
ESCOLA, DOCENTES E TERRITORIALIDADES LGBTQIAPN+: DISPUTAS DE SENTIDOS NO ENSINO DE BIOLOGIA¹

SCHOOL, TEACHERS AND LGBTQIAPN+ TERRITORIALITIES: DISPUTES OVER MEANING IN TEACHING BIOLOGY

ESCUELA, MAESTROS Y TERRITORIALIDADES LGBTQIAPN+: DISPUTAS DE SENTIDOS EN LA ENSEÑANZA DE BIOLOGÍA

Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira*
Claudianderson Nogueira da Silva**
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda***

RESUMO

O artigo em tela tem por objetivo compreender os sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de Biologia (Ciências da Natureza), das Humanas e da Linguagem sobre as territorialidades LGBTQIAPN+ e de que modo possibilitam as desconstruções da cis-heteronormatividade no território escolar. Utilizamos como aporte teórico as contribuições de Rogério Hasbaert (2004) sobre território, a teoria da performatividade de gênero e a análise do discurso. O estudo é de natureza qualitativa, no campo educacional, utilizando-se de técnicas para coletas de dados a entrevista semiestruturada, tendo como público alvo 4 docentes em uma Erem's no município de Caruaru/PE. As análises e sistematizações dos dados da pesquisa foram realizadas por meio da análise do discurso de inspiração foucaultiana visando perceber os mútuos condicionamentos das práticas discursivas, formações discursivas e enunciados materializados no território escolar. Evidenciamos que o território escolar se configura como campo de forças, por meio de práticas discursivas e formações discursivas biologizantes, fundamentalista religiosa e neoconservadora. Simultaneamente, o campo discursivo da Biologia surge como possibilidade para uma educação pautada nas diferenças, reconhecendo as territorialidades LGBTQIAPN+ como potência para desestabilizar, desconstruir e dissolver as fronteiras binárias, normativas e excludentes no interior do território escolar.

¹ Este artigo está vinculado à pesquisa guarda-chuva: A educação como arena política: sentidos em disputas entre a racionalidade neoliberal e o caráter plural e democrático da escola" cadastrado no âmbito da UFPE; à dissertação de mestrado: "A cis-heteronormatividade e a marginalização da comunidade LGBTQIAPN+: território e sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de EREM's" em Caruaru/PE/BR, financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE/BR. Bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE. E-mail: victorhugo.silva@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9025-550>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5361333154189141>

**Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE/BR. E-mail: claudianderson.silva@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3126-8814>. Lattes <http://lattes.cnpq.br/5704164679272145>

***Doutor em Sociologia/UFPE. Professor Associado do Núcleo de Formação Docente e do PPGEDUC, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru/PE/BR. Líder do Grupo de Pesquisa: SEGS (Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade). E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0515157502980112>



Palavras-chave: Território. Biologia. Educação. Cis-heteronormatividade.

ABSTRACT

This article aims to understand the disputed meanings (re)produced by Biology (Natural Sciences), Humanities, and Language teachers regarding LGBTQIAPN+ territorialities, and how these meanings enable the deconstruction of cis-heteronormativity within the school territory. The theoretical framework draws on Rogério Haesbaert's (2003) contributions on territory, gender performativity theory, and discourse analysis. This qualitative study, situated in the educational field, employed semi-structured interviews for data collection with four teachers at a full-time secondary school (Erem) in the municipality of Caruaru, Pernambuco, Brazil. Data analysis and systematization were conducted through Foucauldian-inspired discourse analysis, seeking to identify the mutual conditioning between discursive practices, discursive formations, and statements materialized in the school territory. The findings reveal that the school territory is configured as a field of forces shaped by biologizing discursive practices, religious fundamentalism, and neoconservative formations. Simultaneously, the discursive field of Biology emerges as a possibility for an education grounded in differences, recognizing LGBTQIAPN+ territorialities as a powerful means to destabilize, deconstruct, and dissolve binary, normative, and exclusionary boundaries within the school territory.

Keywords: Territory. Biology. Education. Cis-heteronormativity.

RESUMEN

El artículo en cuestión tiene como objetivo comprender los sentidos en disputa (re)producidos por docentes de Biología (Ciencias de la Naturaleza), de Humanidades y de Lenguaje sobre las territorialidades LGBTQIAPN+ y de qué modo posibilitan la deconstrucción de la cisheteronormatividad en el territorio escolar. Utilizamos como marco teórico las contribuciones de Rogério Haesbaert (2003) sobre territorio, la teoría de la performatividad de género y el análisis del discurso. El estudio es de naturaleza cualitativa, en el campo educativo, y utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, teniendo como público objetivo a cuatro docentes de una escuela EREM en el municipio de Caruaru/PE. Los análisis y la sistematización de los datos fueron realizados por medio del análisis del discurso de inspiración foucaultiana, con el fin de percibir los mutuos condicionamientos de las prácticas discursivas, las formaciones discursivas y los enunciados materializados en el territorio escolar. Evidenciamos que el territorio escolar se configura como un campo de fuerzas, mediante prácticas discursivas y formaciones discursivas biologizantes, fundamentalistas religiosas y neoconservadoras. Simultáneamente, el campo discursivo de la Biología emerge como una posibilidad para una educación orientada por las diferencias, reconociendo las territorialidades LGBTQIAPN+ como una potencia para desestabilizar, deconstruir y disolver las fronteras binarias, normativas y excluyentes en el interior del territorio escolar.

Palabras clave: Territorio. Biología. Educación. Cisheteronormatividad.

1 INTRODUÇÃO

A escola como local privilegiado de (re)produção dos valores (neo)conservadores e/ou desestabilizações e desconstruções desses referidos valores pode assumir uma dinâmica

ambivalente. A Educação escolar angariou práticas pedagógicas que padronizam e disciplinam os corpos dos/as estudantes de acordo com os papéis e identidades de gêneros e sexuais que lhes é proposto pela sociedade, isto é, do que é ser menino e menina, homem e mulher. Tal problemática se agrava para a população LGBTQIAPN+, que além de sofrer o estigma pela sociedade, são marginalizados e inferiorizados em um território legitimado para o exercício da cidadania cis-heterossexual e/ou cis-heteronormativa, resultando na negação do acesso e da permanência no espaço da instituição educacional da população heterodissidente (Louro, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Butler, 2024; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Oliveira; Miranda, 2025; Silva; Combé; Miranda, 2025).

As reflexões desse artigo são tecidas problematizando a escola enquanto território. Rogério Hasbaert (2023) explicita que o território apresenta uma dupla conotação: material-funcional e simbólico-afetivo, podendo normatizar medo e terror para aqueles/as que são impedidos de entrar e/ou endossar reconhecimento para outros/as que são categorizados nas identidades hegemônicas.

Essas relações de poder perpassadas na escola enquanto território, podem ser refletidas por meio de perseguições às pessoas LGBTQIAPN+, violências e de ritualizações das mortes de corpos cis-heterodissidentes. Essas violências reativam um discurso antigênero no Brasil, sobretudo, com maior intensidade no período que antecede e durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) sob uma perspectiva perversa neoliberal e neoconservadora (Carvalho; Inocêncio, 2021; Nascimento; Aristizábal; Miranda, 2024; Oliveira, 2025).

Dessa forma, o artigo tem como objetivo compreender os sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de Biologia (Ciências da Natureza), das Humanas e da Linguagem sobre as territorialidades LGBTQIAPN+ em relação à cis-heteronormatividade no território escolar. Assim, esses sentidos em disputas possibilitam traduzir, ressignificar, desestabilizar e/ou rejeitar sentidos hegemônicos. Estes estão, muitas vezes, relacionados a formações discursivas biológicas e fundamentalistas religiosas a partir de um sistema sexo-gênero que (re)produz epistemologias binárias, dicotômicas e excludentes que marginalizam corporeidades cis-heterodissidentes (Coelho; Campos, 2015; Carvalho; Inocêncio, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Oliveira; Miranda, 2025). Numa perspectiva interdisciplinar,



compreendemos as identidades como (re)produtoras de espaços geográficos que possibilitam uma educação plural e democrática.

Estruturamos este artigo em cinco seções, iniciamos com introdução e objetivo da temática acima explicitados. Em seguida, o foco recai nos conceitos de: território, escola como território, territorialidades LGBTQIAPN+; na terceira seção, abordamos os percursos metodológicos via análise do discurso de inspiração foucaultiana; na quarta seção, analisamos os discursos, seus sentidos (re)produzidos pelos docentes e as influências nas territorialidades de pessoas LGBTQIAPN+; e a quinta e última seção, evidenciamos as considerações finais com campo discursivo da Biologia enquanto possibilidades para desconstruções e desestabilizações dos sentidos ontológicos e essencialistas das identidades cis-heterodissidentes, possibilitando pensar a escola enquanto um território plural, inclusivo e democrático.

2 REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE TERRITÓRIO E A ESCOLA COMO TERRITÓRIO

A partir do explicitado acima, enfatizamos que o conceito de território diz respeito a Geografia, assim como a outros campos simbólicos de produção de conhecimento, como: Sociologia, Antropologia, Etnologia, ensino de ciências, movimentos sociais, inteligibilidades acadêmicas, no dia a dia da sociedade etc. Para o senso comum, território está atrelado a alguns sentidos condensados que circulam como área, lugar, pertencimento a um grupo que é, por vezes, confundindo como sinônimo de região, cidade, espaço físico dentre outros.

Hasbaert (2014; 2023) afirma que, desde o início da sua etimologia, o território nasce com uma dupla conotação material e simbólica: terra-territorium – relacionada a dominação da terra - e terro-terror – terror e/ou aterrorizar. Historicamente, o termo território se origina dentro do contexto europeu sob uma perspectiva político-administrativa. O autor enfatiza que, na modernidade ocidental, o sentido sobre o significante território se consolida relacionado à uma área sob o domínio do Estado-nação. Sendo assim, a inteligibilidade no campo do pensamento geográfico está relacionada à Geografia Política. Esta enuncia que o sentido de território é compreendido como um espaço delimitado por relações de poder.

Nesse contexto, os sentidos engendrados concomitantes de material-funcional e simbólico-afetivo, em uma perspectiva jurídico-político a partir da dominação da terra, assim como em uma perspectiva da apropriação/pertencimento, podem (re)produzir o medo e o terror

para aqueles/as que são impedidos de entrar ou impossibilitados de ter sua identificação com o território. Ao mesmo tempo, o território pode materializar, ambivalentemente, controle de fluxos, desdobrando-se em privilégios para aqueles/as que usufruem, a partir do reconhecimento de suas identidades, pois se “ao delimitarmos um território, este adquire uma função de fluxo, ele também pode proporcionar sentimento de segurança e identificação ou insegurança para quem, do lado de fora, está impedido de acessá-lo” (Hasbaert, 2023, p. 1).

Vale ressaltar que Raffestin (1993), em sua obra clássica, reitera que o território e o espaço não são equivalentes. O autor afirma que o território se forma a partir do espaço, quando a espécie humana se apropria e se territorializa. O território, assim, seria um espaço que se projetou uma força, uma informação, uma energia que revela as relações marcadas pelo poder. Dito isso, compreende-se que o território é uma produção a partir do espaço. Entretanto, apesar desse autor se debruçar sobre os estudos territoriais e suas relações de poder, ele ainda restringiu o sentido de território a uma concepção de materialidade, ou seja, gêneros, sexualidades e as identidades plurais não foram privilegiadas como seu objeto de estudo.

Contudo, o território é todo “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (Souza, 1995, p. 78) diversas. Esse sentido subverte, muitas vezes, a compreensão das análises territoriais circunscritas ao território nacional, a uma cultura nacional unificada e ao patriotismo. Dessa forma, é preciso desvincular a noção de território centralizado à dominação e ao controle do Estado-nação:

[...] assim como o poder não se circunscreve ao Estado nem se confunde com a violência e a dominação (vale dizer, com a heteronomia), da mesma forma o conceito de território deve abarcar infinitamente mais que o território do Estado-Nação. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN (Souza, 1995 p. 111).

É imprescindível, portanto, pensar a escola como um território perpassado por relações de poder. Para esse autor, o território é visto não como um substrato ou o espaço social em si, mas como um campo de forças, operando sobre uma base referencial, com relações de poder que podem ser conflituosas ou não. Assim, o sentido de território não diz respeito apenas à terra, mas abarca também a construção de territórios marítimos, territórios simbólicos, etc. Nessa perspectiva, o sentido de território pode ser compreendido como um campo de forças:



A comparação de um território com um “campo de força” parece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é uma expressão espacial disso: uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último (Souza, 2015, p. 97).

Essa inteligibilidade do território como um campo de força é importante para problematizar as disputas de sentidos que ora contribuem para a manutenção da cis-heteronormatividade no território escolar, ora para uma democratização desse território educacional, uma vez que “o poder é disputado a todo tempo por variados atores que agem sobre o território” (Silva; Azevedo, 2019, p. 59), dentre esses, as identidades de gêneros e de sexuais.

Para Santos (1999), o território “é o lugar que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do (...) [ser humano] plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (1999, p. 07). Fica evidente que território não são apenas os aspectos naturais, supostamente ontológicos, essencialistas e superpostas, mas, antes de tudo, o autor enfatiza o território usado, pois o território é o chão mais a identidade, ligado aos aspectos simbólicos, culturais e identitários de uma nação, grupo social ou indivíduo.

Ainda para o referido autor, em contextos neoliberais de globalização, o território assume o sentido que materializa desigualdades, pois “há zonas de condensação e zonas de rarefação do dinheiro” (Santos, 1999, p. 10), justificadas via uma fantasiosa meritocracia. Nesse caminho, as políticas públicas educacionais não são materializadas levando em conta as especificidades de cada território, pois os processos de estigmatização territorial e de reconhecimento desigual da humanidade ajudam a compreender como pessoas LGBTQIAPN+ são marginalizadas, excluídas, silenciadas, invisibilizadas e interpeladas a criarem territorialidades próprias com resistências às relações hegemônicas de poder (Wacquant, 2017; Coelho; Campos, 2015; Bento, 2018; Silva; Oliveira, 2025; Oliveira; Miranda, 2025).

A escola se torna, desse modo, território complexo, cheio de contradições e conflitos, que (re)produz uma inteligibilidade cis-heterossexista, cis-heteronormativa machista, misógina, ao mesmo tempo em que engendra resistências a esses sentidos hegemônicos. Milton Santos

(2000) ao analisar as relações sociais que escapam às normativas dominantes no território, compreende que:

O território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente (Santos, 2000, p. 80).

A escola é, portanto, ambivalente, pois não apenas (re)produz as relações sociais de troca de saberes para o ensino e aprendizagem e as suas relações com os pares como também pode possibilitar subverter as (re)produções hegemônicas produzindo resistências e outros sentidos. Nesse aspecto, reafirmamos a necessidade de pensar a escola como um território marcado por relações de poderes, uma arena de disputas de sentidos e de ordem de discursos e suas “verdades”, seja para uma democratização desse território ou para uma desdemocratização dos/as sujeitos/as que intervêm, como veremos mais adiante.

2.1 Territorialidades LGBTQIAPN+: onde habita o meu corpo na escola?

Massey (2008) considera o espaço como sendo múltiplo, esfera de possibilidade, de existência da multiplicidade; ou seja, o espaço é produzido a partir do encontro de múltiplas trajetórias de sujeitos plurais que se apropriam e se territorializam, deixando suas marcas no tempo e no espaço. Entretanto, o espaço também (re)produz as relações de gênero e de sexualidades, mantendo saberes-poderes como a cis-heteronormatividade como verdade ontológica, pois “o espaço e o lugar são sexuados e possuem um caráter de gênero e as relações de gênero e sexualidade estão espacializadas” (Solla, 2003, p. 100).

Assim, todo território é permeado por relações de gêneros e sexuais, refletindo nas identidades sociais e culturais que geram expectativas em relação a um corpo categorizado dicotomicamente hierarquizado como masculino e feminino. Essas categorizações evidenciam territórios de apropriação e/ou de exclusão aos corpos que são interpelados e/ou subvertem a racionalidade da arbitrária lógica linear sexo-gênero-sexualidade. Ornat (2008),



problematizando as espacialidades, instabilidades e temporalidades, via teoria da performatividade de gênero, afirma que:

Esses papéis de gênero seriam cotidianamente retrabalhados, demonstrando sua característica de instabilidade, temporalidade e espacialidade. Pelo fato de não existir um gênero ideal localizado em alguma posição social, os elementos ou normas de gênero seriam apropriados e re-significados pelos sujeitos. Esses papéis são sustentados pela imposição aos corpos da linearidade de sexo-gênero-desejo, pois espera-se que corpos nomeados como macho ou fêmea desempenhem papéis correspondentes de masculinidade e feminilidade. Alguns corpos escapam desta imposição, sendo nomeados como desviantes e doentes, e tendo outras espacialidades (Ornat, 2008, p. 311).

Os corpos cis-heterodissidentes vivenciam o espaço de forma desigual, consequentemente, territorializam-se de modo marginal na sociedade, e sobretudo no território escolar, pois, como nos pontua Joca (2011), existe uma tríade de violência: família – escola – rua. A família, por ser o espaço primário de formação, ainda se mantém presa às normas culturais que regem o que é considerado “normal” e “diferente”; a escola, (re)produz uma sociedade estruturada no machismo a qual naturaliza discursos, violências, exclusões e resistências não só para estudantes LGBTQIAPN+, mas para outros profissionais da educação cis-heterodissidentes; no que se refere à rua, nega-se o direito de demonstrar os nossos afetos. Entretanto, sob essa perspectiva, existe a construção de territorialidades de grupos sociais subalternizados que convergem em objetivo, interesse e resistência: ser e (re)existir.

Sack (1986, p. 2019) entende que a territorialidade é “um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado”. Nesse sentido, a territorialidade se refere a como as pessoas utilizam a terra, como organizam esse espaço e dão sentidos e significados ao lugar. Nesse caminho, para Hasbaert (2004), o processo de construção do território, em seu caráter histórico, consequentemente, das territorialidades, é acumulado por alguns fatores e distinguidas ao longo do espaço-tempo:

Abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção; - Identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria fronteira); Disciplinarização ou controle através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados); Construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (2004, p. 95 - 96).

Além das exclusões socioeconômicas, a cidade também impõe uma lógica cis-heterossexista de vivenciar o espaço, seja por afirmação ou por negação de identidades plurais (pessoas LGBTQIAPN+) para lugares “pré-determinados” na sociedade. Nesse aspecto, a população LGBTQIAPN+ “tende a se apropriar do espaço conforme seus interesses, cuja “região moral” exprime uma leitura espacializada das questões identitárias” (Leite; Zanetti; Toniolo, 2020, p. 100). Corroborando com o argumento anterior e ao afirmar que a cidade expressa os padrões cis-heteronormativos, Solla (2003), compreende que:

Estamos em um constante esforço de territorialização que implica excluir e incluir pessoas e grupos em áreas particulares, formando parte de estratégias de proteção e defesa de interesses desses indivíduos e desses grupos e expressão de domínio e controle (2003, p. 91).

Considerados como territórios marginais e/ou territorialidades marginais, atendem aos indivíduos que escapam das normas impostas socialmente, quer seja para o consumo, quer seja pelas questões identitárias. Esses territórios e territorialidade se constituem como “regiões morais”, nas quais pessoas LGBTQIAPN+ se concentram em determinadas áreas a fim de expressarem suas relações sexuais e afetivas cis-heterodissidentes, fortalecendo suas identidades sexuais e de gêneros, suas linguagens, estética etc., conforme as suas necessidades e seus outros sentidos na (des)construções da ordem do discurso hegemônico.

Essas práticas e experiências espaciais, seus sentidos, cotidianamente contribuem para a produção do espaço, conseqüentemente, nos múltiplos territórios e/ou nas territorialidades, vivenciando e usufruindo de formas marginais as praças, as ruas, os parques, os bares. Em suma, vivenciar a cidade, quer seja por olhares repressores que neguem à existência de corporeidades cis-heterodissidentes, quer seja pela ordem compulsória do sexo-gênero-sexualidade, algo sempre escapa ao controle dos corpos que subvertem as fronteiras normativas expressas cotidianamente produzindo outros sentidos para além dos hegemônicos.

No entanto, essas interrelações das identidades plurais em seus territórios e com suas territorialidades, lançam um olhar para pensar a democratização nos diversos espaços, sobretudo no território escolar.

No território escolar, é “criada assim uma trama própria de interrelações: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar (o território) e de outro, os sujeitos: alunos,



professores e funcionários com suas experiências espaciais” (Freitas; Fernandez, 2020, p. 44). Nessas experiências espaciais, as posições de sujeitos são engendradas contingencialmente em formações discursivas religiosas de cunho neoconservadoras, refletindo uma sociedade que (re)produz, como anteriormente explicitado, os sentidos hegemônicos que tentam excluir, silenciar e/ou ocultar as pessoas cis-heterodissidentes e suas resistências a essas relações de poder. Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

O espaço escolar visto pelo olhar analítico da Geografia revela um conjunto de práticas configuradas a partir de “normas de convivência” extraoficiais, perpassando por todos os territórios existentes na escola, podendo ser salas de aula, pátio, ambientes para prática esportiva, direção, secretaria escolar, dentre outros, onde existe uma educação normativa para os corpos: modos de falar, vestir, correr, andar, fazer as necessidades fisiológicas, solicitar documentação em seu nome de registro e/ou social (quando possível), impondo sofrimento para a grande maioria do público que nele convive (Freitas; Fernandez, 2020, p. 45).

No contexto educacional, apesar do território escolar ser atravessado pelas territorialidades de docentes, estudantes e funcionários em suas experiências espaciais, o corpo discente não é categorizado como sujeitos que possuem afeto, identidade de gêneros, sexualidades ou como agentes que produzem o espaço cotidianamente. Sendo assim, ao partir da premissa de que a escola engendra e abarca múltiplas territorialidades vivenciadas e experienciadas no dia a dia, Freitas e Fernandez (2020) embasam essas discussões, considerando:

Que o corpo (e os corpos) ficou fora da escola, que não adentrou seus portões, reflexo de teorias educacionais, cursos de formação docente insuficientes para pensar o estudante em sua totalidade, como se a norma fosse aquela da separação entre o corpo e a mente. Nesta perspectiva é que entendemos que a Geografia (e seu ensino) é um conhecimento por excelência que viabiliza a entrada do corpo na escola, entendendo que o reconhecimento da corporeidade como agente produtor de espaços geográficos, implicam também na produção de lugares de luta, de resistência, refúgios onde pode se dar a compreensão de sua identidade de gênero, bem como de transposição e dissolução de fronteiras no interior do território escolar” (2020, p. 55 – 56).

Considerando a entrada e a existência desses corpos cis-heterodissidentes no território escolar, concordamos que a territorialidade não pode existir sem que não haja uma tentativa individual ou coletiva de afetar as interações sociais, afetar a interação com o outro. Neste caso,

pensamos que as territorialidades LGBTQIAPN+ no território escolar, em suas afetações, contribuem para um processo de des-reterritorialização da educação.

Para Haesbaert e Bruce (2002), a desterritorialização é o processo ao qual há um abandono do território. Para esses teóricos, a desterritorialização, em síntese, “é a operação da linha de fuga”. Essa operação é perpassada pela desterritorialização relativa e absoluta, como afirma Haesbaert e Bruce (2002, p. 09): “a desterritorialização relativa diz respeito ao próprio *socius*. Esta desterritorialização é o abandono de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização”, foco para as questões das análises espaciais da Geografia.

Por sua vez, a desterritorialização absoluta se remete ao próprio pensamento. Embora ambas caminhem lado a lado, nesse artigo, focamos apenas na desterritorialização absoluta, pois ela remete ao pensamento, à criação de algo novo, a novos encontros, novos arranjos. Entretanto, “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização”, que se dá através da construção de um novo território (Deleuze, 1992, p. 131). Dessa maneira, Haesbaert e Bruce, ainda destacam que:

A desterritorialização absoluta refere-se ao pensamento, à criação. Para Deleuze e Guattari, o pensamento se faz no processo de desterritorialização. Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles também vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos. No entanto, a desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização [...] essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 16-17).

Esse processo de des-reterritorialização das normas impostas pela matriz cis-heterossexista moldam as experiências espaciais de estudantes LGBTQIAPN+ no território escolar, assim como o processo de subversões a essas normativas, também contribuem para o des-reterritorializar da educação, contemplando a formação de docentes referentes às questões de gêneros e sexualidades. Pensar a escola como território implica reconhecer nela um campo de forças, onde se disputam discursos, sentidos, saberes-poderes e práticas que ora reforçam a cis-heteronormatividade, ora abrem possibilidades de democratização e reconhecimento das diferenças.



3 ANÁLISE DE DISCURSO FOUCAULTIANA E SEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração o nosso objetivo de estudo: compreender os sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de Ciências da Natureza, das Humanas e da Linguagem sobre as territorialidades LGBTQIAPN+ em relação à cis-heteronormatividade no território escolar, a pesquisa é de natureza qualitativa por focar no mundo subjetivo que engendra os discursos de docentes em foco (Minayo, 2012; Bauer; Gaskell, 2017). Nesse caminho, Minayo (2012) enfatiza que ao buscar compreender é preciso pôr em exercício o entendimento das contradições para apreender as relações conflituosas e contraditórias pelos efeitos das relações de poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

A partir do exposto acima, o nosso *lócus* da pesquisa se deu no município de Caruaru, agreste pernambucano, em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM). Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras da Educação Básica da rede estadual de Pernambuco da referida EREM, cuja seleção foi de forma voluntária conforme suas áreas científicas. Nesse critério, selecionamos 4 docentes. Desse número total, 2 professoras (PM1 da área de Ciências da Natureza e PM4 da área das Ciências Humanas) e 2 professores (PH2 da área da Ciência da Linguagem e PH3 da área de Ciências da Natureza). Visando salvaguardar os sujeitos do nosso estudo, todos/as docentes autorizaram sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, visando a confidencialidade, categorizamos nossos/as docentes como: PM1 (Professora Mulher 1), PH2 (Professor Homem 2) e assim sucessivamente até chegar a PM4 (Professora Mulher 4).

A produção dos dados de pesquisa para a análise do discurso de inspiração foucaultiana se deu a partir da observação não-participante, de conversas informais e de entrevista semiestruturada. Essas técnicas possibilitaram ter acesso ao mundo subjetivo da docência em relação às territorialidades, escola e população LGBTQIAPN+ (Fischer, 2003; Foucault, 2008; Bauer; Gaskell, 2017) nas análises dos discursos e seus sentidos (re)produzidos.

Tendo como público alvo docentes da Educação Básica no território escolar e as relações de poder engendradas em nosso *lócus* de pesquisa, utilizamos para realizar as análises da pesquisa, a metodologia de análise do discurso de inspiração foucaultiana (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 2004; 2008; 2014). A análise do discurso (AD) contribuiu para se perceber os

mútuos condicionamentos das práticas discursivas e não-discursivas que são materializadas. Nessa direção, Foucault (2014) afirma que em toda sociedade:

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2014, p. 8-9).

Assim, a AD foucaultiana permitiu compreender os saberes-poderes, as traduções, as resistências, as interdições do que pôde ser dito e não dito por meio dos enunciados, formações discursivas, práticas discursivas e não-discursivas e as (re)produções de sentidos em disputas em torno das questões de gêneros e sexualidades. A análise possibilitou ainda pensar algumas (des)construções e (des)estabilizações para o Ensino de Ciências. Entretanto, vale ressaltar que essas características serão abordadas com maior ênfase na próxima seção.

Ressaltamos ainda que na análise do discurso de inspiração foucaultiana, o sentido não é compreendido como uma essência fixa, inerente às palavras ou expressões, mas como algo que é constituído historicamente por meio de práticas discursivas. Foucault (2004; 2008; 2014) não foca em encontrar um significado universal ou intrínseco, mas em compreender como os sentidos são (re)produzidos, disputados e legitimados em diferentes contextos e épocas. Esse processo ocorre através do engendramento de saberes-poderes materializados via processos sociais e históricos “autorizando” quem pode falar e o que pode ser dito dentro de um determinado campo discursivo, dentro de uma ordem do discurso.

4 ENTRE MEDO E TRANSGRESSÃO: SENTIDOS EM DISPUTAS POR DOCENTES NO ENSINO DE BIOLOGIA

Levantamos a problemática da inclusão de estudantes LGBTQIAPN+ no território escolar e alguns/algumas docentes discursaram que a “inclusão se dá de forma natural” (PM4, 29 anos, Ciências Humanas). Entretanto, para PM1, o cenário se dá permeado pela negação aos corpos de pessoas trans e travestis. Vejamos abaixo os referidos enunciados:

Veja, eu sei que alguns meses atrás existiam, não é a gestão atual, também não vou poder falar o nome da gestão e de ninguém por motivos de ética, mas existiam gestores



aqui que **proibiram que os alunos e alunas trans frequentassem banheiros de acordo com o seu gênero**, banheiro masculino e feminino. **E pedia que essas pessoas frequentassem o banheiro de deficientes**. Então, a gente tem um aluno que era um rapaz trans, que ele não tinha nenhum tratamento de hormonização, não tinha nenhum bloqueador hormonal, e ele ainda menstruava, e ele tinha que ir ao banheiro, sei lá, algumas vezes por dia. Enfim, eu imagino que isso podia ser até constrangedor [...]. Hoje, eu sei que isso não acontece mais, mas já houve, há um tempo aqui, uns meses, que isso aconteceu, assim, de **alunos e alunas trans não poderem frequentar o banheiro que eles queriam na escola** (PM1, 36 anos, Ciências da Natureza).

Por meio do discurso da professora PM1, foi evidenciado naquele território educacional, práticas discursivas de interdição além de uma discursividade biologizante no referido território educacional. Essas práticas discursivas condensaram sentidos que sancionaram quais corpos deveriam usar os banheiros e quais corpos não deveriam utilizá-lo. O sentido foi materializado, via discursividade biologizante, no campo do Ensino de Ciências, cujo saberes-poderes são ancorados em perspectivas essencialistas e naturalizadas sobre sexos, gêneros e sexualidades. Essa ordem do discurso legitimou normas cis-heterossexuais como verdades científicas, reforçando fronteiras identitárias rígidas, sustentando práticas de exclusão e marginalização de corpos dissidentes.

Nesse caminho, reiteramos que a vida de pessoas transgêneros e travestis “é uma luta sem fim. Luta contra a morte, luta contra o preconceito, luta pela sobrevivência” (Boulevard, 2013, p. 79). Ressaltamos ainda que essas lutas também se dão pelas experiências espaciais, consequentemente, territoriais na sociedade e na escola. Assim, ao consolidar a cis-heterossexualidade como ontológica, como uma gramática incontestável, portanto, fantasiosamente como natural e universal, esses discursos (re)produziram condensações de sentidos que reforçam “verdades absolutas” essencialistas que privilegiam um modelo único, sadio, e não pecaminoso de corpo, gênero e sexualidade (Coelho; Campos, 2015; Louro, 2019; Fontes *et al*, 2022; Oliveira; Miranda, 2025; Silva; Combé; Miranda, 2025), perpetuando desigualdades estruturais e simbólicas que impactam diretamente a vivência de sujeitos dissidentes na sociedade e no território educacional.

A partir dessa dimensão territorial e de seus discursos (re)produzidos via seus enunciados, Hasbaert (2023) considera que o território adquire uma relação de fluxo, isto é, de controle das pessoas. Dessa maneira, a dimensão territorial e seus discursos apresentam segurança e identificação para algumas pessoas, enquanto que para outras, materializam o

medo, a insegurança e a exclusão que são engendradas e engendram os sentidos dos discursos de ódio neoconservadores e neoliberais (Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Butler, 2021; 2024).

Nesse sentido, como mencionado acima, as relações de gênero são materializadas em práticas discursivas e não discursas na escola. Portanto, o território pode apresentar segurança e identificação aos corpos que gozam dos privilégios da cis-heterossexualidade compulsória e/ou da cis-heteronormatividade; e o medo, a insegurança e a exclusão para os corpos cis-heterodissidentes. Essa ordem do discurso e seus sentidos condensados de segurança são acionados na (re)produção do discurso do Professor PH2 quando enuncia se a escola oferecia acessibilidade aos banheiros para as pessoas transgêneros e travestis no território educacional.

Olha, aqui eu nunca vi, assim, nenhum impedimento, não. Em Garanhuns, nós não tínhamos casos muito específicos de aluno que pleiteasse utilizar um banheiro na sua orientação, mas aqui eu nunca vi diferença, não. Esmeralda² [aluna trans] é o nome da aluna, não sei se eu posso estar respondendo assim, mas ela frequenta o banheiro [feminino] normalmente. Não vejo nenhuma queixa de ninguém, nada não. (...) Bom, a minha opinião é o seguinte: eu vou fazer até uma brincadeira, **o nosso país é o país dos golpes, o nosso país é o país dos aproveitadores**, né? **Eu tenho uma certa ressalva no seguinte, existem meninos que não têm caráter e que eu já ouvi falar, não tenho visto, não presenciei, mas eu já ouvi falar de situações de meninos que se aproveitam se dizendo trans pra quebrar regras num banheiro feminino [...].** Mas, você vai proibir uma criança ou um adolescente de estar no seu recinto de escola [...]. Aí, você hostilizar um aluno, uma aluna e proibir o acesso às suas necessidades físicas, biológicas, né? Aí eu acho que seria cruel. Então, deveria se haver um trabalho nesse ponto aí, caso haja uma barreira quanto a isso, tá? Agora, a minha ressalva é que eu seria muito mais a favor de um banheiro, **um terceiro banheiro, tá?** Porque daria o quê? Daria privacidade. Talvez, talvez, essa menina trans, esse menino trans, ele não se sentisse bem, inclusive, em uma presença de outros que dissesse assim: “ah, mas esse banheiro não é teu! Isso aqui não te contempla!”. Você vai ver um ou outro, você é ciente disso. **Então, eu seria a favor da implantação de um banheiro a mais, onde as pessoas pudessem fazer as suas necessidades em paz, tranquilos e sem julgamento**” (PH2, 51 anos, Linguagens).

O enunciado “o nosso país é o país dos golpes, o nosso país é o país dos aproveitadores” é utilizado para justificar as *fake News*. Estas disseminam discursos de ódio, ideais e sentidos fascistas, antidemocrática, autoritárias, anti-direitos humanos e LGBTfóbicas em torno do uso de banheiros públicos e privados tentando (re)produzir sentidos de exclusões em relação às pessoas transgêneros e travestis como corpos abjetos (Silva; Miranda; Santos, 2020; Butler, 2021; Carvalho; Inocêncio, 2021; Oliveira; Miranda, 2025; Miranda; Oliveira, 2016).

² Por questões éticas, utilizaremos nomes fictícios para manter a integralidade e a confidencialidade da estudante mencionada.



Ratificando o discurso acima explicitado, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2023) veicula que essas condensações de sentidos, (re)produzidas por inteligibilidades cis-heterossexuais compulsórias ressignificam a estrutura social e, via ordem do discurso, viabilizam pânico moral:

Quando surge a questão em torno do uso do banheiro feminino por travestis e mulheres trans, normalmente ela, se resume em afirmar que isso exporia mulheres cis a algum risco, lançando mão do uso violento do já conhecido *Trans Panic* e por uma suposta proteção de mulheres e meninas cis, para que se justifiquem, então, as tentativas de impedir que travestis e mulheres trans tenham acesso a um espaço que foi pensado apenas para "mulheres de verdade" ou "biológicas" (SIC) e permitir que pessoas trans sejam impedidas desse acesso ou retiradas sem que as pessoas que tomam essa decisão sejam responsabilizadas (ANTRA, 2023, p. 12).

Nessa direção, pôde-se observar que os discursos destacados são práticas discursivas vinculadas a uma formação discursiva do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Essa produção de verdade é endossada pelo campo de saber da Biologia, mesmo PH2 sendo da Ciência da Linguagem. O referido professor enuncia um discurso relacionado a uma gramática biologizante de uma convergência perversa neoliberal e neoconservadora. Essa racionalidade justifica a sua ordem do discurso por meio da defesa de uma suposta segurança, visando salvaguardar os privilégios que as pessoas cisgêneros possuem em relação às pessoas transgêneros na sociedade (Nogueira; Miranda, 2017; Carvalho; Inocêncio, 2021; Butler, 2024; Oliveira; Miranda, 2025).

Dessa maneira, integra-se nessa formação discursiva neoliberal e neoconservadora e vai além dos debates políticos e econômicos, alocando ao Estado a responsabilidade de vetar demandas políticas e sociais oriundas de movimentos de resistência, como o movimento LGBTQIAPN+. Essa postura contraria a expansão da compreensão da diversidade sexual, uma vez que tais movimentos são vistos como ameaças às normas estabelecidas e aos valores tradicionais (Carvalho; Inocêncio, 2021; Silva; Combé; Miranda, 2025).

Conforme Louro (2019, p. 40), essas ameaças são percebidas como capazes de “atingir e perverter conceitos, valores e modos de vida ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas e de classe”. Assim, há uma gramática neoliberal e neoconservadora em que interpela o Estado para (re)produzir a lógica linear cis-heteronormativa de corpo-gênero-sexualidade, cooptando ou vetando a inclusão de temáticas relacionadas à diversidade sexual no âmbito

educacional, como destacou o discurso de PH2 enuncia que o nosso país é o país dos golpes e dos aproveitadores. Esses discursos materializam os sentidos condensados em uma tentativa de produzir o controle na esfera pública e na formação e controle das subjetividades, interpelando os indivíduos (docentes e discentes) por meio da normatividade neoconservadora (Carvalho; Inocêncio, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024) dentro do território escolar. Nesse caminho, houve e há a (re)produção de sentidos tentando restringir as pluralidades de corpos, gêneros e sexualidades em conformidade com a matriz cis-heterossexista.

Vale destacar que essa ordem discursiva tenta restringir outros sentidos relativos à inclusão e ao processo democrático. Assim, essa dinâmica constitui uma normatividade neoliberal que é endossada pelo neoconservadorismo na contemporaneidade brasileira.

Ao tempo em as práticas discursivas em seus enunciados tenham defendido sentidos de segurança numa justificativa neoconservadora para proteger das violências as mulheres cis e as mulheres trans no não compartilhamento do uso dos banheiros, também categorizaram corpos abjetos. Esses corpos “não humanos” condensaram “verdades” que marginalizaram pessoas trans no território escolar (Miranda; Oliveira, 2016). Nessa perspectiva, Butler (2022) aponta que:

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. [...] a operação da repulsa pode consolidar “identidades” baseadas na instituição do “Outro”, ou de um conjunto de Outros, por meio da exclusão e da dominação. O que constitui mediante divisão os mundos “interno” e “externo” do sujeito é uma fronteira e divisam tenuamente mantida para fins de regulação e controle sociais. A fronteira entre o interno e o externo é confundida pelas passagens excrementícias em que efetivamente o interno se torna externo, e essa função excretora se torna, por assim dizer, o modelo pelo qual outras formas de diferenciação da identidade são praticadas. Com efeito, é dessa forma que o Outro “vira merda” (Butler, 2022, p. 30-31).

Dessa forma, a justificativa da criação de um “banheiro especial” além de atuar com a (re)produção de condensação de sentidos nos discursos hegemônicos, essencialistas e ontológicos na escola, numa lógica de manutenção da cis-heteronormatividade, marca os corpos cis-heterodissidentes que não gozam das prerrogativas da cisgeneridade. Esses corpos categorizados arbitrariamente como abjetos são os principais alvo de violências, de controle e violações no território escolar. Ressaltamos que na referida escola não havia alunas travestis



visto que elas ainda são interpeladas compulsoriamente aos territórios da prostituição. Para a PH2, na gestão anterior, “houve uma orientação para que ela [Esmeralda, aluna trans] seguisse usando o banheiro de deficientes” perpetuando exclusões for engendrarem outros sentidos.

Não obstante, ao observar as organizações territoriais na referida Escola, em conversas informais, uma funcionária discursou sobre as violências e preconceitos dentro da escola. Ela enunciou que: “aqui na escola é tranquilo. Uma vez ou outra, a gente encontra umas meninas se beijando no banheiro, não tenho nada contra, mas eu acho errado. **Tem meninos que querem usar o banheiro de meninas, e isso é errado, né? Porque ele é um menino**” (Funcionária da Escola 1, grifos nossos). Essa produção de verdade se baseia em uma concepção de identidade de gênero pautada equivocadamente na biologia e em uma perspectiva binária (homem/pênis versus mulher/vagina), fantasiosamente essencialista e ontológica (Butler, 2024).

Mais uma vez, essa abordagem refletiu uma formação discursiva biologizante, que imobiliza e cristaliza as identidades, além de também está associada a uma formação discursiva religiosa fundamentalista que afirma que Deus criou o homem e a mulher, um para o outro, como complemento. Para Judith Butler, a constituição biológica de uma pessoa não é o que determina sua identidade de corpo, de gênero e de sexualidade. Segundo a autora:

O gênero [como também o corpo e a sexualidade] não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero (Butler, 2022, p. 56).

Nesse contexto, o território escolar (re)produz uma ordem discursiva cis-heteronormativa e/ou cis-heterossexual compulsória, materializada no espaço educacional. Essa ordem do discurso, ora constitui as territorialidades de pessoas LGBTQIAPN+, ora nega, através de controles, fluxos e assujeitamento de pessoas a territorialidade de estudantes trans. Entretanto, a orientação para que uma aluna trans use o banheiro de pessoas com deficiência nega a sua territorialidade e o direito assegurado por lei do uso do banheiro: o uso do banheiro conforme a sua identidade de gênero e expressão de gênero. Desse modo, o território escolar, pensado nessa ordem discursiva:

É efeito das relações de poder que são onipresentes e, assim, sua constituição é vista como algo natural, sendo incorporado por todos os que fazem parte do campo

discursivo. Ele se revela com toda sua força quando a ordem é desafiada, e as tentativas de transgressão da ordem revelam os limites espaciais que não devem ser ultrapassados para que a ordem se mantenha (Silva, 2013, p. 159).

As relações de poder, nessa perspectiva, foram capilarizadas e exercidas nos corpos dos/as sujeitos/as com o objetivo de torná-los/las dóceis, úteis, disciplinados, adestrados. Isto é, o corpo educado no sentido de ser instrumentalizado para a produção capitalista e para a manutenção das normas culturais hegemônicas da cis-heteronormatividade como verdade-poder. Contudo, sabe-se que onde há poder, há resistências, como enunciou PH3 que:

Inclusive, teve uma história de uma menina trans também. E aí, eu não lembro, porque eu não estava aqui, mas o pessoal do núcleo [NEG], quando era ativado. Eu não lembro agora qual foi a questão, mas foi **um conflito entre gestão e alunos envolvendo a diversidade e identidade de gênero, claramente**. E aí, houve **esse embate e os alunos queriam levar até para meios de comunicação**, fazer um protesto maior, mas a coisa conseguiu ser apaziguada (PH3, 40 anos, Ciências da Natureza).

Nesse sentido, pensamos a escola enquanto um território visto como um “campo de forças” (Souza, 2015), uma disputa para a condensação de sentidos, (re)produção de saberes-poderes que, por um lado, a escola, em sua gestão anterior, negava o acesso ao banheiro feminino para uma aluna trans; por outro lado, houve as resistências dos estudantes a uma (re)produção da condensação de sentido biologizante que exclui as diferenças e as diversidades. Ao apreendermos essas diferenças e as diversidades enquanto produtoras de espaços geográficos, implica também na compreensão de que essas corporeidades constroem seus lugares de resistência, refúgio e pertencimento conforme a sua identidade de gênero e orientação sexual.

Ao identificarmos as práticas discursivas e formações discursivas do neoconservadorismo, da biologia, do discurso religioso que se materializam via interdições, abjeções, machismos e transfobias, percebemos como esses discursos foram e são (re)produzidos e destacados nos saberes-poderes analisados. Enfatizamos que essa ordem discursiva, junto à pretensa “naturalidade”, reforça e (re)produzem os sentidos de uma lógica linear fictícia entre sexo-gênero-sexualidade, constituída pela matriz cis-heterossexista que regula e controla os corpos. Essa regulação influencia diretamente as experiências espaciais dos sujeitos na sociedade e na escola, operando por meio de uma estrutura de inteligibilidade que engendra uma performatividade de corpo, gênero e sexualidade supostamente “natural”,



“essencialista” e “ontológica”, delimitando suas posições de sujeito (Dutra-Pereira, 2025; Sá-Silva *et al*, 2024).

Dessa maneira, o ensino de Ciências da Natureza, e especificamente, de Biologia, compreendido como um campo de disputas e numa perspectiva interdisciplinar, apresentou-se como uma possibilidade de desconstrução dos discursos hegemônicos biologizantes que sustentam o sistema sexo-gênero. Isso possibilitou e possibilita que outros processos formativos, como mencionado pelo PH3 de Ciências da Natureza: “a importância do trabalho em rede com vários setores da escola para que o ambiente escolar seja mais acolhedor e menos venenoso”, não só para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia, mas possibilitando uma educação sexual no itinerário formativo de Saúde Coletiva ministrado pelo referido docente:

Eu acho que a gente poderia ter um currículo que privilegiasse essas temáticas, porque, por mais que ainda sejam temas, por exemplo, da disciplina de Biologia, aparecem apenas em algumas unidades. Mas, ao mesmo tempo, aqui na escola nós temos um itinerário formativo na área de Saúde Coletiva. Na minha opinião, uma das matérias desse itinerário poderia abordar métodos contraceptivos, ISTs, planejamento familiar e gravidez na adolescência — uma matéria, ou melhor, uma trilha, como a gente costuma dizer, que tratasse exclusivamente desse assunto (PH3, 40 anos, Ciências da Natureza, 2024).

Articulado a áreas como Sociologia, História, Geografia e Linguagens, a partir de perspectivas desestabilizadoras e desconstrutivistas sobre a disciplina de Biologia, pode-se enfatizar o caráter histórico-social e performativo do gênero, superando, assim, a visão biomédica e fragmentada do corpo e dos gêneros presente nos livros didáticos. Essas verdades hegemônicas neoconservadoras ainda tão presentes nos livros didáticos podem contribuir para a “(re)produção do heterossexismo, da homofobia e de significações excludentes relacionadas ao gênero” e dos corpos dissidentes do sistema sexo-gênero (Coelho; Campos, 2015, p. 899). Além de abordar as possibilidades de preconceitos e discriminações, o discurso destaca a relevância da Educação Sexual no cotidiano escolar, abordando métodos preventivos para Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), métodos contraceptivos, dentre outros, promovendo a autonomia das corporeidades dos/as estudantes e o aprendizado e o respeito com as diferenças.

A escola é uma instituição que engendra subjetividades para o respeito e reconhecimento das identidades plurais, constituindo outras subjetividades possíveis que

venham a enfrentar as violências de gênero e as demais violências que atravessam corpos cis-heterodissidentes. Nesse sentido, é urgente pensar numa formação continuada que considere as necessidades de docentes e as questões da contemporaneidade, pois como destaca Ferrari e Castro:

A formação docente pode ser um espaço/tempo em que os/as professores/as têm a oportunidade de desconstruir concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar seus próprios valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos e da pluralidade em torno da vivência da sexualidade, percebendo, também, sua contingência (Ferrari; Castro, 2013, p. 316).

Partindo dessa perspectiva a respeito da formação docente, destacamos outros sentidos manifestos na educação, por meio de discursos de resistências ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo. Esses discursos problematizaram o contexto social a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, disciplina e realidade. Essa condensação de sentido permite fomentar o respeito e o enfrentamento das opressões, tornando o território escolar um ambiente mais acolhedor e menos hostil em relação às diferenças, como explicitado por PH3.

Nesse contexto, todos esses sentidos, que apontaram para o reconhecimento de estudantes LGBTQIAPN+, contribuíram para a construção e reativação dos territórios de resistência (NEG's) na escola *lócus* desse estudo. Esses territórios não apenas possibilitaram processos formativos para os/as estudantes, como também envolveram toda a comunidade escolar, alimentando a possibilidade de vivermos em uma sociedade mais plural e democrática. Além desses espaços serem escolhidos em sua dimensão simbólica, eles produzem novos pertencimentos de gêneros e sexualidades cis-heterodissidentes em suas experiências espaciais no respeito e no aprendizado com as diferenças. Assim, a análise discursiva do discurso de inspiração foucaultiana e a dimensão territorial, categorizando a escola como “campo de forças” (Souza, 2015), evidenciou como os discursos e as suas (re)produções de sentidos, podem ser usados tanto para sustentar regimes de opressão e subalternidades, como para fomentar a desestabilização e desconstrução desses sentidos hegemônicos e a construção de territórios de resistência, constituídos a partir das relações sociais atravessadas pelos saberes-poderes.

Nesse sentido, defendemos que o ensino de Ciências, especificamente o de Biologia,



enquanto campo discursivo em constante disputa, deve estar comprometido em seus processos formativos e pedagógicos com a diferença, a vida e a justiça social, tensionando essas categorias hierárquicas, binárias e excludentes, não limitando suas discussões aos discursos biologizantes que cristalizam e negam a existências de identidades de sexo-gênero não normativas. Essa articulação possibilita outras possibilidades de ser e de estar no mundo em suas pluralidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levarmos em consideração a dimensão territorial e a análise do discurso de inspiração foucaultiana, o estudo em tela evidenciou que o território escolar é um campo de forças na qual (re)produz as relações de poder, saber e resistência. Levando em consideração o nosso objetivo de pesquisa: compreender os sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de Ciências da Natureza, das Humanas e da Linguagem sobre as territorialidades LGBTQIAPN+ em relação à cis-heteronormatividade no território escolar, constatamos nas falas dos/as docentes a presença de formações discursivas neoconservadoras e neoliberais, biologizantes, religiosas que sustentam a cis-heteronormatividade e, conseqüentemente, a marginalização de corpos e subjetividades dissidentes. Essas práticas se manifestam de forma concreta nas interdições e nos modos de vigilância que regulam o uso, as definições de lugares, a distribuição espacial, conseqüentemente, as experiências espaciais, reafirmando a abjeção e a exclusão das territorialidades LGBTQIAPN+ pelos procedimentos internos por meio de uma produção de saber-poder e de sua ordem discursiva cis-heteronormativa.

Também emergiram práticas discursivas de resistência e de reterritorialização da escola como espaço de reconhecimento, respeito e aprendizado com as diferenças. As experiências relatadas por docentes demonstram que a escola pode se constituir como um território de disputas, mas também de transformações, quando há a presença de discursos que tensionam, desestabilizam e descontroem a naturalização das desigualdades e das violências simbólicas. Ao evidenciar que as práticas não-discursivas estão atreladas às definições de lugares, à distribuição espacial dos sujeitos por meio de um conjunto de regras e instituições, assim como aos procedimentos internos por meio de um discurso hegemônico cis-heteronormativo, que materializam interdições, rituais, sancionam quem pode falar e o que falar. Isto é, as formações

discursivas, os saberes-poderes, a ordem do discurso e suas inteligibilidades e suas possibilidades de serem desestabilizadas e desconstruídas via resistências, traduções, e (re)significações e negociações de sentidos.

Nesse sentido, demonstramos que reconhecer o território escolar como espaço político e afetivo permite compreender que as territorialidades LGBTQIAPN+ produzem novos modos e sentidos de existir e de habitar a escola, através das ações individuais e coletivas que buscam afetar e transformar, desestabilizando fronteiras normativas, binárias e trans-excludente.

Considerando o ensino de Ciências, especificamente, o de Biologia, percebemos que ele pode ser campo privilegiado para a dissolução e enfrentamento de discursos essencialistas que reduzem os corpos, gêneros e sexualidades as suas supostas e fantasiosas materialidades biológicas. Desse modo, a problematização de discursos biologizantes sobre a lógica linear sexo-gênero-sexualidade possibilitou e pode possibilitar a construção de práticas pedagógicas voltadas à pluralidade e à justiça social. Assim, pensar o ensino de Ciências articulado com dimensões éticas, culturais e políticas da vida humana é fundamental para des-reterritorializar a educação, rompendo com paradigmas excludentes e produzindo saberes que reconheçam as múltiplas corporeidades e identidades e de produtoras de outros espaços geográficos por meio de lugares de resistências, de luta no interior do território escolar.

Por fim, compreendemos que é importante que a escola, enquanto território simbólico e material, assume o compromisso ético e político de garantir o direito à existência e ao reconhecimento das diferenças de gêneros e de sexualidades. Entretanto, entendemos que, para isso, é preciso que haja investimentos na formação docente (inicial e continuada) que exceda a perspectiva ontológica e essencialista de verdades absolutas capaz de tensionar discursos hegemônicos e promover práticas educativas mais inclusivas, plurais e democráticas. A construção de uma escola democrática e plural requer, portanto, o reconhecimento das territorialidades LGBTQIAPN+ como potências que desestabilizam hierarquias e abrem caminhos para uma educação pautada na diferença, no respeito e aprendizado com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Nota técnica sobre direitos**



humanos e o direito dos banheiros: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero. Brasil: ANTRA, 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado nação? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185305, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina. Boitempo Editorial, 2020.

BOULEVARD, Glaucia. Vida de travesti é luta! Luta contra a morte, luta contra o preconceito, luta pela sobrevivência e luta por espaço. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, A. Baptista. **Geografias malditas:** corpos, sexualidades e espaços. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013.

BUTLER, J. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BUTLER, J. **Discurso de ódio:** uma política do performativo. São Paulo: Unesp, 2021.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CARVALHO, F. A. de; INOCÊNCIO, A. F. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33867>

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 4, p. 893–910, out. 2015.

DELEUZE, G. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUTRA-PEREIRA, F. K.. Educação Química fora do Armário: cartografias epistolares de uma formação docente antiLGBTTTQIAPNB+fóbica. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 24, n. 38, p. e25002, jan. 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4236>.

FERRARI, A.; DE CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 295–317, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: Cadernos de pesquisa, n.

114, p. 197-223, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FONTES, M. S. *et al.* “Satisfação, necessidade e desejo”: conversas com corpos desejantes sobre sexualidade na educação em Ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 17, n. 31, jul. 2022. <https://doi.org/10.59666/Aréte.1984-7505.v17.n31.3635>

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2014.

FREITAS, E. L.; FERNANDEZ, P. S. M. Territorialidades LGBTQIAPN+ em uma escola: invisibilidades e estratégias de resistência a partir do ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**, v. 8, n. 17, p. 39-58, 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.22409/eg.v8i17.52304>

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 21 set. 2002. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, R. TERRITÓRIO. **GEOgraphia**, v. 25, n. 55, 18 dez. 2023. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i55.a61073>

JOCA, A. M. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: **Educação e diversidade sexual**, Rio de Janeiro, ano XXI, boletim 4, maio 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_diversidade_sexual.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

LEITE, M.; ZANETTI, V.; TONIOLO, M. A. Territorialidades LGBTs: um estudo da República e do Baixo Augusta no centro da cidade de São Paulo. **Sociedade e Território**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 96-114, 2020. DOI: 10.21680/2177-8396.2020v32n1D19925.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-42.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. MACIEL, H. P; HAESBAERT,



R. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MINAYO, M. C. DE S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007.

MIRANDA, M. H. G. de; MATTOS JÚNIOR, L. dos S.; NASCIMENTO, F. S. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interterritórios**, v. 10, n. 19, p. 1-27, 2024. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>

MIRANDA, M. H. G. de; OLIVEIRA, A. C. A. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 350-373, 2016. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160055pdf>.

NASCIMENTO, F. S.; ARISTIZABAL, F. M. R.; MIRANDA, M. H. G. de. Os desagendamentos da educação e a resistência a projetos neoliberais e neoconservadores: corpos, gêneros e sexualidades em espaços escolares e não escolares. **Revista Interterritórios**, v. 10, p. 1-9, 2024.

NOGUEIRA, C. G. D. M.; MIRANDA, M. H. G. de. A (re) produção das masculinidades hegemônicas. **Revista Interterritórios**, v. 3, n. 5, p. 1-21, 2017. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2017.234444>

OLIVEIRA, Victor Hugo Barbosa da Silva. A cis-heteronormatividade e a marginalização da comunidade LGBTQIA+: território e sentidos em disputas (re)produzidos por docentes de EREM's em Caruaru/PE. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.

OLIVEIRA, V. H. B. da S.; MIRANDA, M. H. G. de. Gêneros, Sexualidades e Território Escolar: mapeando produções de conhecimento em contextos neoliberais e neoconservadores na Educação. **Communitas**, v. 9, n. 21, p. e8396-e8396, 2025. <https://doi.org/10.29327/268346.9.21-8>

ORNAT, M. Sobre Espaço e Gênero, Sexualidade e Geografia Feminista. **Terr@ Plural**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 309–322, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/1182>. Acesso em: 27 set. 2024.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SACK, R. D. **Territorialidade Humana**: sua teoria e história. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. <https://doi.org/10.22409/GEographia1999.v1i1.a13360>.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Discursos heteronormativos em livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 22, n. 36, mar. 2024. <https://doi.org/10.59666/Aréte.1984-7505.v22.n36.3694>.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v.29, Número Especial 2, 2019.

SILVA, D. S. N.; MIRANDA, M. H. G. de; SANTOS, M. do C. G. Homofobia e interseccionalidade: Sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **Interitórios**, v. 6, n. 10, p. 200-224, 2020. <https://doi.org/10.33052/inter.v6i10.244903>.

SILVA, L. F. de O.; COMBÉ, A. P. do N.; MIRANDA, M. H. G. de. Educação, neoliberalismo, neoconservadorismo e resistência: desafios curriculares do ensino médio na contemporaneidade. **Revista Cocar**, n. 40, 2025. <https://doi.org/10.31792/rc.vi40>.

SOLLA, Xosé, dos Santos M. **Espacios disidentes en los procesos de ordenacion territorial. Pegada**. vol. 4 n. 2, 2003. <https://doi.org/10.33026/peg.v4i2.889>.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

WACQUANT, L. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], v. 16, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2365>. Acesso em: 11 nov. 2025.

COMO CITAR - ABNT

OLIVEIRA, Victor Hugo Barbosa da Silva; SILVA, Claudianderson Nogueira da; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Escola, docentes e territorialidades lgbtqiapn+: disputas de sentidos no ensino de biologia. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 25, n. 39, e25042, ago./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Aréte.1984-7505.v25.n39.5096>

COMO CITAR - APA

Oliveira, V. H. B. da S., Silva, C. N. da, Miranda, M. H. G. de. (2025). Escola, docentes e territorialidades lgbtqiapn+: disputas de sentidos no ensino de biologia. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 25(39), e25042. <https://doi.org/10.59666/Aréte.1984-7505.vxx.nxx.ID>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)*. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 15 de agosto de 2025.

Aprovado: 20 de novembro de 2025.

Publicado: 30 de dezembro de 2025.
