

## Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor

### Articulating genders and sexualities questions as experienced in science classroom with a concept of minor education

*Paula Regina Ribeiro*<sup>1</sup>

*Natália Oliveira*<sup>2</sup>

*Suzana da Conceição de Barros*<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo tem como objetivo discutir as experiências narrativas de uma professora de Ciências, uma mestrand-a-pesquisadora, e alunos/as que participaram de um projeto que objetivava debater as questões de gêneros e de sexualidades no espaço escolar. Tais experiências foram apresentadas em quatro cenas narrativas. As experiências narradas estão relacionadas às três características de educação menor destacadas pelo autor Silvio Gallo, a saber: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. É importante destacar que as discussões realizadas na escola possibilitaram que as temáticas de gêneros e sexualidades adentrassem o currículo escolar e articulassem os conteúdos da disciplina de Ciências a essas temáticas, além de possibilitarem que os seus envolvidos pudessem (re) pensar sobre tais questões. Entendemos que práticas pedagógicas que adotem os pressupostos da educação menor contribuem para a valorização de multiplicidades de gêneros e sexualidades. O estudo se apresenta como uma possibilidade de pensarmos uma experiência narrativa, em uma sala de aula de Ciências, de refletirmos sobre as resistências possíveis, de pensarmos nas relações que se estabeleceram entre a professora, mestrand-a-pesquisadora, e os/as alunos/as de refletirem acerca da educação menor, provocativa e singular, que valorize o convívio social e o pluralismo, promovendo ações que visam à promoção de uma educação de gêneros e sexualidades a qual combata o sexismo, o racismo, a misoginia, a homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e de discriminação.

**Palavras-chave:** Educação Menor; Gêneros; Sexualidades.

**Abstract:** The article has as its goal to discuss the narrative experiences of a science teacher, a researcher-master's student and school students that took part on a project that sought to debate genders and sexualities questions in school space. Such experiences were presented in four narrative scenes. The narrated experiences are related to the three minor education characteristics highlighted by author Silvio Gallo, such as, deterritorialization, political ramifications and collective value. It's important to highlight that the discussions that took place in school enabled that gender and sexuality thematic were included in the school curriculum and articulated the contents of the Science subject to those themes, besides enabling those involved to (re)think about such questions. We understood that pedagogical practices that adopt the minor education assumptions contribute to the value of genders and sexualities multiplicity. The study presents itself as a possibility to think of a narrative experience in a Science classroom, to think of possible resistances, to think about the relationship that took place between the teacher, the researcher-master's student and the school students, to think about a minor education that's singular and provocative, that values the

---

1 Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista Produtividade 1C do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

2 Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: natioliveira93@hotmail.com

3 Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio Grande. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

social life and pluralism, promoting actions that look to promote of a genders and sexualities education that combats sexism, racism, misogyny, homo, trans and lesbophobia, among other prejudice and discrimination manifestations.

**Keywords:** Minor Education; Genders; Sexualities.

## Introdução

Neste artigo, buscamos discutir as experiências narrativas de uma professora, uma mestranda-pesquisadora, e alunos/as que participaram de um projeto que visava debater sobre as questões de gêneros<sup>4</sup> e sexualidades, no espaço escolar, na disciplina de Ciências. Para tanto, articulamos o conceito de educação menor,<sup>5</sup> proposto por Sílvia Gallo (2002, 2007), por entendermos que esse conceito possibilita irmos além das propostas educativas sugeridas nas políticas educacionais, provocando algumas rupturas acerca de determinados entendimentos e conhecimentos a respeito da educação.

Sílvia Gallo defende que “hoje, podemos e precisamos pensar em currículos flexíveis, podemos e precisamos pensar em construção de conhecimentos interdisciplinares ou transdisciplinares, que rompam com as barreiras rígidas construídas na modernidade” (2007, p. 98). Assim, uma sala de aula que adota algumas posturas articuladas ao conceito de educação menor, cunhada por Sílvia Gallo, pode ser palco de discussões que envolvam as temáticas de gêneros e sexualidades e busquem ir além do que é sugerido pelos conteúdos programáticos propostos pelas Secretarias de Educação e pelas políticas públicas de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Dessa forma, pode se tornar uma escola que busca articular alguns conhecimentos com as demandas do cotidiano dos/as estudantes, possibilitando que eles associem os conteúdos às suas vivências.

Articular o cotidiano dos/as alunos/as com a formação escolar é uma das estratégias que podem ser utilizadas pelos/as professores/as a fim de possibilitar as discussões de questões de gêneros e de sexualidades na sala de aula. A promoção desse debate é importante de ocorrer, visto que os/as adolescentes são interpelados/as, diariamente, por diversas instâncias sociais, as quais (re)produzem ideias de feminilidades, masculinidades, entre outras questões que, muitas vezes, apresentam representações binárias, sexistas e, até mesmo, violentas. Nesse sentido, compreendemos que integrar certos conhecimentos ao ensino possibilita dar visibilidade à multiplicidade de sujeitos e às diversas formas de ser e de estar no mundo. Para Cristina Varela, Paula Ribeiro e Joanalira Magalhães “A educação menor é sempre um ato político, e esse duplo entendimento do papel político que constitui a educação menor amplia sua existência enquanto resistência e revolta, assume-se a militância como prática” (2017, p. 21). A ausência e/ou silenciamento dessas discussões pode (re)produzir desigualdades e violências entre os sujeitos.

Entendendo a relevância de problematizar as questões de gêneros e de sexualidades na escola, neste trabalho, procuramos, então, apresentar e discutir algumas narrativas que possibilitaram que essas

---

4 Gostaríamos de ressaltar que utilizaremos a palavra gênero no plural, gêneros, pois entendemos que na perspectiva teórica que nos filiamos, romper com o binarismo de gênero - homem e mulher - é uma potente estratégia para findar com essa lógica e uma possibilidade para desconstruirmos a linearidade sexo-gênero-sexualidade, bem como possibilitar discussões e problematizarmos sobre a multiplicidade de sujeitos que existem na sociedade, como por exemplo, homem cis, mulher cis, homem trans, mulher trans, travesti, trans não binário, entre outras posições de sujeito.

5 O termo menor, proposto por Gallo (2002) vem do conceito de literatura menor, da obra de Kafka - Kafka: por uma literatura menor - por Deleuze e Guattari (1975).

Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor temáticas fossem discutidas no espaço escolar, na disciplina de Ciências, juntamente com o conceito de educação menor.

## Sobre a Educação Menor

Em alguns de seus escritos, Sílvio Gallo vem operando com dois conceitos de educação: o maior e o menor. Como educação maior, o autor entende a educação que é “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (2002, p. 173), ou seja, é instituída nas políticas públicas, tais como: nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2014), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1997b), bem como na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Essas políticas fazem parte do que Gallo (2002) compreende como educação maior, e são essas normativas que estabelecem medidas, disposições, orientações políticas do Estado, que regulam as políticas públicas de educação.

A partir da noção de educação maior, Gallo (2002) nos instiga a pensar sobre uma educação menor, e não menor no sentido de inferioridade perante à educação maior, mas uma educação capaz de suscitar discussão acerca dos atos cotidianos que emergem em sala de aula, a respeito de questões sociais, como ética, política, gênero, sexualidade, entre outras. Por esse viés, segundo Gallo, “adotar uma postura de criação menor em educação seria, a partir da educação maior, ou seja, da instituição educação com todos os seus pressupostos, leis, tabus, na sua abstração e concretude, arriscar-se em caminhos sempre novos que se apresentassem” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 23).

Dessa forma, a educação menor é entendida como possibilidade de ruptura dentro do grande sistema de políticas educacionais, isto é, aquela que oportuniza que a/o professor/a proporcione aos/às estudantes discutirem sobre suas práticas cotidianas articuladas aos “ditos” conteúdos programáticos. Na concepção de Gallo, “a educação menor é um ato de revolta e de resistência” (2002, p. 173). O autor explica, ainda, que essa resistência se aplica no sentido de um aprendizado que produz diferenças. No ensino de Ciências, por exemplo, a partir de uma visão biológica e essencialista do corpo, só existem duas possibilidades para os gêneros: ser homem ou ser mulher.

Todavia, com a possibilidade de um aprendizado das diferenças, reconhecemos que existem outras formas de os sujeitos produzirem seus gêneros: homem e mulher trans, travesti, por exemplo. Desse modo, a partir de uma educação menor, entendemos que o ensino de Ciências também pode estar articulado com a discussão sobre as questões de gêneros e de sexualidades, afinal, diariamente, somos colocadas/os frente a alguma situação envolvendo esse tema. Entretanto, é importante destacar que “não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo” (GALLO, 2007, p. 101).

A educação menor atua no âmbito da micropolítica, ou seja, é na sala de aula que ela se faz presente a partir dos fatos que são vivenciados pelos diversos sujeitos escolares, como, por exemplo, as questões que envolvem abuso, violência contra a mulher ou homofobia. Para Daniela Schneider, educação menor

Trata-se de agenciamentos cotidianos, de microgestos, de um nível capilar de operação. Ela é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de uma escola, uma sala de aula, uma turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto (SCHNEIDER, 2014, p. 30).

Assim, a educação menor está relacionada à discussão das práticas cotidianas na escola e, com isso, é importante pensarmos na ação da/o professor/a militante, ou seja, aquela/e que vai além do que seria um/a professor/a-profeta, é o/a que mostra possibilidades de um novo mundo. O/A professor/a militante, no entanto, é aquela/e que, mais do que anunciar possibilidades de mudanças, de problematizações e de rupturas, envolve-se na realidade dos/as alunos/as os/as, fazendo (re) pensarem seus cotidianos (GALLO, 2002).

Outro aspecto importante é que a educação menor possui três (3) características: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Com base nelas, começamos a pensar de que modo um projeto que visa discutir as questões de gêneros e sexualidades poderia estar atrelado a essas características.

Na medida em que o/a profissional da educação promove rupturas, como, por exemplo, considerar a vontade de saber de seus/suas alunos/as, abordando, entre outros aspectos, as questões de gêneros e de sexualidades em sua sala de aula, poderá ser possibilitado que os/as estudantes repensem suas vivências, problematizando, assim, questões para além das pré-estabelecidas nessa área do conhecimento. Quando ocorre uma discussão sobre temas que não estão presentes nas grades curriculares propostas pelas legislações, podemos acreditar que o/a professor/a está desterritorizando, pois não fica restrito ao território de sua disciplina.

Sílvio Gallo pontua que “na educação a desterritorialização é um dos processos educativos” (2002, p. 172). Logo, compreendendo que a educação menor nos sugere fazer rompimentos do que já está imposto, a partir da desterritorialização, podemos afirmar que a discussão das questões de gêneros e de sexualidades são relevantes no ensino, já que elas estão presentes na vida dos sujeitos “Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (GALLO, 2002, p. 175).

Em relação à segunda característica, a ramificação política, partimos do pressuposto de que ensinar é um ato político, uma vez que, ao discutir determinado assunto, temos uma intenção, um propósito. Portanto, não há neutralidade no processo educativo. E, às vistas da educação menor, esse aspecto se intensifica, “por tratar-se de um empreendimento de revolta e resistência” (GALLO, 2002, p. 175), em que se procura constituir sujeitos que devem agir de um determinado modo em nossa sociedade.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno - faz-tudo- do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p. 175).

No ensino de Ciências, podemos pensar nessa ramificação política a partir dos atravessamentos que podem ser feitos por intermédio dos conteúdos programáticos sugeridos no currículo. Por exemplo, está presente, na grade curricular de ciências, ensinar sobre o corpo humano, suas estruturas, suas funções, seus metabolismos, porém não é necessário apenas se limitar a tais abordagens e discussões, pois podemos explorar todas as possibilidades em que esse corpo pode transicionar. Assim, é preciso incitar determinados questionamentos: *Como o sujeito desse corpo se reconhece? Como o sujeito desse corpo se relaciona? Como vive sua sexualidade? Quais as marcas desses corpos? O que essas marcas significam?* Agindo dessa maneira,

Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor estaremos pensando o corpo biossocial,<sup>6</sup> sem negar, contudo, a materialidade biológica (células, tecidos, órgãos e suas funções). Estaremos, também, olhando para a sociedade em que esses corpos se produzem, na qual se inserem e onde vivem, assim como nos faz refletir Silvana Goellner:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as invenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2013, p. 31).

Nesse sentido, estaremos promovendo a (re)significação dos conteúdos de ciências dentro das práticas vividas pelos/as alunos/as. Portanto, podemos observar que a ramificação política age desterritorializando as práticas, já que ela promove rupturas nas políticas educacionais, abrindo possibilidades para uma aprendizagem de conteúdos de ciências articulados com o cotidiano dos/as estudantes.

Ao olharmos para a terceira característica da educação menor, o valor coletivo, Gallo pontua que “não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos” (2002, p. 176). Isso pode ser visualizado tanto no ensino de ciências como em todo o processo educativo, pois, à medida que nos inserimos em um espaço de formação e compartilhamos narrativas, estamos dando novos sentidos às nossas práticas, assim como podemos (re)significar nossos pensamentos e nossas opiniões. Não é possível atuar, em uma sala de aula, e não promover um ato coletivo, seja em propostas de grupos, em que os sujeitos devem se organizar e pensar a respeito da tarefa, quando expõem suas experiências para o grande grupo, seja em outros momentos, em que os/as alunos/as acabam levando essas discussões feitas, em sala de aula, para as suas casas e para outros espaços em que circulam. As questões de gêneros e de sexualidades, no espaço escolar, emergem a todo o momento, nas salas de aulas, nos corredores, nos pátios da escola, e elas permeiam a vida dos sujeitos, interpelando, de forma individual e coletiva, esses sujeitos. Muitas vezes, essas questões aparecem de forma a promover desigualdades, preconceitos e violências na escola e, em função disso, entendemos esse ambiente como um espaço potente para a discussão dos referidos temas.

A fim de rompermos com caracterizações e com discriminações, promovendo a valorização das diferenças existentes em nossa sociedade, consideramos importante que os/as professores/as abram brechas, em seus fazeres pedagógicos, para discutir questões que, muitas vezes, não estão presentes nos conteúdos programáticos de suas disciplinas, mas que fazem parte dos cotidianos e das experiências dos/as alunos/as, tais como as questões de gêneros e de sexualidades, seguindo algumas posturas do que Gallo conceituou como educação menor. Entendemos que, quando compartilhados esses momentos, promove-se a reflexão e a (re)significação dessas práticas para a vida de todas/os, estabelecendo, dessa forma, atos coletivos durante os quais todos/as possam pensar e repensar suas experiências.

### **Das experiências às cenas narrativas**

Nessa pesquisa, utilizamos, como metodologia de produção e de análise dos dados, a investigação narrativa, porque acreditamos que os sujeitos são contadores de história. Segundo Connelly e Clandinin, “a principal razão para o uso da investigação narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos

---

6 Temos repensado o entendimento sobre os corpos, passando a abordá-los como constructos biossociais, os quais, nessa perspectiva, passam a ser entendidos como construções processadas nas relações entre o que denominamos organismo biológico e as práticas sociais em que estamos imersos desde que nascemos. Assim, temos discutido os corpos como produzidos na interação entre a biologia e os marcadores socioculturais.

são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas narradas” (1995, p. 11, tradução nossa).

É na perspectiva proposta por Connelly e Clandinin (1995) que seguimos com nosso trabalho, considerando as histórias narradas pelos sujeitos dessa pesquisa como fundamentais no processo de formação de suas subjetividades. Nesse sentido, procuramos conhecer as histórias contadas pela professora, pela mestranda-pesquisadora e pelos/as estudantes: 47 estudantes (33 meninas e 14 meninos).

A narrativa pode ser igualmente entendida como “investigação sobre a narrativa” ou “investigação narrativa” pelo fato de que ela “é o fenômeno que investiga o método da investigação” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa). Para deixar perceptível a diferença, eles usam os termos “história” ou “relato”, quando se referem ao fenômeno, e “narrativa” quando fazem referência à pesquisa. Logo, eles afirmam que as pessoas levam vidas “narradas” e contam as histórias dessas vidas, enquanto os/as pesquisadores/as narrativos procuram descrever aquelas vidas, recolher e contar histórias sobre eles, além de escrever histórias de experiência (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Contudo, buscamos compreender, nas narrativas sobre os gêneros e as sexualidades, os significados (re)produzidos por estes/as estudantes sobre algumas questões, tais como: feminilidades, masculinidades, violência de gênero, entre outras. Com o intuito de realizar isso, consideramos seus contextos sociais, suas relações em um ambiente diferente do escolar e, assim, ao narrarem seus entendimentos acerca das temáticas propostas, tornou-se possível compreender os atravessamentos que permeiam as vidas desses sujeitos. Ainda, por meio da narrativa produzida pela professora, procuramos compreender o que possibilitou que ela realizasse discussões sobre as questões de gêneros com esses/as estudantes.

De acordo com Ribeiro e Ávila, a narrativa é entendida como “uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos” (2013, p. 72). Portanto, é narrando e ouvindo as nossas próprias histórias, além das histórias das/os outras/os, que vamos nos constituindo e (re)significando as experiências vividas a cada momento de nossa vida, conforme ocorre nossa inserção nos espaços.

Esse processo de contar histórias vividas, faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72).

Para produzir as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, foram utilizadas algumas estratégias, as quais possibilitaram conhecer o que eles/as tinham a dizer sobre gêneros e sexualidades na escola. A primeira narrativa a ser produzida e analisada foi a da professora de ciências das duas turmas da escola em que era desenvolvido um trabalho que visava discutir as questões de corpo, gênero e sexualidade com os/as estudantes. A professora produziu um texto narrativo, em que ela conta quais foram as suas motivações para o desenvolvimento de discussões sobre essas temáticas em sua sala de aula. Ela também relata as dificuldades que enfrentou para realizar as discussões a respeito dessas temáticas na escola.

Além disso, analisamos a produção textual da mestranda-pesquisadora, texto em que ela narra como foi se aproximar das discussões realizadas pela professora, por meio do projeto “Gênero na escola: discutindo sobre preconceitos, violências e desigualdades com as/os adolescentes” e como foi pensar as atividades que ela desenvolveu nas turmas em que o projeto da professora de ciências professora já havia efetuado. Nessa narrativa, a mestranda-pesquisadora salienta como foi assumindo, em um determinado

Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor momento, as discussões sobre gêneros e sexualidades, nas duas turmas do nono ano, em aulas da professora de ciências. E, por fim, também analisamos as narrativas dos/as estudantes, produzidas durante as atividades realizadas nas aulas, todas cedidas pela professora, retiradas da prova de ciências, bem como em um grupo no *facebook*. As narrativas dos/as estudantes foram feitas ao longo das discussões e armazenadas através da criação de imagens, áudio, escrita e postagens no *facebook*.

O projeto realizado pela professora, bem como as atividades realizadas pela mestrand-a-pesquisadora, posteriormente, possibilitaram abrir algumas brechas para que os/as estudantes pudessem discutir e (re) pensar as questões de gêneros e de sexualidades no espaço escolar.

Com o propósito de analisarmos esses momentos, apresentamos quatro cenas resultantes das narrativas produzidas pela professora, pela mestrand-a-pesquisadora e por alunos/as da escola as quais, em comum, têm a justificativa para que os debates sobre as questões de gêneros e de sexualidades sejam promovidos nos espaços de educação. Essa experiência nos possibilitou a reflexão acerca das práticas vividas pelos sujeitos que participaram das atividades realizadas no projeto. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos as cenas elaboradas com base nas narrativas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

### Cena 1

Em uma escola do município de Rio Grande, no Sul do Rio Grande do Sul, uma professora e pesquisadora assume cinco turmas para ministrar a disciplina de ciências. Poderia se esperar que ela abordasse apenas os conteúdos específicos de sua disciplina, porém, devido à formação acadêmica de Doutora em Educação em Ciência, com suas pesquisas vinculadas às questões de gêneros e de sexualidades, passou a realizar algumas atividades com suas turmas na escola. O projeto teve início no dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher. Algumas das atividades referentes ao projeto da professora ocorreram a partir da análise de reportagens sobre alguns tipos de violência contra mulher, discussão sobre a Lei Maria da Penha e a partir de um vídeo que explicava o significado do dia 8 de março. Além disso, os/as alunos/as assistiram ao filme “As sufragistas”. Após isso, foram realizadas algumas discussões sobre os preconceitos, as violências e as desigualdades vivenciadas pelas personagens mulheres do filme, articulando com o que ainda ocorre hoje em dia. Foi proposto aos/as alunos/as a confecção de cartazes para serem expostos nos corredores da escola. Esses deveriam tratar a respeito das violências/desigualdades/preconceitos contra as mulheres. A partir disso, seus/suas alunos/as narraram alguns fatos, cujas temáticas envolviam assuntos como homofobia, violência contra a mulher e abusos sexuais sofridos e/ou vivenciados em suas vidas. Tais fatos reafirmaram a certeza de que a professora já tinha sobre a importância de abordar essas temáticas no ensino, independente da disciplina da qual fosse regente. Afinal, as questões envolvendo gêneros e sexualidades perpassam nossos dias, não sendo possível isolá-las em um determinado momento.

### Cena 2

Foi em março de 2016, após ser aprovada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande, que passei a me questionar ainda mais sobre a desigualdade que eu percebia entre os gêneros. No decorrer de minhas vivências, percebi como essas relações se davam em diferentes espaços em que eu circulava. Nas reuniões com o grupo de pesquisa,

fui me aproximando e me interessando pelas discussões compartilhadas pela professora, pois ela abordava as questões de gêneros e de sexualidades, nas suas turmas, na disciplina de ciências. Nessas reuniões, tive a oportunidade de conhecer o trabalho que essa professora desenvolvia em sala de aula e, aos poucos, fui tocada por suas narrativas, até que, em um determinado momento, resolvi acompanhar alguns encontros. Admirada com o trabalho de inserção de conteúdos tão complexos e instigantes, em sala de aula, decidi, em conjunto com minha orientadora, observar quais eram as narrativas de gêneros e de sexualidades das/os adolescentes de duas turmas de nono ano de uma escola municipal na cidade do Rio Grande. O intuito era perceber como elas/es percebiam a desigualdade entre mulheres e homens e como observavam a constituição das feminilidades e das masculinidades. Para tanto, passei a pensar em como poderia estabelecer estratégias que possibilitassem fazer esses sujeitos falarem e narrarem suas experiências relacionadas às questões de gêneros e de sexualidades. Assim, a partir do momento em que decidimos realizar uma pesquisa, nas turmas da professora, passamos a pensar em outras abordagens para essas questões nas turmas. De fato, foram as discussões que decorreram dessas atividades as quais deram origem à minha dissertação de mestrado.

### Cena 3

A produção dos dados da pesquisa de mestrado se deu a partir de um conjunto de atividades que desencadeavam as discussões a respeito de gêneros e sexualidades. As atividades foram pensadas no sentido de que os/as estudantes pudessem (re)pensar o lugar de mulheres e de homens no mercado de trabalho, pudessem refletir sobre como estão sendo representados nas mídias, em propagandas e reportagens, pudessem pensar sobre como se (re)produzem os binarismos de gênero, bem como conseguissem olhar e problematizar os índices de violência sexista e homofóbica. Uma das primeiras atividades realizadas, com os/as alunos/as, foi “*Ações generificadas*”, em que todos/as os/as estudantes tiveram o momento de debater com um/uma colega acerca das profissões e das ações, entendendo que essas são generificadas na sociedade. Para realizar a atividade, utilizamos um envelope contendo várias profissões, atividades e ações escritas em tiras de papel, tais como: corpo de bombeiros, engenharia, construção, elétrica, afazeres domésticos, bebidas alcoólicas, medicina, música, jardinagem, cientistas, moda, dança, balé, entre outras. Cada aluno/a retirava um papel, lia o que estava escrito nele, e a turma discutia sobre as questões de gêneros que envolviam tal atividade. Outra atividade realizada foi a “*Binarismo de gêneros*”, durante a qual foi feita a leitura comentada de uma cartilha sobre binarismo de gênero (<http://ladobi.uol.com.br/2016/03/binarismo-genero/>), em que os/as estudantes eram convidadas/os a ler um trecho do texto e refletir sobre os termos e as situações presentes na cartilha. Na atividade “*Feminilidades e masculinidades*”, selecionamos alguns vídeos (Comercial do chocolate Snikers; “Coisa de menina ou menino”; “Homem x Mulher”; linha Men da Boticário “Para o ogro que existe em você”, comercial de shampoo masculino “Shampoo Bottle”; “Bombril – Adestramento”; “Linha Veja especialistas” e “Veja limpeza”) que circulavam, nas mídias e nas redes sociais, no momento da pesquisa. Nosso objetivo, com essa atividade, era discutir os entendimentos de feminilidades e de masculinidades abordados nos vídeos e problematizar como construímos, ao longo da história e da nossa cultura, nossas compreensões sobre o que entendemos como feminino e como masculino. Na atividade “*Violência de gêneros*”, os/as estudantes, organizadas/os em grupos, deveriam observar a ocorrência de violências em algumas reportagens disponibilizadas a eles. A proposta tinha, como meta, discutir o conceito de violência, discutir sobre o sexismo e a homofobia, bem como propor alternativas para acabar com esses problemas. Por último, foi realizada a atividade “*Violência no namoro*”, que se deu através de dramatizações que foram gravadas em vídeo para posterior análise. A partir dessas



Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor atividades, os/as alunos/as compartilharam experiências relacionadas ao tema, ao mesmo tempo em que perceberam o modo como são interpeladas/os por tais questões de gêneros e de sexualidades. Às vésperas do encerramento do ano letivo na escola e também da produção dos dados da pesquisa do Mestrado, em conjunto com a professora regente da disciplina de ciências, foi construída uma prova que abordou as questões da disciplina, trabalhadas nas aulas, e também as questões de gêneros e de sexualidades discutidas ao longo do semestre. Com base em duas charges, cujas críticas focalizavam a temática do machismo e da desigualdade entre mulheres e homens, foram desencadeados três questionamentos aos/às alunos/as, a fim de resgatar as discussões realizadas em aula, para se pensar em medidas para alcançarmos a igualdade entre os gêneros. Ainda, os alunos e as alunas teriam de elaborar reflexões sobre o papel da escola enquanto promotora da igualdade.

#### Cena 4

Devido à era tecnológica na qual nos encontramos e em que todos/as estudantes têm acesso às redes sociais, achamos pertinente a criação de um grupo no *facebook* com as duas turmas envolvidas no projeto. A proposta era seguir com as discussões de gêneros nesse espaço, tendo auxílio das diversas postagens de fácil acesso, as quais envolvessem a temática. Os/as alunos/as também poderiam compartilhar informações que encontravam em outras páginas da internet, comentar e/ou reagir aos *posts* dos colegas. De maneira geral, os grupos fizeram emergir a continuação das discussões realizadas na sala de aula, mas de forma mais interativa, pois cada um/uma poderia postar algo que lhe chamasse atenção para ser debatido. Algumas questões, como violência no namoro, desigualdade entre homens e mulheres, feminilidades e masculinidades emergiram nas postagens e durante as discussões dos/as estudantes.

#### Entre cenas: operando com a educação menor

Ao analisarmos as quatro cenas, percebemos a existência de algumas problematizações, no espaço escolar, que podem estar relacionadas a algumas discussões realizadas por Sílvio Gallo (2002, 2007), Daniela Schneider (2014, 2015) e também por Cristina Varela, Paula Ribeiro e Joanalira Magalhães (2017) sobre educação menor. Assim, as questões de gêneros e de sexualidades ficaram evidentes como assuntos debatidos no espaço escolar.

O movimento de adentrar o espaço da escola e de analisar as narrativas a respeito das questões de gêneros e de sexualidades, suscitadas pelas/os adolescentes, pela mestrand-a-pesquisadora e pela professora foi possível a partir do que Gallo (2002, 2007) descreve, em seus escritos, sobre educação menor, enquanto “professor-militante”, uma vez que foi a partir da militância em defesa da abordagem dessas questões, instaurada pela professora citada na cena 1, que tiveram início as problematizações acerca desse tema na escola. De acordo com a narrativa da professora:

Entendo que a inserção dessas temáticas nos meus planejamentos não ocorre de forma aleatória. Ela está atrelada aos caminhos e às experiências que vivenciei ao longo da minha formação no curso de Ciências Biológicas, à minha entrada no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) há 10 anos, à minha participação em cursos de formação de profissionais da educação para as questões de corpos, gêneros e sexualidades, à produção da minha dissertação e tese nas áreas da educação para a sexualidade, entre outros fatores (narrativa da professora, 2016).

A militância a favor das questões de gêneros e de sexualidades, por parte da professora, é relacionada à sua constituição, pois, quando inseriu o seu projeto, cujo propósito era a discussão dessas temáticas com suas turmas, estava pesquisando os referidos assuntos. Observamos, então, uma das características da educação menor, a ramificação política, já que discutir tais questões é um ato político, o qual partiu da vontade da professora de constituir sujeitos que (re)pensassem acerca dos preconceitos e das discriminações presentes em nossa sociedade, procurando construir uma sociedade mais justa e igualitária. Em decorrência disso, as discussões que a professora realizou, em sala de aula, podem ser consideradas um ato político, porque ela tinha o propósito de debater as questões de gêneros e de sexualidades no ambiente escolar.

Essa professora destacou algo que a incomodava bastante:

É importante salientar que as discussões que realizava com os 9º anos ocorriam em um determinado período geralmente no primeiro semestre do ano letivo. Após esse período, outras discussões passavam a permear a disciplina e os debates relacionados às sexualidades e aos gêneros acabavam perdendo força. Aos poucos fui conseguindo inserir de forma mais contínua essas discussões em minhas turmas (narrativa da professora, 2016).

Na medida em que as discussões “perdiam força”, foi necessário resistir contra alguns fluxos já produzidos, como a obrigatoriedade de cumprir os conteúdos da área de ciências, presentes na grade curricular oficial, e lançar mão de algumas estratégias, como a inserção de projetos que alcançassem discussões de cunho social. Nesse caso, a discussão se voltava à violência de gêneros, às profissões, às discriminações, às cotas na política, à cultura do estupro, entre outros assuntos. Ela resistiu e buscou estratégias que pudessem ser articuladas ao conceito de educação menor, pois, segundo Gallo “se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor, isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência” (2002, p. 175). Desse modo, foi resistindo às cobranças das equipes diretiva e pedagógica, que estavam preocupadas se o conteúdo de ciências seria vencido, foi resistindo ao ouvir para “ir com calma” nas discussões dessas questões ou, até mesmo, foi não desanimando quando os cartazes expostos pelos corredores da escola, produzidos pelos/as estudantes, a partir de uma atividade feita em discussão ao Dia Internacional da Mulher (08 de março), após assistirem ao filme “As Sufragistas”, foram mudados de local de exposição, que o projeto desenvolvido pela professora foi ganhando espaço. Assim, acreditamos que, ao discutir as questões de gêneros e sexualidades na escola, estávamos abrindo brechas e rompendo com o que é instituído pela educação maior. Na concepção de Schneider

os atos menores em educação estão dotados de potência política quando empreendem uma guerrilha com os modos maiores, quando se expressam em desalinho com as objetivações universalizantes da educação, da sua tentativa de padronização da aprendizagem e da experiência com o conhecimento (SCHNEIDER, 2014, p. 32).

Operar com a educação menor não é negar as políticas que compõem a educação maior, mas partir delas para produzir resistências<sup>7</sup>. Varela, Ribeiro e Magalhães (2017), em um trabalho no qual discutem sobre o uso de Recursos Educativos Digitais (RED) para fomentar as discussões de gêneros, nas escolas, destacam que

todo ato educativo é um ato político, ao se pensar nos RED como ramificações políticas das discussões sobre as questões de gêneros nos espaços escolares, podemos assumir ser essa prática

7 Foucault, ao conceituar o poder como “multiplicidade de correlações de força” (2007, p. 88), nos possibilita, a pensar nas ações e nas formas de resistir. Para o autor “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (2007, p. 91).

uma forma de criar trincheiras, promovendo debates aquém dos propostos no espaço da educação (VARELA; RIBEIRO; MAGALHÃES, 2017, p. 21).

Concordamos com as autoras, já que compreendemos que propor atividades, recursos e discussões, sobre os temas em questão, é uma forma de criar trincheiras, cavar buracos, resistir ao que está imposto pelas macropolíticas, as quais indicam o que deve ser trabalhando ao longo das aulas de ciências. Não podemos negar os conhecimentos específicos da área de Ciências; todavia, podemos traçar estratégias a fim de que os acontecimentos que possam emergir em meio às aulas não passem despercebidos, pois a educação menor requer que nos empenhemos nos atos cotidianos.

A partir de uma educação menor, entendemos que, além dos conteúdos específicos do ensino de ciências, a professora agregou discussões sobre as questões de gêneros e de sexualidades. Afinal, diariamente, em sala de aula, alguma situação envolvendo esses assuntos emerge, seja sobre nossa identidade, seja sobre estereótipos de gêneros atribuídos aos modos de ser e de estar na sociedade.

Observamos isso não apenas pelo fato de a professora ter abordado os temas referentes ao ensino de ciências, próprios para o 9º ano, mas também em função de que as questões vivenciadas pelos/as alunos/as, tais como a violência contra a mulher, vivenciada por várias mães dos/as alunos/as daquelas turmas, o preconceito vivido por um aluno homossexual, ou o abuso sexual sofrido por alunas, foram problematizadas, conforme relata a professora:

Em uma das turmas quando fomos discutir sobre as reportagens, foram relatados 4 casos, de violência física contra mulheres, ou seja, quatro mães que passaram pela experiência de apanharem por serem mulheres. Inclusive um caso de uma aluna que teve que sair fugida de outro estado, junto com a mãe e o irmão por conta da violência que sofria em casa, pelo pai (narrativa da professora, 2016).

Essa narrativa nos possibilita perceber outra característica da educação menor sendo operada: a desterritorialização, pois a professora, em suas aulas de ciências, possibilitou que os/as alunos/as pensassem e discutissem questões relacionadas ao seu cotidiano, como a violência contra mulher. Desse modo, ela rompeu com a ideia de que, nas aulas de ciências, deve-se discutir apenas o que está presente no conteúdo programático. A professora nos esclareceu sobre o quanto é importante “fugir” dessa territorialização que, muitas vezes, engessa os/as professores/as a apresentar ao/as alunos apenas conceitos relacionados às ciências naturais. Portanto, é preciso, como destaca Schneider (2013), que as práticas de sala de aula sejam um movimento de criação:

A desterritorialização, pensada no âmbito das práticas educativas, diz respeito a um movimento de constante criação. [...] Elas se diferenciam, escapam e se desterritorializam através de ato criação. Criação de estilos, de modos de fazer/operar em educação (SCHNEIDER, 2013, p. 47-48).

É importante salientar que, em nenhum momento, a professora deixou de trabalhar os conhecimentos específicos de ciências. Ela apenas aproveitou a sua disciplina para trabalhar os conteúdos “formais” atrelados às questões sociais que os/as seus/suas estudantes vivenciavam. A título de exemplo, a professora relata que trabalhou a violência contra mulher, articulada aos conteúdos presentes no currículo de ciências, a exemplo de: gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis. Ao estabelecer essas relações do conteúdo de sua disciplina às questões sociais, culturais e históricas, ela rompe com a ideia de um ensino de ciências essencialista e fragmentado, que apenas apresenta conceitos de forma desarticulada ao cotidiano do/a aluno/a. A professora buscou olhar as diversas questões que estão envolvidas no ensino de ciências.

Nesse sentido, foi possível ver operar o que Gallo (2002) intitula de educação menor, uma vez que essa professora encontrou brechas para que as questões sociais, aquelas vivenciadas/sentidas pelos/as estudantes, estivessem presentes nas aulas de ciências. Dessa forma, as temáticas tornam-se mais contextualizadas, pois articulam conteúdos específicos às questões do cotidiano.

Quando articulamos o projeto que já vinha sendo desenvolvido pela professora como projeto da mestranda-pesquisadora, percebemos o valor coletivo sendo operado, porque foi, ao ouvir as narrativas da professora, que a mestranda-pesquisadora em questão se sentiu tocada e com vontade de fazer parte das discussões realizadas pela professora. Assim, as narrativas da docente produziram efeitos na vontade de pesquisa dessa mestranda-pesquisadora, a qual acabou sentindo a necessidade de juntar-se a esse ato coletivo, estabelecido pela professora/alunos/as. Isso corrobora com Gallo no momento em que ele explicita que “não há sujeitos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo” (2002, p. 176).

Isso nos permite observar a característica da educação menor do valor coletivo, em que toda ação terá um efeito em grupo, não em sujeitos isolados. Logo, concordamos com Schneider ao destacar que “em educação não é possível uma prática isolada, uma sala de aula, uma aula, aquele encontro no espaço-tempo sala de aula é um agenciamento coletivo: reúne desejos de alunos e alunas, intenções de currículos, atitudes dos outros docentes, as intenções provocadas pelo docente daquele presente...” (2013, p. 50)

Ainda, evidenciamos o valor coletivo na cena 4, na qual descrevemos o grupo no *facebook*, algo que começa no individual, já que cada estudante tem o seu perfil na rede. Contudo, quando estão em grupo, trocando postagens, passam a fazer parte de um coletivo. Para além desse grupo, foi observado que, em seus perfis, frequentemente, os/as alunos/as postavam algo relacionado à discussão das questões de gêneros e de sexualidades, compartilhando com seus/suas amigos/as presentes nessa rede. Desse modo, uma ação que se inicia, na sala de aula, poderá alcançar diversas outras pessoas, comprovando que “todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (GALLO, 2002, p. 176). Esse grupo, então, pode ser entendido como um ato coletivo, já que as discussões feitas pelos/as alunos/as foram sendo disseminadas para outros perfis no *facebook*, além de adentrar ao espaço doméstico, quando esses sujeitos compartilham as discussões com seus familiares. Para ilustrar isso, temos a fala de uma das alunas, a qual fez a seguinte postagem no *facebook*:

Decepcionante entrar numa loja de brinquedos e perceber que se for um menino ele pode ser astronauta, cavaleiro, lutador, piloto de drone, de avião, de moto, montar Lego, cientista... ETC... ETC... Se for uma menina, ela pode cozinhar, lavar a louça, cuidar da casa e ter uma penca de bonecas para cuidar. PAPAIS E MAMÃES: abram os horizontes, comprem uma espada de luz pra ela salvar o mundo, um carro pra ela dar um rolê... Enfim, qualquer coisa DIFERENTE! E LEMBRE-SE:- ENSINEM A ELAS QUE QUEM LAVA A LOUÇA É QUEM SUJAAA!!!!!!!!!!!!!! (aluna A, 2016).

No discurso anterior, é notável que a aluna percebeu que as questões de gêneros estavam presentes nas lojas de brinquedos, na diferenciação dos objetos para meninas e para meninos. Ela notou que o incentivo às meninas e aos meninos é diferente: as meninas são incentivadas a serem domésticas, boas mães (ao terem “*uma penca de bonecas para cuidar*”), já os meninos são incentivados a seguirem profissões de cientista, astronauta, piloto, engenheiros. Nesse sentido, ao se incomodar com o que a sociedade reproduz para as crianças, desde muito cedo, a aluna sugere que pais e mães tenham atenção sobre isso. A partir

Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor disso, percebemos que o valor coletivo está presente, nesse aspecto, na tentativa de a estudante tocar outras pessoas com a sua postagem.

Gallo (2002, 2007) defende que, na educação menor, devemos traçar estratégias a partir das políticas de educação. Na cena 3, apontamos a prova de ciências, que foi um dos instrumentos de avaliação da professora, como estratégia que possibilitou aos/às alunos/as entenderem que as questões de gêneros e de sexualidades eram parte dos conteúdos. Isso se deu porque executamos o projeto atrelado às aulas de ciências e reconhecemos essas questões enquanto potentes para a formação de cidadãos/ãs. Ao colocarmos esses temas em um objeto de avaliação, como a prova, estamos, de certa forma, legitimando as questões de gêneros e de sexualidades como algo relacionado diretamente ao ensino de ciências, provocando os/as estudantes a perceberem a importância desses temas. Ao abrirmos brechas para discutirmos as referidas questões, estamos contribuindo para a produção de sujeitos pensantes, que conseguem analisar e entender o nosso meio ambiente. Entendemos que as questões relacionadas ao corpo, aos gêneros e às sexualidades estão diretamente relacionadas ao ambiente em que vivemos, e, por isso, precisam também ser debatidas no ensino de ciências.

Assim, quando as discussões realizadas, em sala de aula, fazem parte da prova de ciências, é possível evidenciar que a professora se utilizou de uma política da educação para demarcar e para mostrar o quanto essas temáticas, discutidas ao longo das aulas, fazem parte de um currículo construído pela professora e que, em decorrência disso, merecem atenção e serem repensadas.

De um modo geral, as respostas dos/as alunos/as às questões da prova, que provocam a discussão das questões de gêneros e de sexualidades, foram no sentido de que essas temáticas devem ser trabalhadas desde cedo na escola, para que as crianças já possam ir ficando cientes desses assuntos, a fim de minimizar os preconceitos e as discriminações existentes em nossa sociedade. Além disso, deve haver um entendimento de que as pessoas são todas iguais e que, por conta disso, deve haver respeito entre elas.

Quando questionadas/os sobre o papel da escola na busca da igualdade de gênero e sexual, os/as alunos/as expuseram que a percebem como espaço para a mudança, ou seja, compreendem que a escola é o lugar para onde os sujeitos vão e são modificados, passando a ter pensamentos e atitudes melhores com o propósito de transformarem a sociedade, diminuindo as desigualdades e os preconceitos. Essa ideia de escola pode ser ilustrada a partir da fala a seguir, de uma aluna:

Um dos principais, pelo simples fato de que, muitas famílias acabam esquecendo de ensinar certos “valores” como esse, e a escola deve ter um papel fundamental perante isso. Acho também que deveria ser ensinado logo para crianças pequenas, de forma simples, para que elas possam crescer e propagar para suas famílias e seus irmãos/amigos. Depois de “grande” deveriam continuar com debates (assim como em algumas escolas) e conseqüentemente esse assunto seria abordado (aluna C, 2016).

Podemos observar a articulação que a menina tenta estabelecer, uma vez que entende ser importante que as famílias também se utilizem da problematização acerca das questões de gêneros e de sexualidades. Nesse contexto, percebemos, mais uma vez, o que Silvio Gallo (2002, 2007) chama de ato coletivo, pois os/as alunos/as perceberam a importância de todos/as (família, professores/as, alunos/as) estejam envolvidos com as discussões a respeito de corpos, gêneros e sexualidades a fim de que coletivamente, possamos produzir um mundo melhor.

Gallo explicita que, com a educação menor, é possível “viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas” (GALLO, 2002, p. 175). Ao referenciarem a escola e a família, esses/as estudantes percebem as relações fora da escola, podendo desenvolver rupturas e resistências em outros espaços.

Além disso, essas conexões podem ser realizadas nas aulas de ciências, já que essa disciplina, que está relacionada ao estudo da vida, não deve ser desarticulada das questões relacionadas à cultura, à sociedade, à tecnologia, à história. Atrelar o ensino dessa disciplina às questões socioculturais é realizar diversas conexões, e, por isso, podemos crer que, quando debatemos, nas aulas de ciências, as questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades nos aproximamos do entendimento de educação menor pontuado por Silvio Gallo (2002).

A educação menor, segundo Gallo (2002, 2007), atua enquanto micropolítica, ou seja, ela acontece nas salas de aula, a partir dos atos cotidianos, da resistência e militância exercidas, diariamente, nesse espaço, isto é, a professora permanece, enquanto militante, a favor das questões de gêneros e de sexualidades que emergem em suas aulas. E a mestrand-a-pesquisadora também pode ser considerada uma militante no momento em que participa das aulas e também produz/cria e desenvolve atividades como os/as alunos/as, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a permanência dessas discussões, na disciplina de ciências, mostra-nos a possibilidade de abriremos brechas para aquilo que Gallo chama de educação maior e para discutirmos algumas questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, aproximando-nos daquilo que o autor conceitua como educação menor, o que contribui, de fato, para a minimização de preconceitos.

Na educação menor, não se trata de “criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2002, p. 175), pois, à medida que ela se torna um modelo, deixa de ser educação menor, deixa de produzir resistência, não produz a diferença, não reconhece a diversidade, já que será mais um exemplo de política para constituir a educação maior. Educação menor são as estratégias criadas por cada professora/professor militante, partindo daquilo em que acreditam e articulado com os atos cotidianos de seus/suas alunos/as, tornando possível avançar com as resistências e valorização das diversidades, conforme expresso na narrativa de uma estudante: “*acredito que devemos nos unir mais e mostrar a todos que não existem diferenças entre os gêneros, e que devemos ter a mente mais aberta*” (aluna D, 2016).

Assim, o/a profissional de educação, quando possibilita a emergência de atos cotidianos, enquanto fatos que acontecem na vida dos sujeitos, oportuniza que esses sujeitos possam ser mobilizadas/os a refletirem, (re)pensarem e, eventualmente, (re)formularem suas perspectivas de mundo. Logo, essa escola, entendida como espaço para a mudança desses sujeitos, é também palco para uma (re)significação individual, podendo ter consequências coletivas e sociais, como se percebe nos compartilhamentos nos grupos do *Facebook*, em que os/as estudantes colocaram em xeque algumas questões presentes nas mídias e promoveram a discussão em todo o grupo.

Nesse sentido, as cenas que destacamos apresentam essa possibilidade de ruptura, ao promovermos, no espaço escolar, mais precisamente no ensino de ciências, esse momento de ouvir os/as estudantes no que se refere às suas experiências sobre diferentes temáticas, tais como as questões de gêneros e de sexualidades. Ao se fazer isso, poderemos contribuir para a formação desses sujeitos e para a vivência em uma sociedade de multiplicidades, compartilhando a ideia de que “a educação menor é um exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176).

## Algumas considerações

No momento em que observamos e analisamos as quatro cenas, percebemos as experiências produzidas pelos/as estudantes como possibilidade da articulação do ensino de ciências com as questões de gêneros e de sexualidades. Essa articulação pode ser vista como uma ruptura, de acordo com os escritos de Gallo (2002, 2007) sobre a educação menor, o que possibilita a abordagem, no currículo de ciências, das demandas de gêneros e de sexualidades.

A educação menor “inventa, cria, recria, transcria na solidão povoada de sua sala de aula, no dia a dia do trabalho letivo com cada grupo de estudantes” (GALLO, 2002, p. 42). Por esse viés, entendemos que as discussões realizadas, em sala de aula, partiram daquilo que os/as estudantes tinham desejo de saber, daquilo que emergia, cotidianamente, nas aulas de ciências. A partir da sensibilidade e da militância da professora e da mestranda-pesquisadora, foi possível desenvolver, primeiramente, o seu próprio projeto, abordando as questões de gêneros e de sexualidades e, posteriormente, um projeto de dissertação, também partindo da militância a favor dessas temáticas.

Assim, percebemos que as questões de gêneros e de sexualidades podem ser abordadas no ensino de Ciências – e em outras áreas do conhecimento –, contemplando as demandas dos/as alunos/as, como forma de romper com desigualdades, violências e discriminações as quais, por vezes, acontecem diariamente na vida dos sujeitos com os quais nos relacionamos. Um exemplo concreto disso foi um dos estudantes que participaram da pesquisa, o qual pediu à professora que continuasse com as discussões de gêneros e de sexualidades, uma vez que somente assim os/as colegas poderiam reconhecer as multiplicidades que os/as cercam e não desrespeitá-lo por ser homossexual.

Desse modo, compreendemos que essa pesquisa se tornou potente, no sentido de que, para além da produção dos dados empíricos, ela possibilitou que as discussões acerca das questões de gêneros e sexualidades pudessem adentrar, no espaço escolar, de forma sistemática, resistindo às diversas dificuldades encontradas ao longo do caminho. Como nos propõe a educação menor, devemos resistir àquilo que está determinado nas macropolíticas (GALLO, 2002), cujo objetivo a ser alcançado é a constituição de sujeitos iguais, com a imposição de padrões a serem seguidos, enquanto que resistir a elas significa reconhecer as diferenças, problematizar os fatos que emergem em nossas salas de aula e que constituem nossos/as alunos/as. Assim, “o campo micropolítico é onde se engendram afectos, onde ocorrem as pequenas sub-versões. O pressuposto mais geral deste artigo é de que uma educação menor se dão no nível da micropolítica” (SCHNEIDER, 2014, p. 29).

Ao longo do período na escola, além de analisar os relatos daqueles/as estudantes e saber o que eles/as estavam percebendo acerca das questões de gêneros e de sexualidades, a experiência serviu para pensarmos a prática docente e buscarmos outras possibilidades de abordagem de assuntos sociais que possam contribuir para a formação de sujeitos que reconheçam as diferenças e atuem, socialmente, no combate aos binarismos, às discriminações e às violências.

Foi possível constatar que, em diferentes disciplinas, podemos adotar a postura de olhar para essas emergências e discuti-las como assuntos importantes na formação dos sujeitos. Além disso, a educação menor, enquanto micropolítica, abre brechas para pensarmos em estratégias de articulação dos conhecimentos das áreas específicas com as vivências dos/as estudantes, fazendo com que essas especificidades (re)signifiquem suas práticas. No ensino de ciências, são múltiplas as possibilidades de

aproximações entre os conteúdos específicos da disciplina e as questões de gêneros e de sexualidades. São diversas as possibilidades de encontros entre o ensino de ciências e as temáticas abordadas no decorrer do artigo. Discutir gêneros e sexualidades, no ensino dessa disciplina, é realizar um trabalho articulado e contextualizado, que considera os aspectos socioculturais de nossa sociedade.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa se apresentou como uma possibilidade de pensar em uma experiência narrativa em uma sala de aula de ciências, de pensar nas resistências possíveis, de pensar nas relações que se estabeleceram entre a professora, mestranda-pesquisadora e os/as alunos/as. Ainda, o estudo nos fez pensar a respeito de uma educação menor provocativa e singular, que valorize o convívio social e o pluralismo, promovendo ações que visem à promoção de uma educação de gêneros e sexualidades que combata o sexismo, o racismo, a misoginia, a homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e de discriminação.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014- 2024. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Camara dos Deputados/Edições Câmara, 2014. 86p. (Série Legislação, n. 125). Recurso eletrônico.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p.
- CONNELLY, D. J.; CLANDININ, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y Educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 176 p.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da S.; SOUZA, N. G. S. de; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. de (Coords.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 93-102.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 30-42.
- GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. 197p.
- RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: HENNING, P. C.; SILVA, G. R. (Orgs.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 69-78.



Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor

SCHNEIDER, D. da C. **Verter a educação em arte: potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPG Educação, UFPEL, Pelotas, 2013.

SCHNEIDER, D. da C. Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. **Travessias**, v. 8, n. 2, p. 28-41, 2014.

VARELA, C. M.; RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. Questões de gêneros na escola: potencialidades para pensar uma educação menor. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 15-37, jul./dez. 2017.