
Figura 65 – Sala Guerra de versões fake News.....	182
Figura 66 – Registro Festa Junina na escola.....	188

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Qualidade Analítica das Entrevistas.....	37
Diagrama 2 – Linha do Tempo da Geração de Dados por Observações e Entrevistas.....	42
Diagrama 3 – Conceitos-Chaves.....	47
Diagrama 4 – Nível Socioeconômico dos/das Estudantes do Atheneu Sergipense – 2021.....	58
Diagrama 5 – Estrutura Organizacional do MUN Assembleia Geral da ONU.....	72
Diagrama 6 – Registros de Simulações ONU no Brasil (com destaque para Sergipe).....	74
Diagrama 7 – Palavras-Chaves (e respectivas frequências) sobre Vivências Estudantis dos/das Participantes da Pesquisa no Ensino Médio do Atheneu Sergipense.....	82
Diagrama 8 – Ordem das Entrevistas Junho/2022.....	115
Diagrama 9 – Ordem das Entrevistas Outubro/2022.....	121
Diagrama 10 – Ordem das Entrevistas Novembro/2022.....	122
Diagrama 11 – Ciclo de Violência Institucional no Atheneu Sergipense.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos/das Participantes da Pesquisa - por Identidade de Gênero e Orientação Sexual.....	40
Quadro 2 - Principais eventos associados à Simulação Atheneu ONU de 2019 a 2022.....	77
Quadro 3 – Programação da Simulação Atheneu ONU/2022.....	89
Quadro 4 – Cargos Arguidos na Simulação Atheneu ONU/2022.....	98
Quadro 5 - Interseções Opressoras em Juventudes Transgressoras em gênero e sexualidade no Atheneu Sergipense.....	129
Quadro 6 – Síntese de informações - entrevistas sobre identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero dos/das entrevistados/as.....	159
Quadro 7 – Violências Interseccionais.....	170
Quadro 8 – Autoafirmações ambivalentes das juventudes transgressoras em gênero e sexualidade.....	185
Quadro 9 - Atividades que derivam da simulação Atheneu ONU e Extracurriculares.....	186
Quadro 10 - Tensões que cerceiam os/as estudantes e educadores na Instituição de Ensino.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT - Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

CEMAS - Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense

DH – Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

ECG – Educação para a Cidadania Global

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Transgêneros/Travestis, Intersexuais e outras

MUN – *Model United Nations*

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

REDETRANS - Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretária de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UN – *United States*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo Nacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	29
2.1 Lugar e Tipo de Pesquisa.....	29
2.2 Instrumentos da Geração de Dados.....	31
2.3 Procedimentos de Tratamento dos Dados.....	43
2.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	48
3. CENTRO DE EXCELÊNCIA ATHENEU SERGIPENSE E A SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: A PEDAGOGIA DA TRANSGRESSÃO ESTUDANTIL.....	52
3.1 Centro de Excelência Atheneu Sergipense: Histórias e a Transgressão Estudantil.....	52
3.2 A Organização das Nações Unidas e as Simulações ONU.....	66
3.3 Simulação Atheneu ONU.....	76
4. OBSERVAÇÕES EMPÍRICAS.....	99
4.1 Conhecendo o Prédio do Atheneu em minha Primeira Visita.....	99
4.2 Voltando ao Atheneu: Mais Observações e Entrevistas para Amadurecer o Olhar.....	116
4.3 Ouvindo Discentes e suas Transgressões: Entrevistas.....	120
4.4 Preparando a Análise após muito Ver e Ouvir: Considerações Analíticas Iniciais.....	125
5. AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU.....	138
5.1 Intersecções Opressoras e a EDH: para entender a Autoafirmação de Juventudes Transgressoras em Gênero e Sexualidade no Atheneu Sergipense.....	138
5.2 Juventudes Transgressoras em Gênero e Sexualidade sob a Ótica de Estudantes do Centro de Excelência Atheneu Sergipense: Autopercepções.....	154
5.3 Simulação Atheneu ONU e o Processo de Autoafirmação de Juventudes Transgressoras.....	172
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
7. REFERÊNCIAS.....	206
8. APÊNDICES.....	
8.1 Apêndice I: Roteiro de Entrevista dos/das Estudantes.....	
8.2 Apêndice II: Roteiro de Entrevista dos/das Docentes.....	
8.3 Apêndice III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	
8.4 Apêndice IV: Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar, pela perspectiva dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU, viabilizada no contexto do programa Simulação ONU desenvolvido por docentes e discentes do ensino médio do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, instituição pública de ensino integral e médio a desenvolver a maior simulação da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil¹, localizada em Aracaju/SE.

Esse estudo torna-se imperioso devido, por exemplo, à incidência de situações que conduzam à segregação de estudantes² lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, intersexos e outras LGBTI+³ no ambiente escolar: quanto a isso, há uma escassez de dados estatísticos que permitam o acesso à informação de situações de violência e discriminação para com estudantes LGBTI+ em espaço educacional, bem como sua aprendizagem. Este ponto foi levantado pelo Fundo Nacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em relatório sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil em 2021⁴, ao afirmar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - não possui dados específicos da população LGBTI+, limitando o gênero a uma classificação binária

¹ SERGIPE. CONSED. 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/centro-de-excelencia-atheneu-sergipense-promove-maior-simulacao-da-assembleia-geral-das-nacoes-unidas-no-brasil-e-na-america-latina>. Acesso em: 03 dez. 2022.

² Em nome da coerência com os valores defendidos nesta pesquisa, através do pensamento pós-estruturalista, movimento que questiona um padrão estabelecido socialmente, trazendo uma leitura mais contemporânea para os fenômenos sociais, como estudos de gênero e diversidade sexual, será utilizada uma linguagem inclusiva e não-sexista para dar legitimidade a uma escrita que reivindica várias expressões identitárias (tantas quantas possíveis). Portanto, sempre que necessário no diálogo e interferência teórica que faça menção a seres humanos, serão utilizados termos inclusivos no tocante ao gênero, o emprego de “os”, “as”, “es”, “eles/elas”, “dos/das”, “deles/delas” e palavras no plural (ou no gênero inverso ao habitual) para designar uma desinência de gênero inclusiva e não-sexista em palavras gramaticalmente habituadas ao masculino. Desse modo, confrontar a centralidade masculina, o androcentrismo que permeia a linguagem, através do uso semântico e/ou genérico de certos vocábulos no masculino em detrimento das demais expressões de gênero torna-se imperioso. Porque a retirada dessa referência androcêntrica é um ato político que dá margem à socialização de gênero por meio de uma escrita/linguagem democrática, utilizando da norma culta existente de uma maneira que não exclua ninguém. Conforme o projeto Travessia, que é um observatório nacional de Violações de Direitos Humanos proposto pela Rede Trans Brasil em 2022 (p. 3), “[...] refletir sobre a linguagem enquanto elemento inclusivo e de promoção da igualdade é um desafio que o Estado e o mundo organizacional devem enfrentar para erradicar todas as formas de discriminação e segregação”.

³ Emprega-se o sinal “+” para englobar as demais identidades gênero e orientações sexuais que não se enquadram na heteronormatividade cisgênero e que (ainda) não aparecem especificadas na sigla, conforme Fernandes (2021). Vale ressaltar: a construção dessa sigla advém de um movimento sociopolítico que carrega consigo a autoafirmação de pessoas protagonistas numa luta coletiva, a qual implicou na politização das demandas específicas dessa categoria, observadas as suas singularidades na angariação de direitos que viabilizassem a sua cidadania, representatividade e ocupação dos espaços sociais em suas várias esferas.

⁴Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 25 novembro de 2022.

(homem/mulher), restando voltar-se à sociedade civil para observar essa problemática social.

Desse modo, ainda nesse universo, o relatório realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, de dezembro de 2015 a março de 2016⁵, tornou perceptíveis uma expressiva evasão escolar e outras agravantes para com estudantes LGBTI+, por meio de entrevistas com 1.016 estudantes LGBTI+ de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, exceto de Tocantins. Na faixa etária de 13 aos 21 anos, em instituições públicas (73.1%), religiosas (6.5%) e privadas (20.4%), a ABGLT constatou:

1. 73% dentre estudantes LGBTQIA+ já relataram sofrer agressões verbalmente por causa de sua orientação sexual e outros 27% fisicamente;
2. 68% dentre estudantes LGBTQIA+ já relataram sofrer agressões verbalmente por causa de sua identidade/expressão de gênero e outros 25% fisicamente;
3. 56% dos/das estudantes LGBTQIA+ foram assediados/as sexualmente na escola;
4. 58,9% dentre estudantes que sofrem agressão verbal constantemente faltam às aulas pelo menos uma vez ao mês;
5. Estudantes que sofreram agressões por conta de identidade de gênero, por serem travestis ou transsexuais são 51.9% que faltaram às aulas;
6. 60% afirmaram se sentir inseguros(as) na instituição educacional, no último ano, por causa de sua orientação sexual;
7. 43% se sentiam inseguros(as) por causa da sua identidade e/ou maneira como expressavam o seu gênero;
8. 38,4% afirmaram se sentir inseguros(as)/constrangidos(as), na instituição educacional, para frequentar o banheiro, por causa de sua orientação sexual;
9. 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas transgênero.

Outros dados provêm de um levantamento de 2017⁶, feito pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil - RedeTrans com ONGs, 82% das mulheres transgênero e travestis

⁵Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 22 abril 2021. E por Mariana Tokarnia repórter da Agência Brasil, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 25 maio 2021.

⁶ GUAGLIANONE, Diego. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

abandonam o ensino médio entre os 14 e os 18 anos, a transfobia é o principal motivo. Esses comportamentos contribuem com a construção de um ambiente educacional segregatório, no qual se distancia do ambiente escolar o indivíduo fora da normatividade forjada na colonialidade, posto que seu modo de vida é diferente do estimado/estipulado pela sociedade. Esta atitude é um contraponto aos princípios de Yogyakarta⁷, que versam sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, defendendo a aplicabilidade de leis e políticas públicas que afastem a marginalização de pessoas LGBTI+, a exclusão social e a violência no ambiente escolar, responsabilizando o Estado, a fim de que este forneça meios que satisfaçam o referido princípio.

Nesse sentido, se observa que a diversidade sexual, de gênero e o respeito às diferenças são princípios universais da contemporaneidade democrática. Então, pensando na inclusão de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade nos espaços de sociabilidade, inclusive na escola, o Brasil, como signatário das premissas internacionais, deve seguir de acordo e pensar um ambiente educacional que preze pela diversidade sexual e de gênero, entendendo como isso pode proporcionar um espaço educacional democrático para discentes jovens transgressores.

Todavia, essa não é a realidade nas instituições de ensino brasileiras, posto que o quadro normativo brasileiro que regulamenta as diretrizes da educação foge ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH), no tocante a questões de gênero e sexualidade. O PNDH traz, de forma explícita, a necessidade da aplicação de metodologias de ensino transversais que rompam com perspectivas homogêneas e conservadoras em ambiente de aprendizagem e políticas públicas livres de dogmas moralistas e parciais, preservando estudantes LGBTI+ de violências em qualquer de suas nuances; o que poderá garantir a sua consequente assiduidade às aulas, participação ativa na escola e nos processos formativos lá vividos. Mas é perceptível um apagamento de pessoas LGBTI+ na política pública educacional brasileira, tendo seu protagonismo limitado ao campo dos Direitos Humanos que reconhecem as questões de gênero e sexualidade como expressões próprias de uma prática educacional decorrente da Educação em Direitos Humanos. Tanto que foram incluídas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2010 e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos em 2012.

Para essa realidade concorre, por exemplo, uma causa apontada no Relatório da

⁷ Princípios de Yogyakarta- Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos, emitido em fevereiro de 2021⁸, abordando o conflito político vivenciado em território brasileiro com a propositura do projeto “Escola sem Partido” (PL 7180/2014), que ameaça o avanço de políticas públicas educacionais com perspectiva de diversidade sexual e de gênero. Por esse projeto, as diferenças em gênero e sexualidade são negadas e silenciadas na escola, de modo que perdem significativamente espaço para suas (auto)afirmações no ambiente escolar.

Desse modo, como indicado por esse Relatório, enquanto não se têm políticas públicas educacionais brasileiras que contemplem a tutela de pessoas LGBTI+ em ambiente educacional, nem um plano pedagógico que promova o respeito à diversidade sexual, de gênero e as diferenças no meio estudantil, contornando adversidades enfrentadas por esses estudantes - como as descritas pela ABGLT (2016) -, resta recorrer a práticas pedagógicas transversais pela Educação em Direitos Humanos para transgredir a educação formal hegemônica e incluir juventudes transgressoras em gênero e sexualidade nas sociabilidades no ambiente educacional.

Não é demais insistir: dadas as excepcionais vulnerabilidades enfrentadas por estudantes LGBTI+, é imprescindível um espaço educacional que respeite suas identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero dessas pessoas, favorecendo a sua inclusão enquanto estudantes e se posicionando mediante situação de violência estudantil. Para que, com isso, seja priorizado o direito estudantil básico de acesso e permanência na escola e, nela, de formação plena para seu pleno exercício de cidadania, posto que, estudantes possuem o direito de não somente se matricular em uma instituição escolar, mas também têm a prerrogativa de permanecer na mesma e se desenvolver intelectual, social e afetivamente. Para que esse crescimento ocorra, conforme cartilha emitida pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Brasil, 2013), é necessário que esses indivíduos sejam politizados mediante os princípios basilares da Educação em Direitos Humanos.

Ora, ante dados tão contundentes é imperioso realizar este estudo. Uma vez que há comportamentos discriminatórios para com estudantes LGBTI+ e incidência de situações que conduzem à segregação em gênero e sexualidade no ambiente escolar - conforme a ABGLT (2016), como sua exposição a situações vexatórias, agressões, assédios e ameaças que coloquem em risco o seu bem-estar, atingindo sua aprendizagem e frequência na escola -, é perceptível a necessidade de uma ação pedagógica que se atente às diferenças, a diversidade. Ante tal problemática, este estudo versará sobre o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação ONU, Atheneu ONU, compreendendo

⁸ Disponível em: [OASBrasil2021-pt.pdf](#). Acesso em 08 fev. 2022.

essa prática como um processo educativo em Direitos Humanos e uma forma de proporcionar um espaço educacional democrático, que respeita a diversidade sexual e de gênero.

Partimos de um estudo de caso no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, que adota programas de simulação da ONU como prática pedagógica, escola pública de Educação Básica e ensino médio a desenvolver, no Nordeste brasileiro a maior simulação das Organizações das Nações Unidas no Brasil, com a atuação de mais de 900 discentes desde 2019⁹, na formação política, cidadã e empreendedora dos/das estudantes por meio de uma gestão de ensino dialogada com a comunidade estudantil.

Pelas simulações, é possível entender como funcionam, na prática, as atividades da Organização das Nações Unidas fazendo uma simulação, que pode ser por meio de um encontro anual. Nela, a organização e a representação dos estados membros são protagonizadas pelos estudantes, discutindo pautas globais pela aplicação da política internacional para trabalhar habilidades como a oratória, a capacidade de resolução de conflitos de forma diplomática e o trabalho em grupo (Novak, 2019). Essa simulação não fica limitada à reprodução fiel das articulações da ONU, ela também pode representar programas de simulações fixos dentro da escola em prol da defesa dos interesses de uma coletividade, ocorrendo de forma contextualizada as problemáticas locais vivenciadas pelos sujeitos em relação à manutenção dos Direitos Humanos (Sergipe, 2021).

Portanto, mais que entender como a ONU funciona, pretende-se apreender o espírito de seu funcionamento; a negociação de conflitos entre partes de diferentes culturas e o desenvolvimento de habilidades como: liderança, oratória, escrita, pesquisa, construção de valores, socialização estudantil, etc., produção de saberes transgressores ao escopo de um currículo disciplinar através do protagonismo estudantil, sendo este último ponto de partida para favorecer a participação ativa dos/das estudantes na simulação Atheneu ONU e, com ela, a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade nas relações interpessoais e nas atividades pedagógicas, ao proporcionar a oportunidade de se tornarem sujeitos políticos de direitos, empoderando juventudes transgressoras nesse ambiente, fornecendo meios para se autoafirmarem socialmente por meio de uma ação pedagógica que permite os/as estudantes se apoderar de seus aspectos personalíssimos e tenham força para invalidar discursos que negam a sua existência ou inferiorizam pela diferença, descentralizando esse sujeito de um lugar minoritário.

Tendo em vista a extensão dessa ação pedagógica, realizo uma investigação sobre os

⁹ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=VO9Z9j4tA8Y>. Acesso em: 23 março 2022.

marcadores escolares que excluem juventudes transgressoras em gênero e sexualidade no Atheneu Sergipense (cumprindo-se, assim, o primeiro objetivo específico desta pesquisa no capítulo 4, tópico 4.4); examino o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras por meio do programa simulação Atheneu ONU no Colégio Estadual Atheneu Sergipense (cumprindo-se, assim, o segundo objetivo específico desta pesquisa no capítulo 5, tópico 5.3); reflito sobre a potencialidade da Simulação da ONU como estratégia de educação em Direitos Humanos no contexto escolar e, mais especificamente no Centro de Excelência Atheneu Sergipense (cumprindo-se, assim, o terceiro objetivo específico desta pesquisa no capítulo 5, tópico 5.3); para tanto, discuto ações e resultados do Programa de Simulação Atheneu ONU lá adotado (cumprindo-se, assim, o quarto objetivo específico desta pesquisa no capítulo 5, tópico 5.3). Para alcançar esse intento, pretendo entender a dinâmica da simulação Atheneu ONU no Centro de Excelência Atheneu Sergipense entre os anos de 2021 e 2022, quando as atividades ocorreram de forma presencial, possibilitando uma análise clara de seus resultados em termos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, e responder ao seguinte questionamento: como se dá a autoafirmação de juventudes transgressoras em situação de simulação Atheneu ONU?

Utilizo também o conceito de racismo sistêmico-inercial (Santos, 2022) para pensar as categorias de gênero e sexualidade de forma decolonial (Lugones, 2014; Louro, 2014, 2018; Gomes, 2018), por ser a colonialidade lugar de construções das diferenças e de desigualdades a partir da ideia de alteridade, em oposição à hegemonia eurocêntrica colonial de gênero e sexualidade (Miranda, 2022; Lisboa, 2022; Pires, 2022; Medeiros e Nolasco, 2022; Lima e Nascimento, 2022; Lelis, 2023), diálogo possível na interseccionalidade (Akotirene, 2019).

Por meio da literatura faço uma contextualização para apresentar essas juventudes transgressoras fora do eixo binário do sistema normativo, como pessoas que estão vivendo as suas juventudes, o que não implica necessariamente que desejam transgredir algo; mas, por estarem dentro de uma sociedade que as colocam nessa posição, terminam por assimilar aquele binarismo.

A fim de distanciar-me dessa assimilação utilizo o conceito “juventudes” pela perspectiva sociológica (Pais, 1990), para enfatizar o lugar de jovem estudante de pessoas LGBTI+; para não reforçar estigmas de que apenas esses são transgressores em gênero e sexualidade dada a diversidade dos participantes dessa pesquisa e para unificar os/as participantes da pesquisa (discentes cisgêneros e heterossexuais e LGBTI+) da pesquisa, sem reduzir as suas especificidades, consciente de que o conceito “juventudes” não abarca uma única forma de ser ou faixa etária de idade, porque pela perspectiva de Pais (1990) essa

categoria deve ser explorada para além dos pontos em comum entre esses jovens ou grupos sociais de jovens, levando em consideração suas diferenças presentes entre eles/elas.

Por isso, escrever a palavra “juventudes” no plural faz referência à diversidade existente dentro dessa categoria, uma diversidade que é caracterizada pela externalização da forma de vestir, usar o cabelo, de se expressar, de classe social, de encontro de gerações, estas características juvenis vão além da estética; do gênero, da sexualidade. Buscar-se-á o lugar social vivenciado por eles/elas, de forma que não seja informativa, noticiada, mas, que seja um lugar de acessibilidade aberto a todos/todas, que traga em sua essência noção de pertencimento.

Desse modo, como dito antes, tais juventudes não são exclusivamente de pessoas LGBTI+, pois, aqueles(as) que se solidarizam com quem transgride a identidade universal; aos discursos hegemônicos; moralistas; religiosos; sexistas; transfóbicos e LGBTfóbicos e se aliam à luta também ficam sujeitos(as) a violências, sendo, assim, também transgressoras e transgressores, sendo também perceptíveis transgressões em gênero e sexualidade dentro da categoria da heterossexualidade e da cisgeneridade pela expressão de gênero desviante a norma, como será ilustrado neste estudo.

Portanto, o destaque da sigla LGBTI+ se dá pelo protagonismo majoritário do lugar coletivo de pertença dos/das participantes da pesquisa que rompem a sistemática social binária, cisgênero e heteronormativa e são transgressoras em relação ao androcentrismo e à heterossexualidade compulsória. Desse modo, não limito a análise àquela categoria, que nomeia um importante subgrupo discriminado, mas me debruçar sobre a transgressão pelo confronto com a heteronormatividade compulsória e o androcentrismo, colocados na posição de naturalidade pela imposição sociocultural decorrente da colonialidade, de sorte que atento também para sujeitos heterossexuais e cisgênero que, não obstante, recusem aquelas normas discriminatórias.

Assim, a diversidade sexual e de gênero nas vivências de grupos historicamente discriminados em função de sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero não se reduzem a questões identitárias (de resto, legítimas para cada subgrupo), atentando ao fato central organizador daquelas normas excludentes, capaz de discriminar e excluir independentemente da orientação sexual (por exemplo) - o que me permite identificar, na pesquisa, jovens enfrentando adversidades para sua inclusão e autoafirmação na escola, por conta de suas diferenças mais peculiares, sempre combinadas num arranjo particular.

Nesta pesquisa, a transgressão (Hernández, 1998) em ambiente educacional é examinada em cinco categorias, dada a diversidade analítica descoberta *in loco*, exigindo o uso de um conceito dinâmico que permite tratar os elementos discursivos dessas categorias de forma

individualizada. Para Hernández (1998), transgredir é confrontar-se com um problema no sentido de buscar compreendê-lo para superá-lo. É, portanto, buscar mudança. Assim, os sujeitos transgressores não só se apropriam de uma norma como se contrapõem a ela, de modo a afirmarem a si e a suas diferenças como alternativas melhores de ser humano na escola. A transgressão não visa simplesmente o ataque a uma regra excludente, de modo iconoclástico, mas a afirmação de outros modos mais humanos de ser e conviver, portanto.

Então, similarmente ao estudo proposto por Hernández (1998), as noções de transgressão nesta pesquisa são inferidas nos movimentos de autoafirmação de estudantes cisgêneros, heterossexuais e LGBTI+ que vêm sendo (re)significados pela sua própria existência, ao estarem integrados a uma sociedade cuja ordem tradicional exclui qualquer pessoa não alinhada à sua lógica androcêntrica e heterossexista, tornando-a transgressora por suas diferenças. Nessa conjuntura, as diversidades têm nas subjetividades dessas juventudes intersecções opressoras (Akotirene, 2019), que as oprimem por diferentes combinações de fatores de discriminação (sendo nesta pesquisa o gênero e a sexualidade aquelas salientadas, sem pretender que esses fatores sejam os únicos nem sempre os prevalentes).

Ressalto partir da crítica à centralidade binária, heterossexual e cisgênero, como problematizada pela teoria foucaultiana e transgênero, em direção a um processo de autoafirmação que transgrida esse essencialismo, centralizada em narrativas de pessoas transexuais e não-binárias, e de pessoas cisgênero e heterossexuais, estabelecidas em suas vivências, (re)significadas pela sua própria existência, que entende a fluidez de sua corporalidade ao transgredir expressões de gênero binário e da heterossexualidade construídas socialmente. Logo, comungo com a busca de afirmar expressões de gênero e de sexualidade sem presumi-las firmadas sobre a premissa de uma identidade fixa, imutável, definida por alguma essência (Brzuzny; Nagoshi; Terrell, 2012; Jesus, 2013, 2014).

Para organizar a análise de tal multiplicidade, neste estudo são considerados os processos de autoafirmação vividos por estudantes cisgêneros, heterossexuais e LGBTI+ que transgridem em função de três vetores: o gênero (transformado, não-binário, não definido e fluido em termos das polaridades tradicionais); a orientação sexual (qualquer delas que escape ao espectro da heteronormatividade) e a expressão de gênero (quando não está alinhado aos parâmetros binários pelo sexo biológico e da normatividade).

Para tanto, os processos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade em simulação Atheneu ONU se identificaram a partir do relato empírico desses participantes da pesquisa. Além das próprias reivindicações quanto à identidade de gênero, à orientação sexual e à expressão de gênero, esses três processos constitutivos das subjetividades

na escola devem ter considerados, em sua análise, fatores como: características da cultura local, posições de raça-etnia, religião, percepções individuais sobre si e espaços de sociabilidade e poder de forma interseccional, levando em conta, inclusive, os não menos relevantes aspectos do cenário educacional e, nele, da simulação Atheneu ONU.

Pelo entendimento individual de sua identidade de gênero; orientação sexual e expressão de gênero através de seu processo de autoconhecimento e vivências, enquanto jovens participantes da simulação Atheneu ONU no decorrer desta pesquisa, é possível afirmar que a transgressão nesse contexto produz uma forma específica de autoafirmação, porque, como dito anteriormente, são processos que partem, necessariamente, da subjetividade que, por sua vez, abriga uma relação de interdependência entre constituição da identidade, autoafirmação e transgressão.

Então o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade em simulação Atheneu ONU é um caminho de interseções que começa a partir dos sujeitos interlocutores da pesquisa, perpassa as suas especificidades/subjetividades e múltiplas determinações e alcança a dimensão social do fenômeno estudado. Assim, não sujeita a pessoa a algo que já está posto, nem valida uma estrutura social excludente. Esse processo é necessário para que não se categorizem os/as participantes da pesquisa de uma forma que limite sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero a um conceito demasiado rígido; nem, menos ainda, à acriticidade do senso comum, reduzindo as subjetividades e especificidades a binarismos e normatividades sexuais socialmente estabelecidos.

Deixar que se expressem sobre suas corporalidades faz com que as suas percepções sobre si sejam assimiladas a suas individualidades em um processo de autoafirmação, produzido pelas suas vivências e autoconhecimento, ainda que cada qual produza uma identidade de gênero; orientação sexual e expressão de gênero com características diversas, próprias à sua subjetividade, diferenciando-os entre si – como, aliás, ocorre com qualquer sujeito humano.

A transgressão se mostra, também, por aspectos subjetivos e personalíssimos: através do nome social, pela participação ativa das juventudes transgressoras nas práticas educativas em posição de visibilidade, na reivindicação de inclusão de pautas dissidentes nas disciplinas eletivas/extracurriculares, através da assiduidade às aulas e permanência na escola, pela expressão de gênero em espaços de sociabilidade e pelo uso de adereços que remetem ao movimento LGBTI+ em momentos especiais da escola (festas e eventos, como a própria simulação ONU).

Em ambiente educacional as transgressões aparecem em elementos que constituem a paisagem do Centro de Excelência Atheneu Sergipense no prédio físico da escola, ao fazer

manifestação política por meio das escadas temáticas, das paredes e em seu entorno com a vegetação, a exemplo da Jurema, árvore sagrada na Umbanda.

Igualmente, ocorrem na prática docente pela propositura de uma ação pedagógica que rompe a disciplinaridade e traz em seu escopo ideais da EDH, por meio de negociações, nas quais pessoas LGBTI+ e pessoas cisgênero heterossexuais, no contexto da simulação Atheneu ONU, compartilham espaços de modo que ocorra o envolvimento de todos/todas nesse processo pedagógico transgressor decolonial, concorrendo para um espaço educacional democrático; de uma mediação de tensionamentos com familiares de estudantes LGBTI+ - com a comunidade em geral, dada a tratativa de conteúdos dissidentes na escola e a receptividade as diferenças nesse espaço, e no respeito ao nome social.

Por fim, a transgressão se dá pela comunidade estudantil, no respeito a pessoas LGBTI+ quanto à sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero – ainda que preceitos religiosos ou morais de pessoas avessas às diferenças e à diversidade abominem-nas; em conquistas de espaço representativo para pessoas LGBTI+, mesmo que a escola se localize em região tradicionalista e conservadora e tenha uma herança de um currículo escolar que estimulava o nacionalismo e patriotismo (Almeida, 2014); no espaço para autoafirmação em eventos estudantis (como a simulação Atheneu ONU); na reivindicação de direitos a representantes da tradicional política partidária na região, em nome de melhores condições da escola; e no fortalecimento da identidade estudantil associada ao reconhecimento de jovens LGBTI+.

Para a autoafirmação das juventudes tratadas nessa pesquisa são consideradas suas percepções sobre si mesmos(as) em um processo de autoconhecimento que transgride as referências coloniais eurocêtricas de gênero e sexualidade; a sua inclusão ativa nas práticas educacionais associadas à simulação naquela instituição de ensino (atividades extracurriculares decorrentes da simulação ou a ela associadas pelos sujeitos) e nos espaços que ocupam e nas relações interpessoais com docentes e colegas, respeitando a sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero (que vêm a fortalecer sua identidade estudantil, ao receberem reconhecimento como atores políticos importantes para as atividades educacionais realizadas nesse espaço); e na propositura de clubes pelos(as) próprios(as) estudantes de acordo com seus interesses ideológicos.

As dimensões analíticas citadas acima nos fazem atentar ao fato de que um processo educacional transgressor decolonial só é mais possível quando há comunicação de todos/todas e com todos/todas que estão no ambiente escolar associada a uma inclusão de todos/todas, independentemente de sua identidade de gênero, orientação sexual, expressão de gênero,

raça/etnia, religião, ideologias etc., sem o que não há como proporcionar uma mudança eficaz na cultura da escola. Logo, poderíamos cogitar que abrir a escola a diferenças em uma prática inclusiva supõe envolver todos os sujeitos (transgressores ou não), de forma a evitar segregação e preconceitos associados à recusa da diversidade de gênero e sexual na escola - exclusão essa que tende a fazer com que esse espaço reproduza sistemas opressores e silencie aqueles que carregam em seu corpo as marcas da diferença colonial. Nesse sentido, tal processo se constitui numa verdadeira Educação em Direitos Humanos.

Isso é perceptível no Atheneu Sergipense, pois, como mostro adiante, na descrição e análise dos dados, sujeitos que oferecem resistência aos processos de transgressão na escola coabitam a dinâmica da simulação Atheneu ONU e reforçam estigmas e estereótipos atrelados a jovens LGBTI+ por meio de ações ou discursos preconceituosos, em práticas transfóbicas de educadores e estudantes, ao reproduzirem termos preconceituosos como “homossexualismo” e “ideologia de gênero”, tratarem com desdém o uso do nome social ou se recusarem, por exemplo, a se socializar com pessoas de comportamento episódico - que esporadicamente foge ao tipificado - ou sistemática expressão de gênero (em geral, a padrões comportamentais estáveis) diversos do estereótipo de gênero (atribuído em função do sexo). Então, a escola, permeada por representações socioculturais diferentes, para promover o respeito no convívio coletivo, deve fornecer conhecimentos por meio de processos de aprendizagens recíprocos que se comuniquem com todas/todos, que vão além da sua estrutura organizacional, alcançando uma extensão para além dos muros da escola (tal qual se mostrará, por exemplo, na relação entre políticos locais e a vida da escola) já que as intersecções opressoras em gênero e sexualidade saem do seio social e transbordam na escola em um ciclo de violência institucional que é sistêmico-inercial, exigindo que esse espaço reveja seu currículo e se comunique com as realidades sociais trazidas pelos/pelas estudantes à escola, tornando esse ambiente um produtor de cultura, valores e saberes muito mais impactantes que aqueles ligados ao currículo formal assumido pela escola.

Portanto, essas juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, ainda que diversas, por exprimirem necessidades e vulnerabilidades diferentes, estão imbricadas em sistemas opressores das relações de gênero e de sexualidade ao transgredirem a sistemática social binária, cisgênero e heteronormativa - seja por performarem transgressivamente ou simplesmente por existirem como diferentes, em ato contínuo ao processo de autoafirmação. Por isso também a análise foi realizada por meio de uma abordagem interseccional: os/as participantes da pesquisa se encontram em um ponto em comum, são grupos de pessoas discriminadas pela sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero com performances autoafirmativas diversas

analisadas no contexto da simulação Atheneu ONU, tornando-se sujeitos de resistência em meio a adversidades vivenciadas numa sociedade que nega as diferenças e inferioriza sob esse preceito.

Como já foi antecipado, isso se evidencia em dois processos elucidados no decorrer dessa pesquisa: a extensão do preconceito primariamente voltado a pessoas LGBTI+ contra pessoas cisgênero e heterossexuais que, ao se aliarem a pautas dissidentes e incluírem em suas relações interpessoais jovens LGBTI+ (fornecendo-lhes espaço representativo em ambiente escolar), também sofrem processos preconceituosos e excludentes (como atestado por meio de relatos experimentados pelas pessoas entrevistadas nesta pesquisa); e o caráter interacional (isto é, mutuamente determinante) das dimensões de opressão, posto que, para discutir sobre gênero e sexualidade, é preciso olhar outras narrativas que disputam com elas, sendo discutidas aqui de acordo com as intersecções opressoras identificadas em campo de pesquisa pelo relato empírico dos/das participantes da pesquisa - LGBTI+fobia, transfobia, racismo, fundamentalismo religioso, conservadorismo, sexismo e violência parental. O estudo dessas intersecções concorreu para a investigação dos marcadores escolares que excluem juventudes transgressoras em gênero e sexualidade no Atheneu Sergipense.

Então, foram entrevistadas tanto pessoas dentro do padrão binário quanto fora dele, sendo examinada essa intersecção através das vivências e subjetividades desses sujeitos. Adotando o recorte temporal de 2021 a 2022 foi possível examinar o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade por meio do programa de simulação Atheneu ONU no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, analisando, pelos acontecimentos que se sucederam nesse período, até que ponto houve a autoafirmação de juventudes transgressoras, inclusive pelo questionamento de culturas conservadoras na/da escola, ao distanciar-se de silenciamentos e atos opressores pelas ações pedagógicas, pela estrutura socioeducacional local e pelas relações de sociabilidade nesse espaço.

Para tanto, é realizada uma análise comparativa entre o discurso apregoado na simulação Atheneu ONU e a dinâmica da gestão escolar para contornar tensionamentos com a comunidade - com o movimento de familiares de estudantes do Centro de Excelência Atheneu Sergipense; e como a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade se relaciona a isso.

Para elucidar, na pesquisa, esse fenômeno social, é adotada a seguinte estrutura textual: o segundo capítulo corresponde aos aspectos metodológicos da pesquisa, quanto às técnicas e instrumentos adotados para coletar, tratar e analisar os dados coletados em campo por meio de entrevistas semiestruturadas e registradas em diário de campo advindas de observação *in loco*.

No terceiro capítulo, é desenvolvido o estudo de caso no Centro de Excelência Atheneu Sergipense/SE. Este capítulo também foi dividido em três subseções: na primeira retoma-se a história do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, que possui 152 anos de existência, a partir de sua memória pelo acervo do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS, do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem – (UFS/CNPq) e por Alves; Costa; Oliveira (2021), mas também da transgressão estudantil e do que essa escola representa tanto para o seu entorno como para seus próprios estudantes (e ex-estudantes, alguns dos quais eram políticos profissionais da região), por Escolano (1998).

Em seguida, contextualizo as Simulações ONU, através do Modelo das Nações Unidas - numa perspectiva geral, a partir da cartilha *MUN Guide General Assembly Simulation*¹⁰ – Guia para Simulações segundo o Modelo da Assembleia Geral da ONU – expedida em 2020; da cartilha *The Importance of the Model United Nations Experience* por Brennan (1996), descrevendo a sua criação, registros de práticas reconhecidas pela ONU e seus encontros com a Educação em Direitos Humanos – EDH na aplicação de uma Educação para a Cidadania Global – ECG, para compreender como a ONU vem decidindo sobre educação na vigência dos *MUN*. Por fim, no terceiro tópico, retomo o surgimento da simulação Atheneu ONU, o seu objetivo e como se desenvolvia, à época da geração de dados empíricos, essa ação pedagógica através da cartilha elaborada pelo Centro de Excelência Atheneu Sergipense sobre o evento - Introdução ao Atheneu ONU, observações *in loco* e de material coletado nas entrevistas.

O quarto capítulo foi desenvolvido para dialogar com os dados empíricos demonstrados no capítulo cinco: portanto, são apresentados dados de observação *in loco* durante participação na Simulação Atheneu ONU – 2022 e entrevistas com os/as participantes da pesquisa, em quatro subtópicos: no primeiro narro minha primeira ida ao Centro de Excelência Atheneu Sergipense em Junho/2022 (estrutura física da escola; primeiro contato com os/as estudantes; observação da movimentação dos/das estudantes para organização da simulação Atheneu ONU, observação da simulação, entrevistas concedidas na escola e ao jornal local da região, visita a pontos históricos que fizeram parte da trajetória do Atheneu).

Com o segundo tópico relato o retorno à escola entre outubro e novembro de 2022, quando participei de uma exposição em comemoração dos 152 anos da instituição de ensino, realizada em suas dependências, visita ao acervo histórico da escola, e entrevistas. No terceiro tópico descrevo a ordem cronológica das entrevistas com os/as participantes da pesquisa e a mudança que ocorreu na escola em comparação a primeira visita em Junho/2022,

¹⁰ Das iniciais, em Inglês: Model United Nations Simulation.

simultaneamente ao período eleitoral ocorrido no segundo semestre daquele ano. Por fim, no quarto tópico desenvolvo as primeiras impressões analíticas acerca dos dados catalogados *in loco*, destacando as intersecções opressoras (Akotirene, 2019) identificadas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense que, à época da geração dos dados empíricos, cerceavam a permanência de juventudes transgressores em gênero e sexualidade na escola e podavam sua autoafirmação sob a perspectiva de um ciclo de violência institucional, ante racismo sistêmico-inercial descrito por Santos (2022).

O quinto capítulo foi dividido em três subseções: na primeira, pelo conceito de racismo sistêmico-inercial (Santos, 2022) penso com interseccionalidade as categorias de gênero e sexualidade de forma decolonial, com apoio em Lugones (2014); Louro (2014, 2018) e Gomes (2018), uma vez que na colonialidade foram criadas diferenças e desigualdades para silenciar e apagar corporalidades dissidentes em face da hegemonia eurocêntrica colonial, que atribuiu a este a posição de Outro, de transgressor. Faço esse recorte histórico através de Miranda (2022); Lisboa (2022); Pires (2022); Medeiros e Nolasco (2022); Lima e Nascimento (2022), e Lelis (2023).

Considero a relação da Educação em Direitos Humanos com as transgressões para entender a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU, numa perspectiva pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial, dialogando com Odara (2020); Miranda (2022); Medeiros, Nolasco (2022); Jesus, Prado (2022), e Pires (2022), e penso uma prática educacional consoante a Educação em Direitos Humanos em prol da igualdade e diferença como propostas por Candau (2012).

No segundo tópico são esmiuçadas as identidades de gênero; orientação sexual e expressões de gênero das pessoas que foram entrevistadas a partir de si mesmas ao se descreverem em suas autopercepções por Jesus (2012); de suas vivências e do seu processo de autoconhecimento, fazendo um comparativo com resultados alcançados por Brzuzy, Nagoshi at Terrell (2012). Quero, assim, entender, como se deu a sua reivindicação social ao transgredirem os limites identitários impostos socialmente em um rito de expressões de gênero binários, heteronormativos e cisgêneros.

No terceiro tópico narro como a incidência da Simulação Atheneu ONU pode conduzir juventudes transgressoras em gênero e sexualidade à sua autoafirmação numa relação de ambivalência examinada por Teixeira (2021): ao descreverem esse processo durante as suas participações nessa prática pedagógica, inspiram meios para satisfazer adversidades enfrentadas nesse processo de autoafirmação, com sugestões de Santos (2022) que se comunicam com esse estudo.

Nas considerações finais faço uma síntese das discussões e resultados alcançados com essa pesquisa, retomando as reflexões propostas em todo o processo de análise e tratamentos dos dados para responder ao problema anunciado nesta introdução, bem como a indicação de que maneira a Educação em Direitos Humanos converge para os processos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidades, sendo o Atheneu ONU uma ação pedagógica que se afina a seus fundamentos teóricos e propostas educativas.

2 METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A seguir será descrito, em quatro tópicos, o trajeto metodológico da pesquisa, apresentando detalhadamente técnicas e instrumentos adotados para coletar, tratar e analisar os dados produzidos em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas literalmente, bem como através de observação *in loco* da simulação Atheneu ONU, com impressões registradas em diário de campo.

Desenvolvi uma pesquisa de método qualitativo, com o delineamento de um estudo de caso de caráter empírico-documental, gerando dados por meio de observação participativa e entrevistas¹¹. Assim, apresento neste capítulo as escolhas que orientaram a geração, o tratamento e a análise dos dados.

2.1 Lugar e tipo de pesquisa

Nessa pesquisa foi realizado um estudo de caso no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, localizado na cidade de Aracaju/SE, que atende jovens do ensino médio em tempo integral. Este espaço foi escolhido por ser uma escola pública da Educação Básica com o maior programa de simulação ONU no Nordeste brasileiro, que por meio dessa ação pedagógica está próxima de uma Educação em Direitos Humanos.

Por pensar num estudo de caso, não pretendo fazer dele um exemplo, mas aproximá-lo de um entendimento educacional pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial em contexto escolar (Hernández, 1998; Louro, 2013, 2014; Odara, 2020; Miranda, 2022; Medeiros e Nolasco, 2022; Jesus; Prado, 2022). Assim, quero colaborar para desconstruir a centralidade heteronormativa e androcêntrica em seio estudantil, pautando a educação por uma cultura de Direitos Humanos que parte do contexto social da região em que a escola está localizada e das vivências dos/das sujeitos que a integram, ao reforçar a diversidade e o ensino democrático com memórias positivas por Pires (2022).

É necessário pensar uma metodologia de ensino participativa que permita ao indivíduo refletir e discutir problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, até mesmo pela transversalidade de conteúdo, em uma ação pedagógica contextualizada pelo meio em que o indivíduo está inserido(a), e assim ser integrado(a) em uma cultura educacional em Direitos Humanos afinada com sua realidade.

¹¹ Processo de pesquisa autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 06/09/2022, com emissão de Parecer Consubstanciado do CEP sob número: 5.626.665, e CAAE: 61449522.7.0000.5188.

Empiricamente, fiz um estudo de caso que depende “[...] do contexto em que a pesquisa tem lugar (por exemplo, uma situação organizacional ou educacional), e dos meios para descobrir a estrutura da argumentação (por exemplo, ensaios ou entrevistas)” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 224).

Para Menezes¹²,

Estudo de caso é uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. Trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre uma instituição, comunidade ou indivíduo que permite examinar fenômenos complexos (Menezes, 2022, s/n).

Desta forma, o estudo de caso é um método amplo para a compreensão investigativa dos exponenciais advindos da sociedade e suas relações interpessoais em coletivo, aplicado quando um fenômeno social ocorre e suas variantes interferem na vida dos indivíduos daquela localidade. Aqui será problematizada a produção de exponenciais advindos dessa comunicação de fenômenos sociais por meio das relações interpessoais e processos autoafirmativos em ambiente escolar dos/das estudantes que colaboraram com esta pesquisa (e são descritos nos Quadro 1 - Participantes da Pesquisa, simultâneo as Intersecções Opressoras descritas no Quadro 5).

Para tanto é utilizado o estudo exploratório, que me aproxima do objeto de estudo; e a descritiva, que trará conhecimento dos fatos sociais antecedentes ao fenômeno estudado (como aqueles que concorrem para a continuidade das intersecções opressoras ou, ao contrário, para a resistência de um espaço educacional inclusivo e democrático). Estas ferramentas darão um impulso necessário para conhecer os fatores que mutuamente se sobrepõem na interseccionalidade, determinando a problemática social aqui estudada.

Mediante uma análise situacional, será produzida, a partir do lugar social do/da participante da pesquisa, a defesa do respeito às suas diferenças por meio de processos de aprendizagens recíprocos que vão além do ensino tradicional e da estrutura organizacional da escola, com base nos valores de um ensino ativo e de uma educação em Direitos Humanos, que tende a favorecer a sociabilidade na sala de aula e na escola como um todo, identificando mecanismos de exclusão social ligados à diversidade sexual e de gênero. O intuito é recorrer a métodos coerentes com a inserção e autoafirmação de juventudes transgressoras na escola e habilitar uma prática educacional em Direitos Humanos de forma permanente.

Por esse motivo realizei a análise de relatos dos/das participantes da pesquisa que

¹² MENEZES, Pedro. 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estudo-de-caso/#:~:text=Estudo%20de%20caso%20%C3%A9%20uma,que%20permite%20examinar%20fen%C3%B4menos%20complexos>. Acesso em: 07 nov. 2022.

denunciava em seu dia a dia no Centro de Excelência Atheneu Sergipense a exposição a violências, exclusão escolar e silenciamentos, derivadas da configuração das opressões estruturais da sociedade que transbordam o espaço educacional. Igualmente, considerarei seus processos de aprendizagem e de Educação em Direitos Humanos pela simulação Atheneu ONU, bem como seus percalços de autoafirmação nessa ação pedagógica, tais como descritos pelos/as participantes da pesquisa em seus relatos orais e no registro do que eu observei na escola, a fim de compreender a influência da cultura local e da comunidade em que a escola está inserida sobre as iniciativas do Centro de Excelência Atheneu Sergipense.

Ademais, estudarei as Simulações ocorridas em 2021 e 2022, intervalo esse que permitirá a análise de como a simulação Atheneu ONU foi conduzida presencialmente, de forma simultânea à dinâmica da escola, que retornava às suas atividades no espaço físico comum¹³.

2.2 Instrumentos e técnicas para geração de dados

A coleta de dados sobre os processos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade no contexto da simulação Atheneu ONU foi realizada em duas etapas: a primeira, observação da escola quando ocorria o evento realizado anualmente, em junho de 2022, e, em outra visita, na exposição *Atheneu Sergipense e a Juventude Secundarista* realizada pelo Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS), em outubro e novembro de 2022. Essa observação é registrada por meio de diário de campo, “no qual, dia após dia anotam-se em estilo telegráfico os eventos da pesquisa e o progresso da busca” (Beaud; Weber, 2003, p.65): meu diário consistiu de registros escritos realizados na primeira visita, de 04 a 06/06/2022 e na segunda visita, de 27/10 a 02/11/2022. Conforme Minayo (2007, p.71), “escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. [...] As informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa”.

O registro dessas observações me deu a possibilidade de revisitar os dados produzidos nessa primeira etapa durante o processo de escrita da pesquisa, possibilitando uma visão mais ampla da ação pedagógica aqui estudada, “[...] pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e descontextualizar, mas, especialmente o desenrolar cronológico objetivo dos eventos. Constitui por esse fato algo como arquivos de si mesmo”

¹³ As duas primeiras edições desse evento se deram de forma remota em virtude da COVID-19, inviabilizando a possibilidade de uma percepção profunda dos processos de aprendizagens e de autoafirmação de juventudes transgressoras naqueles anos iniciais de implementação da Simulação Atheneu ONU.

(Beaud; Weber, 2003, p. 67).

A priori, desenvolvi um roteiro de observação tendo como meta compreender o funcionamento da escola e da Simulação Atheneu ONU, seus ritos, os processos de sociabilidade dos/das estudantes com docentes e colegas, de sorte a também identificar como as pessoas LGBTI+ se inseriam nesse processo. Naturalmente se tratava de um roteiro aberto ao que porventura eu descobrisse na escola.

De fato, naqueles dias também foi possível socializar com os/as participantes da simulação; conceder entrevista ao jornal local de Aracaju/SE a pedido do idealizador da simulação, conceder entrevista ao Site Atheneu Sergipense a pedido de ex-aluno que lá trabalhava, encarregado de divulgar na internet notícias do Centro de Excelência Atheneu Sergipense; perceber como se estruturava a hierarquia das pessoas envolvidas na organização do evento e suas atribuições, o engajamento dos/das participantes da simulação; o espaço que estudantes LGBTI+ ocupavam nesse evento, momentos que concorriam para a autoafirmação dos/das jovens que integravam essa atividade; a estrutura do prédio da escola com registro fotográfico; as pautas que foram integradas à simulação e como eram desenvolvidas as problemáticas globais, locais e sociais; por fim, a manifestação de princípios da Educação em Direitos Humanos na performance dos sujeitos que compunham a simulação Atheneu ONU. A forma que sucedeu esses eventos está detalhada no capítulo quatro, momento em que socializo as anotações realizadas no diário de campo.

Entendo, também por isso, ter sido essa uma observação participante:

[...] processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2007, p. 70).

De fato, ter essa atenção, enquanto espectadora do evento, integrada ao ambiente como qualquer cidadão local que foi prestigiar a simulação, deu-me a oportunidade de aguçar o olhar de pesquisadora para pontos que poderiam passar despercebidos na elaboração do roteiro de entrevista e na condução da terceira etapa dessa produção de dados a partir do Atheneu Sergipense e das pessoas que a integram. Para Minayo (2007, p. 70-71) esse é um resultado esperado, pois,

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e

antecipadamente padronizados. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Desse modo, além da minha introdução na dinâmica daquele espaço educacional, a observação participante também foi um processo preparatório para a próxima fase da pesquisa, uma vez que essa primeira ida até a escola não seria suficiente para encerrar a coleta de dados. Então, por meio de aprendizagens mútuas, em que me abri à realidade e aos saberes dos/das participantes, a pesquisa foi moldada por quem lhe deu voz/forma, já que

[...] o investigador deve sempre relativizar seus cuidadosos marcos teóricos a favor dos achados que a realidade empírica lhe proporcionar. A capacidade de realizar esse balanço flexível entre a teoria e a realidade é a medida do êxito dos cientistas sociais. Noutras palavras, teorias e conceitos não são camisa-de-força, são camisa sim, de um tecido que adequa o corpo ao ambiente e protege o pesquisador das intempéries de seus julgamentos solitários, embora valorizando sua contribuição (Minayo, 2007, p. 21).

Ocorreu esse processo de trocas de saberes, aprendizagens e mutações teóricas de acordo com o que fui encontrando na pesquisa de campo pelas observações *in loco*, entrevistas e socialização com os/as participantes da pesquisa, servindo de fonte para a análise no capítulo quatro (Observações Empíricas).

A segunda etapa consistiu em entrevistas, definidas por Minayo (2007, p.64-65)

acima de tudo [como] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem, pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. É por meio de entrevistas também que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas “histórias de vida”, “histórias biográficas”, “etnobiografias” ou “etno-histórias”.

Como possibilidade de acompanhar trajetórias biográficas, as entrevistas foram realizadas em junho, outubro e novembro de 2022, por meio de uma organização semiestruturada - ou seja, “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p. 64) - , gravadas em meu telefone móvel particular, com duração variável (a mais curta, com oito minutos e a mais longa, com cinquenta minutos), a depender da interação e disposição do/da participante em dialogar sobre o que era questionado e relatar para além das indagações.

Elas ocorreram a partir de dois roteiros de entrevistas, elaborados em conformidade com os perfis dos/das participantes da pesquisa (ver Apêndices 1 e 2): um para os/as estudantes, com trinta e nove questões que concerniam ao cotidiano estudantil; seus anseios para uma educação

diversa; violências que sofrem em seu dia-a-dia; a sua atuação e impressões sobre a simulação Atheneu ONU; à inclusão de estudantes LGBTI+ nas atividades; o respeito à diversidade de gênero e sexual nas relações interpessoais estudantis; e aos processos de autoafirmação e suas percepções quanto à identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero.

O segundo roteiro, para docentes, continha trinta e quatro questões que iam desde apontamentos acerca da simulação Atheneu ONU; sua atuação junto aos discentes, proporcionando o espaço para condução dessa ação pedagógica; problemas enfrentados na escola para gestão de conflitos, seja em contexto familiar ou estudantil; os desafios da escola nos dias de hoje enquanto docentes; a função social da escola sobre sua perspectiva; suas visões sobre conflitos enfrentados por estudantes LGBTI+ na escola e a necessidade de contorná-los.

Entendi ser necessária essa divisão dada a posição hierárquica que essas pessoas ocupam dentro do ambiente educacional. Logo, os seus discursos e questionamentos se distanciaram em alguma medida, essa sensibilidade evidenciou disparidades entre seus relatos, permitindo a sua análise pela posição que ocupa no espaço escolar.

Para conduzir esse momento com transparência, antes de iniciar as entrevistas me apresentava enquanto pesquisadora, explicava sobre a pesquisa e, quanto ao tópico sexualidade, alertava que nas perguntas dessa origem o intuito era compreendê-las(os) a partir de si mesmas(os), me distanciando de um discurso que desqualifica, refuta, inválida ou questiona a sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero.

Houve zelo para manter discentes participantes da pesquisa integradas(os) ao que o estudo se propõe e esse cuidado deu margem a um fenômeno: à medida que escutavam sobre a pesquisa, reconheciam-se umas/uns nas/nos outras(os), estabelecendo uma rede de comunicação entre si próprias(os). Ao perceber isso, abri mão do que já havia estabelecido – limitar o estudo a pessoas LGBTI+ e fiquei disponível para ouvi-las(os).

Tomando essa decisão, certifiquei-me de que teria as condições (materiais, organizacionais, éticas e subjetivas) necessárias para essa geração de dados (como é o caso de TCLE - TALE, dispostos nos Apêndices 3 e 4), e me preparei para responder questões que causavam confusão quanto ao objetivo do estudo, surgidas, por exemplo, entre as pessoas entrevistadas, como ocorreu com Alex, que me questionou em conversa informal o porquê de entrevistá-lo, dada a predominância de pessoas LGBTI+: a forma com que ele se expressou me fez refletir que talvez ele pudesse ter-se visto como o “estranho” nessa conjuntura, sem enxergar a possibilidade analítica de sua identidade cis-heteronormativa na diversidade estabelecida neste estudo. Já no relato de Noah foi possível identificar empolgação com a diversidade do estudo ao dizer que “você tava fazendo sua pesquisa, você é uma mulher cis, [...], mas você tem

vozes dentro da comunidade, dentro, do seu lado e isso dá valor pra sua pesquisa e agrega, porque são vários pontos de vistas, são várias vivências e eu me sinto feliz de fazer parte disso, de ta como uma vivência pra fazer com que outras pessoas sintam representadas e acolhidas pelo projeto” (Noah, entrevista concedida em: 31/10/2022).

Ao prever entrevistas com estrutura semiestruturada, pretendi ficar mais segura e deixar os/as entrevistados(as) mais à vontade para responderem além do que fosse questionado, não seguindo, assim, um roteiro rígido. Além disso, numa entrevista assim, é possível apresentar novas questões que surjam para esclarecer aspectos não previstos ou percebidos através da observação participante.

Tanto foi assim que disponibilizei a lista de questões para prévio conhecimento, com a intenção de permitir-lhes que sinalizassem, caso quisessem se preservar da exposição em algum ponto sensível e desconfortável, não obrigando a pessoa a fornecer determinada resposta. Foi previamente esclarecido ao(à) entrevistado(a) que, se fosse necessário, a entrevista poderia ser interrompida respeitando o tempo e espaço do/da mesmo/a para que se recompusesse. Ninguém se recusou a responder nenhuma pergunta e não foram necessárias interrupções. Para Minayo (2007, p. 68 – 69), com

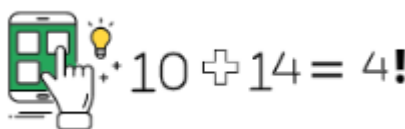
o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade.

Então, pensando na potencialidade analítica que pode ser encontrada na diversidade dos discursos sob óticas distintas e na flexibilidade que mantive frente à realidade e aos saberes dos/das participantes, por estar aberta às descobertas em pesquisa de campo (Minayo, 2007), para responder à entrevista foi respeitada a socialização que ocorreu entre os/as estudantes - o que para mim foi uma dádiva, por ter sido desnudada das minhas certezas teóricas. Assim, pude enxergar para além delas, inclusive revê-las, pois, à medida que fazia a escuta desses jovens identifiquei as mútuas influências interculturais exercidas entre os/as entrevistados/as e delimitar-lhes o perfil, a partir do que eles/elas tinham em comum – são grupos de pessoas discriminadas pela sua identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero com performances autoafirmativas diversas analisadas no contexto da simulação Atheneu ONU.

Defendo que as diferenças e igualdades dialogam em suas intersecções opressoras: por isso o grupo participante nesta pesquisa, heterogêneo como foi, se comunicava sem reduzir suas especificidades/subjetividades, uma vez adotado o princípio de que é preciso analisar os dissensos e consensos produzidos nos marcadores de diferença, sem sobreposição de uma

verdade absoluta derivada de um elemento comum, como é possível ocorrer em grupos homogêneos. Para ilustrar esse pensamento compartilho o exemplo matemático na Figura 1:

Figura 1 - Uma ilustração (matemática) sobre a possibilidade de conflitos de interpretação



$$10 + 14 = 4!$$

Fonte: Autoria própria, 2023.

À primeira vista esse cálculo pode parecer errado. Mas, observado o “!” e entendido o seu significado no lugar em que está posicionado, indicando, como símbolo matemático, uma operação fatorial (realizada como multiplicação do número por seus antecessores maiores que zero, geralmente em análises combinatórias) a multiplicação, compreende-se: na exemplificação anterior o fatorial do número 4 resulta da multiplicação de $1 \times 2 \times 3 \times 4$, equivalendo a 24, portanto. Então, a princípio, para quem conhece o sinal básico de adição e desconhece o sinal de operação fatorial (associando a exclamação apenas à interjeição em Português), aquela conta pode gerar conflito quanto ao seu resultado. Porém, quando compreendido que os resultados variam conforme os parâmetros estabelecidos, podemos enxergar mais de uma possibilidade de resultado: 24 (adição), 4! (operação fatorial) ou ainda 1.014 (na simples junção numérica). Muito depende, então, de quem vê e dá significado.

Fazendo uma analogia ao que vivenciei em campo com os/as participantes da pesquisa, esse conflito equivale àquele provocado quando percebi a formação de um grupo heterogêneo em meu corpus. Para mim parecia de início estar me afastando metodologicamente dos parâmetros adequados para a consecução do objetivo da pesquisa. Por outro lado, consegui enxergar que, se eu não tivesse me dado a oportunidade de ouvir tais sujeitos e respeitado a socialização que ocorreu de forma natural entre os/as estudantes, não teria compreendido o que eles e elas já tinham identificado em si.

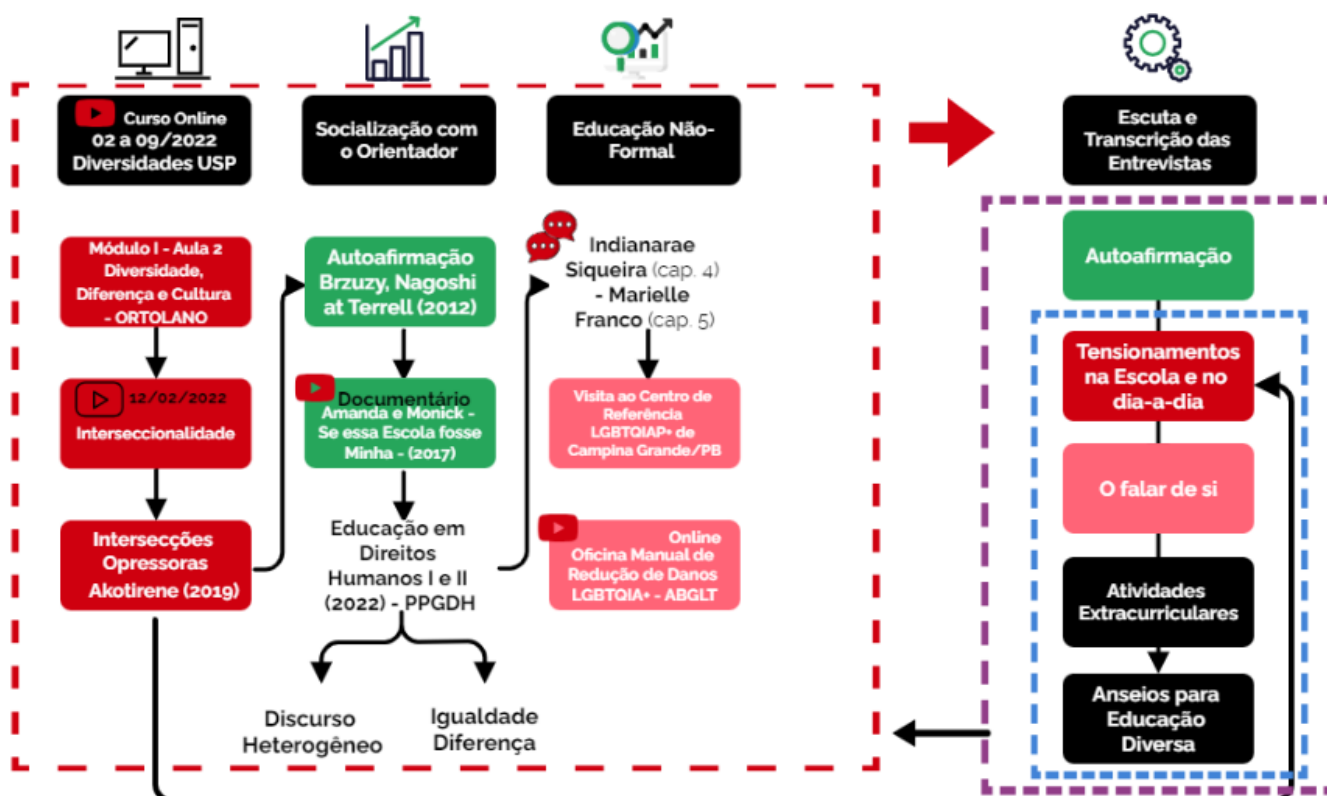
Desse modo, uma combinação de números diferentes, com resultados diferentes (a depender dos parâmetros estabelecidos) deixa a reflexão de que explorar as possibilidades de resultados sob óticas distintas, mesmo sem gerar certezas absolutas, instiga a entender se os seus resultados exaurem suas significações e a manter o senso crítico em relação aos próprios resultados esperados. Como eu estava interessada em reconhecer e analisar autoafirmações que se dão em contextos de socialização, não me cabia podá-los, tampouco interferir no seu andamento. Aprendi a manter olhos mais abertos e um planejamento metodológico mais flexível, para reduzir as chances de cegueira metodológica. Mediante tal fenômeno o que me

cabia era investigar por que eles/elas se enxergavam na socialização que ocorreu ao escutarem a problemática estudada nessa pesquisa e estar aberta a fazer mudanças no que foi pensado metodologicamente antes de conhecer o lugar da pesquisa e os sujeitos que o integravam.

Então, o resultado expresso de uma forma diferente do esperado deve nos inquietar a buscar entender suas razões e elementos de significação. Para tanto é necessário traçar um percurso para compreender a qualidade analítica das entrevistas realizadas com um grupo heterogêneo, que neste estudo se deu da seguinte maneira: destaquei os elementos comuns e os singulares nas experiências juvenis dos/das entrevistados/as (Quadros 6 ao 10, no capítulo 5, tópicos 5.2 e 5.3); identifiquei o que fez essas pessoas se distanciarem e se aproximarem, respeitando seus marcadores de diferenças; e estabeleci os conceitos que são utilizados para explorar as possibilidades analíticas dessas entrevistas, com base em um discurso heterogêneo pela diferença e igualdade.

Para isso, precisei explorar outras formas de conhecimento que vão além das aprendizagens formais, o que exemplifico no Diagrama 1 abaixo.

Diagrama 1 – Qualidade Analítica das Entrevistas



Fonte: Autoria própria, 2023.

Através desse diagrama é possível visualizar o caminho que segui para assimilar o que fora vivenciado no Atheneu Sergipense e como fui estabelecendo as categorias analíticas pelas

minhas descobertas, após o meu retorno da primeira ida a escola em junho/2022. Ao visitar meu diário de campo e fazer um compilado dos eventos para socializar com o orientador¹⁴, compartilhei os meus anseios para a pesquisa: a elaboração de um quadro com as intersecções opressoras (estrutural e institucional) encontradas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense pelo relato dos/das entrevistados(as) - ideia advinda de um estudo realizado no curso online “Diversidades e Inclusão Social em Direitos Humanos”, oferecido pela Universidade de São Paulo (2022); e realizar a discussão sobre identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero a partir do relato dos/das participantes da pesquisa, significando tais categorias a partir das noções estabelecidas pelos/pelas estudantes e não apenas por um conceito acadêmico. Naquele momento, esses processos de aprendizagem e pesquisa resultaram na indicação do documentário “Amanda e Monick” (Pinto, 2007) e na reflexão sobre o conceito de autoafirmação indo ao encontro das ideias de Brzuzny, Nagoshi e Terrell (2012).

O orientador me alertou quanto a fundamentar minha análise nos dados gerados empiricamente, particularmente nos relatos de estudantes entrevistados/as sobre suas experiências escolares em geral e, em particular, suas atuações e lugares na simulação Atheneu ONU, o que provocou uma maior extensão dos roteiros de entrevistas.

Em minha formação no mestrado - debates e leituras associados a disciplinas, a partir, por exemplo, de Casali e Gonçalves (2018), Leotti e Marcelino (2017), Candau (2012) - tive a oportunidade de amadurecer os aspectos metodológicos desta pesquisa e recebi contribuições relevantes para manter o foco em categorias de análise como a heterogeneidade, diferença e igualdade: Essas discussões antecederam a coleta de dados *in loco* e as contribuições desses estudos me auxiliaram na escrita dessa pesquisa, incidindo na qualidade analítica de entrevistas e observações.

Dada a singularidade dos/das participantes da pesquisa foi necessário aprofundar o estudo recorrendo também a fontes e experiências de aprendizagem não acadêmicas (oficina pedagógica e visita a centro de referência, posteriores à primeira visita ao Atheneu Sergipense) para conhecer mais do mundo de pessoas em condições similares àquelas de estudantes entrevistados/as. Com todo esse relato, destaco ter sido necessário, para mim, ultrapassar os limites de uma pesquisa bibliográfico-documental e buscar me ambientar no universo de experiências semelhantes àquelas de estudantes do Atheneu.

Ainda, pensando no que afirma Minayo (2007) sobre perceber o não dito e observar e

¹⁴ Houve uma reunião de orientação com objetivo de relatar o que foi vivenciado por mim no Atheneu Sergipense nesse primeiro contato, o que permitiu ao orientador pontuar questões que poderiam ser aprofundadas no segundo retorno à escola e outras que poderiam ter passado despercebidas à minha crítica.

atentar para o dito, analisei as entrevistas em duas etapas: primeiro fiz a escuta das entrevistas e pontuei no diário de campo o que encontrava de comum em suas falas. Por exemplo: a quantidade de pessoas que mencionaram a retirada das escadas temáticas em seus discursos; ou que passaram pela transição de gênero no Atheneu Sergipense; ou, ao falarem sobre ter algo que determine o que é ser mulher e o que é ser um homem, que trouxeram visões estereotipadas e patriarcais; que pontuaram a representatividade na simulação Atheneu ONU; que entendem a transexualidade como algo fluido, mutável e neutro; que mencionaram o nome do professor Adir; que souberam falar sobre sua raça/etnia e sexualidade. Essas listas me ajudaram a encontrar o que o grupo de participantes da pesquisa poderia ter em comum e como dialogar as diferenças (e mesmo os dissensos) pela interseccionalidade.

Na segunda etapa fiz a transcrição das entrevistas e uma leitura atenta, criando uma legenda para identificar respostas que categorizei da seguinte maneira: discursos que traziam consigo algo relacionado a tensionamentos vividos na escola e em seu dia-a-dia, inerente a sua subjetividade, destaquei em realce vermelho; outros discursos que descreviam atividades extracurriculares (simulação Atheneu ONU e outras) destaquei com realce azul; referências a performances autoafirmativas destaquei com realce rosa; discursos sobre sexualidade através de suas percepções singulares, com realce amarelo; e anseios para uma educação, com realce laranja. O que não se classificou por uma das categorias anteriores deixei de fora da análise.

Todo esse percurso sintetizado no Diagrama 1 exigiu criatividade, flexibilidade e cuidado com a metodologia, permitindo-me amadurecimento teórico para assimilar as descobertas *in loco*. Para ele também foi essencial que houvesse um lapso temporal entre a primeira ida ao Atheneu Sergipense em junho/2022 e a segunda ida em outubro/2022 (esses dois momentos da pesquisa são evidenciados no Diagrama 2 – Percurso das Entrevistas, adiante neste capítulo).

Esse intervalo permitiu que assimilasse e começasse a analisar, ainda introdutoriamente, minhas primeiras impressões da escola e as socializasse com o orientador, o que ampliou meu campo de visão dos dados gerados; permitiu me preparar para o segundo retorno à escola; evitar a possibilidade de as experiências juvenis serem enviesadas por minha presença no local; compreender o meu lugar na pesquisa enquanto pessoa cisgênero; o que poderia ser feito para me distanciar de um discurso que reforçasse estereótipos de gênero; e explorar outras formas de aprendizagens.

Ter esse tempo considerável entre a primeira e a segunda ida a escola também me permitiu fazer uma comparação com entrevistas dadas em junho e aquelas em outubro e novembro de 2022; identificar como a escola se encontrava, passada a simulação Atheneu ONU

daquele ano; fazer a escuta dos áudios das primeiras entrevistas; e assimilar minhas aprendizagens durante as transcrições (o que é representado no primeiro bloco de três colunas, no Diagrama 1). Esse processo concorreu para decidir o que seria integrado na pesquisa. Então, as aprendizagens adquiridas (primeiro bloco do Diagrama 1) - nesse lapso temporal da coleta de dados in loco (Diagrama 2), simultâneo às leituras teóricas - me auxiliaram a delimitar a qualidade analítica das entrevistas.

As/Os discentes participantes da pesquisa cujas identidades de gênero, orientação sexual e expressão de gênero têm seus perfis apresentados no Quadro 1 a seguir, organizados por pseudônimo e idade; autoidentificação étnico-racial e religiosa; autoidentificação de gênero; autoidentificação de orientação sexual; e nome em uso na escola:

**Quadro 1 – Perfil dos/das Participantes da Pesquisa -
por Identidade de Gênero e Orientação Sexual**

Pseudônimo - Idade	Raça/Etnia - Religião	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Nome em Uso
Dara – 18 anos	Negra - Não possui	Mulher Transexual	Heterossexual	Nome social incorporado ao registro civil
Tiê – 17 anos	Branco - Ateu	Homem Transexual	Bissexual	Nome social incorporado no registro da escola e em seu dia a dia
Ávila – 18 anos	Pardo - Não possui	Homem Transexual	Não definida	Nome social incorporado no registro da escola
Noah – 18 anos	Branco - Não possui	Homem Cisgênero	Homossexual	Nome de registro de nascimento
Dominique – 17 anos	Branco - Não possui	Homem Cisgênero	Bissexual	Nome de registro de nascimento
Izzy – 19 anos	Caboclo/Negro/Indígena - Não possui	Fluído Transexual	Bissexual	Nome de registro de nascimento
Sol – 18 anos	Pardo - interesse pelo Budismo	Neutro/Não-Binário Transexual	Bissexual	Nome de registro de nascimento
Alex – 17 anos	Branco – Cristão Protestante	Homem Cisgênero	Heterossexual	Nome de registro de nascimento

Fonte: Autoria própria, 2023.

Como dito anteriormente, cheguei a esses participantes por meio de uma rede de comunicação que foi iniciada pelo professor idealizador da simulação Atheneu ONU (pseudônimo: Adir) e continuada por estudantes já entrevistados/as no decorrer da coleta de dados. Foi realizado o primeiro contato com Adir em 03/06/2022: uma vez que lhe havia informado que a pesquisa teria o protagonismo de pessoas LGBTI+ (delimitação revista no percurso da pesquisa), ele me apresentou Ávila em 04/06/2022, durante as atividades da mostra cultural; Dara em 06/06/2022, momento em que fui ao seu encontro após a mesa de abertura da simulação Atheneu ONU/2022; e Alex, que veio ao meu encontro também em 06/06/2022, apresentando-se como Chefe de Estado e se disponibilizando para entrevista, com vistas a que eu compreendesse a sistemática da simulação Atheneu ONU (motivo inicial de sua entrevista, revisto no decorrer da coleta de dados). As atividades nesse dia findaram no período da tarde com a entrevista de Tiê em 06/06/2022, apresentado por Adir.

As sociabilidades que ocorreram em junho/2022 permitiram um primeiro contato com a comunidade estudantil do Atheneu, bem como um momento (ainda que breve) de socialização minha com esses jovens: isso facilitou a comunicação no meu retorno em outubro/2022 para concluir as entrevistas iniciada nessa primeira visita. Pois, conforme foram ocorrendo as entrevistas, os/as discentes já entrevistados(as) em junho/2022 realizaram indicações e, assim, outros/as participantes da pesquisa se apresentaram, por meio de uma rede de comunicação que partiu de dois estudantes indicados(as) por Adir: Alex me levou a Izzy; Dominique e Noah em 31/10/2022; um estudante que não entregou o termo de assentimento livre e esclarecido assinado (portanto teve sua entrevista desconsiderada) me levou a Sol em 01/11/2022.

Então, a predominância de pessoas transexuais, não-binárias, masculinas, femininas ou fluidas não foi um perfil determinado na pesquisa: esse recorte foi resultado de um processo espontâneo em pesquisa de campo. Esse momento da pesquisa pode ser visualizado na linha do tempo¹⁵ ilustrada no Diagrama 2, a seguir.

¹⁵ O percurso exibido nesse diagrama é trabalhado de forma detalhada no capítulo quatro (Observações Empíricas), no qual é aberto o diário de campo para o/a leitor(a) perceber o tempo e o cenário da pesquisa, as sociabilidades que levaram ao perfil de participantes que integram esse estudo e a ordem em que foram realizadas as entrevistas: com isso, é possível compreender como se estruturou a qualidade analítica dos dados (discutidos no capítulo 5).

Diagrama 2 – Linha do Tempo da Geração de Dados por Observações e Entrevistas



	Quantidade de Pessoas Entrevistadas		
03/06/2022	1 Docente	Adir às 15h 12min - 17h 51min	55min 21s
04/06/2022	1 Estudante	Ávila às 09h 16min	15min 02s
06/06/2022	3 Estudantes	Dara às 11h 09min Alex às 11h 39min Tiê às 14h 13min	10min 17s 20min 08min 57s
31/10/2022	5 Estudantes	Alex às 12h 42min Ávila às 13h 57min Izzy às 14h 23min Dominique às 14h 47min Noah às 15h 11min	14min 31s 12min 31s 18min 55s 19min 06s 24min 23s
01/11/2022	3 Estudantes	Sol às 10h 41min Tiê às 13h 25min Dara às 15h 56min	32min 31s 13min 25s 17min 21s

Fonte: Autoria própria, 2023.

A partir dessas entrevistas, para além da sua autodescrição em suas respectivas identidades de gênero, orientação sexual, expressão de gênero e processos de autoafirmação foi

possível expandir o entendimento de fenômenos sociais que concorrem para a exclusão escolar de juventudes transgressoras e dificultam o seu acesso e permanência no espaço escolar inviabilizando sua autoafirmação, como demonstrado no Quadro 5: Intersecções Opressoras (disposto no capítulo 4, tópico 4.4). Com isso, levando em consideração as particularidades dos/das participantes da pesquisa e o local que se inseriam, foi realizada uma sistematização de dados para reconstruir as violências estruturais e institucionais que ameaçavam a presença e a continuidade desses jovens na escola, conduzindo aqueles sujeitos à exclusão escolar.

Desse modo,

[...] a entrevista como fonte de informação pode nos fornecer, [...] informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados "subjetivos", pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo, 2007, p. 65).

Em síntese, ainda como aponta Minayo (2007), observação participante e entrevistas consistem nos instrumentos utilizados no estudo de caso aqui desenvolvido, “a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (Minayo, 2007, p. 63). É, pois, com essa premissa metodológica que foram estabelecidas as categorias analíticas deste estudo.

2.3 Procedimentos de Tratamento de Dados

Para Minayo (2007, p. 27),

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador

Desse modo, utilizo de quadros e diagramas para organizar as informações abstraídas das entrevistas e observação *in loco*. O intuito desses quadros é dar visibilidade e situar o/a leitor/a quanto às características subjetivas dos/das participantes da pesquisa, seus processos de autoafirmação e percepções sobre identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero, as violências estruturais e institucionais que emergem nesse estudo de caso, as tensões que coabitam a manutenção da simulação Atheneu ONU, as atividades que se dissipam dessa atividade, organização e posições hierárquicas da simulação Atheneu ONU e anseios dos/das

entrevistados(as) para a educação. Dessa forma, não pretendo simplificar as extrações discursivas obtidas, nem, tampouco, limitar as pessoas descritas, por exemplo, no Quadro 1, às suas respectivas identidades de gênero e orientação sexual, mas permitir que se visualizem quem foram os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa.

Os diagramas foram pensados para permitir uma experiência visual dos dados obtidos no percurso da pesquisa e dão visibilidade à forma com que foram estabelecidos os perfis dos/das participantes da pesquisa, o percurso da pesquisa durante observação in loco, os procedimentos utilizados para dar qualidade analítica às entrevistas e o ciclo de violência institucional que ocorre no Centro de Excelência Atheneu Sergipense.

Ao longo do texto desta pesquisa, dialogo com os dados organizados em quadros pelo viés da interseccionalidade, pela análise dos discursos empíricos e vivências particulares que deram origem a tal organização de informações, dentro de um campo teórico interdisciplinar. Pois, para aprofundar a problemática social aqui estudada, foi necessário buscar aporte em ciências da pós-modernidade que têm interseção com os Direitos Humanos: as Ciências Sociais, da Educação, estudos antropológicos e da Sociologia.

Se, como lembra Minayo (2007), nas Ciências Humanas e Sociais a distância entre sujeito e objeto muitas vezes é nenhuma, quem pesquisa termina não raro por identificar-se com os conteúdos que estuda, em razão de seu pertencimento a uma classe, geração, etnia, gênero, de sorte que objeto e sujeito “têm um substrato comum de identidade [...] tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...]” (p. 13). Assim, compreende-se porque nesses campos de estudo frequentemente as investigações voltem-se para “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (p.14), como se dá também nesta pesquisa.

Por essas razões, este estudo consiste numa pesquisa qualitativa, empírica e com uso da observação participante e de entrevistas. Estive imbricada, de certo modo, naquilo que estudei nesta pesquisa, a partir de meu lugar de sujeito, de mulher e de pesquisadora. Também defendo uma concepção de educação, para além de um direito constitucional, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, para reivindicar uma educação que parte do sujeito, por entender que o processo pedagógico precisa se ater aos seus saberes, cultura, identidade, subjetividade costumes e localidade.

Logo, entendo ser necessário adequar as práticas educacionais ao cotidiano, à vida escolar e ao conteúdo que aqueles estudantes necessitam trabalhar em sala de aula, de sorte aproximar a teoria às suas realidades, adequando o conteúdo para grupos específicos e levando em consideração seus saberes e experiências sobre a pauta estudada que, assim, ganha sentido

a partir do contexto de existência dos próprios sujeitos.

Nesse sentido, admito que transgredir um currículo educacional tradicional e disciplinar para o campo da subjetividade leva a superar as formas de preconceito e paradigmas que se tornam comuns e homogeneizadores, através das práticas educacionais pela transversalidade da educação em Direitos Humanos. Não mais categorizar as pessoas, mas, observá-los(as) pelas suas igualdades e diferenças para evitar que se crie um só padrão e se excluam pessoas que dele não se aproximam.

Portanto, é necessário pensar a efetivação de uma cultura educacional em Direitos Humanos pela igualdade, diferença e diversidade, atentando para as especificidades e identidades socioculturais dos indivíduos, de modo a romper com a padronização dos currículos educacionais. Quando analisamos, no Brasil, as disputas sobre questões de gênero e sexualidade em ambiente educacional pelo que estipulam os parâmetros educacionais em Direitos Humanos, reconhecemos que pautas dissidentes são conteúdos próprios de uma Educação em Direitos Humanos. Por esse motivo escolhi a EDH para pensar um espaço educacional democrático para estudantes transgressores em gênero e sexualidade.

Dentro desse campo teórico recorro ao pensamento pós-estruturalista para questionar as complexidades em gênero e sexualidade na sociedade, trazendo uma leitura mais contemporânea para o fenômeno que está sendo estudado pela ótica decolonial, sem descuidar das particularidades das pessoas. Questiono a naturalização e imposição da heterossexualidade, como um fato gerador de diferenças e desigualdades ao compreender quais são os signos que atribuem às expressões de gênero o significado de diferente (e de desigual) na escola, desse modo recorro à Lugones (2014); Miranda (2022); Lima e Nascimento (2022); Medeiros e Nolasco (2022); Pires, (2022); Lisbôa (2022); Lelis (2023), em um dialogo interseccional com o racismo sistêmico-inercial por Santos (2022).

Para deslocar a heterossexualidade cisgênero da posição de norma central, recorri à intersecção das opressões sociais – Quadro 5, no capítulo 4, tópico 4.4 –, o que me levou a considerar a integralização de outras demandas para além dos problemas de gênero pela binaridade. Os marcadores de exclusão social não são gerados apenas pelo gênero e sexualidade: quando analisamos identidades pelo viés das subjetividades dos sujeitos percebemos que há outros sistemas de opressão. Então, observar o cenário por uma perspectiva mais complexa recusa os padrões essencialistas de gênero que explicam a exclusão apenas por um fator e aproxima da compreensão do que será intitulado de “diferente” e “ameaçador” para a posição normativa, de “transgressor” pelo corpo social num determinado campo de pesquisa

– aqui, o do Atheneu Sergipense. Com isso, pretendo evitar conceitos distantes do chão da escola e manter uma visão aberta para outras problemáticas.

Desse modo, no pós-estruturalismo, parti da crítica à naturalização social da heterossexualidade, bem como da desconstrução da ideia de um sujeito universal e essencialista na Modernidade, para entender o que se passou naquela escola. Assim, utilizei as teorias foucaultiana e da transgeneridade, que embasam as autoras e autores a quem recorri para poder conhecer o processo da autoafirmação dos/das participantes da pesquisa na simulação Atheneu ONU por suas percepções de si mesmos(as) e vivências nessa ação pedagógica, assim como a relação interseccional de expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero e situações de discriminação discutidas nas entrevistas pelos/pelas participantes.

Para as entrevistas foi necessário realizar sua transcrição literal, de modo a facilitar a localização de informações que seriam utilizadas na pesquisa. Esse procedimento, além de deixar o tratamento de dados menos exaustivo, também possibilitou respeitar o que o/a entrevistado/a falou em áudio, sem maiores distorções, bem como evitar repetição de citações. Nesse processo de tratamento de dados foram preservados a confidencialidade e o anonimato dos/das participantes da pesquisa com a utilização de pseudônimos; fora do campo de pesquisa me referi aos participantes sempre pelo pseudônimo. A única pessoa que sabe a quem foi vinculado determinado pseudônimo sou eu, e a escuta dos áudios e respectivas transcrições foram realizadas exclusivamente por mim.

Foram realizadas doze entrevistas (dez estudantes e dois docentes) e, logo, doze transcrições, com relatos de performances transgressoras ao normativo, de autoafirmação, de desafios e elementos do cotidiano escolar, tensionamentos vivenciados pelos/pelas entrevistados(as) na escola, discursos estereotipados e discriminatórios. Desse total, foram analisadas dez entrevistas¹⁶, concedidas por oito estudantes, um docente e um gestor escolar.

As entrevistas com os/as participantes da pesquisa e um docente foram conduzidas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, em sala que sediava as atividades da simulação LEAD ONU; ao perceber que ficaria mais de uma pessoa na sala enquanto se dava a entrevista - considerando a presença de outros(as) que aguardavam, eventualmente, sua vez para serem entrevistados(as) -, antes de iniciar a gravação sempre perguntava se a pessoa entrevistada naquele momento se sentia à vontade com a presença dos/das demais que aguardavam. Nenhum/a dos/das discentes solicitou um local privado para conceder a entrevista. Ademais,

¹⁶ Dois estudantes cisgêneros e heterossexuais menores de idade não entregaram os termos de assentimento livre e esclarecido assinados, o que levou a desconsiderar seus relatos na análise.

para respeitar a individualidade de cada um, ao final perguntava se tinha alguma dúvida, explicava sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE ou Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE (a depender da idade do/da entrevistado/a), agradecia a sua participação e solicitava a sua saída da sala. Nesse processo de saída do/da entrevistado/a, e tendo em vista que realizei entrevistas conforme a disponibilidade, dois discentes e o docente foram entrevistados quando a sala estava apenas com minha presença; o gestor, em sua sala, de forma individual.

Quanto aos documentos, relatórios e pesquisa bibliográfica, a busca foi realizada em bancos de dados nacionais e internacionais se atentando para o recorte dos/das participantes da pesquisa em contexto escolar e que abordassem os percalços dos Direitos Humanos e das Nações Unidas, dialogando com a Simulação ONU e Atheneu ONU, com vistas a uma política educacional transgressiva. Nesses documentos foram realizadas buscas por conceitos-chaves empregados nesta pesquisa, para analisar a sua incidência e como esses termos e conceitos eram neles discutidos, como pode ser visualizado no Diagrama 3.

Diagrama 3 – Conceitos-Chaves

CONCEITOS-CHAVES	Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (UFS/CNPq)	DOCUMENTOS	RELATÓRIOS	ARTIGOS CIENTÍFICOS	LIVROS
Educação					
História da Educação em Sergipe - Colégio Atheneu Sergipense					
Simulação da ONU - ONU - MUNs					
Simulação Atheneu ONU	×		×	×	×
Escola sem Partido					
Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos					
Transgressão - Opressão - Interseccionalidade - Violência Institucional e Estrutural					
Autoafirmação - Juventudes - Igualdade - Diferença - Diversidade - <i>Backlash</i> - Heterossexualidade - Heterocentrismo - Cisgênero - Ciscentrismo					
Gênero - Identidade de Gênero - Orientação Sexual - Expressão de Gênero - Sexualidade - Transgênero - Transexualidade - Transgeneridade - Transexual - Travesti - Não-Binário - LGBTQIA+					

Fonte: Autoria própria, 2023.

No Diagrama 3 destaco em preto os termos que foram pesquisados sem exaurir as possibilidades investigativas dos mesmos; em vermelho, o único registro localizado em documentos produzidos pelo Atheneu Sergipense (Manual de Introdução ao Atheneu ONU – Guia de Regras – Documento de Posição Oficial), matérias no site do Colégio e do Atheneu ONU, na imprensa local (Aracaju/Sergipe) e na Revista Espie (digital), produzida pela SEDUC/SE, utilizadas como fonte nessa pesquisa¹⁷; por fim, em verde para autoafirmação¹⁸.

Vale ressaltar que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.” (Minayo, 2007, p. 14). Além disso, entendo que o material gerado e analisado retrata um instante da dinâmica naquela escola, marcado pela provisoriedade e pela abertura a outros ângulos de análise. Assim, mesmo buscando rigor, não pretendo exaurir a realidade da escola.

2.4 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (Minayo, 2007, p. 26-27). Aqui ela ocorrerá segundo a técnica de Bardin (1977), a análise de conteúdo, conceituada da seguinte maneira:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31)

Esse método de análise de dados viabiliza a possibilidade de entender os/as participantes da pesquisa pela posição que ocupam dentro do discurso, como o constroem e que jogos de linguagem utilizam, a fim de ir além do primeiro nível discursivo e se conectar com outros subjacentes, os quais podem ultrapassar o ambiente de aprendizagem escolar.

Uma vez que o ambiente escolar, espaço geográfico escolhido para observação do discurso, é um local permeado por várias representações socioculturais que, pela

¹⁷Não identifiquei, portanto, registro sobre a Simulação Atheneu ONU em materiais produzidos colaborativamente pelo Centro de Memória do Atheneu Sergipano (CEMAS) e pelo Grupo de Pesquisa “Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem” (Universidade Federal de Sergipe/CNPq). Tampouco encontrei registros nas demais formas investigativas descritas no Diagrama 3 quanto à Simulação Atheneu ONU e nem nos documentos descritos no Cap. 4, tópico 4.2, figuras 55 e 56, o que me faz entender ser esta a primeira dissertação sobre aquela experiência pedagógica.

¹⁸Dada as singularidades dos/das participantes da pesquisa (e após uma pesquisa extensa em portais eletrônicos e bancos de referências, em Inglês e Português), apoiei-me no artigo Brzuzy, Nagoshi e Terrell (2012), que emprega esse conceito na acepção mais próxima àquela usada nesta pesquisa.

interseccionalidade, podem gerar problemas diversos que também sofrem efeitos decorrentes da singularidade do/da estudante, o que torna possível entender vontades e desejos, alguns dos quais podem mesmo ser indizíveis num espaço público. É preciso, como lembra Minayo (2014, p. 307), “ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda”.

Esse procedimento é necessário porque a construção da realidade vem impregnada de um simbolismo para a organização e definição da percepção de mundo/sociedade, atuando com a materialidade das coisas, simultaneamente a suas representações. Esse jogo entre percepção e práticas sociais leva a identificar o que foi naturalizado no comportamento do sujeito, por exemplo, em função de seu sexo, signos atrelados à sua existência pela sua sexualidade, instituído por normativas políticas ou sociais.

O raciocínio é compreender como a imposição social emanada das conjunturas de poder causava uma pressão sobre esses sujeitos para que não manifestassem suas expressões de gênero. Temos, pois, que o arranjo das instituições sociais, das relações de poder e dos eventos históricos resistirão ao nascimento de diferenças e alternativas, recusando modificar o discurso, sendo necessário o indivíduo transgredir e reivindicar a sua própria existência dentro de sua singularidade.

E assim, essa imposição, que parte do exterior, do mundo no qual o indivíduo está inserido, impacta a subjetividade, que pode sofrer colapso na tentativa de suprir as expectativas de uma sociedade organizada pelo sistema sexo-gênero (socialmente estabelecido para ser binário, cisgênero e heteronormativo). Sendo assim, considere, por meio das observações e entrevistas realizadas na escola Atheneu Sergipense, outros aspectos antes não previstos nas metas de pesquisa: a eventual disparidade entre o discurso inclusivo apregoado na escola através da simulação Atheneu ONU e a realidade vivenciada pelos(as) estudantes no seu cotidiano estudantil; a relação entre estudantes à frente de cargos administrativos da simulação Atheneu ONU para com os demais, pensando no poder que essa hierarquia poderia conceder nessa conjuntura; a compreensão de estudantes sobre as necessidades dos/as demais, que precisavam ser representadas; e a percepção estudantil da própria identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero, em processos de autoafirmação na escola. Para tanto,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas para análise (Bardin, 1977, p. 101).

Os dados obtidos em campo de pesquisa foram sistematizados em quadros, diagramas, citações e observações comentadas; as narrações sobre momentos da simulação Atheneu ONU foram exemplificadas por fotos retiradas da rede social da escola Atheneu Sergipense e de minha autoria; para demonstração da relevância social da pesquisa foram utilizados dados estatísticos que serviram também para embasamento teórico de pensadores e documentos que convergem para o discurso aqui defendido, pois

todo o esforço teórico, seja baseado na lógica quantitativista ou qualitativista, visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (Minayo, 2014, p. 308).

O dinamismo desse método permite a análise dos dados em sua abrangência, uma vez que, observados os discursos fora de um padrão, pode se esclarecer como o meio interfere no sujeito e vice-versa, percebendo, por meio do que foi observado *in loco* e narrado nas entrevistas, suas vontades, desejos, e o que pode ou não ser dito em seu ciclo social, para que, a partir dos resultados obtidos nessa etapa da pesquisa, seja determinado o campo teórico porque na

análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. Esse conjunto de movimentos analíticos visa a dar consistência interna às operações (Minayo, 2014, p. 308).

Por meio da análise de conteúdo me conecto com as vivências dos/das participantes da pesquisa em espaço educacional e entendo, através do que está intrínseco nas entrevistas, se existe alguma situação de tensão que coíba o acolhimento dos/das participantes da pesquisa, que lhes ceife espaço educacional seguro e representativo; se há o respeito às suas subjetividades, suas autoafirmações, suas percepções sobre si em ciclo social e estudantil.

Então, este estudo utiliza de várias técnicas para a investigação: observação *in loco*, entrevistas, recorte teórico e documental, dados estatísticos e interdisciplinaridade de áreas de conhecimento, alcançando por meio destes

a Triangulação de Métodos que pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um construto (Minayo, 2014, p. 361).

Com isso, pretende-se, por várias óticas, alinhar dados obtidos pelo viés da subjetividade e da objetividade, para alcançar subsídios que deem base às conclusões a respeito

do fenômeno estudado, sem negar outro que seja conflitante: “essa prática propicia maior clareza teórica e permite aprofundar uma discussão interdisciplinar de forma interativa e intersubjetiva” (Minayo, 2014, p. 362). A exemplo da associação de que diversidade e identidade de gênero se limitam a pessoas LGBTI+ e a redução da autoafirmação a expressão de gênero a ideias essencialistas no campo de análise: gênero e sexualidade.

Pois, através das entrevistas se percebe que os/as participantes, ao se descrevem, se autoafirmam em suas percepções singulares de quem são, e, ao descrever um aspecto geral das significações de identidade e expressão de gênero para além de sua corporalidade, o descrevem pelo dinamismo sociocultural. Essa disparidade é percebida por Bruzuzy, Nagoshi at Terrell (2012) em estudo realizado com onze pessoas transgênero autoidentificadas que, apesar de conflitantes, geraram afirmações analisadas por meio de dados empíricos pela experiência interseccional de múltiplas opressões sociais baseadas no gênero. Logo, ao identificar que os discursos seriam conflitantes não suprime o dado obtido, mas, analisa o porquê se alinha a determinada teoria e como isso pode se comunicar ao discurso defendido e problematizado na pesquisa, inclusive o seu estudo faz o chamamento para outras pesquisas fazer essa mesma análise com participantes gays, lésbicas, não transgênero e heteronormativos. Por essa razão também considero pessoas cis-heterossexuais como categoria analítica na diversidade de gênero e sexual abordada nesse estudo, ciente que as adversidades enfrentadas nesse recorte não se equiparam àquelas dos sujeitos fora dos padrões determinados pela normatividade binária, mas endosso que essas pessoas também têm diversidade a ser investigada em sua categoria de gênero.

Então, partirei de premissas segundo as quais o gênero é construído socialmente; de que identidade de gênero, de forma secundária (em vivências transgressoras em gênero e sexualidade), orientação sexual e expressão de gênero são autoafirmadas; de que somos constituídos(as) de expectativas sociais de gênero pela binaridade desde o nascimento até ciclos de relações interpessoais (família, amigos, etc.), fazendo com que essas expectativas sociais tenham reflexo sobre o “eu”, mas, com o passar do tempo, posso transgredir a isso, em um processo de autoafirmação, por ser mutável.

A triangulação de estratégias permitirá, nesse conflito de dados, entender melhor como os/as participantes da pesquisa em sua diversidade se autoafirmam em oposição às opressões, ao transgredirem parâmetros essencialistas de gênero e sexualidade, em sua singularidade. Bruzuzy, Nagoshi at Terrell (2012), cientes desse conflito, deixam o seu estudo em aberto ao evocarem o diálogo com outras identidades distintas das que protagonizaram o seu estudo (pessoas transgêneros), o que aqui é observado.

3 CENTRO DE EXCELÊNCIA ATHENEU SERGIPENSE E A SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: A PEDAGOGIA DA TRANSGRESSÃO ESTUDANTIL

Descrevo, a seguir, de forma breve e me atendo ao objeto de estudo nesta pesquisa, os percalços históricos do Centro de Excelência Atheneu Sergipense e da transgressão estudantil, em seus 152 anos de existência, a partir de sua memória no acervo histórico disponível para consulta pública no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS, do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem – (UFS/CNPq), e estudos de Alves; Costa; Oliveira (2021) para compreender o que essa escola representa hoje para o estado de Sergipe e para os seus integrantes, por Escolano (1998).

Em seguida, é contextualizado o Modelo das Nações Unidas - numa perspectiva geral, a partir da cartilha *MUN Guide General Assembly Simulation*¹⁹ – Guia para Simulações segundo o Modelo da Assembleia Geral da ONU – expedida em 2020, da cartilha *The Importance of the Model United Nations Experience por Brennan* (1996) descrevendo a sua criação, registros de práticas reconhecidas pela ONU e seus encontros com a Educação em Direitos Humanos – EDH na aplicação de uma Educação para a Cidadania Global - ECG.

Por fim, no terceiro tópico relato sobre a organização da simulação Atheneu ONU de 2019 até 2022 para compreender como e quando surgiu essa ação pedagógica e suas vozes interlocutoras, fazendo um comparativo das mudanças que ocorreram desde a sua implementação simultânea ao início da pandemia do COVID-19. Igualmente, descrevo e analiso a partir de observação *in loco* da quarta edição da simulação Atheneu ONU, e entrevistas realizadas com os/as participantes da pesquisa, a sua dinâmica organizacional frente ao engajamento dos/das estudantes mesmo em meio a adversidades de seu cotidiano estudantil vivenciada no Ensino Médio, que permitiram entender essas juventudes para além de suas autoafirmações no Atheneu Sergipense.

3.1 Centro de Excelência Atheneu Sergipense: histórias e a transgressão estudantil

O Centro de Excelência Atheneu Sergipense está localizado na Praça Gracho Cardoso, Bairro São José, Aracaju/SE, região privilegiada por ser um dos bairros mais antigos, tradicionais e centrais da capital do estado de Sergipe, na cidade de Aracaju, padrão mantido desde seus endereços antigos. Esse não foi o único feito alcançado pela primeira escola pública do ensino secundário a possuir um prédio próprio no estado de Sergipe: conforme Escolano (1998), com a modernização e desenvolvimento das cidades em meados do século XIX, o

¹⁹ Das iniciais, em Inglês: Model United Nations Simulation.

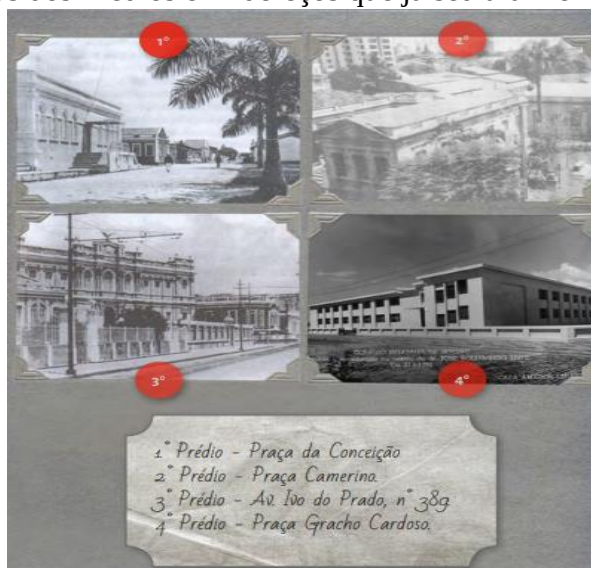
modelo classicista das instituições educacionais foi sendo abandonado, ocorrendo a retirada da escola da vista dos centros urbanos e espaços de poder, deslocada para as zonas periféricas. Ora, isso não ocorreu com o Atheneu Sergipense, como demonstrado pelo estudo de Alves, Costa e Oliveira (2021, p. 4), ressaltando, a partir dos locais que o sediaram ao longo de sua história:

qualquer que tenha sido o endereço em que o prédio, mais modesto ou esplêndido, que o Atheneu Sergipense tenha funcionado, sua localização geográfica foi sempre a região central da cidade de Aracaju, à vista da sociedade. Os sujeitos que o frequentavam podiam de lá avistar o ir e vir das ruas centrais da capital sergipana, assim como também podiam ser vistos pelos transeuntes dessas. Andar por ali com sua farda era sinônimo de prestígio e respeito por aqueles que a utilizavam.

O prestígio de se formar no Atheneu é preservado até hoje, por quem se educou nessa instituição de ensino ou a integrou de algum modo, transmitindo valores herdados historicamente às novas gerações. Logo, consolidou-se uma noção de pertencimento na identidade de sergipanos/as - por um discurso cultural que, como lembra Escolano (1998, p.34), faz-se não só de palavras, mas de ideias associadas a imagens e prédios: “definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural [...], ao criar um dos símbolos que [...] aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade”.

Uma brevíssima consideração das fachadas dos prédios do Atheneu, como mostrado na Figura 2, a seguir, ilustra bem esse princípio, situando a escola como afinada àquela lógica oitocentista e imperial da educação secundária para preparar as elites (Alves, 2005; Ferronato, 2012): seus prédios, adaptando-se às sucessivas estéticas, mantiveram-se não só “na moda” arquitetônica, mas proclamavam a exclusividade e o prestígio que lá se davam:

Figura 2- Figuras dos Prédios e Endereços que já sediaram o Atheneu Sergipense



Fonte: Alves, Costa, Oliveira, 2021, p. 34.

Como se pode observar na Figura 2, as fachadas, ao longo do tempo, evidenciam linhas retas, grandes estruturas, imponentes como as do estilo neoclássico (na Praça Camerina), todas afinadas ao que Escolano (1998, p.39) também afirma: “os salões de conferência, os seminários ou as aulas convencionais representam diferentes formas retóricas de comunicação, além de cobrir determinadas funções”. Não é difícil pensar que, quando a escolaridade era destinada apenas ao gênero masculino, essa retórica neoclássica indicasse o “homem ideal”, assemelhado àquele presumido na Antiguidade Greco-Romana: o guerreiro viril e necessariamente heterossexual.

Como efeito dessa história de seleção e idealização identitária, para o ingresso na escola tradicionalmente há lista de espera e nas matrículas vagas esgotam-se rápido; a escola recebe inscrições de estudantes que residem em áreas mais afastadas da escola, bem como, de cidades próximas à capital, em busca de uma vaga no Atheneu, não à toa chamado de “Centro de Excelência”: há casos em que responsáveis custeiam a moradia em Aracaju para dar a possibilidade a estudantes de se formarem numa instituição que atravessa a vida de suas famílias. Em 2022 havia 942 discentes no ensino médio em tempo integral²⁰, sendo escola pública da educação básica com o maior programa de simulação da ONU no Nordeste, o Atheneu ONU, sendo escolhido como campo de pesquisa por essa razão.

Por ser pesquisadora paraibana e não ter vínculos socioafetivos em Sergipe a forma pela qual descobri esse espaço educacional foge ao tradicional das pesquisas de campo, uma vez que, tomei conhecimento da escola através de um vídeo publicado no *TikTok*²¹, no perfil @n2tun0 em 18/09/2021. O mesmo obteve 2.9 milhões de visualizações, a repercussão (conforme teor de 17 mil comentários) se deu por conta da estrutura da escola, que estava preservada, sem sinais de depredação, cujos tamanho e espaços de sociabilidade estudantil eram apresentados no vídeo. Mostravam-se armários, biblioteca, pátio e as escadas temáticas (ver o capítulo 4, tópico 4.1, figuras 30 a 40) com adesivagens que faziam referência à comunidade LGBTI+, religiões e personas políticas. Muitos comentários sugeriram surpresa e avaliação positiva da escola, experiências que eu também tinha, o que me fez lembrar de Escolano (1998, p.34): “sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora” (p. 34) aproximam a escola de quem a conhece pela primeira vez.

²⁰ Sergipe. Governo do Estado. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=16>. Acesso em: 24 jan. 2023.

²¹ Rede social caracterizada por apresentar vídeos de curta duração (de até dez minutos). Melhor Escola sim ou obv?. Perfil: @n2tun0. *TikTok*. Duração: 60 segundos. 18/09/2021. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMYRVFT3Y/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Mas, para além de seu espaço físico, esse vídeo me inquietou quando vi o teor da adesivagem das escadas, pois, estávamos em um momento político de *backlash*²² nos Direitos Humanos (Rodrigues; Hernandez, 2020; Hernandez, 2022), e reacionarismo nas políticas públicas educacionais quanto à diversidade, dada a manutenção do projeto Escola sem Partido²³ (PL 7180/2014), em texto atual (PL 246/2019), em tempo de recrudescimento fundamentalista na educação (Ortolano, 2016) e com o agravamento do período pandêmico. Assim, não era um cenário propício no Brasil para uma escola se colocar ante pautas de tensionamentos culturais. Então, pensei: *como uma escola pública, no contexto sociopolítico atual, consegue reunir elementos de conflito na sociedade, na instituição de ensino?* Precisava dessa resposta e precisava entender as práticas e cultura educacional que levaram a isso.

Entrei em contato com a página que publicou o vídeo e perguntei onde a escola se localizava e o perfil das redes sociais da mesma. Tomando conhecimento da ação pedagógica Atheneu ONU, após localizar o perfil do *instagram* do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, desse modo se iniciou minha jornada para tê-la como campo de pesquisa.

A forma pela qual conheci a escola me anunciava a geração que encontrei²⁴ no Atheneu Sergipense e a dinâmica adotada lá, uma juventude ativa nas redes sociais - cujos processos de autoafirmação transgressores analiso no capítulo 5. O perfil da escola no *Instagram* é movimentado regularmente com publicações protagonizadas pelo gestor escolar, corpo docente, corpo funcional da escola, estudantes, ex-estudantes e pessoas da comunidade local que se formaram nesse espaço ou têm suas histórias de vida conectadas a ele. Da mesma forma ocorre nos demais perfis institucionais que dão visibilidade às ações pedagógicas desenvolvidas

²² Expressão em Inglês “muito discutido na literatura sobre direitos humanos, que é a noção de *backlash*, que podemos chamar de um processo de retrocesso. [...] Ou seja, como há uma resistência deliberada e sistemática aos direitos humanos como projeto deliberado, [...] por aqueles que se sentem ameaçados pelas conquistas de direitos de outros grupos [...] tentando refrear a característica expansiva da agenda de direitos humanos, pois, segundo eles, quando se abre, se expande a agenda de direitos humanos, ocorrem os dissensos. [...] Por exemplo, LGBTQIA+ conquistam a agenda de direitos humanos da ONU e fazem disso uma pauta legítima [...] se ‘politiza’ e se dissemina o dissenso.” (Hernandez, 2022, p. 1 e 6).

²³ Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Situação dos Direitos Humanos no Brasil. 2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 08 fev. 2022.

²⁴ Resultados alcançados por Monteiro (2020) demonstraram a possibilidade de o “TikTok” ser uma ferramenta de aprendizagem criativa e plural, que promove interação dos/das estudantes no processo de produção do conhecimento (de forma interativa, lúdica e colaborativa) e no desenvolvimento de habilidades educacionais. Nesse mesmo segmento, Barin, Ellensohn e Silva (2020) destacam que, com o período pandêmico oriundo da COVID-19, evidenciaram-se possibilidades pedagógicas das redes sociais, como o “TikTok”, visto terem sido meios utilizados para a manutenção da educação nesse momento atípico, afirmando ter essa ferramenta potencial para despertar interesse nos/nas estudantes sobre o conteúdo escolar e para ser utilizada como recurso avaliativo dos/das mesmos(as). Portanto, mais que anunciar uma geração conectada às redes sociais, percebemos a consolidação desse movimento na cultura escolar advindo da necessidade de explorar outros meios para contornar as adversidades enfrentadas no campo educacional em período pandêmico, modificando-se as relações docente – discente e discente – escola.

na escola, evidenciando a cultura da escola conectada com as redes sociais e a comunidade sergipana.

A escola foi fundada no século XIX, em 24 de outubro de 1870 pelo regulamento orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, por Manuel Luíz Azevedo d'Araújo, sendo aberto a comunidade estudantil em 03 de fevereiro de 1871 portanto, possuía, à época da pesquisa, 152 anos de história desde a sua fundação. O dia de sua fundação, 24 “[...] foi planejado intencionalmente, por ser justamente uma data festiva no calendário cívico de Sergipe, em que também se comemorava a independência do estado [...]. No ano de criação da instituição, Sergipe comemorava os 50 anos de Independência da Província da Bahia e 15 anos da mudança da capital de São Cristóvão para Aracaju” (Alves; Costa; Oliveira, 2021, p. 4)²⁵.

Portanto, a data de sua criação é simbólica para o estado de Sergipe, e esse simbolismo se estende ao seu nome e à sua arquitetura de forma articulada. Essa conexão é visível pelos nomes que o colégio já recebeu desde a sua fundação: Atheneu Sergipense (1870); Lyceu Secundário de Sergipe (1881); Escola Normal de Dois Graus (1882); Atheneu Sergipense (1890); Atheneu Pedro II (1925); Atheneu Sergipense (1938); Colégio de Sergipe (1942); Colégio Estadual de Sergipe (1943); Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1970); por fim, Centro de Excelência Atheneu Sergipense (2003). Mas, “a referência que alunos/as, professores/as, funcionários/as e população em geral costumam utilizar para denominá-lo é Atheneu Sergipense”. (Alves; Costa; Oliveira, 2021, p. 4).

Como estudado por Amorim e Lapa (2018) os movimentos educacionais realizados pela escola têm relação com o processo de urbanização da cidade de Aracaju, uma vez que, a distância cronológica entre a criação da cidade e a fundação do Atheneu Sergipense é de 15 anos; portanto, a escola acompanhou o desenvolvimento da cidade e integra a identidade local. Em cada recorte histórico a escola respondeu a uma representação simbólica que identificasse a classe burguesa e sua tradição: “é com o espaço arquitetônico que o homem se relaciona, relação que se estende ao espaço da cidade e ao espaço da escola, que, juntamente com o tempo escolar, constitui a linha que traça e entrelaça a escrita entre Aracaju e os edifícios do Atheneu” (Amorim; Lapa, 2018, p. 7).

A técnica utilizada para construir a cidade de Aracaju moldava os prédios não somente

²⁵ A emancipação política de Sergipe (separado da Bahia, em 08 de julho de 1820, através da Carta Régia de Dom João VI) tinha sua comemoração em dois dias: além daquele em que a Carta foi datada, o 24 de outubro, endossado pelos/pelas cidadãos sergipanos(as). Para eliminar-se essa duplicidade, foi oficializado no ano de 2019, através da lei nº 8.601, o Dia da Sergipanidade, em outubro, pensado estimular a promoção ou a realização de atividades artísticas e culturais que exaltam o sentimento da sergipanidade.

em uma arquitetura oitocentista, atribuindo valores estéticos culturais eurocêntricos. A urbanização da cidade recriou-a, mudando também o modo de vida dos cidadãos que ali residiam. Desta forma as pessoas se apropriavam de uma cultura estrangeira para se manter em harmonia com o espaço arquitetado. Como a ocupação da cidade não se dava somente pela elite, a parte que restava aos grupos, comunidades ou etnias que se diferenciavam da representação cultural eurocêntrica era a segregação socioespacial, demarcando a desigualdade econômica e reprimindo a identidade local.

Assim, Atheneu Sergipense passou por várias recriações em sua arquitetura e localização, todas mantendo o direcionamento educacional para as elites políticas e econômicas do lugar. Seu interesse de público alvo elitista era denotado não somente pela arquitetura como também pelas bandeiras (Figuras 5 e 6) e brasões expostos por cada figura política que construiu ou reformou o prédio do Atheneu Sergipense: isso é possível visualizar na Figura 3, mostrando o monumento em homenagem a Graccho Cardoso defronte a escola. Outro fator que contribuiu para a diferença de classes foi o processo de desenvolvimento industrial, o qual ditava para a sociedade o tipo de cultura aceitável e superior (a burguesa, em comparação àquela dos trabalhadores industriais). Desta forma, ficava fácil garantir a pretensa superioridade da elite.

Figura 3 – Monumento em homenagem a Graccho Cardoso (diante da entrada do Atheneu)



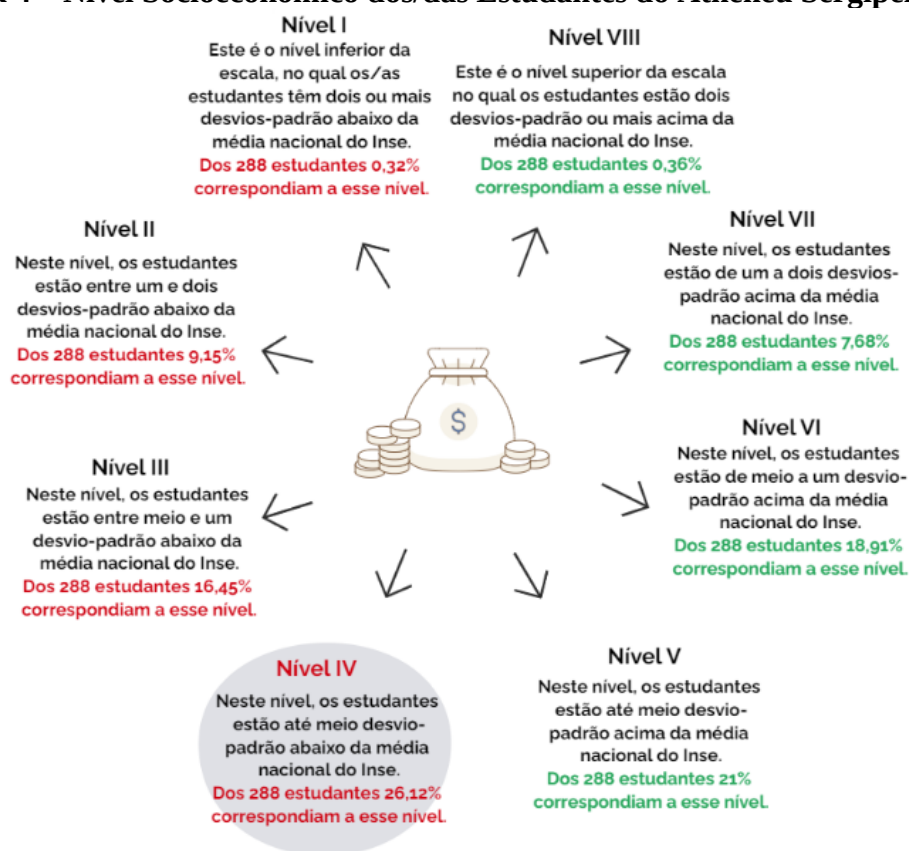
Fonte: Autoria própria. Registrada durante observação *in loco*, outubro/2022.

Não por acaso, comentam Graça, Nunes e Ribeiro (2014, p.10) que

o Colégio Atheneu Sergipense, desde a sua fundação no século XIX, atendeu a um público privilegiado dentre os privilegiados, pois os seus rigorosos exames de admissão deixavam de fora boa parte dos jovens ricos. Somente a partir dos anos 1960, quando deu início a um processo de formação de núcleos em alguns bairros da cidade, é que o acesso foi ampliado para camadas médias e média-baixa da sociedade. A partir daí, sofreu queda na qualidade do ensino pelo abandono progressivo dos filhos das elites que passaram a estudar em escolas particulares.

Esse trecho deixa subentendido que a decadência da escola associou-se à entrada de estudantes com baixo poder aquisitivo, afetando a qualidade e produtividade do ensino no local. Essa posição equivocada reforça a imagem de que a precariedade do ensino é resultado do perfil daqueles que integram o espaço escolar, o que é reducionismo preconceituoso. O Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP divulgou em 2023 dados obtidos pelo Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021: no INSE, registrou-se um levantamento de 288 estudantes do Atheneu Sergipense sobre o nível socioeconômico dos/das mesmos(as):

Diagrama 4 – Nível Socioeconômico dos/das Estudantes do Atheneu Sergipense - 2021



Fonte: Autoria própria, 2023.

Os dados obtidos pelo INSE do SAEB em 2021 foram interpretados com base em um questionário produzido pelo próprio instituto para definir os níveis da escala em função da distribuição empírica das respostas: “para as escolas públicas, o cálculo dos pesos leva em conta a distribuição dos estudantes por município, rede de ensino e localização” (Inep, 2023, p 11). Com base no método esquematizado no material de apoio²⁶ disponibilizado pelo instituto, o Atheneu Sergipense foi enquadrado no nível IV, e, portanto,

²⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica. SAEB 2021. Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021. Ficha Técnica. INEP. Ministério da Educação. Brasília/DF. 2023. Disponível em:

[...] a maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo. (Inep, 2023, p. 13)

Essa classificação socioeconômica dos/das estudantes²⁷ da instituição indica que de forma majoritária os/as frequentadores do Atheneu Sergipense são pessoas de classe média baixa, mas essa mudança de classe socioeconômica a que pertence o alunado não explica, necessária ou suficientemente, o afirmado decaimento da qualidade do ensino na escola: há que se reconhecer problemas no sistema educacional brasileiro como um todo, em várias dimensões, como discutido no capítulo 4, tópico 4.1. Há outros fatores que precisam ser levados em consideração e que não se contornam apenas pelo esforço pessoal nem pela demonização da juventude. Como lembra Pais (1990), em todo fenômeno socioeducacional é preciso considerar uma multiplicidade de influências, gerando complexidades próprias ao universo das juventudes (criadas por geração, classe, faixa etária, história, cultura etc.).

Ora, em contraposição àquele reducionismo preconceituoso, no ano de 2022 o Atheneu Sergipense ocupou o primeiro lugar das cinco melhores escolas públicas, de ensino médio, em tempo integral do estado de Sergipe, conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentados em 16/09/2022²⁸. Na ocasião, a escola apresentou um aumento significativo em sua qualidade de ensino, mesmo em tempo de pandemia da COVID-19, uma vez que em 2019 o seu Ideb era nota 5 e em 2021 avançou para 5.2, acompanhando a rede Estadual de Sergipe na segunda maior evolução do Ideb do ensino médio (entre os anos de 2017 e 2021). Como efeito disso, o estado de Sergipe ascendeu no ranking nacional quanto à qualidade do ensino público em nível médio, saindo da 22ª posição em 2019 com Ideb de 3,3, para 12ª posição em 2021 com Ideb 3,9.

Vale ressaltar: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO apontou que mais de 1.5 bilhão de estudantes em 165 países foram afetados com o

https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

²⁷ Não leva em consideração gênero, raça e etnia, nem outros fatores que podem influenciar no poder aquisitivo, como a possibilidade de adquirir um bem por doação, aquisição por baixo valor de mercado ou ainda empréstimo. Sendo obtidos os dados por intermédio de um questionário fechado retira-se a possibilidade de o/a entrevistado/a trazer à tona outros aspectos inerentes a sua condição socioeconômica, além dos que já foram citadas. Por exemplo, podem influir a recentidade da fabricação ou o estado de conservação do bem material; ou a suplementação de renda por meio de bolsas e programas de distribuição de renda, etc.

²⁸ Sergipe foi o estado que mais avançou no Ideb do Ensino Médio. SEDUC/SE. 2022. Disponível em: <https://www.faxaju.com.br/bloco-5/sergipe-foi-o-estado-que-mais-avancou-no-ideb-do-ensino-medio/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

fechamento de escolas durante a pandemia da COVID-19²⁹, prejudicando “de forma desproporcional os estudantes vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para receber uma gama de serviços sociais, incluindo saúde e nutrição” (Unesco, 2020). Ademais, o sistema educacional nacional e internacional enfrentou complexidades, como apontam Bartholo e Koslinski (2022): prejuízo no aprendizado, aumento nas desigualdades escolares e do abandono escolar; impactos negativos no bem-estar e na saúde mental de estudantes e profissionais da educação etc. Ao pontuar esses fatores, faço-o para evidenciar o crescimento significativo da instituição.

Isso também me levou a refletir sobre o que motivou jovens participantes desta pesquisa, lidando com tantas adversidades, a alcançarem resultados positivos por intermédio da educação pública. Entendo que a citação de Graça, Nunes e Ribeiro (2014) evidencia uma associação reducionista entre perfil socioeconômico e marginalização, “empobrecimento” daquele espaço, inferiorizando aqueles que precisam do ensino público e subestimando o poder da educação pública (ao presumir que o ensino privado é melhor).

Quanto à sua arquitetura, o prédio obedece à lógica de uma escola-templo: como define o dicionário Aurélio, “ateneu” é “lugar público onde os literatos, na Grécia antiga, liam as suas obras”. Etimologicamente, é um templo dedicado à deusa da sabedoria, Palas Athena. A escola é, pois, apresentada como um lugar sagrado, cujo saber é erudito e só existe lá, em razão do cultivo do espírito. Assim, o prédio³⁰ é extenso, possui dois andares e preserva alguns elementos de sua estrutura original, sendo tombado como patrimônio histórico no Decreto nº 6.820, de 28/01/1985. A Figura 4 apresenta a planta térrea da escola, para reforma e ampliação, entregues no ano de 2019.

²⁹ UNESCO. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 16 jun. 2023.

³⁰ A descrição detalhada da estrutura do prédio interna é descrita no capítulo 4 – Observações Empíricas, no tópico 4.1. – Conhecendo o Prédio do Atheneu em minha Primeira Visita.

Figura 4 - Planta da escola



Fonte: Governo de Estado de Sergipe³¹

Desse modo, o prédio e a localização do Atheneu Sergipense já ensinam sobre a sua história, mas, como apontado por Frago (1998), explorar as possibilidades investigativas do espaço escolar escapa às perspectivas de historiadores (que trazem em sua descrição os edifícios nos quais se localizou a escola, e havendo material para tanto - fotos e planta do local). Esse é um ponto que deve ser levado em consideração, até porque,

a partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. [...] tem-se convir também que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, [...] mas, também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. (Escolano, 1998, p. 33)

Frago (1998, p. 12 e 13) pontua que é preciso explorar o espaço escolar também sob o olhar de outras ciências, de forma interseccional - como a antropologia; a história da política educacional e social; a psicologia do meio ambiente e a sociologia urbana/rural - para evidenciar sobre outras dimensões uma história da escola como instituição social e cultural atenta a micropolítica e a sua organização interna. Logo, o espaço escolar pode ser pedagógico para

³¹Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/governo/governador-autoriza-licitacao-para-reforma-e-ampliacao-do-atheneu-sergipense>. Acesso em: 16 jan. 2023.

além de sua localização e estrutura física e carregar consigo elementos que anunciam a cultura local e escolar; valores; a identidade estudantil e sociocultural; como a comunidade em seu em torno funciona em função do espaço escolar e vice-versa.

Esses são cenários que podem ser significados por meio de relatos empíricos; arborização; pinturas; bandeiras; adesivagens; móveis; documentos; tempo de fundação; nome do espaço escolar; registros em diário; descrição detalhada do prédio; localização, fotos e planta da escola; escuta do cotidiano estudantil através dos/das que a integram (aspectos trabalhados nessa pesquisa), e outras citadas por Frago. Consequentemente, “refiro-me [...] ao espaço, ao tempo e à linguagem, discurso e modos de comunicação” (Frago, 1998, p. 14 - 16), para que, através da articulação de diferentes ciências, possa analisar os bens materiais e imateriais interpretando realidades escolares sujeitas à (re)significação em outras leituras, sem se afastar do chão da escola³².

[A] arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Escolano, 1998, p. 26).

Igualmente,

a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Escolano, 1998, p. 45)

Com essa contextualização reconheço que o espaço escolar não é neutro e está em constante comunicação com os seus sujeitos, porque a escola deve “ser analisada como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (Escolano, 1998, p. 26). Isso pode ser percebido na Figura 5, que apresenta a entrada do Atheneu Sergipense, hasteadas, da esquerda para direita, em cinco mastros, as bandeiras do Colégio, de Sergipe, do Brasil e de Aracaju (uma delas não teve sua representação identificada, pela posição na foto). Também na Figura 6, o mapa do Brasil na parte do estacionamento da

³² Isso é implementado ao longo desta dissertação: entendo que o espaço escolar ganha forma não só pela sua trajetória histórica, por ser uma escola centenária que tem seus efeitos a época de sua fundação nos dias de hoje, mas também pelas complexidades geradas quando os sujeitos que a integram reivindicam esse espaço, modificando-o de sorte a surgir um campo de disputas nesse ambiente político. Neste capítulo pontuo a estrutura física e valores perpetuados na infraestrutura do Atheneu, desde sua fundação; no capítulo quatro, faço a sua descrição e observação através de seus sujeitos, com registros fotográficos das intervenções destes em seu espaço físico, gerando complexidades (violências interseccionais); por fim no capítulo cinco, a escola como parte da identidade daqueles que a integram, por ser um dos espaços em que se dá a autoafirmação das mesmas e por ser alvo de aspirações futuras para a melhoria deste ambiente.

escola que está preservado desde 1950 quando o Atheneu Sergipense se instalou em seu atual endereço, com visibilidade logo na entrada.³³

Figura 5 – Bandeiras na entrada da escola



Figura 6 - Estacionamento



Fontes das imagens: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

De modo geral, é possível afirmar que a arquitetura, o mobiliário e a decoração do prédio ostentam um ar classicista, próprio ao ideário pedagógico oitocentista, como é possível notar nas Figuras 2 e 3, carregando consigo elementos nacionalistas evidenciados nas Figuras 5 e 6; para este último apontamento Escolano (1998, p. 40) aduz que

o edifício-escola, [...], serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... [...] expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais.

A decoração e o mobiliário são pesados, em alguns lugares, com a galeria de personalidades políticas da região que estudaram no Atheneu Sergipense e atuaram em prol do desenvolvimento do Estado (Luiz Garcia, Antônio Carlos Valadares, João Alves Filho, Marcelo Déda Chagas, Marcos Aurélio Prado Dias, dentre outros) – obedecendo, assim, à lógica de um panteão, um costume normatizado no espaço escolar “para neles se exibirem imagens e inscrições de personalidades que se consideravam exemplares para a infância” (Escolano, 1998, p.41) como mostram as Figuras 7 e 8, a seguir:

³³ A arborização da escola possui várias *Caesalpineia Echinata*, mais conhecida como o pau-brasil, plantadas em 2011. SERGIPE. Semarh realiza ato no Dia da Árvore. 21/09/2011. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/desenvolvimento/semarh-realiza-ato-no-dia-da-arvore>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Figura 7 - Retratos na dependência 1



Figura 8 - Retratos na dependência 2



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Dessa maneira, o Colégio é ainda hoje reconhecido como a mais antiga e tradicional escola do estado de Sergipe pela sua história, localização, o seu nome, uma arquitetura, mobília e materiais que exprimem a cultura escolar do Atheneu Sergipense, embrenhada no passado e, no presente, formando juventudes sergipanas a partir de sua memória gerando uma noção de pertencimento.

Porém, uma escola de um século e meio de existência, que passou por períodos históricos marcados pela escravidão da população negra, pelo patriarcado legitimado em norma jurídica e por ditaduras republicanas, tem valores estabelecidos dessas épocas preservados em seus pilares: nacionalismo, conservadorismo e tradicionalismo, efeitos de uma escola centenária, uma vez que, “as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar” (Escolano, 1998, p. 26).

Uma escola que tem mais de um século de existência é (re)construída em cada momento da sua história, modificada a cada geração, adequando-se às necessidades sociais e pedagógicas de cada época. Esse processo, em uma escola centenária, gera complexidades em seu espaço porque “o usual, por enquanto, é [...] a introdução de tímidas reformas que só servem para dar uma visão superficial [...], sem pôr em risco o esquema tradicional” (Frago, 1998, p. 15). Nesse contexto geral, o simples fato de uma árvore, plantada na entrada do Atheneu Sergipense, uma Jurema, árvore sagrada na Umbanda, ter sido objeto de resistência a tentativas de sua remoção, já a torna uma transgressão no espaço escolar: foi pela resistência estudantil que não houve tal derrubada. A Figura 9 mostra esse símbolo:

Figura 9 – Entrada da escola



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Essa pedagogia da transgressão³⁴ é percebida em outros ambientes desse espaço escolar, como as escadas temáticas (discutidas no capítulo 4, tópicos 4.1 e 4.2), em práticas educacionais que trazem a esse espaço um campo de disputa com todos/todas aqueles/as que estão conectados/as ao espaço escolar direta e indiretamente, por exigirem que uma escola centenária se adapte às expressões sociais da contemporaneidade, confrontando valores arraigados em seus pilares nacionalistas, conservadoristas e tradicionalistas e que foram internalizados naqueles que ali se formaram e em seus descendentes, pois, do “[...] espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes” (Escolano, 1998, p. 27), colocando em risco, no lugar de ameaça, quem confronta ou questiona a lógica tradicional e conservadora da escola, preservada nos dias de hoje.

Pois, ao passo que a escola se coloca aberta para novas práticas educacionais, segue preservando os seus valores arraigados em seus pilares que ditam de onde ela veio e para onde quer ir. Assim, também pode cercar a comunidade estudantil em sua ânsia por mudança, o que identifiquei em algumas violências institucionais analisadas no capítulo 4 e 5 ao observar como detalharei adiante, que estudantes e docentes estão em disputa também no espaço escolar, dentro de um ciclo de violência institucional sistêmico-inercial (que descrevo no Diagrama 11).

Por isso, Adir, ao desenvolver de forma colaborativa a simulação Atheneu ONU no Atheneu Sergipense, estava em um processo pedagógico não só com os/as estudantes, mas com todos/todas que se sentissem representados(as) pela escola e tivessem a sua identidade

³⁴ Que ensina através do visual outras narrativas ideológicas fora do escopo conservador e tradicional da escola.

constituída por sua história; assim, quando propunha algo lá, precisava (re)educar e integrar aqueles(as) que estavam dentro e fora do contexto escolar³⁵ quanto aos anseios de uma juventude com ideais distintos daqueles da fundação da escola e de seus atuais educadores. Isso não significa abdicar da memória do Atheneu Sergipense, mas democratizar esse espaço para acolher diferenças e igualdades em uma pedagogia que se comunique com todos/todas para contornar possíveis disputas no contexto escolar.

Nesse sentido, a seguir examino a simulação da ONU, ação pedagógica realizada no Atheneu Sergipense, como estratégia educacional em Direitos Humanos, em sua singularidade, ao fomentar autoafirmações de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade. Pois a Educação em Direitos Humanos tem por princípio, entre outros, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades e a defesa da democracia na educação, conforme aborda o artigo 3º, incisos III e IV da resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos).

3.2 A Organização das Nações Unidas e as simulações ONU

A Organização das Nações Unidas – ONU – é um órgão internacional fundado em 24 de outubro de 1945, data reivindicada mundialmente como o dia das Nações Unidas. Instituída após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de proporcionar um elo pacífico entre as nações por meio de um diálogo diplomático para debater problemas comuns em seus territórios e garantir a paz, estabelecendo os meios que serão utilizados para alcançar tal almejo, a ONU assume um caráter humanista como centro de suas iniciativas.

O documento base da ONU é a Carta das Nações Unidas – que expressa os ideais e propósitos dos povos cujos governos se uniram para constituir a organização, atualmente formada por 193³⁶ Estados Membros³⁷ regidos por esse instrumento do direito internacional.

³⁵ Conforme aborda o artigo 2º, parágrafo 2º da resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (DNEDH) “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”. Mas, para alcançar isso é preciso movimentar outras instituições sociais que escapam os muros da escola, inclusive investimento financeiro para se for o caso aplicar uma formação continuada com todos/todas.

³⁶ O Brasil foi admitido na organização em 24/10/1945, sendo, logo, um dos países fundadores da ONU (Unic, 2009, p. 45).

³⁷ “Um Estado que pretende ser membro das Nações Unidas primeiro apresenta um pedido ao Secretário-Geral e faz uma declaração formal afirmando que aceita as obrigações decorrentes da Carta das Nações Unidas. O Conselho de Segurança considera o pedido. Qualquer recomendação para admissão deve receber nove votos afirmativos dos membros do Conselho e nenhum veto ou voto negativo de qualquer um dos cinco membros permanentes. Caso o Conselho de Segurança recomende a admissão do Estado na ONU, a recomendação é apresentada à Assembleia Geral para consideração. Uma maioria de dois terços dos votos é necessária para a admissão, e a adesão à ONU torna-se efetiva na data em que a resolução de admissão é adotada.” (Onu, 2020). Trecho livremente traduzido do original em Inglês para fins de citação nesta dissertação (para leitura do texto original, ver ONU, 2020, seção “UM at a Glance - How a State Becomes a UN Member?”).

Além de provisões importantes para a manutenção da paz internacional, a carta contém ainda a descrição dos órgãos da ONU e de seus respectivos poderes. Os principais órgãos das Nações Unidas são: a Assembleia Geral, o Secretariado, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela e a Corte Internacional de Justiça.

Existem também vários programas, agências e fundos³⁸ que são vinculados à ONU e atuam nas mais diversas áreas, dentre os quais alguns têm atuação no Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Agência da ONU para Refugiados – ACNUR; Centro de Informações da ONU – UNIC; Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; e outros. Esses movimentos realizados pela ONU ocorrem em prol de satisfazer propósitos estabelecidos na Carta das Nações Unidas, como:

Manter a paz e a segurança internacionais; desenvolver relações amistosas entre as nações; realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; ser um centro destinado a harmonizar a ação dos povos para a consecução desses objetivos comuns (Unic, 2009, p. 3).

Tendo em vista esses propósitos compreendemos a relação da ONU com a educação no Brasil: poderíamos pensar ser esse um espaço distante da realidade brasileira, mas, por proporcionar um diálogo de forma colaborativa com líderes mundiais sobre problemas e fenômenos sociais complexos que afetam vários, propõe que tais complexidades sejam superadas por todos em regime de cooperação internacional.

Nesse sentido realizam-se também conferências da ONU em prol da educação, que são momentos quando se reúnem governos e/ou organizações não governamentais para debater sobre problemas mundiais, estabelecendo meios que superem limites identificados como causas dos problemas, de sorte a estabelecer novos consensos, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 05 a 09 de março de 1990), que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos³⁹; da Conferência UNESCO que resultou na Declaração de Aichi-Nagoya (sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Japão, 2014), cujas premissas já tinham sido discutidas na Conferência Intergovernamental de Tbilisi⁴⁰ realizada em 1977 na antiga União Soviética com a parceria da UNESCO e do Programa de

³⁸ “O sistema da ONU, também conhecido como a “família das Nações Unidas”, é formado por programas, fundos e agências especializadas. Estes são financiados, inteiramente, por contribuições voluntárias. [...] são organizações à parte, autônomas, vinculadas à ONU mediante acordos especiais para o cumprimento dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU), quais sejam, a manutenção da paz mundial; a mobilização da segurança internacional, quando necessário; o monitoramento dos direitos humanos e humanitários nos Estados membros; criação de políticas de desenvolvimento e cooperação entre os povos” (Carta das Nações Unidas, art. 59, p. 37).

³⁹ E, para o Brasil, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

⁴⁰ No Brasil a lei nº 6.938/81 tem influência dessa conferência.

Meio Ambiente da ONU - PNUMA. Outras Conferências Internacionais ocorreram em 2008 (sobre Educação Inclusiva, em Genebra, Suíça, resultando no relatório “Educação para Todos: Reforçar o Empenho pela a Igualdade”) e em 2009 (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém do Pará, Brasil)⁴¹. Igualmente, o Fórum Mundial de Educação (“Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, Incheon, Coreia do Sul, 2015), que, retomando as metas previamente estabelecidas (igualdade de gênero, educação inclusiva e equidade no acesso, permanência e benefícios educacionais e escolares), ao incorporar o conceito de “educação ao longo da vida” àquela lista, reitera, em seu objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) 9: “Ressaltamos também a importância da educação e da formação em direitos humanos para alcançar a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015” (Unesco, 2015, p.2).

Vemos, assim, serem essas algumas das principais conferências que, influenciando significativamente na educação brasileira, repercutiram no que veio a se tornar como política pública para a Educação em Direitos Humanos - em curso, formalmente, a partir de 2007, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007).

Para melhor entendermos o programa para a “Educação 2030”, que gera uma agenda para a educação com vistas à formação da cidadania, em particular, merece destaque a Conferência de Incheon: ela estabeleceu metas e objetivos a serem alcançados entre os anos de 2015 e 2030 e, alinhada com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e com o primeiro Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal, 2000⁴²), a Declaração de Incheon (2015)⁴³ teve sua redação final apresentada na 38ª Conferência Geral da UNESCO (Paris, 2015), estabelecendo-se o Marco de Ação da Educação 2030, adotado por 184 Estados-Membros, que

visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver

⁴¹ O Marco de Ação de Belém, aprovado durante a realização da VI CONFITEA, gerou o compromisso de o governo brasileiro instalar, em território nacional, um processo de debate para a formulação de uma política pública de educação de jovens e adultos ao longo da vida. Por esse motivo, o Grupo de Trabalho (GT) encarregado do planejamento e da organização da CONFITEA Brasil+6 resolveu atualizar o Documento Nacional Preparatório, considerando as alterações na Política Nacional de Educação que resultaram da realização das Conferências Nacionais de Educação, da publicação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Unesco Brasil, 2016, p. 8).

⁴² Este fórum resultou na Declaração de Dakar, que estabeleceu metas e objetivos a serem alcançados na educação pela cooperação internacional entre os anos 2000 e 2015. Neste fórum também foi determinado o 28 de abril como o Dia da Educação.

⁴³ O Brasil participou desse fórum e assinou a respectiva declaração, comprometendo-se com o estabelecido no documento para as metas educacionais e de desenvolvimento sustentável.

planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais. (Unesco Brasil, 2016, p. 5)

Com efeito desses movimentos, foi elaborada a Agenda 2030⁴⁴ e estabelecido o ODS 4 para uma “Educação de Qualidade”, que visa assegurar uma educação equitativa e inclusiva com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nesse sentido, a UNESCO publicou uma cartilha já em 2015⁴⁵ sobre Educação para Cidadania Global - ECG, problematizando o papel da escola nos dias de hoje, em relação à necessidade de não restringir a atuação educacional ao desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas, mas ir além, alcançando a construção de valores, ao reconhecer

a relevância da educação e da aprendizagem para entender e resolver questões globais nas áreas social, política, cultural, econômica e ambiental [...] para que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (Unesco Brasil, 2015, p. 11).

Essa cartilha reconhecer ainda não haver um consenso acerca do significado de cidadania global, tampouco sobre o que a ECG deve promover, reiterando que essa primeira versão da cartilha

visa a potencializar o entendimento em torno da ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais. Busca, ainda, fornecer perspectivas comuns e esclarecer alguns dos aspectos contestados da ECG. Além disso, o relatório oferece orientações sobre como traduzir a ECG na prática, com exemplos de boas práticas e de abordagens da ECG em diferentes contextos [...]. (Unesco Brasil, 2015, p. 08).

Dando sequência a esta cartilha, para contornar impasses que surgiram em seu primeiro ano de vigência, foi emitida pela UNESCO em 2016⁴⁶ uma edição com redação complementar a esta. Nela,

São apresentadas sugestões para traduzir os conceitos de educação para a cidadania global em tópicos e objetivos de aprendizagem práticos e específicos para cada idade, de forma a permitir a adaptação aos contextos locais. Este documento foi elaborado com a intenção de oferecer recursos a educadores, desenvolvedores de currículo, formadores, bem como formuladores de políticas, mas também será útil para outros atores da área de educação que trabalham em contextos não formais e informais (Unesco, 2016, p. 11).

⁴⁴ A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS com 169 metas – a serem alcançadas por meio da cooperação internacional, que agrega diferentes níveis de governo, organizações, empresas e a sociedade como um todo nos âmbitos internacional, nacional e local.

⁴⁵ Educação para a Cidadania Global: Preparando Alunos para os Desafios do Século XXI. UNESCO BRASIL. 2015. Disponível em: http://www.peaunesco-sp.com.br/encontros/nacional_2016/4%20Educacao%20para%20Cidadania%20Global/3_Arquivo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

⁴⁶ Educação para a Cidadania Global. Tópicos e Objetivos de Aprendizagem. UNESCO BRASIL. 216. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/244826por.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Desse modo, Hernandez (2022, p. 1) pontua que “a ONU cria guias de comportamento, ela cristaliza consensos mínimos a respeito de algumas temáticas, orienta comportamentos com suas normas internacionais formadas pelos próprios Estados; [...] é referencial de legitimidade, especialmente para os Direitos Humanos; [...] institucionaliza práticas, fóruns, agendas, cria espaços e é formada por um corpo burocrático”.

É nessa diversidade de incumbências da ONU que a educação é tratada como uma pauta global, instituindo práticas a serem adotadas pelos Estados-Membros para superarem adversidades associadas a essa dimensão da vida social. Como introduzido anteriormente, as mais recentes atualizações em torno do assunto versam sobre uma educação que prepare os/as estudantes para lidarem com pautas globais, pois,

À medida que o mundo se globaliza, torna-se cada vez mais importante para a educação preparar os alunos adequadamente para as complexidades da comunidade internacional. Parte dessa preparação deve ser uma base sólida na teoria, na prática e na compreensão das relações internacionais (RI). Estudantes devem ser capazes de pensar criticamente, abordar criativamente problemas, trabalhar entre culturas, interagir com pontos de vista filosoficamente opostos e colaborar para alcançar um objetivo comum (Fortin, 2012, p. 3)⁴⁷

Aproximando-se dos trabalhos de Fortin (2012) e de Giovanello, Kirk e Kromer (2013), neste estudo entendo que o *Model United Nations Simulation -MUN* é uma prática educacional que atinge o fim da Educação para Cidadania Global. Embora eu não tenha encontrado referências sobre quando ocorreu a primeira simulação segundo o Modelo da ONU, propriamente dito, “as conferências *MUN* são uma consequência das simulações da Liga das Nações que datam da década de 1920” (Onu, 2020), configurando-se em ação pedagógica referenciada pela ONU, que “copatrocinou pela primeira vez uma conferência do Modelo da ONU em agosto de 2000 na sua sede em Nova York” (Onu, 2020). Portanto, essa prática pedagógica, a rigor, já tem duas décadas de existência e

o programa foi e continua sendo uma coleção de conferências independentes. Na década de 1980, uma importante força organizadora, a Associação das Nações Unidas dos EUA (UNAEUA), reconheceu o impulso do Modelo Programas da ONU e fundou seu Modelo ONU e Departamento de Juventude para coordenar e acompanhar o desenvolvimento do Modelo ONU em nível global (Brennan, 1996, p. 1-2)⁴⁸.

⁴⁷ Em Inglês, no original “As the world globalizes it becomes increasingly important for education to prepare students properly for the complexities of the international community. Part of this preparation should be a solid foundation in international relations (IR) theory, practice, and understanding. Students must be able to think critically, creatively approach problems, work across cultures, interact with philosophically opposing viewpoints, and collaborate to achieve a common goal” (Livre tradução minha para fins de citação nesta dissertação).

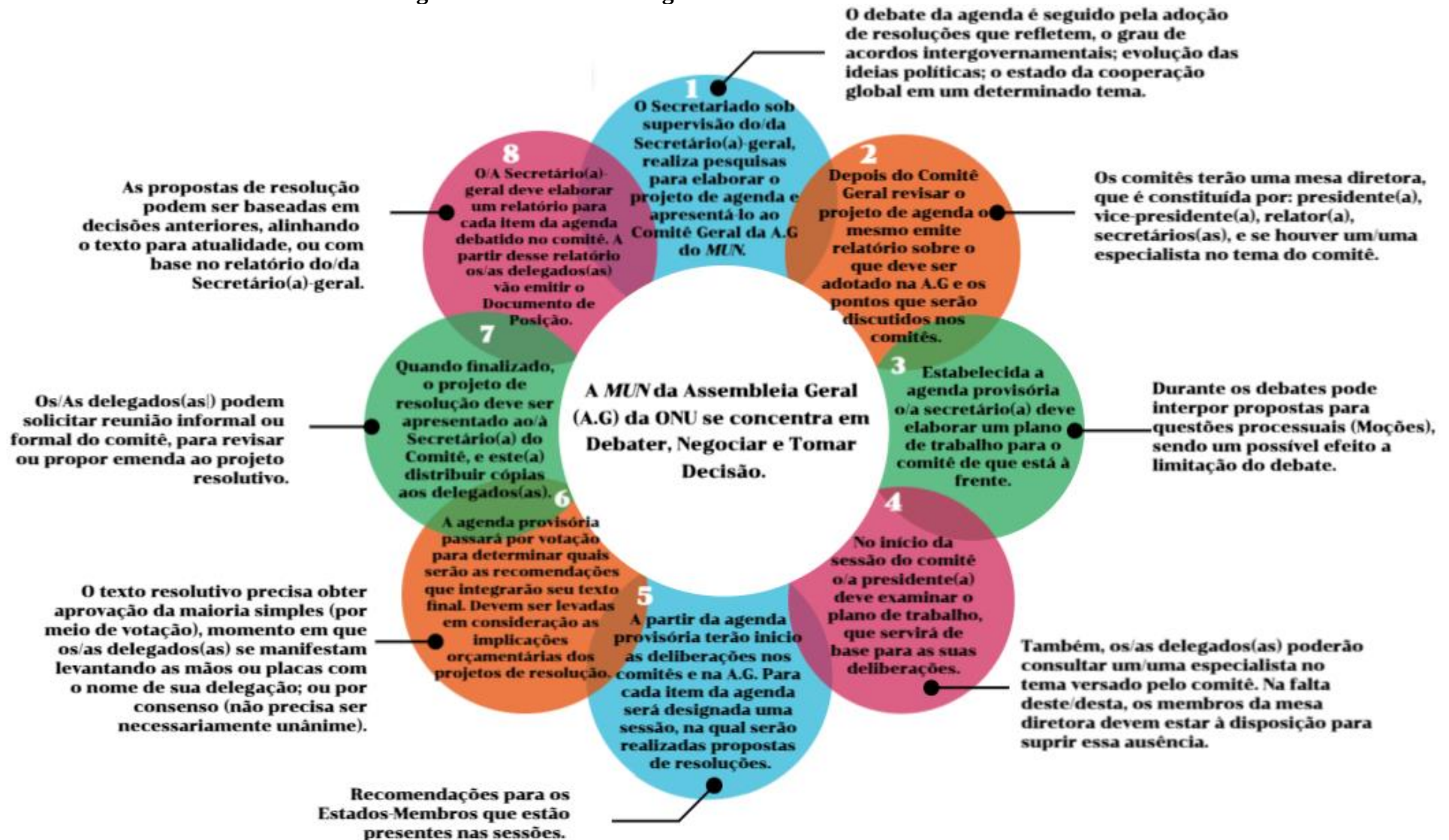
⁴⁸ Em Inglês, no original: “The program has been and remains a collection of independent conferences. In the 1980's an important organizing force, the United Nations Association of the USA, (UNA-USA) recognized the momentum of the Model UN programs and founded its Model UN and Youth Department to coordinate and track the development of the Model UN on a global level” (Livre tradução para fins de citação nesta dissertação).

Quase uma década depois, ao observar que as simulações do Modelo da ONU não refletiam com precisão o verdadeiro processo de tomada de decisão da ONU por falta de conhecimento dos papéis processuais e substantivos desempenhados pelos diplomatas e funcionários da ONU, avançou-se para melhorar as simulações do *MUN*. (Onu, 2020).

A partir de 2012, a Divisão de Divulgação do UNDPI lançou uma série de *workshops* com o objetivo de dar aos estudantes e orientadores do *MUN* uma compreensão básica sobre: Regimento da Assembleia Geral; as fases de discussão e ação das reuniões da Comissão da Assembleia Geral; como redigir e revisar resoluções; os deveres e responsabilidades dos funcionários da Assembleia Geral e do Secretariado da ONU e como capturar a relação entre esses dois órgãos principais na estrutura de liderança nas simulações do *MUN*; e o papel do consenso na tomada de decisões e como isso é alcançado. A principal motivação para organizar esses *workshops* é capacitar os responsáveis pelos programas do *MUN* em uma nova abordagem que represente com mais precisão o funcionamento da ONU e aprofunde o conhecimento sobre a diplomacia e seu papel no trabalho da ONU (Onu, 2020). Entre 2009 e 2011, o Departamento de Informação Pública da ONU organizou conferências do Modelo Global da ONU em Genebra, Kuala Lumpur e Incheon, onde surgiram novas regras de procedimento (além do sistema de voto), para simulações *MUN* da Assembleia Geral, próximas das mudanças incorporadas pelo aumento de Estados-Membros. Daí resultou a cartilha *MUN Guide General Assembly Simulation*⁴⁹ (Onu, 2020), descrevendo as relações entre ONU e Estados-Membros e se referindo (algumas vezes criticamente) a práticas nos *MUN*. O Diagrama 5 sintetiza o *MUN* para uma Assembleia Geral (os para o Conselho de Segurança e para o Secretariado não foram considerados aqui).

⁴⁹ “O Guia das Nações Unidas para o *MUN* foi escrito principalmente para aqueles (ou seja, líderes estudantis e conselheiros do *MUN*) que organizam simulações do Modelo da ONU. O objetivo do guia é fornecer informações sobre a estrutura da ONU, bem como os procedimentos e processos utilizados para a tomada de decisões, para que os líderes dos programas do *MUN* possam organizar simulações de reuniões que representem com precisão como a ONU realmente funciona. Ao mesmo tempo, grande parte do material dos Apêndices (por exemplo, *UN at a Glance*, *UN Structure* etc.) também é útil para estudantes que procuram orientação sobre como se preparar para uma conferência. Se você é novo na ONU, os apêndices fornecerão uma boa base para a compreensão do trabalho da Organização” (ONU, 2020). Trecho livremente traduzido do original em Inglês para fins de citação nesta dissertação (para leitura do texto original, ver ONU, 2020, seção “Overview of this Guide”).

Diagrama 5 – Estrutura Organizacional do MUN Assembleia Geral da ONU



Fonte: Autoria própria (2023 [a partir de ONU, 2020])

A cartilha *MUN Guide General Assembly Simulation* – Guia para Simulações segundo o Modelo da Assembleia Geral da ONU, ao pontuar de forma comparativa a estrutura dos *MUN* com a sistemática da ONU, reconhece que, na prática, as simulações fazem adequações e não seguem à risca a operacionalidade da ONU. Portanto, o guia foi proposto para fornecer um roteiro sugestivo de como se espera que se conduza essa prática educativa para não se distanciar de seu propósito inicial, que é simular conferências da ONU. Nesse quesito, de certo modo, as simulações seguem um padrão, pois nesta pesquisa percebi que simulações as mais diversas se encontram em um ponto em comum: a conservação da sistemática da ONU, algumas ainda na lógica criticada pela cartilha *MUN*, pelo parlamentarismo.

Através de pesquisas que versam sobre simulações da ONU, realizadas no Brasil - Bitencourt e Neuhold (2021); Costa, Martins e Palhares (2018), Medina e Pavarina (2015), discutidas no tópico seguinte, e fora do território brasileiro – Brennan (1996); Fortin (2012) e de Giovanello, Kirk e Kromer (2013) –, como também no Atheneu ONU, identifiquei terem as simulações um padrão quanto a sua operacionalidade: ritos para os debates e regras para a sua condução; guias de apoio produzidos por quem propõe a simulação para orientar os/as participantes; a presença de diplomatas; distribuição das funções/lideranças por cargos hierárquicos (cujas quantidades dependem do tamanho de cada *MUN*; simulação da Assembleia Geral da ONU; propositura de comitês; elaboração de documentos (a exemplo do Documento de Posição Oficial); fórum; quórum; delegações; agenda; Chefe de Estado; mesa diretora; tempo de fala. Desse modo, quando me refiro ao padrão nos *MUN*, digo dessa estruturação, sempre amparada pelo objetivo final - e pedagógico - dessa ação (o que, à primeira vista, pode fazê-la parecer muito pragmática).

Porém, quando nos voltamos para a singularidade do contexto social em que se dão os *MUN*, percebemos ocorrerem adequações por meio das pessoas que dão forma à simulação, tornando os efeitos dessa prática pedagógica variável a cada edição: essa dinâmica pode ser percebida no próximo tópico, que narra a simulação Atheneu ONU. Nessa variedade, a meu ver, não há mal algum, pois a pluralidade de aprendizagens constitui-se num valor pedagógico e todo o dinamismo dos *MUN* reflete a diversidade e as diferenças que precisam ser incorporadas nessa sistemática da ONU, bem como permite ajustes próprios a negociações em contextos mais adversos e resistentes numa localidade e cultura específicas. Reitero minha avaliação pela qual a cartilha não vem para limitar, apenas para dar uma direção sobre sua condução, sem se afastar do objetivo principal, não havendo impedimentos para adequações.

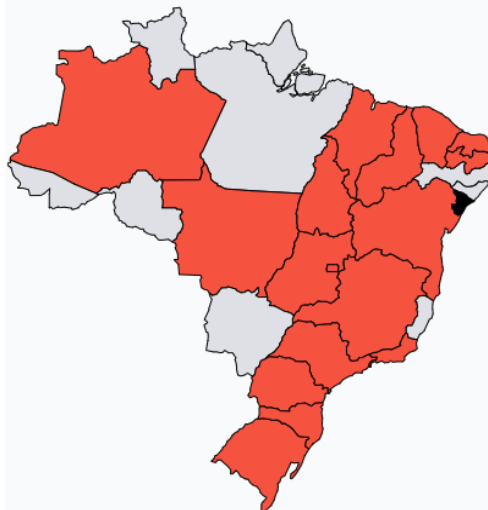
Isso posto, quando recorro às minhas anotações por meio da observação *in loco* e de dados obtidos nas entrevistas, vejo que as simulações da ONU se configuram de maneira

diferente em cada região ou instituição que for aplicada. E, assim, a forma como serão conduzidas as simulações ONU e o nome que lhe é dado são fatores que decorrem de sua particularidade naquele lugar que está sendo observado e da identidade sociocultural dos/das sujeitos que a integram.

Com o passar dos anos os *MUN* tiveram um crescimento em sua adoção, Brennan (1996, p.1) apontou que “[...] mais de 160 conferências modelo da ONU são realizadas globalmente envolvendo aproximadamente 100.000 estudantes a cada ano”⁵⁰. Fortin (2012), ao analisar o impacto da simulação da ONU em âmbito educacional - por meio de um desenho similar a um estudo experimental que permitiu fazer uma comparação de dados das habilidades desenvolvidas nos/nas estudantes antes, durante e depois de experimentar a simulação -, apontou que “mais de 200.000 estudantes do ensino médio e universitário participam do modelo das Nações Unidas a cada ano. Com mais de 400 conferências anuais em trinta e cinco países [...]” (p. 2)⁵¹.

Hoje, a popularidade do Modelo da ONU continua a crescer: estima-se que mais de 400.000 estudantes em todo o mundo participem, nos mais diversos níveis educacionais, desde a escola primária até a universidade, em instituições públicas e privadas (Onu, 2020). No Diagrama 6 abaixo é possível visualizar os estados do Brasil que têm registro da prática da simulação da ONU.

Diagrama 6 – Registros de Simulações ONU no Brasil (com destaque para Sergipe)



Fonte: Autoria própria, 2023 (a partir de Costa, Martins e Palhares [2018] e Wikipedia [2023]).

⁵⁰ Em Inglês, no original: “More than 160 Model UN conferences are held globally involving approximately 100,000 students each year” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

⁵¹ Em Inglês, no original: “[...] more than 200,000 high school and university students participate in model United Nations each year. With over 400 annual conferences in thirty-five countries [...]” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

Como se vê, as simulações já foram registradas em todas as regiões do país (destacado os seus registros em rosa), com presença em estados considerados importantes socioeconomicamente (como aqueles da região Sul e Sudeste). No caso do Nordeste, quase todos os estados tiveram registro - entre os quais destaco a Simulação ONU no Atheneu Sergipense, única no estado de Sergipe (destacado em preto no mapa), e a maior em escola pública de ensino médio de tempo integral no Brasil.

No modelo adotado, os participantes são expostos ao papel de diplomatas, com o objetivo de debater sobre os problemas da realidade internacional, tomando como base as delegações por eles representadas e considerando a política externa de cada uma. Os/As discentes têm a oportunidade de confrontar seu ponto de vista com os/as demais participantes e podem defender a posição do Estado que representam. Em virtude disso, são desenvolvidas habilidades não previstas pelo escopo de um currículo disciplinar.

Conforme Brennan (1996, p. 1),

O valor da experiência Modelo ONU para um estudante baseia-se nos benefícios que um estudante pode obter com a participação. Tipos diferentes de talentos podem ser desenvolvidos pela participação em conferências Modelo da ONU - incluindo habilidades como trabalho em equipe, escrita expositiva e persuasiva, debate e negociação⁵².

Como se vê, para a ONU, esse modelo ajuda os/as estudantes a desenvolverem habilidades individuais de exposição oral, escrita e pesquisa, além de trabalho em grupo, estudo de temas internacionais envolvendo questões de paz e segurança, direitos humanos, desenvolvimento e estado de direito, que estão na agenda da ONU (Onu, 2020).

Ora, resalto ser esse valor pedagógico variável: acima citei ganhos que partem de uma perspectiva geral, mas, quando analisadas as particularidades das simulações em determinadas regiões e instituições são caracterizados mais ganhos educacionais, como demonstro no tópico a seguir, sobre a simulação Atheneu ONU, e no capítulo 5. Por ora, é necessário entender que essa ação pedagógica parte de uma Educação para Cidadania Global⁵³ – ECG, uma vez que “a UNESCO, agência especializada da ONU para a educação, considera a educação para a paz e

⁵² Em Inglês, no original: “The value of the Model UN experience for a student is based on what benefits a student can gain from participation. Many different kinds of talents can be developed by participation in Model UN conferences - including such skills as teamwork, expository and persuasive writing, debating, and negotiation” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

⁵³ “[...] a ECG inspira ações, parcerias, diálogos e cooperações por meio de educação formal e não formal. Ela aplica uma abordagem multifacetada, que utiliza conceitos, metodologias e teorias de áreas correlatas, incluindo educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional. Além disso, a ECG promove um caráter de curiosidade, solidariedade e responsabilidade compartilhada” (Unesco Brasil, 2015, p. 15).

o desenvolvimento sustentável como o objetivo maior de seu programa de educação [...], com cidadãos globais empoderados(as) como um de seus objetivos” (Unesco Brasil, 2015, p. 11).

Alinhado a essa premissa, o Atheneu Sergipense desde 2022 é escola candidata à rede PEA UNESCO, que é um conjunto de Escolas comprometidas a promover os ideais, valores e prioridades da UNESCO, criado em 1953 - buscando construir ativamente um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável, em coerência com os objetivos da Rede PEA 2014-2021: aprendizagem intercultural; desenvolvimento sustentável; cultura da paz; conhecimento do Sistema da ONU, e dos desafios a serem enfrentados.

Nessa perspectiva narro a seguir a simulação da ONU, Atheneu ONU realizada em 2022 no Atheneu Sergipense, para que, no capítulo 5, o/a leitor/a tenha os elementos necessários para assimilar os movimentos educacionais narrados a seguir com a educação em Direitos Humanos.

3.3 Simulação Atheneu ONU

A simulação Atheneu ONU é o maior programa de simulação da ONU, localizado no Nordeste brasileiro, desenvolvido pelos estudantes do ensino médio do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, localizado na cidade de Aracaju/SE. Essa ação pedagógica que iniciou de uma socialização entre docente e estudantes do segundo ano do ensino médio, em uma aula de sociologia, e tomou proporções que transgrediram aos muros da escola, fazendo com que a simulação Atheneu ONU, que em 2022 estava em sua quarta edição, se tornasse a única no estado de Sergipe e a maior do Brasil. O que a coloca como maior simulação da ONU no Nordeste não é a quantidade de simulações realizadas, mas o fato de ser realizada em uma escola pública da educação básica em tempo integral, de ensino médio, tendo mil estudantes (inclusive ex estudantes) de uma mesma instituição envolvidos(as), feito alcançado em 2021 e mantido em 2022.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza os principais eventos ocorridos na atividade, desde sua criação até o final de 2022. O uso de interrogações aponta para eventos cujos registros foram encontrados, mas sem datação explícita, sugerindo um processo cujos protocolos estavam, à época, em caráter de ensaio, de experiência-piloto, ainda sem visibilidade em toda escola ou mesmo fora dela. Através desse Quadro é possível perceber que, desde seu primeiro ano de implementação em 2019 até a edição de 2022, a simulação passou por mudanças, a exemplo das adequações necessárias à sua manutenção em período pandêmico, que restringiu sua abrangência em virtude dos exponenciais vividos à época pela COVID-19.

Quadro 2: Principais eventos associados à Simulação Atheneu ONU de 2019 a 2022

Anterior ao/Durante o Isolamento Social Evento – 2019 a 2020	Após o Isolamento Social Evento – 2021 a 2022
Criação do Atheneu ONU, que surgiu em uma atividade aplicada em sala de aula no 2º ano do ensino médio (2019) - Criação do ONU Mulheres (2020)	Criação do LEAD ONU (2021) - Criação do Atheneu POP (2022)
Não teve tema específico (2019) – Atheneu ONU Webinar – ODS (2020)	Versou sobre a pobreza menstrual (2021) - Os Conflitos na Ucrânia e Rússia (2022)
Assembleia Geral da ONU como marco final do Atheneu ONU (2019? – 2020)	2021? – Não foi registrado tal ato no ano de 2022, o evento findou com os comitês da ONU.
Realizado em um dia (2019) - Realizado em 9 encontros via <i>Google Meet</i> com quinze palestrantes convidados(as) de fora da estrutura da escola para discutir sobre as ODS (2020).	Realizado em ? dias (2021) - Realizado em dois dias (2022).
Não teve a representação de Estados-Membros da ONU (2019) – Foram representados Países Árabes (2020)	? Estados-Membros da ONU representados (2021) - 8 Estados-Membros da ONU representados (2022)
Nenhum comitê (2019) – Oito comitês (2020)	? comitês (2021) - Seis comitês (2022)
Nenhum delegado (2019) – Oito delegados, um para cada comitê (2020)	? delegado (2021) – Oito delegados, um para cada Estado-Membro nos comitês (2022)
Ocorreu de forma presencial na Faculdade Estácio (2019) - Ocorreu de forma remota, via <i>google meet</i> com transmissão no canal de <i>Youtube</i> MaisAtheneu/AtheneuONU sob nome Atheneu ONU Webinar (2020)	Ocorreu de forma presencial no teatro da escola (2021 – 2022)
Não possuía mostra cultural dos Estados-Membros da ONU (2019 – 2020)	Possuía mostra cultural dos Estados-Membros da ONU (2021? – 2022)
Participantes do 2º ano do ensino médio (2019) – Junção de duas turmas para um Estado-Membro, participantes do 1º ao 3º do ensino médio (2020)	2021? – Junção de duas turmas para um Estado-Membro, participantes do 2º ao 3º do ensino médio (2022)
Total de 8 turmas do 2º ano do ensino médio envolvidos(as) na simulação (2019) - Total de 960 estudantes de 24 turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio envolvidos(as) na simulação (2020)	Total de 1.000 estudantes envolvidos na simulação (2021) - Total de 1.000 estudantes envolvidos na simulação (2022)
Criação de <i>Podcast</i> no canal de <i>Youtube</i> e outro no <i>spotify</i> (LEAD Cast, Atheneu ONU Mulheres, Atheneu ONU), criação do site da escola MaisAtheneu e uma página para o Atheneu ONU e a elaboração de um jornal pelos/pelas estudantes participantes da simulação (2020)	

Fonte: Autoria própria, 2023.

Esse também era um ideal do professor Adir, idealizador da simulação:

O bom do Atheneu ONU quando eu pensei e ter pensado ele aqui também fez muita diferença que é um espaço de criatividade, é que ele tivesse essa plasticidade pra ir dialogando com essas diversidades, que a gente entenda que a gente precisa de alguma rigidez metodológica, de objetivo, pra que a gente saiba contar quem a gente é, o que a gente é, o que exatamente a gente é, o que a gente propõe. Mas, ao mesmo tempo também ele precisa ser, ele precisa se moldando a quem tá chegando, ao objetivo da geração que tá aí, porque é uma coisa que a atividade ensinou, é que tu ainda tá no Atheneu ONU né, é que eles não vão fazer alguma coisa [com] que eles não se identifiquem e pra que eles se identifiquem eles precisam levar um pouco deles pra dentro da simulação. Então, acho que é a parte que eu mais acho interessante, algumas eu sei que têm resistência de trazer, mas é, é muito, muito complicado gente (Adir, em 31/10/2022).

Tanto a plasticidade como o rigor, nas palavras de Adir, combinam-se em favor da criatividade, o que explica ser a simulação reinventada a cada edição, renovada de acordo com os/as sujeitos que a integram, e não ter um padrão quanto à organização do evento. De novo, o professor Adir:

[...] uma perspectiva minha que eu não quero que nenhuma edição seja igual à outra porque senão vira repetição, aí é ensaio, é teatro. Então cada edição os alunos, os alunos daquele ano vêm colocar a voz deles, a visão deles e aí eles vão se transformando, vão ganhando novo corpo [...] (Adir, em 03/06/2022).

Embora não tenha um padrão quanto à forma, a simulação Atheneu ONU tem, no entender de um guia produzido pelo Colégio, objetivos a serem alcançados:

[...] lidar com questões, problemas e crises de esfera global com o objetivo de formar cidadãos preocupados com os conflitos do mundo [...]. [...] proporcionar aos senhores uma visão mais ampla da sociedade e que incentivem ações e ideias capazes de mudar a realidade do planeta. [...] discutimos e buscamos soluções para problemas atuais e de relevância mundial. O evento visa, a partir do debate, do discurso e da pesquisa, complementar a formação do participante aguçando seu senso crítico e sua visão de mundo. O Atheneu ONU ajuda na criação de uma juventude consciente de sua cidadania e de seu papel de protagonista e agente de mudanças da sociedade (Sergipe, 2020, p. 2).

Para alcançar esses objetivos, levando em consideração a participação estudantil e os seus interesses individuais representados em uma coletividade, a simulação Atheneu ONU se estende, no decorrer do ano, em atividades que servem de preparação e a integram; então há uma continuidade da atividade, inclusive sob a gerência dos/das estudantes.

Esse diálogo com os/as discentes oportuniza que sua identidade transpareça na propositura de nichos simulatórios, como o LEAD ONU, ONU Mulheres e o POP ONU: através dessas simulações que se desdobram a partir do Atheneu ONU se acendem as particularidades e interesses individuais dos/das estudantes articuladas de forma coletiva, em socialização com o docente, bem como, oportuniza a integralização de pautas para além das demandas

internacionais e sistemática da ONU ao buscarem entender questões sociais e políticas do meio em que estão inseridos(as). Isso acontece porque, para o idealizador da simulação:

o que produz efeito na vida do aluno é a continuidade, é aquilo acontecer no dia a dia, então, o Atheneu ONU, ele tem uma sobrevivência, ele acontece, o evento preparativo, e agora na próxima semana ele vai se encerrar, mas, isso não, a chama precisa continuar acesa, ela vai continuar acesa por meio do ONU Mulheres, por meio do LEAD, por meio do POP; e aí não é o evento em si, é uma metodologia que tenta estimular o aluno a pensar diferente que ora é o Atheneu ONU, ora é LEAD, ora é POP (Adir, em 03/06/2022).

Desse modo, tornar a atividade flexível permite que ascenda a particularidade de quem dá voz ao evento, respeitando aspectos da subjetividade e socioculturais. Notei que, para Adir, os elementos “ação” e “resultado” são importantes, não pensar apenas na prática educativa, mas o que pode alcançar com isso, respeitando a identidade dos/das estudantes, ao pontuar que:

[...] a cara do evento é a cara deles. Quem decide quais são os países, quem organiza, a gente tem um monte de aluno aqui agora fazendo as atividades, não tem professores com eles, são eles que estão fazendo, eles que estão cortando, eles que decidem, eles que chamam os convidados, eles que recebem, eles que fazem o texto de abertura e aí é reforçada essa ideia de protagonismo. Eles aprendem a lidar com as adversidades da vida, eles dão nota, o líder dá nota, eles têm o Chefe de Estado, o Chefe de Estado coordena ali pra que eles aprendam a liderar, a respeitar liderança, a fazer escolhas, também lidar com frustrações, enfim lidar com emoções (Adir, em 03/06/2022).

Nesse processo de socialização entre docente e discente os/as mesmos(as) são avaliados(as) da seguinte maneira:

a cada bimestre a gente tem uma atividade vinculada a um conteúdo, geralmente tá ligado a um ODS [objetivo de desenvolvimento sustentável] ou alguma atividade secundária ao Atheneu ONU. Aí na composição de nota a gente tem, a nota dele é composta pela nota do simulado, que a gente chama de AS, é Avaliação Semanal, a nota do simulado, a Avaliação Semanal, a flexível, que são essas atividades, atividades rotineiras que podem ser minitestes, podem ser essas atividades aí, que eu passo, e tem a socioemocional, aí conta nessas atividades rotineiras ou flexíveis (Adir, em 03/06/2022).

Desse modo, a Simulação Atheneu ONU segue um rigor metodológico para a sua realização, tem objetivo, método avaliativo, propositura de comitês da ONU, representação de Estados Membros da ONU, considerando a sua política externa, resolução de conflitos de forma democrática e diplomática, propositura de cargos hierárquicos como os descritos no Quadro 4 (mais adiante apresentado) e a elaboração de relatórios e documentos pertinentes aos ritos dos comitês e da ONU. Com isso, não há distanciamento do propósito inicial, que é simular conferências da ONU; porém, não padroniza seu processo, uma vez que, na prática, fazem-se adequações e valoriza-se a identidade do/da estudante na ação pedagógica.

Essa flexibilidade nas simulações é observada por outras pesquisas do tema, conforme

Bitencourt e Neuhold (2021), ao relatarem sobre a simulação IFMUNDI, simulação ONU, que acontece no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus de Osório. Criado em 2017, sob coordenação de docentes de Ciências Sociais, a simulação IFMUNDI é realizada em dois momentos, um em prol de simulações de conferências, cúpulas, assembleias e outras reuniões da ONU; e outro sobre o legislativo brasileiro, com duração de seis a nove meses, sendo entregues, no final, relatórios sobre a atividade. Dispõe de bolsas para os/as participantes e são fornecidos materiais para capacitar as pessoas que irão integrar a simulação, como vídeos didáticos, jogos pedagógicos, curso *on-line* de forma continuada sobre a ONU e os MUNs e um protótipo de um kit pedagógico físico para ser utilizado na educação básica com mediação de docentes da escola e da equipe do projeto.

Costa, Martins e Palhares (2018), ao relatarem sobre a simulação IFMUNDO, simulação ONU, desenvolvida pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG em escolas públicas do norte de Minas Gerais, do Mucuri e Vale do Jequitinhonha, destacam experiências de estudantes daquele vale em simulação de comitês da ONU, em prol da resolução de situações-problemas mundiais, ficando sob incumbência dos/das estudantes apresentarem uma solução sob a perspectiva socioeconômica e cultural do Estado Membro da ONU que representam. Para a preparação dos/das participantes é elaborado material didático de forma colaborativa entre docentes que irão ocupar posição de pesquisador-colaborador e estudantes, ao transgredirem a posição de passividade e contribuir para a construção de conhecimentos.

Já Medina e Pavarina (2015), ao relatarem sobre a simulação Diplomata Júnior – desenvolvida por estudantes da Empresa Júnior de Relações Internacionais (ORBE) e do grupo de estudos Pesquisa e Simulação de Organizações Internacionais (GEPESOI), criado em 2006, para a realização de simulações da ONU junto a estudantes de ensino médio de escolas públicas de Franca/SP que fazem parte do projeto Cidadão Mundial (desenvolvido pela ORBE) –, identificaram que a simulação é organizada em conferências compostas por Estados Membros da ONU na representação de estudantes, por três dias seguidos, discutindo temas envoltos na política externa, sendo entregue, no final, resolução acerca do que foi decidido na simulação. Os/As participantes têm, à sua disposição, tutoria de um estudante do curso de Relações Internacionais da UNESP – Franca/SP, oficinas preparatórias sobre o que é uma simulação da ONU, política externa e como iniciar suas pesquisas, além de um guia de estudos e de regras do evento.

A partir dessas leituras das experiências do IFMUNDI, IFMUNDO e Diplomata Júnior é encontrado um ponto em comum: todos dispõem preliminarmente a simulação de um suporte

para capacitação daqueles que irão integrá-la, o que a priori não foi identificado na simulação Atheneu ONU, sendo localizada, como material preparatório, uma cartilha contextualizando o Atheneu ONU e seu guia de regras, ficando sob responsabilidade dos/das estudantes se organizarem para fazer pesquisas sobre o conteúdo de que precisarão durante a simulação. Quanto a isso, o idealizador da simulação se colocou da seguinte maneira

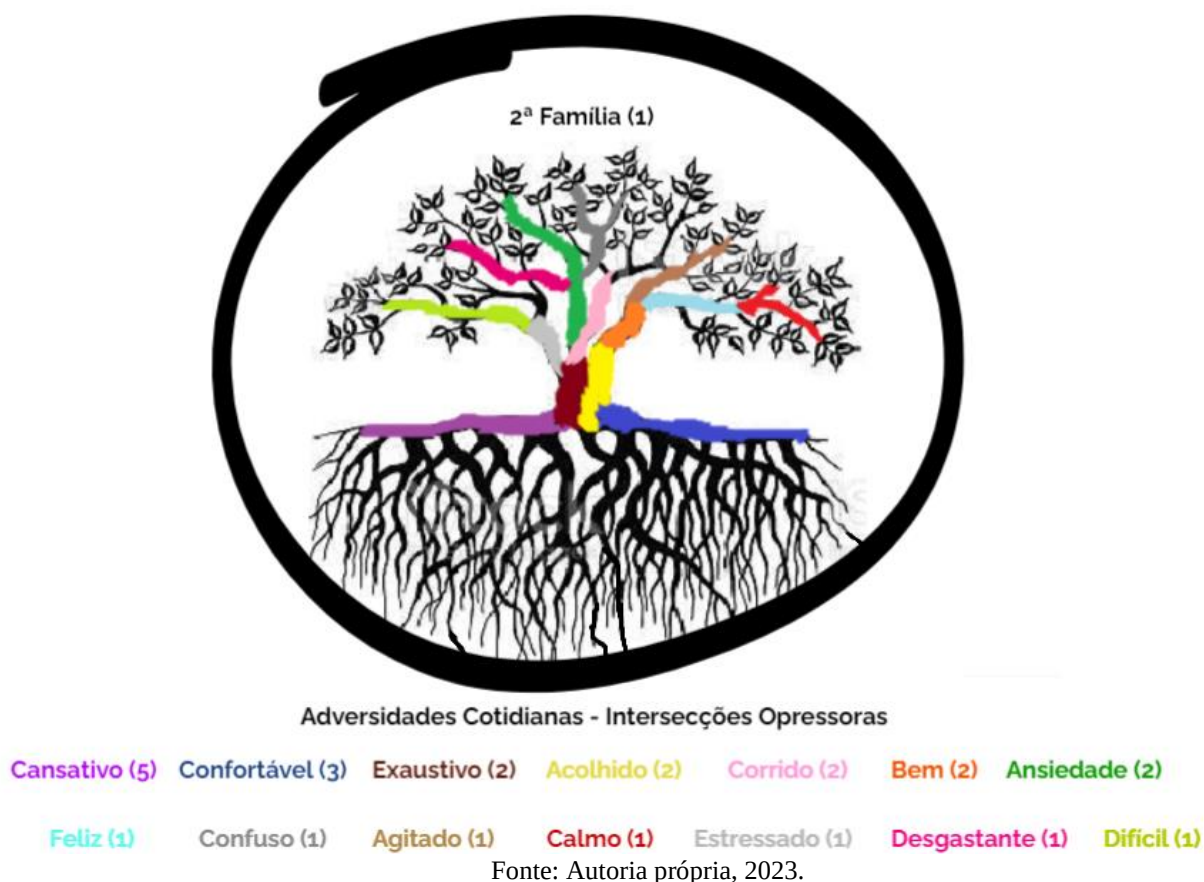
E como são muitos, eu não consigo chegar a todos, eles tinham um conhecimento básico geral, porque eu incorporo isso pra sala de aula. Então, eu falo sobre assembleia, falo sobre o papel da ONU, o professor de geografia também trabalha isso, têm, eles têm esses aspectos mais gerais. Quanto às habilidades mais específicas ligadas à oratória ou ligada ao conhecimento daquele estado, aí de cada sala eu escolho um grupo, aí pra esse grupo eu passo a informação, faço um trabalho mais próximo de informação mesmo, e eles replicam com os demais. Aí é uma questão mesmo de mais até onde eu consigo chegar (Adir, em 03/06/2022).

Diferentemente dos outros programas de simulação antes referidos, o do Atheneu não possui apoio de setores sociais e políticos da região em que está inserida de forma consolidada, e o pouco apoio que recebe foi resultado das movimentações da comunidade escolar em prol da simulação. Logo, fica muito dependente da iniciativa do professor Adir a adoção dessa prática educacional no Atheneu Sergipense, tendo como alicerce o engajamento dos/das estudantes na atividade a auxiliá-lo e motivá-lo para a continuidade do projeto.

Esse cenário de responsabilizar os/as estudantes quanto ao seu aperfeiçoamento nos assuntos versados na simulação me trouxe três reflexões: primeiro, isso pode restringir a participação àqueles que detenham um conhecimento prévio sobre legislações e/ou conteúdos específicos da simulação, e da própria sistemática da ONU, bem como, a pessoas que tenham disponibilidade total para se dedicar aos estudos e possuam traquejo social. Então, de forma imperceptível, pode tornar a atividade endogâmica, restringindo a interação/participação nas simulações sempre a um determinado grupo de pessoas.

A segunda é que os/as estudantes têm estima pela educação pública, pelo espaço escolar de que fazem parte, e apreço pela ação pedagógica ao ponto de se sentirem inspirados/as, mesmo mediante adversidades que enfrentam na escola, a se comprometerem com o Atheneu ONU – ainda que isso resulte num esforço maior desse jovem. Afirmo isso a partir das análises feitas no Quadro 5 – Intersecções Opressoras e dos relatos de participantes que falaram sobre o cotidiano estudantil, com vivências que permitiram enxergar inclusive para além das autoafirmações (e que, considerando os limites deste estudo, não serão esmiuçados), em torno das seguintes palavras-chaves, visíveis no Diagrama 7.

Diagrama 7 – Palavras-Chaves (e respectivas frequências) sobre Vivências Estudantis dos/das Participantes da Pesquisa no Ensino Médio do Atheneu Sergipense



Este diagrama sintetiza, em sua representação, os seguintes elementos: de um lado, as raízes subterrâneas, em preto, que indicam como as adversidades cotidianas e as intersecções opressoras dão base às experiências no ensino médio, significadas pelos/pelas entrevistados/as em seus relatos cotidianos; apesar delas, e por conta delas, essas/esses jovens engajaram-se na simulação. Na outra extremidade, a copa e seus galhos menores, em cinza, associados à ideia do Atheneu como segunda família. Entre ambas, o tronco, constituído de diferentes avaliações perceptivas de frequência intermediária (em variadas cores), aparecendo nas palavras-chaves extraídas das falas de entrevistados/as a partir de seus relatos, ora vinculadas a experiências positivas, ora negativas: nesses dissensos, há expressões de autoafirmação no contexto da coletividade, mas sempre conscientes de suas individualidades, como indica na árvore um processo de florescimento, crescimento ao não sucumbir às adversidades e opressões. Duas raízes supraterrâneas, em roxo e azul escuro, as palavras-chave de maior frequência, na base comum dessas experiências. Por fim, envolvendo toda a árvore para representar a amplitude de seus efeitos, num círculo também negro que se vincula às raízes subterrâneas da árvore das vivências estudantis e cria uma espécie de “ecossistema”, estão aquelas mesmas adversidades

cotidianas e as intersecções opressoras, configurando ao mesmo cerceando essas vivências no espaço escolar que, naquela analogia, assume as funções de uma biogeocenose.

Assim, o diagrama 7 sintetiza as palavras-chaves em torno da avaliação de estudantes que transgridem sobre suas vivências, significadas a partir de entrevistas, nas quais foram percebidos dois movimentos que ganham uma unidade dialética (na medida em que se articulam por contrários numa convergência dinâmica e provisória): no primeiro, aparece a exaustão da vida escolar oriunda de uma rotina em que os/as estudantes precisam conciliar o tempo destinado aos seus interesses e objetivos com o cotidiano escolar; este último exige desses jovens uma dedicação maior, dado o formato em tempo integral, com o agravante da Lei 13.415 que reformou o ensino médio⁵⁴ (autodenominada “Escola Cidadão Integral”) e, ao flexibilizar o currículo educacional do ensino médio inserindo disciplinas optativas e projeto de vida, suprimiu tempo hábil para aprofundar outros conteúdos, deixando uma lacuna na satisfação de alguns anseios dos/das jovens da educação básica. Como pode ser observado pela fala de Ávila, em sua primeira entrevista,

“[...] tipo, tem mais carga horária vaga do que aula explicada, e tanto alunos que tão frequentando, tanto alunos que não tão frequentando e professores tão falando basicamente a mesma coisa. Porque aula de protagonismo ajuda a pessoa a ter iniciativa, porém, faz com que ela não tenha tanto assunto dado. Porque é mais resumido, o livro é, tipo, o livro é um livro fino com várias matérias junto. [...] O antigo é mais explicado na minha opinião, é por causa que é, tipo, um livro pra cada matéria, ou seja, tem mais coisa explicada, mais resumida e mesmo que seja muita coisa, dá pra pegar alguma coisa pelo menos, dá pra ver muita coisa que vai ser base do Enem. [...] O antigo ensino médio é muito melhor.” (Ávila, em: 04/06/2022).

Ávila reconhece que há contribuições nas atividades extracurriculares ofertadas na escola, ao destacar o protagonismo juvenil como ferramenta para autonomia e empoderamento no espaço escolar; porém, reitera que esse formato do ensino médio tem uma falta quanto ao seu objetivo de se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

⁵⁴ Essa lei trouxe significativas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, das quais: aumento da carga horária para 1.400 horas anuais (art. 24º, §1º); a adoção de processos formativos em prol do desenvolvimento do/da estudante em aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais – Projeto de Vida (art. 35-A, §7º); incorporação de itinerários no currículo do ensino médio, flexibilizando os componentes disciplinares com as disciplinas optativas que podem ser escolhidas pelo/pela estudante de acordo com o que está sendo ofertado na instituição de ensino, fixando-se durante todo o ano letivo as disciplinas de Português, Matemática e Inglês (art. 36, incisos, §§3º e 4º). “Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados. [...], a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos” (Ferretti, Krawczyk, 2017, p. 37 e 41). No momento da redação desta dissertação foi estendido o prazo estabelecido pela Portaria 399 (08/03/2023), para avaliar e reestruturar a política pública do Ensino Médio no Brasil, o que indica um movimento de “contrarreforma” do Ensino Médio, em curso (Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771> Acesso em 30 jun 23).

Essa preocupação também foi percebida no relato de Tiê, que - reconhecendo o impacto que o Atheneu ONU pode ter em sua vida profissional (“como eu fui debater e eu preciso treinar muito pra debates, porque eu quero ser um promotor. Então os debates me ajudam”, primeira entrevista, 06/06/2022) - entende que atividades pedagógicas como essa podem tirar “[...] muito, como é, do aprendizado em si das matérias. E botam em outros pontos que não são tão importantes pra mim.” (Tiê, primeira entrevista, 06/06/2022).

Ao analisar esses relatos, percebo que a simulação não atende de início à meta estabelecida por esses dois estudantes: chegar até a universidade. Ao pensar sobre a sexualidade dessas pessoas, entendo que essa preocupação sofre efeitos de um fator de vulnerabilidade social, uma vez que são estudantes transmasculinos. O Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa⁵⁵ - GEMAA, em 2021, a partir da análise de dados gerados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras⁵⁶ elaborou infográfico com informações sobre presença de pessoas transexuais em universidades federais do Brasil, e chegou à conclusão de serem menos de 0,3% no corpo discente em 2018, a maior parte pessoas negras, com distribuição equiparada entre homens e mulheres, e renda per capita de até um e meio salário mínimo.

Esses dados evidenciam a dificuldade de pessoas transexuais e travestis para ocuparem o espaço educacional em todo o seu percurso (aparecendo, mesmo que majoritariamente, na educação básica e quase totalmente desaparecendo no ensino superior). Essa complexidade social está presente em todos os níveis educacionais, portanto, o que Ávila e Tiê testemunham, transgredindo estigmas sociais - segundo os quais suas corporalidades não têm potencial para avançar academicamente e os/as destinam a viver à margem da sociedade e fora da escola - simplesmente por existirem no cotidiano escolar. Esses dois estudantes no ensino médio já anseiam por transpor limites sociais e alcançar a próxima etapa acadêmica, e para tanto necessitam de um processo formativo que tenha efeitos suficientes para inseri-los no ensino superior (fator de empoderamento), ainda que participar de atividades em prol do protagonismo estudantil possa corroborar habilidades necessárias à sua vida acadêmica em ensino superior e vida profissional no mercado formal.

Mas, neste momento priorizar estudos que os habilitem a entrar em uma universidade é

⁵⁵ JÚNIOR, João Feres. Pessoa Trans nas Universidades Federais do Brasil. GEMAA. 2021. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-nas-universidades-federais-do-brasil/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

⁵⁶ V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018. FONAPRACE. Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

a meta para ultrapassar a barreira já superada no Atheneu Sergipense, pela autoafirmação, que nesse caso não passa necessária ou exclusivamente pelos dispositivos oferecidos pela escola, vão além dela. Não custa lembrar: mesmo se empoderando e querendo ultrapassar os limites impostos às transgressões, caso tenham alcançado o ensino superior, Ávila e Tiê estarão dentro das estatísticas do GEMAA (2021), representantes de menos de 0,3% de pessoas transgênero ocupando vagas em universidades federais brasileiras. Desse modo, parecem se explicar os motivos pelos quais Ávila e Tiê reprovam, entre outros, o tempo dedicado à simulação Atheneu ONU, como um “excesso” que os privaria de avançarem socialmente: esse mal-estar enraíza-se na exclusão decorrente de suas sexualidades, reiterando um lugar de vulnerabilidade social.

Em contrapartida a esse primeiro movimento de exaustão, cansaço, estresse, ansiedade e desgaste, há um segundo a ser também considerado nessa mesma experiência da vida estudantil de discentes entrevistadas/os: uma motivação em se manter proativo, pois os/as estudantes enxergam sentido na rotina da escola, e nas atividades pedagógicas que são ofertadas nela. Como boa ilustração para o que essas palavras representam, trago a fala de Dominique,

[...] eu acho que pra mim assim, pra mim é o que mais funciona porque é o que me dá vontade de participar, me dá vontade de fazer e de ser parte enquanto eu aprendo. E não aprendo de uma forma que vai ser um saco sabe pra mim e eu sei que estudar no final sempre vai ter umas coisas que vão ser um saco mais se fosse, se pudesse ser só isso entendeu assim pra mim seria só isso assim, só nesse molde. [...] meu dia a dia é, a... muito cansativo, é... sempre tô fazendo alguma coisa, e não que seja algo ruim, sabe? Porque pra mim é bom eu ter algo pra fazer sempre, porque distrai minha cabeça e, é... tiro todas as minhas energias que eu tiver [e] eu coloco em alguma coisa que vai me dar algo, entendeu? Algo que vai se reverter em algo pra mim. Então é um dia cansativo, é uma rotina cansativa que hoje em dia é um pouco mais difícil de levar, porque eu já tô mais cansado do ano inteiro, mas que é isso, tá indo, e eu tô gostando, entendeu? É sempre, tipo, comparando com as outras escolas que eu já estudei, aqui é muito, muito bom. porque todo dia é uma coisa diferente, mesmo que não seja tão diferente assim; todo dia é uma coisa diferente, até mesmo, tipo, algo que é fora da grade curricular, que seja extracurricular, ou que seja, tipo, não seja tão assim interessante, que os alunos geralmente: “Ah! Vou faltar esse dia!”. Eu gosto de vir pra participar. Então pra mim, tipo, mesmo sendo muito agitado, muito corrido, eu faço questão de tar aqui e participar. (Dominique, em: 31/10/2022).

Consoante a esse pensamento, Alex destacou que

“meu dia a dia na escola, considero muito corrido, dependendo do que eu tiver pra fazer no dia, se for dia de ação pra algum projeto é que é mais corrido ainda, mas [...]. [...] Eu me sinto bem, eu me sinto feliz, faço o que eu gosto, converso com, com as pessoas e me sinto bem acolhido com o pessoal.” (Alex, segunda entrevista, 31/10/2022).

O cansaço de Dominique e Alex se dão pela participação ativa nas iniciativas pedagógicas da escola: essa consciência parte deles, a proatividade escolar os motiva a estarem ali pela oferta de algo que se distancia da disciplinaridade e os cativa pela diferença, por ser um lugar onde podem se autoafirmar ao participarem dos processos formativos oferecidos na escola

com protagonismo, uma vez que, no Atheneu ONU podem se colocar e ter os seus desejos considerados na atividade, ao darem funcionamento à simulação, protagonizando e reforçando laços afetivos com seus pares numa escola que os mantém ocupados de forma prática e útil, como percebido na comparação do ensino feita por Dominique, entre escolas anteriores e o Atheneu Sergipense: os projetos desenvolvidos na escola paralelamente ao ensino obrigatório o fazem não só alcançar sua média na caderneta como constroem um sujeito pensante.

Como todo o círculo arbóreo no diagrama 7 ilustra, há uma unidade para além dos dois movimentos contraditórios anteriores. Assim, os relatos de Ávila, Tiê, Dominique e Alex, como as suas corporalidades, são diversos e apontam que o contexto de aprendizagem do ensino médio na escola cidadã integral é ambivalente. Esta ambivalência produz um balanço dinâmico entre o cansaço físico e a vontade de aprender coletivamente e participar das atividades oferecidas na escola. E assim, através do Atheneu ONU em processos autoafirmativos individuais, se sentem mais engajados(as), empoderados(as) a se fazerem presente na escola, e pensar os espaços que querem ocupar fora dela. Desse modo, a ambivalência gerada pela singularidade de certos indivíduos dentro dos grupos de pertencimento (na comunidade estudantil que movimenta e possibilita o Atheneu ONU) não os/as distancia entre si, porque os dissensos pairando em seus relatos não concernem à importância educativa da simulação, mas a seu valor no contexto de distintos objetivos/metastas que querem alcançar e limites sociais que querem transgredir.

Nesse contexto a ambivalência indica “[...] uma posição ética [que] só pode existir se todas e todos nós formos capazes de questionar os valores vigentes, bem como o seu fetiche em aniquilar sujeitos, tendo em vista os seus marcadores de diferença” (Teixeira, 2021, p. 48). Logo, dentro dos processos formativos, a atividade que for proposta de forma democrática não deve exigir que o sujeito se incorpore a ela, mas permitir que os sujeitos transgridam os seus limites pedagógicos quando não for um espaço que abrace as diferenças daqueles(as) que a integram. Pois, uma vez politizados esses sujeitos, é necessário haver espaço para questionar, para se autoafirmar no contexto da ação pedagógica, para que no coletivo seja possível enxergar o/a outro/a em sua singularidade, que exige outras demandas. E assim, distanciar a ação pedagógica de tornar-se uma ferramenta de controle, de contenção, silenciando seus integrantes ante demandas trazidas por eles/elas.

Isso posto, afirmo que é preciso, no espaço escolar, ter um dinamismo nas práticas educacionais para atender aos mais diversos interesses das juventudes, o que eles/elas buscam na instituição de ensino e para além delas: uma forma de satisfazer tal afirmação é prezar pelo “[...] desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva,

utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (Dneh/2012, art. 4º, IV). Como apontado no Quadro 2 e na fala de Adir, comentada logo em seguida, o Atheneu ONU tem sua plasticidade e flexibilidade: isso explica a significativa adesão discente, não obstante diferirem os níveis de satisfação com a atividade: apesar das adversidades, dos distintos objetivos, do cansaço, da ansiedade, etc., esses jovens ressignificam essas consternações e permanecem ativos/as na simulação, porque é um movimento educacional que parte deles/delas e os/as empodera ao ponto de contestar a própria simulação quando não suficiente aos seus anseios.

Logo, a simulação proporciona um processo de formação crítica que lhes dá consciência de si próprios/as dentro dela, de seus limites, e ao enxergarem isso se apropriam da atividade porque, dada a sua autonomia dentro dela, podem transpor essas barreiras e abrir caminhos para outras autoafirmações, mostrando-se assim o motivo do engajamento dos sujeitos entrevistados(as), respondendo ao chamado do professor Adir quando lhes incumbe a tarefa de operarem a simulação.

Além disso, o fato de o professor idealizador da simulação insistir no apoio dos/das estudantes, e serem eles/elas os/as protagonistas na condução, organização e preparação para o Atheneu ONU parece-me denunciar a falta de apoio dentro do Atheneu Sergipense, a ausência de outros/as docentes para a realização da atividade. Sobre esse último ponto, Adir apontou ser uma das dificuldades ao propor o *MUN*,

Olha, a dificuldade maior é, por incrível que pareça, às vezes é fazer isso se espalhar na escola, com os meninos eu tive mais facilidade do que, às vezes, com a comunidade dentro da escola e outra que talvez seja a maior dificuldade, é, inclusive a própria Secretaria entender que essa é uma metodologia aplicável e, inclusive, é... ajudar financeiramente, porque manter é... basicamente, três eventos aqui com cinco mil reais por conta de, esse ano por conta que tem projeto, mas ano passado foi todo do meu bolso então isso faz muita diferença assim, não se fazem projeto sem você ter um recurso financeiro que banque, né? E a outra é... a parte metodológica, mas essa eu tenho mais paciência, né? Porque educação, ela tem o seu processo, ela tem o seu tempo e tá todo mundo acostumado a fazer da mesma forma; então, mostrar essa nova forma de ensinar, ela leva um tempo, mas aí é só ter paciência. (Adir, em: 03/06/2022).

Destaco a importância de integralização de práticas pedagógicas na cultura da escola, para ser possível a comunicação de todos/todas nesse espaço, mas também em outros setores da sociedade, tendo em vista a dimensão desse projeto – que exige tempo, disponibilidade financeira, materiais de papelaria, produção de material para divulgação (logomarca com o nome do evento) e identificação dos/das participantes (crachás, *bottons*, camisa), bem como transporte dos/das estudantes quando necessário; por fim, alimentação, acesso à internet, câmera digital para registros, etc. Esse trabalho colaborativo ajuda na manutenção da atividade, que assim não dependerá de iniciativas individuais para sua continuidade.

Desse modo, por meio de um trabalho colaborativo é possível custear uma atividade como esta ou mitigar as suas despesas pelo trabalho voluntário de outros setores fora do contexto escolar; proporcionar a partilha de saberes com as mais diversas áreas do conhecimento (inclusive pela interdisciplinaridade das disciplinas do currículo obrigatório); incorporar práticas educacionais não formais; ter eficácia nos resultados obtidos com a simulação; ter uma ação pedagógica consistente; engajar e motivar os/as estudantes para a continuidade do projeto; e fortalecer a identidade sociocultural na relação escola – família, escola – escopo social.

Isso posto, nesta pesquisa, são analisados os processos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, na Simulação Atheneu ONU, realizada no ano de 2022. Na ocasião a simulação foi realizada de forma presencial no Teatro Atheneu, prédio integrado ao do Centro de Excelência Atheneu Sergipense. O teatro foi inaugurado em março de 1954, pensado inicialmente para atender às necessidades do colégio que lhe deu nome; com o passar dos anos ganhou servidão à localidade em que está inserido, foi palco de manifestações políticas das décadas de 1970 a 1980 e sede de apresentações culturais.

Após reforma, no ano de 2011, teve melhorias em sua estrutura física e possui acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, dificuldade de locomoção e/ou que estão com sobrepeso/obesidade, dispõe de 800 assentos distribuídos entre plateia e mezanino, um palco, um andar, sistema de iluminação e sonorização, quatro camarins, sala de ballet e foyer, sala de exposição e um painel pintado por Jenner Augusto. Nas fotos abaixo é possível vislumbrar um pouco de sua estrutura: a Figura 10 é a entrada principal do teatro, a Figura 11, o *hall* de entrada e a Figura 12, parte interna do teatro.

Figura 10 - Entrada principal

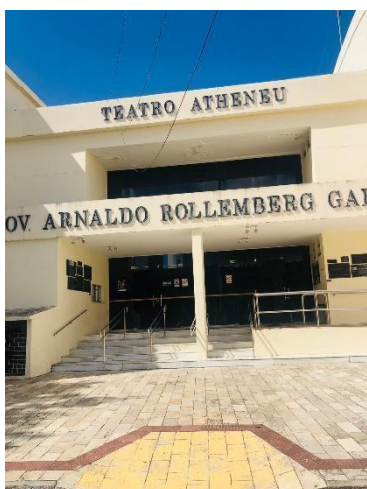


Figura 11 Hall de entrada



Figura 12 - Parte interna



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Esse espaço foi sede da simulação Atheneu ONU em 2022, que teve como tema central “Atheneu ONU – Simulação ONU: os conflitos na Ucrânia e Rússia”, decidido de forma conjunta pelas comissões (estudantes) e pelo idealizador da ação pedagógica. Foi realizado entre os dias 04/06/2022 e 06/06/2022 com programação distribuída da seguinte maneira:

Quadro 3 – Programação da Simulação Atheneu ONU/2022

DIA	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO
04/06/2022	08:00 ÀS 11:00	MOSTRA CULTURAL
06/06/2022	08:30 ÀS 11:00	MESA E ABERTURA
06/06/2022	13:00 ÀS 17:00	COMITÊS ONU

Fonte: Autoria própria, 2023.

A mostra cultural serve para a apresentação da cultura dos países que irão compor a simulação Atheneu ONU, que no ano de 2022 foi composta pelos seguintes Estados Membros: Brasil, Estados Unidos, França, Polônia, Ucrânia, China, Alemanha e Rússia, cada um representado por duas turmas dos segundos anos e terceiros anos do ensino médio, como pode ser observado nas Figuras 13 e 14 que foram publicadas no *Instagram* do Atheneu ONU em 02/05/2022.

Figura 13 – Representações 2º anos



Figura 14- Representações 3º anos



Fonte: *Instagram* do Atheneu ONU, 02/05/2022.

A mostra cultural é realizada nas dependências do Colégio Atheneu Sergipense, em salas de aula, uma para cada país; elas ocorrem de forma simultânea em rodízios de estudantes, sendo realizada troca a cada uma hora para não acontecer desgaste físico e/ou emocional. Como os/as estudantes estão empenhados/as nas apresentações culturais, o credenciamento neste dia do evento é realizado pelo corpo docente da escola no *hall* de entrada. Os/As docentes ficam à disposição para a assinatura da ata de presença pelos/pelas estudantes logo na entrada da escola, antes de ter acesso às salas em que estão ocorrendo as exposições culturais.

Logo em seguida, no térreo está a organização desse momento do evento nas Figuras 15, 16 e 17 respectivamente. É possível identificar elementos utilizados na mostra cultural da Rússia, na qual foi montado um cenário similar ao de um restaurante tradicional deste país, sendo servidas comidas dispostas no *menu*; Brasil, degustação de comidas típicas do Nordeste; e Ucrânia, com um memorial em homenagem às vítimas que foram mortas na guerra. Na ocasião, as pessoas que iriam prestigiar esse momento tinham a oportunidade de pegar uma rosa e deixá-la em forma de respeito às atrocidades da guerra na região.

Figura 15- Rússia



Figura 16 - Brasil



Figura 17 – Ucrânia



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Essas figuras são para ilustrar um pouco do que fora exposto pelos/pelas estudantes nesse dia do evento, isso não significa dizer que houve apenas a demonstração do que foi exemplificado nessas três figuras, pois a escolha dessas fotos se deu para preservar a figura dos/das estudantes. Na mostra cultural foi notado domínio dos/das estudantes da história dos países que representavam, desde suas crenças religiosas, a culinária, a bebida, a música, a dança, a geopolítica dos países, a temperatura, o esporte, as brincadeiras, as vestimentas, o artesanato, as obras de artes, as poesias, os monumentos históricos, as personas políticas e os marcos sociais como reivindicações por meio de protestos. Para além do domínio de conteúdo, as salas foram ornamentadas trazendo elementos que se comunicavam com a cultura de cada país, condizentes com a sua realidade, bem como a caracterização dos/das estudantes foi feita em conformidade com a proposta. Houve uma imersão cultural nos países que representavam. Estava tudo organizado, cada estudante tinha um papel a desempenhar ali, sabia se articular em grupo.

Inicialmente, nas primeiras horas de apresentação, não havia supervisão de docentes, eram apenas os/as estudantes apresentando as suas exposições para os/as visitantes. Em um dado momento, docentes da instituição passaram de sala em sala para registrar as atividades realizadas pelos/pelas estudantes, prestigiar o seu trabalho, realizar registros fotográficos e

acompanhar a imprensa local para noticiar à comunidade o evento que estava acontecendo na escola. Realizado esse feito, foram encerradas as atividades da simulação nesse primeiro dia.

Seguindo, a mesa de abertura, solenidade para a abertura do evento ao público externo, contou com a presença de lideranças políticas da região e imprensa local, recepcionadas por estudantes condutores/as dos debates, como pode ser observado na Figura 18. Ao chegar no teatro, vê-se uma mesa de credenciamento composta por estudantes na qual o/a convidado(a) assina a ata de presença e recebe um crachá com seu nome; a ata é assinada por estudantes e autoridades que comporão a mesa de abertura (estas últimas, recepcionadas na entrada do teatro e acompanhadas até o lugar que ocuparão).

Figura 18 – Credenciamento



Figura 19 – Mesa de abertura



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Na Figura 19 os/as convidados já estão posicionados/as dentro do teatro e na mesa de abertura. Até chegar nesse momento o gestor escolar deu as boas-vindas a todos/todas, falou sobre o evento o anunciando como maior simulação da ONU na América Latina e passou o púlpito para a Secretária Geral Executiva, representada por uma estudante que presidiu o ato de solenidade convidando, de forma individual, todos/todas que iriam ocupar a mesa.⁵⁷

Nesse momento foi apresentado um vídeo roteirizado e produzido pelos/pelas estudantes para abrir o evento. Na ocasião, se reforçou a importância de inserir o/a jovem nos debates políticos para que a classe política o/a represente sabendo o que ele/ela deseja, desmistificando a figura de que o/a jovem não se interessa ou não sabe sobre política: advoga-se, assim, a necessidade de empoderamento dos/das jovens para reivindicarem os seus direitos, se contextualiza o Atheneu ONU e a importância dos Direitos Humanos frente aos conflitos políticos. Finalizada a exibição do vídeo foi concedido espaço para que as comissões, Chefes

⁵⁷ Vale ressaltar que nenhum dos/das estudantes nesse registro fotográfico foi entrevistado.

de Estado e os/as convidados/as discursassem. A edição de 2022 seguiu a seguinte ordem: Comissariado dos Refugiados (estudante), Comissariado dos Direitos Humanos (estudante), Comissariado Justiça e Segurança (estudante), Secretária Acadêmica (estudante), Secretária Administrativa (estudante), Secretária Geral (estudante), vídeos de convidados de fora do contexto escolar que não puderam comparecer ao evento de forma presencial e, por fim, as autoridades políticas locais.

Os/As Chefes de Estado (estudantes) foram chamados à mesa logo após os discursos das comissões e não discursaram quando chamados/as à mesa: na ocasião foi exibido um segundo vídeo, roteirizado e produzido por eles/elas, que versava sobre educação e sua precarização no Brasil, cultura, dignidade, respeito e liberdade, direitos dos/das jovens e sua participação política e pautas globais.

Uma vez que a mesa estava constituída, foi realizada a entrada da bandeira do Brasil, na quarta edição do evento carregada por uma estudante negra escolhida por outro estudante (Alex) por entender a sua representatividade para esse momento simbólico ao afirmar que “[...] a pessoa que subiu com a bandeira [...] tem uma representatividade imensa: mulher, negra, cabelo *black*, sabe, com seus ideais muito bem consolidados. E eu bati na tecla achando que ela deveria, sim, vir e entrar com a bandeira” (Alex, em: 06/06/2022). A Figura 20 mostra essa entrada e logo em seguida, a Figura 21, os/as presentes no teatro cantando o hino nacional⁵⁸.

Figura 20 - Entrada da bandeira



Figura 21 - Hino Nacional



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Após a cerimônia de entrada e acomodação da bandeira do Brasil, posicionada no palco entre as bandeiras de Sergipe, de Aracaju e da ONU, foi entoado o hino nacional e as autoridades políticas puderam falar. Era perceptível uma integração entre corpo estudantil e

⁵⁸ Nenhum dos/das estudantes nesse registro fotográfico foi entrevistado.

corpo político do Estado/Cidade: dada a oportunidade, os/as estudantes apresentaram suas demandas estudantis e cobraram dessas autoridades providências para as suas reivindicações. Nessa edição de 2022 foi realizado o lançamento do Atheneu Políticas Públicas – Atheneu POP, que tem por objetivo educar os/as estudantes sobre política nacional e o seu papel democrático enquanto cidadão, o funcionamento do Estado brasileiro, incentivar a participação política dos/das estudantes, realizar sabatinas e entrevistas com políticos da região para debater políticas públicas e a elaboração conjunta de propostas para a melhoria da educação no Estado.

Para tanto, foram convidados/as candidatos/as ao governo do Estado e a cargos do legislativo estadual e federal a fim de assinarem um termo de compromisso com a educação de Sergipe, elaborado pelos/pelas estudantes do Atheneu Sergipense. Na Figura 22 é possível ver esse momento do convite para a assinatura do termo: ao passo em que assinavam, era feito um registro fotográfico e estes eram presenteados/as com uma camisa e um *boton* do Atheneu ONU, na Figura 23 é possível fazer a leitura do conteúdo do documento assinado pelos representantes políticos no momento do evento. Nenhum dos/das estudantes nesse registro fotográfico foi entrevistado/a.

Figura 22 – Convite para assinatura



Figura 23 – Termo de compromisso



Fonte: A Figura 22 é de autoria própria, registrada durante observação *in loco*, junho/2022. A Figura 23 foi retirada da matéria publicada no site do Mais Atheneu em 09/06/2022⁵⁹.

Esse momento da simulação foi finalizado após as respectivas assinaturas nos termos de compromissos, e assim que todos/todas saíram do local, os/as estudantes limparam e organizaram o teatro. Para os comitês:

⁵⁹ De autoria de Lucas Gama. Disponível em: <https://maisatheneu.com.br/arquivos/2977>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Cada país é formado por uma dupla de salas. As salas devem, juntas, pesquisar sobre os temas dos comitês, escrever o Documento de Posição Oficial (DPO), escolher o aluno que irá representar o Chefe de Estado e os delegados responsáveis em cada comitê. O trabalho em equipe das turmas é fundamental na organização dos países (Sergipe, 2020, p. 2).

É declarada a sessão aberta quando “[...] um terço (1/3) das delegações credenciadas estiver presente [...]” (Dicotomia Podcast, 2023, p. 9). Observado esse quórum⁶⁰ são iniciados os debates, que ocorrem em torno da agenda do comitê,

documento de programação estabelecido pela mesa diretora para orientar as discussões da sessão. A agenda é formada por três tópicos, contendo pontos de debate do tema do comitê e, para cada um desses tópicos, deverá, preferencialmente, conter uma Resolução. [...] a agenda irá seguir um modelo cascata, isto é, os tópicos debatidos serão interligados, dessa forma, ao final da simulação deverá ser escrita uma proposta de resolução para a agenda como um todo. (Dicotomia Podcast, 2023, p. 8)

As propostas de resolução para a problemática discutida em cada comitê devem ser apresentadas durante os debates e organizadas no Documento de Posição Oficial - DPO, conceituado da seguinte maneira:

O Documento de Posição Oficial (DPO) deve ser executado apenas pelos delegados. É o documento que expressa o posicionamento do seu país em relação ao tema que será debatido no comitê, ou seja, quais são as providências que seu país já executou, se ele se encontra a favor de alguma ideologia, entre outras políticas adotadas por sua representação. Ele deverá ser escrito em linguagem formal, em lauda única, e ser fiel à política externa daquele país. O DPO deverá ser entregue na primeira sessão, lembrando que ele não é o seu discurso inicial, mas será requisitada a sua leitura em um momento específico do comitê (Sergipe, 2020, p. 4).

Para esse documento é disponibilizado um modelo no site⁶¹ do Atheneu ONU no tópico documentos, que complementa a sua descrição ao dizer que:

O DPO exige uma boa pesquisa sobre o tema abordado, esse documento é o guia dos delegados nos debates. A partir desse documento, o delegado poderá expor as diretrizes da política externa de sua representação. Além disso, a confecção do DPO ajuda o aluno a se preparar para os debates, fazendo com que coloque todas as informações de modo ordenado em sua redação. No entanto, lembre que O DPO deve conter a posição do país, e não do delegado que o irá representar (Sergipe, 2020, p. 4).

O mesmo site informa que esse documento deve seguir a seguinte estrutura: “1. O nome oficial do país 2. O Ministério das Relações Exteriores 3. O nome do delegado 4. O nome do

⁶⁰ “[...] é o número de delegações presentes dentro da sala no momento presente. [...] contabilizado no início das sessões, através da chamada em ordem alfabética, em que as delegações podem se declarar como “presente” [...]. [...] Os delegados que chegarem após o início da sessão e ao fim da chamada podem ser reconhecidos pela Mesa Diretora através de uma moção formal de reconhecimento ou um comunicado à mesa, através de um voluntário.” (Dicotomia Podcast, 2023, p. 9).

⁶¹ SERGIPE. Atheneu ONU. Cartilha Digital. Disponível em: [Atheneu ONU – Atheneu Sergipense \(maisatheneu.com.br\)](https://maisatheneu.com.br). Acesso em: 22 jun. 2022.

Colégio 5. O brasão das Armas do país 6. O comitê e a data em que ele ocorreu 7. O tema” (Sergipe. 2020. p. 4), e dispor do seguinte conteúdo,

O histórico do país em relação ao tema; As medidas que o país adota sobre o tema; Possíveis soluções para a problemática do tema, de acordo com o posicionamento deste; Tratados, resoluções, etc., que o país assinou/ratificou relativos ao tema; Ações apoiadas e ações vistas com “maus olhos” pelo país; Estratégias argumentativas, como por exemplo: estatísticas, falas de líderes do país acerca do tema, etc. (Sergipe, 2020, p. 4).

Esse documento é apresentado nos comitês da ONU. Cada comitê tem um tema específico a ser debatido e cada país deve enviar um delegado (representante) para discursar, debater, discordar, propor e negociar com os outros delegados (representantes) dos países (Sergipe. 2020. p. 2). Esse diálogo, na quarta edição do evento, foi realizado nas dependências do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, no primeiro andar nas salas de aula, sendo uma sala para cada comitê. Eram discutidos de forma simultânea, não havia supervisão de docentes, era tudo articulado pelos/pelas estudantes: a condução dos debates, seu início e fim. Nos corredores havia estudantes fazendo rondas para dispersar aqueles/as que não fossem fazer parte dos comitês e, assim, não atrapalharem quem estava concentrado na atividade.

Nesse momento era facultativa a participação dos Chefes de Estado, pois, as suas diligências obrigatórias eram: intermediar a comunicação entre os/as estudantes e a comissão da simulação; servir de referência para os/as estudantes em caso de dúvidas, e, se não soubessem sanar dificuldades, os/as Chefes de Estado recorrer à comissão e repassar a informação aos demais discentes; participar de reuniões sobre a condução do evento; publicizar as informações com os/as demais discentes; supervisionar e liderar os/as estudantes do país que representam nas atividades da mostra cultural; preparar discurso para o momento da solenidade. Para o debate, se organizaram em um círculo para que todos/todas pudessem ser ouvidos/as, como pode ser observado nas Figuras 24 e 25, no comitê “Os Impactos da Guerra da Ucrânia no Meio Ambiente”. Nenhum dos/das estudantes nessas figuras foi entrevistado/a.

Figura 24 – Debate em círculo



Figura 25 – Debate em círculo



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

No Atheneu ONU, em 2022, cento e cinquenta estudantes se inscreveram para participar dos comitês que versaram sobre os seguintes temas: *Precariedade nos recursos da saúde durante a guerra da Ucrânia*, *Alexe migratória pós-guerra*, *Os impactos da guerra da Ucrânia no meio ambiente*, *Guerra de versões fake news*, *Alexe econômica pós-guerra* e *Polarização mundial*. Cada comitê da ONU tinha representação de três estudantes de cada Estado Membro na posição de delegado(a) para apresentar suas propostas de acordo com o tema versado, em um debate intermediado pela mesa diretora com

o poder de declarar a abertura e o fechamento de cada sessão do comitê, dirigir os debates, assegurar o respeito às regras e conceder a palavra às delegações. A Mesa irá deliberar acerca da procedência e da precedência de questões e moções apresentadas pelas delegações, e poderá também sugeri-las quando julgar pertinente. Caso alguma delegação tenha objeções sobre uma decisão da Mesa, essa poderá se manifestar e solicitar uma votação para revisão de tal decisão. (Dicotomia Podcast, 2023, p. 7)

Composta por diretores que

[...] são alunos que se aprofundaram na temática a ser debatida para apoiar a sua pesquisa, produzindo os Guias de Regras e colocando-se à disposição para auxiliar em qualquer situação. Durante as sessões, os diretores serão os responsáveis pela moderação, atentando para as regras do debate. Denominados de “mesa”, os Diretores do Comitê têm a obrigação de moderar a simulação, mantendo-se imparciais, sem influenciar os debates ou discursar sobre a temática (Sergipe, 2020, p. 5).

No guia de regras Atheneu ONU⁶² os/as delegados/as poderão se colocar de duas formas discursivas diferentes à escolha depende do objetivo que se deseja alcançar, das quais:

⁶² SERGIPE. Guia de Regras Atheneu ONU. Cartilha Digital. Disponível em: Documentos – Atheneu Sergipense (maisatheneu.com.br). Acesso em; 22 Jun. 2022.

Discurso inicial: O discurso inicial será realizado no início da primeira sessão dos comitês, com o tempo máximo definido em três minutos e terá como objetivo dar a oportunidade para as delegações apresentarem suas posições. O discurso inicial pode ser apenas a leitura de um texto previamente escrito, ou até mesmo um discurso decorado ou proferido a partir de anotações tomadas anteriormente, contanto que cumpra seu papel de reforçar a posição da delegação. É imprescindível que o discurso esteja de acordo com a norma culta da língua portuguesa, utilizando de vocabulário formal (Sergipe, 2020, p. 6)

Por outro lado:

Discurso à grega: O discurso à grega é uma forma de debate moderado. As delegações que desejarem se pronunciar têm de deixar suas placas na posição vertical e esperar pelo reconhecimento da Mesa Diretora, que é livre para escolher a próxima delegação a se pronunciar, mesmo que fora de ordem, de acordo com a relevância para o debate naquele momento, porém sempre mantendo a imparcialidade (Sergipe, 2020, p. 6).

Quanto ao tempo de fala dos/das delegados(as), o guia se coloca da seguinte maneira:

O tempo de discurso será determinado pela Mesa Diretora, todavia os delegados podem propor sua alteração por meio de uma moção. Os diretores indicaram o final do tempo de um discurso com o uso do martelo da Mesa – com uma batida, faltam dez segundos para o fim do tempo; com duas, o tempo estará encerrado e a voz passa para a Mesa. A Mesa concederá a palavra ao delegado subsequente à sua escolha, após tratar de acatar ou pôr à votação questões ou moções com precedência propostas pelos delegados, dar recomendações gerais aos delegados, ou reconhecer novos delegados ou membros do secretariado. No discurso à grega todos devem ser reconhecidos pela mesa antes de iniciarem seu discurso ou apresentar uma moção ou questão. (Sergipe, 2020, p. 6)

Havendo questionamentos no decorrer dos debates no comitê, é adotado o seguinte protocolo:

Para perguntas: Aquele que desejar fazer uma pergunta terá trinta segundos para formulá-la e o tempo de resposta será o tempo que foi cedido pelo delegado que responderá à pergunta. Se mais de uma representação desejar fazer perguntas, cabe à mesa escolher, imparcialmente, qual tem mais importância no debate. Não há cessão de cessão, isto é, não serão permitidas duas ou mais sessões de tempo durante apenas um tempo de discurso. Também não é possível ceder seu tempo quando lhe faltarem dez segundos ou menos de discurso (Sergipe, 2020, p. 6)

Após a escuta de cada delegação, conforme o guia de regras Atheneu ONU “[...] é obrigatório votar “a favor” (favorável) ou “contra” (contrário), ou seja, todas as delegações presentes ou presentes votantes, devem optar” (Sergipe, 2020, p. 7) frente às propostas feitas por cada Estado-Membro na representação do/da delegado(a) na leitura do DPO; e, para tanto, “[...] é imprescindível que a maioria simples das delegações (50% + 1) votem a favor para que qualquer decisão seja tomada dentro do comitê.” (Dicotomia Podcast, 2023, p. 9). As votações podem ocorrer de duas maneiras dentro dos comitês, conforme Dicotomia Podcast (2023, p.11),

Votações Procedimentais: essas votações dizem respeito aos procedimentos normais do debate dentro do comitê, o rumo e a forma como os debates acontecem, membros observadores podem votar. Votações Substanciais: Essas votações são aquelas relativas à adoção de decisões que dizem respeito ao tema da discussão do tópico e documento final produzido, membros observadores não podem votar. Ambos precisam de maioria simples das delegações (50% + 1) para aprovar.

E, ao final, os/as diretores fazem a leitura para todos/todas os/as presentes em determinado comitê da proposta vencedora por atender às necessidades pontuadas naquele ciclo de debates, registrando sua posição em relatório final. Conforme o manual de Introdução ao Atheneu ONU, depois desse momento deve ocorrer a Assembleia Geral da ONU para finalizar a simulação:

[...] os Chefes de Estado, juntos com o secretariado da ONU irão se reunir para discutir e votar as medidas debatidas e as propostas de intervenção apresentadas em cada comitê no dia anterior. Todos os alunos devem estar presentes na Assembleia Geral, esse ato marcará o fim da edição do Atheneu ONU [...]. (Sergipe, 2020, p. 3).

Porém, na edição de 2022 não foi identificado esse momento, sendo finalizado após a realização dos comitês da ONU. É possível observar que, para a realização desse evento, é necessário seguir uma estrutura hierárquica de cargos que são delegados para os/as estudantes do Atheneu Sergipense, como indica o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Cargos Arguidos na Simulação Atheneu ONU/2022

Secretária(o) Geral Executiva(o)
Alto Comissariado dos/das Refugiadas(os)
Secretária(o) Administrativa(o)
Alto Comissariado dos Direitos Humanos
Secretária(o) Acadêmica(o)
Alto Comissariado da Justiça e Segurança
Mesa Diretora para conduzir os Comitês
Delegadas(os) para representar o Estado-Membro da ONU no Comitê
Chefes de Estado
Equipe de Imprensa
Turmas e Representação de Estados-Membros

Fonte: Autoria própria, 2023.

Para a ocupação desses cargos, os/as estudantes se candidatavam às vagas por meio de editais publicados pela escola, formulários *Google Forms* ou por meio do voluntariado. Havendo mais de uma inscrição para um cargo que detém poucas vagas, como a posição de Chefe de Estado, era feita uma votação democrática entre a turma para a eleição de quem iria lhe representar.

4 OBSERVAÇÕES EMPÍRICAS

Neste capítulo objetivo descrever o trajeto teórico necessário para desenvolver o estudo de caso sobre a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na Simulação Atheneu ONU no Centro de Excelência Atheneu Sergipense/SE. Apresentando as observações *in loco* durante participação na Simulação Atheneu ONU – 2022 que foram registradas em diário de campo e nas entrevistas com os/as participantes da pesquisa, numa descrição que visa apresentar os principais elementos identificados em minha aproximação do Colégio e da Simulação Atheneu ONU. Analisando as categorias de gênero e sexualidade pelo racismo sistêmico-inercial por Santos (2022), em um diálogo interseccional que resultou na descrição de intersecções opressoras no Atheneu Sergipense (descritas no Quadro 5) por Akotirene (2019).

Portanto, mostrarei dados remanescentes que me auxiliaram na produção do material pesquisado, que introduzem discussões realizadas no capítulo 5, para preparar a análise das juventudes transgressoras em gênero e sexualidade em discussão teórica decolonial. Pois, para Minayo (2007, p. 66) “a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante”.

Socializar o diário de campo é se desnudar de si mesmo/a no processo da pesquisa e permitir descentralizar-se para olhar o/a outro/a em sua perspectiva, é entrar em conflito com saberes pré-existentes ao campo de pesquisa, ao experimentar o que se pode aprender em campo, com seus sujeitos, com o espaço geográfico e físico. Através das possibilidades pedagógicas e analíticas do diário de campo, advogo que a pesquisa não deve partir tão somente do olhar do/da pesquisador/a, mas estar aberta a fazer mutações teóricas frente às complexidades e fragilidades que podem ser observadas a partir de socializações em campo.

Desse modo, descrevo a seguir elementos constitutivos do diário de campo que foram me conduzindo ao amadurecimento da pesquisa, à definição das categorias analíticas e à identificação dos/das participantes da pesquisa, introduzindo-me na cultura escolar daquele espaço: eles são dignos de análise para entender o lugar e o meio social que se deu a simulação Atheneu ONU aqui analisada como contexto de autoafirmação de juventudes transgressoras e, nesse sentido, de educação em Direitos Humanos.

4.1 Conhecendo o prédio do Atheneu em minha primeira visita

O primeiro contato com a escola ocorreu em 03/06/2022, por volta das 14h10min, um dia antes da simulação Atheneu ONU começar. Ao chegar no local eu me encontrei com o

professor Adir e não tive contato com o gestor escolar. Informei que nesse primeiro momento minha visita tinha por objetivo a observação da simulação Atheneu ONU e, se possível, ter uma conversa informal com alguns Chefes de Estado ou pessoas da comissão do Atheneu ONU, uma vez que retornaria em momento oportuno para entrevistar os/as estudantes que se encontrassem na simulação e discentes LGBTI+, bem como, entrevistá-lo enquanto idealizador o projeto Atheneu ONU e tirar fotos do prédio da escola.

Durante nossa conversa, que se deu no corredor do segundo andar da escola, alguns estudantes foram pedir autorização para usar a aula de Física para continuar a fazer a ornamentação para a Feira Cultural que iria ocorrer no dia seguinte, em 04/06/2022. Adir orientou que eles/elas se reportassem ao Chefe de Estado deles/delas, uma vez que eles/elas elegeram tal pessoa para essa responsabilidade, ficando então sob sua incumbência liderar e intermediar as necessidades da turma que está à frente, mas orientou que eles/elas falassem com jeito com o professor da matéria, explicando a situação para ver se o mesmo os/as liberava.

Após presenciar esse momento de sociabilidade e negociação entre estudantes e docente, o professor Adir se posicionou quanto à escuta dos meus anseios e objetivos naquele momento, com a minha ida até a escola, e se colocou à disposição para que tivéssemos um diálogo sobre a ação pedagógica, me informando que quando estivesse disponível iria me contactar pelo *WhatsApp*. Enquanto esse momento não chegava, ele me deu total liberdade para andar pelo prédio da escola e garantiu acessibilidade aos estudantes, o que me permitiu interagir com alguns e ver a organização e interação entre os/as estudantes para preparar as salas de aulas para realizar as atividades do dia 04/06/2022 - Mostra Cultural dos Estados-Membros da ONU, que seriam representados na simulação. Desde a retirada das carteiras da sala de aula, como é possível observar na Figura 26, à construção de maquetes, decoração (arcos de bolas, TNT, telões, caixa de som, etc.), algumas dessas movimentações nas Figuras 27 e 28. Nesta última se tem visibilidade para as cadeiras e mesas de plástico utilizadas no primeiro dia do evento para os/as docentes se organizarem para receber os/as estudantes, formando uma mesa de credenciamento e, do mesmo modo, no segundo dia de evento, bem como o posicionamento no palco do teatro Atheneu para acomodar os/as estudantes e convidados para a mesa de abertura e ato de solenidade.

Tudo organizado pelos/pelas estudantes, não havia professores conduzindo-os ou os supervisionando, sendo perceptível a dedicação e compromisso para com o evento. Vale ressaltar que nenhum dos/das estudantes nesse registro fotográfico foi por mim entrevistado/a.

Figura 26 - Organização



Figura 27 Organização



Figura 28 Organização



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Nesse percurso pelo prédio da escola decidi entrar em uma sala de aula e pedir autorização a alguns estudantes para tirar foto do local enquanto eles/elas ornamentavam o espaço, inclusive essas foram as circunstâncias do registro da foto 27. Nesse momento foi-me apresentado o Chefe de Estado daquela turma que representava a Rússia. Perguntei se teria a possibilidade de tirar foto da sala de aula para que registrasse a estrutura da sala, ele se preocupou com a bagunça e me perguntou se eu queria que os/as estudantes saíssem da sala para fazer o registro. Eu disse que não, desde que todos/todas se sentissem à vontade com a minha presença ali. Então entrei na sala de aula e me apresentei, e pedi permissão para a foto e estavam de acordo, inclusive me reconheceram como pesquisadora outrora anunciada por Adir em grupo de *WhatsApp* dos/das Chefes de Estado.

Depois disso, o Chefe de Estado da Rússia se disponibilizou a me acompanhar pela escola, ocasião em, que ao passo que me apresentou a estrutura física do prédio, explicou sobre a dinâmica da escola quanto a horários, dias letivos e refeições; sobre o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS), onde ficava o acervo histórico da escola conduzido pelos/pelas estudantes da Universidade Federal de Sergipe - UFS em Aracaju/SE; explicou alguns pontos da sistemática da simulação Atheneu ONU, inclusive o anseio de sua turma em dar visibilidade aos direitos das pessoas com deficiência, ao dar representatividade na mesa de abertura do Atheneu ONU 2022 sendo realizada a entrada da bandeira do Brasil por uma colega de turma que não possui mão esquerda, mas, isso não foi possível por questões particulares dessa estudante.

Em um dado momento ao passar em um corredor da escola, percebi um quadro com fichas de inscrições para clubes; ao pedir-lhe que me explicasse, prontamente me disse que

esses clubes são criados e organizados pelos/pelas estudantes que fazem propaganda para que o corpo estudantil da instituição possa participar. Para esses clubes ocorrem feiras anuais para expor os trabalhos desenvolvidos nessa atividade durante o ano. Os clubes são registrados na escola e fazem parte de um programa do Educa+ Jovem Protagonista, e precisam do aval da escola e supervisão da instituição para a sua concretização. Uma vez autorizada sua realização, os clubes são fixos, mas, precisam receber renovação de seu registro anualmente para continuarem as atividades. Na Figura 29 é possível visualizar esse painel que possui fichas de inscrição para: Clube de calistenia, Clube de altinha, P.C, Clube de vôlei, Clube de dança, Clube de música, Clube *drawing*, Clube de atletismo, Clube de libras, Clube Alextão, T.A, Clube Athenas, L.U.H.E, Clube de mangá, Clube de japonês, epifania filosófica ambiental, Clube de basquete, Clube literário, esporte, Clube de chinês, Clube de LOL e Teorizando o horror.

Figura 29 - Clubes



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Esse registro foi feito no corredor que fica à esquerda da entrada da escola, próximo à recepção principal que dá acesso às salas de aula. Após esse registro, seguimos e ele foi me explicando sobre as escadas temáticas, sendo fotografadas onze: Projeto pensando através do LEAD ONU, foi uma articulação do idealizador da ação pedagógica consoante aos estudantes. Nas Figuras 30, 31 e 32, há mensagens motivacionais.

Figura 30 – Escada Temática 1



Figura 31 – Escada Temática 2

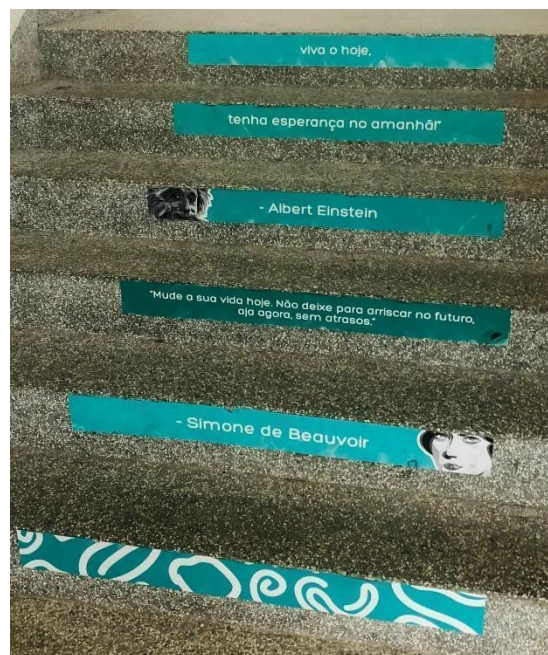


Figura 32 – Escada Temática 3



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Nas Figuras 33 e 34, mensagens de conscientização para com a intolerância religiosa e demonstração das várias representações de fé.

Respeito @Central

Intolerância religiosa é crime

Oxóssi, Yeshua

Javé, Alá, Jeová Central

Crendo em Deus, Buda, Maomé, Oxalá

Tendo fé ou não

1. LÍBERRANCA BENINOS DO SONHIE

2. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

3. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

4. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

5. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

6. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

7. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

8. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

9. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

10. OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO E OUSO

Nas Figuras 35, 36 e 37 escadas adesivadas com a sigla LGBTI+, datas importantes para a comunidade LGBTI+, ativistas sociais e políticas e intelectuais.

A photograph of a staircase with rainbow-colored tape on each step, labeled with LGBTQ+ terms in Portuguese. The labels, from top to bottom, are: '+', 'INTERSEXO', 'QUEERS', 'TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS', 'BISSEXUAIS', 'GAYS', and 'LÉSBICAS'. The tape is applied horizontally across the width of each step. The colors of the tape transition through the rainbow spectrum: red, orange, yellow, green, blue, and purple. The staircase is made of concrete and is set against a plain wall.

A photograph of a staircase with five visible steps. Each step has a rectangular sticker placed on its surface. The stickers are colored and contain text about pride events. From top to bottom, the stickers are: purple, blue, green, yellow, and red. The dates and event names are as follows:

Step	Date	Event Name
1	23/09	Dia Nacional do orgulho Bissexual
2	29/08	Dia Nacional da Visibilidade Lésbica
3	28/06	Dia do orgulho LGBTQIAP+
4	06/04	Dia Internacional da Assexualidade
5	21/01	Dia Nacional da Visibilidade Trans

Below the main staircase, there is another step with a sticker, and a final sticker at the bottom of the frame.

Step	Date	Event Name
6	25/03	Dia Nacional do Orgulho Gay

Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022).

Figura 37 - Escada Temática 8



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022).

Nas Figuras 38, 39 e 40 é possível ver (e mostrar) escadas com adesivagens sobre a literatura brasileira, títulos de livros nacionais e internacionais. Vale ressaltar que nenhum dos/das estudantes nesse registro fotográfico foi entrevistado por mim.

Figura 38 - Escada Temática 9



Figura 39 - Escada Temática 10



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Figura 40 - Escada Temática 11

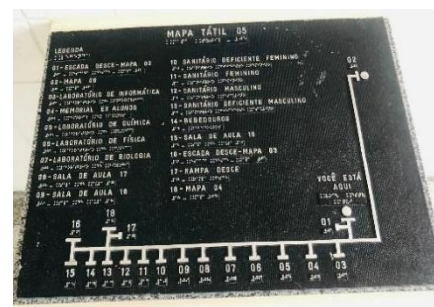


Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Numa escola de base normativa, que preserva pilares nacionalistas, conservadores e tradicionalistas, a transgressão já é perceptível para além dos/das estudantes, é notável também no espaço físico e estrutura educacional desse ambiente. Nessa caminhada pela escola e conversa informal com esse estudante que me acompanhou nesse primeiro dia, já foi perceptível como a identidade estudantil está presente nos processos escolares, não só no Atheneu ONU, está impregnada como um princípio da escola, advindo de sua memória.

Seguindo, ele apontou que a conservação do prédio da escola é resultado da recente reforma que precisou que a escola ficasse fechada por quatro anos, e que depois disso a escola recebeu a primeira pessoa cadeirante e outras pessoas com deficiência. Aproveitei essa oportunidade para fotografar as dependências da escola e foi perceptível essa acessibilidade nos seguintes registros fotográficos: elevador (Figura 41), rampas para acesso às salas de aula com corrimão e piso tátil (Figura 42), quatro mapas táteis da escola (Figura 43); foram identificados outros elementos, porém, para preservar a figura dos/das estudantes, irei me limitar a essas fotografias.

Figura 41 – Elevador **Figura 42 – Rampa de acesso** **Figura 43 – Mapa tátil**



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Após esse momento, foi necessário que eu prosseguisse sozinha. Quanto aos registros fotográficos do prédio, iniciei pela parte externa, depois comecei a fotografar o interior: estacionamento (que possui espaço para bicicletas), recepção, corredores, placas, painéis nas paredes (de comunicados e atividades extracurriculares), porta-retratos em homenagem a ex estudantes da escola, armários, banheiros, vestiários, refeitório e cozinha, escadas (algumas com adesivagens que trazem consigo frases motivacionais, intelectuais, literatura brasileira, religiões, sigla LGBTI+, datas importantes para a comunidade LGBTI+, militâncias sociais e políticas, títulos de livros nacionais e internacionais), sala de aula, rampas, elevador, teatro, quadra, biblioteca, pátio, salas de dança, Educação Física, Grêmio Estudantil, Banda Estudantil e Comitê Pedagógico, sala para material de limpeza, almoxarifado e C.A.F.

Nessas andanças notei que as salas de aula possuem duas portas para entrada/saída e quadro branco e todos os ambientes fechados da escola possuem ar condicionado, pontos de acessibilidade como: rampas para acesso da quadra e pátio, para o segundo andar um elevador, piso tátil e mapas táteis como já observado nas figuras 41, 42 e 43. As escadas e rampas possuem corrimão, e tem sinalização no chão para pessoas com deficiência visual ou dificuldade de locomoção, mas isso não se dá em toda extensão do prédio. Em todas as portas que dão acesso a alguma sala e nas placas com o mapa da escola tem a sua descrição em braille, a estrutura conta com bebedouros no alcance de pessoas que necessitam de cadeira de rodas para se locomover.

Notei que algumas salas tem trava de segurança eletrônica liberada por senha, como o portão de entrada da escola, a secretaria, a sala do gestor escolar e dos/das professores, e a recepção por onde os/as docentes e discentes passam para ter acesso às salas de aula, que são

liberadas por digital dos/das funcionários/as ou pelo segurança que fica na entrada supervisionando as pessoas que entram no prédio e visualizando as figuras das câmeras. Inclusive toda a escola é monitorada por câmeras e o painel de visualização das figuras fica na entrada da escola, à vista dos seguranças e na sala do gestor escolar que se comunica por rádio comunicador – *Walk talk*. Nesse processo pude notar a dimensão do prédio da escola, que é extenso e, para além dos espaços descritos anteriormente, possui centro de memória, auditório, laboratórios (Química, Biologia, Física e Informática), salas dos/das professores, secretaria, sala da coordenação pedagógica e gestor escolar que não pude fotografar, pois como estava sozinha não sabia se teria liberdade para tanto e decidi não adentrar. Durante esse processo fui abordada por alguns estudantes curiosos/as com a minha presença na escola.

Mais tarde, por volta das 15:00 horas, tornei a me encontrar com o professor Adir, aproveitei a oportunidade para lhe perguntar sobre os registros de simulações anteriores à que foi realizada em 2022, pois não tinha encontrado no site da instituição, *Instagram* da escola e do evento Atheneu ONU, fotos das edições anteriores. Então ele me informou que já estava tentando resolver essa questão e colocar alguém à frente dessa atividade, que inclusive já tinha recebido um contato de um ex-estudante que queria ajudar no site, e que na simulação de 2022 estava organizando o comitê de imprensa para ficar à frente dessa responsabilidade. Após, explicar seus planos para contornar essa situação, ele compartilhou comigo pelo *WhatsApp* o link do *Google fotos* – Atheneu ONU 2021 às 15:11, então as fotos que se referem ao ano de 2021 foram retiradas desse acervo pessoal da escola, e as de 2022 foram registradas por mim *in loco*, ou retiradas do *Instagram* do evento.

Nesse momento decidimos realizar sua entrevista, mas, devido à sua demanda nesse dia, em virtude dos preparativos do evento, Adir me explicou que poderíamos ser interrompidos algumas vezes. E assim foi, a entrevista ficou fracionada em três partes devido à necessidade de se ausentar para atender demandas escolares. Antes de iniciar a gravação expliquei mais detalhes da pesquisa, destacando o protagonismo de estudantes LGBTI+. Nesse momento ele me falou sobre Dara, Izzy, Ávila e Tiê, indicando que poderia me apresentar a essas pessoas no decorrer do evento, bem como a outros/as estudantes não heteronormativos. Isso não foi possível nesse momento inicial; apenas o encontro com Izzy, conhecendo-o em outro momento por intermédio de rede de comunicação com os/as participantes da pesquisa.

O primeiro e o segundo registros da entrevista foram realizados na secretaria que possui trava eletrônica por senha do lado de dentro da sala. Em conversa informal, logo, sem registro de gravação, perguntei sobre as fichas de matrículas dos/das estudantes, se esse material era digitalizado ou manuscrito, e se haveria a possibilidade de fazer um levantamento de dados

quanto à sexualidade, raça e questões financeiras dos/das estudantes. Foi me explicado que parte das informações dos/das estudantes é digitalizada em banco de dados, e parte é manuscrita. Mas, as informações que eu estava em busca, quanto à sexualidade, não teria à disposição nas fichas de matrículas, que tinha poucos/as estudantes com nome social e que não teria como identificar quem está com o nome social porque não tem o tópico sexualidade nesse registro.

Outro importuno a essa quantificação seria a questão de que outros/as estudantes não têm o registro do nome social na ficha de matrícula por resistência dos pais. Então, a ausência de dados quanto à especificidade da demanda estudantil da pesquisa se dá por esse motivo, sendo apresentada a quantidade de estudantes na instituição de maneira geral, mas, em conversa informal, no dia 31/10/2022, com o gestor escolar, este me informou que a escola tinha um estudante trans matriculado, que seria Ávila.

Isso posto, iniciamos a gravação da entrevista frente à anuência e interesse de Adir em colaborar com o estudo. Essa primeira gravação durou 31:03, no decorrer de nossa conversa fomos interrompidos pela sirene do intervalo, que foge do toque tradicional das escolas, posto que toca músicas regionais/nacionais/internacionais. Naquele momento tocava Daniela Mercury e a música tema do filme *Shrek – All Star*, de Smash Mouth, mesmo com a música resolvemos prosseguir com a entrevista. Mais à frente foi necessária a interrupção da gravação, pois uma visita que Adir estava à espera chegou ao seu encontro.

Como estávamos todos/todas na mesma sala, percebi que a visita se tratava da possibilidade de parceria da escola com um projeto social local; na ocasião a coordenadora do projeto o convidou, enquanto representante da escola, para conhecer a instituição reforçando a importância dessa integração com o Atheneu Sergipense. Após Adir finalizar a conversa com a visita que aguardava, retomamos a entrevista, e dado o ensejo o perguntei sobre o envolvimento da escola com movimentos sociais, o mesmo me explicou que a comunidade estudantil tem engajamento com as causas LGBT, ambiental, animal e veganismo e citou o projeto CasAmor Neide Silva, que está vinculado à Linda Brasil, atual Deputada Estadual de Sergipe. Falou sobre o projeto desenvolvido pela professora de português Clélia Ferreira Ramos, com um grupo de dança formado pelos/pelas estudantes do Atheneu Sergipense por nome *Um Quê de Negritude – UQN*, estreou em agosto de 2007 no teatro Atheneu, com o objetivo de divulgar as culturas africana e indígena, que se tornou uma disciplina eletiva na instituição, dada a adesão dos/das estudantes.

Também compartilhou sobre o último feito alcançado pela estudante fundadora do Atheneu ONU Mulheres, Lenice Ramos, com um projeto que teve repercussão nacional que

discutia a dignidade menstrual na escola, resultando no programa *Absorvente é Direito* que, com a parceria da Magazine Luiza no combate à pobreza menstrual, recebeu a doação de 192 mil absorventes para serem distribuídos nas escolas estaduais de Aracaju/SE em 2021, sendo anunciado o programa e debatida a pauta na simulação Atheneu ONU de 2021.

Mas o engajamento da estudante continuou, Lenice Ramos, acompanhada da estudante Laiza Bezerra, ambas à época matriculadas no terceiro ano do ensino médio, junto à vice-governadora de Sergipe, Eliane Aquino foram recebidas pelo presidente da Assembleia Legislativa de Sergipe, deputado Luciano Bispo, em 14/10/2021⁶³.

Na ocasião, as estudantes apresentaram ao presidente o Projeto de Lei ‘Programa Absorvente é Direito’, criado por Lenice Ramos e que foi apresentado e pré-selecionado na etapa estadual do projeto Parlamento Jovem Brasileiro, na Câmara dos Deputados, em Brasília, no ano de 2020. Com o intuito de democratizar o acesso dos absorventes para as demais instituições do Estado e garantir a continuidade da ação para além do ano de 2021, que segue até os dias de hoje; como observado na Figura 44, a escola já detinha um estoque para ser distribuído.

Figura 44 - Estoque de absorventes



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Apesar dos esforços ao propor debate na Assembleia Legislativa de Sergipe em 14/10/2021 para a continuidade do projeto, a partir dessa imagem percebe-se o descaso pela quantidade de absorventes que se tem para doação e a falta de identificação de uma demanda para recebê-los, sendo deixados em espaço público no *hall* de entrada da escola. O estoque

⁶³MACÊDO, Stephanie. Alunas do Atheneu Sergipense apresentam projeto de combate à pobreza menstrual. *Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe*. 2021. Disponível em: <https://al.se.leg.br/alunas-do-atheneu-apresentam-projeto-de-combate-a-pobreza-menstrual/>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

estava em uma escola pública com estudantes de classe média baixa (segundo dados obtidos pelo INSE do SAEB em 2021, já discutidos no capítulo 3, tópico 3.1), e sua exposição nos corredores sugeriu fortemente a retenção do material, sem seu uso pela própria comunidade estudantil. Isso permite inferir não ter havido assimilação dessa política de seguridade menstrual na escola: um processo é a administração escolar receber material para uso do alunado; outro é distribuí-lo (no caso, entre as pessoas que menstruam).

É possível também deduzir uma descontinuidade do projeto quanto à gerência do material doado, uma vez que a estudante que angariou esses absorventes e estava à frente do programa “Absorvente é Direito” (possibilitando esse movimento em 2022) já havia se formado. Essa lacuna gerencial é perceptível no perfil do Atheneu ONU Mulheres, nicho simulatório do Atheneu ONU no qual é articulado o projeto que visa mitigar a pobreza menstrual em contexto escolar, uma vez que a época dessa coleta de dados *in loco*, a última movimentação de postagem na *timeline* ocorreu em 08/02/2022. Mais tarde, foi anunciada em 31/03/2023 no *instagram* do Atheneu ONU a doação dos absorventes à Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania de Sergipe, desviando-se seu uso dos objetivos iniciais.

Feitos essa análise sobre esse relevante dado de observação, volto à narração de minha visita, às voltas com a entrevista de Adir. Ao aguardar pelo professor Adir para retomar a sua entrevista (interrompida aos 03m21s de duração, pois o professor precisava participar de reunião com o corpo docente da escola), fiquei à sua espera na entrada principal da escola, a qual tem um espaço com sofás, com visão para o movimento na entrada da escola, conforme Figuras 45 e 46.

Figura 45 - Entrada Principal da escola



Figura 46 - Entrada Principal da escola



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Por volta das 17:51 tornei a me encontrar com o professor Adir para dar continuidade à entrevista, que durou 20m57s, finalizando nosso diálogo às 18:17. Esse contato com o idealizador da simulação Atheneu ONU me permitiu compreender a sistemática desse evento, seus objetivos, origem, tensões, limitações, alcances pedagógicos, relações com a classe política local, empresas privadas, comunidade local e pautas dissidentes. Aprender sobre o evento a partir de quem o materializa me deu uma visão clara de sua operacionalidade nos dias que sucederam à sua realização.

Findo esse dia retornei ao Centro de Excelência Atheneu Sergipense em 04/06/2022 por volta das 08:25 da manhã para prestigiar a mostra cultural. Minha presença na escola neste dia não se limitou apenas à posição de telespectadora, pois tive a oportunidade de conceder entrevista ao jornal Balanço Geral SE, na TV Atalaia, a pedido do idealizador do projeto, e entrevistar Ávila pela primeira vez, frente à sua anuência e interesse em contribuir com a pesquisa. Esses eventos se sucederam da seguinte maneira, inicialmente fui até a sala que estava com a representação da Rússia, por volta das 08:39 adentraram à sala repórteres acompanhados do idealizador do evento, que logo me apresentou e solicitou que concedesse entrevistas para o mesmo. Na ocasião, a repórter perguntou sobre a pesquisa e o porquê de ter escolhido o Atheneu Sergipense, Figura 47.

Figura 47- Entrevista



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Após esse momento, segui prestigiando a exposição até que, por volta das 09:08, o professor Adir veio ao meu encontro para apresentar Ávila, que após uma conversa de apresentação decidiu me conceder entrevista, por 15:02 minutos. Finda a nossa conversa por volta das 09:34, o acompanhei até a sala em que estava participando da exposição cultural do Brasil. Logo em seguida, às 09:58 fui à sala da Ucrânia, sendo este o último país que

acompanhei de forma minuciosa, pois as mostras ocorrem de forma simultânea e como cada sala tinha uma dinâmica própria para a exposição cultural de seus países e eu precisei dispor de tempo para os eventos que se sucederam durante a manhã, para as demais salas só foi possível visitá-las e fazer registros fotográficos de suas ornamentações.

Nesses dois dias de pesquisa de campo foi percebida a influência que a escola tem para a comunidade local, que o bairro onde ela está localizada tem sua relevância sociopolítica e uma linguagem marcada pelo uso do nome “sergipano/a” nos jornais, instituições públicas e ao se referirem a si mesmos(as), além do fato de se colocarem como o país do forró. Elementos nacionalistas e patriotas como o Monumento dos Formadores da Nacionalidade estão na composição geográfica dessa cidade: então, percebi que precisava aprofundar minha visão para além dos muros da escola. Quando foi finalizada a mostra cultural, direcionei-me até o Museu da Gente Sergipana, que fica nas proximidades do Atheneu Sergipense, por volta das 10:50.

O museu está localizado no centro e é aberto ao público, com a entrada gratuita, dispõe de guias para explicar as obras que estão expostas neste espaço. O guia que me acompanhou explicou que os termos locais (sergipano, sergipanidade) é para dar ideia de pertencimento à Sergipe, e foram cunhados de forma política recentemente, por instituições como o Instituto Histórico de Sergipe.

A referência seria a eles enquanto coletivo, como um povo, incluindo seus elementos culturais (classe social, palavras, manifestações culturais), não como bairristas, mas para demonstrar quem são, valorizando a identidade local. Na ocasião entendi um pouco sobre o Atheneu Sergipense e região, porque, o museu mostra uma ordem cronológica dos principais acontecimentos da localidade, inclusive, destaque para o fato de que o Atheneu Sergipense já funcionou no endereço que hoje é o museu em 1926 – com a inauguração do prédio do Colégio Atheneu Pedro II (que pode ser visualizado nas figuras 01 e 02 quando fazem referência ao prédio número 03). Linha do tempo na Figura 48.

Figura 48 – Linha do tempo



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Assim, finalizei o segundo dia de pesquisa de campo, retornando à escola em 06/06/2022 para prestigiar a mesa de abertura do Atheneu ONU e os comitês ONU. Cheguei no teatro Atheneu por volta das 08:36, estava lotado e não tinha mais cadeiras disponíveis para sentar, havia pessoas em pé e sentadas no chão para prestigiar a mesa de abertura do evento, que finalizou às 11:03.

Quando finalizei esse primeiro momento do evento, aproveitei a oportunidade em que alguns convidados(as) ainda estavam no palco do teatro socializando e fui me apresentar a Dara, que estava representando a época Vereadora, Linda Brasil, que não pode comparecer. Ao me aproximar, a mesma me reconheceu pela entrevista concedida ao jornal local em 04/06/2022, então, lhe expliquei sobre a pesquisa e sobre meu interesse em entrevistá-la, falei que o professor Adir havia me contado sobre sua história enquanto estudante da instituição. Assim, com a sua anuência e interesse em contribuir com a pesquisa, realizei a primeira entrevista de Dara no palco do teatro, com duração de 10m17s, isso ocorreu por volta das 11:09. Durante nosso diálogo era perceptível o carinho, respeito e reconhecimento dos/das estudantes para com Dara, que lhe diziam palavras de afirmações como o quanto ela é bonita e importante para eles/elas, tiravam fotos e tinham conversas descontraídas regada a risos, alguns docentes da instituição participaram dessa socialização.

Encerramos nosso diálogo às 11:22, com isso retornei para a plateia do teatro para organizar minhas anotações. Nesse momento os/as estudantes já estavam se articulando para a organização e limpeza do teatro, quando alguns estudantes se aproximaram para conversar sobre a sistemática do evento: os Chefes de Estado representantes do Brasil, China e Rússia. Nosso diálogo se iniciou às 11:40 e terminou às 12:37. Foi possível compreender o evento em perspectivas diferentes, retomamos os acontecimentos anteriores ao dia 06/06/2022 e discutimos sobre o que estava prestes a acontecer nos comitês da ONU. Findo essa conversa notei que o teatro já estava vazio e limpo, aproveitei e realizei registros fotográficos de suas dependências, parte externa e interna.

Às 13:00 se iniciaram os comitês da ONU, nas salas de aula no primeiro andar da escola, de forma simultânea. Decidi inicialmente entrar no comitê de *Impactos da guerra da Ucrânia no meio ambiente*, no qual permaneci até às 14:05, quando o professor Adir veio ao meu encontro me informar que Tiê estava no comitê de *Guerra de versões fake news*, então decidi ir ao seu encontro. Ao me apresentar, lhe expliquei sobre a pesquisa e que o professor Adir havia me contado sobre ele enquanto estudante e perguntei se poderíamos conversar sobre sua experiência na simulação Atheneu ONU.

Frente à sua anuência e interesse em participar da pesquisa, realizei a primeira entrevista com Tiê, às 14:13, que teve duração de 8m57s. A nossa conversa finalizou-se simultânea ao encerramento das atividades do comitê *Guerra de versões fake news*, então decidi fazer registros fotográficos das salas que estavam ocorrendo os comitês e retornei ao *Comitê impactos da guerra da Ucrânia no meio ambiente*. As atividades nesse dia se encerram às 14:39, finalizando minhas atividades em campo nessa primeira ida ao Centro de Excelência Atheneu Sergipense.

Então, as primeiras entrevistas realizadas ocorreram da seguinte maneira:

Diagrama 8 – Ordem das Entrevistas Junho/2022

	Quantidade de Pessoas Entrevistadas		
03/06/2022	1 Docente	Adir às 15h 12min - 17h 51min	55min 21s
04/06/2022	1 Estudante	Ávila às 09h 16min	15min 02s
06/06/2022	3 Estudantes	Dara às 11h 09min Alex às 11h 39min Tiê às 14h 13min	10min 17s 20min 08min 57s

Fonte: Autoria própria, 2023.

Para além do que fora abstraído de seus discursos durante as entrevistas, foi observada uma atitude em comum entre essas três pessoas: Ávila, Dara e Tiê, mesmo que entrevistadas(os) em momentos distintos, fizeram o mesmo comentário quando apresentada a documentação e explicada a necessidade de assinatura dos termos: “entendo de burocracia”. Isso foi dito de forma descontraída, como se fosse uma brincadeira, mas, sinaliza algo que está presente na vida dessas pessoas: o processo burocrático para afirmarem as suas existências. No momento da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, Ávila e Tiê me perguntaram se era para assinar com o nome morto ou social, prontamente respondi que utilizasse o social.

O uso do nome social na escola e nos registros escolares é um direito resguardado pela resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 de janeiro de 2018, mas esse é um processo burocrático e que causa constrangimento em virtude de atitudes transfóbicas do corpo funcional estudantil, e ainda que finalize essa etapa, no seu dia-a-dia escolar ainda pode ter o seu direito violado por docentes no momento da chamada escolar e/ou por estudantes ao não respeitarem sua identidade de gênero.

Uma outra questão é o fato de que essa resolução permite que jovens maiores de 18 anos possam solicitar o registro do nome social no ato da matrícula nas escolas, os menores de idade necessitam de autorização de seus pais ou responsáveis, e se esse estudante for de um núcleo familiar que não respeita sua identidade de gênero, esse ato burocrático pode impedi-lo(a) de se autoafirmar. Há, sim, o que se comemorar com essa conquista no ano de 2018, porém, isso não é motivo para estagnação, não estou relativizando o que já foi conquistado, mas pontuando que há a necessidade de fortalecer essa implementação para sanar complexidades que concorrem à sua vigência, pois, no seu processo é possível identificar exclusão, a negação do nome.

4.2 Voltando ao Atheneu: mais observações e entrevistas para amadurecer o olhar

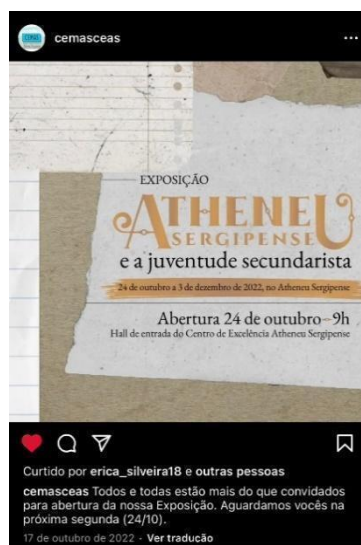
Concluída a observação da simulação Atheneu ONU/2022 retornei à escola em 27/10/2022, permanecendo até 02/11/2022. Nesta etapa, elaborei um cronograma para organizar as atividades que precisava realizar nesse momento e distribui os seguintes compromissos: observar a exposição Atheneu Sergipense e a Juventude Secundarista em comemoração aos 152 anos do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, fazer leitura e anotações do acervo histórico disponibilizado neste momento de celebração, compreender o que a escola representa para a comunidade em que ela está inserida pela adesão dessas pessoas à participação na exposição; fazer um levantamento em acervo online de material teórico sobre o Centro de Excelência Atheneu Sergipense e realizar as entrevistas com os/as participantes da pesquisa.

Em 27/10/2022, por volta das 14:10 iniciei a terceira etapa de coleta de dados no Centro de Excelência Atheneu Sergipense em perspectiva documental e participei da exposição *Atheneu Sergipense e a Juventude Secundarista* realizada pelo Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense - CEMAS,

criado no ano de 2005, tem como objetivo salvaguardar a documentação histórica do Atheneu Sergipense. Há, no acervo do período de 1847 a 1990, mais de 300 caixas contendo variadas tipologias documentais, como livros de atas, registro de docentes, cadernetas, provas de concursos, ofícios expedidos e recebidos, quadros de formaturas, além de móveis, como carteiras, birô, mesas, armários, utilizados nas atividades administrativas da instituição (Alves; Costa; Oliveira, p. 5, 2021).

O evento foi aberto ao público em geral e com entrada gratuita: na ocasião fui acompanhada por um estudante da UFS (que me explicou a história por trás dos objetos e documentos expostos) e por Eva Maria Siqueira Alves (que me apresentou o CEMAS e explicou sobre a catalogação documental do acervo), que fez parte da equipe de montagem da exposição - a qual foi divulgada pelo *Instagram* do CEMAS, como mostra a Figura 49.

Figura 49- Divulgação do evento



Fonte: Instagram do CEMAS, publicação em 17/10/2022.

Na ocasião, pude entender a história da escola a partir dos/das estudantes - à época chamados “secundaristas”, hoje “jovens protagonistas” e nesta pesquisa cunhados como “transgressores” - que a integram em recortes históricos da escola, suas vivências, manifestações e o estabelecimento de valores que se mantêm até os dias de hoje na instituição. Esses recortes me ajudaram a entender o que precisava ser estudado para apresentar a pedagogia da transgressão estudantil do Atheneu Sergipense.

Na ocasião, participei um pouco da história do Atheneu Sergipense, em relação à simulação Atheneu ONU, contada em vídeo produzido pelos/pelas estudantes para a exposição: nesse registro audiovisual, foram evidenciadas as contribuições dessa ação pedagógica para a história do Colégio, referida como a responsável por acender o espírito de equipe entre estudantes e professores, despertando o interesse nos estudantes sobre geopolítica dos países representados na simulação; destacando feitos alcançados pela simulação fora dos muros da escola, como a participação no MiniONU (PUC MINAS/BH); e apresentando nichos simulatórios (como o Atheneu POP). O filme encerra-se afirmando que nesses 152 anos de história do Atheneu Sergipense devem ser comemoradas a responsabilidade por carregar o nome da escola, a diversidade por conviver com diversas crenças, rituais, religiões e ideologias e a identidade pelo planejamento do futuro.

As figuras a seguir são registros de recortes do acervo documental do Atheneu Sergipense colocados à mostra na exposição na ocasião foi me alertado que alguns desses materiais não possuem datação específica. A Figura 50 traz um compilado dos jornais produzidos pelos/pelas estudantes secundaristas para que fossem ouvidos e vistos para além

dos muros da escola em suas reivindicações por uma educação melhor, a Figura 51 anuncia elementos que marcam a identidade desses jovens secundaristas, por fim a Figura 52 demonstra os locais que já sediaram o Centro de Excelência Atheneu Sergipense, que foram quatro prédios, atentando ao fato de que sempre esteve em uma região central de Aracaju/SE.

Figura 50 - Jornais



Figura 51 - Identidades

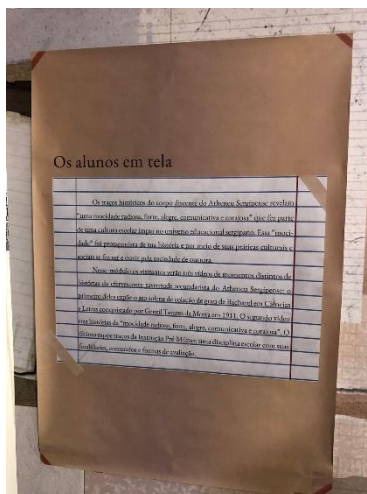
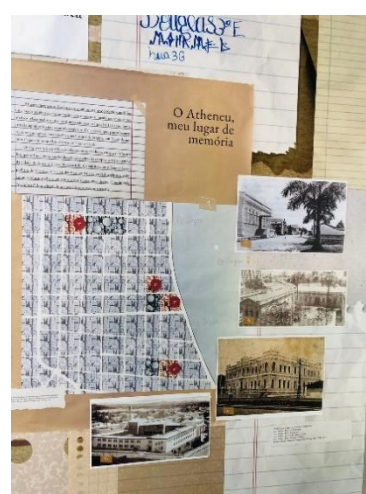


Figura 52 – Instalações



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, outubro/2022.

Nesse encontro foi me apresentado o acervo histórico do Centro de Excelência Atheneu Sergipense e explicada a forma de catalogação, que parte de uma busca por palavra-chave disponível no repositório institucional da Universidade Federal de Sergipe - UFS, após identificação da pasta em que se encontra a palavra-chave será dado o código da pasta em que esse documento foi armazenado para assim ter acesso ao mesmo de forma física e fazer a leitura nas dependências do CEMAS, sendo vedada a retirada do livro do local. Nas Figuras 53 e 54 é possível visualizar parte do acervo documental do Atheneu Sergipense e como são organizadas as pastas com os documentos.

Figura 53 – Acervo



Figura 54 – Acervo



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, outubro/2022).

Em virtude da limitação ao acesso do acervo histórico da escola, tendo em vista que precisaria acessá-lo de forma física e fazer leitura nas dependências do CEMAS, foi-me dada uma opção alternativa que seria identificar o código da pasta que gostaria de ler e solicitar a alguém da escola que me enviasse uma foto do documento; pesquisar a partir de teses, dissertações e monografias que poderiam ser encontrados no repositório institucional da UFS ou produções científicas de pesquisadores associados(as) ao Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (UFS/CNPq) que tenham contextualizado sobre os percalços do Atheneu Sergipense: para tanto foi-me disponibilizada uma cartilha com esse levantamento de pesquisas acadêmicas publicadas de 2003 até 2020, produzido pelo próprio CEMAS, como pode ser visualizado na Figura 55. Na ocasião também recebi um folheto produzido para distribuição na exposição, Figura 56.

Figura 55- Cartilha (2003/2020)

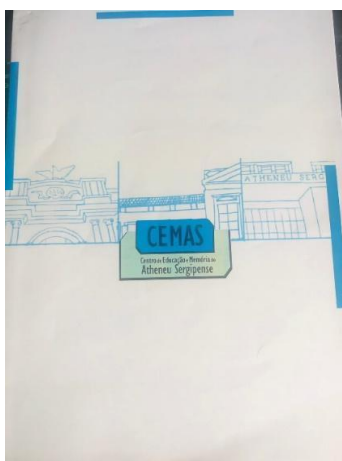
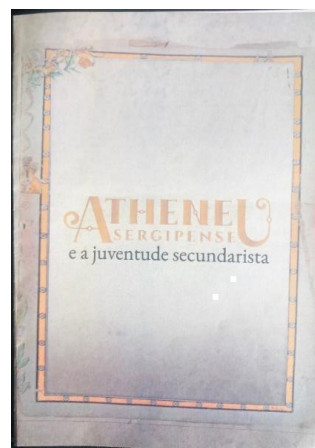


Figura 56 - Folheto informativo



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, outubro/2022.

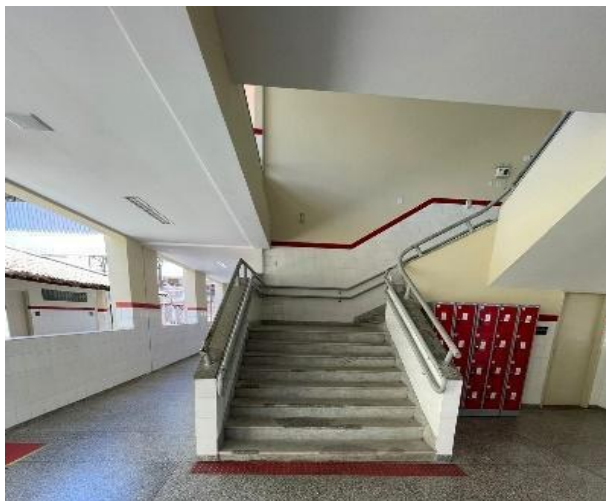
Com isso, foi finalizado esse momento de observação com registros fotográficos da exposição e do espaço que fica o CEMAS, por volta das 15:34.

Esse segundo retorno à escola foi marcado por momentos difíceis⁶⁴, com a minha chegada em Aracaju/SE e durante as entrevistas com os/as participantes da pesquisa tomei conhecimento que Tiê não estava mais matriculado no Atheneu Sergipense devido a um episódio de transfobia que vivenciou na escola; e todas as adesivagens das escadas que traziam consigo frases motivacionais, intelectuais, literatura brasileira, religiões, sigla LGBTI+, datas importantes para a comunidade LGBTI+, militâncias sociais e políticas, títulos de livros nacionais e internacionais tinham sido retiradas, e se encontravam como exibido pela Figura 57

⁶⁴ Os momentos difíceis caracterizaram-se por vários processos de endurecimento do conservadorismo da escola, associados ao período eleitoral entre o primeiro e o segundo turno para escolha do presidente da República no ano de 2022. Detalhes não são descritos pois exporiam as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa.

para exemplificar cenário das onze escadas apresentadas pelas Figuras 30 até 40, tal como encontrado em outubro de 2022.

Figura 57- Escadaria



Fonte: Autoria própria, outubro/2022.

Essa situação fez-me questionar silenciosamente: o que acontecerá no Atheneu Sergipense que uma onda reacionária arrastou avanços de uma pedagogia transgressora? Para entender todo o processo até se chegar nesse retrocesso é preciso compreender situações anteriores a ela, algumas destas serão discutidas no tópico 4.4, deste capítulo. Por ora, é preciso entender que da primeira ida à escola, em junho/2022 à segunda, em outubro/2022, o cenário mudou de forma drástica, resultado da pressão política e social que a escola já vinha resistindo a tempos.

Ainda digerindo as mudanças, havia a necessidade de lidar com a dinâmica escolar em período eleitoral, pois, estavam ocorrendo manifestações políticas na escola durante todo o processo de coleta de dados nesse segundo retorno à escola. As performances iam desde ornamentação da sala de aula em 31/10/2022 durante a festa de *Halloween* a manifestações políticas no corpo como a escrita do número “142”, se referindo ao artigo da Constituição Federal de 1988, que durante campanha eleitoral no ano de 2022, bolsonaristas utilizavam como símbolo para reivindicar intervenção das Forças Armadas.

4.3 Ouvindo discentes e suas transgressões: entrevistas

Com respeito e isenção, dei início às entrevistas que foram conduzidas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense em sala que sedia as atividades da simulação LEAD ONU, disponibilizada por um estudante que me acompanhou neste percurso de coleta de dados. Em 31/10/2022 cheguei na escola às 09:51 e sai às 17:17. Na ocasião fiquei à disposição dos/das

entrevistados(as), aguardando a disponibilidade que cada um iria ter para a entrevista. Neste dia foram entrevistadas cinco pessoas, seguindo a ordem descrita abaixo:

Diagrama 9 – Ordem das Entrevistas Outubro/2022

	Quantidade de Pessoas Entrevistadas		
31/10/2022	5 Estudantes	Alex às 12h 42min Ávila às 13h 57min Izzy às 14h 23min Dominique às 14h 47min Noah às 15h 11min	14min 31s 12min 31s 18min 55s 19min 06s 24min 23s

Fonte: Autoria própria, 2023.

Há alguns pontos de destaque de relatos nessas entrevistas, que serão analisados para a mudança de cenário no Atheneu Sergipense: nessa segunda entrevista, realizada com Ávila, foi identificado desconforto com um estudante que estava lhe desferindo comentários transfóbicos, quando perguntado sobre o assunto na entrevista realizada em 04/06/2022 não houve tal relato; Izzy mencionou não ter conseguido aprovação da escola para realizar atividades no mês do orgulho LGBT sob a justificativa de que a escola não levanta bandeiras e Noah mencionou que as adesivagens das escadas foram todas retiradas, fazendo com que eu tomasse ciência do ocorrido nesse momento.

Encerradas as entrevistas, comecei a organizar o material coletado, mas, a pedido de um estudante do Atheneu Sergipense conversei com uma família que estava interessada em conhecer a escola para realizar matrícula no local; na ocasião foi me solicitado que relatasse as minhas impressões sobre a escola. Findo esse momento permaneci na escola, pois, o mesmo estudante solicitou a gravação de um vídeo para ser postado no *Instagram* do Atheneu ONU sobre a pesquisa e explicando porque escolhi o Atheneu Sergipense para tanto. O vídeo foi publicado em 02/11/2022.

Em 01/11/2022 cheguei na escola às 09:25 e de lá sai às 16:40. Fiquei à disposição dos/das entrevistados(as), aguardando a disponibilidade que cada um iria ter para a entrevista. Neste dia foram entrevistadas cinco pessoas⁶⁵, seguindo a ordem descrita abaixo:

⁶⁵ Dois estudantes cisgêneros e heterossexuais menores de idade não entregaram os termos de assentimento livre e esclarecido assinados, o que levou a desconsiderar seus relatos na análise.

Diagrama 10 – Ordem das Entrevistas Novembro/2022

	Quantidade de Pessoas Entrevistadas		
01/11/2022	3 Estudantes	Sol às 10h 41min Tiê às 13h 25min Dara às 15h 56min	32min 31s 13min 25s 17min 21s

Fonte: Autoria própria, 2023.

Como pontos de destaque nessas entrevistas, destaco: Sol assimilou a retirada das adesivagens das escadas a mais um apagamento da história LGBT; Dara, quando entrevistada em 06/06/2022, se apresentou como travesti, ainda não tinha realizado a retificação em seus documentos, nessa nova entrevista se colocou como mulher heterossexual, inicialmente suprimindo a transgeneridade, mas, à frente se afirmou como transexual agora com a retificação realizada. Na entrevista realizada com Dara em 06/06/2022, houve direcionamento ao nome social, mas, nessa entrevista realizada em 01/11/2022, a mesma me corrigiu para que não utilizasse esse termo uma vez que já fizera a retificação de nome e identidade de gênero em seus documentos.

Em relação a Tiê, tomei conhecimento que ele não estava mais matriculado no Atheneu Sergipense por meio de conversa em *WhatsApp* no dia 26/10/2022: ao contatá-lo para encaminhar seu áudio transcrito, conforme solicitado em 06/06/2022, na oportunidade lhe falei que estava retornando a Aracaju/SE para finalizar as entrevistas iniciadas em junho/2022, quando ele relatou a situação transfóbica que viveu na escola. Dada a sensibilidade do conteúdo da conversa, decidi perguntá-lo se desejava continuar com a sua participação na pesquisa em outro momento, e assim o fiz em 01/11/2022, às 11:37 e este respondeu de forma positiva.

Como aspectos gerais, identifiquei uma questão comum a todos/todas nas entrevistas realizadas em 31/10/2022 e 01/11/2022: quando conversado sobre violências, em qualquer de suas nuances, sofridas na escola os/as estudantes viam como algo sutil e até mesmo natural as suas vivências, quando relatam sobre uma violência não explicitam com detalhes o ocorrido, mas, demonstram que algo aconteceu e/ou acontece na escola; Adir narrou alguns momentos de tensão vivenciado na escola, mas, logo, decidiu não falar sobre a questão mais a fundo; Ariel informou que para as adversidades enfrentadas por estudantes LGBTI+, uma possível estratégia seria normalizar essas vivências na escola. Nesse momento de compartilhamento de vivências e experiências, foi notado o reconhecimento do trabalho realizado por Adir e Ariel na fala dos/das estudantes, foi notado que estudantes transexuais e/ou não-binários se articulam melhor

quanto a aspectos de sua sexualidade. Descrevem-se e se percebem dentro de seu processo de autoconhecimento, entendem suas emoções, suas dores, sabem o que querem, afirmam-se e dão significados à sua existência, exploram a sua corporalidade, são desinibidos/as, enquanto aqueles que são cisgêneros e heteronormativos não sabiam se colocar quanto à sua sexualidade de forma assertiva, pois desconheciam o significado de termos como cisgênero, confundindo o termo com pronome, alguns chegaram a afirmar que nunca foram questionados sobre tal questão. Izzy compartilhou que é *drag* de quarto⁶⁶, trazendo essa performance com uma visão artística para desestressar. Foi identificado que Adir, Dara e Izzy eram as únicas pessoas que sabiam se articular sobre a sua raça/etnia com convicção, as demais apresentaram dúvidas quanto a isso.

Os dias 28/10/2022 e 02/11/2022 foram suprimidos em decorrência dos feriados do dia do Servidor Público e Finados, respectivamente e dias 29/10/2022 e 30/10/2022, por ser final de semana, portanto não são dias letivos. Então, foi necessário permanecer à disposição dos/das participantes da pesquisa durante o dia todo em 31/10/2022 e 01/11/2022, para melhor proveito do tempo que se tinha à disposição para encerramento de coleta de dados naquele momento e para aguardar a disponibilidade dos/das estudantes, docente e gestor escolar para conceder a entrevista e não atrapalhar as suas responsabilidades estudantis e/ou funcional, então nesses dias houve dedicação exclusiva aos participantes da pesquisa. Pensar essa disponibilidade única e exclusiva para essa etapa da pesquisa foi importante para criar um laço de confiança, socializar com os/as entrevistados, para amenizar tensões ou constrangimentos, ter tempo hábil para sanar dúvidas, até mesmo para que os/as estudantes não se sentissem pressionados/as a responder com agilidade ou pensar que estavam me fazendo perder tempo, como foi percebido na entrevista de Noah, que estava tímido, pelo nervosismo e teve dificuldade de se expressar. Mas, de imediato informei que não havia necessidade de tal preocupação, pois, eu estava ali para escutá-lo, sendo meu único compromisso naquele momento.

Durante o processo de entrevistas percebi que, ao perguntar sobre identidade de gênero e orientação sexual de forma objetiva aos participantes da pesquisa em ambiente educacional, isso causava um certo desconforto. Em minhas observações pela reação do/da entrevistado/a e

⁶⁶ Segundo ela mesma, “[...] a gente se monta no quarto, faz uns videozinhos, mas, não sai, não performa ainda em casa de show” (Izzy, em: 31/10/2022). Por essa descrição, posso conceituar essa experiência como daquela pessoa que assume sua identidade drag para si mesma e em ambientes considerados seguros, mas não em território público (fora do quarto e de casas de show essa manifestação é considerada inviável). Outra referência que reforça essa definição é o depoimento da *drag* Inddiegente, recolhido durante a pandemia por Ferreira (2022, p.96): “todas as suas maquiagens eram feitas para ficar no quarto, e todas as suas performances aconteciam nesse ambiente e no web espaço, mas ela informa que, mesmo sentindo insegura em sair na rua montada, por medo da violência e da homofobia pela qual pode passar, desejava muito sair para saber como seria vista pelas pessoas”.

respostas a perguntas que envolviam esses tópicos, entendi que a causa poderia se desprender da seguinte forma: primeiro; era como se a temática estivesse destituindo essa pessoa do lugar de estudante como qualquer outro/outra ali, como se os/as colocassem em lugar de estranho aos demais, isso pode ser percebido no texto quando discutido o relato de Ávila; segundo; percebe-se que estudos de gênero, ao analisar fenômenos sociais excludentes com pessoas que ocupam um lugar de tensionamento inerente à sua sexualidade, utilizando de conceitos/categorias acadêmicas para se autoafirmar ou questionar sobre experiências em seu cotidiano em espaços de sociabilidade, pode reforçar o lugar social designado à essa pessoa nesse (cis)tema, ao marginalizar pelo discurso, pois, conceitos/categorias de gênero e sexualidade são um conhecimento do meio acadêmico. Então, para propor tal discussão era necessário entender de onde essas pessoas estavam falando, que lugar social, para simplificar a comunicação, mais que entender o porquê de determinada problemática social vivenciada por pessoas transgressoras, é preciso trazer essas pessoas inferiorizadas nesse (cis)tema, desnaturalizando o campo de pesquisa em estudo. Desse modo, quando necessárias informações inerentes à sexualidade da pessoa, parta de perguntas abertas que dão margem para uma autodescrição pessoal, como ela/ele se vê a partir de si mesmo/a.

A partir desta última afirmativa, aponto mais um motivo para tal desconforto: a forma objetiva pela qual iniciei as entrevistas no tópico sexualidade, ao perguntar “Qual a sua identidade de gênero e orientação sexual?” me parecia que estava encurralando aquela pessoa a me dar uma resposta que seria equivalente à sua rotulação, o que a condicionaria ao que me informasse, era como se tivesse um limite de resposta ou uma resposta errada para essa pergunta, estes são os malefícios de uma pergunta objetiva. Atenta a isso, de imediato passei a incluir outras perguntas: “Como você se descreveria?”, “Como você se vê dentro da sua sexualidade?”, ao fazer estas perguntas percebi os/as entrevistados/as mais comunicativos/as, livres para compartilhar sobre si em sua ótica.

Ao percebê-los/las mais desinibidos/as na conversa sobre sua sexualidade, perguntei se havia algum momento em que perceberam desconforto com o sexo atribuído no nascimento ou se houve algum momento específico em que manifestou disforia de gênero e, nesse momento, houve um ponto em comum aos entrevistados/as que me levou a refletir sobre a naturalização desse questionamento em bases essencialistas de gênero, colocando um ponto de partida binário para a autoafirmação dessas pessoas. Ocasão em que Izzy afirmou que não se sente desconfortável com o sexo biológico, mas, que é um momento que constitui a sua identidade, que faz parte de quem é ou quem já foi em um dado momento de seu processo de autoconhecimento e Ávila se posicionou quanto à desnaturalização de que tem um marco inicial

para tanto, ao dizer que não houve uma consciência do momento em que se percebeu em sua identidade de gênero, mas acontecimentos que marcaram esse processo de autoconhecimento. A partir disso me atentei a reorganizar essa pergunta para “Como foi seu processo de autoconhecimento?”.

Então, reitero o que fora dito no capítulo 2, tópico 2.2: apesar de ter disponibilizado um roteiro prévio para a entrevista, não o segui à risca, fui flexível às respostas dadas pelos/pelas entrevistados/as, entendendo as discussões trazidas por eles/elas e as adaptações necessárias aos seus relatos e vivências. Estar aberta às aprendizagens que essas pessoas podiam me passar permitiu estabelecer uma relação de confiança e respeito, bem como ver as possibilidades analíticas do campo de pesquisa através deles/delas, saindo do meu campo de visão que poderia ser forjado a partir de minha presença na escola. Não era meu intuito enquadrá-los/as em um campo teórico em que tivesse mais desenvoltura para argumentar, porque em campo, através da diversidade dessas pessoas, foi possível entender como se estabelecem no meio em que estão inseridas; vi as possibilidades analíticas a serem empregadas na pesquisa a partir deles/delas e se tivesse restringido essas pessoas a uma categoria e negado as suas diferenças em busca de um grupo homogêneo, não teria encontrado a riqueza de dados aqui resumida.

Para realizar os recortes de pontos que foram destacados nas entrevistas para esse tópico de discussão foi realizada a leitura das transcrições de todas as entrevistas e destacado, com marcadores de texto de cores diferentes, trechos que identificassem respostas que foram dadas de forma diferente quando comparadas às entrevistas realizadas em junho/2022, respostas que tivessem um ponto em comum entre os/as participantes da pesquisa, respostas que demonstrasse performances autoafirmativas, relatos de violência e tensionamentos na escola, suas percepções sobre identidade de gênero – orientação sexual e expressão de gênero, respostas dadas no tópico religião - raça/etnia e respostas que me descentalizaram de um discurso essencialista de gênero.

4.4 Preparando a análise, após muito ver e ouvir: considerações analíticas iniciais

A partir dessas entrevistas e observação *in loco*, foi possível expandir o entendimento de fenômenos sociais que concorrem para a exclusão escolar com base na identidade de gênero e orientação sexual que dificultam o acesso e permanência desses estudantes no espaço escolar, inviabilizando sua autoafirmação, os/as conduzindo à exclusão escolar. Com isso, é realizado a seguir uma sistematização de dados para reconstruir as vivências conflituosas que disputam a permanência e continuidade de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na escola que os/as conduzam a uma exclusão escolar, identificando quem e/ou o que faz parte desse

processo de forma antagonista e causando uma resistência a um espaço educacional democrático quanto à desnaturalização de juventudes transgressoras na educação.

Esse cenário foi atestado por meio de um cruzamento de dados obtidos através das entrevistas realizadas com participantes descritos/as no Quadro 1 – Participantes da Pesquisa – Sexualidade e Identidade de Gênero e observação *in loco*, que resultou em uma classificação de interseções opressoras encontradas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense e fora desse espaço educacional, no cotidiano dos/das estudantes, uma vez que os relatos empíricos trazem consigo denúncias de violências no dia a dia dos/das participantes da pesquisa, seja em seu cotidiano escolar, seja pelo seu ciclo social em sua vida privada.

Então, nesse processo foram identificadas interseções opressoras, categoria analítica que emprego a partir de Akotirene (2019), ao nomear variados tipos de opressão – de raça, classe, gênero e sexualidade, a partir do feminismo negro e das influências do colonialismo mantidas pelo racismo cis-heteropatriarcal, – cuja combinação pesa sobre sujeitos de modos diferenciados. Esse olhar multifatorial é possível em um diálogo na

interseccionalidade como forma de abarcar as vivências e interseções a que está submetida uma pessoa [...]. O termo define um posicionamento [...] frente às opressões da nossa sociedade cisheteropatriarcal branca e de base europeia, desfazendo a ideia de [...] hegemônico (Akotirene, 2019, p. 11).

Portanto a interseccionalidade é utilizada para a análise das interseções opressoras descritas no Quadro 5, apresentado a fim de ressaltar e articular os tipos de opressão sofridos por discentes que transgridem,

a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias [...] pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14).

Desse modo, a interseccionalidade dá margem a uma compreensão do indivíduo pelas opressões estruturais na sociedade que permeiam a sua subjetividade, caracterizando-se nos marcadores de diferenças das pessoas como forma de opressão, por serem atributos que desafiam a continuidade da lógica hegemônica herdada e cultuada desde a colonização. Como lembra Teixeira (2021, p.48), “a diferença é o alvo das bases coloniais que dão suporte à nossa cultura, à nossa produção intelectual, aos modelos normativos de afetividade e de sexualidade, à intolerância religiosa e demais experiências que descentralizam o sujeito supostamente hegemônico”. E o espaço educacional não está distante dessa realidade, pois

[...] falar de diferenças na educação ainda está ligado às diversas exclusões sociais, que se constituíram através de uma estrutura padronizada sobre uma ótica de

imposições e determinações, sendo que o racismo-sexismo-heteronormatividade-machismo-cisnormatividade- tem um grande poder nesta estrutura, fazendo com que sujeitos que experimentem ou tenham alternativas de vida fora desse ótica sejam marginalizados e excluídos do contexto social” (Odara, 2020, p. 85).

Como se verá a seguir, essas interseções são feitas de “estruturantes sociais opressores”, e serão analisados aqui seus respectivos conceitos e suas manifestações (estrutural e institucional) no contexto escolar, com inspiração no modelo de Santos (2022), que trata o racismo sistêmico-inercial⁶⁷. Segundo esse modelo, a diferença sustenta a estrutura numa relação de forças caracterizada pela desigualdade e submissão para as pessoas consideradas diferentes e o movimento para tentar contornar a exclusão e opressão dessas corporalidades gera complexidades por serem plurais: assim, entendo que, como ocorre com o preconceito de raça/etnia, preconceitos contra diferenças da ordem do gênero e das sexualidades também sustentam a estrutura ao criar suas margens e seus indivíduos marginais.

Portanto, como ocorre no racismo, que se atualiza para a sua reprodução/continuidade, quem tiver características, em sua corporalidade e identidade, que transgridam a lógica eurocêntrica (no caso da nossa história) e, por isso, ameaça a continuidade desta, sofrerá, através de intersecções opressoras sobre suas marcas de diferença, opressão, marginalização, extermínio e subalternização. Odara (2020, p. 91-92) comenta, ainda a partir do preconceito étnico-racial, sobre os efeitos estruturantes do cotidiano:

de maneira contundente, as marcas de exclusão, que têm como início o horror da escravidão no Brasil, vêm sendo apresentadas em diversas formas, estando ainda emblemáticas nos moldes tradicionais de sociabilidade deixadas através da relação colonial existente, marcadas, agora, nos espaços sociais, vistos no dia a dia em diversos momentos, não sendo diferente na escola, no currículo educacional, e até mesmo, nas práticas de muitos professores que não compreendem esse processo.

Assim, tal qual a sociedade reproduz e mantém o racismo pela supremacia hegemônica eurocêntrica que carrega consigo as marcas coloniais, e por meio desta dita as marcas das diferenças nas corporalidades, reproduzindo uma cultura opressora em espaços sociais, também a escola alimenta essas intersecções opressoras. Nela, “os processos educativos fundados pela colonialidade formatam e excluem; desta maneira, é necessário criar perspectivas de uma educação antirracista, para favorecer uma educação decolonial, compreendendo o racismo como eixo central e determinante nas relações sociais.” (Odara, 2020, p. 93).

⁶⁷ “Sistêmico [...] por perpassar toda a sociedade e suas instituições. O vetor sistêmico desencadeia vários efeitos que retroalimentam as causas, que são múltiplas. Essa movimentação de causas e efeitos gera complexidades. [...] Esse racismo é ainda inercial porque, como ensina a primeira lei de Newton, trafega numa direção de maneira uniforme ante a inação para contê-lo. Avassala, segue impune e resoluto” (SANTOS, 2022, p. 415).

Desse modo, questiono o que tem base colonial para decolonizar as diferenças, reconhecer as suas influências e a necessidade de transgredi-las pela pedagogia da transgressão, movimento estudado por Teixeira (2021) e Odara (2020). Reconhecendo que nesse processo existe uma linha tênue entre diferenças e desigualdades (transposta quando as primeiras são transformadas nas segundas ao serem assimiladas em ações presumidamente democráticas que, em verdade, recusam ou tentam eliminar as ameaçadoras diferenças), admito que, se não posso transgredir o próprio sistema, por ele serei oprimida/o. Por isso, as diferenças são ponto de partida para questionar padrões estabelecidos desde a invasão do Brasil, reproduzidos até os dias de hoje por estarem estabelecidos na estrutura da sociedade, produzindo as diferenças ao atribuir seus signos, para afirmar: mais que transgredir, é preciso “travestilizar” a educação

[...] pelas entranhas do movimento de travestis, como uma perspectiva de educação cuja a intenção é confrontar toda marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. [...] Logo, toda essa bagagem vem acompanhada da estratégia de travestilizar as normas vigentes de políticas educacionais, assim como currículos excludentes que dialogam diretamente com os conhecidos e chamados de padrões dominantes. Estes vistos e tidos como corretos, dentro de uma lógica colonial racista, através de seus eixos de opressão social como o da heterossexualidade compulsória, cisgeneridade, que estabelece a segregação dentro do ambiente escolar. (Odara, 2020, p. 94-95).

Ora, para decolonizar é preciso compreender o processo de colonização, cujos processos no tocante às diferenças supõem as intersecções opressoras, que caracterizo a seguir no Quadro 5, por dois segmentos que dizem, cada qual, respeito ao nível dessa estruturação social, próprio à cultura como um todo – e suas manifestações descrevem detalhadamente elementos que compõem a respectiva estruturante. O primeiro refere-se à estruturante social opressora, fenômeno social que organiza as relações sociais de modo desigual, com a finalidade de mantê-las assim; já o segundo, ao plano institucional, mais específico da escola – quando caracterizada como a continuidade de uma cultura opressora que inferioriza as diferenças, gerada pela sociedade e reproduzida por quem detém poder na escola; assim como pelo silenciamento e apagamento de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na escola por quem, externo à instituição, age para conter a expansão de uma pedagogia da transgressão pela opressão (movimento ilustrado no Diagrama 11).

Quadro 5 - Interseções Opressoras em Juventudes Transgressoras em gênero e sexualidade no Atheneu Sergipense

Estruturante Social Opressora	Conceitos	Caracterização/Manifestação
Fobias associadas a identidades de gênero (não-binárias e não-cisgênero)	Estrutural Institucional	Cultura da escola, do núcleo familiar dos/das estudantes, dos/das estudantes da escola e do corpo docente pedagógico. Nome social. Foi identificado, pelo relato dos/das estudantes nas entrevistas, docente que resiste às expressões de gênero na escola e já desrespeitou estudantes quanto ao seu nome social, chamando pelo nome morto e dizendo que tanto faz após ser chamado atenção pelo equívoco.
Racismo	Estrutural	Dia a dia dos/das participantes da pesquisa.
Conservadorismo	Institucional	Cultura da escola, do núcleo familiar dos/das estudantes e ex-estudantes da escola (zelo pela figura da escola, para não ser associada a questões LGBTI+), e do quadro político da localidade onde se situa a escola, todos/todas aqueles(as) que se formaram nessa instituição de ensino e se sentem parte da história do Atheneu Sergipense.
Fobias associadas a orientações sexuais (não-heteronormativas)	Estrutural Institucional	Cultura da escola, do núcleo familiar dos/das estudantes, do corpo docente pedagógico. Foi identificado, pelo relato dos/das estudantes nas entrevistas, docente que resiste às expressões de gênero na escola, já desrespeitou estudantes e desferiu comentários LGBTI+fóbicos ao presenciar estudantes protagonizarem casal não-heterossexual na quadrilha junina, levantando a bandeira LGBTI+ durante essa festividade.
Violência Parental	Estrutural	Do núcleo familiar dos/das estudantes. Resistência da conjuntura familiar dos/das estudantes quanto ao avanço da escola em adotar medidas educacionais inclusivas para estudantes LGBTI+, bem como a não aceitação de seus filhos(as) que fujam à heteronormatividade androcêntrica.
Fundamentalismo Religioso	Estrutural	Do núcleo familiar dos/das estudantes, de estudantes e ex-estudantes da escola e do quadro político da região.
Sexismo androcêntrico	Institucional	Referências que submetem o gênero ao sexo (placa do banheiro classificando o uso por sexo biológico, exigência de roupa em conformidade aos parâmetros de gênero na simulação) e o sexo masculino como referência de poder na linguagem das cartilhas do Atheneu ONU (2020) e site do evento.
Fobias associadas à expressão de gênero	Estrutural	Exclusão nas relações socioafetivas na escola, ao identificarem performance masculina fora do padrão social.

Fonte: Autoria própria, 2023.

É notado que a escola não consegue combater as relações de poder preexistentes à simulação Atheneu ONU, e discutir fatores como violências (física, verbal e psicológica), que resultam em evasão escolar de estudantes transgressores em gênero e sexualidade envolve entender quais opressões sociais caminham lado a lado com a conquista de espaço

representativo no ambiente educacional, trazendo um efeito *backlash* em conquistas que partem de um discurso em Direitos Humanos numa conjuntura reacionária à pedagogia transgressora.

Esses acontecimentos demonstram que o processo pedagógico não é linear, mas contraditório, pois responde às pressões sociais com recuo, resfriamento dos avanços angariados pelo Atheneu ONU, e por isso entender a problemática social de forma profunda, sem resumi-la a uma questão de política identitária ou sexual é necessário, porque o discurso intolerante às diferenças que mantém as desigualdades não se sustenta só na aversão à diversidade, nos problemas de gênero, pois tem outras opressões sociais que as cerceiam, como bem pontuado por Indianarae Siqueira em seu perfil do *TikTok*, em um vídeo que tem duração de 2 min 19 seg, ao dizer que,

nós não somos pautas identitárias, nós somos pautas estruturantes, porque nós fazemos parte da estrutura da sociedade. Não é possível que queiram nos separar e dizer vamos discutir educação, mas não vamos discutir LGBTfobia, não vamos discutir as pautas LGBT. Tem que estar junto, porque se não nós discutimos uma educação que é outra vez opressora para determinado grupo. (@indianaraesiqueira. *TikTok*. 2022).

Isso ocorre porque as intersecções opressoras em gênero e sexualidade saem do seio social e transbordam na escola, exigindo que esse espaço institucional reveja seu currículo e se comunique com as adversidades sociais trazidas pelos/pelas estudantes, tornando esse ambiente um produtor de cultura, valores e saberes. Particularmente no Atheneu Sergipense, através do cruzamento de dados do Quadro 5, identifico que as opressões sociais percorrem o seguinte ciclo de violência, feito de: despreparo de profissionais da educação para lidarem com conflitos estudantis em virtude da identidade de gênero; o que leva à inibição de manifestações institucionais abertas à diferença de gênero e/ou sexualidades (o que se manifestou na retirada das escadas temáticas); concorrendo para a repressão (estudantes “diferentes” não conseguirem aprovação de atividades dissidentes fora do contexto da simulação); tudo isso promovendo a preservação da lógica conservadora e tradicional da escola (inclusive sob pressão de quem se sente parte da escola – representada nas setas), para reproduzir intersecções opressoras (círculo vermelho), simultânea as violências institucionais (círculo amarelo). O Diagrama 11 sintetiza esse círculo vicioso:

Diagrama 11 – Ciclo de Violência Institucional no Atheneu Sergipense



Fonte: Autoria própria, 2023.

O diagrama pretende ser lido assim: as intersecções opressoras que envolvem o/a estudante no Atheneu Sergipense estão centradas na atuação de profissionais da educação que, sem preparo para atuarem pedagógica e inclusivamente com discentes transgressores em gênero e sexualidades, adotam práticas inibidoras da presença e da expressão de gênero e identidades daquele(a) discente; algumas dessas práticas são francamente repressoras (como na retirada das faixas escalonadas pelos degraus das escadarias das escolas, conforme figura 57). Essa repressão, por sua vez, mantém a lógica conservadora avessa às diferenças. O diagrama 11, consequentemente, enfatiza o papel ativo dos profissionais como reprodutores de uma lógica que, valendo-se dos dispositivos de Estado na escola (sua autoridade, sua condição como funcionários públicos e gestores etc.), mantém processos de exclusão que ferem os Direitos Humanos na escola - seja essa reprodução consciente ou não.

Nesse ciclo de violência destaco os/as profissionais da educação no centro porque, não obstante ocuparem posição de reprodutores de uma lógica excludente como explicado anteriormente, há igualmente quem tenha uma atenuante considerada no capítulo 5, tópico 5.3 por meio do conceito de racismo sistêmico-inercial (Santos, 2022): alguns desses profissionais, ao reproduzirem a lógica, são também por ela afetados, sofrendo eles também cerceamento.

Logo, as setas demonstram que pessoas que se sentem parte da escola agem em prol da reprodução e preservação dessa lógica, cerceando os/as estudantes e educadores pela violência institucional, valendo-se das interseções opressoras, afirmam seu poder, mas também pagam um preço por isso: nesse contexto quem ousar interromper ou conter a força inercial do sistema - seja discente ou mesmo docente - será por ela silenciado/a de forma arbitrária, e o sujeito sem elementos para sua defesa recuará, movido pelo medo de ser excluído ao mudar essa lógica.

Nesse sentido, como efeito desse ciclo, culturalmente invisíveis, estudantes transgressores em gênero e sexualidade têm suas identidades negadas no que tange às suas identidades de gênero e sexualidades; caso se rebelem contra isso, são reprimidos/as quanto a seu lugar de estudantes em práticas integrais da escola – a qual não lhes destina previamente papéis que, na relação pedagógica, impliquem na visibilidade e na (auto)afirmação desses sujeitos.

Embora tenha estabelecido nesse estudo que os/as participantes da pesquisa foram estudantes do Atheneu Sergipense apresentados/as no Quadro 1, percebi na observação que esse ciclo de violência também atingia o professor Adir, a carregar em sua subjetividade elementos transgressivos da identidade hegemônica. Para contextualizar sua posição nesse ciclo de violência institucional (Diagrama 11), faço primeiro a sua apresentação por quem era e pelo lugar que ocupava naquela instituição, para apontar como esses dois elementos colaboraram na propositura do Atheneu ONU, feita por ele.

Essa é uma história de protagonistas (como já discutido no capítulo 3, tópico 3.3): o Atheneu ONU tinha o engajamento da comunidade estudantil para seguir ativo, mas, Adir teve um papel fundamental na propositura e continuidade dessa ação pedagógica no Atheneu Sergipense, sendo necessário contextualizar sua trajetória para compreender de quem partiu a proposta dessa ação pedagógica.

O professor Adir era um homem negro, formado em Ciências Sociais, professor de Sociologia na educação básica e coordenador de projetos educacionais da área de humanas, no Atheneu Sergipense desde 2019 (quando também propôs o Atheneu ONU junto aos estudantes). Fazia parte do programa de formação de lideranças negras no setor público UBUNTU, promovido pela Vetor Brasil e era membro da Rede Conectando Saberes. Havia cinco anos trabalhava no Atheneu Sergipense, já impactando positivamente a trajetória de estudantes do Colégio, movimento percebido nas entrevistas: dos/das oito discentes participantes, referências a ele aparecem em cinco relatos e alguns destes prestaram homenagem a ele na quinta edição do Atheneu ONU realizada no ano de 2023, ao reconhecerem a importância desse educador para o desenvolvimento dessa ação pedagógica no Atheneu Sergipense.

A sua formação e atuação no espaço escolar deram elementos para assimilar por que o Atheneu ONU foi uma proposta que partiu dele: conforme Guadagnin (2018, p. 1),

O professor de Sociologia precisa oportunizar situações de inovação e criatividade envolvendo os discentes, favorecendo desta maneira o processo de diálogo e construção do conhecimento, aliado ao pensamento crítico, criativo e transformador que tenha como foco a aprendizagem significativa, ligada com os interesses dos alunos e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade. O ensino tem que estar centrado em situações de aprendizagem e ter o intuito de desafiar aluno e professor a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construindo o conhecimento.

Desse modo, lecionar nessa área é oportunizar aos estudantes um lugar de criatividade e metodologias de ensino-aprendizagem participativas para experimentar a sala de aula para além da instrução e da autoridade docente centrada de modo exclusivo no saber desse profissional. O próprio Adir, ao ser questionado sobre o que lhe motivou a implementar a Simulação ONU na escola, respondeu:

A, a vontade de fazer diferente, assim, me inquieta muito, entrar numa sala e fazer a mesma coisa sempre, eu fazer a mesma coisa de que quando eu fui formado me fizeram. Então, eu quis, “Não! A gente vai ter que fazer uma coisa diferente, vai ter que pensar uma metodologia diferente”, cada trabalho, cada bimestre é um trabalho diferente. Então o que motivou é isso tentar fazer algo diferente, pra não morrer aqui sufocado. (Adir, em: 03/06/2022).

Porém, movimentar-se em prol de metodologias participativas que coloque o/a estudante no centro do processo de aprendizagem - desenvolvendo senso crítico e outras habilidades que façam pensar o próprio lugar na escola e no mundo, também proporcionando espaço para autoafirmação, processos estudados no capítulo 5, tópico 5.3 - pode causar incômodo. Primeiro porque esse tipo de ensino potencializa as vivências transgressoras em gênero e sexualidade, trazendo-as para o centro da experiência social, enquanto sujeitos políticos que ocuparão espaços que lhes foram censurados. Portanto, a pedagogia da transgressão ocorre por exaurir o processo formativo disciplinar e visar a um ensino através das performances dos/das estudantes, do que eles/elas podem alcançar por meio dela, inclusive se autoafirmar e agir em prol da mudança social no lugar em que estão dando os primeiros passos para romper a lógica tradicional e conservadora da escola, que reproduz institucionalmente uma cultura opressora.

Portanto, empoderar e politizar são processos pedagógicos transgressores que ameaçam a reprodução das estruturantes sociais opressoras na escola, por ultrapassarem o limite da subalternidade e adentrarem a subversão, uma vez que,

em nossa organização social, a escola tem estado a serviço de uma determinada classe, que não é a oprimida, o que leva diversos documentos do movimento negro a afirmarem que o conjunto ideológico por ela transmitido tem servido para justificar as desigualdades, ocultando e mascarando as contradições e os antagonismos da sociedade. (Viana, 2004, p. 4)

Exatamente por isso “[...] as maiores vítimas do fracasso escolar são os alunos oriundos das camadas pobres da população, onde a maioria é negra” (Viana, 2004, p. 2), de sorte que “[...] o alvo continua sendo [...] as pessoas negras, gordinhas, com deficiências, [...], aqueles que apresentam traços de sexualidade e gêneros ‘fora do padrão’ ” (Odara, 2020, p. 85).

Logo, o sistema educacional é um aparelho de controle social para não permitir que aqueles que carregam as marcas da diferença alcancem a integração social. Não obstante, é também é um meio para alcançar a autoafirmação, politização, formação crítica, superação de desigualdades e preconceitos: isso é possível para aqueles/as interessados/as na pedagogia da transgressão, que foge à assimilação e à reprodução das estruturantes sociais opressoras:

É através dessas ações e intervenções sociais que a Pedagogia da Desobediência nos convida a pensar, através da luta organizada do movimento de travestis, possibilidades epistemológicas que desobedeçam ao “cistema” colonial, travestilizando alternativas outras para uma educação emancipatória (Odara, 2020, p. 96).

O que nos leva a mais uma dimensão das transgressões nesta pesquisa e anunciadas na introdução: a prática docente, pela proposta de uma ação pedagógica que rompe a disciplinaridade (e, portanto, o controle das subjetivas, podendo o livre pensamento), e traz em seu escopo ideais da EDH - a qual, neste caso, permite a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade.

Estudo realizado por Freitas (2009, p. 281) para responder à pergunta sobre “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida” leva-nos a refletir sobre a má-fé da instituição escolar⁶⁸ - escola tornada desinteressante para uma sociedade que funciona pelo capitalismo e exploração das pessoas, alimentada pelos processos de exclusão social oriundos do racismo estrutural. Então, quando predomina a manutenção de um sistema educacional que tira as oportunidades e reduz/condiciona vivências de pessoas como as descritas por Viana (2004) e Odara (2020) evidencia o temor da

[...] presença do corpo-território-bixa/viada/trans, comprometidos com as pautas das diferenças, em espaços de disputas por políticas públicas significa um tensionamento na perspectiva civilizatória da cisgeneridade hetero-patriarcal. O pacto da branquitude heterossexual passa a ser contestado, interpelado e o que eles mais temem: suas existências são lidas sobre as luzes do identitarismos. [...] a nossa presença, não heterossexual, em espaços de controle das políticas públicas tem por objetivo disputar o poder para extinguir a dominação e exploração das corporalidades subalternizadas. (Miranda, 2022, p. 23)

⁶⁸ “Quando falamos de má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem” (Freitas, 2009, p. 294-295).

Logo, antes da marginalização social, fazer o caminho inverso dá espaço para as autoafirmações de quem *a priori* seria excluído(a) nesse processo pedagógico: torna-se uma ação transgressiva. Pois politizar essas pessoas é dar-lhes oportunidade para ocuparem espaços para além de morte, violência, prostituição, setores que camadas sociais conservadoras e tradicionais enxergam como mundano.

Se, como afirmado há pouco, primeiramente esse ensino empodera, em segundo lugar os/as demais docentes podem se sentir cobrados/as a atualizar suas práticas pedagógicas e sair do ensino tradicional, obrigando-os/as a se movimentarem no Atheneu ONU e a promoverem outras atividades que não se limitem ao currículo obrigatório. Essas iniciativas, uma vez sistematizadas na cultura da escola⁶⁹, modificam-na. Quanto a isso, Adir, quando questionado se houve resistência dos/das responsáveis dos/das estudantes para com a aplicação do Atheneu ONU, teceu o seguinte comentário,

Não, não com pais não. Teve mais com professor, mas, pais nunca. [...] Normal, é medo de mudar: “eu já faço isso há quarenta anos e vem esse menino aí e que fazer essa coisa diferente?”. “Então, vai me forçar talvez a querer fazer a minha aula que eu já tenho planejada há quarenta anos e eu vou ter que fazer de outro jeito porque senão eu vou ficar o contraste aqui”. E lá vai Adir lá fazer um monte de coisa, mas é normal assim eu entendo que faz parte e que é esse o movimento entendeu. Então eu tento convencê-los pela prática de que é possível fazer, não é difícil, e que é isso, mas, é normal se você for em toda escola, geralmente os projetos são vinculados a professores né às vezes tão muito ali né, a ele é a cara do evento. O que eu tento fazer, talvez, não sei se você consegue perceber isso as vezes eu apareço pouco e isso é intencional, porque eu não quero assim, assim, eu boto os meninos e as vezes eu boto Ariel, porque Ariel responde institucionalmente pela escola, então ele tem que ser capaz de falar sobre um evento que tá acontecendo aqui ou os meninos que tão organizando porque senão vira um evento meu, e não é pra ser, entendeu? Vocês é que têm que falar, vocês é que têm que aparecer, nesse ponto... é, eu sou radicalmente contra. Eu acho que não sou eu que tenho que aparecer, eu sou o cara que ajuda, eu sou o cara que viabiliza, eu sou o que incentiva, mais o protagonismo tem que tá com eles, eles é que tem que aparecer. Eles é que tem que, eu já tenho meu emprego, eu já tô aqui então agora é a vez deles. (Adir, em: 03/06/2022).

Nesse último comentário, precisamos nos atentar a dois pontos ainda não discutidos: o cuidado de Adir em não vincular o projeto a sua imagem, contendo a sua individualidade para que não apareça como protagonista; e a justificativa de que a ausência de parte do corpo docente na atividade decorre do fato de que projetos como estes têm o padrão de aguardar pela atuação de uma pessoa, movido por um interesse inerente a sua singularidade.

Mas, pensando Adir como uma pessoa não hegemônica, ter apoio seria mais difícil e evidenciar seu protagonismo poderia resultar na demonização e ataque ao projeto de forma

⁶⁹ Ponto apresentado por Adir como dificuldade a ser superada, em relato discutido no capítulo 3, tópico 3.3.

reiterada, não pela ineficiência do projeto ou (como criticado por estudantes) por “tomar o tempo” de outras disciplinas, mas, por quem ele é.

Dessarte, esse cuidado pode ser lido como estratégia de proteção para a ação pedagógica. Como também por ele pontuada, uma crítica ao fato de que tais iniciativas - por partirem do interesse de um docente em específico, têm por efeito esse agir em torno do/da docente idealizador/a, algo que Adir deseja ser superado, até porque ter uma prática educativa que se comunique com todos/todas no espaço escolar fortifica o projeto e viabiliza a continuidade dele - ainda que seu idealizador/a possa nem mais estar na instituição de ensino.

Porém, superar isso é se deparar com a ausência de cursos de formação inicial e continuada para docentes que permitam a atualização de suas abordagens de ensino, o questionamento de seus valores republicanos e a integralização as demandas sociais atuais, problema que foge ao alcance de Adir, mas com que ele tem que lidar na escola para conseguir a continuidade do projeto.

Essa ausência leva a/o docente a incumbir-se, profissionalizar-se e abordar em sala de aula o “acolhimento à diferença” e o “trato com a diversidade”, com “[...] propostas [que] estão inclusas nos projetos pedagógicos das escolas, mas passam despercebidos do coletivo da unidade educacional e, mais ainda, da Secretaria Municipal de Educação” (Viana, 2004, p. 2). Tudo isso exige que o/a docente proponente do projeto atue também em um processo pedagógico com todos/todas do espaço escolar e fora dele para angariar apoio (ponto também discutido no capítulo 3, tópico 3.3). Em estudo realizado por Viana (2004), ela complementa:

[...] muitas/os de nós, professoras/es, vamos buscando alguém que nos ajude a entender como lidar com as situações, procurando livros, textos, cursos etc., experimentando ações, projetos, jeitos de fazer que nos possibilitem produzir conhecimentos sobre como realizar uma educação que caminhe na superação de todas as formas de opressão, dentre elas o racismo e o preconceito, numa sociedade onde os mecanismos de exclusão estão cada vez mais sofisticados. (Viana, 2004, p. 2)

Essa também é a realidade nas ações pedagógicas em Direitos Humanos, uma vez que na educação brasileira se estabelece pela transversalidade, e aparece na atuação de docentes de forma isolada, centrada em que lhe deu origem no espaço escolar.

Nesse contexto, ter o apoio de Ariel enquanto gestor escolar (no Atheneu Sergipense desde 2016) em prol da atividade, foi um diferencial, pois concorreu para a proposta feita por Adir, levando em consideração a posição de poder de Ariel na escola. Quando questionado Ariel sobre a recepção do Atheneu ONU, ele se colocou da seguinte maneira:

Bem, é, nós tínhamos o desejo de que nós pudessemos é... ter uma iniciativa que dialogasse muito, é, nós somos uma escola candidata à escola UNESCO né, e nós tínhamos o desejo de ter algumas iniciativa que trabalhasse alguns ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável] que eram às vezes difíceis pra ser engajar, né? Então,

quando foi apresentado pra gente pelo professor Adir o Atheneu ONU, a gente percebeu que, que ele, ele, “lincava” muito bem com os ODS que nós tínhamos que trabalhar, como pra nos tornamos, né? Escola, escola da UNESCO, escola é, esqueci o nome agora. Mas uma escola referenciada pela UNESCO, então, a gente recebeu com muita, muita satisfação porque sabíamos que daríamos conta de ODS que eram muito caras pra gente né? Que na época estávamos a se pensar, né, em ODS de meio ambiente, outros sobre a questão das cidades... é, e também proteções né, algumas proteções a grupos e a própria proteção mesmo, a gente via que esses projetos teria fôlego pra isso. (Ariel, em: 31/10/2022).

Nesse caso podemos refletir que uma gestão escolar - mais aberta ao diálogo e inclusiva dos/as demais presentes na escola nos processos de decisão e constituição do currículo pedagógico - se coloca de forma democrática⁷⁰, e nesse caso tem uma pedagogia antirracista, ao apoiar/valorizar o trabalho desenvolvido por um docente negro, pois, “sabemos que muitas vezes o racismo faz com que as opiniões de pessoas negras, indígenas, ciganas e de outros grupos discriminados sejam menos reconhecidas, estimuladas e valorizadas nos espaços escolares” (Unicef, 2013, p. 83). Isso posto, ao dar espaço representativo para Adir, oportunizando que estudantes e pessoas de fora da escola o vissem em uma posição de destaque, Ariel era pedagógico ao desmistificar o imaginário social racista do lugar do homem negro.

⁷⁰ “Uma gestão democrática ‘pra valer’ anda de mãos dadas com o reconhecimento da diversidade que existe no ambiente escolar. Uma gestão educacional – da escola aos sistemas de ensino – que valorize diferentes vozes, saberes, experiências, estéticas, necessidades e propostas contribui para distribuir o poder de decisão, mostrar a força da diversidade e revelar que muitas vezes ela é marcada por desigualdades e discriminações presentes tanto na escola, nas políticas educacionais como na sociedade. Nesse sentido, a escola que busca tornar realidade o princípio da gestão democrática em seu cotidiano pode criar várias oportunidades para a construção de uma educação que estabeleça o respeito à diversidade e o combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação. [...] Algumas bases da gestão democrática, como o estímulo à participação da comunidade na tomada de decisões, o envolvimento das pessoas na organização do espaço, do planejamento e da avaliação escolar, bem como a troca de informações fortalecem compromissos e laços entre as pessoas” (Unicef, 2013, p. 83).

5 AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU

Com este capítulo, objetivo descrever e analisar a autoafirmação em três dimensões, por isso, esse capítulo está dividido em três tópicos. A discussão é iniciada pela apresentação de uma argumentação que relaciona o conceito de colonialidade como geradora de desigualdades, a partir de diferenças coloniais, que forjaram as noções de gênero e sexualidade para criar transgressões e consequentemente juventudes transgressoras. Tomadas pela literatura com base na noção de racismo sistêmico-inercial, diálogo possível na interseccionalidade das desigualdades nas noções de gênero e sexualidade, ainda que uma não se reduza a outra. Na defesa de que ao se autoafirmar ante sistema normativo excludente, em espaços formativos, como a escola, estão endossando as bases principiológicas da Educação em Direitos Humanos pela pedagogia da transgressão decolonial.

Em seguida, faço análise do grupo heterogêneo que compõe essa pesquisa a partir de si mesmas, em suas autopercepções individuais que as conduziram a compreender suas corporalidades em um processo de autoconhecimento que resultou em suas autoafirmações. De um lado a transgressão aos limites identitários forjados na Modernidade e impostos socialmente em ritos binários e heteronormativos, e do outro a descolonização do gênero e da sexualidade. Por fim, no terceiro tópico, narro como a simulação Atheneu ONU, nas edições de 2021 e 2022, pode conduzir às juventudes transgressoras em gênero e sexualidade à sua autoafirmação, descrevendo esse processo a partir dos/das participantes da pesquisa através da singularidade de suas ações enquanto participantes da simulação.

5.1 Intersecções Opressoras e a EDH: para entender a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidades no Atheneu Sergipense

A reflexão que proponho nesta seção reafirma: reconheço os avanços alcançados pelo movimento LGBTQI+ (a própria sigla é uma construção política de luta, resistência e autoafirmação), e de forma interseccional com os movimentos feministas e negro no Brasil, bem como de ativistas e organizações do terceiro setor que, por meio de luta na representação de “minorias sociais” conquistaram direitos no campo educacional para a diversidade sexual, e as diferenças em torno de cidadania e de políticas públicas e normas que garante o cumprimento de direitos que antes não eram tutelados para essa população⁷¹. Nesse sentido, há, sim, o que se comemorar.

⁷¹ Para detalhes dessa história, ver, por exemplo, Green, Quinalha, Caetano e Fernandes (Orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2018.

Porém, as conquistas alcançadas até o momento não são motivo para estagnação. É preciso avançar. As políticas públicas educacionais, por exemplo, caminham a passos curtos em prol das igualdades e diferenças - o que é mais visível ainda em relação à diversidade sexual. Se a EDH está bem aberta a essa perspectiva, por sua vez ainda se ressentem das muitas resistências culturais que enfrenta fora e dentro do sistema educacional brasileiro: lembro, a partir do Diagrama 11, no capítulo anterior, que o ciclo de violências na escola contra juventudes transgressoras em gênero e sexualidades apoia-se na atuação de educadoras/es interessadas/os e que quebrar esse ciclo supõe adesão e apoio dessas/es profissionais - que precisam entender serem elas/es mesmas/os afetadas/os pela violência que reproduzem.

Sem relativizar o que já foi conquistado, pontuo, com isso, a necessidade de fortalecer o que temos à disposição e integrar outras necessidades, realidades e vivências, pois, com a primeira elaboração de políticas públicas educacionais para a EDH no Brasil (2003-2013), evidenciou-se, no plano político-institucional, tanto as fobias associadas a gêneros e sexualidades não-hegemônicos quanto a importância de um sistema educacional integrado às diferenças e igualdades para contornar problemáticas sociais que adentram a escola através de jovens que transgridem por suas identidades de gênero e sexualidades não cis-heteronormativas.

O que se enxerga, sem vendas nos olhos, é: muito embora as premissas das políticas públicas para a EDH (Brasil, 2007, 2012) pensem o espaço escolar de forma democrática, nele há exclusões de toda sorte, inclusive aquela aqui estudada, em função de transgressões de gênero e sexualidade. Nas bases disso vejo um modelo de escolarização ainda culturalmente eurocêntrico, efeito da colonização, que se estabeleceu com exclusão, violência, opressão e silenciamento daqueles/as que não respondessem a sua lógica.

Portanto, questiono a forma pela qual que a sociedade está organizada, em detrimento de uma parcela dita como “minorias sociais” - conceito que enfatiza a falta de poder institucional de parcelas da população por vezes numericamente majoritárias (como é o caso de mulheres) e ainda hoje à margem dos processos sociais: educação, política, saúde, lazer, trabalho, etc. Nos fundamentos, há uma cultura que nega suas existências fora das normas - como as de gênero e sexualidades - e recusa significativas contribuições para o desenvolvimento deste país.

Essa violência não posso perpetuar nesse trabalho. Logo, apresento as juventudes transgressoras em gênero e sexualidade fora do eixo binário, cisgênero e heteronormativo que foi imposto como o padrão a ser seguido na sociedade, estabelecendo as afetividades e o sistema jurídico para demonstrar que não foram consideradas as suas corporalidades quando

estabelecido o conceito de gênero pela binaridade em função do sexo biológico (homem e mulher): tal fato gerador de diferenças foi utilizado para discutir a forma com que as relações sociais se organizam, quem tem sua humanidade reconhecida e, conseqüentemente, direitos e deveres.

Devo admitir, com Siqueira e Machado (2018, p.185): o sistema normativo tem papel indispensável no reconhecimento e conseqüente proteção a pessoas dissidentes: excluídas, são privadas do respeito a suas sexualidades, elemento constituinte de sua subjetividade e integração social. “No Brasil, as pessoas LGBTs [...] continuam na invisibilidade à espera de legislações que garantam uma igualdade material e que combatam a discriminação [...], conforme as resoluções da ONU e da OEA, que reconhecem os direitos LGBTs como Direitos Humanos”. Essas pessoas carecem “de uma maior proteção estatal, com o escopo de promoção da igualdade material, com políticas públicas de discriminação positiva em razão da estigmatização social sofrida, pois não raro são vítimas de violências físicas e psicológicas” (Siqueira; Machado, 2018, p.196).

Ora, grande parte dessa demora deve-se precisamente à cultura LGBTfóbica, que nenhum sistema jurídico, por si só, tem força para mudar - a não ser que proponha uma nova lógica social ante reparação histórica. Miskolci (2011, p.55) preceitua que “nossa sociedade é heterossexista, ou seja, pressupõe a heterossexualidade como algo supostamente natural ao mesmo tempo em que a impõe compulsoriamente por meios educativos, culturais e institucionais”. Logo, a normatividade é antagônica à multiplicidade na construção social das identidades de gênero, posto que valida a construção da sexualidade pela binaridade, fechando-se às reivindicações identitárias dos sujeitos.

Para romper com esse rito de naturalização, Louro (2013, p.48) afirma:

É possível avançar, deste modo, de uma perspectiva de “contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a “identificação” das diferenças de gênero ou de sexualidade, [...] e passa a ser [...] a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidoras de diferenças.

A fim de que isso ocorra é necessário superar essa naturalização social, analisando a pluralidade sem configurar o aspecto da anormalidade; romper foucaultianamente a perpetuação da concepção natural definida pelo cisgênero e heterossexual, no sentido de não nomear esta condição como ponto de partida para análise das identidades, mas passar a “[...] compreender [...] que são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos às identidades” (Louro, 2013, p. 48 e 49).

No caso desta pesquisa, entendo que essa discussão se dê pelo processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade em espaço escolar sob a vigência do Programa Simulação ONU, Atheneu ONU: essa forma de ensino expõe de forma prática o discurso reiterado por Louro (2013), pois acredito poder observar através das simulações que, ao colocarem os/as estudantes dissidentes em posição de protagonismo, eles/elas deixam de ser a exceção minoritária e passam a compor mais inclusivamente a comunidade escolar, por questionarem a dominação da heteronormatividade cisgênero; assim, a escola não precisa ter como parâmetro a binaridade e sim a pluralidade, se aproximando do discurso de uma Educação em Direitos Humanos.

Afinando-me a essa lógica, faço breve recorte histórico⁷² para enfatizar que as corporalidades analisadas neste momento não são medidas pela régua da cis-heteronormatividade - que, como ordem presumidamente natural, foi forjada na hegemonia eurocêntrica da Modernidade⁷³: elas serão descritas por quem dizem ser, por quem se reivindicam, se reconhecem, se autoafirmam, a partir, inclusive, do que Pires (2022, p.91) através de um estudo de revisão bibliográfica denominou por “memórias positivas”: “[...] a identidade é um processo social que se alimenta de memória.

Logo, é de suma importância construir memórias positivas para que se possam estabelecer as relações identitárias, assimilar os valores e riquezas culturais e tomar consciência de si diante do mundo”. Não nego as influências sociais nesse processo de autoconhecimento - até porque os/as próprios/as participantes exploram suas identidades nessa perspectiva, ao transgredirem-na. Quanto a esse entendimento de construção de uma imagem social, Jesus (2012, p.9) afirma: “o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente”⁷⁴.

⁷² Com a intenção de “[...] compreendermos por qual motivo as existências latino americanas, desde 1492, passaram a obedecer um sistema-mundo que rege a economia, a educação, o ecossistema, a biodiversidade, as corporalidades, os a(fé)tos, entre tantas outras particularidades que dão sentido à cultura de um grupo étnico.” (Miranda, 2022, p. 17).

⁷³ “[...] a modernidade se originou [...] com seus contornos de liberdade, mas apenas teve seu real nascimento quando o modo de vida europeu pode ser confrontado com ‘o Outro’, utilizando formas de controle para vencê-lo e violentá-lo. ‘O Outro’ é o não-europeu, que na verdade não fora ‘des-coberto’, mas sim ‘en-coberto’, tendo sido oprimido e excluído desde o ‘des-cobrimento’ da América Latina” (Lisbôa, 2022, p. 33).

⁷⁴ Faço esse alerta porque se autoafirmar ante o sistema posto é também, de certo modo, inicialmente assimilar a lógica que constrói identidades, sexualidades e gêneros. Sendo assim, a proposta será reivindicar uma nova lógica para pensar essas corporalidades dissidentes pela autoafirmação e desconstruir esse sujeito universal e essencialista. Esse é um caminho arriscado e por si só um pensamento transgressor que beira a utopia, mas vale lembrar, como diz o ditado iorubá, que Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje: desse modo, mesmo que agora essa reflexão talvez não traga perspectivas de mudança imediata da realidade, indica movimento de quem não se satisfaz com o que está posto.

Como discuti anteriormente (capítulo 4, tópico 4.4), através (e ao lado) do racismo sistêmico e inercial é possível perceber movimentos de opressão a performances de gênero e sexualidade distantes da cultura trazida pelos colonizadores do Brasil, atualizados em formatos vários, que continuam significando diferenças por qualquer ponto da interseccionalidade opressora - no caso da escravidão, inicial e predominantemente pela raça/etnia, mas hoje em outros sistemas de opressão no indivíduo, como gênero e sexualidade posicionando o sujeito em condição de desigual pela desumanização de sua corporalidade. Logo, pensar as dominações de gênero como simétricas àquelas da colonialidade “[...] permite-me compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado” (Lugones, 2014, p. 941).

Nesse sentido, a colonização trouxe o que hoje é tratado por interseccionalidade: diversos fatores com que pessoas são desigualadas. No caso das pessoas negras, o racismo estrutural e inercial evidencia essa hierarquização que atravessa a contemporaneidade pelo viés de raça e etnia. Já no caso do gênero e das sexualidades, a organização da sociedade europeia, havia séculos, montava-se sobre a cis-heteronormatividade, a chamada “colonialidade do gênero” (Lugones, 2014, p.941). Assim, é possível avistar os primeiros indícios dessa segregação com

[...] a chegada das caravelas [que] pautou a ênfase na criação do Novo Mundo, o qual deveria tecer suas territorialidades a partir dos valores civilizatórios europeus. [...] a Modernidade declarava uma concepção de mundo desenvolvimentista e, com essa ideologia, justificava-se a tomada exploratória das novas terras ao desterritorializar as suas epistemologias originárias para instaurar uma outra e única experiência possível: o etnocentrismo europeu (Miranda, 2022, p. 15-16).

Nesse processo de aculturação, a imposição da cultura europeia sobre os nativos a partir de 1492 (ano da descoberta das Américas e da expulsão moura da Península Ibérica) não foi limitada ao espaço geográfico, não se tratava apenas do território, pois,

[...] a modernidade em terras latino americanas significou o primeiro laboratório eurocêntrico, para além da religião, com foco na colonialidade racial, de gênero e de sexualidade. [...] A partir disso, a Modernidade não se pauta única e exclusivamente em questões geográficas a lá Cristóvão Colombo. Após a certeza de que a “descoberta” da América Latina não se tratava de uma parte desconhecida da Ásia e que os corpos nus encontrados nas expedições de Colombo significavam um Outro ao corpo europeu, é que se reforça a engenhosidade colonial da conquista das corporalidades. [...] É nesse momento que se inicia, no campo da Modernidade Latina, o encobrimento das possibilidades não heterossexuais. [...] Vale ressaltar que para o sistema mundo modernidade/colonialidade não existia a diferença entre homens e natureza [...], e cabia à Europa se determinar, explorar e encobrir o Outro (Miranda, 2022, p. 16-19).

O encobrimento da alteridade foi tratado como necessário para a modernização: a homogeneização é o princípio-chave de uma lógica complementada pelo etnocentrismo - essa característica cultural que associa à própria cultura atributos de verdade absoluta - e, nisso, quem se afastar dos parâmetros universais será culpado, merecendo a violência dos colonizadores contra suas corporalidades não-europeias:

[...] caso o bárbaro se oponha ao que é civilizador, este último deve utilizar-se da violência para destruir os obstáculos à modernização, considerado assim como a guerra justa colonial. Com isso, reconhece a culpa do bárbaro ao resistir ao processo civilizador, sendo que a modernidade emancipadora considera como inevitáveis os custos da ‘modernização’ dos outros povos ‘imaturos’, assim considerados também as raças escravizáveis e o sexo frágil (Lisbôa, 2022, p. 34).

Logo, nesse marco histórico, condutas de gênero e sexualidade diversas daquela prevista pelos códigos europeus eram

compreendidas como o Outro do europeu e disponíveis para desterritorializar seus valores civilizatórios para assumir os ideais subjetivos, simbólicos e materiais do colonizadores. A analogia com Cristóvão Colombo se pavimenta com a seguinte afirmação: para as caravelas só existia uma via para compreensão de gênero e sexualidade e todas as outras possibilidades são encobertas, soterradas, silenciadas. Por isso, “penso, logo sou heterossexual” (Miranda, 2022, p. 19).

Em síntese: “o sistema colonial/moderno de gênero, hierárquico, binário e racializado teve início com o projeto colonial europeu, concretizando-se nos países colonizados” (Lisbôa, 2022, p. 66). Nessa construção da alteridade como defeituosa ou insuficiente, Pires (2022, p.89) discute, inicialmente, sobre o “[...] reconhecimento do corpo-existência de homossexuais negros, abordando como a dinâmica colonial e como a matriz cis-heterossexual se firmou como norma e atravessou as identidades de homossexuais negros.”, tendo em vista que,

O corpo-existência de homossexuais negros aqui das terras indígenas, ou seja, de todo o território nacional, é ameaçado devido: a) uma política de embranquecimento da população, que vem sendo discutida há muito tempo pelos movimentos negros e alguns movimentos sociais; e, b) a insistência em ‘preservar’ a cis-heterossexualidade [...] (Pires, 2022, p. 87).

Como lembra o mesmo autor, o processo de colonização reproduziu-se, na Contemporaneidade, pela atribuição de gêneros e sexualidades divergentes da norma à categoria psicopatológica. Assim, “além da política de embranquecimento, os homossexuais são historicamente ameaçados devido à sexualidade”, de modo que, “[...] como o discurso médico-higienista do século XIX conseguiu se estabelecer de maneira autoritária com o objetivo de ‘melhorar’ a raça e engrandecer a pátria [...], profissionais da psicologia [...] partilhavam teorias e métodos a fim de ‘curar’ a homossexualidade” (Pires, 2022, p. 88).

Portanto, “[...] foi deixado claro que ou seríamos *humanitas*, europeus, norteamericanos, brancos, heterossexuais e falantes das línguas imperiais e detentores de boas

condições socioeconômicas ou não seríamos nada, inexistentes.” (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 71). Desde então, o dispositivo religioso foi utilizado para demonizar corporalidades dissidentes, nas quais, até os dias de hoje, se projetam as mazelas do mundo⁷⁵:

É Miranda (2022) quem contrapõe o “aquilombamento” a esse processo demonizante: “[...] a política do aquilombamento também buscou micro estratégias de sobrevivências, de fortalecimentos coletivos e criação de territorialidades insurgentes. [...] o aquilombamento cria caminhos para a ruptura com as subjetividades da Modernidade” (p. 21-22). Com isso, então, é possível irmos ao encontro de grupos sociais distintos, com demandas e especificidades inerente às suas singularidades, e que tiveram processos de desumanização diferentes e cumulativos – a exemplo de homossexualidades negras (Pires, 2022).

A interseccionalidade discriminatória reside na fragmentação das inferiorizações: por ser o seio das produções das desigualdades a partir das diferenças, a hegemonia eurocêntrica da Modernidade retira desses grupos sociais a possibilidade de unirem-se, de identificarem elementos comuns entre si e assim se organizarem mais fortemente. Narro, por isso, como nesse recorte histórico dissidências que tiveram as suas corporalidades ceifadas, reprimidas, vivências que se interseccionam pelas marcas da diferença coloniais.

Portanto, na complexa construção das dissidências estava intrínseca a questão do gênero e da sexualidade, sobretudo se desviantes das corporalidades normativas para além da raça/etnia; logo, a opressão por um mecanismo condizente à ameaça que representavam e pela desumanização se deu em razão do desdém por suas existências, a fim de só legitimar a alteridade dentro da norma cis-heterossexual, e logo, teve sua “Outridade” dominado(a) para preservar a moral e os bons costumes. Pires (2022, p.92) destaca, então: “[...] se faz necessário interseccionalizar esta discussão e destacar, principalmente, que o século XXI carrega um fatídico legado de preconceito contra pessoas não-heterossexuais.” (Pires, 2022, p. 92), como se verá a seguir.

Gênero e sexualidade só passaram a ser considerados direitos sociais quando foram estabelecidos os direitos fundamentais descritos na Constituição Federal de 1988, no entendimento de que atrelar a identidade de gênero à pluralidade da nação requer direitos sociais. Mas, esse percurso de reconhecimento pelo direito positivado também perpassou uma

⁷⁵ “[...] a ‘fé’ cristã se introjetou como um dos tentáculos do sistema-mundo da Modernidade e por mais de 500 anos tem sido utilizada como arcabouço para condenar, perseguir, destruir e encobrir corpos não heterossexuais. [...] Há séculos, nós LGBTQ+, somos alvos das cruzadas, inquisições e da Modernidade Latina e nesse panorama de violências e apagamentos a bíblia aparece como a verdade absoluta [...]. [...] a forma como a qual a bíblia foi utilizada pelos colonizadores demonizou os corpos-viados, infernizaram as vidas dos meus ancestrais LGBTQ+, nos adoeceram e ainda propagam des-a-(fê)tos sobre as nossas existências” (Miranda, 2022, p. 21).

trajetória de opressão, antes mesmo da redemocratização do Estado que resultou na Constituinte de 1988, a exemplo do primeiro Código Penal republicano, dispositivo utilizado para legitimar uso da força arbitrária (perpetuado para controle das massas, a exemplos dos negros) pelo Decreto 847/1890, proposto por Deodoro da Fonseca⁷⁶, e de medidas adotadas na ditadura de 1964, evocadas por Lelis (2023, p.58):

Operações policiais sancionadas pelo Estado [que] cumpriam o papel de perseguição a pessoas LGBTI+. [...] Era uma época na qual, mesmo não havendo um tipo penal que criminalizasse a homossexualidade ou a travestilidade, previsões do código penal e da lei de contravenções eram empregadas com o objetivo de encarcerar pessoas LGBTI+; entre as mais comuns estavam “vadiagem, perturbação da ordem pública ou prática de atos obscenos em público”. Esse aspecto era conjugado com a vigência de uma censura moral, calcada no discurso de proteção da “moral e dos bons costumes”, que impactava diretamente as diversas mobilizações de grupos tidos como sexualmente dissidentes (Lelis, 2023, p. 58).

Assim, esses dois dispositivos legais mostram, com um século de distância entre eles, a prática estatal de medidas para manter os “bons costumes”. Ou seja, qualquer comportamento que se distanciava do padrão social era considerado fora da lei. Medidas que foram tomadas como forma de higienizar as cidades brasileiras se tornaram permanentes no tempo e ajudaram a forjar as configurações atuais das dissidências. Nesse sentido, Medeiros e Nolasco (2022, p. 77) nos lembram que,

No prisma da homossexualidade, ainda que, legalmente, essa não seja mais compreendida pelo direito, tampouco, pela medicina como crime ou patologia, resguarda-se a essas pessoas da exterioridade a negação dos direitos humanos-epistêmicos, a condenação patológica desenfreada e os julgamentos sem precedentes baseados em ideologias católico-protestantes que se multiplicam a cada dia.

E complementam, ao dizerem:

Ainda que as leis e a medicina atuais não nos condenem jurídico-patologicamente e até, às vezes, posicionem-se, direta ou indiretamente, a favor das nossas cidadanias, inteligibilidades, existências e legitimidades; a nós, confere-se, ainda, os papeis de marginais, foras da lei, violadores e profanadoras das instituições civis, familiares e políticas que, à semelhança do século XIII na Europa, definem os lugares e os estigmas que se incrustam no imaginário simbólico popular legitimando as diversas formas de violência a nós erigidas (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 81).

Logo, o sistema normativo até hoje é contraditório: ao passo que exclui e assujeita dissidências a violências sistêmicas, também acolhe dispositivos jurídicos protetores dessas pessoas, sem, todavia, transgredir a lógica colonial de aversão às diferenças. Sua atuação em prol das dissidências é limitada para manterem-se inerciais as exclusões, as opressões, porque

⁷⁶ Santos (2022, p.411) comenta: “O capítulo 13 daquele instrumento legal é um primor da estupidez, racismo e desprezo, evidenciando a vocação de um projeto perpetrado para excluir a população negra. O dispositivo tem como título Dos vadios e capoeiras. Na contramão daquilo que deveria ser feito, a República Brasileira em seu nascedouro punia a população negra, tida como ‘vadia’”.

“o longo processo da colonialidade começa subjetiva e intersubjetivamente em um encontro tenso que tanto constitui a normatividade capitalista, moderna colonial, quanto não se rende a ela” (Lugones, 2014, p. 941).

Um bom exemplo disso está na própria Constituição Federal de 1988, cuja presunção de igualdade jurídica é criticada por Santos (2022) como dispositivo que nega as desigualdades fatuais: “[...] nada é mais desigual que tratar a todos igualmente - especialmente num país que historicamente privilegiou alguns e perseguiu muitos outros” (p. 417). Ora, contraditoriamente, a necessária afirmação da igualdade ainda serve para reforçar “o sistema político heterossexual [que] se pauta universal e a partir disso se nega em aceitar que a estrutura sistêmica e organizacional do mundo das colonialidades só existem por meios de referenciais identitários do homem branco, cristão, capitalista, heterossexual” (Miranda, 2022, p. 23). Por trás da pretensa igualdade de direitos, há que se reconhecer, como lembram Lima e Nascimento (2022, p.59):

Os corpos que acham que podem falar sobre tudo de forma neutra sem se preocupar com os seus limites, isto é, escrevem e teorizam de forma universal característica essa específica da modernidade: pois não se localizam, não questionam a sua branquitude, cisgeneridade e não estão interessados em refletir seu próprio território de privilégio, pois com a modernidade, entramos numa era de produção do Outro. Não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo.

Essa produção de uma alteridade paramentada pela hegemonia eurocêntrica na Modernidade, uma vez instaurada na consciência coletiva, levou a sua legitimação nas legislações que regulamentam a sociedade na contemporaneidade, indicando que “há, [...] uma epistemologia dominante, com a pretensão de universalidade, fundamentada em uma dupla diferença: a cultural do mundo moderno cristão ocidental e a política colonialista-capitalista [...]” (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 73). Essa ideia de universalidade foi absorvida pelos Direitos Humanos, e como observa Marielle Franco, “uma casa que não está acostumada ao nosso corpo, nossa cor, a nossa vida, a nossa luta nega direitos. É o momento da gente se entender na transição de movimento social, de favela, de movimento estudantil para a luta de Direitos Humanos, e ressignificar os Direitos Humanos” (@danimonteiro.psol. *TikTok*. 2021, 33s).

Inicialmente, então, parto da crítica à ideia de uma identidade universal trazida pelos Direitos Humanos, pois,

o discurso dos direitos humanos não pode ser utilizado de forma abstrata, o conteúdo deve ser definido de acordo com a realidade específica, de forma transcultural, aproximando-se sua aplicação das comunidades que tiveram seus direitos violados. Quanto mais distante o discurso de proteção dos direitos humanos estiver das reais expectativas das populações, pode ser que o espaço deixado para sua interpretação continue reprisando os discursos hegemônicos de poder (Lisbôa, 2022, p. 187).

Isso posto, defendo que “não devemos copiar e repetir os modelos institucionais de dominação, mas sim reconhecer a ferida colonial e realizar uma decolonização epistêmica, baseada numa prática realmente decolonial” (Lisbôa, 2022, p. 187). Para tanto, é necessária uma nova organização social pautada pela política de igualdade que se baseie na diferença, superando as primeiras bases dos Direitos Humanos (eurocêntrica, branca, classista, heteronormativa, machista, cisgênero) ainda a sustentarem privilégios (para a posição cisgênero, heterossexual masculina) pautados numa ideia de identidade universal e essencialista, dificultando acesso e permanência de grupos socialmente excluídos na escola, vistos como diferentes e tornados invisíveis nesse espaço social (Jesus, 2013, 2014).

Desse modo, “[...] é incoerente, desumano e insustentável, para um viés epistêmico fronteiriço tal qual [sic] nos assentamos, que a lógica identitária da semelhança, isso é, somos todos iguais, seja, ainda, tomada como norma reguladora e prática absoluta [...]” (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 83-84). Uma vez que, “a universalidade e a estabilidade deste lugar central resultam de uma história que tem sido constantemente reiterada - e por isso parece tão verdadeira - do mesmo modo que a posição do ex-cêntrico não passa de uma elaboração que integra esta mesma história” (Louro, 2013, p. 45).

Frente a esse breve recorte histórico pode surgir o seguinte questionamento: ante bases excludentes coloniais, como as transgressões pela autoafirmação tornam-se uma expressão da pedagogia decolonial que se afina aos valores da Educação em Direitos Humanos reconfigurada pelo descentramento europeu, cis-heteronormativo? Essa pergunta será respondida respeitando o alcance deste estudo.

Apesar de sua base colonial e da incorporação da ideia de sujeito universal, é nos Direitos Humanos que as dissidências negociam tutela que vão além do direito civil, dos direitos individuais inalienáveis, do direito público, e no espaço educacional essas negociações dão vistas a possibilidade de uma política educacional pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial, pautada na igualdade e na diferença. Posiciona-se Miranda (2022, p. 17-18) a esse respeito:

Na minha condição de educador, que por muitos anos trabalhou na educação básica pública, e que escolheu a decolonialidade como perspectiva de combate às opressões, fica evidente como a comunicação na educação pode converter conflitos em diálogos e, oportunizar outros conhecimentos. Neste sentido, a todo tempo que investigo o campo da Modernidade, realizo um esforço a mais no sentido de criar uma prática pedagógica que chegue até a sala de aula e consiga explanar no cotidiano das educandas os traços das colonialidades [...]. [...] antes de propor alguma prática em sala de aula verifico que questões das minhas intersubjetividades precisam ser trabalhadas, ou melhor, precisam passar por um processo que venho chamando de escavar o encobrimento.

Assim, conforme Medeiros e Nolasco (2022, p. 84), “mais que pensar apenas em epistemologias e teorizações descolonizadoras, há que se pensar em sensibilidades-identidades-corpos-experiências não só descolonizadores, mas, sobretudo, desobedientes, pós-abissais, do Sul, fronteiriços e descolonizados”. Então, estabelecer uma política educacional pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial, por meio de um processo pedagógico que dialoga com a identidade autoafirmativa de estudantes, deve considerar suas subjetividades, intersubjetividades e intersecções opressoras, indo de encontro a uma identidade universal na educação ante bases essencialistas de gênero, em que “a educação, [...] se [torne] um política pública, constituindo-se em uma pedagogia da desobediência, onde as dissidências resistem aos estereótipos e preconceitos, e questionam a desigualdade” (Jesus; Prado, 2022, p. 291), respondendo a “[...] uma urgente tarefa [de] descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (Pires, 2022, p. 99).

Nesse contexto a Educação em Direitos Humanos torna-se terreno fértil para estabelecer essa política: a forma pela qual estão estabelecidas as diretrizes educacionais brasileiras nos dias de hoje endossam a identidade hegemônica eurocêntrica como um fenômeno integral ao processo educador e coloca as diferenças coloniais em posição de desigualdades como pela sua “outridade”. Por isso, também, na reprimenda às manifestações performáticas de estudantes LGBTQI+ na escola insurge um controle social pela subjetividade, ao reproduzir a perpetuação da centralidade hétero-cisgênero no espaço educacional, uma vez que a exclusão da diversidade pode priorizar uma identidade de gênero em específico, conforme Louro (2013, p. 46-47):

A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável. Em coerência com esta lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. [...] Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos [...]. Já há algumas décadas os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares.

Isso posto, as violências de gênero advêm de um processo histórico cultural na Modernidade, que se entranha no pensamento através da própria linguagem que, como adverte Lugones (2014, p.945), é também território de disputas ainda não totalmente reconhecidas pelos poderes públicos (como Judiciário): “o êxito da complexa normatização de gênero [...] tornou esta tradução colonial um assunto cotidiano, mas a resistência à colonialidade de gênero é também vivida linguisticamente na tensão da ferida colonial”. Sua perenidade explica-se pois, “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que

permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial” (Lugones, 2014, p. 939).

Portanto, pretendo expor, sem ilusões da superação mágica ou puramente formal de atos de discriminação, práticas que rompem com a padronização e homogeneização dos currículos e espaços educacionais, colocando em xeque a continuidade de medidas coloniais que naturalizam a heteronormatividade cisgênero em espaços de poder e sociabilidade, segundo Louro (2013, p. 53),

Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade ‘normal’ e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades ‘diferentes’ e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades ‘excêntricas’.

Uma das estratégias mais importantes é a educacional: nessa perspectiva Louro (2013, p. 51-53) lembra que,

Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não dispomos de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. [...]. Mas certamente é impossível continuar ignorando-os. [...] Por isso, temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório.

Não à toa, adverte Radcliffe⁷⁷ sobre o papel da escola, “crianças podem aprender atitudes homofóbicas de seus pais, mas as escolas devem fazer todo o possível para combater os estereótipos negativos e promover a aceitação”. Portanto a escola deve ser pensada como um ambiente aberto ao diálogo e à diversidade sexual e de gênero, com a visão de estudantes para além de suas subjetividades, de forma humanizada.

Logo, a escola não deve ser omissa às demandas das corporalidades transgressoras ao sistema normativo, já que qualquer omissão concorre para regredir a um estado em que o direito conquistado não se mostrava em diretrizes educacionais. Também por isso, tal como o interpreto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2006) incluiu a diversidade e a autoafirmação como um basilar principiológico dos Direitos Humanos, reclamando: “a educação em direitos humanos deve estruturar-se [...] garantindo [...] a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) [...]” (Brasil, 2006, s/p). Esse mesmo Plano reconhece a necessidade de

⁷⁷ Apud SAKAMOTO, Leonardo. Escolas devem combater a homofobia que vem de casa, diz especialista da ONU. **UOL**. 2015. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/08/06/escolas-devem-combater-homofobia-que-vem-de-casa-diz-especialista-da-onu/>. Acesso em: 23 março 2022.

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2006, s/p).

Uma Educação em Direitos Humanos – seja ela explícita ou não –, através da transversalidade, promove uma espécie de letramento cultural que inclui pautas fora do currículo disciplinar, as quais empoderam política e subjetivamente pessoas transgressoras de gênero e sexualidades. Isso promove a transformação do espaço escolar em ambiente democrático, por meio de uma educação emancipadora. Como extensão desses aspectos vejo a autoafirmação de discentes que transgridem em gênero e sexualidades, pois o letramento, ao invés de partir de saberes estabelecidos em prol de um sujeito universal e essencialista, se assenta nas práticas culturais das populações transgressoras - no caso desta pesquisa, nas das juventudes transgressoras de gênero e sexualidade, como é o caso das frequentes interações sociais através das redes virtuais (*Instagram, Tik Tok*).

Nesse sentido a cartilha emitida pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013) afirma: “A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos” (Brasil, 2013, p. 14). Esse trecho nos direciona ao lembrado por Pires (2022) quanto à importância da construção da “memória positiva”, e nesse contexto, a sua propositura em espaço educacional se dá ao priorizar o protagonismo estudantil sem exclusão de suas subjetividades.

Então é necessário pensar uma ação pedagógica participativa que permita ao indivíduo refletir e discutir problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, que o conscientize sobre suas necessidades e as de sua localidade, transformando-o em um agente político. Negar tais saberes prévios e as identidades desses sujeitos equivale a oprimir; ao contrário, a escola deve promover uma ação pedagógica contextualizada, contemplando todas as dimensões das pessoas – inclusive as de gênero e sexualidade, tão diversas –, integrando-se em uma cultura em Direitos Humanos a partir da sua realidade e memória. Quando isso é atendido, são produzidas “memórias positivas de si” que nos distanciam de categorizações identitárias forjadas na Modernidade e nos aproximam de outras mais abertas a esses sujeitos, pelas suas especificidades e vulnerabilidades. Pois “escolher caminhar pela decolonialidade exige um trabalho de olhar para si, encontrar de frente os nódulos coloniais impregnados em nosso ser, incrustados em nossas pupilas, imobilizando o aflorar das cosmopercepções viáveis no encontro

com as diferenças” (Miranda, 2022, p. 13).

Consoante a essas prerrogativas, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) pontuam uma educação contextualizada na vida escolar estudantil e em seu dia-a-dia, para além dos muros da escola, sem universalização ou padronização desses sujeitos. Candau (2012) nos direciona ao rompimento da padronização dos currículos educacionais e suas práticas pedagógicas, considerando o artigo 3º das mesmas Diretrizes, em que lemos:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; [...] III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; [...] VI - transversalidade, vivência e globalidade (Brasil, 2012, p.1-2).

Pela perspectiva da igualdade a partir das diferenças oportuniza-se a formação de sujeitos de direitos respeitando suas especificidades e identidades socioculturais, ponto reiterado pela cartilha emitida pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), que diz:

A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013, p. 14).

Por essas referências, tais como as entendo, percebemos que os Direitos Humanos admitem como princípios nucleares a inclusão e autoafirmação de pessoas transgressoras ao advogarem espaço educacional que viabiliza a criação de “memórias positiva de si”: atuam, então, em prol de ambiente educacional democrático para as dissidências, no melhor espírito da Conferência de Yogyakarta:

Os Estados deverão: [...] d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares;
e) Assegurar que leis e políticas dêem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;
f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa [...] (Onu, 2007, p. 23)

Se, por um lado, o Estado brasileiro deve seguir o estabelecido por essa norma em suas políticas públicas educacionais, por outro, todavia, as práticas educacionais ainda adotam “uma noção singular de gênero e sexualidade [que] vem sustentando currículos e práticas de nossas

escolas” (Louro, 2013, p.45)⁷⁸. Então adotar uma ação pedagógica em Direitos Humanos é concorrer para o surgimento da oportunidade de sujeitos transgressores em gênero e sexualidade autoafirmarem-se, inicialmente pela transgressão, de terem uma participação ativa nas práticas pedagógicas, nos processos formativos escolares e na sociedade com gozo de cidadania; é também empoderar suas identidades, fornecendo meios para que se autoafirmem socialmente, deslocando esses sujeitos de um lugar minoritário. É atentar para a equidade e o respeito à diversidade sexual, levando em consideração as especificidades dos indivíduos para superar paradigmas homogêneos coloniais nas práticas educacionais.

Significa também superar, como o faz a corrente pós-estruturalista, a busca de “estruturas universais comuns a todas as culturas [...] a existência de um sujeito universal.” (Casali; Gonçalves, 2018, p. 86). É preciso, então, pensar valores dos Direitos Humanos que partam de abordagens pela diferença e igualdade numa política educacional pela pedagogia da transgressão decolonial, porque é preciso primeiro decolonizar para descolonizar⁷⁹ ante insurgências. Vale ressaltar que os Direitos Humanos não dão conta do problema diretamente, porque encontram limites no sistema normativo, que faz esse debate continuar indefinidamente. É na atuação dos Direitos Humanos, de ações pedagógicas alinhadas a sua premissa que percebemos não bastarem “pseudo-direitos-civis-epistêmicos assentados em políticas de identidade, mas, pelo contrário, há que se prezar pela promoção de identidades em política que versem sobre pluralidades, em uma verdadeira diversidade protegida por políticas públicas específicas às exterioridades” (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 82).

Para confrontar essa lógica de exclusão é necessária a implementação de políticas públicas igualmente sistêmicas, o “[...] que exige operar simultaneamente em diversos setores de maneira célere – como no campo da Educação, Saúde, Trabalho e Geração de Renda, Cultura e Segurança [...]” (Santos⁸⁰, 2022, p. 419). Similar a isso devem ser implementados novos

⁷⁸ É Lisboa (2022, p. 180) quem lembra, a esse respeito: “a construção dos sistemas educativos da modernidade ocidental foi baseada em um único tipo de conhecimento, o científico, sendo que a sua única aplicação aceitável era a técnica, fortalecida pela visão hegemônica de transformação da realidade produzida pela racionalidade cognitiva-instrumental. Com isso, a partir de um pensamento unidimensional, os saberes locais foram reduzidos pela força do pensamento científico dominante [...]”.

⁷⁹ É Lisboa (2022) quem diferencia esses conceitos. Segundo a autora, decolonizar implica em “ressignificar as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade” (p. 82). Já descolonizar refere-se ao enfrentamento da complexidade de problemas associados ao sistema-mundo capitalista, “sendo preciso então buscar as respostas para essas novas questões que envolvem gênero, raça, classe, sexualidade, etc. fora dos paradigmas, disciplinas e campos do conhecimento que estamos habituados a trabalhar” (p. 83-84). Assim, descolonizar implica em lidar com problemas decorrentes da colonialidade, não somente desconstruindo-a ao decolonizar o mundo, mas enfrentando os problemas do sistema por ela gerado, mas hoje dela distintos ou nem pensados (como as questões de gênero e de sexualidades).

⁸⁰ Das propostas realizadas por Santos (2022) me aproprio daquelas de que se comunicam com esse estudo: Políticas Afirmativas Financeiras – PAF e Políticas Afirmativas Localizadas – PAL. Faço a discussão de suas aplicações no tópico 5.3 deste capítulo.

acordos fundadores para auxiliar a ascensão de pessoas que foram e são perseguidas pelo racismo e pelas amarras coloniais cis-heteronormativas, atendo-se às especificidades na pluralidade de suas corporalidades, que se encontram dentro de um sistema normativo com um ciclo de violência sistêmico-inercial.

Por isso, autoafirmar-se

[...] é um ato político, ancestral e contra colonial, pois a cada camada do entulho colonial que se retira, o corpo-território subalternizado vai se aproximando de repertórios civilizatórios, espirituais e existenciais negados na sua constituição originária. A cada placa, cimentada pelas caravelas, que conseguimos rachar ao meio, causa uma fragilidade na hegemonia do legado da Modernidade. O ato de escavar o encoberto é decolonial pelo fato de proporcionar uma transgressão subjetiva, por retirar os engessamentos dos nossos corpos, por trocar a nossa lente de leitura do mundo, por nos oportunizar o protagonismo de experiências por e a partir de nossos sentidos. Escavar o encoberto proporciona ao subalternizado repensar o seu não-lugar no sistema-mundo (Miranda, 2022, p. 19).

Trazer essa leitura “em uma abordagem acadêmica, também se pode levar em consideração que a mediadora decolonial, o que estamos habituados a conhecer como ‘o pesquisador’, em seu fazer decolonial, junto com as demais envolvidas, deve estabelecer uma escuta e uma observação mútua [...]” (Pires, 2022, p. 98). Portanto, as autoafirmações serão trabalhadas a seguir pelas percepções sobre si mesmos(as) dos/das participantes da pesquisa em um processo de autoconhecimento que transgride as referências hegemônicas coloniais eurocêntricas em gênero e sexualidade, mas atenta à crítica que Lugones (2014, p. 947) faz:

[...] se o diálogo for com o homem e com a mulher modernos, sua ocupação da diferença colonial envolve sua redenção, mas também sua autodestruição. O diálogo não só é possível na diferença colonial, mas necessário para aqueles/as resistindo a desumanização em localidades diferentes e entremescladas. Assim, de fato, a transcendência só pode ser feita desde uma perspectiva de subalternidade, mas rumo a novidade de ser-sendo.

Por isso, a construção da “memória positiva de si” (a partir de Pires [2022]) é feita através dos/das participantes apresentados(as) nesse tópico em um contexto educacional⁸¹ atípico para as suas vivências, ao se autoafirmarem em uma escola localizada em uma parte central da cidade de Aracaju/SE, na qual seus processos formativos nesse espaço estão às vistas de toda a comunidade local escolar. Possibilitadas a autoafirmação e politização por uma ação

⁸¹ Esse lugar de privilégio da pesquisa pressupõe que as autoafirmações relatadas aqui são de pessoas letradas, que estão em um espaço que de certa forma concorre para esse letramento (seja ele alfabetizador, político, empoderado, disciplinar, etc.). Logo, em outros espaços de aprendizagem, de sociabilidades, e em outras narrativas como as de pessoas em situação de rua, ou aquelas(es) cuja oportunidade de ocupar espaços formadores como a escola foi ceifada, dada a exclusão de suas corporalidades nesses espaços, nelas, podem ser encontradas outras performances de autoafirmação, as quais devem ser lidas fora do eixo binário cisgênero e heteronormativo, e do que o conhecimento científico/acadêmico/social produziu sobre suas corporalidades, pois “nos ambientes dominados pelo academicismo, percebemos o não reconhecimento de corporalidades trans, juntamente à universalização da cisgeneridade” (Pfeil; Pfeil, 2022, p. 173). Uma vez que aprenderam no cotidiano, nas adversidades, e nas violências sistêmicas quem são, quem podem ser, e os lugares que podem ocupar.

pedagógica que se dá na escola, pessoas de dentro e de fora desse ambiente podem começar a ver as dissidências de gênero e sexualidades sem estereótipos a elas atrelados, e admitir potencialidades das vivências transgressoras, uma vez reconhecidas como parte da sociedade - ainda que nesse processo sejam vítimas de violências sistêmicas ante intersecções opressoras.

Porque, mesmo quando a prática pedagógica for opressora, haverá sempre a possibilidade de, pela autoafirmação, as juventudes descolonizarem a escola - sendo por isso refutadas de forma violenta, com vistas a inibir o movimento de superação da inércia do sistema normativo, que exclui. É o que mostrarei a seguir, analisando, mais especificamente, os dados gerados com a colaboração de discentes que transgrediram no Atheneu Sergipense, em contexto de Simulação ONU.

5.2 Juventudes transgressoras em gênero e sexualidade sob a ótica de estudantes do Centro de Excelência Atheneu Sergipense: autopercepções

Aqui trato, portanto, de um grupo específico, que é incluído numa estatística de minorias sociais por fugir dos parâmetros classificatórios sociais forjados na hegemonia eurocêntrica da Modernidade por causarem uma fissura na construção binária social expressa nas relações de gênero androcêntricas e na heteronormatividade cisgênero regulatória das orientações sexuais por uma imposição sociocultural.

São discentes estigmatizados/as por preceitos morais e religiosos dada sua identidade de gênero⁸², orientação sexual⁸³ e expressão de gênero não majoritária, o que os/as faz assumirem identidades de gênero transgressoras através de sua própria existência e processos de autoafirmação em um sistema normativo forjado na hegemonia eurocêntrica da Modernidade, cuja presença no espaço discursivo dos Direitos Humanos e da educação escolar vem sendo conquistada pouco a pouco, a ponto de exigirem atenção mais específica.

Para tanto são evidenciadas as construções de si enquanto juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, a partir das narrativas individuais das pessoas que foram entrevistadas nessa pesquisa, anunciadas no Quadro 1 - Participantes da Pesquisa (capítulo 2, seção 2.2), para “compreender aquele/a que resiste como oprimido/a pela construção colonizadora do locus fraturado” (Lugones, 2014, p. 941) e,

⁸² “Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero” (Jesus, 2012, p.14).

⁸³ “Atração afetivo-sexual por alguém. Sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero” (Jesus, 2012, p.15).

[...] entender a maneira com que sujeitos lidam com normas, subvertem tais normas, encontram espaços de singularidade, produzindo novas formas. Não se tratava de entender apenas como sujeitos são sujeitados às normas sociais e completamente constituídos por elas. Pois de nada adiantaria abandonarmos uma noção essencialista de natureza para cairmos em uma visão identitária de performatividade social (Safatle, 2022, p. 174).

É sabido que, ao tomar essa postura, não se tem o controle sobre como a outra pessoa vai absorver o Eu, pois, como bem lembrado por Miranda (2022, p. 20)

A minha performance, trejeitos, expressões sempre ultrapassaram o meu frágil acobertamento. No fim das contas, o encobrir do meu corpo-território-bixa produziu e ainda produz des-a(fé)tos múltiplos que variam por onde transito e de que forma a minha performance consegue ser visualizada nas representatividades do sistema heteronormativo. Nós LGBTQ+, em graus distintos, vivemos em uma auto vigilância que é fruto de uma assimilação das caravelas aos ideais das práticas religiosas cristãs, sobretudo, o catolicismo que [...] incorporou ao discurso a intolerância aos a(fé)tos das pessoas do mesmo gênero.

Portanto, reconhecendo tais limites, adoto essa postura para não propagar um discurso de performatividade social, discutido por Safatle (2022), utilizando dos relatos dos/das participantes da pesquisa quanto à descrição de suas sexualidades; seu processo de autoconhecimento até se autoafirmarem e suas percepções sobre expressão de gênero.

Pois, as suas impressões acerca da sexualidade, como se enxergam dentro de sua identidade, suas percepções de expressão gênero feminino e masculino, a relação entre identidade de gênero e orientação sexual as distanciam da possibilidade de unificação deste grupo de participantes em posição de igualdade pela sua identidade de gênero ou orientação sexual, já que seu ciclo social e seus processos de autoconhecimento produzidos por suas vivências individuais as conduzem a entendimentos diversos sobre sua sexualidade.

Então, buscando transgredir os ideais identitários coloniais estabelecidos socialmente na Modernidade que rotulam e enquadram pessoas em um rito de performances binárias e não-binárias nas expressões de gênero, narro esse processo de autoafirmação sob a ótica da teoria transgênero, pois, “crenças heteronormativas convencionais sobre a natureza dos papéis de gênero, identidade de gênero e orientação sexual são fundamentalmente desafiados pelas experiências de muitos indivíduos transgêneros” (Brzuzy; Nagoshi; Terrell, 2012, p. 405)⁸⁴. De igual modo, Angela Davis se posiciona, em vídeo publicado no Instagram do perfil @transempregos em 02/12/2022 (02 min 08 seg), ao dizer que,

o feminismo do qual falo não respeita a estrutura binária de gênero e reconhece a contribuição da comunidade não-binária. [...]. Claro, muitos de nós já sabemos que, que mulheres trans negras são alvo de violência racista, mais que qualquer outra comunidade. Nós estamos falando de violência do Estado, violência individual, de estranhos e de violência íntima. Então, se queremos desenvolver uma perspectiva

⁸⁴ Em Inglês, no original: “Conventional heteronormative beliefs about the nature of gender roles, gender identity, and sexual orientation are fundamentally challenged by the experiences of many transgender individuals” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

interseccional, a comunidade trans está nos mostrando qual o caminho. [...] e precisamos ir além disso, e deixar claro que apoiamos a comunidade trans, justamente porque é essa comunidade que nos ensina como desafiar tudo aquilo que aceito como normal. E não acredito que estaríamos onde estamos hoje, encorajando cada vez mais pessoas a pensar com um ponto de vista abolicionista se a comunidade trans não tivesse nos ensinado que é possível desafiar de forma efetiva aquilo que fundamenta a nossa noção de normalidade [...] (@transempregos, 2022).

Desse modo compreendo a identidade dos/as participantes da pesquisa a partir das suas percepções sobre si, a partir de um aspecto macroscópico que leve em consideração os marcadores inerentes a sua subjetividade e intersubjetividade: aspectos étnico-raciais, religiosos, socioculturais, de gênero e sexualidade. Adoto para a compreensão da sexualidade os marcadores históricos e culturais desse conceito, que

[...] dependiam (e dependem) de inúmeros fatores. Geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia [...]. Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais. [...] à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política, [...] é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (Louro, 2018, p. 09 e 11)

Assim, Louro (2014, p. 27) entende que “[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.”. Vale insistir que a discussão proposta aqui parte do conceito de decolonialidade: uma vez que o Brasil fora colonizado é preciso considerar os efeitos desse marco histórico nas formas que se estabelecerem essas duas categorias na contemporaneidade e, portanto,

[...] mais do que falar de interseccionalidade de raça, classe e gênero, de analisar como essas categorias de opressão funcionam criando experiências diferentes, trata-se de analisar como essas categorias juntas, trabalhando em redes, são ao mesmo tempo causa e efeito d(n)a criação dos conceitos umas das outras. Isso significa dizer que a forma como compreendemos o gênero depende de como compreendemos a raça e a classe, e o contrário igualmente (Gomes, 2018, p. 71).

Em perspectiva de transgressão da colonialidade de gênero, Lugones (2014, p. 940) ainda acrescenta que,

descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir $\leftarrow \rightarrow$ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas ‘pela situação’.

Portanto, somos constituídos/as de uma construção social, subjetiva e intersubjetiva, sendo necessário valorizar as vivências, a identidade e a história de constituição pessoal pela cultura, como lembram Brzuzzy, Nagoshi e Terrell, (2012). Dos/Das participantes

apresentados(as) no Quadro 1 são utilizadas como embasamento argumentativo as autodescrições e percepções acerca de: Identidade de Gênero; Orientação Sexual; e Expressão de gênero.

Esses dados são articulados à semelhança do estudo desenvolvido por Brzuzy, Nagoshi e Terrell (2012), cujos resultados foram obtidos ao realizarem entrevistas com “onze indivíduos transgêneros autoidentificados [...] sobre suas definições, compreensão e percepções da relação entre seus próprios papéis de gênero, identidade de gênero e orientação sexual” (Brzuzy, Nagoshi e Terrell, 2012, p. 405)⁸⁵. Identificaram que “todos os participantes compreenderam os papéis de gênero como construções sociais e viam a identidade de gênero como sendo mais fluida, em comparação com ideias essencialistas, binárias e heteronormativas sobre gênero” (Brzuzy; Nagoshi; Terrell, 2012, p. 405)⁸⁶. Ao final de seu estudo, as autoras convocam outros/outras pesquisadores/as a discutir como as autopercepções acerca da sexualidade se dão na diversidade de gênero de forma interseccional pelas múltiplas opressões sociais, assim se colocando: “[...] seria interessante comparar as perspectivas desses participantes com indivíduos gays/lésbicas não transgêneros e indivíduos heteronormativos para ver se há crenças semelhantes entre os grupos sobre a fluidez dessas identidades de gênero que se cruzam”. (Brzuzy; Nagoshi; Terrell, 2012, p. 420)⁸⁷.

Portanto, sendo necessário também nesta pesquisa fazer as respectivas análises numa perspectiva interseccional e múltipla, em razão das características assumidas pelo fenômeno da autoafirmação de juventudes marcadas por vários fatores de exclusão, fiz, no Quadro 5 (capítulo 4, seção 4.4) a descrição das intersecções opressoras. Nele, a cisgeneridade é tratada como categoria analítica dentro da diversidade de gênero, mediante experiência de tensionamento vivida por estudante cisgênero⁸⁸ na escola. O faço, pois fugir aos parâmetros normativos estando neles enquadrados por ser detentor de características da identidade hegemônica colonial é transgressor, bem como a sua nomeação como categoria analítica é ferramenta de descolonização, como discutem Pfeil e Pfeil (2022, p. 177):

⁸⁵ Em Inglês, no original: “Eleven self-identified transgender individuals were interviewed about their definitions of, understanding of the relationships between, and perceptions of their own gender roles, gender identity, and sexual orientation” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

⁸⁶ Em Inglês, no original: “All of the participants understood gender roles to be social constructs and viewed gender identity as being more fluid, compared to essentialist, binary, heteronormative ideas about gender” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

⁸⁷ Em Inglês, no original: “It would also be interesting to contrast these participants’ perspectives with non-transgender gay/lesbian individuals and heteronormative individuals to see if there are similar beliefs across groups about the fluidity of these intersecting gender identities” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

⁸⁸ “Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 14).

a nomeação daqueles que nos nomeiam demarca uma tentativa de descolonização: quando afirmamos que o homem branco europeu e heterossexual é, além destes e de outros fatores, cisgênero, estamos desuniversalizando sua cisgeneridade, pois, lhe impomos um limite. [...] Observamos uma função de deslocalização da nomeação. Se, antes, ela tinha como função a delimitação de um lugar, agora ela delimita exatamente sua ausência.

Para localizar o/a leitor/a nas narrativas de si dos/das participantes, elaboro a seguir, no Quadro 6, uma síntese, através de discurso indireto, das informações que as/os estudantes transgressores me prestaram em suas entrevistas. Portanto, a principal finalidade desse Quadro é fornecer uma caracterização geral dos perfis de cada discente, tomando as perguntas da entrevista semiestruturada, mas também as respostas que espontaneamente surgiram, trazendo elementos imprevistos por mim. Essa caracterização ajuda a compreender melhor citações e a qualidade da interpretação que, na sua análise, é empreendida.

Além disso, importa adiantar que o Quadro 6 apresenta conteúdo das respostas apenas a três das 39 perguntas previstas para a entrevista com discentes, mais especificamente aquelas que diziam respeito à autoidentificação de gênero, ao autoconhecimento sobre gênero e sexualidade e acerca da compreensão sobre a noção de gênero. Ademais, na terceira pergunta linhas associadas a quatro participantes foram suprimidas, visto que aquela questão não lhes foi apresentada.

Quadro 6 – Síntese de informações - entrevistas sobre identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero dos/das entrevistados/as

Ao perguntar sobre como o/a participante se vê dentro de sua sexualidade, se posicionaram da seguinte maneira:	
Dara	“[...] antes eu não sabia, eu sempre fui uma mulher trans, mas antes eu não sabia que eu era. E aí por estereótipos, por padrões impostos pela sociedade, pela minha família, e aí eu vivia naquela caixinha. Só que depois com o tempo fui me descobrindo, me edificando pra, pra realmente ser quem eu sou fora dos padrões que foram me impostos. [Se autoafirmando] [...] dos dezesseis para os dezessete anos [...]” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Tiê	“A minha sexualidade eu enxergo mais ela como algo fluído, porque teve uma época que eu achava que eu fosse <i>gay</i> , outra época eu achava que gostava mais de mulheres. Até hoje eu fico as vezes me questionando se eu gosto mesmo de mulheres ou não, ou se é uma coisa imposta por eu ser um homem trans. Mas, eu realmente gosto, eu acho que daqui a algum tempo pode sim mudar a sexualidade, pra mim é uma coisa fluida. E me entendo como um homem bissexual justamente por isso. Eu me identifico como bissexual, mas, se algo vir a mudar tudo bem também, vejo a sexualidade como algo fluído” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Ávila	“Um neutro, tipo se eu me interessar um, ok, mas se eu não me interessa eu tô de boa. [Informou que não houve um momento específico que lhe despertou quanto à sua sexualidade], [...] nunca parei para pensar nisso [...] tipo assim eu sou uma pessoa que só aconteceu, ok, eu não penso ‘a eu tive isso com treze anos. Aconteceu algumas coisas que marcou a minha cabeça, alguma coisa assim” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Noah	“Bom, eu to bem resolvido e hoje em dia bem confortável. É eu me identifico como, bom, eu sabia que eu não era hetero desde que eu tinha sete, seis anos e eu ainda era um pouco confuso antes do quinto ano, mas, só porque eu não sabia identificar atração e amizade. [...] sou bem resolvido mais ou menos desde sempre, mas por conta da minha família e outros fatores eu sou bem contido em relação a minha sexualidade. Mas, tirando o fator externo, eu me sinto confortável” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Dominique	“Assim, é, eu me sinto confortável na minha sexualidade tanto que hoje em dia é algo que eu falo sem problema, e, é isso basicamente não tem muito o que eu dissertar sabe, porque eu passei por um processo muito grande de aceitação, então minha aceitação hoje veio nesse sentido. Se eu me aceito muito bem, e aceito se tiver alguma divergência, se eu me reencontrar, me redescobrir, sei lá, tanto faz. No caminho o que tiver pra vir ainda dessa, desse negócio de sexualidade, que é tão diverso, é isso” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Izzy	“Eu vejo confortável, até o momento eu acho que o que eu sou é correto pra mim, então, eu acho, nunca questioneei muito sobre isso, porque eu acho que nunca tive a curiosidade de sair dessa caixa, mas eu acho que eu sou um pessoa bissexual e to confortável com isso. [Afirmou que não houve desconforto com o sexo atribuído no nascimento]. [...] eu acho que nunca senti um certo desconforto porque como uma pessoa de gênero fluído, muitas vezes eu me sentia como uma pessoa do gênero masculino, e isso nunca me assustou porque eu me sentia confortável sendo masculino, até que certo dia eu cheguei e me identifiquei como uma pessoa do sexo feminino e pra mim foi normal. Foi, eu tive essa liberdade porque eu já me identificava como uma pessoa mais feminina do que outros homens e uma pessoas mais masculina do que outras mulheres, então tem dia que eu estava sempre fluído. [...] então pra mim foi algo natural, eu nunca tive esse desconforto porque eu tava sempre alternando” (Entrevista em 31/10/2022).
Sol	“[...] Ó, pra mim ser uma pessoa de, não-binária que é uma pessoa de gênero neutro, é uma pessoa que nem se identifica como homem e nem se identifica como mulher, que nem, tipo, não, não, é porque as pessoas querem sempre ter um padrão ali tipo de homem veste isso, mulher veste aquilo, homem se porta de um jeito, mulher se porta de outro. Então, pra mim isso sempre foi algo muito irreal porque eu sempre fui muito afeminado e esbanjado, muito legal, só que às vezes eu queria ta muito quieto, ou eu sou os dois ou eu não sou nada. Então, tipo, é, isso vai acontecendo sabe é muita questão tipo, eu posso usar roupas femininas posso me maquiar sem necessariamente chegar e falar que sou uma mulher tipo isso, isso são padrões postos pelas pessoas né. Então, você ser uma pessoa não-binária, uma pessoa de gênero neutro é você não seguir os padrões que te dão assim que você nasce, você é uma

	mulher se você vai usar roupas femininas, se vai usar vestido, se vai usar coisas, se vai se portar de tal forma e não é assim. As pessoas vão se formando junto com o tempo” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Alex	“Na sociedade em que vivemos eu consigo ter a clareza e a certeza de que eu tenho certos privilégios, que pessoas com, em grupo que se adequam em grupos minoritários não têm esses mesmos privilégios, então eu me considero privilegiado. [...] eu acho que eu quebro alguns paradigmas em certos aspectos, porque hoje em dia muita gente acha que pra ser homem você tem que ser aquela coisa mais grosseira, aquela coisa, muito bruto, aquele homem veio da roça é, desculpe o termo se não puder usar, acho que não tem problema não né. É, mas, eu não, eu acredito que eu quebro alguns paradigmas porque eu não me encaixo nesse padrão de ser uma pessoa muito grossa, arrogante e ta, querendo ta, querendo provar a minha sexualidade, a minha sexualidade pras pessoas porque tipo eu já sei, eu sei o que eu sou e não preciso ta, ta, tipo ta, a, sabe quando os meninos saem hoje em dia querendo, ta, tipo se achando na frente das meninas, eu não me considero esse tipo de pessoa que é o que hoje socialmente é pra, pra tipo ser homem tem que fazer isso, que muita gente fala que pra ser homem precisa fazer esse tipo de coisa que acabei de citar. [...] eu sou uma pessoa muito comunicativa, eu não sou fechado, eu sou zero fechado gosto de conversar com todo mundo e a forma a qual eu me porto muitas das vezes não atrai muitas amizades masculinas. Eu já percebi que têm certos meninos, que eles gostam de andar em ciclos de meninos que sigam esse padrão que a sociedade impõe pra, seja um homem másculo. Eu, por ter esse jeito eu me enquadro muito mais com pessoas que quebram esse, esses, esses, é paradigmas que eu posso falar, é, ou com homens que sigam a mesma vertente com o que eu penso ou até mesmo com meninas que são sabe que tenham acessibilidade, afinidades com homens, sabe. Hoje eu me considero que tenho muito mais amizades com algumas meninas e meninos que eu realmente tipo assim converso pra manter uma, um diálogo saudável são poucos também. Até porque hoje em dia eu sou uma pessoa que não me considero com muitas amizades” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Ao perguntar se teria algo que determina o que é ser homem e o que é ser mulher⁸⁹, se posicionaram da seguinte maneira:	
Dara	“hoje ainda sim, infelizmente existe muito, é como eu disse é a sociedade como um todo prende muito as pessoas em caixinhas do que é, de que hoje, pronto agora existe o chá revelação que as crianças já nascem com expectativas de ser menino ou menina, de vestir rosa ou azul, ou então verde ou lilás, ou então que cor de menino é azul, é verde, é laranja. E cor de menina é rosa, é vermelho, que são cores mais, então a sociedade im, im, prende é, é, tentam encaixar as pessoas em caixinhas sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. [...] Só que aí eu também posso enxergar o ponto de vista histórico de ocupação dessas existências de todos os lugares porque pelo, pela histórico é de opressão, de preconceito, de criminalização, de rejeição de toda, de todas essas vivências, essas pluralidades. Mas, assim eu tento entender que sejam pessoas comuns, pessoas normais entendeu. Não seja algo fora do comum, entendeu?” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Tiê	“Atualmente não, atualmente você só sente” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Ávila	“[...] esse assunto eu prefiro não argumentar por causa que eu ainda to em processo de autoconhecimento” (Entrevista concedida em 31/10/2022)
Noah	“Bom, eu acho que a essência da pessoa, eu acho que é a essência da pessoa que denomina e o fato dela se identificar com um homem ou como mulher, ou vai tanto de criação porque nós já nascemos com o sexo determinado pela sociedade, mas também pelo fato do autoconhecimento que a pessoa já nasce com essa essência e ela aprende a, ela se conhece, se identifica, ou ela não passa por esse processo e passa a vida toda com o seu sexo biológico imposto [...]” (Entrevista concedida em 31/10/2022).

⁸⁹ Não houve questionamento se concordavam com as imposições sociais sobre papéis de gênero femininos e masculinos.

Dominique	“Assim eu acho que tem muitas coisas que podem determinar que é uma mulher, o que é ser uma mulher, o que é ser homem e pode ser desde signos sociais, roupa, é maquiagem, acessórios tudo isso pode determinar sim a sua identidade se você quiser que seja é até a sua forma como você fala e sua postura de e sua forma de agir. Tudo isso pode determinar, então acho que não tem muito como você determinar assim seu gênero de fato, mas tem coisas que vão, assim, fazer com que geral entenda a sua identidade. Entenda caso, presume a sua identidade, porque na minha opinião você deve sempre perguntar a identidade da pessoa” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Izzy	“Eu acho que é uma questão de reconhecimento, se você se reconhece como uma mulher você é mulher, se você se reconhece como homem você é um homem. Se você não se reconhece como nenhum dos dois então você tem que se descobrir nessa questão eu acho que não tem nada que classifique que ponha num nicho que dite o que seja homem e o que seja mulher” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Sol	“Sim, é o que eu já falei tipo a sociedade, a gente ainda tá numa coisa que as pessoas padronizam uma forma de ser, uma forma de andar, uma forma de, na sociedade é algo muito padrão, tipo a mulher tem que ser dona de casa, o homem tem que trabalhar. [...] É tanto que isso a gente acaba levando pro meio LGBT tipo um casal de dois homens, se um fica em casa e outro trabalha as pessoas obviamente vão falar que o que fica em casa é a mulher, num é o cara, é a passiva, sei lá, tipo ficou, pelo amor de Deus, algo tão, sabe as pessoas, dois homens pega a mesma cultura de um casal que é hetero, que é algo tipo misógino, algo tipo a mulher tem que tá ali e vai fazer a comida do homem, limpar a casa, cuida dos filhos, todo aquele negócio” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Alex	“Pelo conceito ao qual eu vivo, sim. É, eu sou cristão protestante, então eu já sigo uma vertente é, ideológica de pensamentos a qual é baseada é em um Deus. Então tem sim padrões pra se enquadrar no que é uma mulher cristã e um homem cristão. [...] quando Deus ele criou o mundo, ele criou o homem e a mulher e uma coisa que é muito impregnada hoje em dia na sociedade, é quando fala do, da submissão da mulher e o homem, que muita gente acha que a mulher tem que ser tratada como capacho que não sei o que, e tudo mais. Só que na vertente ao qual eu acredito e sigo a mulher tem que tá aqui na terra pra ser auxiliadora do homem e o homem pra auxiliar a mulher, porque pra quem conhece a história do cristianismo, Cristo ele veio e se fez, é, justiça, ele se fez trapo de munição, ele morreu pela sua igreja então é o que o homem tem que fazer pela mulher, sabe? Se um dia, é, se for necessário, você, o homem precisa se entregar pela sua mulher e a mulher tem que viver pra auxiliar o homem e nessa troca sabe, então isso pra mim que define uma mulher cristã e o homem cristão” (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Ao perguntar sobre seu processo de autoconhecimento até se chegar à sua autoafirmação de identidade de gênero, se posicionaram da seguinte maneira:	
Tiê	“Cara, eu achava bem no começo quando eu me descobri um homem trans eu era uma criança ainda, aí eu achava que por eu ser homem eu gostava, eu gostasse só de mulheres e aí eu passei um bom tempo achando que eu só gostasse de mulheres claro, mais ai eu conheci um garoto a muito tempo atrás quando eu tinha uns doze ou treze anos aí eu comecei a sentir atração por ele, mais tipo eu enxergava os homens como só uma inspiração porque eu queria ser igual a eles, hoje eu não quero mais, mas antes sim. Só que ai chegou esse garoto e eu percebi que gostava dele, tinha atração como eu sentia atração por mulheres ai foi que minha atração por mulheres foi diminuindo e por homens aumentando, foi ai que me entendi mais ou menos bissexual [...]”. (Entrevista concedida em 01/11/2022).
Noah	“Eu estudei em um colégio particular até o nono ano, então era uma galera bem fechada, sabe, era uma escola pequena, era galera bem fechada, muita gente normativa. E o que me ajudou foi a internet, basicamente porque foi uma forma de me conectar com pessoas igual a mim de maneira mais rápida. Mas, eu só me senti acolhido de verdade quando eu migrei para escola pública é, do 2020 pra cá eu passei por 3 escolas e foi um processo assim, na primeira escola me perguntaram logo de cara assim, antes de me conhecer, perguntaram qual era a minha sexualidade e eu não respondi fiquei muito confuso e ai eu mudei de escola no mesmo ano. Tipo eu só passei dois dias nessa escola e ai eu troquei pelo Tobias Barreto e quando me perguntaram

	sobre minha sexualidade aí eu já me sentia mais à vontade pra responder porque eu já via que ali era um espaço seguro porque a concentração de pessoas LGBTs por algum motivo nessas entidades são muito grandes e eu me senti confortável pra responder e eu falei que eu era <i>gay</i> . E foi um processo e quando eu cheguei aqui eu já tava bem resolvido comigo mesmo e eu fiz vários amigos que estão na mesma situação que eu, passando pelas mesmas coisas que eu e isso me ajudou a passar por muita coisa” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Dominique	Quanto a essa questão, informou que foi um processo que passou sozinho. “basicamente sozinho” (Entrevista concedida em 31/10/2022).
Sol	“Eu acho que assim esse auto, esse processo assim de autoconhecimento vem desde, tipo, desde quando a gente é pequeno eu acho porque tipo a gente vê certas coisas que acontecem que você fica, tá mais porque isso aconteceu. Por exemplo, muitos homens gays eu tenho certeza que tipo a não vou me portar desse jeito porque se eu me portar desse jeito meu pai vai me bater porque eu to muito afeminado e ele vai falar que isso é coisa de gay, então ele vai me bater, então, eu tenho que me portar desse jeito, tenho que ficar quieto, tenho que ficar parado, e se eu não jogar bola eu sou <i>gay</i> , se eu não fizer tal coisa é viadinho. Ai pras mulheres a mesma coisa, ai se eu me portar desse jeito tá falando que eu sou um machinho e num sei o que. Então quando você tem essa percepção desde criança que você, que você tipo assim, tipo eu posso fazer as mesmas coisas não vai mudar em nada eu não vou perder um braço, não vou perder um dedo só porque sei lá, peguei num pincel de maquiagem então, você meio que vai criando essa percepção vai entendendo com o tempo e aí tipo chegou, eu cheguei uma idade que eu ficava tipo tá eu nem quero tá nesse mundo nem 100% masculino, nem 100% feminino eu quero tá nos dois, eu quero tá entre os dois ao mesmo tempo e aí foi quando eu descobri é o não-binário, o que é ser não-binário. É tipo, se pode ser o que você quiser, você pode ser um homem, você pode ser uma mulher ao mesmo tempo que você pode ser nada, sabe. Então, é muito isso sabe, você querer ser, tipo você poder fazer o que você quiser sabe, usar o que quiser, fazer o que quiser, se portar do jeito que quiser, porque isso de gênero, isso de impor uma cor, um vestido, um cabelo, um formato de cabelo de uma pessoa é um padrão é um, essa coisa de gênero foi imposta por nós seres humanos, naturalmente a gente nunca teve isso. Tipo, a gente só nascia e vamos sobreviver, então isso de, de gênero foi posto junto com o tempo tipo forma de agir, forma de se vestir, forma de conversar, forma de comer é algo muito posto pelo próprio ser humano, é algo muito padronizado. Então, é algo que a gente tipo, sabe, tem que se desconstruir um pouco, tipo é algo que a gente se impôs com tanta raiz, com tanta sei lá sabe, mudou muito as coisas, foi traçando demais, num nível que chega incomodar, tipo a pessoa não pode andar de uma forma que já vão reclamar sei lá, andar desfilando que já vão ficar tipo, tá i daí num vai mudar em nada na sua vida, você sabe” (Entrevista concedida em 01/11/2022).

Fonte: Autoria própria, 2023.

A partir dos dados apresentados no Quadro 6, acima, percebemos que Tiê, Ávila, Noah, Dominique, Izzy e Sol entendem a sexualidade pela fluidez, pelo neutro, de forma mutável, que transita pela performance na autodeterminação e autoafirmação das pessoas, não a constituindo de forma fixa. Logo, defendem que esses elementos são imprescindíveis para o processo de autoconhecimento nos campos de gênero e sexualidade. Fazem isso reconhecendo as influências sociais sobre esse processo, e indicam quando precisam transgredi-los, mas também reconhecem como parte de si.

Quanto à última afirmativa, Ávila se distancia: se na Modernidade foram naturalizadas pela hegemonia eurocêntrica as corporalidades normativas, de modo que não fosse questionada a sua sexualidade por ser o padrão estabelecido, na contemporaneidade Ávila endossa de forma descolonial a naturalidade de seu processo de autoconhecimento, ao reiterar que não teve um ponto de partida que o fizesse refletir ser transgressor ao estabelecido socialmente. Logo, não legitima em sua fala imposições sociais nas dimensões gênero e sexualidade, não reconhece as influências dessas para deslocá-lo de aspectos binários e biológicos, não assimila a sua identidade ao que fora forjado na Modernidade, reivindica ser quem é na naturalização de seus desejos, performances, no que deseja experimentar na sua corporalidade.

Ademais, Sol acrescenta um ponto que nos leva à reflexão de que construções identitárias normativas estabeleceram no imaginário social a funcionalidade e a posição que a pessoa irá ocupar na relação afetiva, se homem ou mulher (normativos), o que foi transbordado pelas relações afetivas dissidentes. Logo, ainda que reconhecida a instituição do casamento entre pessoas do mesmo gênero pelo direito, e visibilizadas na sociedade as relações afetivas nas dissidências, a sua positivação e reconhecimento social geraram assimilação ao serem lidas pelos códigos binários. Então, se transgredir foi necessário para reconhecer as suas afetividades, de igual modo será para não assimilar o sistema normativo e ser oprimido, ao precisar se enquadrar na performance cis-heteronormativa. Aqui vemos um exemplo da dissociação do conceito: é preciso decolonizar (neste caso, desmistificar as imposições da Modernidade na instituição do casamento e dos relacionamentos afetivos) para decolonizar (não aparelhar as transgressões às normatividades, e assim aprisionar em outro parâmetro de “normalidade”).

Percebo um pouco desse movimento através de Dara, ao falar sobre seu nome na segunda entrevista realizada em novembro/2022 e pontuar que, “na verdade eu já utilizei o nome social na escola, só que eu já fiz o processo de retificação e hoje meu nome é civil, registro civil em todos os documentos” (entrevista em 01/11/2022); ao se colocar de tal forma, com o registro do nome civil, posso através desse direito conquistado legalmente ser lida a “naturalização” de sua corporalidade socialmente – pois o documento endossa identidade

autoafirmada socialmente. Por meio desse dispositivo legal ela poderá descolonizar, porque a lei decolonizou ao tutelar direitos personalíssimos para pessoas transsexuais, como o direito ao nome, e ainda que setores da sociedade discordem, terão que aceitar por força da lei. A transgressão de Dara está paramentada pela norma para alcançar a descolonização pelas categorias de autoafirmação inclusive.

Então, o estudo interseccional que faço para análise pelo relato dos/das participantes da pesquisa sobre suas percepções de identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero permite chegar à conclusão de serem essas performances mutáveis, arraigadas de expectativas sociais, que têm reflexo sobre o Eu. Mas, com o passar do tempo, no processo de autoconhecimento posso transgredir (ou não) isso, pela autoafirmação que não está ligada ao ódio ao próprio corpo nem à assimilação da norma, e sim ao anseio de ser quem se sente e reconhece, da maneira que entende a sua corporalidade.

Outro ponto observado é a necessidade de pensar essas categorias como independentes umas das outras, entender até que nível se encontram, se distanciam e desafiam os parâmetros estabelecidos pela Modernidade, uma vez que,

quando cientistas sociais pesquisam sociedades colonizadas, a busca pela distinção sexual e logo a construção da distinção de gênero resultam de observações das tarefas realizadas por cada sexo. Ao fazê-lo, eles/elas afirmam a inseparabilidade de sexo e gênero, característica que desponta principalmente das primeiras análises feministas. Análises mais contemporâneas têm introduzido argumentos pela reivindicação de que gênero constrói sexo. Mas, na versão anterior, sexo fundamentava gênero. Geralmente se confundiam: onde você vê sexo, verá gênero e vice-versa. Porém, se estou certa sobre a colonialidade do gênero, na distinção entre humano e não humano, sexo tinha que estar isolado. Gênero e sexo não podiam ser ao mesmo tempo vinculados inseparavelmente e racializados. O dimorfismo sexual converteu-se na base para a compreensão dicotômica do gênero, a característica humana. Alguém bem poderia ter interesse em argumentar que o sexo, que permanecia isolado na bestialização dos/as colonizados/as, era, afinal, gendrado. (Lugones, 2014, 937)

Em contrapartida está Alex, centralizado na identidade hegemônica, mas seu relato denuncia que tem sua masculinidade questionada pela sua expressão de gênero, que se desvia a norma, ao ponto de ser isolado de amizades de mesmo gênero, porque

[...] a masculinidade e a homossexualidade masculina, encarando ambas com fundamento em sua pluralidade, estão inseridas numa lógica que favorece comportamentos “predatórios”, fazendo com que quaisquer sinais que se afastem da representação social do ‘ser homem’, aqui no Brasil, sejam passíveis de violência física, verbal e/ou psicológica” (Pires, 2022, p. 93-94).

Esse é um traço da Modernidade que localiza Alex entre a “[...] a masculinidade cúmplice, que corresponde aos homens que se identificam com as práticas da masculinidade hegemônica, mas não cumprem todas as práticas dessa norma; [...] e a masculinidade marginalizada, que corresponderia à forma como as relações de poder seriam opressoras e discriminatórias diante de homens que não se encaixam nas normas hegemônicas” (Santos,

2020, p. 52). Ora, isso se verifica pela ambiguidade com que Alex se posiciona: quando se afirma, aproxima-se da masculinidade marginalizada, sabe que é discriminado e, ainda assim, tenta adaptar-se através de relacionamentos com pessoas igualmente marginalizadas. Porém, quando considera as autoafirmações de outros/outras colegas, reproduz o discurso religioso condenatório das diferenças, posicionando-se indiscutivelmente como cúmplice, portanto.

Logo, carrega consigo os privilégios por ser um homem, cisgênero, heterossexual e branco; mas, por conta de sua expressão de gênero desviante, também traz a marca da diferença colonial, sofrendo os efeitos de se afastar da norma, ao ser punido, pois tem poucas amizades, sobretudo no grupo de privilégios (o masculino cisgênero heterossexual), e percebo, na comparação que ele faz entre si e o estereótipo do “homem másculo muito bruto”, a discriminação que o alcança:

[...] eu quebro alguns paradigmas em certos aspectos, porque hoje em dia muita gente acha que pra ser homem você tem que ser aquela coisa mais grosseira, aquela coisa, muito bruto [...] eu quebro alguns paradigmas porque eu não me encaixo nesse padrão de ser uma pessoa muito grossa, arrogante e ta, querendo ta, querendo provar a minha sexualidade, a minha sexualidade pras pessoas, porque, tipo, eu já sei, eu sei o que eu sou [...] Eu, por ter esse jeito eu me enquadro muito mais com pessoas que quebram esse, esses, esses, é, paradigmas (entrevista em 31/10/2022)

A diferença colonial se interessa por assujeitar a diferença, percebida como ameaça alteritária, à sua norma cis-heteronormativa pela violência sistêmica-inercial: então, quem quer que seja, mesmo aquele(a) que tenha privilégios hegemônicos, será cerceado(a) se tiver traços reconhecíveis da diferença ameaçante. Ora, ser alvo dessa violência não o exime de agir do mesmo modo com outros transgressores da norma: afinal, sua centralidade hegemônica o coloca na posição de poder de questionar a sexualidade do Outro sem refletir acerca da sua como norma, tampouco como desviante. Esse comportamento foi reiterado quando, questionado sobre sua orientação sexual e identidade de gênero, Alex respondeu prontamente: “eu me considero heterossexual”, como se tivesse atendido aos dois itens, sem mais aprofundamento. Ou seja, a questão de gênero não foi percebida por ele. Foi necessário especificá-la: quando questionado se era “cis”, respondeu “Cis. É desculpa eu não, não sei todos os pronomes” (entrevista em 31/10/2022).

Também pronunciou falas de reprimendas a pessoas LGBTQI+ com teor religioso e emprego de termos preconceituosos, que foram difundidos na psicologia pela patologização das dissidências, quando questionado como observa as diversas identidades:

Eu, eu não posso mentir – porque é o que eu acredito, que eu sigo, é mediante a minha regra de fé – quem pratica o homossexualismo que entra em diversas vertentes, né, que é o grupo LGBTQIAP+, é P+ né, é, eu considero isso como pecado, porque é o que eu sigo é o que eu acredito, mas eu não abomino a pessoa que pratica o pecado sabe. Eu abomino o pecado, não, não pratico, não faço da minha vida essas

experiências porque acredito que o meu Deus não, não se serve dessas coisas. Porém, eu também não tô nesse mundo pra julgar ninguém, pra condenar ninguém, eu convivo normalmente, converso com todos e inclusive não me restrinjo a amizades ou a relacionamentos pra, sabe, conversas, diálogos e tudo mais (Alex, em: 31/10/2022).

Nessa perspectiva de sua fé, Alex emprega o termo “cristão” junto às associações de “homem” e “mulher”, endossando, assim, as categorias binárias estabelecidas na Modernidade – as mesmas pelas quais é discriminado. Também usa termos que patologizam a diferença (“homossexualismo”). Mas, ao mesmo tempo, valorizando os sistemas explicativos de sua crença ao recorrer a uma distinção teológica clássica (“pecado” / “pecador”)⁹⁰ que lhe permite transitar num grupo com o qual tem ao menos um ponto de identificação: o fato de não se enquadrar como o “homem másculo”. Se, apesar do pecado, Alex não se vê como juiz (apenas como submisso a uma lei criada pelo juiz divino), ele se autoriza a transitar entre “pecadores”: “Porém, eu também não tô nesse mundo pra julgar ninguém, pra condenar ninguém, eu convivo normalmente, converso com todos” (Alex, em: 31/10/2022), “[...] com respeito, [...], com amor, [...] carinho que é isso que o meu evangelho fala. Independente de religião, independente de gênero, eu tenho que olhar a pessoa como ser humano e respeitá-la da forma que a pessoa é, da forma que a pessoa se encontre, mesmo que eu não concorde” (Alex, em: 06/06/2022).

Em outro momento, quando questionado como identificava expressões como as escadas temáticas no espaço físico da escola, se mostrou mais condescendente, mas fez referência a termo disseminado no senso comum (“ideologia de gênero”) para deslegitimar o movimento político da população LGBTQI+,

Então eu acho de suma importância um espaço pra cada tipo de ideologia, de pensamento, porque acredito eu que todo mundo tem um lugar e um papel importante na sociedade. E, eu Alex prego muito o respeito, e o respeito ele tem que ser pregado, ele é fundamental, ele é básico. Na minha concepção o respeito, ele é básico. E se tem ideologias, ideologias de gênero, ideologias, é, religiosas sendo pregadas e sendo expostas aqui no colégio eu acho de suma importância. Na minha opinião é de suma importância que isso tenha pra, pra que nós possamos aprender a respeitar porque tem muita gente que é extremista na sua ideologia e acaba sendo soberbo, sendo superior à o outro nos seus princípios, nos seus pensamentos, nos seus atos de posicionamento, de querer se portar. Porque eu mesmo que sou cristão protestante e não compactuo com, com algumas ideologias postas, e impostas, pregadas na própria escola por alguns alunos, alguns professores, etc, mas isso não muda meu carinho pelos os mesmos. Eu tenho um carinho imenso pelo professor Adir que desenvolveu esse projeto e que defende, que levanta super a bandeira, é respeito, todos os alunos que estão aqui é, levantando, é, bandeiras contra as religiões, com outros pensamentos diferentes que os meus, porque respeito, ele é básico e fundamental. (Alex, em: 06/06/2022)

⁹⁰ Conferir, por exemplo, a primeira seção da terceira parte do catecismo da Igreja Católica Romana, disponível em https://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p3s1cap1_1699-1876_po.html Acesso em 01 julho 2023.

Consequentemente, a religião que integra em sua identidade faz Alex ter posicionamentos contrários às vivências dissidentes: sempre que questionado a esse respeito, o discurso religioso evangélico conservador apareceu como argumentação do motivo de não reconhecer as socioafetividades das corporalidades dissidentes como legítimas. Logo, como parâmetro endossado, a narrativa evangélica tradicional – como já indicado no tópico anterior, com apoio em Miranda (2022) – manifesta-se, na autoafirmação de Alex, um dispositivo utilizado na Modernidade para controle do gênero e sexualidade das alteridades de condutas desviantes como diferenças coloniais no campo da corporalidade, em prol da heterossexualidade hegemônica eurocêntrica, sendo assim perpetuada na contemporaneidade.

Essa contradição atesta: nem toda autoafirmação transgressora é coerente ou uniforme. Essas ambivalências no discurso de Alex – como exemplo de tantas outras, em maior ou menor extensão, entre as juventudes transgressoras – evidenciam-no, remetendo a outra constatação: conter a inércia desse ciclo de colonialidades, neste caso em particular exigiria uma educação pela pedagogia da transgressão decolonial, pois, tal qual Alex, muitas pessoas foram educadas segundo preceitos religiosos que endossam crenças contrárias à diversidade e à diferença, reproduzindo o discurso colonial de que se embebe o senso comum até hoje.

Penso, como ilustração, que, para reverter esse cenário através de letramento decolonial, a fim de criticar as diferenças forjadas na Modernidade, aulas de História, quando discutido sobre a invasão do Brasil, devem introduzir a temática não só pelo aspecto do território, mas, também das corporalidades e outros campos inerentes às subjetividades e intersubjetividades das pessoas, como faz Miranda (2022) e outros(as) pesquisadores utilizados no tópico anterior deste capítulo. Também em aulas de Sociologia isso pode ocorrer, ao fomentar o pensamento crítico nos/nas estudantes como abordado por Guadagnin (2018), já discutido no capítulo 4, tópico 4.4. E, nesse sentido, ambas as disciplinas serão espaço para que se dê uma verdadeira EDH, orientada pelo princípio da transversalidade.

Claro, adotar essa lógica pedagógica implica a assimilação, pelo/pela estudante, do conteúdo curricular, de forma que resulte na sua descolonização: isso significa, por exemplo, respeitar os valores religiosos de Alex ao mesmo tempo em que valores republicanos e autoafirmativos de todas as diferenças humanas eticamente admissíveis são introduzidos. De nada adiantaria valorizar as alteridades transgressoras ferindo as identidades hegemônicas de cada indivíduo: é preciso criticar os valores excludentes, sem que isso equivalha a excluir mais pessoas por serem privilegiadas.

Em meio aos dissensos associados à ambivalência é possível enxergar nessa perspectiva um posicionamento ético próprio à Educação em Direitos Humanos, como entende Teixeira

(2021, p. 78): “a ação [...] é ambivalente: agir significa refutar a potência que subordina e, ao mesmo tempo, a possibilidade de construir outras formas de perceber o outro, por meio da ruptura. [...] O nosso desafio ético está em percebê-las como estruturas que devem ser desfeitas”.

Ante tal posicionamento, e levando em consideração ter sido Alex quem me apresentou a Izzy, Dominique e Noah, refleti sobre conflitos enfrentados por ele em sua posição ambígua nas relações interpessoais (escolares e familiares) e questioneei se já se sentira acuado por familiares ou por pessoas da própria religião por se posicionar de tal maneira. Ele respondeu:

aqui na escola não, fora da escola já, fora da escola já por, porque também eu, como falei de religião, foi recentemente a qual eu me converti pra mesma, e minha família segue uma vertente totalmente diferente, então momentos e outros tem aqueles comentários um pouco inadequados, inconvenientes em certos momentos, mas coisas que são da vida e a gente precisa lidar. (Alex, em: 31/10/2022)

Isso posto, sob óticas distintas percebemos que

a nomeação acomete a todos, normatiza corpos trans e cis de variadas formas, sempre em consonância com os ditames do patriarcado e do sexismo [...]. É fundamental que analisemos as dinâmicas da nomeação para podermos compreender alguns dos mecanismos colonialistas de poder que nos atravessam e, com isso, criar estratégias de emancipação. (Pfeil; Pfeil, 2022, p. 173)

Os relatos mostram que as categorias criadas pelas diferenças coloniais desigualam as pessoas, ao rotulá-las ou integrá-las à sociedade pela assimilação à normatividade e criar juízo de valor sobre suas corporalidades em parâmetros que desconsideram sua individualidade, ou a silenciam. Isso também afeta processos de autoafirmação no Atheneu Sergipense, gerando posições ambíguas (no caso de estudantes mais próximos do centro de privilégio, como Alex) e exclusões (no caso de quem se distancia desse centro de poder, como Izzy, Sol e Tiê). Tais movimentos individuais são marcados pelas relações sociais que também discriminam, concorrendo, paradoxalmente, para excluir quem também exclui mas não é tão hegemônico.

Com isso reafirmo: o gênero é construído socialmente; a identidade de gênero, de forma secundária (em vivências transgressoras), a orientação sexual e a expressão de gênero são autoafirmadas por enfrentamentos de expectativas sociais de gênero, restritas a expressões de gênero de performances binárias.

Uma vez que se autoafirmam pela interseccionalidade, é possível compreender outros sistemas de opressão que cerceiam essas corporalidades no curso do seu processo de autoconhecimento, através de marcadores subjetivos e intersubjetivos de diferenças (raça e etnia, religião, gênero, sexualidade, pertencimento sociocultural), que concorrem para opressões estruturais no cerceamento de suas corporalidades, antes até do seu cotidiano escolar, uma vez que, “as relações sociais das sociedades ocidentais estão mergulhadas em sexismo,

racismo e classismo, sob as hierarquizações sustentadas pela colonialidade e sobre as quais a colonização se sustentou” (Pfeil; Pfeil, 2022, p. 172-173).

Consequentemente, precisam ser analisados, pois, um conjunto de processos sociopolíticos que colocam pessoas transgressoras à margem da sociedade e disputam a sua continuidade nesse espaço, dificultando suas autoafirmações, exige conhecimento, a fim de ser gradualmente superado. Portanto, no Quadro 7, a seguir, apresento uma síntese dessas opressões em cada estudante transgressor.

Devo, então, fazer uma observação: não há menção ao relato de Alex, porque não houve a indicação de violência no segmento discutido no Quadro 7. Em sua entrevista, de fato, foi percebida exclusão por conta de sua expressão de gênero desviante da performance masculina normativa – o que tensionava as suas relações interpessoais na escola e mesmo com seus familiares (no tocante à sua conversão religiosa). Essa questão, já discutida neste tópico, obriga a reconhecer que Alex não estava submetido a violências interseccionais como as suas e os seus colegas “mais” transgressores – por situar-se em posições de privilégio (heterossexualidade e cisgeneridade, além da branquitude).

Assim, sua exclusão do Quadro 7 insiste na diversidade específica aos sujeitos deste estudo, ou seja, a pesquisa precisou, epistemológica e metodologicamente, considerar as características de cada pessoa num grupo heterogêneo: algumas estavam sujeitas a fatores de exclusão e outras não – o que é próprio das interseccionalidades opressoras.

Quadro 7 – Violências Interseccionais

Relatos de Violências em torno de Raça/Etnia – Gênero – Sexualidade - Religião	
Ávila	Ao ser perguntado se seu maior conflito é no campo familiar o mesmo respondeu “Exatamente”, ao passo que indicou ser “depende financeiro” de seus pais/responsáveis os/as quais não respeitam sua identidade de gênero. (Ávila, entrevista concedida em: 04/06/2022). Bem como, é vítima de transfobia em seu dia-a-dia “No meu dia a dia muito até porque pessoas trans são uma das que mais sofrem nessa questão, agora por ser gay tipo, por causa que eu tenho um relacionamento gay, ta ligado, tipo ai meio que tem muito olhar feio, muito. Teve um caso que eu tava na rua da frente um pai com um filho ficou me encarando muito feio só por cau, e tipo teve alguns adolescentes que falou palavrão e começou a arranjar briga com esses adolescentes e segundo o meu namorado ele pegou e falou que ele tava encarando feio pra gente e eu não tava olhando. E eu falei pra ele não liga não, só que como ele se importa com essa questão e eu tem um pouquinho de medo eu já respeito também essa questão”. (Ávila, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Noah	“Bom é bem complicado porque eu acredito em muitas coisas do que o cristianismo prega, e muitas coisas do que a igreja evangélica prega, mas só que tipo até onde se fala de amor, até onde se fala de empatia, amor ao próximo, mas é claro entre toda aquela homofobia é, aquele machismo entre outras coisas eu me sinto muito mal as vezes em ta inserido na minha família, é muito difícil é ter que falar pra minha mãe que eu não vou pro inferno porque eu sou gay e eu sei que ela me ama eu sei que ela tem a melhor das intenções, então eu penso que deve ser muito difícil pra ela me amar independente de qualquer coisa, mas acreditar por causa da religião dela que eu vou pro inferno. Tipo, eu imagino como deve ser pra ela, eu imagino também como ela pode progredir, mas eu acho muito injusto eu ter que ta passando por isso, eu acho que não deveria ser tão complicado”. (Noah, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Dara	Ao perguntar se sua família lhe acolheu no processo de transição de gênero, respondeu o seguinte “Não. Eu encontrei mais acolhimento fora de casa do que dentro de casa” (Dara, entrevista concedida em: 06/06/2022). Diz nunca ter percebido situação de racismo de forma evidente consigo “Não, não que eu perceba, assim poder ser que tipo assim entrei em um local e me perseguiram só porque eu sou, só por ser uma mulher negra e tal. Mas, tipo assim o racismo evidente que você, como acontece, como se ve no noticiário não”. (Dara, entrevista concedida em: 01/11/2022).
Tiê	Questionado se tem apoio de sua família respondeu o seguinte, “Minha família demorou muito pra aceitarem, mas, eu tenho apoio muito forte do meu tio e da minha irmã e agora a aceitação da minha mãe”. (Tiê, entrevista concedida em: 06/06/2022). Apesar de seu documento acusar como sendo uma pessoa branca, se reconhece como pardo e destaca seu cabelo para tanto “Nos meus documentos constam branco, mas eu acho que sou pardo só por conta do cabelo, a única característica parda minha. Mas, se nos documentos constam branco, então branco”; informa que foi um processo aceitar seu cabelo, pois, o via como cabelo “ruim” o levando a utilizar boné e alisar o cabelo por muito tempo “Várias vezes, quando eu era mais novo minha mãe alisava muito meu cabelo justamente porque eu não gostava muito dele e falava que era ruim, era difícil de cuidar e pentear ai tinha que ficar sempre alisando e tal. Eu fui aceitar o meu cabelo tem o que uns três anos que eu fui gostar dos meus cachos, mas, a um ano mais ou menos eu tive uma crise de ansiedade porque uma prima minha, eu tava na piscina, eu sempre vivo de boné, mas ai eu tirei o boné e ela nossa que cabelo feio e ai eu tive uma crise por conta disso. Porque demorou muito pra eu aceitar meu cabelo e uma criança falar isso mexeu com tudo de novo”; quanto a sua relação com a família se colocou da seguinte maneira “na minha família, eu não vou nem passar o Natal com a minha família basicamente vou passar sozinho, a minha família que mora na minha casa super me apoia e tal, menos o meu pai, mais a minha mãe apesar das crenças dela ela ta mudando, ta procurando me respeitar mais, mas os meus parentes em si não. Nem deles eu também não faço muita questão”. (Tiê, entrevista concedida em: 01/11/2022).

Dominique	Ao ser perguntado se já passou por alguma situação preconceituosa se colocou da seguinte maneira “Então, é assim no geral, assim pela vida né eu ando muito por essa cidade e acontece sabe, as vezes eu vou sair um pouco mais másculo, as vezes eu vou sair um pouco mais afeminado e já aconteceu assim de a, homens assim pela rua me gritarem viado do nada, esses tipos de agressões assim verbais”. (Dominique, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Izzy	Informa que o racismo é cotidiano “Já. Já ocorreu como, como algo comum que não deveria ser comum, mais entrar em alguma loja e ter algum segurança na cola é ta sempre olhando e isso num afugenta, nos deixa desconfortável ne a questão de ambiente de compras e, e a gente se sente afugentado né que essa questão de, do racismo que é algo triste mais infelizmente é cotidiano”; diz que o preconceito por conta de sua sexualidade é algo evidente “Na minha vida. Eu acho que preconceito contra pessoas LGBTs é algo claro, principalmente no país em que nos vivemos que tem a grande taxa de mortes de pessoas trans e eu acho que a sociedade meio que nos expulsa né, bota a gente de lados escuros dessa sociedade e que eu entendo que pra muitas pessoas é difícil se assumir como uma pessoa LGBT porque entende que tanto em casa como em sociedade vai ta sofrendo um pouco [...]”. (Izzy, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Sol	Diz não sofrer preconceito por conta de sua cor, que, por ser mais clara, as pessoas o assimilam como branco “Da minha cor não porque a minha pele já é um tom mais claro, então as pessoas já olham assim a um branco, mas pelo cabelo já. Porque meu cabelo é crespo e as pessoas já ficam assim, já olha, quer ficar tocando quer ficar falando coisa”, mas, por seu cabelo ser crespo “Ai sim, várias vezes, já chamaram meu cabelo de bombril, já falaram cabelo de cu de macaco, já falaram pra eu raspar, que num sei o que, já teve várias coisas então não é nada novo se eu escutar”; em casa tem um bom relacionamento com sua mãe “Sim, minha mãe aceita de boa, minha mãe é bem de boa. No começo era algo estranho pra ela, mas ela foi, ela foi aceitando ela foi entendendo com o tempo que eu fui explicando”. (Sol, entrevista concedida em: 01/11/2022).

Fonte: Autoria própria, 2023.

Logo, no Atheneu Sergipense, estudantes transgressores da normatividade também encontram “[...] um ninho de produções patologizantes e exotificantes, não somente sobre transgeneridade, mas sobre corpos oprimidos em sua totalidade, abarcando vetores de raça, etnia, territorialidade, deficiência, sexualidade, classe [...]” (Pfeil; Pfeil, 2022, p. 172). Em contrapartida “a presença de nossos corpos [...] é um poder de mudança: ocupar um espaço construído por pessoas que nos estudam, analisam, patologizam e diagnosticam se tornou uma estratégia para desestabilizar as lógicas patriarcais que atravessam nossas narrativas” (Pfeil; Pfeil, 2022, p. 174). É o que se verá a seguir, pelas autoafirmações de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU.

5.3 Simulação Atheneu ONU e o Processo de Autoafirmação de Juventudes Transgressoras

A simulação Atheneu ONU realizada no ano de 2022 teve como tema central a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Pela forma como foi desmembrada a sua discussão nos comitês, foi perceptível o compromisso para com o tema central da simulação e, *a priori*, a ausência de pautas dissidentes.

Logo, ao observar a simulação ficou claro que o programa não teve, em sua quarta edição, sensibilidade com pautas dissidentes, tampouco para educar ou conscientizar os/as participantes nesse sentido, mas permitiu o protagonismo e a inclusão de pessoas transgêneros, não-binárias e não-transgênero na simulação, como pessoas que precisam ser integradas às ações pedagógicas enquanto estudantes e não marginalizados/as ou estigmatizados/as pela sua identidade de gênero e orientação sexual, reduzindo a sua existência na escola a uma questão de diversidade sexual.

Então, foi observada essa dinâmica desde o primeiro dia do evento: que a autoafirmação de juventudes transgressoras na simulação Atheneu ONU acontece quanto à ocupação de um lugar de poder, admitindo essas (re)existências com uma voz ativa, integrado através da assimilação, pelo corpo estudantil da escola, da crítica à naturalidade dos gêneros e à normatividade da heterossexualidade.

Por essa razão, o título desse tópico propõe haver uma relação entre a simulação e o processo de autoafirmação, porque a simulação Atheneu ONU é o contexto em que ela se dá. Portanto, a conjunção aditiva no título dá ênfase ao fato de que a simulação desempenha papel fundamental para que as autoafirmações ocorram: ela era senão o único, o mais importante contexto que fomentava tais afirmações de si por parte de discentes transgressores.

Isso se torna perceptível pelo comentário de Izzy: “a gente já tentou entrar com o projeto de acolhimento a essas pessoas LGBTs principalmente no mês de orgulho LGBT, mas, fomos

impedidos porque o colégio não é apto para levantar bandeiras. Até certo ponto” (Izzy, em: 31/10/2022). Então, a partir desse relato vejo haver dificuldade para as juventudes transgressoras se autoafirmarem na escola fora do contexto da simulação Atheneu ONU.

Isso posto, compreendo que o termo autoafirmação não se restringe a atividades durante momentos especiais (alguns deles, como a Simulação Atheneu, autorizados): a autoafirmação envolve todos os contextos, inclusive aqueles que ultrapassam os muros da escola. Em verdade, a autoafirmação, nesta dissertação, é caracterizada por meio de processos coletivos e individuais que levam uma pessoa ou um grupo a uma transgressão de algo que está posto, estabelecido na estrutura orgânica da sociedade por processos excludentes advindos de práticas culturais, sociais, políticas, midiáticas, acadêmica e de estruturantes opressoras.

Então as juventudes transgressoras precisam se revolucionar, através da sua própria existência, de seu corpo, de ações, dos discursos, da linguagem, da expressão de gênero, de manifestações e reivindicações sociais contra estruturas que validam e reforçam de forma sistêmica e inercial a continuidade de ciclos sociais opressores e excludentes.

Portanto, defendo que a autoafirmação derive de aspectos específicos deste estudo: a observação do comportamento e os depoimentos de sujeitos transgressores, localizados em um recorte histórico/temporal, cultural, político, local, racial, étnico, religioso, classista, de gênero e de sexualidade. Partindo dessa premissa, narro como as juventudes transgressoras se afirmavam na Simulação Atheneu ONU de 2022.

Esse processo de autoafirmação foi descrito pelos/pelas participantes da pesquisa em relato empírico e observado na simulação Atheneu ONU, em perspectiva de gênero e diversidade sexual: essa simulação deu espaço para pessoas transexuais, travestis, não-binárias e não-transgêneros ocuparem a mostra cultural realizada em 04/06/2022 pela manhã, a mesa da cúpula no ato de solenidade na abertura do evento em 06/06/2022, de manhã, e participarem nos comitês da ONU em 06/06/2022, à tarde, conforme programação descrita no Quadro 3, disponível para visualização no capítulo 3.

Também apresento como ocorreu a integralização dos/das participantes da pesquisa no ambiente estudantil quanto à sua identidade de gênero: desde o respeito ao nome social, o uso do banheiro conforme a identidade de gênero, o respeito à expressão de gênero e a possibilidade de usar adereços que remetem ao movimento LGBTI+ em momentos especiais da escola (festas e eventos), bem como, a sua integralização enquanto estudantes com participação estudantil ativa nas práticas educativas em posição de visibilidade e protagonismo, espaço de fala para propor atividades extracurriculares conforme os interesses estudantis e para reivindicar direitos frente à bancada política local, o fortalecimento da identidade estudantil ao se reconhecerem,

aplaudirem e incentivarem pessoas que estão à frente, em posição de liderança das atividades educativas no espaço educacional.

Para explorar esses dados de forma discursiva, esse tópico segue a seguinte ordem: descrevo o processo de autoafirmação na simulação Atheneu ONU a partir dos relatos dos/das participantes da pesquisa; descrevo e analiso as autoafirmações em nichos simulatórios que se dissipam da simulação Atheneu ONU e/ou em atividades extracurriculares; e por fim, descrevo e analiso questões específicas associadas às tensões que ocorreram na simulação Atheneu ONU.

Esse processo de autoafirmação no contexto da simulação Atheneu ONU é explorado a partir dos/das participantes da pesquisa, seguindo a ordem cronológica em que se deu o evento, na sua quarta edição. Examino os relatos de estudantes que participaram enquanto espectadores, integrando a simulação de forma indireta, e de pessoas que desempenharam funções em posição de liderança e organizacional da simulação, que reconheceram a importância dessa atividade desenvolvida na escola na representatividade de pessoas transgressoras.

No dia 04/06/2022 ocorreu a mostra cultural, e no dia 06/06/2022 se deu a mesa de abertura do evento pela manhã: nas duas ocasiões, Alex estava presente como Chefe de Estado do Brasil, à época matriculado no segundo ano do ensino médio. Para ocupar esse cargo informa: “[...] foi por escolha, é, por quem, quem quisesse se voluntariar, mas, é, foi conversado entre as turmas. E chegou numa decisão final, onde eu ficaria melhor, eu seria melhor qualificado, para, é, esse cargo” (Alex, entrevista concedida em: 06/06/2022). As suas atribuições perpassavam desde a liderança à organização do evento de forma colaborativa com os demais estudantes:

Então, creio que eu tenho que passar, é, exemplo até de liderança pra toda a turma que vai vir depois de mim pra uma apresentação com os professores, até mesmo pra ter um papel fundamental no âmbito escolar e até fora, porque eu acho, creio que esse projeto, creio não, tenho certeza que, que esse projeto é, vai ser, vai ser muito bom para as pessoas fora da escola. Então o meu papel, eu acho que é, é de suma importância, porque eu ajudo a liderar, eu ajudo a organizar o evento, e, é acredito que sem, sem a minha presença, não só minha, mas, a de outros Chefes de Estado e de toda a Comissão juntamente com o professor Adir, esse evento não poderia tá de pé, e como foi maravilhoso o dia de hoje. (Alex, em: 06/06/2022)

Ele escolheu falar sobre “[...] o meio ambiente. [...] os impactos da guerra na Ucrânia no meio ambiente”: a determinação dessa proposta de debate decorreu de diálogo e livre escolha da turma, e para ele foi uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades,

O tema, os temas, na verdade, ele foi apresentado para toda a turma e nisso cada um foi, por gosto ou por afinidade, escolhendo seu tema. E isso deixa a pessoa muito livre, pra pessoa não tá ali focada, forçado, pra que ela realmente queira estar ali debatendo. Podendo, sabe?, ter essa oportunidade pra futuramente ter um bom desenvolvimento de fala, de discursos, pra que possa ter um papel fundamental e efetivo na sociedade. (Alex, em: 06/06/2022)

O seu processo de preparação recebeu a influência de assuntos tratados em sala de aula e pesquisas:

[...] precisei de buscar, de entender e, graças a Deus, o Atheneu, ele dá um certo suporte. O professor Adir, ele, ele trabalhou em sala de aula. Tentou ligar os assuntos em relação aos Direitos Humanos, em relação a como é regida e colocado em prática as manifestações políticas de nosso país [...]" (Alex, em: 06/06/2022).

O jovem disse ter encarado o Atheneu ONU

como uma proposta para que eu possa, pra que eu pudesse no futuro ter melhor desenvoltura, a questão da minha fala, que eu creio que eu posso melhorar ainda. Numa entrevista como estamos tendo aqui e agora, pra coisas maiores, sabe?, tipo assim, uma simulação da ONU é uma coisa assim, tipo assim, grandiosa, uma posição que eu possa estar exercendo com prestígio toda a minha capacidade. E graças a Deus todos os meus colegas e companheiros que, que, me escolheram pra tá aqui, acreditaram em mim. E eu sei que tenho essa capacidade, eu sei que eu posso melhorar muito mais, tanto na minha vida acadêmica futuro e tanto na minha atuação no mercado de trabalho futuramente também. (Alex, em: 06/06/2022)

Relatando ser essa sua primeira experiência na simulação, comentou no sentido de pensar a aplicação dessa ação pedagógica em outras instituições de ensino, ao reconhecer a importância dessa prática na vida acadêmica, como um diferencial nessa vivência escolar,

[...] eu acho que é um projeto de suma importância na vida acadêmica de qualquer ser humano e graças a Deus eu tive essa oportunidade. Infelizmente não é todos que podem ter essa oportunidade, não é todas as escolas públicas que têm essa estrutura e que com certeza iremos, iremos correr, iremos correr atrás disso para que possamos todos nós da sociedade juvenil conseguir esse lugar, essa posição. (Alex, em: 06/06/2022)

Por fim, reiterou as contribuições que já vinha apontando durante seu relato em outras perguntas do Atheneu ONU para sua vida:

Com certeza, com certeza. É, o contato que nós tivemos com as autoridades hoje com certeza foi de suma importância. Creio que nas eleições desse ano vamos, sim, cobrar e ser cobrados muito mais e que isso vai refletir na nossa vida de forma positiva por conta que estamos sendo estimulados a buscar, estamos sendo estimulados a pensar, a, a, procurar, sabe?, a ter um papel fundamental na sociedade pra que consigamos no futuro sabe deixar um Brasil melhor, deixar uma população mundial com senso de coerência que não sejam pessoas inconsequentes e que cumpram com aqueles deveres, com os deveres que eles prometeram. (Alex, em: 06/06/2022)

No dia 04/06/2022 ocorreu a mostra cultural. Nesse momento do evento tive a oportunidade de escutar Ávila. O mesmo, à época, estava matriculado no segundo ano, que, em sua primeira participação na simulação, representou o Brasil na mostra cultural, instigado pela “curiosidade em aprender mais coisas” (Ávila, entrevista concedida em: 04/06/2022), ficando sob sua incumbência, após diálogo com a turma, pesquisar e falar sobre o artesanato da região Centro-Oeste. Na Figura 58 é possível visualizar a entrada da sala de aula destinada ao Brasil, e na Figura 59, a mesa da qual ele fazia parte. Vale ressaltar que nenhum dos/das estudantes que aparecem nesse registro fotográfico foi entrevistado.

Figura 58- Entrada para o Brasil



Figura 59 – Mesa Temática Centro-Oeste



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação *in loco*, junho/2022.

Para sua alocação nessa região foi realizado um sorteio com números de um a cinco para representar cada região do Brasil, e ele pegou o número três, que correspondia ao Centro-Oeste. Quanto à sua preparação para esse momento, ele informou que

[...] foi avisado faltava um determinado tempo, que no caso duas semanas, todo mundo começou a fazer a preparação, e em pouco tempo, até que eles conseguiram ajeitar tudo certinho. Eu usei pesquisas do google, tipo site do Mais Brasil parece, é, o Brasil Escola e entre outros sites que ensina sobre regiões (Ávila, em: 04/06/2022).

Mas Ávila não se limitou à pesquisa no sentido da regionalidade: alçou voos para outras áreas, uma vez que iria participar do comitê Guerra de versões *fake news* em 06/06/2022. Dado o seu engajamento em participar da simulação, perguntei se, na sua visão, essa experiência traria alguma contribuição para a sua vida, ele respondeu que:

[...] eu fiz essa pergunta pra mim mesmo no geral, tipo, o que isso causa, e eu percebi que dá pra notar que tem pessoas que tem mais capacidade, maturidade para administrar algo, por exemplo, os meninos que tão apoiando Adir agora dá pra notar que eles têm maturidade, apesar do estresse contínuo, eles conseguem fazer algo, isso mostra que somos capazes de fazer mais que o cotidiano diário (Ávila, em: 04/06/2022).

Ao perguntar se participar dessa atividade teve um significado diferente por ser um homem transexual, o mesmo se colocou da seguinte maneira:

[...] olha, eu na verdade, tipo, eu participei como aluno não foi especificamente como um homem trans, pelo menos no meu ponto de vista eu fui com isso, porque eu ainda tô incluso como aluno e tipo me tratam muito no masculino eu já me sinto muito incluso na sociedade. Mas, a simulação foi super importante porque eu vi, eu conheci diversos lugares, lugares com o que acontece nas diversas culturas e tudo mais. Como aconteceu na SESI, porque eu vim do SESI e lá tinha a feira das Nações, [...] tipo eu pude entender como política funciona, como a polarização, os casos da *fake news* e por aí vai (Ávila, em: 31/10/2022).

Por fim, ao perguntar a Ávila o que lhe traz representatividade na escola, ele se colocou da seguinte maneira

Am, tem as escadas, os alunos, os coordenadores, porque eles realmente respeitam. Meu avô, como ele é uma pessoa mais antiga ele me trata no feminino mas quando a pessoa que ouve vem falar comigo, me trata no meu nome social mesmo, tipo, respeitam bastante. Mas, tipo na minha opinião é isso já é o bastante pra mim, pelo menos pra mim não sei para outras pessoas, mas poderia acrescentar mais coisas, porque, tipo, sempre que tratam com, sobre assunto como é assuntos feministas que a professora vai trazer em aula ou assuntos LGBTs todo mundo se empolga pra caramba, tipo, seria bom pelo menos pegar uma aula ou algo assim pra trazer sobre isso nem que seja num projeto de vida (Ávila, em: 04/06/2022).

Noah estava matriculado no terceiro ano do ensino médio e participou da simulação Atheneu ONU em 2021 e 2022 nas seguintes funções: “eu participei no ano passado da recepção dos alunos no cadastramento, não no cadastramento não, na recepção dos alunos. E esse ano eu participei no cadastramento da recepção dos, dos políticos convidados” (Noah, entrevista concedida em: 31/10/2022). Para chegar nessa ocupação informou que:

[...] eu me voluntariei, os projetos aqui da escola são meio que uma panelinha. São vários projetos, mas é meio que uma panelinha, então eu participava do LEAD no ano passado e as pessoas que eram responsáveis pelo Atheneu ONU também faziam parte do LEAD, então quando eles precisaram de pessoal, eles foram pedindo de outro projeto da escola que era o LEAD. Ai, eu fiquei na bancada da recepção (Noah, em: 31/10/2022).

Nessa atividade era necessário que se conhecesse as autoridades políticas que iriam prestigiar o evento para abordá-los/as na entrada do teatro e informar sobre a programação do dia, para tanto Noah preparou um roteiro. Para além desse momento, também ajudou a sua turma na mostra cultural na representação da Alemanha: “eu fiz pesquisa na minha sala, eu ajudei a decorar a sala, eu, eu ajudei a galera da apresentação” (Noah, entrevista concedida em: 31/10/2022).

Dara é ex-estudante do Atheneu Sergipense, estudou na instituição o segundo ano (virtual – período pandêmico) e terceiro ano (híbrido – período pandêmico) do ensino médio, se formando em 2021. Portanto, para entender os eventos que a levaram a compor a mesa da simulação Atheneu ONU/2022 na representação de uma autoridade política de Sergipe, faz-se necessário descrever seu processo de autoafirmação na simulação Atheneu ONU de 2021.

Na ocasião Dara carregou a bandeira do Brasil para dar início à solenidade com o Hino Nacional na mesa de abertura do evento para a comunidade estudantil, civil e política, como pode ser observado nas figuras abaixo: Figura 60 (Dara adentra o teatro carregando a bandeira do Brasil em direção ao palco onde estão à sua espera convidados/as para esse ato de

solenidade) e Figura 61 (Dara já se encontra no palco junto aos/as demais convidados/as a entoar o Hino Nacional).

Figura 60 - Entrada da Bandeira do Brasil



Figura 61 – Hino Nacional



Fonte: Figuras retiradas do Drive google fotos – Atheneu ONU 2021, compartilhado pelo idealizador da simulação em 03/06/2022.

Esse momento foi proporcionado por um convite realizado do idealizador da simulação

Fui convidada através da, da intuição do professor Adir é, é, realizando um trabalho que, que se dá muito exemplar é, é nessa conjuntura de acolhimento, de, no processo de autoaceitação é, é, minha né. Que eu, quando eu participei desse processo eu tava já na, na fase de transição, eu tava transicionando e aí, é, é, é, é, essa imponência de poder participar de um evento diante de grandes autoridades pra mim foi como um empurrãozinho para que despertasse um protagonismo e eu saber que ali era o meu lugar. E eu teria que estar ali porque eu sou cidadã como qualquer outro (Dara, em: 06/06/2022).

A simbologia desse registro transgride o próprio ato em si, pois, o que parece ser simplório, carregar uma bandeira, tornou-se significativo tanto para Dara como para o docente idealizador do projeto, Adir. Dara significou esse momento como o marco em sua transição de gênero, em sua autoafirmação perante a sociedade, importante para o fortalecimento de sua autoestima e empoderamento. A mesma relata que esse momento impactou a sua vida

[...] eu tenho que pra mim é que existe uma frase, né, que eu faço parte dessa transformação e essa transformação ela, ela, eu sou prova viva dessa transformação é a partir dali daquele evento que aconteceu no ano passado é, é, se despertou-se, passou outra Dara, uma Dara que sabe protagonizar, que sabe ocupar o seu espaço e, e, que assim é segue nessa construção, nessa conjuntura de luta de resistência pela sua cidadania e não só pela minha própria cidadania, nessa conjuntura de toda a minha comunidade (Dara, em: 06/06/2022).

Ao perguntar se participar dessa atividade teve um significado diferente por ser uma mulher transexual, ela se colocou da seguinte maneira

Na verdade, no início eu não tinha é entendido o peso na verdade, foi como se fosse algo assim né, eu fui ali naquele calor, fui e fui. Só que aí depois com todo a projeção do que aconteceu sabe, a repercussão das pessoas, o quanto as pessoas falavam daquilo e nas redes sociais todo mundo. E quando saiu o vídeo, matérias e todo mundo aquela repercussão toda só ali que eu vim é entender a grandeza de uma mulher trans, negra dentro de uma escola pública abri o evento com uma bancada de autoridades conservadoras, segurando a bandeira de seu país foi aí que eu vim entender o quão é aquilo é grandioso (Dara, em: 01/11/2022).

Para o docente, esse momento lhe trouxe a sensação de dever cumprido, de vê-la segura de si, para alçar voos maiores. No dia 03/06/2022, em conversa informal com o idealizador do projeto, o mesmo compartilhou sua experiência com Dara na simulação da ONU realizada no ano de 2021, ocasião em que, segundo seu relato, foi bastante criticada por acharem seu vestido curto para o evento. Ao dizer isso, bastante emocionado, Adir contou que a defendeu e entendeu que Dara tinha uma condição financeira delicada e aquele vestido era o que ela tinha para representar sua feminilidade. Em outro momento durante entrevista complementou seu pensamento a respeito desse momento ao dizer que:

Dara quando voltou às aulas aqui no ano passado ela não vinha pra escola e o pessoal não sabia por quê, chama Dara, quando vai ver Dara ela tá num processo de transformação, a escola rejeitava, a família rejeitava. Quando eu identifiquei isso, aí o nome social então eu oriento Dara. E aí na simulação eu apresento ela a Linda Brasil a mandata, hoje ela virou assessora de Linda, trabalha com Linda, transformou o nome dela, mudou, fez o nome social, [...] e todo dia ela me manda mensagem assim, e diz você mudou a minha vida, com, com você eu consegui transforma a minha vida [...]. Então tem uma aluna aqui que eu percebo um aluno trans, que ele tem dificuldade, as, a família não queria aceitar a mudança de nome dele, aí você vai chama a mãe explica a situação, olhe seu filho tá sofrendo e quem é que vou buscar essa ajuda em Dara no mandato de Linda né pra que, mais ela não só chega aqui e vem palestrar porque tá naquele meu princípio se for pra vir aqui e só chegar pra bater palma é melhor não fazer, não dá, então que isso seja um processo. Então a ideia que a gente vai distribuindo as ações ao longo do ano né, como é que a gente vai fazendo isso, mas entendendo também o espaço em que a gente tá né? (Adir, em: 03/06/2022).

Um outro reflexo positivo da simulação Atheneu ONU de 2021 foi estabelecer, por meio de Dara, uma rede de apoio para as demandas escolares na diversidade sexual e de gênero ao apresentá-la a Linda Brasil, à época, vereadora em Aracaju. Na Figura 62 estão Dara e Linda Brasil no palco do Teatro Atheneu.

Figura 62 – Dara e Linda Brasil



Fonte: Drive Google Fotos – Atheneu ONU 2021, compartilhado pelo prof. Adir em 03/06/2022.

Porém, uma vez reconhecidas as contribuições positivas desse momento protagonizado por Dara, vale ressaltar outras leituras possibilitadas pela ambivalência da Figura 60, pois, ela está carregando um símbolo pátrio que, à época, esteve fortemente associado ao discurso conservador: portanto, esse momento pode ser visto por mais de uma perspectiva: como a continuidade da lógica conservadora e tradicional da escola, que usa os símbolos pátrios para reforçar seus valores, camuflando a transgressão e gerando assimilação desta pela normatividade; como espaço para autoafirmação sob a ótica de quem protagoniza e quem proporciona esse momento na simulação; ou ainda como resignificação da visão do símbolo pátrio pelo conservadorismo e tradicionalismo, integrando a diversidade a este, logo, descolonizando ao gerar outros valores.

Essa análise faz retomar a discussão realizada no tópico anterior, ao citar Teixeira (2021), quanto ao estabelecimento de uma ética que reconhece a ambivalência – nesse caso, assumir que o valor simbólico de carregar a bandeira do Brasil se faz presente no momento protagonizado por Dara, mas o risco de incorporar parte dessa significação não deve ser escusa para transpor essa estrutura e impetrar outros valores, pois,

o que nos interessa está no efeito desse agir. Ao nos orientamos na busca desses efeitos, miramos as suas articulações éticas. Ao dizermos que o costume e o poder são concomitantes ao sujeito, enxergamos a força do *ethos* (costume) que subjaz às nossas ações. [...] [portanto,] é compreensível o atravessamento do costume em nós, porque somos por meio dele; no entanto, sua realidade nós da base para reinaugurar a ação e promover outros valores”. (Teixeira, 2021, p. 78-79)

Em 2022, já formada, Dara retorna ao evento, mas, dessa vez ocupando a mesa de autoridades convidadas para a solenidade de abertura do evento, na representação de Linda Brasil, que não pôde comparecer ao evento por motivos de saúde. Na Figura 63 é perceptível

um vídeo que Linda Brasil fez para o evento cumprimentando a todos/todas e deixando uma mensagem dada a excepcionalidade do momento. A Figura 64 registra o momento em que foi dada a palavra a Dara.

Figura 63- Mensagem de Linda Brasil



Figura 64 – Dara na Mesa de Abertura



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação in loco, junho/2022.

Por fim, ao perguntar a Dara o que lhe trazia representatividade na escola, ela se colocou da seguinte maneira

[...] a escola né, os, os estudantes, os meus colegas eles, eles me acolhem de uma forma que, que, que na realidade ela não é comum. O que se via, o que me aportei pra fora, quando se via relatos de estudantes transexuais era que elas recebiam ódio, elas recebiam violência e aqui eu recebia tudo diferente entendeu? Eu recebia acolhimento, eu recebia elogios quando eu passava pela é, é, pelos corredores e tal, então os alunos, os professores, Adir e gestão escolar nessa, em todo essa conjuntura fez se muito importante é, principalmente nesse processo e o que não é comum né é, é, em escolas estarem acolhendo toda a nossa comunidade, a nossa comunidade é a de maior taxa de evasão escolar, é muito difícil você encontrar em uma escola uma mulher transexual. Porque não consigo, não conseguem acolhimento o respeito pelo seu nome, pela sua identidade de gênero, então eu ocupar esse espaço para além de tudo é de grande importância, de grande exemplo para que outras e outras possam se inspirar e seguir é essa mesma linha (Dara, em: 06/06/2022).

Tiê, à época da simulação Atheneu ONU/2022, estava matriculado no segundo ano do ensino médio, mas a sua entrada no Atheneu Sergipense se deu em 2021. A simulação de 2022 foi sua primeira participação, na ocasião representou a Polônia no comitê da ONU - Guerra de versões *fake News*, em 06/06/2022, informou que para ocupar esse espaço manifestou seu interesse em compor mesa de debate através de um grupo de *WhatsApp* no qual foi compartilhado todos os temas que os comitês versaram. Para a sua escolha houve uma causa: “o professor Adir. Ele deu um assunto sobre política pública lá na sala aí eu fiquei interessado no trabalho” (Tiê, em: 06/06/2022). Na Figura 65 é possível visualizar a sala em que ocorreu o comitê da ONU - Guerra de versões *fake news*.

Figura 65 – Sala Guerra de versões *fake news*



Fonte: Autoria própria. Registradas durante observação in loco, junho/2022.

Para participar dessa atividade, era sua incumbência “apresentar [...] tudo o que pesquiso. Tudo o que eu sei sobre a fake news na Polônia é isso. [...] a gente tem que ir na introdução, depois a gente, eu acho que simplifica e joga a proposta. E aí o tempo é 10 minutos, no mínimo, 10 minutos de fala” (Tiê, em: 06/06/2022). Sua preparação para esse momento diz ter sido “tranquila porque eu tive companheiros. Foi tranquilo” (Tiê, em: 06/06/2022). Reconheceu que essa experiência poderia trazer contributo para a sua vida profissional, ao dizer que “como eu fui debater e eu preciso treinar muito pra debates porque eu quero ser um promotor. Então os debates me ajudam” (Tiê, em: 06/06/2022).

Ao perguntar se participar dessa atividade tinha um significado diferente por ser um homem transexual, se colocou da seguinte maneira: “cara, foi, acho que normal, foi uma das experiências mais normais que eu tive. Tipo foi como se eu mostrasse que olha trans existem basicamente e é normal eu estar indo um, com é, em um projeto, foi eu me senti normal basicamente, entre aspas normal” (Tiê, em: 01/11/2022).

Por fim, ao perguntar a Tiê se se sentia confortável e representado na escola, ele se colocou da seguinte maneira:

Confortável sim, representado não. Quando eu fui por meu nome social aqui eles falaram o nome, o nome morto de registro de um menino trans daqui. Então por isso que eu não me sinto tão representado, porque se você vai botar o nome social de alguém no papel não é mais pra falar o nome de registro já que ele já foi retirado de lá. E aí eu pensei se eles fizeram isso com um colega meu, imagina com meu nome também. Tipo isso (Tiê, em: 06/06/2022).

Dominique estava matriculado no terceiro ano do ensino médio e participou do comitê da ONU na representação da Alemanha, mas não recordava o nome da cúpula, apenas que

discutiu “formas de acabar tipo, formas de evitar com que a guerra continue, algo nesse sentido assim” (Dominique, em: 31/10/2022). Seu interesse em participar da atividade se deu:

[...]porque eu amo debater, porque quando eu debato meio que isso testa meu conhecimento sabe. É ter uma pessoa me questionando, e faz com que eu veja se realmente sei o que tô falando sabe, é então me despertou interesse em saber que ia ter um debate, um debate sobre um assunto que era do momento né na época assim, ainda é, mas na época tava acontecendo. Então era uma coisa de pesquisar e de saber, se tinha que saber mesmo pra falar, então me despertou logo esse interesse e eu quis participar. E da simulação em si porque eu me interessei muito em geopolítica, eu gosto muito de relações de países e qual qualquer coisa que envolva isso, tipo simulação da ONU, qualquer coisa nesse sentido assim eu gosto muito porque são coisas que já, eu pesquiso e que me interessam, então é um interesse que vem de mim mesmo (Dominique, em: 31/10/2022).

Para seu processo de preparação

[...] fui atrás de pesquisar mais pela internet porque é a minha forma principal de pegar informação de absorver informação, e conversando o com outras pessoas porque tem muitas pessoas que sabem e estudantes e professores que sabem muito mais sobre isso do que estava acontecendo do que eu. Então sempre conversando e tentando saber mais sobre o meu tema em si e sobre a guerra em si no geral pra que eu pudesse tipo debater e lacrar né (Dominique, em: 31/10/2022).

Encontrou dificuldade, pois “não tinha, tinha muita pouca informação em português a gente usou muita notícia de fora porque pra achar na língua daqui do Brasil foi complicado” (Dominique, em: 31/10/2022). Apesar dessa adversidade, reconhece a importância da experiência:

[...] esse negócio de ir atrás de pesquisar me ensinou muito, por exemplo de pesquisar em outra língua por exemplo que eu não tinha esse costume. [...] É o desenvolvimento do debate de como foi desenvolvido o debate, foi um tipo de debate totalmente diferente e novo que eu nunca tinha feito, com um mediador, com uma pessoa pra determinar quem fosse falar, defender uma nação que não era a minha e que eu tive que pesquisar e agir como se fosse daquela nação, então já trouxe mais outra carga de aprender sobre aquela nação. É a simulação em si me fez entender mais como funciona a ONU por exemplo, então tem muita coisa aí que envolve (Dominique, em: 31/10/2022).

Izzy estava matriculade⁹¹ no terceiro ano do ensino médio e, por falta de tempo, participou da simulação enquanto espectador, por achar

[...]interessante o meio político, sempre afirmo a todo mundo que eu gosto da política, acho a política um negócio muito bom, agradável de se ver que foi corrompido através dos anos mais é algo que me encanta. Eu tenho um certo amor por política e o Atheneu ONU nos traz, nos envolve nessa questão política. (Izzy, em: 31/10/2022).

Ao experimentar a simulação sob essa ótica o vê “como algo estudantil, eu vejo algo como construção de caráter que a gente vai levar pro resto da vida, mas eu vejo algo estudantil

⁹¹ Para referir-me a pessoas não-binárias (no caso, Izzy e Sol) em termos que requerem a indicação de gênero na escrita em Língua Portuguesa, adoto a “neolinguagem” (Brevilheri; Lanza; Sartorelli, 2022), ou seja, a letra “e” como desinência que indica a concordância de neutralidade de gênero.

que nos estimula a esse meio político que é algo bom” (Izzy, em: 31/10/2022).

Sol estava matriculada no terceiro ano do ensino médio e participou da simulação como espectador, informando que nunca teve interesse de integrar a simulação ativamente, mas, reconhece a importância do evento ao dizer que

[...] isso ajuda muito pros alunos de terem aquele gás, assim tipo de querer alguma coisa tipo de olhar, aquilo e achar sensacional, tipo olhar os políticos ali na frente e pensar tipo caramba, muito bom, principalmente quem é primeiro e segundo ano pra sei lá, quando tiver no terceiro já querer tomar uma iniciativa e ir pra lá (Sol, em: 01/11/2022).

E sua representatividade

[...] das duas vezes que eu vi o Atheneu ONU, que eu participei do Atheneu ONU eu achei que me representou por conta de uma política que é uma mulher trans tipo, que é a Linda Brasil. Que ela tava lá na frente, e ela tipo assim só por ela estar lá, tipo ela tá lá falando, tá dando palco, falando com as pessoas, tipo dando palco, dando voz pro que a gente é, pra nossa bandeira sabe. E ela é a favor da educação, então isso pra mim é perfeito, me representou. [...] Ano passado e esse ano, mas esse ano infelizmente como ela não pode tá é ela pôs uma representante dela que era uma ex-aluna daqui do Atheneu que também é uma menina, é uma mulher trans que tava lá representando ela e ela mandou um vídeo que eu achei muito fofo, porque foi muito legal da parte dela sabe? (Sol, em: 01/11/2022).

É notado que este não é um trabalho unilateral, pois ocorre de forma conjunta pela articulação da gestão escolar e docentes para com os/as estudantes: a escola forneceu o espaço para tais discentes desenvolverem as atividades inerentes à condução das simulações ONU, desde a sua propositura até a sua administração.

O protagonismo de estudantes frente às simulações ONU questionava a lógica conservadora e tradicional da escola, atuando em prol da satisfação de complexidades de sua temporalidade e dando vistas à transgressão pela comunidade estudantil, ao reconhecerem dentro de suas diversidades espaços para se autoafirmar, em um processo de aprendizagem e conscientização do indivíduo, politizando-o para a transformação social por meio de uma forma de ensino que considera o conhecimento empírico dos sujeitos e a partir disso produz saberes que se recriam pela diversidade e pluralidade dos sujeitos.

A simulação, portanto, é espaço para que os/as/es estudantes experimentem a escola reivindicando quem são, sem deixar de olhar a alteridade, ao se encontrarem numa relação de ambivalência, pois, por mais diversas/as/os que sejam, entendem a importância do espaço ocupado por cada um respeitando sua singularidade, como pode ser observado no Quadro 8, abaixo, que apresenta uma seleção de falas antes não apresentadas, cuja importância está em evidenciar outras referências sobre a autoafirmação ambivalente no Atheneu ONU:

Quadro 8 – Autoafirmações ambivalentes das juventudes transgressoras em gênero e sexualidade

Dara	“aqui existe muito esse diferencial é de acolhida de, de respeito a toda essa diversidade seja de gênero e, ou sendo também de religião como você citou. Então essa construção de você sendo, por exemplo um, um religioso de matriz africana e chegar na escola e você encontrar a identidade da sua é, da tua religião onde muitos outros lugares você conseguir é, consegue, que você encontra o julgamento a represaria, aquela discriminação por ser diferente, por reportar a ter uma coisa maligna que na verdade não é. Então a escola encontrar isso ou, ter isso e representar isso e de, vai além de, de uma representação surge mais uma vez como acolhimento para como um todo”. (Dara, em: 06/06/2022).
Ávila	“no meu caso como é um negócio mais sensível tem gente que tem o costume de falar as palavras no feminino. Porém, quando olhando pra minha, quando lembram que sou eu, que ta falando comigo eles falam a desculpa e começa a corrigir tudo. Eles têm uma, mais consciência e são a mente mais aberta”. (Ávila, em: 04/06/2022).
Dominique	“É assim aqui dentro, como a maioria dessas coisas que eu participo são feitas pelos alunos e são movimentos muitos, tipo de, da gente mesmo sabe do pessoal que faz a escola, os alunos, é, não é uma coisa que faz muita diferença, eu me sinto até acolhido porque tem muitas pessoas, hoje em dia tá muito mais fácil de falar e ser quem você é quando você vai pra, apesar de ter muitas questões quando você vai pra esse lado de LGBT. Ta muito mais fácil de você colocar isso pra fora e todos os espaços vai ter alguém que é LGBT e te entende que antes de qualquer coisa, qualquer outra divergência, qualquer coisa a pessoa LGBT, bissexual, <i>gay</i> tanto faz, e vai ter experiências parecidas com as suas. Então acabo me sentindo mais acolhido em cada um desses espaços” (Dominique, em: 31/10/2022)
Alex	“Tava até falando com o professor Adir levantar uma bandeira, e a bandeira levantada ano passado foi a do LGBT que até a Dara, Dara que você conversou, ano passado ela veio, ela levantou a bandeira e esse ano tivemos a vereadora Linda Brasil que foi convidada para o evento, mais, infelizmente por uma questão de saúde ela não pode estar aqui, mas, a assessora dela Dara que também é uma representante trans veio ao nosso colégio representar Linda. E sim tem aspectos sim do, do grupo LGBT, aqui representado na simulação da ONU como tem representações com pessoas de ideologias religiosas, com pessoas com ideologias pregadas com o feminismo, com, levantando a bandeira da defender a população negra, sabe? Então eu acho que tem um pouco de tudo, o professor Adir ele preza por deixar um pouco de tudo e isso é importante.”; [você se sente confortável e representado nesse ambiente escolar?] “Rapaz confortável eu me sinto porque eu nunca, eu nunca fui, é, nunca me faltou respeito no ambiente escolar. E representado sim porque conheço e tem outras pessoas aqui no colégio que tem, que representam o meu clã digamos assim, o meu clã compreende? E até hoje na simulação, vieram deputados, senadores que pregam a minha ideologia e pregam o, o, o evangelho que eu prego e que é o que eu levo de regra como fé e prática em toda a minha vida e nada eu vou deixar passar a isso”. (Alex, em: 06/06/2022)

Fonte: Autoria própria, 2023.

Por meio dos relatos nas entrevistas, foi possível identificar autoafirmações em nichos simulatórios que se derivam da simulação Atheneu ONU e/ou em atividades extracurriculares: para demonstrar os espaços ocupados por participantes da pesquisa nesse segmento foi realizada a organização dos dados no quadro abaixo.

Quadro 9 - Atividades que derivam da simulação Atheneu ONU e Extracurriculares

Atividades que derivam da simulação Atheneu ONU	
Ávila	Não desenvolve atividade
Noah	Atheneu LEAD
Dara	Não desenvolve atividade
Tiê	Não desenvolve atividade
Dominique	Não desenvolve atividade
Izzy	Não desenvolve atividade
Sol	Não desenvolve atividade
Alex	Em todas as atividades que o Atheneu ONU se prolongou, a exemplo do POP
Atividades Extracurriculares	
Ávila	Programa Jovem Protagonista
Noah	Programa Jovem Protagonista
Dara	Não desenvolve atividade
Tiê	Diz que evitava esse tipo de interação
Dominique	Programa Jovem Protagonista; Vice Líder de Turma; Vice Líder do Clube de Vôlei e participa do grupo de dança Um Quê de Negritude.
Izzy	Programa Jovem Protagonista; participa do clube de música; é vocalista da banda.
Sol	Eletiva de Neurociências; e protagonizou casal LGBTI+ na festividade de quadrilha junina na escola em junho/2022. Figura 66 estudantes protagonizando casal em festejo junino da escola, com a bandeira LGBTI+.
Alex	ECO+; Clube Cristão.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Ao observar o Quadro 9, percebemos a presença expressiva de Alex em várias atividades, nos dois segmentos: nicho simulatório do Atheneu ONU e extracurriculares. O fato de ser detentor de privilégios ao ter em sua corporalidade hegemonias coloniais não é garantia de que ele terá condições financeiras de participar de todas as atividades, mas acentua essa possibilidade. Analisamos o contexto dessa situação pelo recorte de gênero e raça, para fazer uma relação com condição socioeconômica e compreender que a sua posição de homem, cisgênero e branco tem poder social e isso reflete sua posição na ocupação de espaços nos mais diversos setores da sociedade, inclusive na escola.

Esse se mostra um padrão reiterado: identificamos os espaços ocupados por Noah e Dominique, em posição de liderança e destaque frente à comunidade escolar – nesse caso específico, três homens cisgêneros e brancos, com estruturas suficientes (financeira ou de tempo) para estarem em todas as atividades (ou mais de uma). Isso acentua a possibilidade de estarem em várias atividades na escola. Isso me faz retomar a proposta feita por Santos (2022, p. 423): a “[...] adoção de Políticas Afirmativas Financeiras (PAF). [...] As PAF se destinam a um amplo leque de possibilidades, pois o dinheiro tem a singularidade de possibilitar diversas oportunidades [...]”, neste caso democratizar a todos/todas/todes o acesso aos processos formativos ofertados na Educação Básica em escola pública, que viabilizam desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas consoante o fortalecimento de aspectos inerentes à

subjetividade.

No Quadro 9 é possível interpretar certo tensionamento ou desconforto quando Tiê informa que evitava a participação de atividades extracurriculares, esse momento mais difícil de sua vida acadêmica foi compartilhado na entrevista concedida em novembro de 2022. Ele estava lidando com problemas de saúde que ceifaram sua disposição para estar presente na escola e nos processos formativos lá disponibilizados,

Era a falta do meu diagnóstico, eu tava doente e foram me dado dois diagnóstico depois e eu não sabia o que era, então isso me dava um desconforto. E como eu falei aqui no Atheneu tinha alguns problemas pessoas que também despertavam mais ansiedade em mim, em torno de 2019 pra cá ficou se tornando uma coisa puxada e que me dava crise de pânico na escola. Basicamente. (Tiê, em: 01/11/2022).

Nessa perspectiva, informa que teve apoio da “direção só quando eu desmaiei algumas vezes aqui na escola, tiveram que me pôr numa cadeira de rodas, e os meus colegas de classe também e os meus amigos são bem atenciosos” (Tiê, em: 01/11/2022).

Simultânea a esse cenário, outra agravante acentua a sua indisposição para permanecer na escola, foi vítima de transfobia “no segundo semestre ou no final dele [...]. [...] foi no segundo eu acho, assim que acabou as provas, agora o mês eu não lembro. Assim que acabou as provas eu tava saindo” (Tiê, em: 01/11/2022). Ao ser vítima dessa violência,

eu saí, a minha irmã teve que me tirar. Eu já queria sair daqui antes, mas aí eu tive que sair porque jogaram lixo em mim aqui na escola. E eu não prestei muita atenção em quem foi, só que eu vi a cara do sonso da pessoa aí eu sei quem é, mas aqui eu nunca fui atacado assim, fisicamente. (Tiê, em: 01/11/2022).

Denuncia que, quando ocorreu esse ato transfóbico, não teve suporte de autoridades escolares, e que se tivesse recebido esse apoio teria permanecido mais tempo no Atheneu Sergipense:

Não fizeram nada. [Você gostaria que tivesse tido essa defesa?] Gostaria, fiquei até bem chateado porque não teve. Eles puxaram coisas nas câmeras que aconteceu aqui, uma vez pegaram uma caixa de suco dentro da minha, e eles rapidamente acharam. Aí quando foi uma coisa que realmente afetou um aluno de verdade e eles falaram que era muito trabalho puxar nas câmeras, então não me senti muito bem, não me senti mais protegido aqui, mais seguro. (Tiê, em: 01/11/2022).

Ao ser questionado sobre a hipótese de continuar no Atheneu Sergipense caso tivesse sido defendido, o aluno informou que “teria, acho que sim, mas pela minha, pelo meu físico não, é integral, eu não teria ficado. Mas eu passaria mais tempo aqui”. (Tiê, em: 01/11/2022). Esse relato traz visibilidade à falta de preparo e descaso de educadores ao lidarem com situações de violência em ambiente escolar, neste caso a transfobia – a simples presença de pessoas transgênero na escola gerava conflitos com outras que abominavam com elas conviver. Ora, estar presente na vida escolar depende também de bem-estar, boa saúde (física e mental) – o que, na singularidade de Tiê, é complexo, pois a relação do Sistema Único de Saúde com

peessoas transgênero é ambivalente, ora por reconhecer direitos sociais básicos de transgêneros, ora por patologizar essas corporalidades e reproduzir violências institucionais.

A atividade de Sol, indicada no Quadro 9 e ilustrada na Figura 66, foi organizada por ação conjunta da turma da qual elu fazia: ela formaria uma quadrilha junina para dançar na escola, diante de toda a comunidade escolar e ante uma banca de jurados/as, composta por docentes do Atheneu Sergipense. Sobre tal feito, Sol comentou: “Foi, tipo, muito na brincadeira, tipo, todo mundo, aí eu falei assim eu vou ser a noiva e [...] vai ser o noivo e foi na brincadeira e, tipo, bem que aconteceu, foi acontecendo e, tipo, “Ah! Você vai ser a noiva!”, então, acontece que como as meninas todas são” (em: 01/11/2022).

Figura 66 – Registro Festa Junina na escola



Fonte: A figura se trata de um print do *story* do *Instagram* do Atheneu Sergipense (perfil público), retirado em 15/06/2022.

Esse momento – quando Sol sustenta uma bandeira do movimento LGBTQI+ numa posição de destaque (como noiva durante a apresentação da quadrilha) – teve reações diversas, desde o estranhamento até a simpatia de docentes, por entenderem que seria o mínimo a ser concedido naquele momento,

com a questão da bandeira, quando levantou a bandeira no São João tipo teve alguns professores que acharam de péssimo tom, outros ficaram um, é algo muito mínimo sabe, tipo, cê percebe só de olhar pra pessoa, a pessoa tá com um sorriso de canto a orelha aí quando você levanta a bandeira tipo que a pessoa já vê aquela bandeira LGBT toda colorida cai toda a feição a pessoa fica toda vixe, já fica até, fica aquele meme da Mc Mirela com a sobancelha levantada fica assim. (Sol, em: 01/11/2022).

A decisão de hastear aquela bandeira foi tomada para ser um elemento surpresa no momento da apresentação da quadrilha junina, e, portanto, “a gente só pegou de última hora,

depois a gente só escondeu, foi de última hora assim que a gente puxou [...] foi algo tipo assim de surpresa” (Sol, em: 01/11/2022). Perguntei-lhe se ocorrera alguma reprimenda:

Não, não teve porque tinha muito aluno, tinha muito professor que é aliado da causa e aí eu acho que, se houvesse, se houvesse alguém que chegasse ali e falasse alguma coisa, eu acho que muito alto, percebi que os alunos iam repreender, eu acho. Porque tinha muito aluno, muita gente, então não ia ser algo de bom tom né, os professores iam ser linchados, ia ser aquela coisa toda é então acho que muitos ficaram, mais no pensamento, aquela coisa assim, um viadinhos. (Sol, em: 01/11/2022).

Esse momento foi significado por Sol como de interação com a turma, em coletivo, enquanto estudantes: não se tratava apenas de uma questão de representatividade inerente a sua subjetividade, por sua sexualidade, mas, foi um momento que interessava a todos/as.

Ah, foi muito bom porque a quadrilha foi algo que juntou muito a minha turma sabe, a turma tava toda alegre, tava todo mundo ali, todo mundo se dedicando e aquela parte de tirar bandeira tipo tal, foi algo que todo mundo ficou “Aaah!”, porque foi tudo muito do nada, sabe?, foi algo realmente surpresa, aí foi muito legal a sensação de tar, de fazer tudo aquilo ali, foi muito da hora, foi muito. (Sol, em: 01/11/2022).

Por meio dos relatos nas entrevistas foi possível identificar que apesar do espaço permissivo da simulação a processos de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, ocorrem situações que disputaram o crescimento dessa ação pedagógica com a inclusão de estudantes transgressores, dada a identificação das interseções opressoras (nas dimensões estrutural e institucional) descritas no Quadro 5 (capítulo 4, tópico 4.4) e violências interseccionais que se davam no cotidiano estudantil, inibindo a entrada e a permanência na escola (descritas no Quadro 7, neste tópico) – tudo isso oriundo de tensionamentos na condução da simulação que refletiam as violências institucionais descritas no Quadro 10, apresentado a seguir. Esses processos alcançavam educadores, cerceados/as pela violência sistêmica e inercial representada no Diagrama 11 (no capítulo 4, tópico 4.4). Vale ressaltar que o relato de Alex tampouco não se encontra no Quadro 7, pois não localizei algo que o levasse a isso (além daquelas que já foram indicadas e discutidas no tópico 5.1). Portanto, apesar de na análise do Quadro 9 Alex, Noah e Dominique se encontrarem em um ponto de “privilegio”, por terem ferramentas suficientes para estarem presentes em mais de uma atividade na escola, neste aspecto, dadas as suas singularidades e diferenças, se distanciavam.

Quadro 10 - Tensões que cerceiam os/as estudantes e educadores na Instituição de Ensino

Tensões que cerceiam os/as estudantes	
Ávila	Sobre as adesivagens nas escadas informou que “essas referências me dá mais liberdade pra ser eu mesmo na escola, porque lá em casa eu tenho que agir como meu nome morto e já na escola eu posso ser, sei lá, eu posso ser o Barack Obama, eu posso falar que sou o presidente e mesmo que na brincadeira eles respeitam isso”. (Ávila, entrevista concedida em: 04/06/2022). Nome social desrespeitado por um docente “só aconteceu uma vez mas eu corrigi aí, tipo, a, concertou”, e um estudante “uma pessoa que é ignorante que vem de outra escola já”. (Ávila, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Noah	“vários acontecimentozinhos é, vários impasses com a equipe pedagógicas ou com alguns gatos pingados de alunos [...] várias coisas que a gente tenta levar pra frente batem, vão de impasse com a equipe pedagógica e acabam não acontecendo nada, e a gente não tem feito nada por causa disso. O que é muito frustrante sabe que você tá tentando levar o projeto pra frente e você arquiteta tudo, organizar tudo pra você chegar lá pra pedir a permissão já com tudo pronto já pra não botar defeito em nada e eles conseguem colocar defeito em alguma coisa. É difícil pra caramba, mas eu sinto que eu tô sendo uma voz lá dentro porque por exemplo se o programa fosse orquestrado por é pessoas brancas, cis, heteros eu acho que não iam fazer o papel de acolher todos, por que a gente tá nessa função pra acolher todo mundo e eu acho que não seria muito legal se fosse uma coisa muito, muito, como é mesmo fechada numa coisa só”; informou que se sentia representado com as adesivagens das escadas e reconheceu que frente à repercussão midiática e pressão dos pais dos/das estudantes, a escola ainda resistiu muito tempo com essa manifestação política “eu me sinto representado, sabe, eu não sei se foram, quais foram, o que motivou a escola se manifestar desse jeito porque eu sei que tem um pessoal que não pensa dessa forma lá dentro do comitê pedagógico. E não sei se só queriam lacre ou <i>pink money</i> como fala, mas eu gostei muito da ação [...] Eu achei muito bonito, eu achei muito bonito como eles também bateram o pé porque aquilo incomodou muita gente, aquilo incomodou muita gente. E, inúmeros pais vieram aqui exigindo que tirassem, como se tivessem no direito e falando besteira e repercutiu e um monte de publicações e teve um momento que um ano depois que a escada já tava lá, que Aracaju toda começou a falar disso, porque só bombou mesmo depois de uns meses, um ano basicamente que a escada já tava lá. E aí saiu em jornal, saiu em um site, muitas pessoas parabenizando e muitas pessoas atacando e mesmo com todos os ataques. Agora tiraram no momento, mas é porque tava antiga, não sei se eles pretendem renovar a escada, mas a escola bateu o pé e disse que não ia tirar”. (Noah, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Dara	Quando ainda era estudante do Atheneu Sergipense foi exposta a comentários transfóbicos ao participar de campanha no Mês da Visibilidade Trans com a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe “Só que aí quando eu lembro que quando fizeram em janeiro o mês da visibilidade trans fizeram uma campanha na, no portal da secretaria de educação comigo, da existência de uma mulher trans na escola e tal e aí quando é, quando soltaram foi a maior repercussão nos comentários do vídeo porque tipo assim, o Atheneu foi visto pro Estado todo como, olha que maneiro tão acolhendo, tão fazendo propaganda com uma mulher trans, tão respeitando o nome de uma menina trans de uma aluna trans e aí começaram a relatar que todas as, que em todas as outras escolas não acontecia assim. Meninas trans relataram que não conseguiam ser respeitadas pelo nome, nem pela direção da escola e nem pelos alunos, começaram a denunciar não só as próprias alunas e alunos trans mais os professores também e aí eu vi aquilo que pra mim naquele momento, pra mim era como se fosse comum uma mulher trans ser bem aceita, bem respeitada, bem acolhida na escola. Só que depois quando eu enxerguei, consegui, é, entender as vivências de outras pessoas foi que eu fui entender”, a mesma campanha foi veiculada no <i>Instagram</i> do Atheneu ONU Mulheres “Eu, eu nem, num acompanhei, mais sim, sempre vi, houve alguns comentários outros preconceituosos, só que foram muito, mas eu nem respondi, outras

	peças respondeu. Mas teve alguns comentários maldosos sim, alguns comentários preconceituosos, mas a, a maioria era como se as peças tivessem muito contente e muito feliz de tá enxergando aquele vídeo ali” (Dara, entrevista concedida em: 01/11/2022)
Tiê	Acredita que seu nome social só é respeitado “na escola acho que eles respeitam mais por ser algo obrigatório” (Tiê, entrevista concedida em: 01/11/2022); mas, já aconteceu de ter tido esse direito violado “só tenho uma reclamação de que alguns professores às vezes me chamam pelo feminino, tipo mesmo vendo meu nome lá, eles sempre me chamam pelo feminino. Um já me chamou só que ele me pediu desculpa e se corrigiu. Já outros não vem necessidade disso” (Tiê, entrevista concedida em: 06/06/2022); no segundo semestre após a realização da simulação Atheneu ONU solicitou transferência do Atheneu Sergipense após estudantes jogarem lixo nele, momento relatado neste tópico na análise do Quadro 8.
Dominique	Via as escadas adesivadas como “[...] uma tentativa de trazer essas pautas e discutir sobre isso e representar muitos alunos, só que dependendo de onde vem e das pessoas que vem eu não vejo muito fundo de verdade no que tá sendo feito. Mas, no final pro, pra quem não tá, pra quem não sabe e tá de fora o que importa é o que tá feito na minha visão né, se tá sendo feito algo é o que tá importando”; percebe tratamento diferente por parte de pessoas da coordenação “mais sutil sabe, é coisas como por exemplo demonstrar afeto com uma pessoa do mesmo sexo, você vê que a coordenação, pessoas da coordenação vão tratar diferente do que se fosse é um casal heterossexual demonstrando afeto”. (Dominique, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Izzy	“Eu acredito que a direção e equipe gestora do colégio tenta abraçar de certa forma essa questão de causas de minorias, mas nem sempre eles conseguem atender cem por cento ao público que é algo normal de se esperar. Mas, eu acho que até certa forma eles tentam abraçar essas causas e muitas vezes eles conseguem e muitas vezes não conseguem”; “em classe eu acho que tem certos funcionários do colégio que deixam a desejar essa questão da, da, do acolhimento né a pessoas LGBTQs” (IZZY, entrevista concedida em: 31/10/2022).
Sol	A retirada das adesivagens das escadas significou apagamento da história “e é basicamente o que fazem sabe, apagam a história, então infelizmente, muito ruim ter que falar isso, mas algo que tipo quem é LGBTQ, quem conhece a história, quem já sabe assim, sabe que vai sendo apagado com os tempos e principalmente se você for uma pessoa de nome eles fingem que você não era aquilo como se como se aquilo fosse importar de alguma certa forma naquilo que você envolve”; diz já ter presenciado pessoas do corpo funcional da escola com atitudes homofóbicas “Escutar professores sendo homofóbicos, escutar é diretor falando alguma coisa, tipo não precisava, escutar coordenadores falando besteira tipo. Eu entendo que a época deles foi outro tipo, foi outra época pra eles, eles foram ensinados de outra forma, mas, a gente tem tecnologia, tem livros que já explicam, tem matérias, a internet tá aí pra isso sabe, pra você aprimorar os seus conhecimentos. Então, quando isso aconteceu eu não fico tão mal, porque eu me sinto muito à vontade” (Sol, entrevista concedida em: 01/11/2022)
Tensões Institucionais que cerceiam os/as educadores	
Adir/Ariel	Lidar com resistência na implementação das escadas temáticas; tentativa de contornar tensionamentos na escola com discurso de que práticas pedagógicas com pautas dissidentes na escola não são para levantar bandeiras, mas, defesa de valores (aceitação da diferença e de humanidade).
Adir	Não tem apoio de todo o corpo funcional escolar para desenvolver a simulação Atheneu ONU; intermedia relações tensionadas com o corpo político local.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Ainda assim, foi possível identificar que mesmo na incidência de violências, discentes encontram no Atheneu Sergipense espaço para se autoafirmar, reconhecendo ser um trabalho árduo atuar em prol de pautas que geram tensão com os mais diversos setores sociais. No Quadro 10, nas falas de Noah e Izzy foi possível observar um pouco desse posicionamento, mas, outros/as se colocaram da seguinte maneira: Tiê (06/06/2022), ao relatar sobre o processo de afirmação de gênero no Atheneu Sergipense, disse que “eles deixaram as coisas um pouco mais simples. Claro que tem toda a parte legal, assim. Mas, eles deixaram tudo bem mais simples e explicaram como que funcionava”. Já Dara (06/06/2022), ao tratar do por que ter escolhido o Atheneu Sergipense para estudar, informou que,

quando eu exportei isso pra fora, quando eu fui pra outro lugar, quando eu ouvi outros relatos foi diferente entendeu, não, não se funcionava da mesma forma, não se via é, é, a participação de estudantes, de, de alunas e alunes transexuais é tendo esse mesmo espaço, essa mesma conjuntura de acolhimento, de respeito. Então a diversidade em outras escolas eu pude perceber, eu pude ouvir relatos que era muito represada, oprimida, então é, o, o Atheneu ele teve esse diferencial comigo e acredito que com todas as outras ele vai seguir com, vai continuar seguindo essa mesma linha. (Dara, em: 06/06/2022).

Destaco esses posicionamentos, não para deslegitimar violências sofridas por essas pessoas, tampouco atenuar a ambivalência nas ações dos educadores que a leitura desses relatos sugere (pois transgrediam por meio da ação pedagógica e recuavam frente às ameaças e conflitos no espaço educacional, gerados por essa transgressão). Eu o fiz pela inquietação deixada por Brzuzy, Nagoshi e Terrell (2012, p. 420)⁹² ao dizer que “pesquisas futuras também devem considerar, como a interseccionalidade de múltiplas identidades sociais oprimidas podem oferecer oportunidades de empoderamento para opor-se à opressão”.

Agir contra estruturantes sociais que transbordam instituições como a escola é um processo ambivalente, ao identificar e reconhecer que na escola há processos opressores e de exclusão, agir de modo que esse ciclo seja mitigado terá efeitos diversos, que podem contribuir para opor-se à opressão e concorrer para as autoafirmações, ou potencializar violências interseccionais, ao serem refreados pela inércia nesse movimento de subverter a estruturante. Como lembra Teixeira (2021), o que interessa são os efeitos dessa ação ante a tensão, para não fazer da opressão estrutural na instituição algo insuperável.

Nesse sentido, os Quadros 5, 7 e 10 trazem elementos que nos fizeram refletir em que medida a simulação Atheneu ONU era continuidade da lógica da escola ou a ela se contrapunha, movimento estudado agora pela perspectiva dos educadores quanto a retirada das escadas

⁹² Em Inglês, no original: “Future research should also consider how the intersectionality of multiple oppressed social identities may provide opportunities for empowerment to oppose oppression [...]” (Livre tradução minha para citação nesta dissertação).

temáticas, que implicou em uma experiência de desilusão, de opressão, e de serem tolhidos/as.

Nesse processo, uma teoria social explica a rotatividade desse ciclo de forma ambivalente: a negociação. Foram feitas negociações por intermédio das ações pedagógicas que flexibilizaram os pilares do Atheneu Sergipense, mas, sem colocá-los em risco de subversão. No centro dessas negociações estava Adir e Ariel, lidando com as complexidades de dar espaço ao protagonismo estudantil e reprimir quando os efeitos dessa ação saíam de seu controle, confrontando a lógica da escola – podendo ser punidos pela violência institucional (Diagrama 11).

Desse modo, fazer negociações que questionassem ou confrontassem a lógica da escola necessitaria de um trabalho colaborativo entre Adir e Ariel, ajudando a contornar e negociar tensões geradas ao longo do Atheneu ONU, pois a atividade tinham feitos que fogiam do controle de Adir – a exemplo das vezes em que tiveram que responder às pressões conservadoras inseridas na escola. Ambos se movimentaram com o diálogo: Ariel falou sobre que atitude tomou quando as escadas temáticas tiveram repercussão fora dos muros da escola:

Sim, é porque todo mundo que passa por aqui de certa forma se sente parte e acha que tem um pedaço dele aqui dentro, então se ele ver alguma coisa que não está dentro do, do espectro dele, né? De coisa que realmente são custosas pra ele entender, que de outras épocas, outros contextos sociais ele [se] sente meio que traído pela escola, não isso aí, não devia tá aí, no meu tempo não tinha. Então, na verdade a gente contornou essa situação, foi uma, as escadarias foram notícias né no Estado, é foram temas de discussão é fora da escola por políticos e tudo mais. A gente contornou da seguinte forma, a gente entendia que temos que fazer uma gestão por valores, nós não fizemos uma, nós não escolhemos temas é que degradasse a pessoa humana, nós não defendemos bandeiras. Apesar de ter uma escada LGBTQIA+, nós não tamos defendendo a bandeira, não é uma escola LGBTQIA+, nós somos uma escola e tamos falando de valores e esses valores estavam sendo custosos pra gente, pra serem discutidos, né? Então as pessoas tinham que ver, tinham que enxergar isso. Porque nós temos professores que são LGBTQIA+, como também professores que tem religiões de minoria né, é temos diversas pessoas, alunos que também são LGBTQIA+, que são de... Então, por que que a gente não se olha, né? Por que que a gente não vê que, o que está dentro da minha cadeia de valores que impede que eu dialogue, que eu veja essas pessoas e consiga enxergar a diferença né? Que essas pessoas existem e elas tão de certa forma passando por situações que não deveriam passar. Se é normal, se é aceito, se eu acho que não sou preconceituoso é, eu simplesmente permito que as existências dessas pessoas, que elas já existem, mas também dentro da minha mente eu tenho que tá bem resolvido, então pra gente precisava que os alunos é fossem impactados por esses valores de aceitação da diferença da, da defesa da vida humana e tudo mais, e das religiões também né? Das concepções de pensamentos das pessoas. Então, pra gente, foi por esse lado que nós fizemos a defesa da... dessa temática. (Ariel, em: 31/10/2022).

Adir, quando houve a repercussão das escadas temáticas no *TikTok*, reforçou que precisava ser priorizado o diálogo democrático, que não colocasse preceitos morais individuais acima do coletivo,

Então, o que é que eu digo pra ele, a em função de seu conservadorismo você talvez não aceite e enfim tenha uma perspectiva de achar que tá errado, mas de um ponto de

vista democrático, a gente é preciso conversar. Então eu nunca tive e todos eles vem aqui, porque eu acho que é a forma como você recebe e eles respeitam muito, eles entendem que se a gente quiser conhecer, por exemplo tem uma escada LGBT que saiu na imprensa a secretária viralizou, é quer dizer numa rede social viralizou teve que ir pra secretária, quando chegou na secretária e eu liguei pra lá, e falei olhe minha gente eu só não quero que isso, né fique um mal entendido que eu recebi da secretária foi não se preocupe que a gente conhece o que você faz então quem mais me defendiam sobre a escada eram os políticos de direita porque eles me conhecem, conhecem a atividade, conhecem a escola e fala não essa escola não faz isso. Isso não tem, é só uma escada gente, é só um nome, não tem ninguém rebolando, não tem ninguém dançando, não tem nenhuma vulgaridade, é só uma escada, é só uma inclusão, eles tão colocando a voz ali [...] (Adir, em: 03/06/2022)

Quando perguntado a Ariel se o conteúdo das escadas temáticas lhe trazia algum pensamento reflexivo se colocou da seguinte maneira,

Isso foi uma aposta muito alta que nós fizemos né, porque assim foi na época todo mundo me aconselhou a não autorizar, colocar fazer né, porque as pessoas sabiam que de certa forma isso causaria dentro dos movimentos sociais né, de apoio e também que são contra que esses temas sejam ditos em sala, é discutido na escola. Mas, a gente acredita que tudo aquilo que a gente é, é se aquilo tá incomodando de certa forma a gente tá mal resolvido com aquilo né, porque não deveria as pessoas se impressionar de ter um nome travesti, ou gay, ou de alguma religião na escada, ao alguma personalidade. Então, se isso tá de certa forma incomodando alguém, ou até a mim mesmo então aquilo é um tema que eu preciso discutir mais né, eu preciso é pensar mais me posicionar é comigo mesmo sobre, porque aquilo ali de certa forma está me incomodando, porque que a sociedade se incomoda, porque que um grupo de pais, porque um radialista se incomoda de estar dentro de uma escola né. Porque essas pessoas existem, não são personagens né, essas pessoas existem são reais e, e porque não que essas pessoas precisam ser faladas dentro da escola né, e aparecer. (Ariel, em: 31/10/2022).

Adir complementa o pensamento reflexivo ao dizer que o principal desafio da escola é

[...] a diversidade, e o que foi que eu trouxe de fora, tem um, um tipo de comitê que as empresas estão usando eu acho que é comitê por afinidade ou é comitê por diversidade, eles usam dois nomes. Um na AMBEV e um em outra empresa, na PEPISCO que é da PEPIS. Eu falei acho que na semana passada pra a gente formar um negócio desse aqui aí você, assim, e o que é isso né. Olhe, essa geração é uma geração que é muito marcada por micro identidades, então o cara que é negro ele não é só negro, ele não escuta só RAP [...] as playlist deles é tudo misturado, então eles escutam, eles são muito diversos dentro da sua unidade do que é ser aquele indivíduo e são muito diversos num contexto geral. Então o desafio da escola é como é que eu lido com essa diversidade de seres que são diversos inclusive na sua unidade e aí foi que eu dei a ideia por exemplo da, da comissão da diversidade, da gente trabalhar com diversidade, por afinidade, como é que se acolhe isso porque cada um aqui vai entrar e vai achar que a escola tem que ser pra dar conta dessa especificidade aqui dele. Então, como é que a gente gera esse conflito aqui, porque o menino que entrou aqui que ele tem sei lá autismo ou tem um aqui que tem a dificuldade de falar e tem, são, são múltiplas coisas. Mas, como é que ele entende que eu também como professor tenho as minhas limitações, eu tenho aquilo que tá na lei, eu tenho o dia de prova, eu tenho avaliação, eu tenho que comunicar aquilo, mas também como é que eu não deixo que isso atrapalhe o direito dele de aprendizagem, o direito dele a escola pública, o direito dele a participação. É, então, acho que o principal desafio hoje é gerir isso aqui enquanto diversidade, como é que eu do consciência pra todo mundo que isso aqui não é fruto de uma vontade, isso é fruto de um conjunto de vontades e que a gente vai ter que se entender. (Adir, em: 31/10/2022).

Ao passo em que o idealizador da simulação Atheneu ONU tentava intermediar as atuais necessidades discursivas na escola, ele alertava para as suas limitações enquanto professor. Sobre isso, Pires (2022, p. 96) afirma ser “necessário o incentivo e subsídio estatal por saberes e práticas que contribuam com os projetos emancipatórios de pessoas e sociedades, elaborando, assim, novas formas de pensar o indivíduo e a subjetividade”. Essa questão me faz retomar proposta feita por Santos (2022, p. 421)

[...] às Políticas Afirmativas Localizadas – (PAL). São iniciativas de base territorial em que, além da regeneração urbanística e sanitária das regiões, são implementadas consistentes políticas de habilitação profissional com ajuste na defasagem escolar, de geração de renda e também de cunho esportivo e cultural. [...] Assim como as pessoas não são iguais e requerem políticas específicas, o mesmo ocorre com as regiões. Daí a importância estratégica das PAL.

A aplicação dessa política seria para apoiar e tutelar pessoas que estão à frente de projetos pedagógicos e enfrentam sistemas opressores estruturantes na escola, sofrendo os efeitos do ciclo de violência sistêmico-inercial institucional. É sistêmico porque o sistema se autocorrigue para manter sua lógica excludente, permitindo que as instituições continuem a expressar violências interseccionais pelas opressões de forma inercial (porque, se não houver uma força que intervenha, a sua continuidade seguirá na mesma lógica).

Penso em uma sociedade que se estrutura na identidade hegemônica eurocêntrica e atua em prol da nomeação das diferenças produzindo uma alteridade que será vítima de violências interseccionais, mantendo em movimento sua lógica de desigualdades por um ciclo de violência sistêmico-inercial que adapta para manter a sua continuidade. Como vamos subverter essa lógica a um ponto no qual as transgressões criem símbolos que representem os anseios da juventude naquela escola, uma vez, que ao identificar como ameaça são refreados para não prosseguirem?

Então, a PAL seria uma possibilidade de apoiar a continuidade das transgressões, pois Adir e Ariel tinham um ponto de fragilidade em comum: ambos recuaram frente a tensões, ligadas ao contexto em que estavam inseridos. Por isso a violência institucional sistêmica, ao serem cerceados pelo contexto local que escapa aos muros (e à autoridade) da escola, e perpassam opressões produzidas no bairro e na cidade, reproduzindo opressão. Logo, precisa de políticas que atuem em torno dessa demanda específica.

Nesse caso, uma vez amparados, educadores como Adir e Ariel poderiam assumir papel de interventor com ação pedagógica decolonial pelas premissas da Educação em Direitos Humanos, e desmontar a continuidade da estrutura social excludente pelas diferenças coloniais na escola, de dentro para fora. Para tanto seria imprescindível o fornecimento também de formação inicial e continuada para esses educadores se comprometessem com tal prática

educacional, e assim aumentassem as chances de a comunidade escolar conter a inércia, de dentro para fora, do que vem a ser uma imposição sociocultural secular.

Pois, quando se tem a ação de educadores dentro da escola de forma articulada com os/as/es estudantes, se dão os primeiros passos para uma mudança significativa na cultura da escola e na perpetuação de uma violência sistemática para pessoas transgressoras em gênero e sexualidade, pela violência institucional. Igualmente, a construção de memórias positivas na escola e para o seu entorno social, pela politização dessas corporalidades, cria um registro na escola de que nela se formaram ativistas, docentes, pesquisadores, potências intelectuais dissidentes, desmistificando o senso comum de suas vivências.

Desse modo, apesar de ser um caminho desbravado em meio a tensões que exigem recuo para apaziguar a relação escola, família e comunidade local, ocorrem avanços, pois, como toda mudança que atinge a estrutura de algo estabelecido no tecido social é morosa, vem por meio de luta, resistência, autoafirmações, transgressões, que permeiam a história do Brasil desde a colonização.

Esse não é um processo rápido, é conquistado no dia-a-dia, e não garante mudar de um golpe toda a estrutura social, mas viabiliza lugares de existências que são transgressoras, como em ações pedagógicas alinhadas às premissas da Educação em Direitos Humanos, o que implica em mudar a perspectiva da sociedade, ao tirar a diferença do lugar da desigualdade, do lugar da alteridade, produzido na Modernidade.

Esta pesquisa mostrou ser possível promover esses processos, ainda que com muitas contradições e ambiguidades, pela Simulação ONU: no caso do Atheneu ONU, concluí ser esse um programa que colocava o/a/e estudante em posição de protagonismo em um ensino para além do ambiente de aprendizagem. Nele, em 2022, es/as/os jovens propuseram suas ideias num espaço que a escola provisoriamente garantiu para que, por meio das simulações da ONU, ocorressem autoafirmações de juventudes transgressoras em gênero e sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está pesquisa se desenvolveu em cinco capítulos, introduzindo-se com a apresentação dos objetivos a serem alcançados, a relevância social do estudo, a complexidade social que seria analisada, suas categorias analíticas – de transgressão, autoafirmação, gênero, sexualidade e juventudes –, o lugar da pesquisa e a indicação de respectivos/as autores/as e teorias que utilizei para apoiar esse estudo com vistas a analisar, pelos princípios da Educação em Direitos Humanos, o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, em simulação ONU, Atheneu ONU. Perguntei: como se dá a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, em situação de simulação Atheneu ONU?

Já é possível, em síntese, apresentar uma resposta ao problema (como mostrei nos capítulos quatro e cinco): a simulação Atheneu ONU foi, na edição de 2022 por mim observada, o contexto em que se dava a autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade, pois, nela acontecia a ocupação de um lugar de poder e visibilidade, ao integrar essas juventudes às práticas pedagógicas no Colégio e, igualmente, em seus nichos simulatórios. Tais (re)existências também se constituíram como uma voz ativa, criando memórias positivas (Pires, 2022) no corpo estudantil da escola e fora dele, ainda que numa relação contraditória frente à violência institucional sistêmica-inercial, a reprimir as transgressões, com ambivalência nas diversidades que ocupavam o espaço educacional e geravam relações interpessoais complexas.

Em seguida, no segundo capítulo apresentei o percurso metodológico da pesquisa, realizada em três etapas: apresentação do lugar e tipo de pesquisa; dos instrumentos e técnicas para geração de dados, e procedimentos para análise de dados. Para percorrer esse trajeto foi indicado que seria uma pesquisa de campo, por meio de observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas, ante triangulação dos resultados e análise pela técnica de Bardin (1977), análise de conteúdo. O alcance metodológico desses instrumentos me permitiu aproximar o estudo da realidade dos/das participantes da pesquisa e explorar as potencialidades discursivas analíticas do que fora encontrado em campo, bem como perceber as primeiras adversidades que precisaria superar enquanto pesquisadora.

Ora, a experiência da pesquisa de campo me mostrou a necessidade de adaptar o estudo à realidade e à complexidade vividas pelos/pelas sujeitos da pesquisa. Por exemplo, ao chegar no local, o fenômeno social de análise era a autoafirmação, mas, ainda não tinha realizado um recorte de gênero e sexualidade das pessoas que integrariam esse campo de investigação; foi em campo, por meio de uma rede de comunicação iniciada pelo idealizador da simulação

Atheneu ONU e continuada pelos/pelas entrevistados/as, que fora delimitado quem seriam as pessoas que teriam seus processos de autoafirmação analisados, apresentadas/os no Quadro 1 – Participantes da Pesquisa. Na ocasião vi formar um grupo heterogêneo, tendo em comum a transgressão ao (cis)tema binário heteronormativo. Ante tal movimento teria que encontrar metodologias e teorias que me dessem suporte para integrar um grupo tão diverso sem reduzir as suas especificidades. Um outro ponto necessário de atenção era o cuidado, enquanto mulher cisgênero, de não perpetuar violências contra pessoas transexuais e travestis, exigindo que eu explorasse diversos meios para busca de conhecimento, descritas no Diagrama 1 – Qualidade Analítica das Entrevistas.

Essas duas questões me levaram a fazer mudanças na pesquisa: a adaptação de um discurso coerente com as pessoas que viabilizaram a realização dessa pesquisa e a protagonizaram, por meio de suas (re)existências, e adaptação da discussão teórica, pensada a partir do protagonismo de pesquisadores/as transexuais, travestis e transgênero em seu lugar de fala.

Visto que a história é datada e localizada, ela pode mudar e ser narrada sob outra perspectiva, inclusive com silenciamentos e apagamentos. Por isso a importância de ter a sensibilidade de alinhar a base teórica ao pensamento defendido pela perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Portanto, tratar de identidades transgressoras por um recorte teórico que não fosse condizente com suas (re)existências seria silenciar e deslegitimar essas pessoas e validar um sistema normativo que lhes impõe uma posição de transgressoras. A despeito disso, Minayo (2007) discorre que, no campo de pesquisa, o/a investigador/a precisa apreciar as surpresas que encontrar sem ansiedade para obter resposta imediata a suas indagações.

Então, decidi o recorte teórico que seria adotado na pesquisa, pelos resultados obtidos na observação *in loco* e nas entrevistas, sendo necessário revisar todo o levantamento bibliográfico e conteúdo outrora escrito, tirando-me da minha zona de conforto e descolonizando minhas percepções de gênero e sexualidade. Até porque Minayo (2007, p. 76) alerta “são as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão”.

No terceiro capítulo, fiz a descrição e análise do lugar da pesquisa, o Centro de Excelência Atheneu Sergipense, indicando contexto histórico da escola ao apontar eventos que se sucederam desde sua fundação no século XIX até os dias atuais, considerados: sua arquitetura, endereços que já ocupou, símbolos e brasões nacionalistas integrados à identidade

escolar, público que usufruiu da escola (elites e classe média), o protagonismo estudantil na instituição (e a geração que a integra nos dias de hoje), e os nomes que o Colégio já recebeu.

Essa descrição foi feita para que o/a leitor/a compreenda-se a singularidade da escola na região em que estava inserida e a noção de pertencimento que os/as moradores dessa circunscrição tinham para com a escola, com efeitos no controle dos processos formativos que lá se davam: práticas pedagógicas transgressoras em relação à lógica tradicional e conservadora da escola implicaram num processo educador com aquelas juventudes também transgressoras, que tinham noção de pertença, mesmo algumas não estando mais no Colégio.

E assim contextualizei o porquê de a transgressão também se dar pelo ambiente educacional: além das autoafirmações e protagonismo dos/das estudantes, transgredir foi percebido no espaço físico em elementos que constituíam a paisagem do Centro de Excelência Atheneu Sergipense (escadas temáticas e a vegetação, a exemplo da Jurema, árvore sagrada na Umbanda) – que ensina através do visual outras narrativas ideológicas, em defesa da escola como lugar político, sendo pedagógica em características que vão desde seu espaço físico, de seus símbolos, da região em que se insere e da comunidade escolar que a integra, segundo Frago (1998) e Escolano (1998).

Neste mesmo capítulo, a fim de compreender a simulação da ONU como Educação em Direitos Humanos, fiz a contextualização dessa prática pedagógica com o movimento que a ONU realiza por intermédio da UNESCO, ao tratar educação como uma pauta global, o que me levou ao estudo de conferências internacionais sobre esse nicho que resultou na Agenda 2030, estabelecendo as ODS. Frente a essa decisão a UNESCO produziu documento (2015, 2016) em prol de uma educação que vá além do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas e alcance a construção de valores, lidando com pautas globais. Alinhada a essas premissas foi conduzida a simulação da ONU, a partir de cartilha (MUN Guide General Assembly Simulation – Guia para Simulações segundo o Modelo da Assembleia Geral da ONU/2020) para essa prática em espaços educacionais.

Encerrei o capítulo três narrando a sistemática organizacional do Atheneu ONU pelas observações *in loco* e entrevistas, a partir das quais foi possível perceber em que medida a Simulação no Atheneu se aproximava dos ritos dos *MUN* indicados na cartilha (2020), concluindo que as simulações tinham um padrão quanto a sua operacionalidade, mas, no tocante à autonomia do grupo, percebi ocorrerem adequações, tornando os efeitos dessa prática pedagógica variáveis a cada edição e região.

No capítulo quatro, descrevi e analisei em quatro subseções o trajeto teórico necessário para desenvolver o estudo de caso, sendo este introdutório das discussões propostas no capítulo

cinco. Nele apresentei dados remanescentes de observação *in loco* registradas em diário de campo e pelas entrevistas que permitiram compreender como se davam as sociabilidades no Colégio simultânea a simulação Atheneu ONU.

Com a minha ida à escola em junho/2022 e outubro/2022 tive a oportunidade de vivenciar a vida cotidiana da escola durante a simulação e após, o que coincidiu com o período eleitoral presidencial. Percebi dois cenários: no primeiro, o de protagonismo estudantil e no segundo, o de repressão a estudantes, quando da retirada das escadas temáticas; da transferência de um estudante por transfobia; de pressões externas aos muros da escola ante transgressões para contê-las; da negação de atividades dissidentes fora do contexto da simulação Atheneu ONU; e do cuidado de não atrelar a imagem da escola à diversidade de gênero e sexual.

Esses dados me permitiram enxergar ciclo de violência institucional (Diagrama 11), ao reproduzirem-se opressões estruturantes estabelecidas na sociedade, integrados a várias dimensões como raça/etnia; gênero; sexualidade; religião; classe, etc. – categorias presentes nas subjetividades de participantes da pesquisa, cujas análises foram possíveis pelo diálogo interseccional (Akotirene, 2019), que resultou no Quadro 5. Por meio deste pude concluir que a escola não conseguia combater as relações de poder preexistentes à Simulação Atheneu ONU, a qual, assim, era cerceada, em negociações que a assimilavam à reprodução da lógica conservadora da escola.

Mas, ao discutir fatores como violências (física, verbal e psicológica) e fobias, articulando as dimensões estrutural e institucional, que resultam na compreensão de marcadores excludentes de estudantes transgressores em gênero e sexualidade da escola, concluí pela necessidade de entender quais opressões sociais caminham lado a lado com a conquista de espaço democrático no ambiente educacional, por uma posição ética ambivalente (Teixeira, 2021), pela qual interessavam os efeitos de posicionarem-se estruturantes sob questionamento.

Recorri à articulação das dimensões estruturante e institucional das opressões, ante ciclo sistêmico-inercial (Santos, 2022), para entender como as juventudes transgressoras tinham suas autoafirmações reprimidas em prol da conservação da lógica conservadora da escola. A incorporação de propostas feitas por Santos (2022), na falta de uma legislação que atue na proteção de juventudes transgressoras na escola ante violências interseccionais, levou-me a advogar pela aplicação de Políticas Afirmativas Localizadas como possibilidade de apoiar a continuidade das transgressões, através de formações inicial e continuada que preparem docentes para lidarem com conflitos sociais associados às vidas de estudantes, viabilizando, assim, a comunicação de práticas pedagógicas em espaço educacional. Também defendi Políticas Afirmativas Financeiras, para promover a democratização de práticas pedagógicas a

todos/todas/todes no Colégio, e a continuidade de projetos pedagógicos alinhados à Educação em Direitos Humanos.

Esse estudo de Santos (2022) me levou a tratar gênero e sexualidade de forma decolonial: empregando essa ótica, fiz no capítulo cinco um breve recorte histórico de como na colonialidade foram produzidas desigualdades e diferenças que atribuem àquele/a não hegemônico a posição de outro do eurocentrismo, estabelecendo a normatividade como natural. Concluí, então, ter a Constituição Federal de 1988 incorporado valores da Modernidade ao produzir diferenças coloniais, em sua noção de igualdade jurídica que ratifica a ideia de sujeito universal e essencialista.

No que tange aos Direitos Humanos, porém, cheguei à conclusão de serem possíveis negociações que dão vistas à possibilidade de uma política educacional pós-estruturalista pela pedagogia da transgressão decolonial, pautada na igualdade e na diferença, com o objetivo de romper a disciplinaridade curricular e homogeneização dos espaços educacionais, interrompendo a continuidade de medidas coloniais que naturalizam a heteronormatividade cisgênero em espaços de poder e sociabilidade e reduz as diferenças a desigualdades.

Para transpor isso e deslegitimar essa ótica, ainda no capítulo cinco propus uma discussão de gênero e sexualidade pela teoria transgênero e decolonial, dando visibilidade a uma identidade de gênero fluida e sem essencialismo para desconstruir a ideia de sujeito universal e formular outra concepção que parta das autoafirmações e enraíze os Direitos Humanos em um questionamento de sua base eurocêntrica, na defesa de uma pedagogia transgressora decolonial.

Portanto, apresentei os/as/es participantes da pesquisa por suas autopercepções, confirmando ser o gênero construído socialmente; e serem a identidade de gênero (de forma secundária, em vivências transgressoras), a orientação sexual e a expressão de gênero autoafirmadas por enfrentamentos de expectativas sociais de gênero, restritas a expressões de gênero de performances binárias. Igualmente concluí que a autodeterminação, autoafirmação de gênero não estão subordinadas a suas expressões de gênero, ao sexo atribuído no nascimento nem às expectativas sociais forjadas na Modernidade.

Ademais, quando uma prática pedagógica for opressora, haverá sempre a possibilidade de as juventudes descolonizarem a escola pela autoafirmação – sendo por isso refutadas de forma violenta, com vistas a inibir o movimento de superação da inércia do sistema normativo, que exclui. Sendo essa uma complexidade social que não se finda aqui, por isso a proposta é inquietar outros/as pesquisadores/as a reflitam sobre transgredir a cultura através da lei, a fim

de resolver conflitos sociais sem provocar dissidências e, assim, superar exclusão, violência e silenciamento. Foi o que ocorreu no Atheneu Sergipense.

Mas fica o questionamento: pode haver uma transgressão que mude radicalmente a estrutura da sociedade sem perder direitos conquistados e sem colocar em risco a continuidade de ganhos já presentes? E se não for possível, como garantir a resistência de grupos socialmente instituídos pela opressão e exclusão sociais, de modo a fortalecerem-se esses grupos e a reduzir o espectro daquele ciclo de violência sistêmico-inercial? Em síntese: é possível mudar totalmente o sistema ou, sendo necessário lidar permanentemente com ele - caso os sistemas classificatórios (fonte da discriminação) não sejam suprimíveis -, até que ponto é possível negociar com esse *modus operandi*?

Entre manter relações contraditórias com o sistema ou recusá-lo desde o princípio para superá-lo definitivamente, a ausência de respostas fáceis não deve impedir a reflexão como esta.

Deve, ao contrário, inquietar sobre o papel das ciências na modificação positiva do contexto social e cultural de uma localidade, ao estimular o pensamento crítico e a emancipação política do sujeito, de modo a contribuir com construções de memórias positivas para desmistificar senso comum e questionar estruturantes mediante diálogo com as insurgências e dissensos em torno de determinada problemática/pauta social.

No desenvolvimento de práticas pedagógicas que socializam saberes produzidos em espaços formais e não formais, e geram possibilidades de questionar a cultura estabelecida em espaços, como a escola, na reprodução de intersecções opressoras pela violência institucional, através da transgressão e autoafirmação, entendo ser possível uma Educação em Direitos Humanos que se identifique com as transgressões, inclusive as de gênero e de sexualidades.

Com a integralização de todo o contexto social em que a escola está inserida de forma macroscópica – que envolve Estado, família e comunidade político-social –, estimulam-se a resolução de conflitos no diálogo, a autonomia formativa e a transformação dos processos educativos consoantes às necessidades contemporâneas. Vi isso ocorrer no Atheneu Sergipense, pelo apoio de projetos sociais, e percebi a estima pela escola na importância de ter o seu projeto vinculado ao Atheneu Sergipense: conclui que a incorporação de atividades sob esse vínculo reforça a identidade estudantil em aspectos de sua subjetividade (como pertença étnica e racial na prática de atividades que retomam culturas africanas e indígenas na escola), e igualmente os/es/as aproxima de sua comunidade local, para além da própria escola, propondo inclusive na simulação Atheneu ONU, e em seus nichos simulatórios formas de satisfazer essas adversidades locais (a exemplo do projeto “Absorvente é Direito”).

Na atuação de empresas privadas e setores públicos em prol de uma educação pública

de qualidade, em ações que partem do que os/as estudantes demandam em prol da manutenção do Atheneu ONU, resultou essa parceria com esses setores. Nesse sentido, o apoio financeiro ao Atheneu ONU – ao fornecerem subsídios que ajudam a mitigar os gastos da manutenção de um projeto pedagógico na escola, a produção de materiais didáticos para usufruto dos/das/des estudantes e a formação para docentes, que auxiliam em sua performance de educador/a (pela socialização de saberes e seu empoderamento para avançarem com seus projetos pedagógicos) – colaborava com a continuidade da atividade frente à ausência de apoio incisivo de outros setores, como a Secretaria de Educação e viabiliza a concretização de projetos propostos por estudantes na simulação, como a distribuição de 192 mil absorventes em 2021, quando ocorreu a terceira edição do Atheneu ONU (que versou sobre pobreza menstrual) em parceria com Luiza Trajano, sênior da Magazine Luiza.

Na participação de representantes da política partidária local na escola, percebi socialização de saberes: ao aceitarem convite feito por estudantes a se fazerem presentes em atividades desenvolvidas por eles/elas; ao concederem palestras, rodas de conversa e sabatinas, bem como, ao fazerem-se presentes no Atheneu ONU com discursos que estimulam os/as/es estudantes a prosseguirem com práticas pedagógicas como o Atheneu ONU. Escutando os anseios dessa geração para sua comunidade, ao firmarem compromisso com a educação pública sergipana (Figura 23), estimulavam a representatividade para estudantes dos mais diversos segmentos ideológicos, definidos por espectro diverso, desde crenças religiosas à representatividade dissidente. Porém, encontrei também o movimento contrário, pois o quadro político dentro da simulação cerceia as transgressões e mantém a lógica conservadora da escola, diante de tensionamentos que ameaçam a continuidade da lógica tradicional e conservadora deste espaço, igualmente se dá na relação família - escola.

Quanto ao poder público (o Estado de Sergipe e sua Secretaria da Educação, no caso), verifiquei haver uma relação de ausência e omissão, na inobservância das políticas públicas educacionais brasileiras ao preceituado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006, aos Princípios de Yogyakarta/2007 e às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos/2012 (estudados no capítulo 5), no que se refere à integralização de juventudes transgressoras em ambiente educacional democrático para com suas corporalidades. Neste campo, essa constatação contrasta com o que a literatura aponta sobre as possibilidades da implementação de políticas públicas sistemáticas que confrontam o ciclo de violência institucional, ao viabilizarem a tutela de dissidências na escola, de modo a proporcionar sua permanência na escola e superar situações de violências; apoio e tutela de docentes na propositura de projetos pedagógicos emancipatórios e que confrontam estruturantes

encontradas na escola, a fim de que não se tornem parte da cultura escolar por força institucional nem estendam as mazelas sociais. A Secretaria de Educação precisa atuar em prol do desenvolvimento dessas atividades e garanti-las financeira e pedagogicamente, sem pressões contra a continuidade de projetos educacionais ou docentes que a propuserem.

Essa contradição aponta, em relação à Educação em Direitos Humanos, que práticas de autoafirmação de sujeitos jovens, transgredindo em gênero e sexualidades, são convergentes para os Direitos Humanos, na medida em que, pela transversalidade, ações pedagógicas afinadas aos princípios daqueles Direitos forem propostas, também satisfazendo demandas das corporalidades transgressoras do sistema normativo na escola.

Isso ocorre se for observada uma Educação em Direitos Humanos que parta da experiência no cotidiano da vida de sujeitos participantes da vida da escola, em uma ação pedagógica que contempla todas as dimensões das pessoas – inclusive as de gênero e sexualidade, integrando-se em uma cultura em que sua identidade e memória autorreferente tenham acolhimento. Assim, é possível ao indivíduo refletir e discutir problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, conscientizando sobre suas necessidades e de sua localidade, descentralizando-o do em direção aos outros, transformando-o em um agente político que atua em prol do questionamento de demandas estruturantes preparadas para feri-lo, numa sociedade que cerceia as corporalidades também pela violência institucional, em espaços como a escola.

Esta pesquisa mostrou que partir das atividades associadas à simulação Atheneu ONU, direta e indiretamente, é uma forma de aproveitar oportunidades para a autoafirmação de juventudes transgressoras de gênero e sexualidades – na condição de entenderem-se as contradições que esses processos acirram, apontado para peculiaridades de cada escola. No caso da simulação conduzida no Centro de Excelência Atheneu Sergipense em 2022, percebi que, simultâneas às atividades extracurriculares, ela permitiu a estudantes transgressores se tornarem agentes políticos que atuavam em favor da satisfação de várias demandas, inclusive as suas, observando-se suas peculiaridades, identidades socioculturais, vulnerabilidades e diferenças e respeitando o pluralismo vivenciado na escola. É nesse sentido que o Atheneu ONU, o Atheneu ONU Mulheres, Atheneu Lead e o POP atuavam.

Houve ainda aquelas atividades não diretamente relacionadas com a simulação Atheneu ONU, mas, por terem concorrido para a autoafirmação de estudantes transgressores, merecem ser mencionadas: a banda escolar, o grupo de dança *Um Quê de Negritude* e o projeto Jovem Protagonista.

No mais, com o conhecimento produzido neste estudo, penso ter contribuído para que outras investigações sobre a ocorrência de Educação em Direitos Humanos (EDH) em

atividades de Simulação ONU, quando conflitos identitários se estabelecem no cerne da própria atividade ou a atravessam – como no caso pesquisado, tratando da autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidades no Atheneu ONU, em meio a incidências ambivalentes: ora em uma relação de omissão, ao endossar as intersecções opressoras, ora, ao conceder espaço para questionar tais intersecções, pois, o Atheneu ONU também permitiu autoafirmações e transgressões (logo refreadas pela redução de espaço representativo das pessoas transgressoras, fazendo com que a cultura de exclusão permanecesse e as intersecções opressoras predominaram). Assim, simulações ONU, em meio a suas práticas de EDH, podem ser capturadas pela cultura institucional e concorrer também para recusar legitimidade a formas transgressoras da colonialidade na escola – a depender, sobretudo, de como são conduzidas pelo corpo de profissionais da educação que nela atuem e da política institucional.

Nesta dissertação também identifiquei linhas de pesquisas que não persegui, por fugirem ao escopo de minha pesquisa, mas que se apresentaram como problemas relevantes: como adversidades enfrentadas pelos/pelas estudantes no modelo do novo ensino médio que estava vigente a época da coleta dos dados afetariam a receptividade para a Simulação? De que modo as condições socioeconômicas de discentes afetaram sua participação na atividade (por exemplo, para comprar vestimentas adotadas para os eventos)? Como as práticas institucionais (a exemplo do uso do banheiro em conformidade a identidade de gênero na escola) sofreriam o impacto das autoafirmações através das Simulações? Quais efeitos a pandemia teria provocado no ritmo de realização das simulações na escola, às voltas com a readaptação para aulas presenciais? Como se davam, pela escola e pelas pessoas que integravam a Simulação, os processos de acompanhamento de estudantes que, passando por transição de gênero na escola, envolviam-se nas Simulações? Como a simulação Atheneu ONU teria marcado a história do Atheneu Sergipense? Essas questões convidam a explorar a influência de Simulação sobre a cultura institucional, campo maior da EDH na escola.

Reconheço que essa pesquisa não teve força para alterar realidade da escola, apenas apontou um problema e analisou as suas complexidades, mas, ao aumentar o conhecimento sobre uma prática em EDH no seio das contradições de uma instituição, orienta intervenções e motiva a prosseguir mapeando práticas pedagógicas em Direitos Humanos sobre sua eficácia e aplicação em determinado contexto socioescolar, para enfrentar intersecções opressoras e desafiar o ciclo de violência sistêmico-inercial a partir de suas lacunas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **A Reforma Gustavo Capanema:** Vislumbrada no Currículo do Atheneu Sergipense. Educon. Aracaju/SE, Volume 8, N 01, Pag. 1 – 12, 2014. Disponível em:

http://anais.educonse.com.br/2014/a_reforma_gustavo_capanema_vislumbrada_no_curriculo_do_atheneu_se.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense:** Uma Casa de Educação Literária Examinada Segundo os Planos de Estudos (1870 – 1908). Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005. Disponível em:

[https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10576/1/O%20Atheneu%20Sergipense%20\(tese\).pdf](https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10576/1/O%20Atheneu%20Sergipense%20(tese).pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Rosemeire Macedo; OLIVEIRA, João Paulo Gama. **A Reforma Gustavo Capanema no Atheneu Sergipense:** Entre a Legislação Educacional e as Práticas Educativas Discentes (1942 – 1961). 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n59/2358-0194-faeeba-29-59-180.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Rosemeire Macedo; OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Álbum Atheneu Sergipense.** Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14111>. Acesso em: 26 jan. 2023.

AMORIM, Simone Silveira. LAPA, Dayse Araujo. **O Colégio Atheneu Sergipense e a Cidade de Aracaju:** Estudo das Identidades Locais para a Formação da Escola Pública Secundária (1872 – 1926). ANPUH-RIO: História e Parcerias. 2018. Disponível em:

https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529282845_ARQUIVO_TEXTO_OcolegioAtheneuSergipenseeacidadedeAracaju.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

A Maior Simulação da Assembleia da ONU no Brasil acontece em uma Escola Pública de Ensino Médio Integral no Sergipe. SN Sala de Notícia. 08/09/2021. Disponível em:

<https://saladanoticia.com.br/noticia/8722/a-maior-simulacao-da-assembleia-da-onu-no-brasil-acontece-em-uma-escola-publica-de-ensino-medio-integral-no-sergipe>. Acesso em: 03 dez. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Pólen. 2019.

BANCO DE DADOS DHNET. **PNEDH Versão Integral.** Educação Básica. **Portal DHNET.** Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/educacao_basica.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BARBOSA, Luciana Uchoa; VIÇOSA, Cátia Silene; FOLMER, Vanderlei. **A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações.** **Acervo Mais.** 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BARTHOLO, Tiago. KOSLINSKI, Mariane. **Impactos da Pandemia na Educação Brasileira**. Dados para um Debate Democrático na Educação. Fundação Lemann. Nota Técnica. 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

BARIN, Claudia Smaniotto. ELLEN SOHN, Ricardo Machado. SILVA, Marcelo Freitas. **O uso do TikTok no contexto Educacional**. Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 18. N 2. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/110306>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, figura e som**. Um Manual Prático. 2ª Edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa: Persona Psicologia. 1977.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a Pesquisa de Campo**. Produzir e Analisar Dados Etnográficos. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.

BITENCOURT, Isadora Hors; NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Vivências no Ensino Médio Inspiradas nos Modelos das Nações Unidas**: O Comitê de Extensão e Preparação para Fóruns do IFMUNDI. **Revista Vivências**. V. 17, N. 33, P. 213-227, 2021. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/463>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, Brasília, DF. Presidência da República. Secretária-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 19 de janeiro de 2018. Em: [resolução n 1 2018 conselho nacional de educação.pdf](#). Acesso em 16 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 399**, de 08 de março de 2023. Diário Oficial da União. Edição 47. Seção 1. Página 16. Ministério da Educação. Disponível em: <https://educationet.com.br/wp-content/uploads/2023/03/PORTARIA-N-399-DE-8-DE-MARCO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRENNAN, Mary Beth. **The Importance of the Model United Nations Experience**. 1996. Disponível em: https://www.wichita.edu/academics/fairmount_college_of_liberal_arts_and_sciences/polisci/modelun/wa-mun/documents/value_of_MUN.pdf. Acesso em 30 nov. 2022.

BREVILHERI, U. B. L.; LANZA, F.; SARTORELLI, M. R. **Neolinguagem e “linguagem neutra”**: potencialidades inclusivas e/ou reações conservadoras. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 11, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33741. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33741>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRZUZY, Stephanie; NAGOSHI, Julie L; TERRELL, Heather K. **Deconstructing the complex perceptions of gender roles, gender identity, and sexual orientation among transgender individuals**. **Sage Journals**. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959353512461929>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CADERNO de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc. Campinas, v. 33, nº 120, p. 715-726. 2012.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

CASALI, Jessica Pereira. GONÇALVES, Josiane Peres. **Pós-Estruturalismo**: Algumas Considerações sobre esse Movimento do Pensamento. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão – REDD. Vol. 10. N 2. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index>. Acesso em: 17 maio 2022.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Situação dos Direitos Humanos no Brasil**. OEA Mais Direitos para Mais Pessoas. OEA/Ser.L/V/II. Doc.9/21. 2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 08 fev. 2022.

COSTA, Alfredo; MARTINS, Alex Lara; PALHARES, Leonardo Machado. **Cidadania Global e Direitos Humanos**: Efeitos Educacionais do Desenvolvimento de Simulação da ONU no Vale do Jequitinhonha. Monções Revista de Relações Internacionais da UFGD. V. 7, N. 14, 11–39, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/9105>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COSTA, Zuleika Leonora; MULLER, Márcia Beatriz; SILVA, Denise Regina. **Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação**. Porto Alegre/RS: Educação, V. 41, N. 1, 49–58, 2018. Disponível em: <https://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo. Revista Estudos Feministas. V. 10, N. 1, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 dez. 2022.

CHAGAS, Inara chagas; SOUZA, Isabela Souza. **Escola sem partido, entenda a polêmica**. Politize. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Declaração de Dakar. 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

Dicotomia Podcast. **Manual de Regras Atheneu ONU**. 2023. **Cartilha Digital**. Disponível em: <https://maisatheneu.com.br/atheneuonu>. Acesso em: 03 jun. 2023.

DINIZ, Nilo Sérgio de Melo. **Década da ONU da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: O Dito e o não Dito no caminho de Mudanças. Pesquisa em Educação Ambiental. Vol. 11. Nº 2. P. 46 – 57. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/11966-Texto%20do%20artigo-63352-1-10-20161031.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012. Conselho Nacional de Educação. 30/05/2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12012.pdf?query=Direitos%20Humanos. Acesso em: 10 de jun. 2022.

Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Versão Atualizada na CONFINTEA Brasil+6. Ministério da Educação. SECADI. 2016. Disponível em: <https://www.catedraunescoejia.com.br/documento/843dc405b372e9d7b884ae2c35ce0d3c393250.pdf>. Acesso em 16 jun. 2023.

Educação para a Cidadania Global: Preparando Alunos para os Desafios do Século XXI. Brasília. UNESCO BRASIL. 2015. Disponível em: http://www.peaunesco-sp.com.br/encontros/nacional_2016/4%20Educacao%20para%20Cidadania%20Global/3_Arquivo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

Educação para a Cidadania Global. Tópicos e Objetivos de Aprendizagem. UNESCO BRASIL. Brasília. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/244826por.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Educação para a Cidadania Global - ECG. UNESCO BRASIL. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383607>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Educação Inclusiva: Conheça o Histórico da Legislação sobre Inclusão. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao longo da Vida para todos. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/243278por.pdf>. Acesso em 16 jun. 2023.

Entendendo a Conferência de Tbilisi (1977). Portal Educação. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/entendendo-a-conferencia-de-tbilisi-1977/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ESCOLANO, Agustín. FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa.** Rio de Janeiro: DP&A. 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697360/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%3B%20ESCOLANO%2C%20A.%20Curr%C3%ADculo%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

ESCOLANO, Agustín. FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade Arquitetura como Programa.** ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e Currículo. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FERNANDES, Adir. **LGBT+:** O problema não é ter dúvidas sobre qual sigla usar, é achar que é um alfabeto e debochar. Colabora. 2021. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods16/lgbt-o-problema-nao-e-ter-duvidas-sobre-qual-sigla-usar-e-achar-que-e-um-alfabeto-e-debochar/>. Acesso em: 22 março 2022.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial:** As Primeiras Configurações da Instrução Secundária na Província da Parahyba do Norte (1836 – 1884). Tese. Universidade Federal da Paraíba. PPGE. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4672/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, Matheus Soares. **De dia é João, de noite é Maria:** o espaço geográfico lido a partir do corpo das *drag queens*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2022. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49963/1/DiaJoanoiteMaria_Ferreira_2022.pdf

FERRETTI, Celso João. KRAWCZYK, Nora. **Flexibilizar para quê?** Meias verdades da “reforma”. Revista Retratos da Escola. Brasília. V. 11. Nº 20. P. 33 – 44. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul celebra a nova agenda internacional para Educação. Ação Educativa. 2015. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/forum-mundial-de-educacao-na-coreia-do-sul-celebra-a-nova-agenda-internacional-para-educacao/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FORTIN, Jason. **Role-Playng and Simulation Based Learning in Higher Education:** Case Study in Model United Nations. Bryant Digital Repository. Bryant University. 2012. Disponível em: https://digitalcommons.bryant.edu/honors_history/15/. Acesso em: 14 jun. 2023.

FREITAS, Lorena. **A Instituição do Fracasso:** A Educação da Ralé. 281 - 304. 2009. Org. SOUZA, Jessé. Ralé Brasileira: Quem é, e como vive?. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2009.

GAMA, Lucas. **Um Dia Histórico**. Atheneu Sergipense. 2022. Disponível em: <https://maisatheneu.com.br/arquivos/2977>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GIOVANELLO, Sean P. KIRK, Jason A. KROMER, Mileah K. **Student Perceptions of a Role-Playing Simulation in an Introductory International Relations Course**. Journal of Political Science Education. 9:197-208. Taylor & Francis Group – LLC. ISSN: 1551-2169. 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512169.2013.770989>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GOMES, Camilla de Magalhães. **Gênero como Categoria de Análise Decolonial**. Dossiê: Gênero e Sexualidade. Civitas. Porto Alegre. V. 18. N. 1. P. 65 – 82. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bRTKvzGxYTtDbtrFyLm5JNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023

GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. IN. ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo R.(org) **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva** Editora Vozes. 2013.

GUAGLIANONE, Diego. **Escola em TRANSformação: Estudantes Trans Contam os Desafios. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**. 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GUADAGNIN, Sonia Mara Sides. **O ensino de Sociologia e sua importância para a Educação na Construção da Sociedade**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/112/Sonia%20Mara%20Sides%20Guadagnin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2023.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. NUNES, Kleuton de Almeida. RIBEIRO, Edilânia Alves do Nascimento. **Quando o Povo Fala... Porque Alunos da Periferia estudam em Escolas Públicas do Centro de Aracaju?**. 2014. Disponível em: http://eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/37/1407961744_ARQUIVO_A-EscolasdoCentrodeAJU-ANPUH-SETerezaCristina.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

GREEN, James Naylor. QUINALHA, Renan. CAETANO, Marcio. FERNANDES, Marisa. Orgs. **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Os Projetos de Trabalho. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre/RS. 1998.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. **A política externa em direitos humanos do governo Bolsonaro e a Alexe da ONU: o backlash é também verde e amarelo**. 1ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2022, v. 1, p. 149-166. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2020/luiza-rodrigues-mateo.docx.pdf>. Acesso em 21 dez. 2022.

INEP. **Nível Socioeconômico (Inse)**. Ministério da Educação. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em 16 jun. 2023.

INSTAGRAM. **Angela Davis: O feminismo do qual falo**. Perfil: @transempregos. *Instagram*. Duração: 2 min 08 seg. 02/12/2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/ClqoWdRj-Co/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==>. Acesso em: 04 dez. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de; PRADO. **Educação Dissidente e a Pedagogia do Apagamento:** pela Transição Pedagógica da Escola. INSFRAN, Fernanda. OLIVEIRA, Fábio A. G. Org. **Aprendendo a Transgredir:** Diálogos a partir de Bell Hooks e Paulo Freire. Paulo Afonso do. Rio de Janeiro: Ape'ku Editora e Produtora Ltda. 2022. P. 291 – 319.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Gênero sem Essencialismo:** Feminismo Transgênero como Crítica do Sexo. *Universitas Humanística*, 78, 241-258, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de Gênero:** Conceitos e termos, 2. ed. Brasília: Revista e Ampliada, 2012. Livro Digital. Acesso em: 18 abr. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **O Conceito de Heterocentrismo:** Um Conjunto de Crenças Enviesadas e sua Permanência. Campinas/SP. *Revista PsicoUSF*, 18, 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Zv5cMnfMKWS5k6xkLtBjjYH/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

JÚNIOR, João Feres. **Pessoa Trans nas Universidades Federais do Brasil.** GEMAA. 2021. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/pessoas-trans-nas-universidades-federais-do-brasil/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LEOTTI, Letícia. MARCELINO, Fellipe. **Se essa Escola Fosse Minha.** Documentário. 39 min 42 seg. UNB. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/NHJMDuhrz8>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LELIS, Rafael Carrano. **A orientação Sexual na Constituinte de 1987-88.** Constituição Performativa de Sujeitos LGBTI+ na Constituição da Nação Brasileira. 1ª Edição. Salvador/BA. Editora Devires. 2023.

LIMA, Sol Alves de. NASCIMENTO, Vic. **Trans/Travestis na Decolonialidade:** Uma (Re)Leitura de suas A(re)apresentações. MIRANDA, Eduardo Oliveira. SANTOS, Marta Alencar dos. CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. Orgs. *Enviadescer a Decolonidade*. 1ª Edição. Salvador/BA: Devires. 2022.

LISBÔA, Natália de Souza. **Direitos Humanos e Decolonialidade:** Interpretação do Conceito na América Latina a partir da Justiça de Transição. São Paulo: Editora Dialética. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. LOURO, Guacira Lopes. Org. **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Um debate contemporâneo na educação. 9o. edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** LOURO, Guacira Lopes. Org. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** 4o. edição. BH: Autêntica Editora. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. 16. edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2014.

LUGONES, María. **Rumo a um Feminismo Descolonial.** *Revista Estudos Feministas*.

Florianópolis. V. 22. N° 3. P. 935-952. Set/Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnbz/>. Acesso: 17 jul. 2023.

Manual da Linguagem Inclusiva e Não Sexista para Organizações e Administração Pública. Projeto Travessia. **Appego**. Uberlândia/MG, 2022. Disponível em: <https://www.appego.com.br/blog/noticias/manual-da-linguagem-inclusiva-e-nao-sexista-para-organizacoes-e-administracao-publica/>. Acesso em: 12 agosto 2022.

MACÊDO, Stephanie. **Alunas do Atheneu Sergipense apresentam projeto de combate à pobreza menstrual**. Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. 2021. Disponível em: <https://al.se.leg.br/alunas-do-atheneu-apresentam-projeto-de-combate-a-pobreza-menstrual/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MEDINA, Júlia Perrone; PAVARINA, Paula Regina de Jesus Pinsetta. **Projeto de Simulação “Diplomata Júnior”**. Repositório Institucional UNESP. 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, p. 1-4, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142411>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MEDEIROS, Pedro Henrique Alves de. NOLASCO, Edgar Cézar. **Escrivências Homo-Biográficas Descoloniais**. MIRANDA, Eduardo Oliveira. SANTOS, Marta Alencar dos. CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. Orgs. **Enviadescer a Decolonidade**. 1ª Edição. Salvador/BA: Devires. 2022.

MENEZES, Pedro. **Estudo de Caso**. Significados. 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estudo-de-caso/#:~:text=Estudo%20de%20caso%20%C3%A9%20uma,que%20permite%20examinar%20fen%C3%B4menos%20complexos>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em 16 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 26ª Edição. 2007. Livro Digital.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O Abebe de Oxum e o Escavar do Corpo-Território não Heterossexual**. MIRANDA, Eduardo Oliveira. SANTOS, Marta Alencar dos. CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. Orgs. **Enviadescer a Decolonidade**. 1ª Edição. Salvador/BA: Devires. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Não ao Sexo Rei: Da estética da existência foucaultiana à política queer**. In: MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de; SABATINE, Thiago Teixeira; SOUZA, Luís Antônio Francisco de. (Org). **Michel Foucault: Sexualidade, corpo e direito**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2011, p.47 – 68. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/foucault_book.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. Editora Hucitec. 14ª Edição. São Paulo: HUCITEC Editora. 2014. Livro Digital.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **TikTok como Novo Suporte Midiático para Aprendizagem Criativa**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos. V. 01. N 02. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. FIGUEIREDO, Breno Stefano Martins. “**Bicha Preta Favelada**”: Os Marcadores Interseccionais na Construção da Identidade Psicossocial. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Cuiabá/MG, v. 5, n. 16 (2022): Dossiê Temático: Masculinidades Negras. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/13646>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

NOVAK, Erik Mendes. **O que é o MUN – Simulações da ONU**. VOXMUN. Global Education. 2019. Disponível em: <https://voxmun.com/2019/06/post-de-teste-com-titulo-curto-cat-2-5/>. Acesso em: 23 março 2022.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: Travestilizando a Educação. 1ª Edição. Salvador/BA. Editora Devires. 2020.

OLIVEIRA, Tinna. **Brasil contribui para o documento final em Nagoya**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/noticia-acom-2014-11-597>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ONU. **UNITED NATIONS**. *MUN Guide General Assembly Simulation*. 2020. Disponível em: <https://shop.un.org/node/89410>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ORTALANO, Fábio. **Sexualidade, Gênero e Educação**. Desafios Éticos em Tempos de Recrudescimento Fundamentalista. Revista de Psicologia. Grandes Temas do Conhecimento. São Paulo, pag. 42 - 47. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23576065/Sexualidade_G%C3%AAnero_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_desafios_%C3%A9ticos_em_tempos_de_recrudescimento_fundamentalista. Acesso 02 jun. 2023.

O Teatro. Teatro Atheneu. Disponível em: <http://www.teatroatheneu.se.gov.br/ler.asp?id=9&titulo=oteatro>. Acesso 15 jan. 2023.

PAIS, José Machado. **A Construção Sociológica da Juventude** – Alguns Contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105 – 106). p. 139 – 165. 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso 15 jan. 2023.

PEREIRA, Maria de Lourdes. **Educação sem fronteiras**: Criatividade e educabilidade de gênero. In: LIMA, Júnior Luiz Pereira de. (Org.). **Olhares Inusitados**: Sexualidade, Meio Ambiente e Educação. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2008, p. 163-180. Um Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT.

PINTO, André da Costa. **Amanda e Monik**. Documentário. Drama/Educação. 19 min. 2007. Brasil. Disponível em: https://youtu.be/_nTyaDXt-os. Acesso em: 19 jul. 2022.

PIRES, Anderson Moraes. **Notas Decoloniais para Repensar o Saber-Fazer Psicológico acerca do Corpo-Existência Preto Gay**. MIRANDA, Eduardo Oliveira. SANTOS, Marta Alencar dos. CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. Orgs. **Enviadescer a Decolonidade**. 1ª Edição. Salvador/BA: Devires. 2022.

Prédio do antigo Atheneu Pedro II (atual sede do Museu da Gente Sergipana. Patrimônio Cultural. Aracaju Proteger a Vida e Cuidar da Cidade. 29/04/2015. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=64602#:~:text=Tombamento%3A%20Decreto%20n%C2%BA%206.820%2C%20de,9.&text=Criado%20em%201870%2C%20o%20Atheneu,atual%20C%C3%A2mara%20Municipal%20de%20Aracaju>). Acesso em: 24 jan. 2023.

Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.** ONU. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

QUERRER, Rafael. **A Maior Simulação da Assembleia da ONU no Brasil acontece em uma Escola Pública do Ensino Médio Integral no Sergipe.** SEGS, 2021. Disponível em: <https://www.segs.com.br/educacao/301428-a-maior-simulacao-da-assembleia-da-onu-no-brasil-acontece-em-uma-escola-publica-de-ensino-medio-integral-no-sergipe>. Acesso em: 03 dez. 2022.

Reforma e ampliação do tradicional Centro de Excelência Atheneu Sergipense. Isto é Sergipe. 12/08/2017. Disponível em: <https://istoessergipe.blogspot.com/2017/08/reforma-e-ampliacao-do-tradicional.html?m=0>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe – RI/UFS. Acervos. **Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense** – CEMAS. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16205>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RODRIGUES, João Paulo Ribeiro; HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. **O arco-íris atravessando frestas: a ascensão dos debates sobre direitos LGBT na ONU.** **Revista Brasileira de Ciência Política.** Brasília/DF, n. 32, p. 207-248. maio-agosto de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/4qT6hT8Vs4yrR4B5y6365VL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SAFATLE, Vladimir – Posfácio. **Dos Problemas de Gênero a uma teoria da Desposseção Necessária:** Ética, Política e Reconhecimento em Judith Butler. P. 173 – 196. BUTLER, Judith. Relatar a si mesmo. Crítica da Violência Ética. Tradução - BETTONI, Rogério. 1ª Edição. 6º Reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2022.

SANTOS, Helio. **Um Novo Acordo para a Equidade Racial no Brasil.** SANTOS, Helio. Org. A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial. Brasil 200 anos (1822-2022). São Paulo. Jandaíra. 2022.

SANTOS, Antonio César de Holanda. **Modos de Vida e formas de Resistência de Jovens Homens Homossexuais Rurais no contexto Escolar do Semiárido Alagoano.** TESE. Doutorado em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Attena. Repositório Digital da UFPE. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38084>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAKAMOTO, Leonardo. **Escolas devem combater a homofobia que vem de casa, diz especialista da ONU.** UOL. 2015. Disponível em:

<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/08/06/escolas-devem-combater-homofobia-que-vem-de-casa-diz-especialista-da-onu/>. Acesso em: 23 março 2022.

SERGIPE. **Lei nº 8.601/2019**. Disponível em: <https://al.se.leg.br/Legislacao/Ordinaria/2019/O86012019.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SERGIPE. **Dia da Sergipanidade é autoria do presidente Luciano Bispo**. Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. 2020. Disponível em: <https://al.se.leg.br/dia-da-sergipanidade-e-autoria-do-presidente-luciano-bispo/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SERGIPE. **IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/historico>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SERGIPE. **Prazer, Atheneu ONU**. Mais Atheneu, 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=VO9Z9j4tA8Y>. Duração: 03:04. Acesso em: 23 março 2022.

SERGIPE. **Introdução ao Atheneu ONU**. Equipe Atheneu ONU. 2020. Cartilha Digital. Disponível em: [Documentos – Atheneu Sergipense \(maisatheneu.com.br\)](https://maisatheneu.com.br/Documentos-Atheneu-Sergipense). Acesso em: 22 jun. 2022.

SERGIPE. **Guia de Regras Atheneu ONU**. Equipe Atheneu ONU. Cartilha Digital. Disponível em: [Documentos – Atheneu Sergipense \(maisatheneu.com.br\)](https://maisatheneu.com.br/Documentos-Atheneu-Sergipense). Acesso em: 22 jun. 2022.

SERGIPE. **Documento de Posição Oficial - DPO**. Equipe Atheneu ONU. Cartilha Digital. Disponível em: [Documentos – Atheneu Sergipense \(maisatheneu.com.br\)](https://maisatheneu.com.br/Documentos-Atheneu-Sergipense). Acesso em: 22 jun. 2022.

SERGIPE. **Atheneu ONU**. Centro de Excelência Atheneu Sergipense. Cartilha Digital. Disponível em: [Atheneu ONU – Atheneu Sergipense \(maisatheneu.com.br\)](https://maisatheneu.com.br/Atheneu-ONU-Atheneu-Sergipense). Acesso em: 22 jun. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Atheneu ONU**. Revista Espie. DASE/SEDUC/SE. Revista Digital. 2ª Edição. p. 24 – 25. 2021. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/revista_educa.asp. Acesso em: 05 dez. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Atheneu ONU**. Revista Espie. DASE/SEDUC/SE. Revista Digital. Edição Especial de Quarentena 1. p. 25 – 28. 2020. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/revista_espie.asp. Acesso em: 05 dez. 2022.

SERGIPE. **Centro de Excelência Atheneu Sergipense promove Maior Simulação da Assembleia Geral das Nações Unidas no Brasil e na América Latina**. CONSED. 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/centro-de-excelencia-atheneu-sergipense-promove-maior-simulacao-da-assembleia-geral-das-nacoes-unidas-no-brasil-e-na-america-latina>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SERGIPE. **Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura**. 2022. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=16>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SERGIPE. **Governador autoriza licitação para reforma e ampliação do Atheneu Sergipense**. Governo do Estado de Sergipe, 06/03/2017. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/governo/governador-autoriza-licitacao-para-reforma-e-ampliacao-do-atheneu-sergipense>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SERGIPE. **Semarh realiza ato no Dia da Árvore**. Governo do Estado de Sergipe, 21/09/2011. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/desenvolvimento/semarh-realiza-ato-no-dia-da-arvore>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Sergipe foi o estado que mais avançou no Ideb do Ensino Médio. SEDUC/SE. 2022. Disponível em: <https://www.faxaju.com.br/bloco-5/sergipe-foi-o-estado-que-mais-avancou-no-ideb-do-ensino-medio/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SIQUEIRA, D. P.; MACHADO, R. A. **A proteção dos direitos humanos LGBT e os princípios consagrados contra a discriminação atentatória**. Revista Direitos Humanos e Democracia, v. 6, n. 11, p. 167–201, 2018. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6814>. Acesso em: 14 jul. 2023

SISTEMA DA ONU. **Nações Unidas**. Disponível em: <https://unric.org/pt/nacoes-unidas-sistema-da-onu/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Sistema de Avaliação da Educação Básica. SAEB 2021. Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021. Ficha Técnica. INEP. Ministério da Educação. Brasília/DF. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

SOUZA, Aldaci de. **Dia da Sergipanidade é comemorado nesta segunda-feira, 24**. Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. 2022. Disponível em: <https://al.se.leg.br/dia-da-sergipanidade-e-comemorado-nesta-segunda-feira-24/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

TEIXEIRA, Thiago. **Decolonizar Valores: Ética e Diferença**. 1ª Ed. Editora Devires. Salvador/BA. 2021.

TIKTOK. **Melhor Escola sim ou obv?**. Perfil: @n2tun0. *TikTok*. Duração: 60 segundos. 18/09/2021. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMYRVFT3Y/>. Acesso em: 20 set. 2021.

TIKTOK. **Nós não somos Pautas Identitárias**. Perfil: @indianaraesiqueira. *TikTok*. Duração: 2 min 19 seg. 28/09/2022. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZM2rXH8B5/>. Acesso em: 25 out. 2022.

TIKTOK. **Defender os Direitos Humanos é defender a Marielle**. Perfil: @danimonteiro.psol. *TikTok*. Duração: 33 seg. 14/06/2021. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZM2rXnjdv/>. Acesso em: 25 out. 2022.

TOKARNIA, Mariana. **Mais de um terço dos alunos LGBT sofreram Agressão Física na Escola, diz Pesquisa**. Estudantes que são Alvos de Preconceito têm pior desempenho escolar. Agência Brasil. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 25 maio 2021.

Um Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil**. Congresso em Foco 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNIC. **ABC DAS NAÇÕES UNIDAS**. Rio. 014. 2009. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/abc_nacoes_unidas.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

UNITED NATIONS. **MUN Guide General Assembly**. New York: **United Nations**, 2020. Disponível em: <https://www.un.org/en/model-united-nations/mun-guide-general-assembly>. Acesso em: 21 junho de 2022.

UNITED NATIONS. ONU. **Modelo Nações Unidas**. *MUN Guide General Assembly Simulation*. Disponível em: <https://www.un.org/en/model-united-nations/introduction>. Acesso em: 21 junho de 2022.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um Alerta sobre os Impactos da Pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990#:~:text=O%20objetivo%20%C3%BAltimo%20da%20Declara%C3%A7%C3%A3o,as%20crian%C3%A7as%2C%20jovens%20e%20adultos>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

UNICEF. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Relações Raciais na Escola. Ação Educativa. UNICEF. Seppir. Ministério da Educação. Comissão Europeia no Brasil. São Paulo. 1ª Edição. 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-02/indicadores_qualidade_educacao_relacoes_raciais_escola.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2023.

UNESCO. UNESDOC DIGITAL LIBRARY. **ECG: Educação para a Cidadania Global**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/9c14ae88-7728-42dd-b7e5-96eb646e63ec>. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNESCO. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNESCO promove **Conferência Internacional sobre Educação**. Revista Inclusive. 2008. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/2170>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VASCONCELOS, Aisla. **Alunos do Atheneu comemoram o Dia Nacional da Árvore**. **InfoNet**. 21/09/2011. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/alunos-do-atheneu-comemoram-dia-nacional-da-arvore/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VIANA, Verônica Rodrigues. **A Práxis dos Professores e as Relações de Etnia na Escola**. 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0822.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018. FONAPRACE. Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Wikipédia. **Modelo de Organizações Internacionais** – Simulação de Organismos Internacionais, como a ONU. Simulação da ONU. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Modelo>. Acesso em: 24 jan. 2023.

APÊNDICES

I – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/DAS ESTUDANTES

1. Nome Completo. Idade.
2. Em que série você está matriculado/a?
3. Como você se descreveria?
4. Você já participou da Simulação Atheneu ONU? Qual tema foi discutido quando você participou?
5. Qual atividade/função você desempenhou na Simulação Atheneu ONU?
6. Você escolheu ocupar esse lugar na simulação Atheneu ONU? Teve processo seletivo?
7. O que te fez despertar interesse em participar da simulação Atheneu ONU?
8. Como você se sente dentro da formalidade de vestimenta na simulação ONU?
9. Você participou das discussões para a definição do tema da simulação Atheneu ONU?
10. Como foi o processo de preparação até a chegada deste evento?
11. Essa experiência da simulação ONU traz algum contributo para a sua vida acadêmica/profissional/pessoal?
12. O que você acha desse método de ensino adotada por esta instituição?
13. Você se sente confortável e representado com a simulação Atheneu ONU?
14. Eu notei que a escola em sua estrutura física possui referências a questões LGBTI+, religiões, recortes de momentos históricos e escritores negros/negras, essas referências te dão margem a algum pensamento reflexivo?
15. Qual a sua raça/etnia?
16. Você percebe alguma ação racista em seu dia-a-dia, em seu ciclo social, de amizades, trabalho?
17. Como você se vê dentro da sua sexualidade?
18. Como foi seu processo de autoconhecimento?
19. Em que momento você passou a refletir sobre sua corporalidade?
20. Você usa nome social? Como foi o seu processo para fazer esse registro na escola?
21. É respeitado seu nome social na hora da chamada pelos/as seus professores e colegas de turma?
22. Você se sente à vontade para utilizar elementos que demonstrem sua identidade e expressão de gênero?
23. O seu jeito de ser chama atenção nessa escola? Porque você acha que isso acontece?
24. Como é o seu dia-a-dia na escola?

25. Como você se sente na escola?
26. Você participa de alguma atividade extracurricular?
27. Qual banheiro/vestiário você utiliza nessa escola?
28. Na sua opinião tem alguma coisa que determina o que é ser mulher, e o que ser um homem nos dias de hoje?
29. Como você observar a pluralidade, a diversidade?
30. Você identificada algum tipo de preconceito ou discriminação por ser uma pessoa LGBTI+ no seu dia-a-dia?
31. Você identifica algum tipo de preconceito ou discriminação quando se coloca como aliado/a de pautas dissidentes?
32. A escola oferece uma disciplina para discutir sobre gênero e sexualidade?
33. Tem a discussão dessas temáticas dentro de alguma disciplina?
34. Tem algo que você gostaria que a escola adotasse para você se sentir mais representado/a aqui?
35. Você tem alguma religião?
36. Como é para você ser uma pessoa LGBTI+ e está inserido/a em um lar com preceitos religiosos que te condena?
37. Como a sua religião, a igreja que você frequenta vê pessoas LGBTI+?
38. Como é para você dentro dos seus preceitos religiosos conviver com pessoas de identidade de gênero e orientação sexual distinta da sua?
39. Tem algo que você queira compartilhar comigo para além do que foi lhe perguntado?

II – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/DAS DOCENTES

1. Nome Completo. Idade.
2. Como você se descreveria?
3. Qual função/cargo ocupa nessa escola? Há quanto tempo?
4. Na sua opinião o que essa escola representa para essa cidade?
5. Como foi o processo de implementação da simulação Atheneu ONU desde a sua criação?
6. Como o senhor recebeu a proposta de implementação da simulação Atheneu ONU nessa instituição de ensino?
7. O que te motivou a adotar essa ação pedagógica nessa instituição de ensino?
8. Quais são as expectativas para o evento em formato presencial e como foi a experiência de forma remota?
9. Quem pode participar da simulação?
10. Os/As estudantes que integram essa atividade são avaliados/as de alguma maneira?
11. É oferecido ajuda de custo aos estudantes que integram a atividade?
12. Nesse processo de implantação e manutenção da simulação ONU você identificou alguma dificuldade para a sua continuidade ou resistência de algum setor?
13. A simulação atua sobre algum objetivo ou regimento interno?
14. Qual o interesse em manter nichos simulatórios no decorrer do ano, e uma simulação geral realizada anualmente?
15. O senhor nota contribuições positivas dessa prática pedagógica para a instituição e para os/as estudantes?
16. Você compreende a simulação Atheneu ONU como parte da história do Atheneu Sergipense?
17. Eu notei que a escola em sua estrutura física possui referências para questões LGBTI+, religiões, recortes de momentos históricos e escritores negros/negras, essas referências te dão margem a algum pensamento reflexivo?
18. Você percebe a existência de um possível tensionamento com os pais ou representantes políticos da região para dar um espaço representativo para estudantes LGBTI+?
19. Houve alguma movimentação da comunidade ao tomarem conhecimento das escadas temáticas e da repercussão do vídeo viralizado no TikTok?
20. Como você lida com tensionamentos na escola?
21. Você observa uma quantidade expressiva de estudantes LGBTI+ na escola?

22. Você identifica algum desafio que a escola precisa enfrentar/superar para acolher estudantes LGBTI+?
23. A escola é integrada a movimentos sociais?
24. Na sua opinião qual o papel da escola hoje?
25. Numa perspectiva geral quais são os principais desafios da escola hoje?
26. Qual a sua raça/etnia?
27. Você percebe alguma ação racista em seu dia-a-dia, em seu ciclo social, de amizades, trabalho?
28. Como você se vê dentro da sua sexualidade?
29. Como você observar a pluralidade, a diversidade?
30. Você identifica algum tipo de preconceito a sua pessoa, no seu ciclo social por dar espaço representativo as pautas LGBTI+ na escola?
31. Você tem alguma religião?
32. Como a sua religião, a igreja que você frequenta vê pessoas LGBTI+?
33. Como é para você dentro dos seus preceitos religiosos conviver com pessoas de identidade de gênero e orientação sexual distinta da sua?
34. Tem algo que você queira compartilhar comigo que não foi perguntado por mim.

III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: GÊNERO E SEXUALIDADE NA AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: ANÁLISE PELOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, sob a responsabilidade de: Nathália Loyane Fernandes de Moraes e do orientador Doutor Fernando César Bezerra de Andrade, de forma totalmente voluntária. (JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA).

Este estudo visa analisar, pela perspectiva dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU, viabilizada no contexto do programa Simulação ONU, desenvolvido por docentes e discentes do ensino médio do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, instituição pública de ensino integral e médio a desenvolver a maior simulação ONU no Brasil, localizada em Aracaju/SE. Autoafirmação transgressora é neste trabalho entendida como rompimento do sistema sexo-gênero (socialmente estabelecido para ser binário, cisgênero e heteronormativo) na constituição de juventudes, que, divergindo em relação ao androcentrismo e à heterossexualidade compulsória, são sujeitas a diversas violências em ambiente educacional, com consequente prejuízo para sua escolarização (Abglt, 2016). Frente a essa problemática, assumem-se duas grandes premissas: primeiro, que um ambiente educacional guiado pelas premissas da Educação em Direitos Humanos (EDH) tende a minimizar situações discriminatórias, inclusive aquelas devidas ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e suas intersecções. Assim, a EDH, por compreender essas transgressões como expressões legítimas de direitos humanos em face do sistema sexo-gênero, é capaz de contribuir para que escola se torne um espaço democrático em prol do respeito à diversidade sexual e de gênero, e da dignidade humana em legítimas performances de juventudes transgressoras; a EDH promove, de forma transversal, a inclusão desses valores afinados aos direitos humanos nos processos educacionais. Segundo, a EDH ocorre, mesmo que implicitamente, em simulações da ONU, visto que tais simulações não só ilustram o funcionamento daquela organização internacional, mas se estruturam a fim de educarem para a convivência através da negociação dialogada e respeitosa, inclusive em situações de conflito. Esta pesquisa apoia-se na teoria foucaultiana em sua crítica à heteronormatividade e ao androcentrismo que compõem organicamente a sociedade (cuja cultura estabelece esse padrão sexual como o elemento natural para as relações interpessoais afetivas e para a ocupação dos espaços públicos e políticos, normatizando-os); e, nessa esteira, nas ideias de Louro (2013, 2014) e na teoria transgênero,

em sua crítica a uma identidade de gênero essencialista, pela perspectiva de pessoas transexuais em seu processo de autoafirmação (Brzuzy; Nagoshi; Terrell, 2012; Jesus, 2013, 2014; Jesus; Prado, 2022), que compreendem como os espaços de sociabilidade podem atuar, cerceando subjetividades, e advogam a defesa de um modelo educacional pós-estruturalista e transgressor, que rompe com a naturalização heteronormativa devido ao processo de autoafirmação de juventudes transgressoras. Como objetivos específicos, primeiramente se investigam os marcadores escolares que excluem juventudes transgressoras em gênero e sexualidade naquela escola; em seguida, reflete-se sobre a potencialidade da Simulação ONU como estratégia de educação em direitos humanos no contexto escolar. No que diz respeito ao Programa de Simulação ONU no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, discutem-se suas ações e resultados e, nesse contexto, examina-se o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida através de dois estudos empíricos cujos resultados são triangulados: no primeiro, faz-se observação direta do evento realizado em tal instituição para identificar as principais características e a dinâmica que compõem a simulação; no segundo, entrevistam-se, com roteiro semiestruturado, docentes (um deles dirigente da instituição); e discentes, em processo de autoafirmação de suas juventudes transgressoras em gênero e sexualidade (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, cisgênero, transgênero, não definido, não binário, e outras - LGBTI+), que participaram da simulação observada, a fim de compreender como os/as discentes percebiam sua inclusão na atividade e transgrediam na escola, em seu processo de autoafirmação. Os dados observados servem de apoio à análise de conteúdo (Bardin, 1977) das falas transcritas. Com isso pretende-se avaliar se a simulação Atheneu ONU, no contexto do Programa de Simulação ONU no Colégio Estadual Atheneu Sergipense consiste em ação de EDH, em prol do reconhecimento das temáticas de sexualidade e identidade de gênero como expressão legítima de um direito humano.

Para participar deste estudo, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O/A responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco. Riscos Eventuais aos quais os(as) participantes podem estar expostos(as) envolvem: riscos de eventual cansaço e/ou aborrecimento no momento da entrevista, mesmo que em frequência mínima; eventual constrangimento causado pelos procedimentos; a evocação eventualmente dolorosa de memórias; entre outros. Dessa forma, os riscos serão minimizados durante as entrevistas, por meio de questões claras e, em sua maioria, abertas. Será previamente esclarecido ao entrevistado(a) que se for questionado(a) sobre algum tema que considera sensível por invadir a sua privacidade pode manifestar o seu desconforto para dialogar sobre, e assim partir para uma próxima pergunta. Mas, caso seja necessário, a entrevista será interrompida respeitando o tempo e espaço do/da entrevistado(a) para que se recomponha. Durante a pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do/da participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável realizará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada para a coleta dos mesmos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou publicações científicas, resguardando o anonimato dos/das participantes.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas, respeitando o disposto pela resolução 466/2012 e 510/2016. Poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Explicitar a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa além da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na

pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Artigos. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Artigos. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Nathália Loyane Fernandes de Moraes, através do telefone 83 987707256 ou através dos e-mails: nathalia.loyane.jus@gmail.com, nathalia.loyane@academico.ufpb.br, ou do endereço: Rua: Padeiro Antônio Alves de Melo, 415, w1 casa 21 A, Aluizio Campos, CEP 58412 138, Campina Grande/PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 1º andar, Centros de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Cidade Universitária, CEP 58051 900 João Pessoa – PB, Telefone (83) 3216 7791, e-mail:

comitedeetica@ccs.ufpb.br e da CONEP (quando pertinente). Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade (se já tiver documento) _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto a pesquisadora responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju/SE, _____ de _____ de _____

Assinatura do/da Participante

Assinatura da Pesquisadora

IV – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: GÊNERO E SEXUALIDADE NA AUTOAFIRMAÇÃO DE JUVENTUDES TRANSGRESSORAS EM SIMULAÇÃO ATHENEU ONU: ANÁLISE PELOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, sob a responsabilidade de: Nathália Loyane Fernandes de Moraes e do orientador Doutor Fernando César Bezerra de Andrade, de forma totalmente voluntária. (JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA).

Este estudo visa analisar, pela perspectiva dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras em gênero e sexualidade na simulação Atheneu ONU, viabilizada no contexto do programa Simulação ONU, desenvolvido por docentes e discentes do ensino médio do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, instituição pública de ensino integral e médio a desenvolver a maior simulação ONU no Brasil, localizada em Aracaju/SE. Autoafirmação transgressora é neste trabalho entendida como rompimento do sistema sexo-gênero (socialmente estabelecido para ser binário, cisgênero e heteronormativo) na constituição de juventudes, que, divergindo em relação ao androcentrismo e à heterossexualidade compulsória, são sujeitas a diversas violências em ambiente educacional, com consequente prejuízo para sua escolarização (Abglt, 2016). Frente a essa problemática, assumem-se duas grandes premissas: primeiro, que um ambiente educacional guiado pelas premissas da Educação em Direitos Humanos (EDH) tende a minimizar situações discriminatórias, inclusive aquelas devidas ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e suas intersecções. Assim, a EDH, por compreender essas transgressões como expressões legítimas de direitos humanos em face do sistema sexo-gênero, é capaz de contribuir para que escola se torne um espaço democrático em prol do respeito à diversidade sexual e de gênero, e da dignidade humana em legítimas performances de juventudes transgressoras; a EDH promove, de forma transversal, a inclusão desses valores afinados aos direitos humanos nos processos educacionais. Segundo, a EDH ocorre, mesmo que implicitamente, em simulações da ONU, visto que tais simulações não só ilustram o funcionamento daquela organização internacional, mas se estruturam a fim de educarem para a convivência através da negociação dialogada e respeitosa, inclusive em situações de conflito. Esta pesquisa apoia-se na teoria foucaultiana em sua crítica à heteronormatividade e ao androcentrismo que compõem organicamente a sociedade (cuja cultura estabelece esse padrão sexual como o elemento natural para as relações interpessoais afetivas e para a ocupação dos espaços públicos e políticos, normatizando-os); e, nessa esteira, nas ideias de Louro (2013, 2014) e na teoria transgênero,

em sua crítica a uma identidade de gênero essencialista, pela perspectiva de pessoas transexuais em seu processo de autoafirmação (Brzuzny; Nagoshi; Terrell, 2012; Jesus, 2013, 2014; Jesus; Prado, 2022), que compreendem como os espaços de sociabilidade podem atuar, cerceando subjetividades, e advogam a defesa de um modelo educacional pós-estruturalista e transgressor, que rompe com a naturalização heteronormativa devido ao processo de autoafirmação de juventudes transgressoras. Como objetivos específicos, primeiramente se investigam os marcadores escolares que excluem juventudes transgressoras em gênero e sexualidade naquela escola; em seguida, reflete-se sobre a potencialidade da Simulação ONU como estratégia de educação em direitos humanos no contexto escolar. No que diz respeito ao Programa de Simulação ONU no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, discutem-se suas ações e resultados e, nesse contexto, examina-se o processo de autoafirmação de juventudes transgressoras.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida através de dois estudos empíricos cujos resultados são triangulados: no primeiro, faz-se observação direta do evento realizado em tal instituição para identificar as principais características e a dinâmica que compõem a simulação; no segundo, entrevistam-se, com roteiro semiestruturado, docentes (um deles dirigente da instituição); e discentes, em processo de autoafirmação de suas juventudes transgressoras em gênero e sexualidade (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, cisgênero, transgênero, não definido, não binário, e outras - LGBTI+), que participaram da simulação observada, a fim de compreender como os/as discentes percebiam sua inclusão na atividade e transgrediam na escola, em seu processo de autoafirmação. Os dados observados servem de apoio à análise de conteúdo (Bardin, 1977) das falas transcritas. Com isso pretende-se avaliar se a simulação Atheneu ONU, no contexto do Programa de Simulação ONU no Colégio Estadual Atheneu Sergipense consiste em ação de EDH, em prol do reconhecimento das temáticas de sexualidade e identidade de gênero como expressão legítima de um direito humano.

Para participar deste estudo, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O/A responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco. Riscos Eventuais aos quais os(as) participantes podem estar expostos(as) envolvem: riscos de eventual cansaço e/ou aborrecimento no momento da entrevista, mesmo que em frequência mínima; eventual constrangimento causado pelos procedimentos; a evocação eventualmente dolorosa de memórias; entre outros. Dessa forma, os riscos serão minimizados durante as entrevistas, por meio de questões claras e, em sua maioria, abertas. Será previamente esclarecido ao entrevistado(a) que se for questionado(a) sobre algum tema que considera sensível por invadir a sua privacidade pode manifestar o seu desconforto para dialogar sobre, e assim partir para uma próxima pergunta. Mas, caso seja necessário, a entrevista será interrompida respeitando o tempo e espaço do/da entrevistado(a) para que se recomponha. Durante a pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do/da participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável realizará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada para a coleta dos mesmos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou publicações científicas, resguardando o anonimato dos/das participantes.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas, respeitando o disposto pela resolução 466/2012 e 510/2016. Poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Explicitar a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa além da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na

pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Artigos. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Artigos. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Nathália Loyane Fernandes de Moraes, através do telefone 83 987707256 ou através dos e-mails: nathalia.loyane.jus@gmail.com, nathalia.loyane@academico.ufpb.br, ou do endereço: Rua: Padeiro Antônio Alves de Melo, 415, w1 casa 21 A, Aluizio Campos, CEP 58412 138, Campina Grande/PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 1º andar, Centros de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Cidade Universitária, CEP 58051 900 João Pessoa – PB, Telefone (83) 3216 7791, e-mail:

comitedeetica@ccs.ufpb.br e da CONEP (quando pertinente). Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade (se já tiver documento) _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto a pesquisadora responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju/SE, _____ de _____ de _____

Assinatura do/da Responsável Legal do/da Entrevistado/a

Assinatura da Pesquisadora
