



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA (PPGDH)

FÁBIO COSTA MELO

**VOZES E AÇÕES DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E
EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS ANTIGBTIFÓBICAS EM
CONFORMIDADE COM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

Brasília (DF)

2025

FÁBIO COSTA MELO

**VOZES E AÇÕES DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E
EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS ANTIGBTIFÓBICAS EM
CONFORMIDADE COM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna.

Brasília (DF)

2025

“Não tem como você lutar por liberdade pela metade. A partir do momento que você mergulha numa reflexão sobre gênero, numa reflexão sobre classe, numa reflexão sobre raça. Tipo, tem duas maneiras de você conduzir isso: Uma é hipócrita, que só pensa em você, é egoísta. A outra é: Se a gente quer isso pra nós, a gente quer isso pra todo mundo.”

Emicida

À memória de Fernando Villaça,
adolescente de 17 anos espancado por colegas,
cuja vida interrompida ecoa em cada linha desta pesquisa.

Que a violência que ele sofreu
se transforme em combustível
para que, seja em escolas ou esquinas,
nenhum jovem precise temer
ser quem é.

AGRADECIMENTOS

O tempo é realmente o tecedor de destinos e dos ritmos,
por isso agradeço a Deus e aos orixás
por este retorno tão desejado e batalhado,
mas que foi respondido com caminhos abertos
e encontros potentes.

A Samuel, meu amor, meu companheiro,
que não apenas me mostrou o edital,
mas me apoiou em cada etapa,
a cada desafio,
companhia no foco, incentivo nas metas.
Que cobra, sim, mas também ri e celebra junto.

Aos meus pais, Maria e Raimundo,
que com mãos calejadas e coração sábio
plantaram em mim o sonho dos estudos, do diploma
— mesmo sem terem tido todos.
Essa conquista é fruto do terreno
que vocês plantaram e regaram.

Às minhas irmãs, Fernanda e Shirlei,
minhas primeiras mestras,
que me ensinaram que irmandade
também se faz com caderno, lápis na mão e muita briga pelas tarefas feitas.

Aos que me ensinaram a ensinar e a inspirar:
Tia Terezinha, com seu afeto que alfabetiza,
a primeira de todas e inesquecível;
Professor Edson, resistência revolucionária,
aquele que é referência unânime;
Professor Walmir, que me permitiu no improviso teatral na escola
ser o que a repressão me impedia;
Silvia Paes, guardiã do teatro e indicadora dos caminhos,
esteve presente no início e no final das Cênicas UnB;
Delmair, madrinha que me adotou na estrada,
poetizou, me encantou e sempre me acompanhou;
Léo Café, honra de chamar de amigo,
aquele que quero ser quando crescer,
sua genialidade e generosidade
foram fundamentais para que eu chegassem até aqui.

Aos que me guiaram no mestrado,
Professor Marcelo Luna, orientador que acreditou no meu projeto,

que viu luz onde eu, em momentos, via sombra;
acreditou e permaneceu.

Professora Elen Geraldes, a diva do PPGDH —
acolhimento, generosidade, intelectualidade...
é tanta coisa. Sou fã, juro.

Professor Daniel Kirjner, pelas dicas valiosas;
Professora Edu, travesti-doutora, existência que é verbo de luta;
Professor Marcos, que devolveu meu clown ao mundo;
Professora Andreia Versuti, que libertou minha escrita
e me mostrou lados poéticos da pesquisa;
Professora Conceição, parceira na orientação,
nos artigos e nos projetos.

Aos companheiros/as/es de jornada
Clarissa, primeiro olhar que virou abrigo;
Damaris, irmã peruana na palhaçaria da vida;
Inaiê, Thaís, Késia, Polly, Isabel, Maíra, Jana —
constelação de mulheres que me inspiram com seus projetos;
Vinícius, anjo da pré-qualificação;
Ribamar, estrela que ainda me alcança (em memória).

Aos POEs que confiaram suas vozes às minhas rodas:
esta pesquisa é um canto coral,
e vocês são os poetas.

Aos amigos/as/es de ofício e de alma,
aos pesquisadores LGBTI+
que transformam dor em sabedoria:
seguimos tecendo esperanças
no tear da resistência.

E a todos os que, diretamente ou indiretamente,
agregaram nesta pesquisa —
os que vieram e os que virão,
os que resistiram, os que não conseguiram.
Por mim, por eles, por elas, por elus, por nós,
por todes, sim.

O caminho se fez
— e segue se fazendo —
na dança desses encontros,
nos risos e sonhos compartilhados.

MELO, Fábio Costa Melo. **VOZES E AÇÕES DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS ANTI-LGBTIFÓBICAS EM CONFORMIDADE COM A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS. 2025.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga a práxis do/a/e Pedagogo/a/e Orientador/a/e Educacional (POE) na rede pública do Distrito Federal, analisando sua atuação como agente promotor de Direitos Humanos frente às violências de gênero e sexualidade. O estudo fundamenta-se na Pedagogia da Fissura, conceito que descreve a habilidade do POE em identificar e ocupar frestas no cotidiano institucional para subverter o silenciamento e a cisheteronormatividade. A essência da pesquisa reside na compreensão de como este profissional opera uma "epistemologia da desobediência", convertendo o estigma do "caso difícil" em um legítimo "caso de direito" através da mediação dialógica e do letramento crítico. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa decolonial, utilizando rodas de conversa concebidas como uma "gira do conhecimento", cujos dados foram processados pelo software IRAMUTEQ e submetidos à Análise Temática Reflexiva. Os resultados revelam que a práxis do POE se estrutura em uma micropolítica do acolhimento composta por três eixos sinérgicos: o relacional (alicerce ético da escuta sensível), o de inventividade (resistência cotidiana e arte-educação) e o institucional (arquitetura da rede de proteção). Conclui-se que o POE atua como um intelectual transformador e catalisador de reflexividade crítica, consolidando o fazer pedagógico como um ato de esperança e uma trincheira fundamental para garantir o direito à existência plural no ecossistema escolar.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Pedagogia da Fissura; Educação em Direitos Humanos; Práxis Decolonial; LGBTI+fobia.

MELO, Fábio Costa Melo. **VOICES AND ACTIONS OF THE PEDAGOGUE AND EDUCATIONAL COUNSELOR IN THE PROMOTION OF ANTI-LGBTIPHOBIC POLICIES ALIGNED WITH THE EDUCATION IN AND FOR HUMAN RIGHTS. 2025.** Dissertation (Master's in Human Rights and Citizenship) – Post-Graduate Program in Human Rights and Citizenship, Center for Multidisciplinary Advanced Studies, University of Brasília, Brasília, 2025.

ABSTRACT

This master's thesis investigates the praxis of the School Counselor (Pedagogo Orientador Educacional - POE) within the public school system of the Federal District, Brazil, analyzing their role as a Human Rights agent addressing gender and sexuality-based violence. The essence of this research lies in understanding how these professionals tension the institutional structure to convert what is commonly labeled as a "difficult case" into a legitimate "rights-based case." Central to this study is the concept of the "Pedagogy of the Breach" (*Pedagogia da Fissura*), which describes the counselor's ability to identify and occupy gaps within the institutional routine to subvert silencing and cisheteronormativity. The problem emerges from the hiatus between Human Rights Education (HRE) guidelines and a school reality marked by conservative agendas. Methodologically, a qualitative decolonial approach was adopted, utilizing conversation circles conceived as a "knowledge gira" (*gira do conhecimento*). Data were processed using IRAMUTEQ software and analyzed through Reflexive Thematic Analysis. The results reveal that the counselor's praxis is structured within a micropolitics of welcoming, composed of three synergistic axes: the relational (the ethical foundation of sensitive listening), the inventive (everyday resistance through pedagogical openings), and the institutional (the architecture of protection networks). The study concludes that the School Counselor acts as a transformative intellectual and a catalyst for critical reflexivity, establishing pedagogical practice as a fundamental trench for guaranteeing the right to plural existence within the school ecosystem.

Keywords: School Counseling; Pedagogy of the Breach; Human Rights Education; Decolonial Praxis; LGBTI+phobia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)..... | 38 |
| Figura 2 – Núcleos de sentido e vocábulos característicos de cada classe..... | 38 |
| Quadro 1 – LGBTI+fobia: Análise de Classes do IRAMUTEQ..... | 47 |
| Quadro 2 – Os três eixos da práxis do POE..... | 65 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- AT – Análise Temática
- CHD – Classificação Hierárquica Descendente
- EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- EAP – Encontro de Articulação Pedagógica
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDH – Educação em Direitos Humanos
- IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
- LGBTI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos e outras identidades de gênero e sexualidade
- POE – Pedagogo/a/e Orientador/a/e Educacional
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SOE – Serviço de Orientação Educacional
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 O/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL COMO AGENTE DE ENFRENTAMENTO À LGBTI+FOBIA: CONTEXTO, PROBLEMA E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 12 |
| 1.1 Contexto e problema de pesquisa | 12 |
| 1.2 A educação como ato político: fundamentos para uma prática letrada e antiopressiva | 19 |
| 1.3 O papel do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional: trajetória histórica e atribuições contemporâneas | 22 |
| 1.4 A escola em tensão: entre a potência transformadora e a reprodução de desigualdades | 24 |
| 1.5 Marco legal e normativo: a educação em direitos humanos como diretriz | 27 |
| 1.6 Por uma Pedagogia da Fissura: desconstrução de binarismos na práxis do/a/e POE | |
| 29 | |
| 1.7 Considerações parciais | 33 |
| 2 DAS VOZES ÀS PRÁTICAS: A ATUAÇÃO DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO DA LGBTI+FOBIA | 35 |
| 2.1 Introdução ao capítulo: do referencial teórico à análise empírica | 35 |
| 2.1.1 Análise dos dados: análise temática reflexiva e análise lexicográfica | 38 |
| 2.2 “Não é bullying, é LGBTIfobia”: o letramento crítico como ferramenta de diagnóstico | 42 |
| 2.3 Mediação de conflitos e acolhimento: a escola como porto seguro | 44 |
| 2.4 “A gente se vira”: os desafios estruturais e a criatividade na prática | 45 |
| 2.5 Articulação em rede e o combate à desinformação como ação pedagógica | 47 |
| 2.6 Considerações parciais: síntese das práticas e dos desafios | 48 |
| 3 DAS VOZES ÀS PRÁTICAS: A ATUAÇÃO DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DE DIREITOS LGBTI+ | |
| 51 | |
| 3.1 Do diagnóstico à ação | 51 |
| 3.2 “Ouvir para agir”: a voz do acolhimento como fundamentação da prática | 55 |
| 3.3 “Nomear para enfrentar”: a voz crítica na desconstrução da LGBTIfobia | 57 |
| 3.4 “Articular para garantir”: a rede de proteção como extensão da práxis do/a/e POE | |
| 59 | |
| 3.5 “Criar para resistir”: ações micropolíticas e a inventividade pedagógica | 61 |
| 3.6 Práxis decolonial: o POE como agente de desmonte da cisheteronormatividade | 63 |

| | |
|--|-----------|
| 3.7 Considerações parciais: a síntese entre voz, ação e contexto | 65 |
| 4 A PRÁXIS DO PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL: EIXOS DE TRANSFORMAÇÃO E PROPOSTAS PARA O FUTURO | 70 |
| 4.1 A roda de conversa como metáfora da práxis | 70 |
| 4.2 A voz que denuncia: a práxis do POE como ato político de nomeação | 72 |
| 4.3 A ação que transforma: os três eixos da práxis do POE | 74 |
| 4.3.1 Eixo relacional: a pedagogia do cuidado como alicerce ético e existencial | 74 |
| 4.3.2 Eixo micropolítico: a inventividade pedagógica como estratégia de resistência cotidiana | 75 |
| 4.3.3 Eixo institucional: a arquitetura da proteção como garantia de direitos | 75 |
| 4.3.4 Sinergia transformadora: a arte da articulação entre os eixos | 76 |
| 4.4 A confirmação da hipótese: a síntese teórico-prática e o direito à existência plural | 77 |
| 4.5 O eco de um fazer pedagógico: a transformação da cultura escolar | 78 |
| 4.6 Direções futuras e propostas para uma ação estrutural | 80 |
| 4.7 Palavras finais: o fazer pedagógico como ato de esperança | 83 |
| REFERÊNCIAS | 87 |
| APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 92 |
| APÊNDICE 2: ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA | 94 |

1 O/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL COMO AGENTE DE ENFRENTAMENTO À LGBTI+FOBIA: CONTEXTO, PROBLEMA E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Contexto e problema de pesquisa

A experiência profissional na educação é caracterizada pela exposição contínua a desafios concretos. Em minha trajetória, a persistência de cenários escolares LGBTI+fóbicos¹ destacou-se como uma fonte constante de frustração e, ao mesmo tempo, de motivação para a busca por instrumentos de enfrentamento. Nesse contexto, a formação continuada e o amparo legal mostraram-se ferramentas vitais para combater uma discriminação que, muitas vezes velada, recai com violência sobre corpos dissidentes, reforçando a cisheteronormatividade² como norma única e legítima.

O já complexo cenário de tensionamento ideológico e avanço do conservadorismo no ambiente educacional, amplamente documentado por pesquisadores do campo, foi drasticamente agravado em um curto espaço de tempo pela interseção perversa entre dois fenômenos de grande magnitude: a pandemia global de COVID-19 e a consolidação de uma agenda política antigênero³ em escala nacional, que encontrou na educação seu principal palco de disputa.

Como detalhadamente analisa Alexandre Bortolini (2023), a polêmica artificial em torno do chamado “kit gay” na década anterior não foi um incidente isolado, mas o epicentro de uma estratégia coordenada e bem-sucedida de grupos conservadores. Essa

¹ A escolha pela sigla LGBTI+ neste trabalho é intencional e alinha-se às convenções do movimento social organizado no Brasil. Segundo Quinalha (2023, p. 11), que afirma não haver uma “instância oficial de validação”, mas sim convenções para usos específicos, adoto a formulação que ele identifica como “a mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil”. Optar por LGBTI+, em vez de outras variações, é um posicionamento metodológico que prioriza o consenso político-institucional da luta por direitos no país. Essa opção também demarca uma especificidade local, distanciando-se de terminologias como o anglicismo “queer”, cuja tradução e aplicação direta nem sempre dialogam com as estratégias políticas e as realidades socioculturais que moldaram o ativismo brasileiro. A presença do “I” garante a visibilidade específica das pessoas intersexo, historicamente apagadas, enquanto o “+” opera como um significante político de abertura, abarcando a pluralidade de identidades (como não-binárias, agênero e assexuais) e reconhecendo o caráter dinâmico e em permanente construção da comunidade. Desta forma, a sigla não é um simples agrupamento de letras, mas uma ferramenta de luta que reflete as prioridades e a linguagem consolidada pelos principais atores dessa frente no contexto brasileiro.

² Entendida como a norma social que “define a heterosexualidade como a única forma ‘natural’ de relação sexual” (Butler, 2003, p. 24), marginalizando outras identidades e experiências que não se encaixam nesse padrão.

³ Rogério Junqueira (2022, p.21) emprega o termo “antigênero” em referência “a uma tomada de posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana”.

estratégia, que “acabou expondo algo que o governo federal de fato vinha fazendo [...] fomentando políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos de grupos historicamente subalternizados” (Bortolini, 2023, p. 12), pavimentou o caminho para a criminalização de professores a censura a materiais didáticos e a criação de um clima generalizado de medo e autocensura nas escolas. Esse terreno fértil para a intolerância tornou o espaço escolar particularmente vulnerável aos embates políticos que se avizinhavam.

O fechamento prolongado e necessário das escolas durante os picos da pandemia aprofundou de forma crítica as vulnerabilidades sociais e educacionais de estudantes já marginalizados, em especial os jovens LGBTI+. Muitos desses estudantes viram-se abruptamente confinados em ambientes familiares potencialmente hostis ou não afirmativos, privados do único espaço de socialização e acolhimento que muitas vezes encontravam: a escola. Esse isolamento, somado à ansiedade generalizada e à perda de vínculos, teve um impacto devastador na saúde mental dessa população, como apontam diversos estudos (ABGLT, 2016; Soliva; Jesus; Irineu, 2023).

O retorno ao ensino presencial, portanto, não significou simplesmente uma volta à normalidade, mas mergulhou a comunidade escolar em um ambiente de polarização política, intensificado pelo ciclo eleitoral altamente acirrado de 2022. Os discursos de ódio e desinformação, até então veiculados predominantemente nas redes sociais e no cenário político nacional, ecoaram com força inusitada dentro dos muros das escolas, materializando-se em conflitos interpessoais e em ações comumente – e de forma insuficiente – caracterizadas sob a rubrica genérica de “bullying”, mas que constituem, na verdade, manifestações concretas de LGBTIfobia (distinção fundamental que será desenvolvida na seção 2.2).

Neste contexto, os discursos de ódio até então veiculados nas redes sociais materializaram-se com força inusitada nas escolas. Como analisam Kátia Belisário e Elen Geraldes (2023) no discurso de Jair Bolsonaro na ONU, a estratégia de criar um “inimigo único” através do combate à “ideologia de gênero” alimentava-se do “medo, o pânico da sociedade brasileira de ver suas crianças sem valores morais” (Belisário; Geraldes, 2023, p. 214).

Como testemunhei em minha atuação profissional na rede pública do Distrito Federal, a retórica da extrema direita, que atacava visceralmente as existências LGBTI+, encontrou eco em alguns segmentos da comunidade escolar. Essa reverberação do

discurso político no cotidiano escolar exemplifica o que Belisário e Geraldes (2023) identificam como a “Lei da Simplificação e do Inimigo Único”, que “defende atacar o indivíduo, ou a pequenos grupos rivais” (Belisário; Geraldes, 2023, p. 209). Na prática escolar, essa simplificação se traduzia na estigmatização de professores/as e orientadores/as educacionais como “doutrinadores”, e de estudantes LGBTI+ como “ameaça” a supostos valores tradicionais. Essa dupla criminalização – dos profissionais que promoviam discussões sobre diversidade e dos estudantes que simplesmente existiam – operava sob a acusação estratégica de “ideologização de gênero”, servindo para deslegitimar qualquer abordagem educacional inclusiva. A escola, historicamente um espaço de contradições, viu-se na linha de frente de uma batalha cultural, tendo que lidar com divisões políticas marcadas por atitudes agressivas e pela reativação de um repertório de ódio que demandava respostas pedagógicas urgentes, criativas e corajosas para a garantia incondicional da segurança e do bem-estar de todas/os/es.⁴

Este contexto de crise múltipla – sanitária, política e educacional – evidencia com clareza a urgência e a relevância desta pesquisa. Compreender a atuação do pedagogo-orientador educacional como agente de direitos humanos, capaz de promover práticas de acolhimento, inclusão e permanência, não é apenas uma questão acadêmica, mas uma demanda ética e política concreta frente aos desafios postos pelo tempo presente.

É neste terreno de crise e urgência que a atuação do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional (POE) se revela como um eixo potencial e necessário, porém insuficientemente explorado pela literatura. Conforme aponta Nascimento (2017, p. 91), existe uma “ausência de literatura acadêmica que aborde a atuação do Orientador Educacional” em temas complexos e específicos, o que se aplica diretamente ao seu papel no enfrentamento da LGBTI+fobia e na promoção da permanência escolar. Esse profissional, conforme definido pela Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (OP) da SEEDF (Distrito Federal, 2019), atua na mediação entre as demandas discentes e as diretrizes institucionais, com um mandato explícito para promover acolhimento,

⁴ A utilização da marcação tríplice de gênero (as/os/es) nesta dissertação inspira-se na abordagem de Leonardo da Cunha Mesquita Café (2024), que compreende a língua como um fenômeno vivo em constante transformação frente às provocações sociais. Segundo o autor, o uso dessa marcação visa "abandonar o masculino genérico e a materialidade linguística binária, além de dar visibilidade às pessoas não-binárias", instigando o leitor a refletir sobre outras existências possíveis (Café, 2024, p. 19). Essa escolha dialoga com as reflexões de Sara Wagner York (2025), para quem a língua é um "território em disputa, memória e corpo". York argumenta que a resistência ao uso de neologismos inclusivos, em contraste com a aceitação passiva de estrangeirismos, revela uma hierarquia sobre quais corpos podem existir nos espaços públicos. Para a autora, quando se tenta impedir novas formas de nomear o mundo, não se regula apenas a gramática, mas o direito à existência, reforçando que a língua é, por natureza, "trans, transbordante e transformadora".

inclusão e permanência. Contudo, apesar de sua posição estratégica, há uma lacuna significativa nos estudos sobre sua prática cotidiana no que tange especificamente ao enfrentamento da LGBTI+fobia e à promoção da permanência escolar dessa população.

A presente pesquisa, portanto, estrutura-se a partir do seguinte objetivo geral: analisar de que maneira o/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional atua na promoção de políticas antiLGBTI+fóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos. Para operacionalizar esta análise, definiram-se os seguintes objetivos específicos, os quais orientarão a elaboração dos capítulos analíticos subsequentes:

- analisar as vozes e ações pedagógicas dos/as/es pedagogos/as/es orientadores/as/es educacionais no enfrentamento da LGBTI+fobia e no acolhimento de estudantes LGBTI+;
- analisar as convergências e os tensionamentos entre essas práticas e os princípios da Educação em e para os Direitos Humanos (EDH);
- identificar os desafios institucionais e os apoios desejados para a efetiva transformação das escolas em ambientes plenamente antiLGBTI+fóbicos;
- investigar os impactos da atuação sinérgica do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional (POE) — a partir do acolhimento ético (eixo relacional), das ações micropolíticas (eixo da inventividade) e da garantia de direitos (eixo institucional) — na promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para estudantes LGBTI+

O problema central que esta pesquisa analisa reside na lacuna entre o potencial da atuação do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional (POE) como agente de Educação em Direitos Humanos e os desafios concretos que limitam a efetividade de sua práxis no enfrentamento à LGBTI+fobia e na garantia de condições de acolhimento, inclusão e permanência para estudantes LGBTI+ na escola pública. Para investigar esse problema, o estudo apoia-se no quadro legal e normativo (como o Currículo em Movimento, o ECA e a Constituição Federal) que fundamenta a atuação do POE. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de rodas de conversa, visando capturar a profundidade das experiências desses profissionais. Os dados serão submetidos à análise temática (Braun; Clarke, 2006), método que permitirá identificar padrões significativos sobre os desafios, estratégias e impactos dessa atuação, servindo de base para a construção dos capítulos analíticos.

Parte-se da premissa de que a efetividade da atuação do POE é variável e está diretamente vinculada a fatores multidimensionais: o domínio da legislação (como a Lei nº 13.185/2015 que caracteriza o *bullying* como intimidação sistemática), o apoio da gestão escolar e, de modo crucial, uma disposição pessoal e política para a implementação de práticas inclusivas. Esta tríade torna-se urgente ao se confrontar com os dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional (2024), que revelam que 93% dos estudantes trans/travestis se sentem inseguros na escola e que 35% dos agressores identificados são os próprios docentes – um claro indicativo de que o ambiente educacional, longe de ser um espaço de proteção, muitas vezes reproduz e naturaliza a violência. Essa sensação de insegurança generalizada não é um fenômeno espontâneo, mas reflete o sucesso de estratégias discursivas que, segundo Belisário e Geraldes (2023, p. 215), buscam “omiti[r] e dificulta[r] o acesso às informações verdadeiras”, criando um ambiente onde a diversidade é sistematicamente percebida como ameaça a ser combatida, e não como valor a ser celebrado

A hipótese central é que, onde esses elementos estruturais e subjetivos convergem, os POEs dispostos a contribuir com a construção de ambientes escolares mais acolhedores e seguros podem impactar positivamente na redução dos alarmantes índices de evasão que atingem a população LGBTI+, os quais chegam a 60% entre jovens trans. Esta disposição não é um mero traço de personalidade, mas uma postura ético-política ativa, que encontra eco na concepção de que “as pessoas que se constituem nas práticas (discursivas e sociais) são responsáveis por manter ou transformar as estruturas sociais em que estão inseridas, como a escola” (Café, 2020, p. 105). O/a/e POE, portanto, não é um mero operador de normas ou vítima passiva de uma estrutura escolar que se mostra ineficaz – afinal, 86% dos estudantes que reportaram agressões consideraram as respostas institucionais como pouco ou nada eficazes. A ineficiência dessas respostas está diretamente relacionada à desconexão entre a comunicação institucional e os princípios da comunicação pública. Como afirmam Belisário e Geraldes (2023, p. 215-216), é essencial garantir “transparência, interação e diálogo”. Aplicando esse princípio ao contexto escolar, tais elementos tornam-se fundamentais para contrapor a desinformação que sustenta a LGBTIfobia.

Pelo contrário, na relação dialética entre a estrutura institucional e sua ação concreta nos eventos discursivos cotidianos – seja no atendimento individual a um estudante que representa os 57% que anseiam por conversar sobre sua identidade, na

mediação de um conflito de *bullying* que atinge 90% dos alunos LGBTI+, na formação docente para reverter a lógica de vitimização ou na coordenação coletiva de rodas de conversa sobre um tema que 81% das escolas nunca abordaram – reside a potencialidade de fomentar mudanças sociais. Esta mudança, como argumenta Café (2020, p. 105), emerge precisamente “a partir dos movimentos de reflexividade crítica” que esses profissionais são capazes de engendrar em si mesmos e em sua comunidade escolar. Dessa forma, formula-se a hipótese de que a convergência dos fatores citados potencializa a agência transformadora do POE, posicionando-o como um ativo catalisador de reflexividade crítica e, consequentemente, de transformação de um ambiente escolar que, hoje, é percebido como pouco ou nada seguro por 67% dos estudantes LGBTI+ quando se pensa em pessoas trans.

A análise da atuação do pedagogo orientador educacional (POE) exige a compreensão dos contextos institucionais e das especificidades das práticas que buscam promover a inclusão, o acolhimento e a permanência, sobretudo da população LGBTI+. Para isso, esta pesquisa se ancora e dialoga criticamente com investigações recentes que iluminam diferentes facetas dessa atuação. Uma revisão da literatura recente, especialmente a partir de dissertações e teses produzidas no contexto da educação inclusiva e da atuação do POE, revela avanços importantes, mas também aponta lacunas que esta pesquisa pretende enfrentar. Entre os estudos que fundamentam teoricamente a necessidade dessa investigação, destacam-se os de Silva (2016), Nascimento (2017) e Moreno (2021).

Ana Paula Rodrigues da Silva (2016), em “Curriculum in Motion: reality and perspectives of Education for and about Human Rights”, analyzed the implementation of Curriculum in Motion in the public network of the Federal District, highlighting the discrepancy between the normative text and its practical efficacy in schools in relation to education in human rights. The author defends that “the continuous formation of professionals in education should articulate scientific knowledge and reflexive practice, with a view to promoting integral development of students from a critical and emancipatory perspective” (Silva, 2016, p. 76), a presupposition that guides the understanding of the necessary qualification of the praxis of the POE.

Izete Santos do Nascimento (2017), in “The Pedagogical-Orientor Educator in Accommodation and Support of Adolescents in Socioeducational Measure”, highlighted the invisibility of academic qualification of the POE in specific contexts, of high

complexidade, evidenciando a carência de estudos aprofundados sobre sua práxis e destacando que sua função transcende a burocracia. Para a autora, o POE “articula saberes e ações que enfrentam as violências institucionais e sociais que rondam essas situações em situação de vulnerabilidade” (Nascimento, 2017, p. 91), prefigurando a dimensão ético-política que esta dissertação investiga no contexto da LGBTI+fobia.

Já Tais Mirelle Moreno Silva (2021), em “O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática? A experiência de um grupo de orientadoras educacionais” enfocou a importância do trabalho coletivo, das redes de apoio e da formação continuada para fortalecer a atuação dos POEs na promoção da inclusão. Ela argumenta que “a efetividade da atuação dos POEs está estreitamente vinculada à construção coletiva de saberes críticos e à articulação institucional, promovendo um ambiente escolar que acolhe e valoriza as diversidades” (Moreno Silva, 2021, p. 102). Essa perspectiva corrobora a tese central desta pesquisa sobre a natureza sinérgica e relacional do trabalho orientador.

O que já foi feito nessas pesquisas inclui o mapeamento de aspectos específicos da atuação do POE, a discussão de sua função normativa e pedagógica, além de reflexões sobre suas limitações institucionais e desafios formativos. Contudo, observa-se que essas investigações, ainda que fundamentais, tendem a concentrar-se em temáticas pontuais (como socioeducação, trabalho em rede ou formação docente). Persiste, assim, uma lacuna específica acerca da agência do POE na articulação entre sua ação cotidiana e as políticas inclusivas para a população LGBTI+ na rede pública do Distrito Federal.

Metodologicamente, esses estudos compartilham uma abordagem qualitativa que prioriza a captação das múltiplas dimensões da prática, utilizando-se de entrevistas, grupos focais e análise documental, e assumem uma epistemologia que reconhece os sujeitos como agentes ativos de transformação. É a partir desse robusto quadro de referências que este estudo se propõe a avançar. Busca-se não apenas mapear o que o POE faz, mas decifrar como e sob quais condições a sua práxis se constitui, focalizando sua agência crítica na promoção do acolhimento e da inclusão de estudantes LGBTI+ na SEEDF.

Dessa forma, esta dissertação se propõe a investigar os mecanismos práticos, discursivos e institucionais que mobilizam ou limitam a ação do POE na construção de ambientes escolares seguros, acolhedores e inclusivos para essa população, resgatando a dimensão política e ética da sua atuação para além das normas e diretrizes oficiais. O

foco desloca-se, portanto, do “o que se faz” para o “como e sob quais condições se faz”, posicionando o/a/e POE como agente central para a efetivação de uma educação decolonial e verdadeiramente equitativa e inclusiva na SEEDF.

No que se refere à estrutura do trabalho, este capítulo inicial não apenas delinea o escopo e a direção da investigação, mas também justifica sua relevância ao buscar preencher a lacuna acadêmica identificada e, simultaneamente, oferecer *insights* práticos que possam fortalecer a atuação dos/as/es POEs da SEEDF. Especificamente, neste Capítulo 1, são apresentados: a contextualização do problema, com base nos alarmantes dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional (2024); a formulação do problema de pesquisa que norteia esta dissertação; os objetivos geral e específicos; a justificativa acadêmica e social do estudo; e sua delimitação.

O capítulo 2 dedicar-se-á à construção do referencial teórico, abordando a instituição escolar como espaço de reprodução e transformação, a relação entre estrutura e ação profissional, o conceito de reflexividade crítica e o marco legal sobre educação inclusiva. No capítulo 3, será detalhada a metodologia, com a descrição da abordagem qualitativa, técnicas de coleta de dados e estratégias de análise. Por fim, o capítulo 4 apresentará a análise e discussão dos resultados, articulando os dados empíricos com o quadro teórico para responder ao problema de pesquisa.

1.2 A educação como ato político: fundamentos para uma prática letrada e antiopressiva

A prática educativa emancipatória é concebida como um ato político intencional que enfrenta opressões estruturais, tais como a LGBTI+fobia, exigindo dos profissionais um letramento crítico e contínuo. Esse letramento vai além da simples aquisição de informações, configurando-se como um processo formativo constante, que permite entender as nuances das violências, diferenciar conceitos essenciais — como a distinção entre *bullying* e LGBTI+fobia — e respostas pedagógicas articuladas fundamentadas.

De forma análoga, a internacionalização do currículo, conforme José Marcelo Freitas de Luna (2016, p. 39), pode ser vista como um processo que busca aumentar construções entre saberes, valorizando o reconhecimento e aproveitamento do outro no espaço escolar. Essa prática envolve a aplicação do princípio da incompletude dos

saberes, cedendo espaço a todos os envolvidos na instituição escolar para que participem do diálogo intercultural e da discussão das diversidades epistemológicas complementares.

É importante destacar que, embora a internacionalização do currículo e o letramento crítico em diversidade sexual e de gênero tenham o potencial de questionar e desafiar paradigmas dominantes, não se pode afirmar com certeza que tais processos efetivamente rompem as hegemonias existentes. O que se pode afirmar é que tais práticas promovem ambientes mais plurais e múltiplos, que favorecem a formação de sujeitos mais capazes de compreender e atuar em contextos culturais diversos, numa perspectiva que busca fomentar a justiça social e o respeito à diversidade.

Como demonstra Junqueira (2012) ao analisar a “pedagogia do armário”, o desrespeito à diversidade sexual no espaço escolar, ao reforçar o heterossexismo, configura uma violação do direito à educação e da cidadania plena desses sujeitos. Louro (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escola é um espaço fundamental para a socialização e a construção de identidades, e, portanto, não pode se abster de discutir temas que fazem parte da vivência de seus alunos. Para ela, a invisibilização de questões de gênero e sexualidade apenas reforça preconceitos e discriminações, contribuindo para a marginalização de estudantes LGBTI+ no ambiente escolar. Para compor uma discussão crítica sobre essas questões, a fundamentação teórica desta pesquisa articula perspectivas que, em diálogo, convergem para pensar a educação enquanto ferramenta de humanização e transformação social.

O estudo ancora-se, inicialmente, na pedagogia histórico-crítica, explicitada por Saviani (2011), para quem a função da escola é a socialização do saber sistematizado, garantindo o acesso às ferramentas cognitivas necessárias para a leitura crítica do mundo. Saviani é incisivo: “o acesso ao saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (Saviani, 2011, p. 66). Nesse sentido, a escola pode ser um agente de transformação social, pois, ao socializar o saber científico, capacita as/es/os educandas/es/os a compreender e transformar as estruturas sociais em que estão inseridos. Isso reforça a ideia de que a educação pode contribuir para a emancipação social, desde que esteja voltada para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade. Nesta perspectiva, o letramento do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional (POE) no tema da diversidade sexual e de gênero é uma condição fundamental para que ele/ela possa mediar o acesso a esse saber,

desnaturalizando preconceitos e instrumentalizando a comunidade escolar contra a violência.

Contudo, a mediação técnica do conhecimento não é suficiente. É imperativo compreender os processos de desenvolvimento e subjetivação, domínio da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007). Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – o espaço entre o que um indivíduo consegue realizar sozinho e o que consegue com a mediação de pares mais experientes – ilumina o caminho para a superação de visões preconceituosas. Esta superação não é um ato individual, mas um processo de aprendizagem social. A ação do POE, nesse sentido, é a de um mediador especializado que articula ambientes de apoio e intervenções intencionais, criando ZDPs onde a comunidade escolar (estudantes, famílias, professores) pode avançar coletivamente na compreensão e no acolhimento da diversidade.

Nesse ponto, instaura-se um aparente tensionamento teórico com a visão do biólogo e filósofo Humberto Maturana (2009), para quem a emoção — especificamente o amor como fundamento biológico do social — é a base das interações humanas legitimadoras. Enquanto Saviani e Vygotsky privilegiam a dimensão cognitiva e social-histórica, Maturana aponta para uma base afetiva pré-discursiva, afirmando que “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (Maturana, 2009, p. 23). Para ele, o amor é mais do que uma simples emoção: é o fundamento biológico que permite a construção de relações sociais e interações contínuas, indispensáveis para o desenvolvimento de uma convivência baseada no respeito e na aceitação. Maturana argumenta que, para que uma história de interações recorrentes possa ocorrer, “é necessário que haja uma emoção subjacente que constitua as condutas resultantes dessas interações. Sem essa emoção, o que ocorre são apenas ‘encontros casuais e separações’” (Maturana, 2009, p. 66).

Longe de uma contradição insolúvel, este é um campo de complementaridade dialética fundamental para a prática do POE. A mediação do saber elaborado (Saviani) por meio de interações sociais intencionais (Vygotsky) só se efetiva como um ato verdadeiramente emancipatório quando impregnada por uma postura ética de acolhimento e reconhecimento incondicional (Maturana). Saviani fornece o “o quê” (o conteúdo crítico a ser socializado), Vygotsky oferece o “como” (a mediação social como estratégia), e Maturana aporta o “porquê” ético e relacional (a base emocional que dá

sentido e eficácia à ação pedagógica). Nessa tríade, a educação se consolida como um ato político intencional: um fazer pedagógico letrado, que domina os códigos de poder, e visceralmente antiopressivo, pois sua razão de ser é a luta pelo reconhecimento do outro em sua plena dignidade.-

Se esta tríade teórica conforma o horizonte ético-político e as ferramentas conceituais para a atuação do POE na contemporaneidade, é imperioso perguntar: como se deu a construção histórica dessa função até este ponto? Compreender a trajetória da orientação educacional não é um mero exercício de memória, mas uma ferramenta analítica crucial para desnaturalizar sua atuação atual e decifrar os condicionantes que ainda hoje desafiam a efetivação de sua práxis transformadora. É o que passamos a examinar.

1.3 O papel do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional: trajetória histórica e atribuições contemporâneas

A atuação do/a pedagogo/a orientador/a educacional (POE) no Brasil é fruto de um processo histórico complexo, que reflete as transformações sociais e os projetos de educação em disputa no país. Compreender essa trajetória é fundamental para analisar suas práticas atuais e seu potencial transformador no enfrentamento de questões como a LGBTI+fobia.

A orientação educacional surgiu no Brasil na década de 1930, influenciada por um ideário higienista e pragmático, com foco na orientação profissional e no ajustamento do/a estudante ao sistema. Como aponta Nascimento (2017, p. 9), esse campo surgiu pela “necessidade de maior compreensão do educando no ambiente escolar, como sujeito integral cujas vivências permeiam aspectos educativos, sociais, com estruturas físicas, mentais, morais, estéticas, científicas e religiosas”. Seu marco inicial é atribuído a Lourenço Filho, que em 1931 criou o Serviço de Orientação Profissional e Educacional no Estado de São Paulo.

Contudo, foi a partir da redemocratização do país, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, que a função começou a passar por uma significativa ressignificação. O movimento culminou na LDB nº 9.394/1996, que, em seu Artigo 64, inclui a orientação educacional como uma das bases da formação de profissionais da educação, para “atividades de orientação educacional”. Este foi um passo crucial para deslocar o foco de

uma atuação centrada no ajustamento do aluno para uma prática articuladora e mediadora, comprometida com a formação integral e a garantia de direitos.

No Distrito Federal, essa trajetória seguiu um caminho similar. Implementada inicialmente de forma descentralizada e com viés tecnicista, a orientação educacional foi se transformando, especialmente pós-1980, alinhando-se aos pressupostos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Hoje, sua atuação é regida pela Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (OP-OE) da SEEDF, documento que consolida um novo mandato para este profissional, definindo-o como um articulador fundamental na promoção de um ambiente educacional inclusivo e democrático.

Conforme delineado neste documento, o papel do POE deve “[...] partir do princípio da ação coletiva, contextualizada, integrada ao Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do estudante” (Distrito Federal, 2019, p. 24). Esta atuação se concretiza por meio da garantia de direitos e do acolhimento dos estudantes (Distrito Federal, 2019, p. 15), posicionando o orientador como um mediador cujo trabalho deve estar “articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade” (Distrito Federal, 2019, p. 23), atuando, portanto, na interface entre as demandas da comunidade escolar e as diretrizes institucionais.

Conforme Grinspan (2006, p. 88),

O Orientador atua junto com os demais professores da escola, participando de um projeto coletivo, de uma formação de um homem coletivo, procurando identificar as questões das relações de poder, das resistências dentro e fora da escola e do como e do porquê devemos agir juntos em prol de uma educação transformadora.

Esta visão corrobora a definição da OP/SEEDF, posicionando o POE como um articulador político-pedagógico dentro do aparato escolar. Assim, sua função transcende a orientação acadêmica individual; consolida-se como a de um agente de transformação social na escola. O documento explicita que promover ações de acolhimento, inclusão e permanência constitui um componente central da função do orientador educacional, refletindo seu compromisso com os direitos humanos e a justiça social no ambiente escolar (Distrito Federal, 2019, p. 15, 23-24). Além disso, é crucial superar a “ausência de literatura acadêmica que aborde a atuação do Orientador Educacional” (Nascimento, 2017, p. 91) no que tange a temas específicos, como, neste estudo, o enfrentamento da LGBTI+fobia, o que torna esta pesquisa ainda mais necessária.

1.4 A escola em tensão: entre a potência transformadora e a reprodução de desigualdades

O ambiente escolar não é um espaço neutro ou harmonioso, mas um campo de tensão permanente, em que projetos societários antagônicos se confrontam. Por um lado, a escola é potência transformadora, espaço de socialização de saberes emancipatórios e de construção de novas subjetividades. Por outro, é aparelho reprodutor de lógicas excludentes que perpetuam desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade⁵. Compreender essa dialética é fundamental para analisar os limites e as possibilidades da atuação do/a/e POE.

A perspectiva da pedagogia histórico-crítica sustenta o potencial transformador da instituição. Ao defender que a escola deve garantir o acesso ao saber elaborado, Saviani (2011) posiciona-a como instância de mediação fundamental para a emancipação humana. Neste sentido, a escola é território de resistência e de disputa por uma formação humana integral, na medida em que pode fornecer os instrumentos teóricos e críticos para a decodificação das estruturas opressivas.

Contudo, a teoria social crítica alerta que a escola também opera como mecanismo de reprodução das desigualdades. A filósofa Judith Butler, em *Quadros de guerra* (2015), oferece uma chave poderosa para entender como operam esses mecanismos. Butler argumenta que “as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros [...] estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder” (Butler, 2015, p. 13). Aplicando este conceito ao espaço escolar, percebe-se como certas vidas e experiências são enquadradas como legítimas e valorizadas (a heterossexualidade, a cisgeneridade), enquanto outras são desenquadradadas, invisibilizadas e patologizadas (as existências LGBTI+). Louro (2000) argumenta que as instituições educacionais são espaços onde se perpetuam normas de controle e exclusão,

⁵ Para Bortolini (2023, p. 72-73), “Quando tentamos compreender a relação entre gênero e educação escolar, não podemos pensar a escola de forma isolada. As dinâmicas que identificamos nas instituições de ensino se conectam com uma série de representações e relações construídas de forma complexa por toda a sociedade. Ainda no interior de suas famílias, crianças recebem uma educação em gênero explícita (no ensino intencional de noções sobre masculinidade e feminilidade) ou implícita (pela observação direta da ação e interação cotidiana de mulheres e homens adultos). Um aprendizado familiar e comunitário que incide fortemente na construção da subjetividade, da identidade e do comportamento dessas crianças e que produz efeito na sua vivência escolar. Justamente por isso, há todo um conjunto de estudos que têm se dedicado a investigar de que maneira a socialização familiar, ao criar experiências distintas para meninos e meninas, produz efeito nas posturas, comportamentos e interesses de alunos e alunas em relação à escola”.

especialmente em relação a identidades que desafiam a hegemonia cisheteronormativa, apontando que “as identidades de gênero e sexuais são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 2000, p. 15). Butler, ademais, adverte que se certas vidas não são “qualificadas como vidas ou, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras” (Butler, 2015, p. 13). Este desenquadramento é a raiz da violência epistêmica e material que culmina no fenômeno da evasão/expulsão escolar.

O espaço escolar, assim como a mídia de massa, é um palco privilegiado onde a lógica cisheteronormativa é naturalizada e disputada. Se, na esfera midiática, essa norma opera através de representações e estereótipos, na educação ela se materializa no currículo, nas relações pedagógicas e na própria cultura escolar. A análise de Geraldes e Estevam (2020) sobre a produção cultural, embora focada na mídia, oferece uma chave de leitura poderosa para decifrar os mecanismos de poder no ambiente educacional.

Os autores argumentam que o status heteronormativo “postula uma norma simbólica de crença entre o ‘natural’ e o ‘desviante’” (Geraldes; Estevam, 2020, p. 7). Na escola, essa mesma norma é a responsável por enquadrar certas identidades e expressões de gênero como legítimas, ao mesmo tempo que patologiza e invisibiliza outras, criando o que Bortolini (2023) identifica como evasão/expulsão.

Da mesma forma, o conceito de Teoria Queer, que no artigo é descrito como a legitimação de “experiências subversivas” e uma forma de ação “transgressora e perturbadora” (Geraldes; Estevam, 2020, p. 7), encontra ressonância direta na práxis do POE. A inventividade pedagógica e a coragem de desestabilizar normas, temas centrais nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, são manifestações de uma “ação transgressora” no interior do aparato escolar.

Por fim, o alerta crucial do artigo sobre o risco de uma representação que se limita à “noção festiva” e foge de um “debate aprofundado” (Geraldes; Estevam, 2020, p. 10) é uma advertência que deve ser levada à educação. A escola não pode se contentar com gestos superficiais de inclusão – como um projeto pontual no Dia do Orgulho LGBTI+ – sem promover uma reflexão estrutural e contínua sobre a cisheteronormatividade que a constitui. A atuação do POE, portanto, é fundamental para garantir que o acolhimento não seja uma performance vazia, mas um compromisso ético e político com a desconstrução dessas normas.

Esse mecanismo de enquadramento e desenquadramento opera, de maneira prática, através do currículo. A organização do conhecimento escolar não é neutra e está no cerne da tensão entre reproduzir ou transformar as desigualdades. No contexto das teorias que enfatizam uma perspectiva crítica, a discussão sobre a formação docente considera como principal preocupação o significado e a reorganização do próprio currículo. Como aponta Silva (2016, p. 56), as produções na área admitem “a necessidade de se repensar os currículos de Educação”, com foco em “elementos como a organização dos cursos, das disciplinas, dos programas e cuidados com metodologias que garantam novas relações entre universidade e escola, em um ensino reflexivo”. Este repensar, portanto, não se limita ao conteúdo, mas exige uma gestão inovadora que transcendia a fragmentação disciplinar. Nesse sentido, o mesmo autor defende que o desafio que se impõe é “assumir que lhe compete gerir, inovadoramente, o currículo, para além do conjunto das disciplinas fragmentárias, mas como um todo coerente na formação dos alunos” (Silva, 2016, p. 58). Essa dupla exigência – de repensar as estruturas e gerir o currículo de forma coerente e inovadora – constitui a base sobre a qual se pode construir uma prática educacional capaz de enfrentar ativamente a lógica da evasão/expulsão.

O conceito de evasão/expulsão, cunhado por Bortolini (2023), é fundamental para desconstruir a ideia de fracasso escolar de estudantes LGBTI+. Esse aspecto não configura um abandono voluntário, mas um processo sistemático de expulsão simbólica e material, no qual a escola se torna um espaço hostil que torna impossível a permanência desses estudantes. Conforme Bortolini (2023, p. 82), “a ‘evasão escolar’ recorrente na experiência de pessoas trans é, de fato, uma expulsão, fruto de processos sistemáticos de discriminação e violência, não apenas externo, mas também interno”. Corroborando essa perspectiva, a Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (Aliança Nacional LGBTI, 2024) evidencia que cerca de 47% dos estudantes LGBTI+ faltaram pelo menos um dia de aula no mês anterior à pesquisa devido à insegurança, enquanto 42% já consideraram abandonar a escola, percentual que chega a 60% entre estudantes trans — sinalizando um contexto agravado pela violência e pelo ambiente hostil.

Essa lógica de exclusão torna-se ainda mais intensa quando demonstrada à luz da teoria crítica dos direitos humanos, conforme Herrera Flores (2009, p. 18), que critica a superficialidade do discurso tradicional dos direitos humanos, “que se contenta com a fórmula vazia do ‘direito a ter direitos’ enquanto ignora as condições materiais para

exercê-los”. O autor questiona: “E os bens que tais direitos devem garantir? E as condições materiais para exigir-los ou colocá-los na prática? E as lutas sociais que devem ser colocadas para garantir um acesso mais justo e uma vida digna?” (Flores, 2009, p. 18). Quando a escola falha em garantir as condições materiais de acolhimento e permanência para estudantes LGBTI+, ela opera exatamente nessa lógica de um direito abstrato, não efetivado.

Neste campo de forças contraditórias, a atuação do/a/e POE é limitada, pois opera na fronteira entre o instituído (as normas que excluem) e o possível (a transformação que inclui). Seu trabalho é constantemente desafiado por esta tensão: ao mesmo tempo em que é um agente do Estado, responsável por operar uma estrutura que pode ser opressiva, é também um profissional que pode subverter essa mesma estrutura a partir de uma ética do cuidado e de uma práxis interseccional, criando zonas de fuga e microrresistências dentro do aparato escolar.

Portanto, a escola não é apenas palco da LGBTI+fobia, mas também um lócus potencial de seu enfrentamento. O POE, atuando de forma coletiva, munido de letramento crítico e respaldado por diretrizes como o Currículo em Movimento, pode – se devidamente apoiado – tensionar essa estrutura, trabalhando em equipe para ampliar o potencial transformador da escola e minimizar sua função reprodutora de violências e exclusões.

1.5 Marco legal e normativo: a educação em direitos humanos como diretriz

A atuação transformadora do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional (POE) não se sustenta apenas em convicções éticas ou embasamento teórico isolado. Ela encontra sua força e sua legitimidade em um sólido arcabouço legal e normativo que orienta a educação brasileira e, mais especificamente, a prática educacional no Distrito Federal. Esse marco não é um simples conjunto de regras a serem seguidas, mas um campo de possibilidades e um instrumento de luta que ampara e exige uma prática comprometida com os direitos humanos.

A Constituição Federal de 1988 ergueu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, a ser inspirado pelos princípios da liberdade e do pluralismo de ideias (Art. 206, II). Mais do que isso, erigiu a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de qualquer natureza (Art. 3º, IV),

como fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil. Essa base constitucional é a pedra angular que inviabiliza qualquer tentativa de neutralidade diante de violações de direitos no ambiente escolar, convocando todos os agentes públicos, incluindo os/as/es POEs, à atuação firme contra a LGBTI+fobia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) desdobra esses princípios, estabelecendo que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º) e que os conteúdos curriculares devem incluir o respeito à diversidade étnico-racial e cultural (Art. 26-A, § 2º), abrindo espaço interpretativo, reforçado por outras normativas, para a inclusão da diversidade sexual e de gênero. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), por sua vez, é um instrumento vital, ao garantir à criança e ao adolescente o direito à educação, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 4º e 5º). O ECA oferece ao POE um amparo jurídico concreto para intervir em situações de violação, protegendo estudantes LGBTI+.

No âmbito distrital, o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF constitui-se como a ferramenta normativa mais direta e potente para a prática do/a/e POE. O documento explicita o compromisso com uma educação que articula, “dialeticamente, igualdade e diferença” (Distrito Federal, 2014, p. 56) e posiciona a diversidade – incluindo a afetivo-sexual e de gênero – como eixo estruturante, não como tema periférico. Ele promove “a educação para a diversidade por meio de ações voltadas ao diálogo, ao reconhecimento e à valorização de diversos grupos historicamente oprimidos, como negros, mulheres, LGBTI+, indígenas e habitantes de áreas rurais” (Distrito Federal, 2014, p...), fornecendo ao POE o respaldo necessário para propor e implementar ações antirracistas e antiLGBTI+fóbicas integradas ao projeto político-pedagógico da escola.

Finalmente, a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (OP-OE) da SEEDF (Distrito Federal, 2019) opera como a tradução prática desse marco amplo para a função específica do POE. Ela detalha os seis eixos de sua atuação – da identidade profissional à ação em rede –, convertendo os princípios dos direitos humanos em um protocolo de ação concreta. A OP é o manual que instrumentaliza o POE, indicando que seu papel vai da mediação de conflitos à articulação com a rede de proteção, sempre com

o objetivo de garantir o acolhimento, a inclusão e a permanência dos discentes no ambiente escolar.

Para interpretar e mobilizar criticamente esse conjunto normativo, a teoria crítica dos direitos humanos, conforme elaborada por Joaquín Herrera Flores, oferece a lente adequada. Flores (2009) desloca a discussão dos direitos de uma esfera abstrata, criticando a fórmula vazia do “direito a ter direitos”. Ele questiona sobre os bens que tais direitos devem garantir, as condições materiais para colocá-los em prática e as lutas sociais que devem ser empreendidas para garantir um acesso mais justo e uma vida digna aos estudantes (Flores, 2008). Sob esta ótica, o marco legal não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida, uma ferramenta a ser utilizada nas lutas cotidianas dentro da escola. Cabe ao POE, portanto, ser um/a/e intérprete e proposito/a/e crítico/a/e, juntamente com a equipe pedagógica desse marco, usando-o não para burocratizar a prática pedagógica, mas para radicalizá-la. Esta atuação vai ao encontro da identidade profissional defendida por Candau e Scavino (2013, p. 72), a do “educador e educadora em Direitos Humanos”, que “faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana”. Aqui, a ideia ganha corpo como um movimento contínuo de busca e permanência – um incômodo necessário que não apenas almeja, mas constrói ativamente o espaço onde a dignidade será vivenciada. É um fazer-se presente com e para aqueles que a escola insiste em deixar para trás, tornando-nos, juntos, parte da mudança que invocamos.

1.6 Por uma Pedagogia da Fissura: desconstrução de binarismos na práxis do/a/e POE

As instituições educacionais desempenham um papel fundamental, não apenas na formação das identidades, mas também na reprodução das normas sociais que sustentam relações de poder desiguais. Entretanto, o ambiente escolar frequentemente reforça estruturas binárias que marginalizam estudantes LGBTI+ e negros, definindo de forma rígida o que é considerado “normal” e “desviante”. As escolas operam dentro de um sistema binário que legitima certas expressões de identidade em detrimento de outras. Essa estrutura binária está enraizada em conceitos como masculinidade e feminilidade, heterossexualidade e cisnatividade, bem como em ideias raciais de superioridade e

inferioridade. Esta lógica opera o que o Glossário de Derrida identifica como “lógica do complemento”, onde um polo se afirma como original e pleno, definindo o outro como seu exterior secundário e complementar (Santiago, 1976).

Como observa Jacques Derrida (2011, p. 12), “a forma fascina quando já não se tem a força de compreender a força no seu interior. Isto é, a força de criar”. O filósofo se refere aqui ao poder sedutor das estruturas binárias (homem/mulher, humano/animal, normal/anormal) que, uma vez naturalizadas, parecem autoevidentes e imutáveis, obscurecendo o fato de que são construções históricas e, portanto, passíveis de desconstrução. Essa reflexão ressalta como essas formas binárias são mantidas, não por sua lógica inerente, mas pela incapacidade de questioná-las.

Ferdinand de Saussure (2006, p. 81), linguista que reconheceu na língua um sistema social, contribui para essa análise ao afirmar que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário”. Isso reforça a ideia de que as identidades, muitas vezes tomadas como “naturais”, são na verdade construções discursivas que podem ser desconstruídas. A identidade, portanto, opera na lógica da *différance* – conceito derridiano que articula diferença e adiamento, indicando que os significados nunca são fixos, mas sempre em processo de construção e reconstrução (Santiago, 1976). Assim, a educação se torna um espaço-chave para questionar e transformar essas relações de poder, substituindo padrões excludentes por uma valorização da diversidade.

Saussure enfatiza que “a imutabilidade do signo é compensada por sua mutabilidade” (2006, p. 88). Para ele, o ‘signo’ é a unidade básica da linguagem, composta por significante (forma) e significado (conceito). Sua aparente estabilidade nas convenções sociais esconde sua natureza fundamentalmente arbitrária e, portanto, passível de ressignificação. Ele ainda ressalta que “os signos só adquirem sentido em sua relação diferencial com outros signos” (Saussure, 2006, p. 84), destacando que as dinâmicas de inclusão e exclusão são, em grande medida, mediadas pela linguagem e pelos significados atribuídos socialmente. Como exemplo disso, a construção de identidade na escola ocorre em constante oposição à alteridade. A dicotomia “nós” versus “eles” é mantida por práticas curriculares que validam uma identidade padrão em detrimento das outras.

Nesse contexto, a atuação do POE deve operar criticamente, questionando currículos que sustentam desigualdades e validando múltiplas formas de expressão e pertencimento. Como propõem Candau e Moreira (2008, p. 25), “ter presente o arco-íris

das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente”. Este duplo gesto não é um exercício abstrato, mas uma prática concreta que se materializa no cotidiano escolar: o renversement ocorre quando o POE, por exemplo, valoriza o nome social em detrimento do nome civil, invertendo a hierarquia institucional; já o deslocamento positivo se efetiva através do acolhimento, da escuta e da mediação de conflitos, fissurando e ocupando espaços que transcendem a própria lógica binária. Esta desconstrução não é um exercício abstrato, mas uma prática concreta que se materializa no cotidiano escolar através do acolhimento, da escuta e da mediação de conflitos.

O racismo e a LGBTI+fobia nas escolas não são apenas manifestações individuais de preconceito; são parte de estruturas de poder que naturalizam a exclusão. Fanon (2008, p. 29) destaca que “a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”, sublinhando que qualquer ação transformadora deve confrontar os alicerces históricos e sociais que sustentam essas opressões.

Nessa mesma direção, Sodré (2016, p. 33) reforça que “o racismo é uma forma de fascismo, um dispositivo de controle social que se apoia em distinções visíveis como a cor da pele”. O autor se refere aqui ao caráter totalizante do racismo, que opera através de uma lógica de segregação e hierarquização de corpos similar àquela dos regimes fascistas – não apenas através da violência explícita, mas principalmente pela naturalização de diferenças biológicas como justificativa para a exclusão social.

Articulando esses aportes, comprehende-se que as mesmas categorias visuais que o racismo essencializa (“negro”, “branco”) e as identidades que a LGBTI+fobia naturaliza (“homem”, “mulher”) funcionam como signos cujos significados, embora aparentemente fixos, podem ser desestabilizados. O POE, portanto, atua como agente de ressignificação desses discursos excludentes, utilizando práticas pedagógicas que explicitam a arbitrariedade dessas categorias e fomentam sua reconstrução em bases mais igualitárias.

A descolonização do saber, conceito desenvolvido por teóricos decoloniais e aprofundado por autoras como Grada Kilomba (2019) em sua obra *Memórias da plantação*, implica uma ruptura epistemológica com práticas pedagógicas que perpetuam a lógica colonial. Kilomba denuncia como o conhecimento eurocêntrico opera através de um “epistemicídio” – o apagamento sistemático dos saberes negros, indígenas e periféricos – e defende o direito de “contar a nossa própria história”.

Nesse horizonte, Candau e Moreira (2008, p. 23) propõem “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais e para a negociação cultural”. Sua contribuição opera no nível das práticas pedagógicas, traduzindo os princípios decoloniais em orientações concretas para o trabalho docente que confronta essas hierarquias epistêmicas.

Neste sentido, a atuação do POE alinha-se à perspectiva decolonial ao operar na desconstrução dos binarismos que fundamentam as opressões. Esta atuação constitui uma forma de “solicitação” – no sentido derridiano de abalar o todo a partir de suas próprias brechas (Santiago, 1976). Como sugere Derrida (2011, p. 15), “a totalidade, que é sempre concreta, depende da solidariedade e da relação”. Nesta chave, a cisheteronormatividade opera como uma “totalidade concreta”, um sistema aparentemente fechado e autossustentável que se mantém pela “solidariedade” entre suas normas – dos currículos às brincadeiras no pátio. Desconstruí-la, portanto, implica romper com essa lógica totalizante. Isso significa que uma educação antirracista e antiLGBTI+fóbica não pode ser pontual ou isolada; ela deve se estruturar como um projeto político e pedagógico contínuo, em que práticas inclusivas sejam integradas de forma transversal ao currículo, à gestão escolar e às interações cotidianas, quebrando a “solidariedade” que sustenta a opressão.

A análise pós-estruturalista aqui apresentada fornece as bases para compreender o POE como agente fundamental na desconstrução dos binarismos excludentes que estruturam o ambiente escolar. Sua práxis, quando informada por esta perspectiva, pode operar transformações significativas nas relações de poder que marginalizam estudantes LGBTI+ e negros, criando espaço para o surgimento de identidades “indecidíveis” – aquelas que escapam à lógica binária e perturbam suas categorias fixas (Santiago, 1976).

A escola, enquanto espaço central na formação de identidades, precisa assumir o compromisso de transformar suas práticas pedagógicas para que se tornem verdadeiros agentes de justiça social. Isso exige não apenas reconhecer as estruturas de poder que sustentam o racismo, a LGBTI+fobia e outras formas de opressão, mas também adotar estratégias pedagógicas que confrontem essas dinâmicas de maneira incisiva e constante. O POE, neste contexto, emerge como figura-chave na operacionalização desta transformação, mediando a tensão entre a estrutura excludente e a potência transformadora da educação.

1.7 Considerações parciais

Este capítulo inaugural cumpriu o primeiro objetivo específico definido nesta dissertação, ao tecer a complexa teia de fundamentos que orientam e dão sentido à investigação sobre o papel do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional no enfrentamento da LGBTI+fobia. Partiu-se da contextualização do problema – a persistência de um ambiente escolar hostil agravado por um contexto político pandêmico – e da identificação de uma lacuna na literatura sobre a atuação concreta do POE nesta seara.

Em seguida, explorou-se o alicerce teórico que deve informar uma prática letrada e intencional, articulando a necessidade de socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011), os processos de mediação social do desenvolvimento (Vygotsky, 2007) e a base ético-afetiva do acolhimento. Esta última dimensão dialoga com a biologia do amor de Humberto Maturana (2009) e será posteriormente ampliada pela pedagogia do amor político de bell hooks e pela lente interseccional de Carla Akotirene. Esta tríade teórica inicial – na qual Saviani fornece o “o quê” (conteúdo), Vygotsky o “como” (mediação) e Maturana o “porquê” ético (o acolhimento como fundamento relacional) – fornece as ferramentas para que o/a/e POE comece a distinguir e enfrentar violências específicas, transcendendo abordagens genéricas de combate ao *bullying*.

A trajetória histórica da orientação educacional foi revisitada para demonstrar sua evolução de uma função seletiva e ajustadora para um mandato contemporâneo de articulação e garantia de direitos, conforme detalhado nos seis eixos da OP da SEEDF. Este novo mandato posiciona o POE como um agente de transformação social, cuja atuação se desenha no campo de tensão dialética que define a escola: entre sua potência transformadora e sua função reproduutora de desigualdades. Utilizando as lentes de Judith Butler e o conceito de evasão/expulsão (Bortolini), argumentou-se que o POE opera na fronteira deste conflito, desafiado a desestabilizar enquadramentos que precarizam vidas LGBTI+, justificando a investigação proposta para preencher a “ausência de literatura acadêmica que aborde a atuação do Orientador Educacional” (Nascimento, 2017, p. 91) neste tema específico.

Por fim, demonstrou-se que esta atuação não se funda no voluntarismo, mas é respaldada e exigida por um robusto marco legal e normativo – da Constituição ao Currículo em Movimento –, que deve ser lido e mobilizado através de uma perspectiva

crítica e não burocrática, tal como propõe a teoria crítica dos direitos humanos de Herrera Flores, para quem a luta central é pela construção das “condições materiais para uma vida digna de ser vivida” (Flores, 2008, p. 55). É nessa construção cotidiana, mediada pela ação intencional do POE, que o arcabouço legal se converte de letra morta em instrumento vivo de emancipação.

Deste modo, o capítulo conclui que o/a/e POE emerge como uma figura articuladora do processo político-pedagógico, cuja prática se situa na interseção entre a teoria transformadora, a demanda urgente dos estudantes, a estrutura (por vezes opressiva) da escola e o amparo do ordenamento jurídico-pedagógico. A eficácia de sua atuação depende da capacidade de navegar esta complexidade com o coletivo, sintetizando o conhecimento crítico, a ética do cuidado e o ferramental legal para criar, dentro do aparato escolar, zonas de fuga, reconhecimento e resistência.

Tendo estabelecido este sólido referencial, o próximo capítulo avança em direção ao segundo objetivo específico, dedicando-se à análise empírica das vozes e práticas dos/as/es próprios/as/es pedagogos/as/es orientadores/as/es educacionais em seu cotidiano de luta.

2 DAS VOZES ÀS PRÁTICAS: A ATUAÇÃO DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO DA LGBTI+FOBIA

2.1 Introdução ao capítulo: do referencial teórico à análise empírica

Este capítulo tem como objetivo central analisar as vozes e práticas dos/as/es POEs da rede pública do Distrito Federal no enfrentamento da LGBTI+fobia no ambiente escolar. Partindo do sólido referencial teórico apresentado no capítulo anterior – que articula a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011), a psicología histórico-cultural (Vygotsky, 1998), a ética do cuidado (Maturana, 2009; Hooks, 2013) e a teoria crítica dos direitos humanos (Flores, 2008) –, mergulhamos agora na empiria para compreender como esses fundamentos se materializam (ou são tensionados) na ação cotidiana desses profissionais.

Para capturar a complexidade dessa atuação, que é dialética e multifacetada, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica das rodas de conversa. A escolha por esse dispositivo, em detrimento de outros como entrevistas individuais, é fundamentalmente estratégica e teórica. Enquanto a entrevista privilegia a narrativa individual, a roda de conversa, um “espaço destinado ao diálogo, comunicação e troca de informações” (Simonetti; Adrião; Cavasin, 2007, p. 247), permite criar um ambiente dialógico e horizontal, condizente com os princípios de uma pesquisa em Direitos Humanos (Brito; Santana, 2014).

Esta opção metodológica é particularmente adequada ao objeto de estudo por três razões principais. Primeiramente, pela natureza coletiva da prática. A atuação do POE, conforme definido pela OP/SEEDF, é essencialmente relacional e coletiva, demandando “articular e promover a inclusão [...] com a família e a comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção” (BRASIL, 2019, p. 11). A roda de conversa, ao fomentar a interação entre pares, tornou-se um microcosmo dessa prática, permitindo observar processos de coconstrução de saberes e estratégias de enfrentamento coletivo.

Em segundo lugar, esse dispositivo permite lidar com a geração de dados relevantes e adequados, pois favorece a emergência de narrativas densas e pessoais, que dificilmente surgiriam em formatos mais estruturados. O ambiente de confiança e escuta, nesse contexto, propiciou a discussão de temas complexos e sensíveis, como o relato de

casos de suicídio e violência extrema, que são centrais para a compreensão do fenômeno estudado.

Além disso, através da roda de conversa foi possível estabelecer um diálogo com o referencial teórico. A horizontalidade e o foco na dialogicidade da roda ecoam os princípios da educação libertadora de Paulo Freire e da ética do cuidado de bell hooks (2013), que valorizam um espaço onde os saberes experimentais podem ser compartilhados e validados coletivamente.

A operacionalização desta escolha metodológica deu-se através de duas rodas de conversa realizadas com POEs da Regional de Ensino do Plano Piloto. É importante ressaltar que, inicialmente, busquei articular a pesquisa em outras Regionais de Ensino, com o intuito de garantir um maior distanciamento metodológico entre pesquisador e campo. Contudo, após tentativas infrutíferas de viabilização em outros territórios, a Regional do Plano Piloto — onde atuo profissionalmente — foi a única que possibilitou a concretização dos encontros.

Embora a intenção inicial de distanciamento tenha sido reconfigurada, a realização das atividades com pares da minha própria regional revelou-se, ao final, extremamente produtiva e especial. O fato de atuar no mesmo território permitiu-me compreender com maior profundidade as especificidades dos trabalhos e das vivências relatadas. Mais do que isso, o encontro possibilitou um exercício de aproximação genuína, onde pude sentir a reciprocidade e o fortalecimento de parcerias, evidenciando uma grande disponibilidade do grupo não apenas para esta pesquisa, mas para a construção de futuros trabalhos colaborativos.

O processo de constituição do grupo ocorreu de forma orgânica e presencial. Compareci a uma das reuniões de sexta-feira pela manhã, momento em que todas/os/es as/os/es orientadoras/es se reúnem para o Encontro de Articulação Pedagógica (EAP), realizado na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Neste espaço já consolidado de reflexão coletiva, apresentei minha pesquisa em andamento à plenária e fiz o convite aberto para a participação voluntária. A resposta foi imediata: diversos profissionais levantaram a mão, demonstrando interesse em contribuir. Na sequência, dirigimo-nos a uma sala reservada na própria EAPE, proporcionando um ambiente mais intimista e propício ao diálogo.

O processo da roda mostrou-se mais fluido, emocionante e produtivo que o previsto. Para conduzir o debate, utilizei um roteiro semiestruturado (disponível na

íntegra no Apêndice B), organizado estrategicamente para cobrir as dimensões da práxis do POE. O instrumento foi dividido em eixos norteadores que buscavam investigar: a percepção dos profissionais sobre as violências de gênero e sexualidade na escola; os procedimentos adotados diante dessas situações (do acolhimento ao encaminhamento); as fragilidades e potências da rede de proteção; e, por fim, os sentimentos e desafios pessoais enfrentados ao lidar com a LGBTI+fobia institucional.

Contudo, é importante frisar que esse roteiro não serviu como uma amarra rígida, mas apenas como uma base disparadora para os temas. A discussão tornou-se tão calorosa e profunda que o roteiro foi frequentemente extrapolado pelas vivências urgentes trazidas pelo grupo. Para mim, sair do lugar de pesquisador observador para ocupar o lugar de escuta atenta dos meus pares foi um momento fundamental e comovente.

A primeira roda, inicialmente estimada em 1h30min, ultrapassou esse tempo devido ao engajamento e à riqueza das discussões. Diante da intensidade da troca, foi o próprio grupo que sugeriu a realização de um segundo encontro, para aprofundar temas que haviam emergido e garantir a cobertura integral do roteiro.

O grupo foi composto por 9 participantes ao todo. Na primeira roda, foram 8⁶; na segunda 7⁷, sendo que dois do primeiro grupo faltaram e houve a integração espontânea de um profissional que chegou posteriormente e solicitou inclusão. Isso demonstrou o interesse coletivo pela temática. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), tendo sido garantidos o sigilo, a confidencialidade e o uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes para a preservação de suas identidades. As sessões foram audiogravadas com um dispositivo celular para posterior transcrição e análise.

Essa opção metodológica fundamenta-se, ainda, na compreensão kilombiana de que “escrever, portanto, emerge como um ato político. [...] Eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 16). Se narrar a própria experiência constitui um ato de autonomia epistêmica, as rodas de conversa configuraram-se como espaços onde os/as/es POEs puderam assumir essa autoria sobre suas práticas, ressignificando suas trajetórias e tornando-se protagonistas de suas próprias histórias de resistência no enfrentamento à LGBTI+fobia.

⁶ Os participantes do primeiro grupo: Sara, Martinha, Clara, Joana, Pimenta, Emily, Maria e Zíbia.

⁷ Na segunda rodada: Sara, Joana, Pimenta, Emily, Maria, Zíbia e Thiago.

2.1.1 Análise dos dados: análise temática reflexiva e análise lexicográfica

Os dados gerados – transcrições das falas, notas de campo e memórias reflexivas – foram submetidos a um processo analítico em duas etapas complementares, seguindo a abordagem da Análise Temática Reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006, 2019) e uma Análise Lexicográfica com o software IRAMUTEQ. Esta triangulação metodológica permitiu uma compreensão mais rica e validada dos padrões discursivos presentes nas rodas de conversa.

A Análise Temática Reflexiva foi conduzida seguindo rigorosamente as seis fases interconectadas propostas por Braun e Clarke (2006), com base na explicitação metodológica desenvolvida por Luciana Karine de Souza (2019) para o contexto da pesquisa brasileira.

Fase 1: Familiarização com os dados – Iniciou-se com múltiplas leituras ativas das transcrições, acompanhadas de anotações livres e memórias reflexivas. Esta imersão permitiu capturar impressões iniciais e insights sobre os significados e padrões em potencial, constituindo a “pedra fundamental” da análise (Souza, 2019).

Fase 2: Geração de códigos iniciais – Realizou-se uma codificação sistemática de todo o corpus, identificando segmentos de texto significativos (“extratos”) e atribuindo-lhes rótulos descritivos. Seguindo uma abordagem predominantemente indutiva (data-driven), os códigos foram gerados a partir dos dados, sem a imposição de um quadro teórico prévio rígido. Optou-se pela codificação manual, que permitiu maior proximidade e sensibilidade ao contexto das falas.

Fase 3: Busca por temas – Os códigos iniciais foram agrupados e reorganizados em *clusters* temáticos em potencial. Utilizou-se a construção de mapas mentais e tabelas para visualizar as relações entre os códigos e como eles poderiam se combinar para formar temas mais abrangentes. Nesta fase, começou a emergir uma estrutura preliminar composta por quatro temas interconectados: Letramento Crítico, Mediação e Acolhimento, Criatividade Estratégica e Articulação em Rede.

Fase 4: Revisão dos temas – Esta fase crucial envolveu um processo reflexivo em dois níveis. Primeiro, analisou-se se os extratos de dados codificados formavam um padrão coerente dentro de cada tema candidato. Em seguida, avaliou-se se o mapa temático como um todo representava acuradamente o conjunto do corpus. Foi um processo iterativo de refinamento, em que alguns temas foram fundidos, outros divididos

e alguns descartados, assegurando a homogeneidade interna e heterogeneidade externa dos temas.

Fase 5: Definição e nomeação dos temas – Cada tema foi precisamente definido, identificando sua essência e o que ele capturava nos dados. Nomeou-se os temas de forma concisa e impactante, garantindo que transmitissem imediatamente seu conteúdo ao leitor. Nesta fase, consolidou-se a estrutura final dos quatro temas que organizam este capítulo.

Fase 6: Produção do relatório – A fase final consistiu na redação analítica, selecionando extratos de dados vívidos e ilustrativos para embasar a narrativa sobre cada tema. Seguindo a orientação de Braun e Clarke (2019), evitou-se linguagem que sugerisse passividade do pesquisador (e.g., “os temas emergiram”), assumindo-se explicitamente o papel ativo na construção interpretativa.

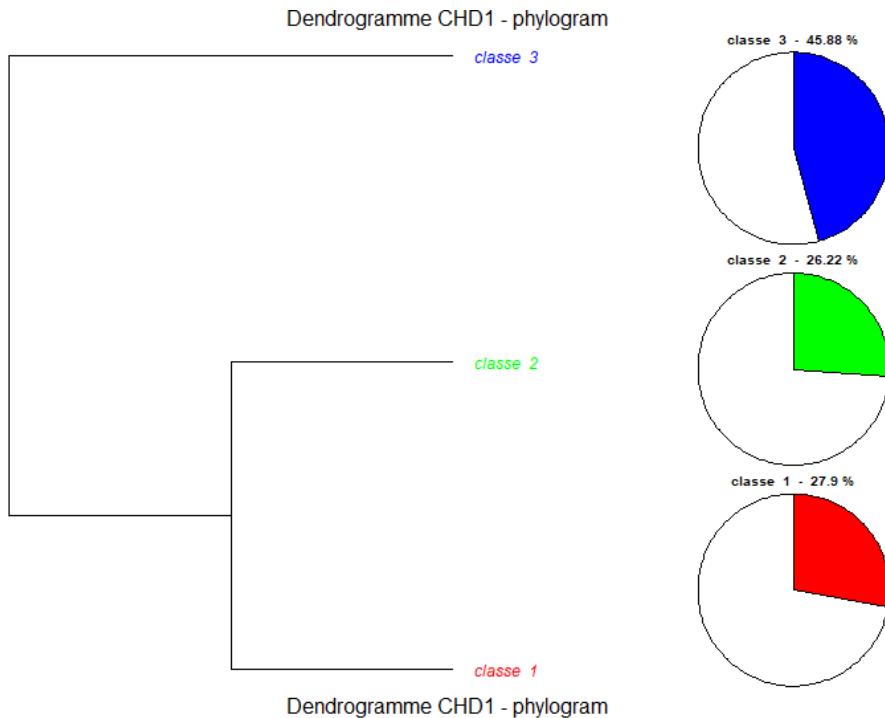
Para complementar e validar estatisticamente essa análise qualitativa, os dados textuais das transcrições foram submetidos a uma Análise Lexicográfica por meio do software IRAMUTEQ. Esta ferramenta analisa a frequência e a coocorrência de palavras em um corpus textual, revelando a estrutura lexical subjacente ao discurso coletivo de forma complementar à análise reflexiva. A opção pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu segmentar estatisticamente o corpus em classes temáticas baseadas no vocabulário utilizado.

Os resultados do IRAMUTEQ, visualizados nas imagens anexas, não apenas confirmaram a relevância dos temas identificados na análise temática, mas também revelaram seu peso específico no discurso coletivo:

O dendrograma (análise 2.png) mostra a segmentação do corpus em três classes principais e pode ser visualizado na Figura 1:

- Classe 1: 27.9% do corpus.
- Classe 2: 26.22% do corpus.
- Classe 3: 45.88% do corpus.

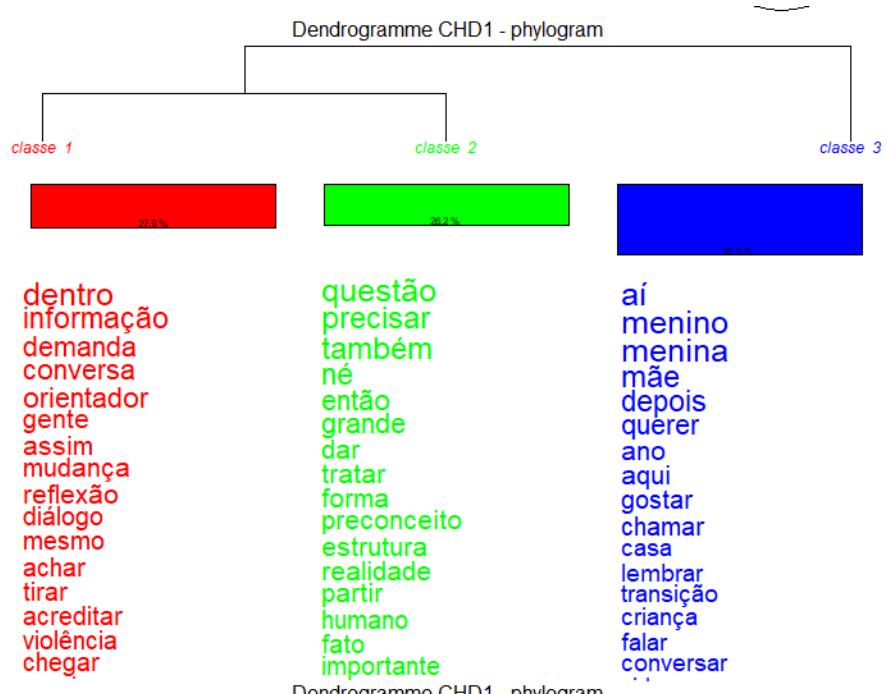
Figura 1 – Dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: elaborado pelo autor no programa IRAMUTEQ.

Palavras por Classe (análise 1.png): as palavras mais características de cada classe permitiram nomear e interpretar seus núcleos de sentido (Figura 2).

Figura 2 – Núcleos de sentido e vocábulos característicos de cada classe



Fonte: elaborado pelo autor no programa IRAMUTEQ.

A interpretação integrada das análises qualitativa e quantitativa revelou:

- Classe 3 (45.88%) – Os Sujeitos e as Relações no Cotidiano Escolar. Sendo a classe mais expressiva, seu vocabulário – “menino”, “menina”, “mãe”, “criança”, “casa”, “conversar” – situa o debate no nível micro das interações concretas. Este é o campo de atuação (dimensão empírica) que fundamenta os temas qualitativos de Mediação e Acolhimento e Articulação em Rede.
- Classe 1 (27.9%) – A Prática Profissional e a Mediação Dialógica. Com palavras como “demanda”, “conversa”, “orientador”, “diálogo”, “reflexão”, esta classe representa a dimensão processual e metodológica do trabalho, correspondendo diretamente aos temas Mediação e Acolhimento e Criatividade Estratégica.
- Classe 2 (26.22%) – A Crítica Estrutural e o Letramento Crítico. Composta por termos como “questão”, “preconceito”, “estrutura”, “realidade”, esta classe valida estatisticamente a centralidade do tema Letramento Crítico. Ela representa a dimensão analítica e diagnóstica da atuação dos POEs.

Esta triangulação metodológica demonstra que o discurso coletivo dos/as/es POEs é constituído por uma tríade dinâmica, onde uma base densa de casos e relações (Classe 3) é interpretada por uma lente crítica (Classe 2), que por sua vez orienta estratégias de intervenção dialógica (Classe 1).

Este compromisso com a transparência metodológica alinha-se à perspectiva das pesquisas narrativas, nas quais “se partilha não apenas resultados e dados, mas o próprio movimento de tessitura da pesquisa, pois o processo de construção teórico-metodológico já é parte do conhecimento que se produz com o estudo” (Morais; Brito; Soares, 2024, p. 53). Ao explicitar as escolhas, entraves e etapas deste caminho investigativo, assume-se o compromisso de não oferecer “respostas prontas”, mas de convidar o leitor a compreender o processo de produção das interpretações que se seguem.

Portanto, a opção pela roda de conversa e pela análise temática não é meramente metodológica, mas profundamente político-epistemológica. Ela parte do pressuposto de que é ouvindo e analisando as vozes e ações desses profissionais que se pode compreender como se dá, na prática, o enfrentamento à LGBTI+fobia. Este estudo se alinha, assim, à convicção de Quinalha (2022, p. 40) de que se não houver ação política

individual e coletiva em sentido contrário, a violência seguirá estruturando as ordens social e sexual. Nesse sentido, o central aqui não é a intencionalidade do agente; se não lutamos ativamente contra ela, terminamos por endossar e reforçar a LGBTIfobia.

Analizar a “ação política individual e coletiva” dos/as/es POEs é, portanto, contribuir para desestruturar essa ordem violenta. Para tanto, na próxima seção apresentamos de forma mais aprofundada o conceito de letramento crítico, ferramenta fundamental para alcançar o objetivo proposto.

2.2 “Não é bullying, é LGBTIfobia”: o letramento crítico como ferramenta de diagnóstico

A capacidade de nomear corretamente um fenômeno é o primeiro passo para enfrentá-lo. As falas das POEs, colhidas nas rodas de conversa, revelam diferentes graus de um letramento crítico essencial para distinguir a violência específica da LGBTI+fobia de conflitos genéricos. Esse letramento transcende a simples aquisição de informações; configura-se como um processo contínuo de formação, capaz de decifrar as nuances das violências. Ele atua como “um estímulo para criticar e desestabilizar os paradigmas dominantes”, viabilizando “a valorização dos saberes locais e emergentes” e promovendo “o diálogo intercultural e a justa distribuição do conhecimento” (Luna, 2016, p. 45). Distinguir a violência específica da LGBTI+fobia de conflitos genéricos é, portanto, um ato de desnaturalização de relações de poder cis heteronormativas. A opção por ouvir profissionais dos anos finais do ensino fundamental mostrou-se acertada, pois, como observado na prática profissional prévia do pesquisador, é nesta etapa crucial para a formação identitária que tais conflitos se tornam mais frequentes e complexos, demandando intervenções especializadas.

A fala da participante Pimenta é paradigmática nesse sentido. Ao relatar como age perante a resistência de docentes, ela afirma: “O professor que chamar pelo nome da chamada, em vez de acompanhar o nome social... vai ser processado pela mãe. E eu vou chamar o conselho tutelar, OK?”. Esta fala demonstra um letramento que vai além do acolhimento afetivo; é um letramento jurídico-pedagógico. Ela não apela para a sensibilidade do professor, mas invoca a força da lei e dos mecanismos de proteção, traduzindo o princípio abstrato do direito à identidade em uma consequência institucional concreta. Esta postura encontra eco na teoria crítica dos direitos humanos de Herrera

Flores (2008), para quem a luta se dá precisamente na “construção de condições materiais que permitam uma vida digna de ser vivida” (p. 55). Ao invocar a lei e o conselho tutelar, a POE não está apenas ameaçando; está criando uma condição material concreta (o uso do nome social) para o respeito à dignidade e à identidade da/o estudante, materializando na prática escolar o marco legal.

Essa capacidade de decodificar a natureza específica da violência é o que permite às POEs atuarem como agentes de desnaturalização das normas que compõem o currículo oculto. Junqueira (2022) e Louro (2000) já alertavam que a invisibilização das questões de gênero e sexualidade no currículo e nas práticas escolares é, em si, uma forma de violência que naturaliza a cisheteronorma. A prática do/a/e POE, portanto, orienta-se para um movimento constante de questionamento dessas estruturas. Seu foco no desenvolvimento integral do/a/e aluno/a/e impulsiona-o/a/e a estimular, coletivamente junto à comunidade escolar, a reflexão sobre o que é tomado como “natural”. Esse é um desafio permanente, que esbarra em resistências profundas, mas que tem como objetivo semear a possibilidade de um currículo e uma convivência mais inclusivos, em que a aprendizagem ocorra de forma livre e segura para todos/as/es.

A percepção aguçada das POEs é a linha de frente para identificar esses processos excludentes que, muitas vezes, se passam por “brincadeira” ou “indisciplina”. Contudo, a ausência desse letramento crítico tem consequências devastadoras, como ilustra o trágico relato de Joana: “essa menina se suicidou no dia das mães e chocou a escola inteira”. Este caso é a materialização mais crua do que Bortolini (2023) chama de “processos que chegam à expulsão escolar”. Ele também se conecta brutalmente aos dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016), que revelam que altos níveis de agressão verbal levam 58,9% dos/as estudantes LGBTI+ a faltarem às aulas, um precursor do abandono escolar e, em casos extremos, do autoextermínio. Esse ato não significa uma expulsão administrativa, mas a expulsão definitiva da vida, fruto da incapacidade do ambiente escolar de reconhecer, acolher e proteger uma existência dissidente.

Portanto, o letramento crítico emerge não como um conhecimento acessório, mas como uma ferramenta de diagnóstico vital. É ele que permite às POEs nomearem o monstro corretamente, transformando um “caso difícil” em um “caso de direito”, para que possam intervir com respaldo em um marco legal e teórico que as ampara. Este achado qualitativo é robustamente confirmado pela análise lexicográfica realizada com o

IRAMUTEQ. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) apontou que a “Crítica Estrutural” (Classe 2), centrada no “preconceito” e na “falta” de suporte, é uma das três categorias centrais do discurso coletivo, representando 26,22% do corpus analisado. Isto valida estatisticamente que a percepção das barreiras estruturais é um fundamento a partir do qual o letramento crítico se torna mais do que uma opção: uma necessidade premente para a ação.

2.3 Mediação de conflitos e acolhimento: a escola como porto seguro

Se o letramento crítico permite o diagnóstico, as práticas do acolhimento e da mediação são as intervenções propriamente ditas. A análise das falas revela que a atuação do/a/e POE nesta seara é balizada por uma tensão constante entre a escuta afetiva e a intervenção institucional, entre o cuidado e a garantia de direitos.

A narrativa de Zibia é um exemplo potente de mediação bem-sucedida que culmina em acolhimento. Seu relato sobre a aluna que, após um longo processo, conseguiu se assumir para a família e expressar o alívio de não ter que “morrer o resto da minha vida com um homem, vivendo uma vida que eu não queria”, ilustra o impacto transformador de uma escuta paciente e persistente. O ambiente de escuta e confiança construído na roda de conversa, enquanto “espaço destinado ao diálogo, comunicação e troca de informações” (Simonetti; Adrião; Cavasin, 2007, p. 247), foi fundamental para que relatos tão densos e pessoais como este pudessem emergir. Este espaço dialógico exemplifica o gesto freireano em que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1987, p. 86). Foi nessa abertura à experiência do outro que as POEs puderam compartilhar suas inquietações e construir, coletivamente, saberes sobre sua prática.

Este caso ganha profundidade analítica quando confrontado com a arguta observação de Quinalha (2022, p. 22):

Diferentemente de outros grupos vulnerabilizados, em geral as pessoas LGBTI+ não conseguem encontrar um acolhimento no seio familiar diante dos preconceitos que enfrentam na vida fora de casa. O lar, em vez de refúgio e segurança, é o lugar da violência mais insuportável.

A intervenção da POE, portanto, não foi sobre um problema escolar, mas sobre uma questão de sobrevivência psíquica e emocional. A escola, através de sua orientadora,

tornou-se o porto seguro que a família, inicialmente, não pôde ser. Esta prática materializa, na relação pedagógica, o “amor” como fundamento do social proposto por Maturana (2002), constituindo-se como a emoção que legitima o outro na convivência e que bell hooks (2013) defende como um ato de coragem e libertação.

Já a prática da Pimenta exemplifica o polo da intervenção institucional firme. Seu famoso “tapetão LGBT” e sua postura de não negociar o respeito (“aqui não vai acontecer”) mostram uma estratégia de criar espaços de segurança através da imposição clara de normas de convivência. Ela não media conflitos apenas; ela estabelece limites intransigentes contra a discriminação. Essa postura vai ao encontro da identidade profissional defendida por Candau (2013, p. 72), a do “educador e educadora em Direitos Humanos”, que atua para garantir as condições materiais de respeito e dignidade, conformando-se também como a “ação política individual” necessária para enfrentar a violência, conforme alerta Quinalha (2022, p. 40).

Esses relatos mostram que não há uma única forma de acolher. O espectro vai da escuta individual e paciente de Zibia, fundada na ética do cuidado, à criação de zonas de segurança institucional por Pimenta, ancorada na defesa intransigente de direitos. O que une é o entendimento de que, para muitos estudantes LGBTI+, a escola não é apenas um local de aprendizagem, mas um refúgio existencial. Elas operam, cada uma à sua maneira, na contramão do que Louro (2000) identificou como a função reprodutora da escola, assumindo conscientemente o seu papel político na produção de identidades não submetidas às desigualdades.

A centralidade desta “ação cotidiana” no trabalho das POEs é espelhada pelos achados do IRAMUTEQ. A Classe 3, identificada pela CHD e caracterizada pelas palavras “criança”, “menino”, “menina”, “mãe”, “casa”, “falar” e “conversar”, é a maior de todas, representando 45.9% do corpus analisado. Este dado quantitativo comprova que o núcleo duro da prática profissional narrada está efetivamente na relação direta, no diálogo e na mediação concreta com e para os estudantes e suas famílias.

2.4 “A gente se vira”: os desafios estruturais e a criatividade na prática

Um dos achados mais contundentes desta pesquisa, identificado como um tema central durante a fase de codificação da análise temática, é a confirmação de que a atuação do/a/e POE se dá em um cenário de profunda precariedade institucional e de

ausência de diretrizes estatais específicas. A fala de Zíbia, que abre a segunda rodada de conversa, é um diagnóstico preciso e coletivo: “Não temos políticas, né? Já começa por isso. E eu não conheço nenhuma política voltada para isso. E se tem, está inacessível. Não está chegando em nós”. Essa precariedade, longe de ser uma mera carência, é um elemento ativo que estrutura a violência. Ela força o POE a uma “ação política individual” (Quinalha, 2022) num vácuo institucional, tornando seu trabalho não apenas uma mediação, mas uma disputa solitária contra a omissão do Estado que, por inação, acaba por corroborar e perpetuar a estrutura LGBTIfóbica.

Este vazio político gera uma tensão profunda, eloquente na fala da Sara: “A gente tem um lindo currículo, um currículo potente... mas no entanto, a escola é feita de pessoas. E essas pessoas que estão na escola são as mesmas pessoas que tão aí do lado de fora da sociedade, carregada de preconceitos”. Sara aponta para o abismo entre a teoria progressista do Currículo em Movimento – que “articula dialeticamente igualdade e diferença” (Distrito Federal, 2014, p. 56), conforme já apontado – e a realidade dos sujeitos que operam o sistema educacional, muitas vezes imersos na mesma cultura societal preconceituosa.

Diante desse cenário de “falta”, as POEs respondem não com resignação, mas com uma criatividade estratégica e micropolítica. Thiago relata uma microintervenção genial: para evitar a segregação binária nas contagens diárias, ele propõe “Quantos estão de meia aparecendo? Quantos estão de tênis preto?”. Esta é uma ação aparentemente simples, mas profundamente subversiva. É uma resposta criativa à falta de diretrizes, um fazer “com o que se tem”, que desestabiliza silenciosamente a norma binária e produz um pequeno mas significativo curto-circuito na produção de identidades normatizadas, conforme discutido por Louro (2000).

Esta criatividade é a resposta prática e cotidiana à “Crítica Estrutural” (Classe 2 – 26.2%) mapeada pelo IRAMUTEQ. A consciência da “falta” (de políticas, de suporte, de formação) não gera paralisia; pelo contrário, ela é o combustível para a invenção de soluções. Esta postura de luta pela criação de condições materiais mínimas de respeito é exatamente o que define o “realismo” proposto por Herrera Flores (2008, p. 55-56): “realista significa saber onde estamos e propor caminhos para onde ir. Ser realista exige, portanto, apostar na construção de condições materiais que permitam uma vida digna de ser vivida”. As POEs, ao inventarem saídas com os parcisos recursos disponíveis, estão realizando, na prática, essa aposta.

Portanto, a máxima “a gente se vira” não significa apenas se virar na falta de recursos. Significa engenho e arte, significa criar, a partir do cotidiano, estratégias de resistência e avanço que, ainda que não revolucionem maciçamente a estrutura, abrem frestas de possibilidade para a existência dissidente dentro da escola. Elas operam na contramão de uma lógica que, nas palavras de Quinalha (2022, p. 40), termina por “endossar e reforçar a LGBTIfobia” através da omissão. Ao “se virarem”, elas lutamativamente contra ela.

2.5 Articulação em rede e o combate à desinformação como ação pedagógica

A atuação do/a/e POE não se esgota dentro dos muros da escola, nem se limita à mediação de conflitos pontuais. As falas revelam que uma prática efetiva de enfrentamento à LGBTI+fobia demanda uma atuação dupla e complementar: a articulação em rede – tanto interna quanto externamente – e um combate ativo à desinformação, como uma ação pedagógica fundamental.

A articulação interna é uma estratégia de sobrevivência e eficácia, um reconhecimento de que a luta é coletiva. Sara é enfática ao rejeitar a figura do “Salvador da Pátria”: “não acredito em Salvador da Pátria, em trabalho individual... o que a gente precisa de fato fazer... é formar parcerias”. Para ela, a atuação deve perpassar e envolver toda a equipe gestora e pedagógica. Esta visão vai ao encontro do que preconiza a Orientação Pedagógica da SEEDF (2019), que estabelece como eixo fundamental a “ação com professores” e a “ação institucional”, visando à formação de um coletivo comprometido com a transformação social. Essa postura recusa a armadilha do individualismo e posiciona o POE como um articulador de processos coletivos, conformando-se como a “ação política coletiva” necessária (Quinalha, 2022, p. 40).

á a articulação externa é acionada nos casos mais graves, quando a violência ultrapassa a capacidade de intervenção da unidade escolar. A própria Pimenta relata: 'Eu recebi um aluno que hoje é aluna que apanhava por causa disso... eu tive que chamar o conselho tutelar'. Este acionamento não é um fracasso, mas o reconhecimento de que a violência LGBTI+fóbica é uma violação de direitos que demanda a proteção do Estado e a mobilização da rede de proteção integral prevista no ECA. É a materialização prática do eixo 'Ações em Rede' da OP/SEEDF nº 01/2019 (BRASIL, 2019, p. 12), que determina

ao POE 'articular-se com os demais serviços públicos próximos à unidade escolar' para garantir direitos.

Paralelamente, surge com força o tema do combate à desinformação enquanto núcleo da prática pedagógica do POE. Pimenta faz uma distinção crucial: “Às vezes, a gente não precisa de formação, a gente precisa de informação. Ou de tirar a desinformação”. Para ela, a raiz de muito preconceito está na circulação de falsos saberes e na falta de acesso a informações corretas sobre diversidade sexual e de gênero.

Esta prática encontra eco teórico em Herrera Flores (2008, p. 56), para quem “a mudança de linguagem produz também, por via oblíqua, um efeito positivo: a força de nomear as coisas de outra forma pode modificar a maneira de vê-las”. A batalha travada pela POE contra a desinformação é, no fundo, uma batalha discursiva e semântica pelo sentido. Corrigir um termo, oferecer uma informação precisa, contestar um estereótipo, são atos de propor uma nova linguagem e, portanto, uma nova forma de ver e existir no mundo para as pessoas LGBTI+. É uma batalha contra o que Louro (2000) identificou como a produção de identidades através de relações de desigualdade, operando no nível da linguagem onde essas identidades são construídas e negociadas.

Essa batalha discursiva pelo sentido é um elemento fundamental da 'Postura Profissional' (Classe 1 – 27.9%) identificada pela CHD do IRAMUTEQ. A luta contra a desinformação não é um tema à parte; ela é constitutiva do ethos profissional reflexivo e combativo que as POEs constroem para fundamentar sua atuação, posicionando-se, assim, como 'educadoras e educadores em Direitos Humanos' (CANDAU, 2013, p. 72). Quando Pimenta corrige a desinformação, ela está, na prática, defendendo e promovendo direitos humanos.

2.6 Considerações parciais: síntese das práticas e dos desafios

A análise temática das falas colhidas nas rodas de conversa permitiu concluir que a atuação das/os POEs no enfrentamento da LGBTI+fobia é complexa, multifacetada e profundamente marcada pela tensão entre a potência de sua função e os limites estruturais dentro dos quais operam. A análise das vozes e práticas das/os POEs, aqui apresentada, parte do reconhecimento de que “a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida” (LOURO, 2000, p. 86). As estratégias de letramento, acolhimento, criatividade e articulação em rede são,

assim, formas concretas de subversão da ordem cisheteronormativa que “cotidianamente” se reproduz na escola.

As práticas identificadas – o letramento crítico (diagnóstico), o acolhimento (intervenção relacional), a criatividade estratégica (intervenção micropolítica) e o combate à desinformação (intervenção discursiva) – revelam um profissional que é um agente de transformação social dentro do aparato escolar. Longe de serem técnicas neutras, são “ações políticas individuais e coletivas” (Quinalha, 2022, p. 40) movidas pela apostila na “construção de condições materiais que permitam uma vida digna de ser vivida” (Flores, 2008, p. 55) para estudantes LGBTI+.

O percurso metodológico escolhido mostrou-se potente, pois a técnica dialógica das rodas permitiu capturar processos coletivos de reflexão e construção de sentidos sobre a prática profissional, compartilhando “não apenas resultados e dados, mas o próprio movimento de tessitura da pesquisa” (Morais; Brito; Soares, 2024, p. 53).

A análise combinada dos achados qualitativos e dos resultados do IRAMUTEQ, especialmente a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), revela uma estrutura tríplice e interconectada que confere solidez analítica incontestável à complexidade e à profundidade das práticas identificadas. Esta estrutura é sintetizada visualmente no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Estrutura tridimensional da atuação do/a/e POE no enfrentamento da LGBTI+fobia: análise de classes do IRAMUTEQ

| Classe (núcleo discursivo) | Percentual do corpus | Palavras-chave e características | Correlação com as práticas identificadas |
|--|---------------------------------|--|--|
| Classe 1: postura profissional e discurso | 27,9% | Professor, escola, formação, informação, saber, orientador. | Foco na postura ética e política, na busca por conhecimento e no combate à desinformação. Letramento crítico e combate à desinformação. Representa o arcabouço teórico e discursivo que fundamenta e guia a ação prática, posicionando o POE como um educador em Direitos Humanos. |
| Classe 2: crítica estrutural | 26,2% | Preconceito, falta, problema, sofrimento, difícil. | Foco na análise dos obstáculos, na percepção lúcida da precariedade institucional e das barreiras sociais. Criatividade estratégica e desafios. Representa a consciência crítica do contexto hostil e precário, que é o motivador para a criação de soluções inventivas (“a gente se vira”). |

| | | | |
|---------------------------------------|-------|--|--|
| Classe 3: Ação cotidiana e relacional | 45,9% | Menino, menina, mãe, criança, casa, falar, conversar. Foco nas interações concretas e relações do dia a dia escolar. | Mediação e acolhimento + Articulação em rede. Representa o campo de atuação prática com estudantes e famílias. |
|---------------------------------------|-------|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor.

Como demonstra o Quadro 1, a Ação Cotidiana (Classe 3 – 45,9%) é sustentada por uma Postura Profissional (Classe 1 – 27,9%) reflexiva e é impulsionada por uma Crítica Estrutural (Classe 2 – 26,2%) lúcida. A análise quantitativa demonstra, assim, uma coerência profunda entre as experiências relatadas e a estrutura subjacente de seu discurso coletivo, validando a interpretação qualitativa.

O principal desafio que se impõe é a ausência de uma política de Estado clara e efetiva, um dado gritante confirmado pela forte presença da Classe 2 (Crítica Estrutural). Essa ausência joga sobre os ombros de cada POE a responsabilidade individual de criar estratégias de sobrevivência e resistência, aprofundando as desigualdades entre escolas que contam com profissionais proativos e aquelas que não contam.

Contudo, longe de se renderem, as POEs entrevistadas demonstram uma resiliência notável. Suas práticas cotidianas são atos políticos que antagonizam projetos autoritários e normalizadores. Como sintetiza Bortolini (2023, p. 132), “O investimento em um debate crítico sobre gênero nas escolas mobiliza noções políticas que confrontam diretamente o autoritarismo”.

Os desafios são enormes, mas as sementes de transformação, como demonstram seus relatos, já estão sendo plantadas no chão diário das escolas públicas do Distrito Federal. O percurso metodológico aqui adotado foi fundamental para dar voz a essa sementeira silenciosa e potente, que encontra justificativa para “não apenas observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (Louro, 2000, p. 86). Se este capítulo buscou escutar a voz das POEs em ação, o próximo se volta aos fundamentos que dão sentido e direção a essa voz, examinando o referencial teórico que sustenta uma práxis orientadora antirracista e antiLGBTI+fóbica, a partir de uma perspectiva interseccional que comprehende raça, gênero e sexualidade como eixos imbricados de poder e violência.

3 DAS VOZES ÀS PRÁTICAS: A ATUAÇÃO DO/A/E PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DE DIREITOS LGBTI+

3.1 Do diagnóstico à ação

A transição de arte-educador para Pedagogo Orientador Educacional (POE) na Escola 66 de Ceilândia, no Sol Nascente, em 2019, foi, em essência, a transição da liberdade criativa para a rigidez burocrática, um choque que, paradoxalmente, seria o catalisador de uma profunda ressignificação profissional. Ao longo de dez anos como arte-educador, meu foco estava no processo criativo e artístico; a mudança para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), após a graduação em Pedagogia e a pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional, impôs uma nova realidade. A escola, com mais de mil alunos, e a grande demanda de atendimentos, violações e conflitos, aliada à burocracia dos formulários e encaminhamentos, trouxeram a sensação de que o trabalho estava “amarrado”, levando à frustração e ao questionamento da minha própria habilidade para a função.

Alinhado à perspectiva da pesquisa qualitativa, que permite “capturar a dinâmica de pressupostos reais dos sujeitos, suas ações e condições materiais de vida” (Netto, 2011 *apud* Silva, 2017 p. 75), a experiência do Show de Talentos emergiu como resposta à crise institucional. Foi nesse momento de crise que a experiência anterior se aflorou como solução e caminho. A percepção de que era necessário fazer arte na Orientação transformou o meu trabalho de um gabinete burocrático em um espaço de criação e protagonismo. A ideia de um Show de Talentos não foi apenas uma atividade extracurricular; foi um ato de resistência pedagógica que buscou estimular a criatividade, a colaboração e o protagonismo dos estudantes. O sucesso da iniciativa – com os alunos buscando ativamente a sala do SOE – demonstrou que a arte, em sua essência, era uma forma poderosa de ressignificar a prática do POE, conectando a comunidade com seu potencial e transformando a relação com a escola. A ressignificação da práxis do POE, portanto, não é um luxo, mas uma necessidade imposta pela complexidade do contexto, que exige do profissional a superação da indefinição histórica de sua função.

Essa experiência pessoal, que se estendeu e se aperfeiçoou por outras escolas, e que na universidade se transformou em um projeto a ser realizado — o(s) A(gente)s dos Direitos Humanos na Escola —, constitui o ponto de partida deste capítulo. Nele,

avança-se na investigação para compreender como as vozes e ações dos POEs se consolidam em estratégias concretas de promoção de direitos LGBTI+. Para decifrar essa complexidade, é crucial situar a práxis profissional no campo de tensão entre a socialização do conhecimento e a construção de relações humanizadoras. A escola, em sua essência, é o palco onde essas forças se encontram, exigindo do orientador educacional uma postura que seja simultaneamente pedagógica e ética. A análise temática dos discursos e práticas dos POEs será conduzida por um quadro teórico de orientação pós-estruturalista, mobilizando conceitos-chave de Derrida, Saussure, Butler, Fanon e Candau. Esta estrutura conceitual permitirá uma interpretação crítica da forma como os profissionais desconstroem binarismos e intervêm nas estruturas opressoras da escola, transformando a teoria em ação concreta.

A prática do orientador educacional alinha-se ao pensamento de Paulo Freire, para quem a educação deve cultivar uma curiosidade insurgente, e não domesticadora. Freire defende que:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 2023, p. 121).

Partindo desse princípio, entende-se que a curiosidade, quando bem trabalhada, transforma-se em curiosidade epistemológica, capaz de desvelar a realidade e, consequentemente, de abrir caminhos para a transformação social. O POE, ao atuar na promoção de direitos LGBTI+, exerce essa curiosidade epistemológica ao questionar as normas estabelecidas e buscar o conhecimento que liberta, ressignificando sua prática para transformar o diagnóstico da violência em ação concreta.

Essa postura ética é inegociável. O POE deve atuar a partir da premissa de que a transgressão à ética não é um direito, mas uma possibilidade contra a qual se deve lutar, jamais cruzando os braços diante da injustiça. A recusa ao fatalismo quietista é, em si, um ato pedagógico que exige a intervenção ativa do orientador educacional.

Esse posicionamento ativo do POE encontra ressonância na reflexão de Freire (2023) sobre a ética como uma conquista humana. Para o autor, é “precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar”, que nos fizemos seres éticos “e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética” (2023, p. 98). Se a transgressão é uma possibilidade

inerente à condição ética, ela não pode ser legitimada, mas sim combatida. É nesse sentido que a intervenção do POE, diante da LGBTIfobia, não é uma opção, mas um imperativo ético que se traduz em ato pedagógico. A recusa ao fatalismo quietista, a negação de que “sempre foi assim”, é a primeira lição de cidadania que o POE oferece à comunidade escolar.

Além da técnica e da criticidade, Humberto Maturana (2009) destaca o amor como a emoção primordial que legitima o outro em um processo contínuo de convivência. Para o biólogo e filósofo, “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (Maturana, 2009, p. 23). É esse amor, entendido como aceitação incondicional, que transforma a escola em um espaço de reconhecimento e a base para qualquer aprendizado significativo. Nessa perspectiva, o acolhimento realizado pelo POE é a materialização de um amor político. Ao acolher o estudante LGBTI+, o profissional não está apenas seguindo um protocolo, mas legitimando sua existência e restaurando a dimensão humana da convivência, transformando a escola de um espaço de negação em um espaço de convivência legítima. A ausência desse amor é a raiz da LGBTIfobia, e a ação do/a/e POE se configura, portanto, como um antídoto fundamental.

Essa tríade teórica – Saviani com o “o quê” (conteúdo crítico e social), Freire com o “como” (práxis libertadora e ética) e Maturana com o “porquê” ético (base emocional e relacional) – fundamenta a prática do POE. Para além da mediação do conhecimento técnico, o POE deve fomentar espaços emocionalmente seguros e acolhedores diante da LGBTIfobia, transformando a sala de aula e os corredores escolares em um ambiente de convivência legítima. bell hooks (2013) corrobora esta perspectiva, afirmando que o amor deve ser uma ação política e um caminho para resistir e libertar. A autora é incisiva ao declarar que, no momento em que escolhemos amar, “começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. [...] começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros” (hooks, 2013, p. 245). Essa pedagogia do amor, portanto, é a antítese da opressão e exige um engajamento total do educador. Ela exige do POE a coragem de confrontar as estruturas de poder que oprimem e marginalizam os estudantes LGBTI+. Nesse sentido, o amor é a força motriz que impulsiona a práxis transformadora do orientador educacional.

A união desses referenciais teóricos confere à atuação do POE o rigor acadêmico necessário para a socialização do saber e a ética do cuidado, indispensáveis para a

construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e humanizador, capaz de reconhecer a dignidade de cada estudante, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. O POE, nesse sentido, é o guardião dessa ética, garantindo que a escola não apenas ensine, mas também acolha e liberte, atuando como uma mediadora entre o conhecimento formal e a realidade existencial dos sujeitos.

A ênfase na ética do cuidado é a espinha dorsal da práxis do POE no enfrentamento da LGBTIfobia. A pedagogia do amor de bell hooks (2013) não é uma abordagem sentimental, mas um imperativo ético-político que exige a coragem de confrontar as estruturas de opressão. O amor, nessa concepção, é uma ação que se traduz na busca incessante pela justiça, tornando a escola um lugar de resistência ativa.

Essa perspectiva é complementada pela visão de Humberto Maturana (2009) sobre o amor como a emoção que legitima o outro na convivência. A ausência de amor é, para o biólogo, a raiz de toda a violência. O POE, ao praticar o acolhimento, restaura a dimensão humana da convivência, transformando a escola de um espaço de negação em um espaço de convivência legítima. A pedagogia do amor e a ética do cuidado são, portanto, a base para que a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011) se concretize em uma prática verdadeiramente libertadora.

O POE, ao se guiar por esse amor político, assume um compromisso inegociável com a transformação social. Esse compromisso é, nas palavras de Freire (2023), uma exigência do profissional em uma sociedade que se abre:

Se, numa sociedade preponderantemente alienada, o profissional, pela natureza mesma da sociedade hierarquicamente estruturada, é um privilegiado, numa sociedade que se está abrindo o profissional é um comprometido ou deve sê-lo (Freire, 2023, p. 32).

Este compromisso se ancora na convicção de que “não há educação sem amor”, um amor que é “luta contra o egoísmo” e que implica compreensão e respeito pelo próximo (Freire, 2023, p. 36).

A tensão entre o saber e o cuidado é, na verdade, a síntese dialética que define a práxis do POE. O saber crítico é a ferramenta para desvendar a opressão, e o cuidado ético é o motor que impulsiona a ação. Sem o saber, o cuidado é ingênuo; sem o cuidado, o saber é opressor. O POE é o profissional que realiza essa síntese, transformando a escola em um espaço de luta social pela garantia da vida digna e da existência plural. O desafio inicial, de se sentir “amarrado em formulário”, é superado pela convicção de que o trabalho do orientador educacional é, acima de tudo, um ato de criação e de profundo

compromisso ético-político com a vida. A superação da indefinição histórica do POE passa, inevitavelmente, pela assunção dessa práxis dialética, que concilia o rigor do saber com a ternura do cuidado.

3.2 “Ouvir para agir”: a voz do acolhimento como fundamentação da prática

A práxis do POE no enfrentamento das desigualdades educacionais tem na escuta qualificada o seu alicerce mais profundo. Este ato, longe de ser passivo, configura-se como o primeiro e mais radical gesto de resistência, capaz de desnaturalizar violências e operar transformações concretas no tecido escolar. O acolhimento, como prática fundante, vai além de uma postura receptiva – é uma ação política que reconhece a legitimidade das existências dissidentes no espaço educacional.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que “o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso” (Gomes, 2012, p. 432). No contexto da LGBTIfobia, essa descolonização se manifesta na escuta qualificada que articula ações e troca lamentações por amorosidade, cuidado e respeito, transformando o currículo oculto da escola, que insiste em normatizar e excluir, em um espaço de convivência legítima.

A urgência dessa escuta é reforçada pela necessidade, apontada por Silva, Mariana e Freitas (2023), de o POE tecer novas estratégias de escuta pedagógica diante dos contextos socioemocionais complexos que marcam a vida dos estudantes em vulnerabilidade. Como destacam Silva, Mariana, Freitas (2023, p. 23),

a escuta empática tem sido ferramenta essencial para que possamos acolher as necessidades dos nossos estudantes e profissionais da escola, bem como, para que possamos realizar ações que promovam reflexões e enfrentamentos nas mais variadas dificuldades que nossa comunidade esteja enfrentando nesse momento tão peculiar, sejam eles de ordem afetiva, social ou econômica.

Na prática cotidiana, essa escuta se materializa em gestos concretos que desafiam a normatividade escolar. O POE que garante o uso do nome social em todos os documentos internos, que intervém quando um estudante é interpelado pelo banheiro, que oferece seu próprio espaço como refúgio temporário para adolescentes em sofrimento – todos esses são atos de acolhimento que constroem micropolíticas de inclusão.

Esta escuta evita a invisibilidade e o sofrimento silencioso, materializando-se com potência máxima no acolhimento das múltiplas expressões identitárias que compõem o

espaço escolar. A ética do acolhimento se manifesta na defesa incondicional da liberdade de expressão infantojuvenil, como demonstra Sara, ao refletir sobre um estudante que desafiava normas convencionais: “Ele está ali vivendo uma expressão de desejo dele naquele momento... A gente não pode cercear essa liberdade de uma criança. Ela está aqui para ser o que ela quiser”. Esta percepção é complementada pela reflexão de Thiago: “A gente tá acolhendo a subjetividade da criança... Pode ser que seja uma identidade de gênero diversa? Pode ser. Ou não. Ele tá sendo só criança”.

Essa postura revela um princípio ético fundamental: o direito à indeterminação identitária na infância. Ao acolher a subjetividade em sua pureza e possibilidade, o POE resiste à pressão social por classificações precoces e definitivas, preservando o espaço de descoberta e experimentação que é próprio do desenvolvimento humano. A escuta do POE é, portanto, o motor de uma inclusão que, ao legitimar a existência, garante o direito à permanência e à dignidade, reafirmando-o como elo vital entre a família e a escola e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Essa escuta, que acolhe a subjetividade da criança em sua pureza e possibilidade – “pode ser que seja uma identidade de gênero diversa? Pode ser. Ou não” –, constitui-se como uma barreira ética contra um mecanismo de violência específico: a negação da identidade. Tal prática é análoga à violência epistêmica analisada por Kilomba (2019, p. 145), que opera através do apagamento simbólico, como na frase “Bom, mas para mim você não é negra!”. A recusa em reconhecer a identidade autodeclarada de estudantes trans e travestis segue a mesma lógica LGBTIfóbica de desautorizar a vivência do outro. O POE, ao assegurar o uso do nome social e o respeito aos pronomes, atua diretamente contra esse apagamento, afirmando o princípio kilombiano de que toda pessoa tem o direito inalienável de “ser sujeito” de sua própria existência.

Este acolhimento ganha profundidade teórica quando compreendemos que a violência LGBTIfóbica opera através de um processo de desumanização do outro. A pesquisa de Kirjner (2016, p. 22-23) sobre violência moral ilustra esse mecanismo ao mostrar que a agressão se dá por meio de “ataque[s] à sua Humanidade”. Na escola, a negação do nome social, os insultos e a patologização de identidades dissidentes são manifestações desse mesmo processo, que busca rebaixar a condição humana de estudantes LGBTI+. Contra essa desumanização, a escuta acolhedora do POE ergue-se como prática de reumanização – um ato político que restaura a dignidade através do reconhecimento incondicional.

Compreender este mecanismo é fundamental para que a escuta do POE vá além da consequência (o conflito), chegando à raiz do problema: a negação da dignidade humana. O acolhimento, assim, revela-se não como gesto assistencialista, mas como tecnologia social de resistência que, ao humanizar, desestabiliza as estruturas opressivas que sustentam a LGBTIfobia.

3.3 “Nomear para enfrentar”: a voz crítica na desconstrução da LGBTIfobia

A análise das vozes dos POEs revela que o letramento crítico, discutido anteriormente como ferramenta de diagnóstico, desdobra-se em uma prática política mais ampla: a coragem de nomear a opressão. Essa nomeação é a materialização de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) capaz de formar para resistir e se constitui, em essência, como um ato de desconstrução de paradigmas opressivos. Tal como “o movimento feminista, principalmente desde a década de 1970, passa a desconstruir estas ‘verdades’ de gênero” (Kirjner, 2016, p. 9), a prática orientadora deve se dedicar a questionar as normas cisheteronormativas naturalizadas no cotidiano escolar. Cabe a esse profissional, portanto, operar uma pedagogia da desnaturalização, tornando-se um agente crucial para o enfrentamento da LGBTIfobia estrutural, fornecendo os instrumentos críticos para que a comunidade escolar decodifique e enfrente essas opressões. Como define Carbonari (2014), a EDH é

aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente (Carbonari, 2014, p. 178-179).

No contexto da LGBTIfobia, essa resistência se concretiza no ato político-pedagógico de nomear a violência, recusando eufemismos que minimizam sua gravidade. É o ato de chamar a LGBTIfobia pelo seu nome, reconhecendo-a como uma violação de direitos que exige enfrentamento. Thiago explicita essa postura ética ao se recusar a usar termos que banalizam a violência: “Eu não chamo de bullying, porque bullying é um termo que minimiza. É violência. É LGBTIfobia. É crime. A gente tem que chamar pelo nome para poder combater”. Esta nomeação transcende a mera identificação técnica – é um ato de intervenção política que desestabiliza a ordem opressora e força a

escola a encarar suas próprias contradições, desafiando a cumplicidade silenciosa com a norma cisheteronormativa.

Contudo, a nomeação não se encerra na denúncia. Ela é base para a ação enfática e a intervenção política necessária. Zíbia reflete criticamente sobre os limites do “amor” como única estratégia:

Às vezes a gente vai na conversa, no amor, só que gente, nem sempre funciona... o amor tá matando aí, né? Altas taxas. Então uma hora a gente precisa ser um pouquinho mais enfático. E aí como é que a gente vai ser enfático? Se apropriando, né? E a partir do momento que a gente se apropria, a gente tem força para combater.

Esta fala crucial sinaliza a transição da denúncia para o empoderamento político, exigindo do POE a integração entre pedagogia do amor, saber crítico e letramento legal. A apropriação do conhecimento teórico e jurídico confere a autoridade necessária para o embate institucional, materializando o que podemos denominar de pedagogia da resistência.

Sara reforça essa urgência, conectando a nomeação à demanda por mudança estrutural: “O avanço é: Eu quero políticas públicas que garantam a minha existência... a gente precisa ter argumentos mais fortes”. A nomeação, neste estágio, revela-se como ato de advocacy educacional, convertendo o trabalho do POE em práxis micropolítica que transforma a voz singular do estudante em argumento coletivo para a luta por políticas públicas. Esta nomeação que se transforma em argumentação forte representa a maturação do processo de acolhimento em ação política organizada.

Este processo de nomeação corajosa desvela a estrutura social como construção humana e, portanto, passível de transformação. Nesse ponto, a práxis do POE dialoga profundamente com Freire (2023), para quem “a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens”, cabendo aos sujeitos a tarefa fundamental de serem “sujeitos e não objetos de transformação” (Freire, 2023, p. 63). Esta compreensão freireana ilumina o sentido último da nomeação: constituir os estudantes e profissionais da educação como sujeitos históricos de sua própria libertação.

A articulação de redes de proteção e a construção de comunidades de apoio entre profissionais, como exemplificado pela fala contundente de Pimenta - "Eu nunca mais vou ficar calada" - são imperativos para superar a solidão institucional que frequentemente acomete os educadores que se engajam em lutas por transformação. O

POE, ao articular, garante que a escola não seja uma ilha de opressão, mas ponto de conexão com a rede de garantia de direitos. Esta articulação transforma a resistência individual em movimento coletivo, criando as condições para que mudanças estruturais possam ocorrer.

Nesta atuação, é fundamental compreender o POE como “um dos agentes da mudança”, e não o único responsável, em uma ação que, “numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar” (Freire, 2023, p. 68). Esta compreensão evita a armadilha do messianismo educativo e fortalece o caráter coletivo e compartilhado do processo de transformação escolar. O ato de nomear configura-se, portanto, como eixo central de uma práxis que transforma a pedagogia do amor em pedagogia da resistência e, finalmente, em força coletiva que garante o direito à existência plural em sua mais ampla diversidade.

3.4 “Articular para garantir”: a rede de proteção como extensão da práxis do/a/e POE

A práxis do orientador educacional revela sua dimensão mais concreta e urgente quando a violência, longe de se restringir ao espaço escolar, manifesta-se no âmbito doméstico, exigindo do POE uma atuação que transcende os muros da instituição educativa. O relato de Pimenta explicita essa realidade dramática: “Eu recebi um aluno que hoje é aluna que apanhava por causa disso... E aí tive que chamar o conselho tutelar... Porque em casa ela apanharia”. Esse depoimento não é apenas um caso isolado, mas a expressão crua de uma violência estrutural que atinge corpos dissidentes, tornando a escola não apenas um espaço de acolhimento, mas um refúgio necessário e um agente de proteção legal. A ação de Pimenta – acionar o Conselho Tutelar – demonstra a superação de uma visão da escola como ilha autônoma e a compreensão da complexa tessitura de violências que marcam a vida de muitos estudantes.

Esta atuação exige do POE o domínio do letramento legal e a capacidade estratégica de acionar e articular a rede de proteção – Conselho Tutelar, Ministério Público, serviços de saúde e assistência social. Nesse sentido, o POE se transforma em um arquiteto da proteção, construindo pontes institucionais sólidas para garantir a integridade física e psicológica do estudante. A fala de Sara, já analisada, ganha aqui uma ressonância ainda mais profunda, ao conectar a ação individual à demanda por

transformação estrutural: “O avanço é: Eu quero políticas públicas que garantam a minha existência. Assim como garantir a existência de todo o mundo... a gente precisa ter argumentos mais fortes”. A articulação em rede revela-se, portanto, não como um mero recurso emergencial, mas como uma estratégia política fundamental para converter a demanda singular – o caso da aluna trans agredida – em uma reivindicação coletiva por políticas públicas que assegurem o direito fundamental à existência.

A determinação de Pimenta em nunca mais se calar – “Eu nunca mais vou ficar calada. Nunca mais. A alegria da minha vida é recebê-la no trans. Eu amo. Eu adoro. Pergunto como é que vocês estão? O que está acontecendo com você? Como é que eu posso ajudá-lo na transição?” – é a expressão máxima do amor político em ação, um compromisso ético que se materializa no cuidado concreto com a vida e a dignidade. Esta atuação insere-se no marco da “luta pela dignidade” (Flores, 2009), um processo que envolve práticas políticas, institucionais e comunitárias e que exige, como fundamenta Akotirene (2019), compreender a complexidade da matriz de opressão: “Compreender cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo, como modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade” (Akotirene, 2019, p. 31). A articulação em rede é a materialização prática dessa compreensão interseccional, pois reconhece que a vulnerabilidade do estudante LGBTI+ é multifacetada e exige respostas articuladas de diferentes esferas do Estado e da sociedade.

Essa articulação é indissociável do letramento legal, ou seja, da apropriação e do uso estratégico da legislação como ferramenta de proteção e empoderamento. Sara ressalta essa dimensão como crucial: “Se apropriar das legislações, entender que o contrário é crime... O currículo em movimento protege”. Essa apropriação do marco legal é, como analisa Café (2020), um ato de nomeação que materializa e legitima a existência. O POE, ao se apropriar da lei, transforma sua potencialidade abstrata em atos concretos de garantia de direitos, superando a burocracia e a inércia institucional. A articulação em rede emerge, assim, como a materialização da pedagogia engajada (*hooks*) no campo institucional, garantindo que o POE não atue na solidão da resistência, mas amparado por um sistema de apoio coletivo.

A ação do POE, ao mapear e acionar sistematicamente a rede de proteção, transforma a indignação ética em ação política concreta. O ato de articular é o movimento que sucede necessariamente o ato de nomear a violência, garantindo que a voz crítica e a escuta qualificada se traduzam em garantia material de direitos. O POE é, portanto, o

profissional que articula para garantir, construindo a materialidade da proteção e transformando a escola em um elo vital de uma rede mais ampla que luta pela efetivação de uma existência digna e plural para todos os estudantes. Esta práxis, que integra acolhimento, nomeação e articulação, constitui-se no cerne de uma atuação educacional verdadeiramente transformadora e comprometida com a justiça social.

3.5 “Criar para resistir”: ações micropolíticas e a inventividade pedagógica

Na continuidade do referencial teórico pós-estruturalista, a práxis do/a/e POE revela-se como um projeto decolonial de educação que opera na desconstrução dos paradigmas opressivos que estruturam o espaço escolar. Como registrado por Derrida (2011), a força dos binarismos reside precisamente em sua dificuldade de questionamento interno, constituindo-se como uma barreira epistemológica e social que restringe drasticamente a imaginação das alternativas possíveis. A escola, ao operar sob essa lógica binária, reproduz inconscientemente a estrutura colonial que classifica, hierarquiza e, fundamentalmente, exclui.

O questionamento sistemático dessas epistemologias coloniais manifesta-se concretamente nas ações dos POEs, que se dedicam a desconstruir as estruturas binárias de gênero e sexualidade que organizam o cotidiano escolar. Esta desconstrução não é um exercício acadêmico abstrato, mas uma prática vital e necessária, pois, como argumenta Louro (1997),

uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro [...] e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se 'enquadram' em uma dessas formas (Louro, 1997, p. 25).

O POE, ao validar ativamente as identidades que “não se enquadram”, exerce uma micropolítica de resistência que se alinha perfeitamente com o que Ana Paula Rodrigues da Silva (2016) identifica como a necessidade de o orientador ser um agente de transformação que atua na desconstrução de preconceitos e na promoção efetiva da cultura de paz.

Essa práxis micropolítica constitui a materialização concreta da educação intercultural defendida por Candau (2008), que aponta para a urgência do reconhecimento

do “outro” e do enfrentamento direto dos conflitos provocados pela assimetria de poder que caracteriza as relações escolares. A inventividade pedagógica do POE manifesta-se de forma particularmente potente na busca constante por estratégias que humanizem o processo de acolhimento e intervenção, reconhecendo a profundidade e complexidade da experiência de vida do estudante LGBTI+. Martinha expressa de maneira comovente a necessidade de uma empatia radical, que reconheça o sofrimento acumulado e a batalha solitária que invariavelmente precede o ato de se assumir:

Gente, o indivíduo para chegar ao ponto de se assumir diferente daquilo que a sociedade o vê, quanto sofrimento, quanta batalha sozinho ele já descobriu. Tudo. Né? Eu não sei. Eu não faço a menor ideia... Mas eu tenho um grau de empatia.

Essa fala de Martinha representa um convite explícito ao que podemos denominar de pedagogia da empatia, que exige do POE a capacidade genuína de se colocar no lugar do outro e de reconhecer a pesada bagagem de luta que o estudante carrega consigo. Essa empatia, no entanto, não se esgota na dimensão do sentir, mas necessariamente se traduz em ação criativa e intervenção qualificada, como sugere Emilia, ao defender com vigor a necessidade de levar a reflexão e o debate para o coração do cotidiano escolar:

Já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo. É você levar algumas coisas para reflexão, mesmo se você não conseguir... Levo textos, faço umas falas... uma hora eu vou chegar no embate mesmo, né? Mas a gente tem que ver por que já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo.

A inventividade pedagógica do POE reside, portanto, na capacidade demonstrada de transformar o silêncio opressor em espaço de fala legítima e o sofrimento individual em reflexão coletiva transformadora. A arte, neste contexto específico, não é um mero adorno ou atividade complementar, mas uma ferramenta poderosa de libertação que estimula a curiosidade epistemológica (Freire) e a convivência legítima (Maturana), elementos absolutamente essenciais para o enfrentamento eficaz da LGBTIfobia no cotidiano escolar. O desafio inicial, comum a muitos educadores, de se sentir “amarrado em formulários” e limitado pela burocracia, é superado pela convicção profunda de que o trabalho do orientador educacional é, acima de tudo, um ato de criação permanente.

A práxis decolonial do POE exige a inventividade como ferramenta fundamental de resistência. As experiências bem-sucedidas, como shows de talentos e saraus realizados em escolas como a 66 de Ceilândia, comprovam que a arte-educação e as ações micropolíticas constituem o caminho mais fértil para “fazer arte na orientação”. A

arte, neste sentido ampliado, é a linguagem privilegiada que rompe o silêncio imposto tanto pela burocracia quanto pela norma opressora.

Freire (2023) alimenta teórica e eticamente esta perspectiva de resistência ativa ao afirmar que

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preservamos vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser (Freire, 2021, p. 76).

Essa rebeldia pedagógica é partilhada e traduzida em ação por profissionais como Emília, que declara com determinação que “já acabou o tempo de silenciar”, e que é preciso refletir e posicionar-se. A práxis do POE, portanto, configura-se como um ato permanente de criação de possibilidades, em que a norma tenta impor o silêncio e a homogeneização. A inventividade pedagógica revela-se como a ferramenta decolonial por excelência que permite ao POE desmontar o binarismo e criar o novo no espaço escolar, garantindo que a escola seja, efetivamente, um espaço de Ser Mais para todos, sem exceções. Esta criação não é um ato solitário, mas uma construção coletiva que se alimenta da coragem de romper com as estruturas estabelecidas e da ousadia de imaginar e construir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

3.6 Práxis decolonial: o POE como agente de desmonte da cisheteronormatividade

A práxis do POE, em sua síntese dialética entre os eixos relacional, micropolítico e institucional, configura-se como um projeto radical de educação decolonial que opera uma verdadeira “epistemologia da desobediência”. Esta atuação transcende a dimensão técnica da orientação educacional para assumir um caráter explicitamente político-epistêmico de desmontagem sistemática das estruturas de poder que perpetuam a colonialidade no espaço escolar.

O POE, ao desnaturalizar criticamente a cisheteronormatividade e a lógica binária que organizam hierarquicamente corpos, identidades e desejos, atua conscientemente como um agente de desmonte do legado colonial que ancora as práticas educativas tradicionais. Essa desnaturalização opera em três frentes interligadas: a desobediência cognitiva contra os saberes estabelecidos que patologizam as identidades dissidentes, a

desobediência pedagógica contra os métodos que silenciam as vozes marginalizadas e a desobediência institucional contra as normas que consagram a exclusão.

Neste sentido, a atuação do POE alinha-se ao que Lyra Filho (1984) denominou de “direito como instrumento de libertação”. Para Lyra Filho, o direito não deve ser compreendido como mero conjunto de normas, mas como ferramenta de transformação social que possibilita a emancipação dos oprimidos. O POE, ao utilizar estratégicamente o marco legal como escudo protetor e arma de combate, materializa esta concepção emancipatória do direito, transformando letras mortas em instrumentos vivos de libertação no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolvida por Izete Santos do Nascimento (2017) corrobora decisivamente que a atuação do POE, ao fundamentar-se na escuta qualificada e na ética do cuidado radical, promove o desenvolvimento integral do estudante – um ato educativo que, por sua própria natureza ontológica, opõe-se frontalmente à lógica de exclusão, silenciamento e apagamento imposta pelo modelo colonial de educação. Esta práxis orientadora constitui-se, assim, em ato de insurreição epistêmica que questiona os fundamentos do que é considerado “normal”, “natural” e “legítimo” no ambiente escolar.

David Sánchez Rubio (2007), ao desenvolver a ideia de “direitos humanos como produção cultural”, oferece uma base teórica fundamental para compreender a profundidade da atuação do POE. Para Sánchez Rubio, os direitos humanos não são dados abstratos, mas processos históricos de luta pela dignidade que se constroem nas práticas cotidianas de resistência. O POE, ao garantir o direito à identidade de gênero e à orientação sexual no espaço escolar, não está apenas aplicando normas, mas produzindo cultura jurídica emancipatória através de sua práxis cotidiana.

A confirmação da hipótese central desta pesquisa revela que a efetividade transformadora da atuação do/a/e POE está intrinsecamente relacionada à convergência prática e sinérgica entre três dimensões fundamentais: o domínio legal (ação-institucional), a criatividade pedagógica (ação-micropolítica) e uma disposição ética e politicamente ativada pelo cuidado (ação-relacional). Essa convergência virtuosa materializa concretamente o que Freire (2023) defendia como uma educação que “instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’” (p. 121), preparando decisivamente o educando para “assumir o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo” (p. 121). Através desta tríplice desobediência – cognitiva, pedagógica e institucional –, o POE constrói zonas de

autonomia relativa onde é possível experimentar outras formas de ser, saber e conviver, gestando assim as sementes de uma educação verdadeiramente pluriversal. A práxis decolonial do POE consolida-se, portanto, como projeto civilizatório alternativo que, desde as entranhas da instituição escolar, questiona os alicerces do projeto moderno-colonial e constrói, no dia a dia das relações educativas, a possibilidade concreta de uma sociedade onde a diferença não seja tolerada, mas celebrada como condição da própria humanidade.

A efetividade transformadora dessa práxis decolonial está intrinsecamente ligada à conversão do conhecimento em ação reflexiva e constante. Como ensina Freire (1987), não há verdadeira educação que não parta da realidade concreta dos educandos e de seu direito à voz. As diretrizes e leis só ganham vida quando traduzidas na escuta qualificada, no acolhimento incondicional e na mediação de conflitos. É na práxis – a tríade entre ação, reflexão e compromisso ético – que o POE materializa seu papel de agente de uma educação verdadeiramente inclusiva e decolonial.

Neste sentido, o trabalho do POE revela-se não apenas como prática educativa, mas como ato de justiça cognitiva e re-existência política que abre futuros possíveis para além dos limites impostos pela colonialidade. Como nos lembra Lyra Filho (1984), a verdadeira função do direito – e, por extensão, da educação – é “servir à vida” em sua exuberante diversidade, e não a domesticar em nome de uma suposta ordem natural. O POE, ao defender o direito à existência plural, converte-se em guardião desta concepção vitalista do direito e da educação.

3.7 Considerações parciais: a síntese entre voz, ação e contexto

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu desvelar a complexa tessitura que constitui a práxis do orientador educacional no enfrentamento das desigualdades e violências no espaço escolar. A investigação demonstrou, de forma contundente, que a atuação do POE se configura como uma práxis política decolonial, que opera na tensão permanente entre a escuta sensível e a ação transformadora, entre o acolhimento individual e o enfrentamento estrutural. Esta perspectiva revela-se fundamental para o trabalho dos/as/es POEs, que atuam na linha de frente do que Akotirene (2019) identifica como a necessidade de “aprender por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé

e trabalhadoras” (p. 16) sobre as múltiplas opressões. A inventividade pedagógica do POE, neste sentido, mostrou-se como a ferramenta essencial para traduzir a complexidade da interseccionalidade em ações concretas e significativas no cotidiano escolar.

A análise das narrativas dos POEs evidenciou que a escuta qualificada constitui o alicerce ético e político de sua atuação. Esta escuta, longe de ser uma técnica neutra, revelou-se um ato profundamente político de reconhecimento da humanidade do outro, como expressou Martinha, ao refletir sobre a jornada de sofrimento do estudante que se assume diferentemente daquilo que a sociedade espera dele, ato que envolve sofrimento e muita luta. A atitude de empatia radical frente a essas experiências não se esgota no campo do afeto, mas se desdobra necessariamente em ação pedagógica inventiva, conformando o que podemos denominar de pedagogia da empatia como fundamento da práxis orientadora.

A transição da escuta para a nomeação corajosa da violência mostrou-se como um movimento fundamental na desnaturalização das opressões. O ato de nomear a LGBTIfobia, a transfobia e outras formas de violência estrutural constitui-se como gesto político-pedagógico que força o reconhecimento institucional dessas problemáticas, rompendo com a lógica do silenciamento e da invisibilização. Como afirmou Emília com notável determinação: “Já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo [...].” Esta fala ecoa profundamente a perspectiva freireana de resistência ativa, que encontra na rebeldia contra a opressão um fundamento da natureza humana em processo de libertação.

A articulação em rede emergiu como dimensão indispensável para a efetivação da proteção e garantia de direitos. O POE revelou-se como um arquiteto da proteção, construindo pontes entre a escola e as instâncias do sistema de garantia de direitos, transformando a indignação ética em ação política concreta. A fala de Pimenta – sobre uma aluna trans que apanhava por causa disso e sobre a decisão de chamar o conselho tutelar – ilustra com dramaticidade como a práxis orientadora necessita transcender os muros escolares para enfrentar violências que se manifestam em múltiplos contextos.

A inventividade pedagógica mostrou-se como o eixo articulador que confere singularidade e potência à atuação do POE. A análise das falas revelou que, diante das limitações estruturais, os profissionais desenvolvem uma criatividade estratégica que se manifesta em microintervenções cotidianas. Essa inventividade não se manifesta através de grandes eventos, mas através de ações sutis e profundamente criativas que redesenharam o cotidiano escolar. Entre as estratégias relatadas pelos POEs, destacam-se:

- A reinvenção de rotinas aparentemente banais, como demonstrou Thiago ao substituir a contagem binária tradicional por categorias inclusivas (“quantos estão de meia aparecendo? Quantos estão de tênis preto?”).
- A criação de dispositivos de proteção institucional, como o “tapetão LGBT” de Pimenta, que funcionava como uma estratégia criativa para garantir o respeito às identidades dissidentes.
- A ressignificação de espaços escolares como territórios de acolhimento, transformando salas de orientação em refúgios seguros para estudantes em situação de vulnerabilidade.
- A construção de novas linguagens e abordagens para mediar conflitos, indo além dos protocolos convencionais. Essas intervenções, embora não assumam a forma de arte-educação ou saraus, compartilham a mesma essência inventiva: desmontam binarismos, criam espaços de resistência micropolítica onde a norma tenta impor homogeneização, e abrem possibilidades para novas formas de existência e convivência no espaço escolar.

Essa inventividade configura o que denominamos de práxis decolonial – um fazer pedagógico que constantemente reinventa formas de existir e resistir dentro do espaço escolar, usando a criatividade como antídoto à rigidez das normas cisgenderonormativas. A sistematização das vozes dos POEs permitiu identificar três eixos interconectados que compõem essa práxis, conforme sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Os três eixos da práxis do POE

| Eixo | Conceito central | Estratégias principais | Desafios identificados |
|---------------|--------------------------|---|---|
| Relacional | Pedagogia do cuidado | Escuta qualificada, vínculo de confiança, acolhimento incondicional | Sobrecarga emocional, limites da empatia individual |
| Micropolítico | Inventividade pedagógica | Arte-educação, rodas de conversa, intervenções criativas | Resistência institucional, falta de recursos |
| Institucional | Arquitetura da proteção | Articulação em rede, uso do marco legal, protocolos institucionais | Fragilidade das redes, burocracia excessiva |

Fonte: elaborado pelo autor.

Contudo, a pesquisa também revelou os desafios estruturais que limitam a efetividade desta práxis transformadora. O sentimento de solidão na resistência manifestou-se de forma recorrente nas narrativas, como expressou Maria: “A maior dificuldade hoje é a gente ainda trabalhar isso como tabu. Tem gente que não quer nem falar sobre isso na escola... E aí a gente vai tratar: ‘Ah, mas não é um momento. Deveria abordar de outra maneira’”. Esta fala evidencia a resistência institucional e a carência de suporte que frequentemente acompanham o trabalho do POE.

Além disso, a crítica de Clara ao acolhimento como “favor” aponta para a necessidade urgente de institucionalização das práticas de acolhimento e enfrentamento das violências. Isso fica evidente em seu relato:

O que está implicado nessa acolher? Como se fosse um favor. Como se fosse algo... Ah, porque tem legislação, porque tem... Gente, Porque isso dá uma... dá uma... é, me coloca é... Pera aí, o que eu tenho... O que eu tenho, como se fosse, é algo assim mesmo, né? Não é algo que eu vou fazer por conta de uma legislação. A gente tem que avançar muito nisso.

Nesta fala entrecortada, Clara articula uma crítica crucial: ela rejeita a ideia de que o acolhimento seja um "favor" pessoal do profissional ou uma mera aplicação técnica de legislações. Para ela, o acolhimento deve ser compreendido como um compromisso ético-político fundamental da instituição escolar, que transcende tanto a benevolência individual quanto o cumprimento formal de normas.

Estas considerações parciais permitem visualizar a tensão produtiva que caracteriza a práxis do POE: entre a potência das ações micropolíticas e a fragilidade do suporte institucional; entre a coragem da nomeação e a resistência ao enfrentamento; entre a criatividade pedagógica e as limitações estruturais. A fala de Clara exemplifica precisamente essa tensão – a distância entre o compromisso ético do profissional e o reconhecimento institucional desse trabalho como parte estruturante da função educativa.

Esta síntese entre voz, ação e contexto revela que, apesar dos significativos avanços na atuação dos POEs, persistem desafios estruturais que demandam uma transformação mais profunda nas políticas educacionais e na cultura institucional das escolas. O próximo capítulo dedica-se a explorar precisamente esta dimensão, propondo um modelo de práxis sinérgica que possa superar a solidão da resistência através da construção de redes colaborativas e de um compromisso institucional mais efetivo com a transformação educacional.

Como antecipa Freire (2023), a mudança social requer a superação de uma totalidade por outra, em um processo de transformação estrutural. O objetivo da ação da mudança é a superação de uma totalidade por outra. Assim, exige-se que a práxis orientadora inscreva-se em um projeto coletivo e institucional de transformação radical da escola e da sociedade.

4 A PRÁXIS DO PEDAGOGO/A/E ORIENTADOR/A/E EDUCACIONAL: EIXOS DE TRANSFORMAÇÃO E PROPOSTAS PARA O FUTURO

4.1 A roda de conversa como metáfora da práxis

A experiência com as rodas de conversa revela-se como a metáfora mais potente para compreender a práxis da orientação educacional em sua dimensão mais profunda e transformadora. É nesse espaço privilegiado de encontro e diálogo que a pedagogia do encontro, proposta por Freire (2023), se materializa concretamente, transcendendo os limites do discurso teórico para se tornar experiência viva no cotidiano escolar.

Minha trajetória profissional com esta metodologia constituiu o laboratório prático que informou teoricamente esta pesquisa. Destaco três experiências realizadas em minha última escola de atuação antes da licença para o mestrado que ilustram de maneira eloquente a potência e os desafios inerentes a esta prática.

A primeira experiência, denominada “Café com Sinergia”, tinha como objetivo central aproximar as famílias da escola através do diálogo. A estratégia consistia em convidar um familiar, reconhecido como especialista em alguma área, para conversar com os demais pais e responsáveis. O resultado inicial mostrou-se profundamente frustrante: apenas dois pais e a psicóloga da escola compareceram. Naquele momento, senti-me envergonhado e frustrado, mas, retrospectivamente, esta experiência com baixa adesão revelou que o êxito das rodas não se mede pela quantidade, mas pela profundidade dos vínculos construídos, demonstrando que mesmo grupos pequenos podem gerar transformações significativas. A roda, mesmo com poucos participantes, cumpriu sua função essencial de legitimar o POE como um agente de diálogo e de construção de sinergia genuína na comunidade escolar.

A segunda experiência, realizada durante a Semana da Consciência Negra, demonstrou a potência da roda de conversa como ato político-pedagógico de grande alcance. Em parceria com professoras engajadas, convidamos uma griô – avó de uma aluna – para compartilhar sua experiência e saberes sobre a luta antirracista. O evento reuniu em média 40 a 50 pessoas entre professores, alunos e funcionários. A fala da griô, carregada de ancestralidade, transformou a roda em um espaço de cura coletiva, onde saberes tradicionalmente marginalizados encontraram reconhecimento institucional. Ela

falava olhando nos olhos das pessoas, como se examinasse a alma de cada um, transmitindo mensagens que pareciam específicas para cada pessoa presente. Este evento revelou a roda como um espaço de transmissão de saberes ancestrais, onde a voz da griô, carregada de experiência e autoridade moral, tocou profundamente cada pessoa, reforçando o papel da escola como um território de luta e memória coletiva.

A terceira roda de conversa, focada especificamente em gênero e diversidade afetivo-sexual, organizada em parceria com a professora Rafaela de Inglês após nossa participação em um curso de formação, marcou um momento histórico na escola. Organizamos o espaço com pufes, imagens e atividades interativas para reflexões sobre a temática. A importância fundamental desta roda residiu na ruptura do silêncio institucional e na legitimação da temática no espaço coletivo da escola. Esta foi a primeira vez que conversei com os alunos sobre o assunto fora dos atendimentos individuais. Os conflitos que emergiram durante a discussão, longe de representarem um fracasso, revelaram paradoxalmente a necessidade urgente dos alunos de falar abertamente sobre estas questões. O feedback extremamente positivo – com estudantes se sentindo representados, pedindo mais atividades e colando mensagens no mural – confirmou a potência da roda como ferramenta de intervenção direta e de construção de um currículo vivo e significativo.

Estas experiências diversas com rodas de conversa, em sua riqueza temática e pluralidade de públicos, constituíram o laboratório prático que informou teoricamente e forneceu referências fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Elas foram decisivas para superar uma visão inicial mais academicista que privilegiaria exclusivamente os grupos focais, por serem considerados uma “forma mais acadêmica” de pesquisa.

A decisão de realizar rodas de conversa com os/as/es POEs, em substituição aos grupos focais online inicialmente planejados, surgiu como uma sugestão crucial durante a banca de qualificação, em especial da professora Elen Geraldes. Esta sugestão ressoou profundamente com minha compreensão da potência do conversatório e da troca dialógica como elementos centrais da prática da orientação educacional.

A metáfora da “gira do conhecimento”, que remete à gira do Candomblé e da Umbanda, evoca poderosamente a ideia de um movimento circular e contínuo, em que o conhecimento não é transmitido de forma vertical e hierárquica, mas construído coletivamente em um espaço sagrado de troca e energia compartilhada. Esta perspectiva

decolonial, que valoriza os saberes ancestrais e a oralidade como formas legítimas de produção de conhecimento, alinha-se perfeitamente à pedagogia do encontro de Freire.

A indagação do professor Daniel Kirjner durante a banca de qualificação, sobre a mudança de grupos focais online para rodas de conversa presenciais – “por que não ir até os orientadores?” – funcionou como o catalisador definitivo para a decisão de realizar as rodas em uma Regional de Ensino específica. Esta mudança metodológica, que transformou a pesquisa em um ato político de ir ao encontro do outro, reforçou o compromisso ético-político da dissertação com uma abordagem verdadeiramente dialógica e comprometida com a realidade concreta dos/as/es POEs.

A tese central que orienta este capítulo sustenta que a práxis do POE, para ser efetivamente transformadora e decolonial, deve operar sob a égide da sinergia, articulando de forma coerente e criativa os níveis relacional, micropolítico e institucional. As experiências aqui narradas com as rodas de conversa constituem a prova empírica de que essa sinergia não apenas é possível, mas representa uma necessidade premente para a efetiva transformação da escola. É a partir desta perspectiva, fundamentada na experiência concreta, que o capítulo 4 se desdobra, analisando detalhadamente as ações do/a/e POE em três eixos interligados de transformação e propondo caminhos viáveis para o futuro da orientação educacional.

4.2 A voz que denuncia: a práxis do POE como ato político de nomeação

A práxis do POE, conforme analisado no capítulo 3, inicia-se com a escuta qualificada (3.2) e culmina necessariamente no ato corajoso de nomeação (3.3). A voz do POE, ao nomear a LGBTIfobia como violência estrutural e não como mero *bullying*, atua como um agente de denúncia e de desnaturalização da violência no espaço escolar. Esta nomeação constitui-se como um ato político-pedagógico fundamental, pois força o reconhecimento institucional de que a violência contra estudantes LGBTI+ não é um problema pontual ou relacional, mas uma manifestação concreta do cisheteropatriarcado que estrutura nossa sociedade.

A denúncia realizada pelo/a/e POE, no entanto, deve ser cuidadosamente despojada de qualquer vestígio de paternalismo ou caridade, como alerta de forma incisiva Clara, ao questionar a postura de “acolher” como se fosse um favor: “O que está implicado nessa acolher? Como se fosse um favor [...]”. A fala de Clara representa um

convite urgente à autorreflexão ética do POE sobre os fundamentos de sua prática. O acolhimento não pode ser concebido como um gesto de benevolência ou concessão, mas como um dever ético e legal que deve ser exercido com a plena consciência de que a existência legítima do estudante é um direito inalienável.

A denúncia não se configura como um ato burocrático ou protocolar, mas como um ato político-pedagógico que materializa a existência do estudante LGBTI+ no espaço escolar. Como afirma Café (2020), o lugar de fala é a enunciação de um saber que emerge diretamente da experiência vivida, e o POE, ao dar voz ao estudante e nomear a violência, assume a profunda responsabilidade de ser o porta-voz da denúncia institucional. Esta postura encontra sua expressão mais clara na fala de Thiago, que se recusa categoricamente a reduzir a violência a um termo simplista e despolitizado: “Eu não chamo de bullying, porque bullying é um termo que minimiza. É violência. É LGBTIfobia. É crime. A gente tem que chamar pelo nome para poder combater”. Esta postura ética e política alinha-se perfeitamente ao pensamento de Herrera Flores (2009), para quem a luta pelos direitos humanos é essencialmente a luta pela dignidade e pela visibilidade dos oprimidos. O POE, ao nomear a violência em seus termos corretos, transforma a invisibilidade em visibilidade, o silêncio em clamor coletivo, e a omissão institucional em ação transformadora. A voz que denuncia, portanto, constitui-se como o primeiro passo indispensável para a transformação real e o ponto de partida concreto para a ação que efetivamente transforma a realidade escolar.

Estas reflexões apontam de forma consistente para a necessidade de um compromisso coletivo que transcende a ação individual e, por vezes, heroica do POE, exigindo uma transformação estrutural do próprio sistema educacional. Isso se alinha à posição de Clara, já relatada, que questiona profundamente a lógica do favor a qual ainda permeia muitas práticas educacionais. Este avanço civilizatório significa, em última instância, transformar o acolhimento e o combate à LGBTIfobia de uma prática dependente da boa vontade individual em um princípio ético e político incontornável da educação pública, garantido pela estrutura institucional e não pela exceção heroica. A voz que denuncia é, assim, a semente de uma práxis verdadeiramente transformadora que ancora a atuação do POE no campo inegociável dos direitos humanos.

4.3 A ação que transforma: os três eixos da práxis do POE

A práxis transformadora do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional estrutura-se em três eixos fundamentais que se articulam dialeticamente, constituindo um modelo integrado de atuação que responde às complexas demandas do contexto educacional contemporâneo. Esta tríade conceitual – relacional, micropolítica e institucional – não representa compartimentos estanques, mas dimensões que se interpenetram e se potencializam mutuamente na ação cotidiana do POE, conformando uma abordagem holística e sistêmica de intervenção educativa.

4.3.1 Eixo relacional: a pedagogia do cuidado como alicerce ético e existencial

O eixo relacional configura-se como alicerce ético e existencial através da pedagogia do cuidado, materializando-se na construção de vínculos de confiança autênticos, em que a escuta qualificada se transforma em acolhimento genuíno e incondicional. Nesta dimensão fundamental, o POE atua como mediador cultural que comprehende o estudante em sua totalidade histórica-social, recusando-se categoricamente a reduzi-lo a um mero “problema” a ser resolvido ou a um “caso” a ser protocolado. A fala profundamente significativa de Martinha – sobre toda dificuldade enfrentada por aqueles que precisam se assumir, indo contra as expectativas lançadas sobre eles socialmente – sintetiza de maneira comovente esta postura ética, que reconhece a batalha íntima do estudante como elemento estruturante de sua subjetividade, oferecendo um espaço de acolhimento radical que materializa o amor político defendido por hooks (2013) como força motriz contra a dominação.

Essa dimensão relacional exige do POE uma presença integral que transcende em muito as competências técnicas tradicionais da orientação educacional. Requer o desenvolvimento de uma inteligência emocional crítica capaz de decifrar os silêncios, interpretar os não-ditos e acolher as dores não nomeadas que permeiam o universo escolar. A construção desses vínculos constitui processo artesanal que demanda a paciência histórica de que fala Freire (2023), um tempo qualitativamente distinto do tempo burocrático que rege a instituição escolar. É nesta dimensão que se gestam as condições de possibilidade para todas as outras intervenções, pois como bem lembra

Maturana (2009), sem o acolhimento genuíno não há aprendizado significativo nem transformação sustentável.

4.3.2 Eixo micropolítico: a inventividade pedagógica como estratégia de resistência cotidiana

O eixo micropolítico consolida-se como campo privilegiado da inventividade e da resistência cotidiana, onde o POE atua como agente de desmonte criativo das estruturas opressivas através da arte, do diálogo transgressor e da ação direta fundamentada. Esta dimensão materializa a práxis decolonial no tecido do cotidiano escolar, criando zonas autônomas temporárias de liberdade e expressão genuína que contestam a ordem estabelecida. A fala emblemática de Emília – “Já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo. É você levar algumas coisas para reflexão [...]” – exemplifica com extraordinária clareza a rebeldia freireana, traduzida em ato micropolítico concreto, no qual a ação criativa e reflexiva preparameticulosamente o terreno para o embate necessário contra as estruturas de poder estabelecidas.

Neste eixo, a inventividade pedagógica revela-se como arma de construção massiva de novas possibilidades de existência. Através de saraus literários, mostras culturais, círculos de diálogo, intervenções artísticas e outras estratégias criativas, o POE subverte a lógica bancária da educação e instaura uma ecologia de saberes que valoriza os conhecimentos marginalizados e as epistemologias dissidentes. Esta dimensão micropolítica opera uma verdadeira guerrilha semiótica contra os signos opressores que povoam o imaginário escolar, desestabilizando certezas cristalizadas e abrindo frestas de luz onde antes predominava o obscurantismo.

4.3.3 Eixo institucional: a arquitetura da proteção como garantia de direitos

O eixo institucional configura a dimensão da macropolítica da práxis do POE, representando o campo estratégico da articulação de redes e do uso consciente do marco legal como ferramentas efetivas de garantia de direitos. Nesta esfera, o POE consolida-se como arquiteto da proteção ao transformar o direito abstrato em garantia concreta, superando a solidão da resistência através da construção coletiva de protocolos claros e da institucionalização substantiva da pauta no Projeto Político-Pedagógico. O caso

paradigmático narrado por Pimenta – “A gente pegou um professor desse, a escola inteira se uniu... e a gente tirou o cara da escola... Homofóbico não volta” – demonstra com eloquência ímpar a eficácia da ação institucional sinérgica, em que a capacitação para o letramento crítico permite nomear e combater estruturalmente a violência, transformando a indignação ética em conquista política duradoura.

Esta dimensão exige do POE uma postura proativa e estratégica para fazer valer os direitos da comunidade escolar. Implica conhecer a fundo e acionar com precisão a rede de proteção, criar caminhos claros e ágeis para o atendimento de casos, e dominar não apenas as leis, mas também os instrumentos que tornam esses direitos realidade prática na escola. Mais do que aplicar normas, o POE, ao garantir o direito à identidade de gênero e à orientação sexual, está produzindo cultura jurídica emancipatória através de sua práxis.

Neste eixo, a atuação do POE alinha-se ao que Lyra Filho (1984) denominou de “direito como instrumento de libertação”. O profissional, ao utilizar estratégicamente o marco legal, não como ameaça punitiva, mas como ferramenta de emancipação, materializa essa concepção transformadora do direito na realidade escolar cotidiana. Essa práxis fundamenta-se na compreensão dos direitos humanos como um projeto de sociedade que orienta percursos emancipatórios e a luta pela dignidade humana.

Cada articulação em rede, cada uso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou das resoluções que garantem o uso do nome social, representa um ato de construção jurídica popular que, nas palavras de David Sánchez Rubio (2007), “produce derechos humanos desde abajo” (produz direitos humanos a partir de baixo). Dessa forma, a atuação do POE transcende a mera aplicação de normas para se constituir em uma pedagogia jurídica emancipatória. Essa posição requer a capacidade de traduzir demandas singulares em políticas institucionais, transformando casos individuais em precedentes que reconfiguram a cultura organizacional da escola.

4.3.4 Sinergia transformadora: a arte da articulação entre os eixos

A efetividade radical da ação transformadora reside precisamente na capacidade do POE de articular sinergicamente estes três eixos, transitando com fluência e inteligência tática entre a dimensão relacional do cuidado, a inventividade micropolítica e a garantia institucional de direitos. Esta articulação virtuosa possibilita ao POE forçar o

reconhecimento institucional das opressões, descontinando as relações de poder a partir do lugar de fala de quem mais sofre suas consequências, conforme alerta Café (2020). A práxis, assim configurada, constitui-se como síntese dialética que transforma a lei em ato pedagógico transformador, consolidando o POE como voz que nomeia para enfrentar e age para transformar a realidade escolar em sua totalidade concreta.

Essa tríade conceitual conforma um sistema ecológico de intervenção onde cada eixo alimenta e potencializa os demais: o cuidado relacional fornece a base de confiança necessária para o risco criativo da micropolítica; a ousadia micropolítica gera o momentum para as conquistas institucionais; e as garantias institucionais criam as condições de segurança para o florescimento de relações autênticas. Nesse movimento dialético, o POE consolida-se como intelectual transformador que articula, na prática cotidiana, a tríade indissociável do cuidado ético, da criatividade política e da garantia jurídica, tecendo assim os fios de uma educação verdadeiramente emancipatória e decolonial.

4.4 A confirmação da hipótese: a síntese teórico-prática e o direito à existência plural

A investigação desenvolvida ao longo desta pesquisa revelou uma ressonância profunda e significativa entre a práxis concreta narrada pelos POEs e o sólido arcabouço teórico que estrutura este trabalho. A tríade teórica composta por Saviani (2011) com o saber crítico, Vygotsky (2007) com a mediação social e Maturana (2002) com a ética do acolhimento demonstra-se fundamental para interpretar a complexidade multidimensional do trabalho orientador. Destacam-se, igualmente, os conceitos de evasão/expulsão (Bortolini, 2023) e de enquadramento epistêmico (Butler, 2015) como categorias analíticas indispensáveis para compreender os mecanismos sutis e explícitos de exclusão que as POEs enfrentam e sistematicamente desmontam em sua atuação cotidiana.

Esta síntese teórico-prática configura-se, em sua essência mais profunda, como base fundamental para uma práxis decolonial efetiva. O POE, ao desnaturalizar criticamente a cisgenderonormatividade e a lógica binária que estruturam o espaço escolar, atua conscientemente como um agente de desmonte das estruturas de poder herdadas da colonialidade. A dissertação de Izete Santos do Nascimento (2017) corrobora decisivamente que a atuação do POE, ao se fundamentar na escuta qualificada e na ética

do cuidado radical, promove o desenvolvimento integral do estudante, um ato que, por sua própria natureza, opõe-se frontalmente à lógica de exclusão e silenciamento imposta pelo modelo colonial de educação.

A hipótese central da pesquisa foi empiricamente confirmada: a efetividade transformadora da atuação do/a/e POE está diretamente relacionada à convergência prática e sinérgica entre o domínio legal (ação-institucional), a criatividade pedagógica (ação-micropolítica) e uma disposição ética e politicamente ativada pelo cuidado (ação-relacional). Esta convergência materializa concretamente o que Freire (2021) defendia como uma educação que “instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá’-la ou ‘domésticá’-la” (p. 121), preparando decisivamente o educando para “assumir o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo” (p. 121). O POE, portanto, não se limita a aplicar mecanicamente a teoria, mas a reinventa criativamente em sua práxis decolonial, tornando-se assim um intelectual orgânico da transformação educacional.

A análise demonstrou que quando esses três eixos atuam isoladamente, os resultados tendem a ser limitados e insustentáveis. O cuidado sem ação institucional transforma-se em paternalismo estéril; a criatividade pedagógica sem base relacional converte-se em ativismo desconectado; e a ação institucional sem fundamento ético degenera em burocracia vazia. A sinergia entre os eixos revelou-se, assim, não como mera opção metodológica, mas como condição para uma atuação verdadeiramente transformadora.

Esta confirmação empírica da hipótese inicial consolida a compreensão do POE como sujeito epistêmico que produz conhecimento a partir da prática, conformando o que Freire (1987, p. 48) denominaria de "práxis autêntica", na qual "a ação e a reflexão se dão simultaneamente" em um processo dialético de transformação da realidade. A práxis decolonial do POE constitui-se, portanto, como epistemologia do Sul em ação, que desde as bordas do sistema educacional questiona seus fundamentos e constrói alternativas concretas de existência escolar plural e digna para todos.

4.5 O eco de um fazer pedagógico: a transformação da cultura escolar

A práxis do POE, ao operar sinergicamente nos três eixos de transformação, gera um eco transformador na cultura escolar que transcende radicalmente o âmbito do caso

individual. O acolhimento ético de um estudante LGBTI+, a ação micropolítica de um sarau literário ou a articulação estratégica de uma rede de proteção não configuram meros atos isolados, mas representam sementes de transformação cultural que, germinando no solo da escola, modificam progressivamente seu ecossistema relacional, tornando-o mais inclusivo, seguro e acolhedor para todos os que nele convivem. A transformação sustentável da cultura escolar emerge como resultado dialético da sinergia entre a voz que denuncia com coragem e a ação que transforma com consistência.

A práxis decolonial do POE, que se manifesta concretamente na inventividade pedagógica e na arte-educação comprometida, constitui a materialização mais visível desta sinergia no campo da cultura escolar. A arte revela-se, neste contexto específico, como ferramenta decolonial por excelência que permite ao POE desmontar criativamente o binarismo opressivo e criar possibilidades inéditas de existência no espaço escolar, garantindo que a escola se torne efetivamente um espaço de Ser Mais para todos, sem exceções ou reservas.

A inventividade pedagógica do POE representa a materialização viva da sinergia no campo da cultura escolar, operando a alquimia política que transforma a solidão da resistência em força coletiva organizada. A arte-educação configura-se, nesta perspectiva transformadora, como eixo central de uma práxis que converte o mal-estar individual em potência coletiva, garantindo que a escola se constitua como espaço de convivência legítima e de libertação progressiva. Através de gestos aparentemente simples – um sarau que celebra a diversidade, uma roda de conversa que rompe silêncios, uma intervenção artística que questiona normas – o POE vai tecendo pacientemente uma nova textura simbólica para a escola, onde a diferença deixa de ser ameaça para tornar-se riqueza compartilhada.

Este fazer pedagógico gera um ciclo virtuoso de transformação: cada ação bem-sucedida fortalece a confiança da comunidade, que por sua vez se engaja mais profundamente no processo, criando as condições para intervenções ainda mais ousadas e transformadoras. O eco desse fazer não se dissipa com o fim das atividades, mas ressoa no tempo, inspirando novas práticas e consolidando uma cultura escolar na qual o direito à existência plural deixa de ser concessão para tornar-se princípio organizador da convivência educativa.

4.6 Direções futuras e propostas para uma ação estrutural

Este estudo, ao cumprir com os objetivos a que se propôs, não se esgota em si mesmo. Pelo contrário, a análise circunscrita e densa do Distrito Federal no período pós-pandêmico funcionou como um poderoso microscópio que, ao iluminar um contexto específico, revelou a complexidade e a urgência de uma agenda de investigação e intervenção mais ampla. As vozes ouvidas com profundidade neste trabalho, em sua sabedoria prática e ativista, apontam para direções claras e urgentes que transcendem em muito a ação individual e heroica, demandando intervenções estruturais no sistema educacional. As propostas que se seguem emergem organicamente da análise sistemática das narrativas e da práxis sinérgica do/a/e POE, representando o compromisso ético com a continuidade da luta e visão estratégica que se desdobram em duas frentes principais: a agenda para futuras pesquisas e a agenda para políticas públicas.

Primeiramente, a natureza qualitativa e a profundidade analítica alcançadas aqui criam a base ideal para que futuros estudos possam expandir o escopo desta discussão. Aprofundar a temática exigirá, naturalmente, novos desenhos metodológicos que possam:

- Ampliar o escopo geográfico e amostral, replicando a profundidade da análise em outros contextos brasileiros para estabelecer comparações e identificar particularidades regionais.
- Incorporar abordagens mistas, combinando a riqueza das narrativas aqui coletadas com dados quantitativos que dimensionem a abrangência nacional dos fenômenos estudados.
- Realizar estudos longitudinais para acompanhar a trajetória de longo prazo das transformações na cultura escolar, para além do período de emergência pós-pandêmica que foi foco desta investigação.

Paralelamente à agenda de pesquisa, as evidências reunidas demandam ações imediatas e estruturais. Essas propostas conformam um sistema integrado de transformação, que deve incluir:

- Formação continuada interseccional e permanente – configura-se como proposta fundamental para superar a formação fragmentada e desconectada da realidade complexa dos/as/es estudantes. Esta formação deve organizar-se a partir de três eixos estruturantes: o eixo conceitual, que fornece as ferramentas teóricas da interseccionalidade, decolonialidade e estudos de gênero e sexualidade; o eixo

metodológico, que desenvolve competências para a intervenção em situações de discriminação e violência; e o eixo vivencial, que trabalha as dimensões afetivas e éticas do cuidado educativo. Tal formação deve envolver não apenas os/as/es POEs, mas toda a comunidade escolar, criando uma linguagem comum e um compromisso coletivo com a transformação.

- Institucionalização da pauta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) – representa a tradução concreta do compromisso ético em instrumento de gestão democrática e deve materializar-se através de: a) protocolos explícitos de atendimento e encaminhamento para casos de discriminação e violência LGBTIfóbica; b) diretrizes curriculares que incluem a educação para a diversidade sexual e de gênero de forma transversal; c) mecanismos de monitoramento e avaliação da efetividade das ações; d) previsão orçamentária específica para a promoção da diversidade. O PPP assim concebido transforma-se de documento burocrático em instrumento vivo de transformação da cultura escolar.
- Fortalecimento da rede de proteção e cuidado – exige a superação da atual fragmentação dos serviços através da criação de sistemas integrados de proteção. Isto implica: a) criação de comitês intersetoriais permanentes (educação, saúde, assistência social, justiça); b) estabelecimento de fluxos claros de encaminhamento e retorno de informações; c) capacitação conjunta dos profissionais para uma compreensão compartilhada; d) criação de serviços especializados de atendimento a crianças e adolescentes LGBTI+ em situação de vulnerabilidade. Esta rede fortalecida materializa o princípio da corresponsabilidade no cuidado.

Estas propostas conformam um sistema integrado em que a formação descolonizadora fornece as bases epistemológicas, a institucionalização no PPP garante a sustentabilidade política, e o fortalecimento das redes assegura a efetividade prática. Juntas, elas representam a superação concreta da solidão da resistência pela construção de uma força coletiva capaz de transformar estruturalmente a escola em espaço de existência plural e digna para todos. A implementação destas propostas exigirá, contudo, vontade política institucional, alocação de recursos adequados e o fortalecimento dos movimentos sociais que historicamente têm lutado por estes avanços – elementos que, embora extrapolem o escopo desta pesquisa, configuram-se como condições necessárias para que as transformações aqui propostas possam efetivamente florescer.

4.7 Palavras finais: o fazer pedagógico como ato de esperança

O percurso desta dissertação, ao articular coerentemente a voz do pesquisador-praticante, as vozes dos POEs e o arcabouço teórico da Educação em Direitos Humanos, confirma a urgência histórica e a potência transformadora da atuação do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional. Em um contexto social marcado por tentativas de silenciamento das diferenças, a práxis do POE materializa o que Freire (2023) definiu como “esperança ativa”. Esta não é uma esperança passiva, e sim uma “esperança armada”, que se forja no confronto direto com as estruturas de opressão. O/a/e POE, ao atuar sinergicamente nos eixos relacional, micropolítico e institucional, não apenas enfrenta a exclusão, mas constrói ativamente o futuro da escola como espaço de acolhimento incondicional e emancipação efetiva. Esta atuação constitui uma trincheira ética dentro do aparato educacional.

Conclui-se que os orientadores progressistas representam sujeitos históricos que se posicionam intransigentemente perante a LGBTIfobia, recusando-se a subsumi-la no pacote genérico e despolitizado do “bullying”. O POE progressista é o sujeito político-pedagógico essencial, cujo papel é garantir o duplo compromisso da escola: socializar o saber crítico e assegurar o direito inalienável à educação, à dignidade e à existência plural. O enfrentamento da LGBTIfobia não é tema periférico, mas condição indispensável para uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. A desconsideração desta pauta é um ato de violência pedagógica. Além disso, a luta é, como nos lembra Akotirene (2019), fundamentalmente interseccional. O POE, por isso, atua na encruzilhada das opressões, tecendo uma práxis que é, simultaneamente, antirracista, anticapitalista e antissexista.

Ao longo desta pesquisa, a roda de conversa mostrou-se, para além de uma ferramenta metodológica, elemento fundamental que espelha a própria práxis do/a/e orientador/a/e educacional. Foi através dela que esta investigação pôde, finalmente, ouvir aqueles e aquelas que, cotidianamente, exercem o papel de ouvintes privilegiados da comunidade escolar. Nós, POEs, que tantas vezes nos debruçamos sobre as dores, os conflitos e as singularidades de estudantes, professores e famílias, tivemos neste espaço a rara e preciosa oportunidade de sermos escutados.

Para honrar o compromisso ético de dar voz a esses profissionais, cedemos o espaço final às suas próprias palavras. Que estas falas, carregadas de experiência, dor,

amor político e resistência, ecoem como testemunho vivo de uma prática que insiste em humanizar a escola, mesmo quando a estrutura parece empenhar-se em desumanizar. Elas sintetizam com eloquência ímpar a tríade teórica, a denúncia corajosa da violência, a ousadia do acolhimento e a urgência da ação transformadora, constituindo-se na mensagem mais poderosa e comovente desta pesquisa:

Zibia, sobre a necessidade de ir além do amor e de se apropriar das ferramentas de luta:

“Às vezes a gente vai na conversa, no amor, só que gente, nem sempre funciona... o amor tá matando aí, né? Altas taxas. Então uma hora a gente precisa ser um pouquinho mais enfático. E aí como é que a gente vai ser enfático? Se apropriando, né? E a partir do momento que a gente se apropria, a gente tem força para combater.”

Sara, sobre a luta por políticas públicas e a necessidade de argumentos fortes:

“O avanço é: Eu quero políticas públicas que garantam a minha existência. Assim como garantir a existência de todo o mundo... a gente precisa ser mais incisivo e levar a reflexão... Não dá para ser tão... A gente precisa ter argumentos mais fortes.”

Pimenta, num testemunho de amor político e compromisso inabalável:

“Eu nunca mais vou ficar calada. Nunca mais. A alegria da minha vida é recebê-la no trans. Eu amo. Eu adoro. Pergunto como é que vocês estão? O que está acontecendo com você? Como é que eu posso ajudá-lo na transição?”

Thiago, sobre o acolhimento da subjetividade infantil em sua pureza:

“A gente tá acolhendo a subjetividade da criança... Pode ser que seja uma identidade de gênero diversa? Pode ser. Ou não. Ele tá sendo só criança.”

Emília, declarando o fim do tempo do silêncio e a chegada do embate necessário:

“Já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo. É você levar algumas coisas para reflexão, mesmo que se não conseguir... Levo textos, faço umas falas... uma hora eu vou chegar no embate mesmo, né? Mas a gente tem que ver por que já acabou o tempo de silenciar, acabou o tempo.”

Maria, sobre a resistência institucional e a patologização do tema:

“A maior dificuldade hoje é a gente ainda trabalhar isso como tabu. Tem gente que não quer nem falar sobre isso na escola... E aí a gente vai tratar: 'Ah, mas não é um momento. Deveria abordar de outra maneira.'”

Joana, sobre o preço da mudança e a solidão da resistência:

“Eu como orientadora, como posso fazer para reduzir essa violência? E aí às vezes você é atacado, criticado, porque mudança, mudança gera desconforto.”

Martinha, expressando a empatia radical necessária para compreender a jornada do outro:

“Gente, o indivíduo para chegar ao ponto de se assumir diferente daquilo que a sociedade o vê, quanto sofrimento, quanta batalha sozinho ele já descobriu. Tudo. Né? Eu não sei. Eu não faço a menor ideia... Mas eu tenho um grau de empatia.”

Clara, na denúncia contundente contra a lógica do favor que ancora o acolhimento:

“O que está implicado nesse acolher? Como se fosse um favor. Como se fosse algo... Ah, porque tem legislação, porque tem... [...] Não é algo que eu vou fazer por conta de uma legislação. A gente tem que avançar muito nisso.”

O trabalho acadêmico termina aqui, mas a luta educativa continua em cada roda de conversa, em cada acolhimento, em cada gesto de resistência. Essa resistência cotidiana configura-se como trincheira fundamental contra estratégias discursivas que, segundo Belisário e Geraldes (2023, p. 209), buscam “orquestra[r]” e “amplia[r]” narrativas excludentes, criando ambientes onde a diversidade é sistematicamente percebida como ameaça.

O futuro que se faz agora é aquele que, como propõem Gilberto Gil e Caetano Veloso (1972) em “Atento e Forte”, “não se espera, mas se constrói”. A orientação educacional, em sua práxis decolonial e sinérgica, representa a vanguarda ética e política dessa construção coletiva, garantindo que a escola seja, de fato, o lugar sagrado onde todos possam ser, em sua plenitude e dignidade radical.

Este fazer pedagógico, em sua dimensão mais profunda, alinha-se ao processo de “descolonizar o eu” proposto por Kilomba (2019). Mais do que combater violências pontuais, a práxis do POE, ecoada nas vozes aqui registradas, opera uma verdadeira arqueologia do *self*, facilitando processos de cura e autoconhecimento através dos quais estudantes LGBTI+ possam se (re)construir para além dos estereótipos que a colonialidade insistiu em apagar. O acolhimento educacional converte-se, assim, no ato político definitivo: a restituição da dignidade epistêmica e afetiva daqueles a quem foi sistematicamente negado o direito de ser sujeito de sua própria existência.

Diante do cenário de incertezas, a luta pela dignidade exige que estejamos, como nos convocam os mesmos artistas, “atentos e fortes”. Que estas vozes, aqui registradas, sirvam de farol e de combustível para todos os que, dentro e fora das escolas, acreditam que outra educação é possível e urgentemente necessária. O caminho se faz ao caminhar, e estas vozes já estão em marcha – construindo, no aqui e agora, a educação plural e radicalmente acolhedora que as futuras gerações merecem.

REFERÊNCIAS

ABETH – Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura. Memórias, Transições e Fluxos nos Estudos de Diversidade Sexual e de Gênero. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 5, n. 18, p. 31-40, 2023. Disponível em <https://www.abeth.com.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Relatório. Curitiba, PR: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2015-as-experiencias-de-adolescentes-e-jovens-l-lesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais-em-nossos-ambientes-educacionais,c42cc5a4-f48f-406b-a2ba-338b9d9cd16f>. Acesso em: 2 out. 205.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transsexuais. **Assassinatos.** ANTRA, [s. l., s./data]. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em: 3 out. 2025.

BELISÁRIO, K. M.; GERALDES, E. C. Estadista fake: O discurso do presidente Jair Bolsonaro na Assembleia-Geral das Nações Unidas. In: JORGE, T. M. (org.). **Desinformação:** o mal do século: distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada. Brasília: Supremo Tribunal Federal: Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023. p. 203-217. Disponível em: <https://desinformacao.stf.jus.br/>. Acesso em: 29/10/2025.

BORTOLINI, A. **É pra falar de gênero SIM:** fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. Brasília: [s. n.], 2023.

BRASIL. Decreto n.º 11.460, de 29 de março de 2023. Cria a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1097449rces001-12&category_slug=marco-legais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A Roda de Conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes (orgs.). **As trajetórias de pesquisas em educação:** perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 119-131.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão; Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAFÉ, L. da C. M. La reunión colectiva es hoy: Género y Diversidad Sexual en debate en la Coordinación Pedagógica. **Discurso & Sociedad**, v. 18, n. 1, p. 89-115, 2024. <https://doi.org/10.14198/dissoc.18.1.4>

CAFÉ, L. da C. M. “**A gente só é, e pronto!:** uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIFOBIA na escola. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

CANDAU, V. M. Ferrão *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: formação para a resistência e a solidariedade. In: PINTO, João B. M. (org.). **Direitos humanos:** caracterização e desafios. Vol. 1. Belo Horizonte: Instituto DH, 2014.

CARBONARI, P. C. O sujeito do direito e o direito do sujeito. In: PINTO, João B. M. (org.). **Direitos humanos como projeto de sociedade.** Belo Horizonte: Instituto DH, 2007.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento da Educação Básica**: Pressuposto Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, J. H. **A reinvenção dos direitos humanos**. [No original: *La reinvencción de los derechos humanos*. Andaluzia: Atrapasueños, 2008.] Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDES, E.; ESTEVAM, A. L. G. Impacto, resistência e luta: uma análise comparativa da representação midiática da bissexualidade e travestilidade nos clipes “Sin Miedo” de Anitta e “Enviadescer” de Linn da Quebrada. **Anagrama**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anagrama/article/view/175173>. Acesso em: 29/10/2025.

GIL, Gilberto; VELOSO, Caetano. **Atento e Forte**. [S.l.: s.n.], 1972. 1 faixa (3:45).

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2006.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, R. **A invenção da ideologia de gênero**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

JUNQUEIRA, R. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: Recuperado de <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723>. Acesso em: 3 nov. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRJNER, D. de A. P. **Entre gênero e espécie:** à margem teórica das Ciências Sociais e do Feminismo. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, J. M. F. de (org.). **Internacionalização do currículo:** Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LYRA FILHO, R. **O que é direito.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGENDZO, A. **Educación en derechos humanos:** un desafío para los países de la región. Santiago de Chile: UNESCO, 2006.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MENDES, G.; SILVA, L. B. A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 21-28, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/112>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MORAIS, J. L.; BRITO, C. L.; SOARES, M. A. O processo de tessitura na pesquisa narrativa: transparência metodológica como produção de conhecimento. In: MARIANA, Fernando Bomfim; FREITAS, Maria da Conceição da Silva (orgs.). **A orientação educacional no contexto da pandemia de Covid-19 no Distrito Federal:** coletânea de depoimentos e outros escritos. Brasília: Universidade de Brasília, CEAM/NEST, 2024. p. 45-60.

MORENO SILVA, T. M. **O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática?** A experiência de um grupo de orientadoras educacionais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

NASCIMENTO, I. S. do. **O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/23971>. Acesso em: 3 nov. 2025.

QUINALHA, R. **Movimento LGBTI+:** uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

ROSEMBERG, M. B. **Comunicação não-violenta.** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ed. Àgora, 2006.

SÁNCHEZ RUBIO, D. **Inventando derechos humanos.** Madrid: Plaza y Valdés, 2007.

SANTIAGO, S. (org.). **Glossário de Derrida.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. P. R. da. **Currículo em Movimento:** realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23044>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVA, C. J. R.; MARIANA, F. B.; FREITAS, M. da C. da S. (orgs.). **A orientação educacional no contexto da pandemia de Covid-19 no Distrito Federal:** coletânea de depoimentos e outros escritos. Brasília: Universidade de Brasília, CEAM/NEST, 2023. p. 45-60.

SILVA, E. D. Currículo em formação ou formação em currículo: desafios para a formação docente. In: ALMEIDA, M. T. F.; SILVA, I. M.; SOARES, I. M. F. (org.). **Percorso Acadêmico:** a educação na atualidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. v. 1. p. 56-58.

SIMONETTI, C.; ADRIÃO, T.; CAVASIN, M. L. S. Roda de conversa: uma proposta de análise. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, A. C. (org.). **Dialética e autoformação:** configurações na pós-graduação em educação. Campinas: Alínea, 2007. p. 245-256.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor.** Petrópolis: Vozes, 2016.

SOLIVA, T. B.; JESUS, J. G. de; IRINEU, B. A. Memórias, transições e fluxos nos estudos de diversidade sexual e de gênero: 22 anos da ABETH. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 5, n. 18, p. 31-40, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2022.18.15392>. Acesso em: 12 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YORK, Sara Wagner. Linguagem neutra em ano de eleição. Instagram: @sarawagneryork, 19 nov. 2024. 1 vídeo (1 min). Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DRPf_XlkD0/?igsh=Z3lia2N4ZWp2Mnll. Acesso em: 19 nov. 2025.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB
 Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM
 Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Vozes e ações do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional na promoção de políticas antiLGBTIfóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos.

Pesquisador Responsável: Fábio Costa Melo, Mestrando em Direitos Humanos e Cidadania – Universidade de Brasília - UnB.

Instituição: Universidade de Brasília – UnB

Introdução: Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa "Vozes e ações do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional na promoção de políticas antiLGBTIfóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos. Esta pesquisa visa investigar as práticas e estratégias de orientação educacional voltadas para a inclusão de estudantes LGBTI+ e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e seguro. O estudo será realizado através de uma roda de conversa com orientadores educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Objetivo da Pesquisa: Analisar de que maneira o pedagogo orientador educacional atua na promoção de políticas antiLGBTIfóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos.

Metodologia: A pesquisa consistirá em uma roda de conversa, nos quais os participantes, que são orientadores educacionais, discutirão suas experiências profissionais e práticas adotadas nas escolas. Esses grupos serão mediados por mim, o pesquisador responsável, e todas as informações compartilhadas serão gravadas, com sua permissão, para posterior análise.

Riscos e Benefícios: Não há riscos previsíveis associados à participação no estudo. Sua contribuição será essencial para o entendimento das práticas de inclusão escolar e para a elaboração de diretrizes que possam melhorar o acolhimento de estudantes LGBTI+. Além disso, este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas na área educacional.

Sigilo e Confidencialidade: Todas as informações coletadas durante a pesquisa serão tratadas com total sigilo e confidencialidade. Seu nome e outros dados pessoais não serão

divulgados em nenhum momento, garantindo seu anonimato. As gravações e transcrições serão armazenadas de forma segura e utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Voluntariedade e Liberdade de Participação: Sua participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária. Você poderá, a qualquer momento, desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Caso decida retirar seu consentimento, todas as informações fornecidas serão imediatamente descartadas.

Contato: Caso tenha dúvidas ou deseje mais informações sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável:

- Nome: Fábio Costa Melo
- E-mail: fabio.melo@edu.se.df.gov.br
- Telefone: (061) 99523-8151

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB):

- E-mail: cep_chs@unb.br
- Telefone: (61) 3107-1592

Consentimento: Eu, _____, declaro que fui devidamente informado/a/e sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa “Vozes e ações do/a/e pedagogo/a/e orientador/a/e educacional na promoção de políticas antiLGBTIfóbicas em conformidade com a educação em e para os direitos humanos”, e concordo em participar de forma voluntária.

- Local: _____
- Data: _____ / _____ / _____
- Assinatura: _____

APÊNDICE 2: ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

ROTEIRO NORTEADOR Público-alvo: Pedagogos/as/es Orientadores/as Educacionais (POEs) **Local:** Regional de Ensino do Plano Piloto (Encontro de Articulação Pedagógica - EAPE)

1. ABERTURA E ACOLHIMENTO

- Apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa.
- Leitura, esclarecimento de dúvidas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- **Contrato de Convivência:** Estabelecimento de acordos sobre o sigilo das falas dentro do grupo e o respeito às diferentes vivências (criação de um espaço seguro).
- **Rodada de Apresentação:** Nome (ou pseudônimo), tempo de atuação na SEEDF e etapa de ensino em que atua.

2. EIXO I: PERCEPÇÃO E DIAGNÓSTICO (O OLHAR SOBRE A ESCOLA)

- **Questão Disparadora:** Como vocês percebem as questões de gênero e diversidade sexual no cotidiano da escola hoje? É um tema visível ou silenciado?
- *Questões de apoio:*
 - As violências contra estudantes LGBTI+ chegam até o SOE? De que forma (queixa, conflito, desabafo)?
 - Como a comunidade escolar nomeia essas violências (bullying, brincadeira ou LGBTI+fobia)?

3. EIXO II: PROCEDIMENTOS E PRÁXIS (O FAZER DO POE)

- **Questão Disparadora:** Diante de uma situação de discriminação ou de um pedido de ajuda de um estudante LGBTI+, qual é o primeiro movimento de vocês?
- *Questões de apoio:*
 - Como é feito o acolhimento desse estudante?
 - Existe um protocolo institucional ou a atuação depende da sensibilidade de cada orientador?
 - Quais estratégias pedagógicas vocês utilizam para trabalhar o tema com os estudantes?

4. EIXO III: A REDE DE PROTEÇÃO (ARTICULAÇÃO E PARCERIAS)

- **Questão Disparadora:** Vocês sentem que têm com quem contar? Como funciona a rede de apoio para esses casos?
- *Questões de apoio:*
 - Como é a relação com a gestão e os professores: parceria ou resistência?
 - Como é o diálogo com as famílias?

- Os encaminhamentos para a rede externa (Saúde, Conselho Tutelar, Centros de Referência) são efetivos?

5. EIXO IV: SUBJETIVIDADE E SENTIMENTOS (QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA?)

- **Questão Disparadora:** Como vocês se sentem, pessoalmente, atuando nessas situações de violência e vulnerabilidade?
- *Questões de apoio:*
 - Quais são os maiores medos e desafios (ex: denúncias, "ideologia de gênero")?
 - O que fortalece vocês para continuarem nesse trabalho de enfrentamento?

6. ENCERRAMENTO

- Avaliação breve do encontro pelos participantes (uma palavra ou sentimento).
- Agradecimentos finais