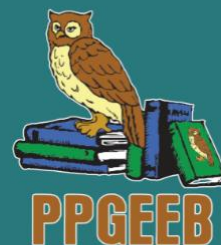




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ -REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE**  
**ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**VALDIRENE DA CUNHA MELO**



# **GÊNERO E EDUCAÇÃO :**

**as práticas pedagógicas na construção das identidades na**  
**Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA**

**SÃO LUÍS**

**2026**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA - PPGEEB

**VALDIRENE DA CUNHA MELO**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:** as práticas pedagógicas na construção das identidades  
na Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA

São Luís  
2026

**VALDIRENE DA CUNHA MELO**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:** as práticas pedagógicas na construção das identidades  
na Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica da linha de pesquisa Educação, diversidade e inclusão social na Educação básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim

São Luís  
2026

**Imagem da página:**

Design criado pelo aplicativo CANVA com assinatura privada.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Melo, Valdirene da Cunha.

Gênero e educação: as práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA./ Valdirene da Cunha Melo. – 2025.

153 f.

Orientador(a): Elisângela Santos de Amorim.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Gênero. 2. Identidade. 3. Prática Pedagógica. 4. Currículo. I. Amorim, Elisângela Santos de. II. Título.



## VALDIRENE DA CUNHA MELO

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:** as práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica da linha de pesquisa Educação, diversidade e inclusão social na Educação básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim** (Orientadora)  
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelly Almeida de Oliveira** (1<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Cardoso Frazão** (2<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Guelero do Valle** (Suplente Interna)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suly Rose Pereira Pinheiro** (Suplente Externa)  
Doutora em Educação/Curso de Pedagogia/UFMA

*À minha mãe, que sempre representou amor, coragem e fé. Sua força, sua entrega e sua presença foram fundamentais para eu chegar até aqui. Obrigada por cada gesto de cuidado, por cada palavra de apoio e por ser meu alicerce em todos os momentos da vida.*

*Aos meus irmãos, que estiveram ao meu lado durante essa jornada, mesmo à distância. Obrigada por cada demonstração de carinho, por cada palavra de incentivo e por acreditarem em mim, mesmo nos dias em que eu mesma duvidava.*

## **AGRADECIMENTOS**

A chegada até aqui foi uma jornada repleta de aprendizados, desafios, renúncias e, acima de tudo, crescimento. Nenhuma conquista é construída sozinha, e este trabalho é resultado do apoio, da dedicação e da presença de pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este momento se tornasse possível.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de vida, força e sabedoria. Foi nele que encontrei amparo nos momentos de dúvida e cansaço, e a certeza de que os desafios poderiam ser superados. Sua presença me acompanhou de forma silenciosa e constante, renovando minha fé, fortalecendo minha determinação e me dando coragem para seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

À minha família, minha base sólida e meu maior exemplo de amor incondicional, minha eterna gratidão. Obrigada por cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado, cada compreensão diante das minhas ausências e por celebrarem comigo cada conquista, por menor que fosse. Vocês me ensinaram que a persistência e a fé nas próprias capacidades são fundamentais para alcançar objetivos. Sem o apoio de vocês, nada disso teria sido possível.

À Professora Elisângela Santos de Amorim, minha orientadora, deixo meu profundo reconhecimento e apreço. Sua orientação sensível, firme e atenta foi essencial para a construção deste trabalho. Obrigada por sua paciência, por suas valiosas contribuições, por provocar reflexões que ampliaram meu olhar acadêmico e, sobretudo, por acreditar na importância deste estudo desde o início. Sua dedicação e confiança foram determinantes para que eu pudesse desenvolver este trabalho com qualidade e consistência.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Básica (PPGEEB), expresso minha sincera gratidão pelos ensinamentos, pela dedicação e pelo compromisso com a formação acadêmica e humana de cada discente. Levo comigo não apenas o conhecimento construído, mas também o exemplo de profissionais éticos, comprometidos e apaixonados pela educação, que inspiram cada um de nós a atuar com responsabilidade e sensibilidade.

Aos meus colegas de turma, companheiros de jornada, agradeço pelas trocas, pelo apoio mútuo, pelas reflexões compartilhadas e pelos momentos de cumplicidade e incentivo. Foram muitas horas de estudo, debates, conversas e

superações que se tornaram parte da minha história, enriquecendo-me não apenas academicamente, mas também pessoalmente.

Aos amigos, colegas de trabalho e demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste percurso, deixo minha gratidão. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada escuta atenta e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu pudesse avançar e concluir esta etapa da minha trajetória.

À Escola Municipal Renê Bayma, em Codó - MA, na pessoa de sua gestão, professores e, especialmente, aos estudantes do 5º ano. Agradeço pela acolhida generosa e por permitirem que este estudo fosse construído em diálogo com a realidade da zona rural codoense.

Por fim, agradeço à própria vida por me proporcionar a oportunidade de aprender, crescer e compartilhar conhecimentos. Que este trabalho seja também uma forma de retribuir, ainda que modestamente, tudo o que recebi ao longo desta caminhada, inspirando e contribuindo para a formação de outros.

*“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.”*

*— Simone de Beauvoir, 1980.*

## RESUMO

A dissertação de mestrado intitulada “Gênero e educação: as práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Municipal Renê Bayma no Município de Codó – MA” investiga como as práticas pedagógicas dos docentes do 5º ano do ensino fundamental da instituição contribuem para a construção das identidades de gênero dos estudantes. O objetivo geral consiste em investigar de que maneira as práticas docentes do 5º ano contribuem para a formação das identidades de gênero de discentes, visando à criação de um livro digital (e-book) que incentive a igualdade de gênero. Os objetivos específicos são: compreender de que forma o currículo escolar do ensino fundamental inclui e aborda a temática de gênero; analisar como a Escola Renê Bayma aborda e discute as questões de gênero nas suas práticas pedagógicas; identificar as estratégias utilizadas pelo corpo docente para trabalhar as relações de gênero em sala de aula; especificar as representações de gênero presentes nos livros didáticos e outros materiais utilizados; e, elaborar um material pedagógico que promova a igualdade de gênero, incluindo recursos e atividades que auxiliem o corpo professoral a trabalhar essa temática de forma eficaz. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho pós-estruturalista, configurando-se como um estudo de caso, com intervenção pedagógica. A produção de dados ocorreu por meio de triangulação metodológica, envolvendo análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros em diário de campo, com tratamento fundamentado na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelam uma dualidade nas práticas docentes. Identificou-se, ainda, uma lacuna no Plano Municipal de Educação de Codó e a carência de recursos didáticos específicos. O produto educacional desenvolvido, um e-book formativo, foi validado pelos colaboradores como uma ferramenta essencial para transpor a invisibilidade da norma e conferir segurança teórica e prática às ações pedagógicas na zona rural codoense.

**Palavras-chave:** Gênero; Identidade; Prática Pedagógica; Currículo.

## ABSTRACT

The master's thesis entitled "Gender and Education: Pedagogical Practices in the Construction of Identities at the Renê Bayma Municipal School in the Municipality of Codó – MA" investigates how the pedagogical practices of 5th-grade teachers at the institution contribute to the construction of students' gender identities. The general objective is to investigate how the teaching practices of the 5th grade contribute to the formation of students' gender identities, aiming at the creation of a digital book (e-book) that promotes gender equality. The specific objectives are: to understand how the elementary school curriculum includes and addresses the theme of gender; to analyze how the Renê Bayma School addresses and discusses gender issues in its pedagogical practices; to identify the strategies used by the teaching staff to work on gender relations in the classroom; to specify the gender representations present in textbooks and other materials used; The objective of this research was to develop pedagogical material that promotes gender equality, including resources and activities that help teachers work effectively on this theme. Methodologically, the research adopts a qualitative, post-structuralist approach, configuring itself as a case study with pedagogical intervention. Data production occurred through methodological triangulation, involving document analysis, questionnaires, semi-structured interviews, participant observation, and field diary entries, with treatment based on Bardin's Content Analysis. The results reveal a duality in teaching practices. A gap in the Codó Municipal Education Plan and a lack of specific teaching resources were also identified. The educational product developed, a formative e-book, was validated by the collaborators as an essential tool to overcome the invisibility of the norm and provide theoretical and practical security to pedagogical actions in the rural area of Codó.

**Keywords:** Gender; Identity; Pedagogical Practice; Curriculum.



## LISTA DE FIGURAS

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Fachada da Escola E. M. Renê Bayma .....        | 49 |
| Figura 2: Livro “Menina bonita do laço de fita” .....     | 68 |
| Figura 3: Dinâmica "Quem eu sou?" .....                   | 69 |
| Figura 4: Atividade "Bingo da identidade" .....           | 70 |
| Figura 5: Livro "O menino que aprendeu a ver" .....       | 71 |
| Figura 6: Professores realizando a leitura do livro ..... | 72 |
| Figura 7: Dinâmica "Caixa das profissões" .....           | 72 |
| Figura 8: Jogo “Memória das profissões” .....             | 73 |
| Figura 9: Poema “Todas as cores, todo mundo conta” .....  | 74 |
| Figura 10: Mural “Todas as cores do mundo contam” .....   | 75 |
| Figura 11: Jogo “Caminhos da igualdade” .....             | 75 |
| Figura 12: Capa e contracapa do Produto Educacional ..... | 77 |
| Figura 13: Licença do produto educacional .....           | 78 |
| Figura 14: Sumário do Produto Educacional.....            | 78 |
| Figura 15: Apresentação do Produto Educacional.....       | 79 |
| Figura 16: Seção sobre os conceitos .....                 | 79 |
| Figura 17: Seção 3 do Produto Educacional.....            | 80 |
| Figura 18: Seção três do Produto Educacional.....         | 80 |
| Figura 19: Seção 4: Orientações Didáticas.....            | 81 |
| Figura 20: Considerações Finais e perfil das autoras..... | 81 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Caracterização da Escola Renê Bayma .....         | 50 |
| Quadro 2: Perfil dos professores colaboradores.....         | 54 |
| Quadro 3: Entrevista com os professores colaboradores ..... | 58 |

## LISTA DE SIGLAS

|            |                                                                                                                                                         |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado                                                                                                                   |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular                                                                                                                          |
| CCSo       | Centro de Ciências Sociais                                                                                                                              |
| DCN        | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil                                                                                              |
| DCTMA      | Documento Curricular do Território Maranhense                                                                                                           |
| EJA        | Educação de Jovens e Adultos                                                                                                                            |
| EM         | Escola Municipal                                                                                                                                        |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais / Arromânticos / Agênero, Pansexuais / Polisssexuais e Não-binários, entre outros |
| MA         | Maranhão                                                                                                                                                |
| PPGEEB     | Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica                                                                                        |
| PPP        | Projeto Político-Pedagógico                                                                                                                             |
| SEMECTI    | Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia                                                                                                            |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                                                                              |
| UFMA       | Universidade Federal do Maranhão                                                                                                                        |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                             | <b>15</b>  |
| <b>2 GÊNERO E IDENTIDADE: uma análise crítica das categorias .....</b>                                                | <b>22</b>  |
| <b>2.1 A construção social do gênero: discursos e normas .....</b>                                                    | <b>22</b>  |
| <b>2.2 Identidade como processo: pluralidades e resistências .....</b>                                                | <b>26</b>  |
| <b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: uma relação dialógica .....</b>                                                | <b>32</b>  |
| <b>3.1 Fundamentos teóricos da prática pedagógica e do currículo .....</b>                                            | <b>32</b>  |
| <b>3.2 Contextualizações curriculares: do Documento Nacional à realidade do Maranhão e do município de Codó .....</b> | <b>42</b>  |
| <i>3.2.1 A categoria gênero nos documentos normativos da Educação .....</i>                                           | <i>42</i>  |
| <b>4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA RENÊ BAYMA .....</b>                                 | <b>49</b>  |
| <b>4.1 Caracterização do campo de pesquisa: Escola Municipal Renê Bayma, Codó – MA.....</b>                           | <b>49</b>  |
| <b>4.2 Metodologia da pesquisa .....</b>                                                                              | <b>51</b>  |
| <b>4.3 Análise e interpretação dos dados: as vozes dos participantes .....</b>                                        | <b>53</b>  |
| <b>4.4 Oficinas Pedagógicas .....</b>                                                                                 | <b>65</b>  |
| <b>4.5 Produto educacional.....</b>                                                                                   | <b>76</b>  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                    | <b>82</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                               | <b>84</b>  |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                 | <b>87</b>  |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL RENÊ BAYMA .....</b>                                        | <b>88</b>  |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO INICIAL...89</b>                                              |            |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES DO 5º ANO .....</b>                                  | <b>91</b>  |
| <b>APÊNDICE D – CAPA FANTASIA DA DISSERTAÇÃO.....</b>                                                                 | <b>93</b>  |
| <b>APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                                                         | <b>94</b>  |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                   | <b>151</b> |
| <b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>                                             | <b>152</b> |
| <b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS INTERNAS DA ESCOLA MUNICIPAL RENÊ BAYMA.....</b>                | <b>153</b> |

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO PARA AS COLABORADORAS.....154**

## 1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero, longe de ser um fenômeno biológico ou casual, fundamenta-se em estruturas sociais patriarcais historicamente consolidadas. Essas estruturas estabelecem uma divisão binária e hierárquica, ditando normas de conduta, espaços de atuação e papéis sociais distintos para homens e mulheres. Tal ordenamento não apenas moldou a organização familiar e produtiva, mas permeou as instituições públicas e privadas, naturalizando assimetrias de poder que ainda reverberam nas interações contemporâneas.

Nesse contexto, as instituições de ensino, especificamente as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, se configuram como um espaço estratégico para o desenvolvimento de uma educação voltada ao respeito mútuo. A escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos formais para se tornar um território onde se fortalecem práticas pedagógicas que priorizam o respeito e reconhecimento das diferenças e da diversidade, visando à superação de comportamentos discriminatórios e preconceituosos que muitas vezes são reproduzidos mecanicamente no cotidiano.

Todavia, o debate sobre as questões de gênero é considerado um campo tematicamente sensível, muitas vezes descrito como polêmico, audacioso e atual. Essas adjetivações, presentes desde o início da minha trajetória acadêmica na graduação, evidenciam tanto a relevância do debate quanto às resistências que ainda existem em relação à sua inclusão.

A abordagem acadêmica das questões de gênero requer a análise crítica de estruturas normativas que foram historicamente consolidadas, o que pode provocar conflitos em contextos sociais caracterizados por valores conservadores. Entretanto, é exatamente essa complexidade que destaca a necessidade de aprofundar o debate, especialmente no contexto educacional, para fomentar práticas pedagógicas que priorizem a igualdade, o respeito à diversidade e o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Partindo do pressuposto de que a pessoa pesquisadora deve ter interesse no tema e o compromisso de inseri-lo no debate social, a motivação desta pesquisa originou-se da minha experiência como professora do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na localidade Km 17, zona rural de Codó – MA. Esse território, caracterizado por uma valiosa herança cultural, histórica e identitária, acolhe comunidades

tradicionais que preservam conhecimentos e práticas intergeracionais. Dentre elas destacam-se a oralidade, o cultivo comunitário da terra e as expressões religiosas e culturais de raízes afrodescendentes.

Entretanto, o que chama atenção é que esses comportamentos, costumes e atitudes culturais frequentemente não são considerados nas práticas pedagógicas diárias. Nesse cenário, a escola tende a adotar métodos e conteúdos que não estão contextualizados na realidade do corpo discente, o que pode afetar o processo de ensino-aprendizagem e a valorização da identidade local. Essa constatação destaca a importância de desenvolver propostas educativas que incorporem os conhecimentos locais e reconheçam o valor da cultura regional como base para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da formação cidadã.

Além da experiência pessoal, a escolha deste tema está relacionada à contribuição do grupo de pesquisa, cujas participações foram fundamentais em todas as fases do processo de composição de dissertação. A integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professores e Campesinato na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem incentivado debates que possibilitaram a identificação de lacunas teóricas e práticas no campo de gênero e educação, despertando a atenção para as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Por meio de reuniões periódicas e recomendações de leituras especializadas, este forneceu o suporte teórico necessário, indicando autores clássicos e contemporâneos que aprofundam o debate, como Louro (1997) e Scott (1995).

Ao participar de seminários, sessões de leitura e reuniões, pude submeter minhas ideias a várias perspectivas teóricas e metodológicas, enriquecendo a discussão por meio do diálogo com colegas de diferentes áreas, como Sociologia da Educação, Psicologia Social e Estudos de Gênero. O grupo de estudos tem ajudado a aprofundar a compreensão das desigualdades de gênero, raça, classe e colonialidade no âmbito educacional e social, reforçando o pensamento crítico e incentivando análises sólidas em investigações acadêmicas. Essa fundamentação, apoiada em autores como Louro (1997), Scott (1995) e Franco (2016), sustenta reflexões direcionadas a uma prática profissional que prioriza a inclusão e a igualdade.

Ao ponderar sobre os efeitos do patriarcado e das estruturas coloniais na sociedade, o grupo adota uma abordagem interseccional, levando em conta as



diversas facetas das desigualdades. Essa estratégia é fundamental para a capacitação de docentes que possam enfrentar as complexidades da educação no Brasil. No âmbito profissional, permite práticas pedagógicas mais equitativas e contextualizadas; no âmbito acadêmico, apoia pesquisas que atendem às demandas sociais e epistemológicas. A pesquisa sobre o campesinato e as condições do Maranhão fortalece a ligação entre o estudo e os problemas locais, destacando o contexto regional e auxiliando na criação de conhecimentos que se relacionam tanto com as particularidades do estado quanto com as questões globais.

Diante dessas análises, cabe destacar alguns aspectos percebidos, o distanciamento na hipervalorização das práticas socioculturais internas, individuais e coletivas de estudantes na escola e da comunidade em sua totalidade. Dessa forma, foram surgindo questionamentos que levaram a refletir como as relações de gênero são desenvolvidas por meninos e meninas, o modo como essas construções atuam em suas vidas, e até que ponto essas dinâmicas afetam seu relacionamento na escola.

A experiência da autoria deste trabalho indica que a prática docente nas escolas rurais durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ignora frequentemente a identidade da comunidade. Isso torna a rotina em sala de aula superficial, e as professoras enfrentam o desafio de implementar um trabalho que permita ao corpo discente se tornarem emancipados em relação às questões de gênero dentro e fora da escola.

Em seu livro clássico “O Segundo Sexo”, Beauvoir (1980) defende que as diferenças entre os gêneros são resultado de construções culturais que restringem a liberdade pessoal. Esse raciocínio da autora leva a pensar sobre como o sistema educacional pode, inadvertidamente, fortalecer papéis de gênero já estabelecidos, em vez de incentivar a desconstrução desses mitos e permitir que cada pessoa se defina de forma autônoma.

Os estudos de Sousa Júnior *et al.* (2004) abordam o ato de educar no contexto da hegemonia dos direitos humanos. No entanto, educar é um processo complexo e multifacetado que vai além do desenvolvimento de práticas conteudistas e da operacionalização disciplinar; é necessário considerar o aspecto humano e social além de sua dimensão técnica. Portanto, acredita-se que promover a igualdade de gênero também contribui para o combate ao racismo, regionalismo, elitismo, preconceito contra a diversidade sexual e religiosa, entre outros.

A pesquisa fundamentou-se em uma perspectiva feminista, utilizando o referencial teórico de autoras como Beauvoir (1980); Britzman (2000); Louro (1997, 2000); Lima (2024); Nicholson (2000); Scott (1995), dentre outras. Nessa ótica, o desenvolvimento das identidades de gênero é compreendido como um processo social intrincado, afetado e moldado pelas práticas educacionais, sobretudo no contexto escolar. Baseado nas reflexões dessas autoras, entende-se que os papéis de gênero não são inatos ou biológicos, mas sim construções forjadas ao longo da história e da cultura. Tais autoras defendem que as categorias "masculino" e "feminino" são construções culturais que tendem a limitar o potencial humano e; por isso, devem ser continuamente questionadas e desafiadas.

Acredita-se que a escola deve ser um local de resistência e mudança, capaz de desfazer estereótipos e fomentar uma educação inclusiva que reconheça a diversidade. E que destaque a promoção da igualdade de gênero na instituição de ensino como forma de combater não só o sexismo, mas também outras formas de opressão, como preconceito racial, elitismo e regionalismo.

Assim, essa discussão adquire um significado ainda mais importante nas regiões rurais do município de Codó, no Maranhão. Considerando que o ambiente escolar é um dos principais locais para as crianças adquirirem conhecimento e formar sua identidade.

Em contextos em que os papéis tradicionais tendem a se manter de maneira mais rígida, a adoção de práticas pedagógicas que incentivem a igualdade de gênero pode ser revolucionária. Incorporar métodos críticos e interativos em sala de aula pode reforçar a identidade dos estudantes e incentivá-los a participar ativamente na criação de uma sociedade democrática e inclusiva. Assim, a educação não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também um veículo de transformação social, ajudando a capacitar as pessoas e a promover uma cidadania plena desde a infância.

A temática de gênero repercute no cotidiano para além das normas educacionais; ela se manifesta na divisão desigual das tarefas domésticas que ainda sobrecarrega as meninas desde a infância e na violência simbólica que dita quais corpos podem ocupar determinados espaços públicos. Questionar esse tema na realidade social é entender como estereótipos 'invisíveis' influenciam o projeto de vida dos jovens de Codó, muitas vezes limitando suas perspectivas profissionais e afetivas antes mesmo de concluírem o ensino fundamental.

Diante do exposto, busca-se responder à seguinte pergunta: como as práticas pedagógicas de docentes do 5º ano do ensino fundamental, implementadas na Escola Municipal (E. M.) Renê Bayma em Codó – MA, contribuem na formação das identidades de gênero das crianças, visando à criação de um livro digital (e-book) que incentive a igualdade de gênero?

Considerando o contexto exposto, propõem-se as seguintes perguntas a serem abordadas na dissertação:

- Como o currículo escolar do ensino fundamental incorpora e trata a questão de gênero?
- De que maneira a escola Municipal Renê Bayma em Codó – MA incorpora e debate as questões de gênero em suas práticas de ensino?
- Quais são as estratégias empregadas pelos docentes para abordar as relações de gênero em sala de aula?
- Quais são as representações de gênero contidas nos livros didáticos e demais recursos utilizados?
- Como criar um recurso didático que fomente a igualdade de gênero, incorporando ferramentas e atividades que ajudem docentes a abordar esse assunto de maneira eficiente?

Para a consecução dos objetivos partimos para investigar de que maneira as práticas docentes do 5º ano contribuem para a formação das identidades de gênero das crianças do ensino fundamental na Escola Municipal Renê Bayma em Codó – MA, visando à criação de um livro digital (e-book) que incentive a igualdade de gênero. Já os objetivos específicos conduziram para:

- Compreender de que forma o currículo escolar do ensino fundamental incluem e aborda a temática de gênero;
- Analisar como a escola Renê Bayma aborda e discute as questões de gênero nas suas práticas pedagógicas;
- Identificar as estratégias utilizadas pelo corpo docente para trabalhar as relações de gênero em sala de aula;
- Especificar as representações de gênero presentes nos livros didáticos e outros materiais utilizados;

- Elaborar um material pedagógico que promova a igualdade de gênero, incluindo recursos e atividades que auxiliem o corpo professoral a trabalhar essa temática de forma eficaz.

A organização da escrita da dissertação está organizada em seções, a saber: a primeira seção, apresenta a introdução, com o tema, a origem e o interesse da pesquisa, bem como os objetivos e questionamentos. A segunda seção apresenta as perspectivas teóricas, expondo como o gênero se forma a partir de discursos normativos e de práticas socioculturais, como ele estruturalmente reflete e reforça relações de poder e como pode ser resignificado. E está subdividida em duas subseções, a primeira, fundamenta-se na compreensão do gênero como uma categoria histórica e socialmente construída, distanciando-se de determinismos biológicos. A segunda, rompe com a ideia de que a identidade seria algo natural ou fixo desde o nascimento, defendendo que ser quem somos é um processo dinâmico de identificação e resistência frente às normas que a sociedade tenta nos impor.

A terceira seção busca refletir sobre o papel das práticas pedagógicas na formação dos indivíduos, enfatizando seu caráter processual, contextualizado e transformador no contexto da educação atual. E está dividida em duas subseções, a primeira estabelece a base teórica sobre o fazer docente, diferenciando o que é apenas “dar aula” do que é de fato, uma prática pedagógica, trazendo a ideia de que a educação não deve ser uma linha de montagem técnica, mas um ato político, ético e reflexivo. A segunda trata da articulação entre as diretrizes educacionais e a prática real focando em como o currículo deve descer da esfera nacional para transformar o cotidiano das escolas especialmente no que tange as questões de gênero.

Na quarta seção apresentamos trazemos a metodologia, os procedimentos teóricos-metodológicos, informações sobre os instrumentos de coleta, como questionários e entrevistas. Trazemos, também, a caracterização da escola, perfil dos colaboradores e análise e discussão sobre os resultados da pesquisa. Ainda nessa seção, apresentamos o produto: Orientações pedagógicas na construção da identidade do docente

E por fim trazemos as considerações finais, nas quais retomamos os principais achados da pesquisa, discutimos o alcance dos objetivos propostos,

apontamos as limitações do estudo e sugerimos caminhos para futuras investigações que visem fortalecer a igualdade de gênero no cenário educativo.

## **2 GÊNERO E IDENTIDADE: uma análise crítica das categorias**

A categoria gênero deixou de ser entendida como uma condição natural e estável e passou a ser reconhecida como um fenômeno profundamente social, histórico e discursivo. Em vez de uma característica imutável, o gênero emerge de práticas cotidianas, normas institucionais e discursos que moldam expectativas sobre corpos, comportamentos e identidades. A compreensão desse processo torna-se fundamental para questionar as estruturas de poder e as formas de exclusão que se perpetuam na sociedade.

A subseção que se segue apresenta essas perspectivas teóricas, expondo como o gênero se forma a partir de discursos normativos e de práticas socioculturais, como ele estruturalmente reflete e reforça relações de poder e como pode ser ressignificado.

### **2.1 A construção social do gênero: discursos e normas**

A categoria gênero tem sido amplamente debatida nos campos da Educação, das Ciências Sociais e dos Estudos Culturais, especialmente por seu caráter histórico e socialmente construído. Longe de ser uma característica natural e imutável, o gênero é resultado de uma complexa rede de discursos, normas e práticas que organizam, regulam e controlam os corpos e comportamentos de indivíduos na sociedade. Segundo Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como uma forma primária de dar significado às relações de poder, sendo constantemente reafirmado ou tensionado por meio das instituições sociais, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais.

O século XX não foi apenas marcado por revoluções sociais e políticas, mas também por um aprofundamento dos estudos sobre educação sexual, gênero e diversidade. Inicialmente, o conceito de gênero era compreendido de forma binária, associando-se a atribuições fixadas para o masculino e o feminino. Contudo, a análise teórica contemporânea amplia esse aspecto, indicando que o gênero abrange múltiplas dimensões e possibilidades, transcende o senso comum e se configura como um elemento dinâmico e multifacetado na construção das identidades.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (Scott, 1995, p. 86).

Scott (1995) apresenta uma definição de gênero que se divide em duas partes principais, com vários elementos interconectados que, apesar disso, precisam ser analisados separadamente. Em primeiro lugar, o gênero é descrito como um componente fundamental das relações sociais, com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Em segundo lugar, o gênero também é entendido como uma maneira primordial de compreender o significado das relações de poder existentes na sociedade. Ou seja, a categoria gênero não apenas reflete as diferenças biológicas ou percebidas entre homens e mulheres, mas também estrutura e interpreta as dinâmicas de poder. Além disso, a definição de Scott (1995) ressalta que, conforme as relações sociais se transformam, as representações de poder também mudam, mas esse processo é complexo e não segue uma direção única, podendo ocorrer de maneira recíproca e multifacetada.

Nesse sentido, a criação e o uso de conceitos são apresentados como instrumentos essenciais para a reflexão e comunicação. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são “centros de vibrações” que se relacionam uns com os outros, funcionando como totalidades fragmentárias que revelam diferentes facetas de uma mesma realidade.

Esses autores argumentam que o conceito está intrinsecamente ligado ao contexto e às condições em que é produzido, e se manifesta em um desejo constante que possibilita a resistência e a ação transformadora sobre o vívido. Assim, o conceito de gênero, ao ser examinado a partir de seus múltiplos significados, permite compreender as complexas inter-relações entre as expectativas sociais e as experiências individuais, contribuindo para uma visão mais abrangente e crítica das identidades de gênero.

Não se trata, portanto, de refletir ou produzir diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens, mas sim de um conhecimento que estabelece significados para os corpos e para as relações sociais. Nesse sentido, as diferenças sexuais não podem ser vistas como dados naturais, mas como construções

discursivas e culturais que, ao longo do tempo, legitimam desigualdades e estruturas de poder.

Ao refletir-se sobre essa dimensão, evidencia-se que a escola atua como um espaço central de reprodução e produção de modelos culturais e identitários. Por meio dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas, são transmitidos padrões de comportamento e expectativas sociais que delimitam formas de ser “homem” e de ser “mulher”. Assim, a instituição escolar se insere no jogo contínuo de saber/poder, promovendo representações que reforçam estereótipos ou, quando problematizadas, que podem contribuir para a construção de práticas mais inclusivas.

No âmbito teórico, Nicholson (2000) destaca que o conceito de gênero ganhou força a partir da segunda onda<sup>1</sup> do feminismo, como crítica à naturalização das diferenças entre os sexos e como instrumento para evidenciar o caráter social da identidade. O conceito surge, portanto, para questionar a ideia de que as desigualdades seriam biologicamente determinadas, mostrando que são, na realidade, construídas historicamente. Essa abordagem problematiza o sistema sexo/gênero e revela a complexidade das relações entre corpo, identidade e cultura.

Do ponto de vista das políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil (Brasil, 2013) reforçam a necessidade de que os debates contemplem as múltiplas dimensões da diversidade, reconhecendo que questões de gênero, raça, etnia, classe, geração e orientação sexual constituem elementos fundamentais da vida social e devem ser considerados na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas.

Scott (1995), entretanto, problematiza o uso da categoria de gênero em relação a outras, como classe e raça. O gênero, ainda enfrenta disputas conceituais, sendo ora reduzido à categoria “mulheres”, ora tratado como ferramenta analítica crítica que questiona as próprias bases da produção do conhecimento. Nesse sentido, seu uso adquire uma dupla função: de um lado, como estratégia de

---

<sup>1</sup> a Segunda Onda do Feminismo (entre as décadas de 1960 e 1980) marcou a transição do foco em direitos civis (voto) para questões de corpo, sexualidade, trabalho e a distinção entre “sexo” (biológico) e “gênero” (social). A categoria gênero ganha centralidade teórica a partir da segunda onda do feminismo, que problematizou o slogan ‘o pessoal é político’. Nesse período, autoras como Simone de Beauvoir pavimentaram o caminho para a compreensão de que a subordinação feminina não era um destino biológico, mas uma construção política e social que precisava ser desnaturalizada nas instituições, inclusive na escola



legitimação acadêmica; de outro, como categoria de análise capaz de revelar os mecanismos de poder que estruturam as relações sociais.

As análises de Scott (1995) também evidenciam como diferentes vertentes teóricas, patriarcado, feminismo marxista, pós-estruturalismo e psicanálise, buscaram explicar a subordinação das mulheres. Cada uma, a seu modo, contribuiu para a compreensão das identidades de gênero, seja pelo enfoque na sexualidade, na reprodução, nas estruturas econômicas ou nos processos simbólicos de construção da subjetividade. Dessa forma, o conceito de gênero se constitui como categoria central para compreender não apenas a experiência das mulheres, mas também as relações de poder que atravessam as instituições sociais e os discursos que produzem significados.

Ao reconhecer o gênero como categoria de análise, é essencial repensar tanto a historiografia quanto às práticas sociais e educativas. Ele possibilita visibilizar a presença das mulheres, desconstruir explicações naturalizantes, compreender a produção histórica das desigualdades e propor alternativas teóricas e políticas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, como afirma Scott (1995), o gênero deve ser entendido como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e como uma das formas primárias de significar as relações de poder.

Nicholson (2000) discute as ambiguidades do conceito de “gênero” no campo feminista, ressaltando seu uso duplo e, por vezes, contraditório. Inicialmente, “gênero” é definido em oposição ao “sexo”, representando construções sociais ligadas à personalidade e ao comportamento, enquanto “sexo” se refere ao dado biológico. Contudo, uma segunda concepção amplia o conceito para abranger também as formas sociais de construção dos corpos, desafiando a distinção entre sexo e gênero. Nesse sentido, a autora esclarece que até mesmo o corpo é moldado por interpretações sociais, o que implica que o “sexo” não é anterior ou independente do “gênero”, mas pode ser entendido como uma categoria absorvida por ele.

A autora ainda propõe que o gênero seja uma construção social dinâmica, que transcende a mera dicotomia biológica entre masculino e feminino. Em sua perspectiva, as identidades de gênero são formadas por meio de processos de socialização, nos quais as normas culturais, os discursos e as interações cotidianas moldam as expectativas e comportamentos dos indivíduos. Segundo a autora, o

gênero não deve ser entendido como uma essência fixa, mas sim como um conjunto de práticas e representações que se transformam ao longo do tempo, em resposta às mudanças sociais e aos contextos históricos.

Conforme Nicholson (2000), as diferenças entre os sexos são reforçadas por instituições e práticas que naturalizam certas posições e relações de poder, contribuindo para a manutenção de estereótipos que limitam a autonomia dos indivíduos. Ao mesmo tempo, esta abordagem enfatiza a possibilidade de ressignificação, visto que o gênero pode ser reinterpretado e reconstruído por meio de disciplinas críticas e educacionais que promovem a inclusão e a igualdade.

Louro (2000) questiona a concepção naturalizada da sexualidade como algo inato e universal, argumentando que essa noção desconsidera sua dimensão social, política e culturalmente construída. Em oposição à ideia de que a sexualidade decorre exclusivamente da biologia, defende-se que ela é formada por rituais, linguagens, símbolos, representações e convenções, ou seja, por processos profundamente culturais. A própria concepção de corpo e de natureza é moldada culturalmente, tornando-se histórica. Os sentidos atribuídos aos corpos e às expressões de gênero e sexualidade são, portanto, definidos socialmente e carregam as marcas de contextos culturais específicos.

## **2.2 Identidade como processo: pluralidades e resistências**

Outro conceito necessário para este estudo é a identidade de gênero. Esse conceito é compreendido como a capacidade dos indivíduos de se considerarem como pertencentes ou não a um determinado gênero, ou de manifestarem características associadas ao feminino, ou ao masculino, sem, contudo, deixarem de se identificar com as categorias amplas de homem e mulher. Dessa forma, a identidade pode ser entendida como “[...] uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2014, p. 12).

Assim, “[...] reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 2000, p. 9), por este motivo, reconhecer a

pertinência de se definir como homem ou mulher, seja na condição cisgênero<sup>2</sup> ou transgênero<sup>3</sup>, significa entender que a identidade se forma ao longo do tempo por meio de processos inconscientes, e não é algo inato presente no momento do nascimento (Hall, 2014). Em outras palavras, a identidade é construída ao longo do desenvolvimento, à medida que o indivíduo se identifica com um gênero determinado, constituindo-se por meio das identidades de gênero e das relações afetivas que estabelece por meio da sexualidade.

Louro (2000) afirma que as identidades de gênero e sexuais são construídas em meio a relações sociais e redes de poder, sendo moldadas pelas estruturas da sociedade em que se inserem. Assim,

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (Louro, 2000, p. 6).

Louro (2000) afirma que os corpos são comumente tomados como referências fixas para a identidade, especialmente no que diz respeito a gênero, sexualidade e etnia, como se fossem evidentes e indiscutíveis. Ou seja, há uma suposição comum de que o corpo “fala por si” e determina a identidade de forma inequívoca. Assim, Louro (2000, p. 8) afirma que “nossos corpos se constituem na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância”.

Contudo, Louro (2000) contesta essa ideia naturalizada, afirmando que o corpo não é uma verdade biológica absoluta, mas sim construído e ressignificado culturalmente. Os significados atribuídos ao corpo variam conforme o tempo, a cultura e o contexto histórico. As chamadas “marcas” que definiriam uma identidade (como cor da pele, órgãos genitais ou aparência física) são resultados de processos

---

<sup>2</sup> Segundo o dicionário online de português, cisgênero é a pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença.

<sup>3</sup> Transgênero é quando o gênero masculino ou feminino é incompatível com o modo como a pessoa se identifica, geralmente as pessoas transgênero se identificam com o gênero oposto ao seu sexo de nascença. Fonte: <https://www.dicio.com.br/transgenero/>.

culturais de significação e podem ser mal interpretadas ou não corresponder à vivência e aos desejos da pessoa.

Louro (2000) cita Weeks (1993), que também reforça que o corpo é mutável, não apenas fisicamente, mas também em seus desejos e necessidades. "O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica" (Louro, 2000, p. 8). Desta forma, essa mudança pode ocorrer por envelhecimento, doenças, hábitos de vida, experiências ou avanços médicos e tecnológicos.

Portanto, pode haver um conflito entre o corpo visível e a identidade sentida ou vivida pela pessoa. Visto que, a maneira como a pessoa se sente pode não corresponder à aparência de seu corpo ou aos significados que a sociedade impõe a ele. A construção social dos corpos está diretamente ligada à imposição de normas culturais, estéticas e de poder. As pessoas investem muito em seus corpos para adequá-los aos padrões culturais vigentes de estética, saúde, moral e higiene definidos pelos grupos sociais aos quais pertencem. Isso inclui cuidados físicos, uso de roupas, acessórios e comportamentos.

Compreende-se que, por meio de gestos, aparência, cheiros e outros elementos do corpo, os sujeitos se inscrevem e reconhecem identidades. Aprende-se desta forma a ler e classificar os corpos com base nesses sinais, o que reforça a ideia de que o corpo comunica o que a pessoa "é" socialmente. Louro (2000, p. 9) afirma que

treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Segundo Louro (2000), identificar alguém por características corporais também significa marcar diferenças. Esses processos de identificação produzem desigualdades, hierarquias e exclusões, pois se baseiam em padrões normativos que favorecem alguns e marginalizam outros. Na sociedade ocidental, por exemplo, o homem branco, heterossexual, cristão, urbano e de classe média é considerado o padrão normativo. Essa norma se torna "invisível" e universal, enquanto todos os outros grupos (mulheres, pessoas negras, a comunidade que agrupa Lésbicas,

Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Polissexuais e Não-binários, (LGBTQIAPN+), entre outros) passam a ser "os outros"<sup>4</sup>, marcados e nomeados a partir dessa referência.

Desta maneira, a sociedade classifica, rotula e separa os indivíduos, muitas vezes de forma sutil ou violenta, o que leva à discriminação e exclusão de quem não se enquadra na norma dominante. Assim, a identidade deixa de ser uma escolha pessoal e passa a ser imposta por estruturas sociais de poder, como afirma Louro (2000, p. 9), “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”.

Louro (2000) também apresenta uma reflexão crítica sobre como as representações sociais, memórias escolares e imposições culturais contribuem para a construção das identidades de gênero de profissionais, especialmente no contexto da formação de professoras mulheres nas décadas passadas. A figura da professora “solteirona” era negativamente marcada na memória escolar da autora e de suas colegas. Essa mulher era associada à virgindade, luto, solidão e austeridade, reforçada por uma atmosfera religiosa e moralista presente na escola dos anos 1960. Tornava-se por vezes uma figura pouco atraente, alvo de comentários, códigos e apelidos entre as alunas, revelando como o corpo e a aparência eram lidos como sinais de identidade social.

Lembro que eram um tema recorrente de nossas conversas: imaginávamos como viviam e criamos apelidos e códigos que nos permitam falar delas de forma cifrada, só compreensível para quem pertencia ao grupo. Mas quem desejaria se parecer com elas? A figura era, certamente, muito pouco atraente para nós, reforçada, ainda, pela representação social da professora-solteirona (Louro, 2000, p. 13).

Havia um conflito entre a proposta da escola de formar professoras e a imagem pouco desejável de quem ocupava esse papel. A profissão docente, nessa época, parecia incompatível com atributos valorizados da feminilidade moderna, como juventude, beleza e casamento. As professoras mais jovens ou casadas eram

---

<sup>4</sup> Enquanto o sujeito padrão é a referência de 'humanidade' e 'normalidade', os 'outros' são definidos pelo que lhes falta ou pelo que os torna 'exóticos', 'desviantes' ou 'inferiores'. Ser o 'outro' significa, portanto, estar à margem das instâncias de poder e ser constantemente nomeado e rotulado a partir de um olhar externo que os desvaloriza.

admiradas, pois representavam um modelo de mulher-professora “moderna” e desejável, em oposição ao estereótipo da solteirona, como percebemos na fala da autora:

As poucas professoras mais jovens ou casadas (preferentemente as que detinham os dois atributos) ganhavam, geralmente, nossa admiração. Elas acenavam para uma outra representação de magistério (e, principalmente, de mulher) que nos parecia mais “moderna” (Louro, 2000, p. 13).

A autora destaca que, embora a escola não determine completamente a identidade, ela produz discursos, valores e normas que modelam percepções sociais, especialmente relacionadas a gênero e profissão. Suas proposições e proibições têm efeitos práticos sobre os corpos e subjetividades, mesmo que os indivíduos resistam ou não sigam fielmente seus caminhos. Desta forma, o passar ou não pela escola, e o tempo de permanência nela, são fatores de distinção social, pois a escola deixa marcas visíveis nos corpos, valorizadas pela sociedade, tornando-se referências de identidade e posição social.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em um determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2000, p. 14).

Louro (2000) ainda destaca que a família, escola, mídia, igreja e leis atuam como instâncias que produzem marcas nos sujeitos, construindo comportamentos e modos de ser considerados femininos ou masculinos. Essas instâncias exercem uma pedagogia social e cultural, que ora reforça identidades hegemônicas, ora oferece representações contraditórias ou alternativas. Contudo, os indivíduos não são apenas receptores dessas normas e discursos; eles participam ativamente da construção de suas identidades, por meio de autodisciplinamento e autogoverno. E essa construção identitária envolve conflitos, oscilações e contradições, mostrando que a identidade é um processo dinâmico e não fixo. Apesar disso,

Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos

próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. (Louro, 2000, p. 17).

Louro (2000) nos faz refletir sobre a sociedade que busca "fixar" identidades de gênero e sexuais normativas e duradouras, especialmente articuladas à heterossexualidade compulsória. Essa normatização ocorre por meio de estratégias e táticas culturais e institucionais, inclusive dentro da escola. A escola assume uma posição ambivalente: deve, ao mesmo tempo, incentivar a sexualidade considerada "normal" (heterossexual) e controlá-la ou adiá-la.

Desta forma, as escolas acabam reforçando a ideia da criança e do adolescente "inocente e puro", ao mesmo tempo que silencia a curiosidade sexual e as experiências reais do corpo estudantil. E aqueles que expressam sua sexualidade de forma mais evidente, especialmente meninas, são vigiados e marcados como desviantes, tornando-se símbolos do que não deve ser, pois confrontam a norma escolar que nega ou reprime a sexualidade.

A crítica de Louro (2000) revela a necessidade de reconhecer a pluralidade das identidades e de pensar uma pedagogia menos repressiva e mais inclusiva. Britzman (2000) corrobora com Louro (2000) ao trazer reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola, que geralmente são voltadas para a transmissão de conteúdos e objetivos, o que desestimula o diálogo e a escuta ativa, especialmente sobre temas considerados íntimos.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes (Britzman, 2000, p. 61).

Nesse sentido, é fundamental que a escola assuma sua responsabilidade na formação integral dos sujeitos, reconhecendo a sexualidade como dimensão constitutiva da existência humana. A superação de práticas engessadas exige o investimento em metodologias que acolham a diversidade, respeitem os tempos e os processos individuais, e proporcionem um ambiente de aprendizagem afetivo, ético e democrático. Só assim será possível construir um currículo que, de fato, dialoga com a realidade dos estudantes e contribua para a construção de uma educação emancipadora e inclusiva.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: uma relação dialógica**

As práticas pedagógicas são o núcleo do trabalho docente e na formação integral dos indivíduos. Elas vão além da simples implementação de métodos ou estratégias de ensino, englobando intencionalidade, reflexão crítica e responsabilidade ética em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Entender o papel das práticas pedagógicas envolve reconhecê-las como ações influenciadas por valores, contextos sociais e culturais, e destinadas à criação de conhecimentos que vão além dos limites da sala de aula.

Nesse cenário, a formação do indivíduo vai além da simples aquisição de conteúdos formais, englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, o que requer da pessoa docente uma abordagem crítica e dialógica. As práticas pedagógicas são o meio pelo qual os princípios educacionais se concretizam e experiências formadoras são criadas, experiências essas que podem fomentar a autonomia, a cidadania e a consciência social. Portanto, esta seção buscou refletir sobre o papel das práticas pedagógicas na formação dos indivíduos, enfatizando seu caráter processual, contextualizado e transformador no contexto da educação atual.

#### **3.1 Fundamentos teóricos da prática pedagógica e do currículo**

As práticas pedagógicas são ações deliberadas e organizadas que buscam promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Elas vão além da simples transmissão de conteúdos e abrangem aspectos éticos, políticos, culturais e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o currículo desempenha um papel fundamental como ferramenta para organizar as práticas pedagógicas, pois estabelece o que, como e por que se ensina.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo vai além de um simples documento prescrito; ele também se refere à prática concreta que ocorre na escola, influenciada pelas escolhas dos docentes, pelas condições institucionais e pelos indivíduos que dele participam. Assim, as práticas pedagógicas devem ser vistas como intermediárias entre as intenções curriculares e as realidades das salas de



aula, exigindo de docentes uma postura crítica e reflexiva em relação às diversas influências que permeiam o dia a dia escolar.

Assim, o currículo deve ser visto não como um roteiro fechado, mas como uma construção coletiva que fundamenta as práticas educacionais e promove o desenvolvimento de competências, habilidades e valores essenciais para a participação ativa e crítica na sociedade. Para que esse currículo seja eficaz, é essencial que as práticas pedagógicas estejam em sintonia com os contextos socioculturais dos estudantes e com as necessidades da região onde a escola está localizada.

Franco (2016) sugere uma reflexão acerca do conceito de prática pedagógica, enfatizando a confusão frequente entre prática docente e prática pedagógica. Com base na diferenciação proposta por Carr (1996) entre *poiesis* (ação técnica e não reflexiva) e *práxis* (ação ética e reflexiva), defende-se que nem toda atividade educativa é, de fato, pedagógica. Neste sentido prática pedagógica de acordo com Fernandes (1999, p.159), é:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

A prática pedagógica é marcada por intencionalidade, reflexão coletiva e construção de significado no processo de ensino-aprendizagem. Critica-se a perspectiva tecnicista que reduz o humano a processos padronizados, enfatizando a importância da interação humana nas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que a prática pedagógica, entendida como *práxis*, surge da complexidade e do envolvimento consciente no processo educativo, sendo moldada por elementos culturais e pelas subjetividades pedagógicas.

Franco (2016) também sugere uma diferenciação conceitual entre práticas educativas e práticas pedagógicas, enfatizando que, apesar de estarem conectadas, não são equivalentes. As práticas educativas englobam ações sociais abrangentes que afetam a formação dos indivíduos, ao passo que as práticas pedagógicas são deliberadas e estruturadas, visando processos educativos sistematizados. Nesse contexto, a Pedagogia é vista como uma prática social que seleciona, estrutura e

direciona as diversas influências da sociedade sobre as pessoas, proporcionando direção e propósito à educação.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

A escola, como espaço social e formativo, desempenha um papel ativo na formação de valores, comportamentos e representações sociais, sendo um dos principais locais onde se estabelecem normas de gênero. Isso ocorre frequentemente de maneira implícita no currículo, nos materiais didáticos e nas interações diárias entre docentes e discentes (Louro, 1997).

Franco (2016) sugere uma análise crítica das práticas pedagógicas e sua conexão intrínseca com a docência. A autora defende que as práticas pedagógicas não devem ser entendidas de maneira isolada, mas como uma síntese das diversas contradições sociais, históricas e culturais que se manifestam no dia a dia escolar. Assim, o currículo reúne “uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica” (Sacristán, 2000, p. 16).

Haja vista desta informação, é preciso levar em conta os desafios atuais que a escola e a Pedagogia enfrentam, especialmente com o avanço das tecnologias e das mídias digitais, que hoje têm um papel educacional importante, muitas vezes em prejuízo da escola. Nesse contexto, surge a pergunta de como a Pedagogia pode converter essas influências em experiências educacionais relevantes, focadas na emancipação e no desenvolvimento crítico do corpo estudantil.

Considerando que a busca por cientificidade imposta por Herbart, desde o século XIX, acabou restringindo o âmbito da Pedagogia ao campo da instrução e da transmissão de conteúdo, essa lógica técnico-científica afastou a prática pedagógica de seu potencial formativo mais abrangente, transformando-a em uma ferramenta focada unicamente na eficiência e na mensuração (Franco, 2016). Nesse contexto, a prática pedagógica deixa de ser reflexiva, crítica e emancipadora, passando a ser influenciada por lógicas externas e normativas, focadas em resultados e avaliações padronizadas.

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica – pressuposta a essa perspectiva teórica – será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações (Franco, 2016, p. 537).

Por outro lado, Franco (2016) defende a importância de uma epistemologia crítico-emancipatória, que entenda a Pedagogia como uma prática social dialógica, mediada por indivíduos históricos e caracterizada pela construção coletiva de conhecimentos. Essa perspectiva considera o pensamento reflexivo, a *práxis* e a intencionalidade pedagógica como pilares essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, é lamentável que essa visão esteja se tornando cada vez mais rara nas práticas educacionais atuais, dominadas por pacotes instrucionais e lógicos de mercado que prejudicam a função formativa e humanizadora da educação.

Assim, entende-se que, enquanto a didática se concentra na estruturação dos conhecimentos escolares e no planejamento do ensino, a prática pedagógica abrange todo o processo educacional, levando em conta os espaços e tempos escolares, as interações sociais, os objetivos formativos e os efeitos culturais. A prática educativa só se torna verdadeiramente pedagógica quando é permeada pela reflexão crítica e pela compreensão das intenções que guiam as ações da pessoa docente.

Franco (2016) também destaca as limitações de um ensino tecnicista, que se concentra demais em planejamentos inflexíveis e em avaliações de resultados. Nesse modelo, a riqueza e a complexidade do processo de aprendizagem são perdidas, pois este é imprevisível, subjetivo e se constrói por meio das interações dialógicas e das contradições vivenciadas pelos indivíduos. Deleuze (2006) e Carr (1996) afirmam que ensino e aprendizagem não seguem uma relação linear, e que o verdadeiro conhecimento surge nos trajetos imprevisíveis das experiências vividas.

Dessa forma é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia (Franco, 2016, p. 543).

Dessa forma, a pessoa docente precisa reconsiderar sua prática como um ato político e ético, em que o planejamento é relevante, mas a reflexão constante sobre as intencionalidades e os significados das aprendizagens são fundamentais. A educação significativa requer disposição para o inesperado, diálogo contínuo, escuta atenta e compromisso em mudar a realidade por meio de práticas pedagógicas críticas e humanizadoras.

Sacristán (2000) reflete sobre a conexão entre currículo e prática pedagógica, destacando que o currículo vai além de um documento prescritivo, pois se concretiza nas práticas vivenciadas diariamente nas escolas. Quando visto como a manifestação da função social e cultural da escola, o currículo direciona e permeia todas as práticas pedagógicas, estabelecendo formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento.

O exemplo de uma atividade voltada para o estímulo à leitura ilustra como o currículo se reflete nas ações docentes, mesmo diante de restrições estruturais, como a falta de recursos didáticos e bibliotecas de fácil acesso. A prática pedagógica descrita, apesar de bem-intencionada, evidencia as dificuldades enfrentadas por profissionais da Educação que frequentemente trabalham de maneira isolada e improvisada, sem o suporte de um projeto pedagógico coletivo e institucionalizado.

Ademais, essa discussão destaca a relevância de levar em conta as condições materiais e simbólicas que influenciam o processo de aprendizagem. A escassez de livros apropriados e a falta de políticas educacionais que promovam o acesso à leitura dificultam a realização dos objetivos pedagógicos. Essa lacuna não é somente técnica, mas também evidencia uma falta de alinhamento entre o currículo, o planejamento coletivo e a gestão democrática da instituição de ensino.

O fato de que todos contribuam com alguma sugestão e material para a aula cultiva, além disso, certas atitudes e hábitos de colaboração, embora seja quase certo que o professor opte por essa prática frente à carência de recursos na escola e nas salas de aula. Essa atividade se realiza com livros nem sempre adequados, visto que os alunos certamente não levarão seus melhores livros para a aula (Sacristán, 2000, p. 26-27).

Refletir sobre essa realidade significa entender que práticas pedagógicas eficazes não podem ser desenvolvidas de forma isolada; elas requerem intencionalidade, estrutura e suporte institucional. Para superar práticas

fragmentadas, é necessário desenvolver propostas curriculares integradas que considerem o contexto escolar e fomentem a igualdade nas oportunidades de aprendizagem. Desse modo, fica claro que as práticas pedagógicas só cumprem sua função formativa quando estão conectadas a um currículo dinâmico, coletivo e emancipador.

Sacristán (2000) vê o currículo como uma criação de natureza cultural, social, política e pedagógica. O currículo vai além de um simples agrupamento de conteúdos organizados para serem ensinados nas escolas; ele é entendido como um projeto seletivo de cultura que se materializa nas condições reais da escola e do sistema educacional em que está inserido. Essa abordagem expande a visão tradicional e reducionista, mostrando o currículo como um reflexo das intenções, valores e estruturas sociais.

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (Sacristán, 2000, p. 34).

Pensar sobre o currículo implica levar em conta suas dimensões simbólicas e práticas. Ele vai além dos documentos oficiais, refletindo-se nas escolhas pedagógicas, nas práticas diárias e nas interações que se estabelecem em sala de aula. A concretização do currículo está profundamente relacionada a aspectos políticos, administrativos e institucionais, que moldam e, frequentemente, restringem sua implementação. Desse modo, o chamado currículo oculto surge dessas circunstâncias, exercendo uma influência silenciosa no processo de ensino-aprendizagem.

Sacristán (2000) ressalta que toda proposta curricular é guiada por uma filosofia ou orientação teórica que direciona suas decisões. Essa lógica organizadora pode estar fundamentada em diversas correntes, como o tecnicismo, o pragmatismo ou o construtivismo, que influenciam os métodos de ensino e aprendizagem. Entretanto, esses esquemas de racionalidade, ainda que não sejam explicitados, influenciam diretamente as escolhas pedagógicas e as práticas em sala de aula.

Assim, o currículo passa de uma simples ferramenta técnica a um espaço de disputas e possibilidades. Ele representa tanto a manifestação de estruturas de poder quanto um espaço de resistência e mudança. É fundamental reconhecer sua

complexidade e os fatores culturais que o influenciam para que ele possa contribuir de maneira eficaz para uma educação crítica, significativa e libertadora. Portanto, ao refletir sobre o currículo, também estamos considerando o tipo de indivíduo e de sociedade que queremos criar.

Quando entendida como *práxis*, a prática pedagógica vai além do simples "fazer" cotidiano docente. Ela é uma ação deliberada e consciente que visa mudar a realidade educacional por meio da escuta ativa, reflexão e reconstrução constante dos trajetos formativos. Esse processo requer da pessoa docente sensibilidade para lidar com as contradições presentes no ambiente escolar, bem como habilidade crítica para converter desafios em oportunidades de aprendizado.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis (Franco, 2016, p. 544).

Com base na metáfora do "triângulo pedagógico" (docente-discente-conhecimento), enfatiza-se que o ensino não deve ser avaliado apenas pelos seus resultados, mas pelo processo dialético que ocorre entre teoria e prática, entre o que foi planejado e o que é vivenciado, entre o saber e o fazer (Franco, 2016). Nesse contexto, a função do corpo docente vai além da simples transmissão de conteúdo, englobando a mediação de experiências relevantes, cheias de significado e abertas ao diálogo com o contexto e com os indivíduos envolvidos.

Franco (2016) ressalta outro aspecto: a noção de que somente a pessoa docente que entende a complexidade de sua própria prática pode gerar conhecimentos pedagógicos e sugerir ações que integrem teoria, prática e realidade. Assim, a formação de docentes deve ir além da técnica e do conteúdo; deve promover a consciência crítica, autonomia e habilidade de interpretar a realidade, permitindo que a pessoa docente atue como agente de transformação.

Logo, práticas pedagógicas críticas exigem um compromisso ético e político voltado para a formação humana. Elas se baseiam não apenas em métodos, mas também na persistência, na escuta, na mediação e na resistência diante dos

obstáculos. Desse modo, o ato de ensinar torna-se intencional, dialógico e coletivo, visando emancipar o outro e construir uma educação realmente significativa.

Franco (2016) dá a entender as práticas pedagógicas, colocando-as no contexto da *práxis* e da historicidade. Essas práticas não devem ser simplificadas a repetições automáticas ou a padrões pré-definidos, uma vez que se desenvolvem na interconexão entre indivíduos, contextos, propósitos e contradições. A educação, vista como uma prática social e histórica, requer, assim, disposição para o imprevisível, para o surgimento do novo e para a mudança contínua.

Franco (2016) aprofunda a compreensão das práticas pedagógicas a partir da perspectiva crítica e da concepção de *práxis*, enfatizando que a ação docente deve ser guiada por intencionalidades conscientes, reflexivas e transformadoras. Com base nos princípios filosóficos e pedagógicos de Marx, Engels, Kosik e Freire, a autora distingue a *práxis* de uma prática puramente técnica e mecânica, enfatizando seu papel como impulsionadora da emancipação humana e do desenvolvimento crítico dos indivíduos (Franco, 2016). Nesse contexto, o ato pedagógico não deve ser reduzido a procedimentos instrumentais, uma vez que seu valor está na habilidade de criar significados e fomentar processos de conscientização.

Como declarado por

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Nesse sentido, a Pedagogia deve ser entendida como uma prática social fundamentada em um pensamento reflexivo e crítico, que se materializa no diálogo constante entre os indivíduos e suas experiências contextuais (Franco, 2016). Quando elaborada de forma colaborativa, a prática pedagógica pode tanto promover a formação integral dos indivíduos, quanto fomentar mudanças sociais. Por outro lado, a ausência dessa epistemologia crítica nas práticas educacionais atuais tem levado à implementação de pacotes instrucionais padronizados, geralmente guiados por lógicas de mercado e pela preparação de discentes para exames externos e

vestibulares. Essa tendência, baseada em uma lógica econômica, limita o poder humanizador da Educação e prejudica sua função social de emancipação.

Nesse contexto, a contribuição de Freire (1996) continua essencial ao afirmar que as atividades pedagógicas devem promover a reflexão crítica, a interpretação do mundo e o reconhecimento das diversas identidades. Esses elementos são essenciais para a formação de indivíduos cientes de suas vivências e aptos a entender as diversidades que constituem a realidade social. De maneira convergente, Sacristán (2000) examina a trajetória histórica do currículo e sua conexão com os interesses e vivências estudantis, ressaltando que movimentos de renovação educacional, como a Escola Nova e o progressismo americano, romperam com a lógica tradicional que se concentrava unicamente em conteúdos acadêmicos. Essa mudança permitiu uma perspectiva democrática e plural da educação, focada na formação estudantil completa do indivíduo.

Nesse contexto, o currículo é visto como um processo dinâmico de criação de experiências relevantes, em que a cultura é reinterpretada com base nas experiências escolares. A atenção se volta do “o que ensinar” para o “como ensinar” e, principalmente, para o “por que ensinar”, pois o objetivo é promover uma educação mais humanizada, crítica e alinhada com a realidade do corpo discente. No entanto, Sacristán (2000) também adverte sobre os perigos de visões extremas, como o romantismo pedagógico, que, ao desconsiderar a relevância dos conteúdos construídos socialmente, prioriza apenas o prazer imediato da experiência em vez de integrá-la ao conhecimento historicamente acumulado.

De modo complementar, Dewey (1967) destaca que o desafio da educação progressiva está em encontrar um equilíbrio entre a experiência estudantil e os conhecimentos culturais e científicos já estabelecidos. O verdadeiro propósito do currículo experiencial vai além de simplesmente substituir os conteúdos por atividades livres; ele reside na mediação cuidadosa entre a vivência e o conhecimento, o crescimento pessoal e a participação crítica na sociedade. Consequentemente, a ação docente deixa de se basear em modelos universais e tecnicistas, passando a exigir reflexão, julgamento e decisões contextualizadas.

Ao entender o currículo como uma experiência, sua função se expande além da simples transmissão de conteúdos escolares: ele passa a ser um espaço para a articulação de ideias, valores e práticas educativas, desempenhando o papel de mediador entre a cultura escolar e a cultura social (Sacristán, 2000). Essa



perspectiva fortalece a autonomia docente, que deve interpretar, adaptar e reinventar o currículo em diálogo com sua realidade, em vez de simplesmente aplicá-lo de forma mecânica. Desse modo, a função das teorias curriculares muda da normatividade para uma função crítica e reguladora, o que possibilita a explicação tanto das relações externas do currículo com a sociedade quanto de seu papel interno na organização da ação pedagógica.

Portanto, a qualidade da educação não se baseia apenas na atualização dos conteúdos, mas também na construção de significados para a prática, no fortalecimento do papel do docente como sujeito epistêmico e no reconhecimento do currículo como um espaço de disputas simbólicas e formativas. A análise crítica do currículo e da prática docente é fundamental para que a escola possa cumprir sua missão de promover a emancipação humana e a formação integral dos indivíduos, resistindo às pressões de modelos de ensino que são reducionistas e instrumentalizados.

Congelar ou retificar a prática pedagógica equivale a negar sua natureza dialógica e inacabada. A prática não se altera por meio de decretos ou políticas padronizadas, mas se transforma por meio da reflexão crítica e do engajamento ativo dos indivíduos que a constroem. Freire (1983) enfatiza que o ato de conhecer também implica reconhecer-se como agente de transformação, o que requer curiosidade, capacidade de reinvenção e pensamento crítico.

Desse modo, a prática pedagógica possui uma dimensão tanto subjetiva quanto coletiva: ao mudar o mundo, a pessoa docente e as pessoas discentes também mudam. Trata-se de um processo dialético, no qual a realidade educacional é constantemente provisória, receptiva à resignificação, à avaliação crítica das condições e à construção coletiva de significados.

Defende-se a importância de abordagens pedagógicas que considerem as mudanças sociais, culturais e subjetivas do corpo discente, práticas que valorizem o inesperado e a desordem como momentos significativos para a reconfiguração do processo educativo. Assim, a prática pedagógica é uma construção viva, dinâmica e indissociável do contexto.

Para que ela faça sentido, o corpo docente precisa entender não só os conteúdos ministrados, mas também as teorias subjacentes, os valores e os sentimentos que permeiam o dia a dia escolar. Logo, ensinar é uma invenção

constante, tanto tática quanto estratégica, que deve ser recriada a cada interação com os indivíduos e com a dinâmica viva da Educação.

### **3.2 Contextualizações curriculares: do Documento Nacional à realidade do Maranhão e do município de Codó**

A incorporação das questões de gênero nas práticas pedagógicas do ensino fundamental tem se mostrado um espaço de profunda reflexão e mudança, conforme as instituições de ensino tentam quebrar os padrões convencionais e fomentar uma educação inclusiva e crítica. Ao longo da história, a educação formal tem reproduzido de forma explícita papéis e comportamentos distintos para meninos e meninas, reforçando normas culturais que limitam a expressão e o desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, nos últimos anos, tem-se notado um aumento na conscientização sobre a relevância de debater e desconstruir essas noções de gênero desde a infância.

Nesse contexto, a escola tem a capacidade de tanto perpetuar estereótipos e desigualdades, quanto de incentivar a desconstrução de padrões rígidos e excludentes de masculinidade e feminilidade. Logo, as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas para questionar as normas de gênero e abraçar a diversidade.

Ademais, esses rótulos e as expectativas vinculadas a eles são comunicados tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ressaltando a relevância da capacitação de docentes em questões de gênero e sexualidade para combater preconceitos. Assim, a rotulação simplifica as relações sociais complexas, o que pode ter efeitos prejudiciais na formação estudantil. Além disso, ela destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na prática pedagógica para promover uma educação inclusiva e transformadora.

Com base nos conceitos apresentados até agora, argumenta-se que a educação formal, especialmente a que ocorre nas escolas, não deve ser um mecanismo de controle social que forma indivíduos de acordo com padrões e paradigmas que se encaixam em uma ideia cultural de normalidade.

#### ***3.2.1 A categoria gênero nos documentos normativos da Educação***

A escola desempenha um papel na naturalização dos papéis sociais de gênero e na formação de padrões profissionais e comportamentais, que frequentemente são excludentes e normativos, especialmente em relação às mulheres. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas em 2010 e divulgadas em 2013 (Brasil, 2013), são documentos normativos que definem fundamentos comuns para a Educação Básica no Brasil.

Essas diretrizes orientam o planejamento e a condução do ensino em suas diferentes etapas e modalidades, além de enfatizar que:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e ao Médio (Brasil, 2013, p. 35).

Este documento enfatiza a importância de se estar sempre em reflexão ao afirmar que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (Brasil, 2013, p. 89).

O tópico “As múltiplas infâncias e adolescências” no documento destinado ao Ensino Fundamental enfatiza a relevância de tratar gênero e sexualidade como componentes fundamentais do desenvolvimento, reconhecendo as mudanças físicas, emocionais e sociais desse período (Brasil, 2013).

Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (Brasil, 2013, p. 110).

Também destaca-se o papel da escola em identificar e reportar casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

[...] ao se tratar de questões que extrapolam o âmbito das atividades escolares, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito (Brasil, 2013, p. 111).

As DCN destacam que os conteúdos escolares devem estar interligados a temas atuais e significativos, como saúde, meio ambiente, direitos das crianças, sexualidade e diversidade. Ademais, fomentam a criação de recursos didáticos que lutem contra o racismo, sexismo e homofobia, incentivando métodos de ensino inclusivos.

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (Brasil, 2013, p. 115).

A citação acima destaca a importância de questionar as estruturas organizacionais da escola para fomentar o debate sobre a diversidade humana e valorizar grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e outros indivíduos que representam a pluralidade da sociedade brasileira. Em alinhamento com as DCN (Brasil, 2013), a escola deve ser um ambiente acolhedor, democrático e transgressor, dedicado à formação cidadã fundamentada na cultura dos direitos humanos. Adiciona-se ainda que deve incentivar a troca de saberes, a socialização, o confronto de diferentes conhecimentos e o respeito às variadas realidades dos indivíduos que a constituem.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: [...] consideração sobre a inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (Brasil, 2013, p. 152).

Além disso, as DCN enfatizam que os princípios da escola devem ser baseados no respeito às diferenças, como classe social, gênero, etnia, entre outras, a fim de superar as disparidades sociais. Na Educação Básica, é fundamental incluir as questões de gênero desde a apresentação do documento, destacando a relevância de discussões, práticas e políticas públicas que fomentem a inclusão social e considerem a pluralidade da sociedade brasileira, como gênero, orientação sexual e o papel das mulheres (Brasil, 2013).

As DCN estabelecem que as instituições de ensino devem integrar esses temas em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e regimentos escolares, vinculando-os aos acontecimentos e contextos sociais significativos, assegurando um currículo que esteja em consonância com os valores de inclusão, igualdade e diversidade (Brasil, 2013; 2015).

Indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência (Brasil, 2015, p. 3).

Embora as DCN não abordem as questões de gênero em profundidade, elas são documentos significativos por reconhecerem a importância de debater as diferenças no contexto escolar. Ao fazer isso, eles encorajam a escola a deixar sua zona de conforto e a assumir sua responsabilidade na redução das desigualdades sociais. Entretanto, as DCN sugerem que assuntos como gênero e sexualidade sejam incorporados aos projetos político-pedagógicos de todas as etapas e modalidades de ensino. Ademais, propõem que esses assuntos sejam abordados durante toda a trajetória escolar, visando criar uma instituição de ensino plural, inclusiva e respeitosa, que se comprometa com a igualdade de gênero, diversidade e direitos humanos (Brasil, 2013).

Um passo fundamental para assegurar que as práticas pedagógicas sejam eficazes e formativas é a elaboração de currículos adaptados à realidade local. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida como um marco regulatório que orienta os sistemas de ensino na criação de seus currículos, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos o grupo estudantil do país. Entretanto, a BNCC não pretende esgotar as possibilidades educativas; seu propósito é funcionar como uma referência comum que deve ser enriquecida com as particularidades regionais (Brasil, 2018).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa,

portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem que o direito de aprender não se concretize (Brasil, 2018, p. 15).

No Maranhão, esse processo foi realizado por meio do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), criado de maneira colaborativa com profissionais docentes de vários municípios. O DCTMA propõe integrar os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC com a realidade cultural, social e educacional do estado, dando importância às identidades locais e reconhecendo a pluralidade dos territórios maranhenses (Maranhão, 2019).

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2019, p. 14).

Essa estratégia possibilita uma conexão mais estreita entre os conteúdos acadêmicos e as experiências dos estudantes, reforçando a relação entre a escola e a comunidade.

O Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais (Maranhão, 2019, p. 5-6).

Ao examinar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Codó para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Codó, 2020), nota-se que o documento enfatiza que a escola deve ser um ambiente que abraça a diversidade e fomenta o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo e valorizando suas identidades em todas as suas dimensões (pessoal, social, cultural, estética e simbólica).

A dimensão escolar da educação como um processo de formação humana é a condição concreta de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos por toda a humanidade, devendo a escola reconhecer e respeitar o sujeito em sua etnia, identidade de gênero e orientação sexual,

condição social, pertencimento territorial e cultural, entre outros (Codó, 2020, p. 13).

A dimensão educacional é essencial para a formação do indivíduo, considerando-se que é o ambiente que permite ao indivíduo apropriar-se dos bens materiais e simbólicos criados pela humanidade. Para isso, é necessário reconhecer e respeitar as diversas identidades das pessoas discentes, como etnia, identidade de gênero e orientação sexual, e condição social, além do pertencimento territorial e cultural. Entretanto cabe destacar que a elaboração de documentos como o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense) e o Plano Municipal de Educação de Codó ocorreu em períodos de intensa disputa ideológica, o que justifica a "invisibilidade" ou a abordagem apenas transversal do gênero em alguns trechos.

Em Codó, cidade situada na região dos Cocais do Maranhão, a aplicação das diretrizes curriculares requer uma abordagem pedagógica que leve em conta os contextos particulares das escolas e de seu grupo discente. Incorporar o reconhecimento dos saberes locais, das culturas tradicionais e das experiências dos estudantes nas práticas pedagógicas é fundamental para garantir que o currículo seja relevante, inclusivo e emancipador.

A prática docente requer sistematização e fundamentos que possam garantir a racionalização suficiente ao seu desenvolvimento, com vistas ao alcance dos objetivos e metas previstos em todas as etapas do planejamento da educação escolar. Como qualquer ação humana e intencional, como é o caso da educação sistematizada, aqui entendida como aquela que se desenvolve nas instituições escolares oficiais públicas e privadas, a prática educativa e/ou a ação docente precisa ser planejada, definida objetivamente para atender aos fins mais amplos da educação nacional, estadual ou municipal (Codó, 2020, p. 24).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Codó (Codó, 2020) aborda a questão do currículo escolar, destacando que ele possui raízes históricas significativas, que remontam às demandas progressistas do início do século XX, caracterizadas pela luta pela democratização da sociedade e pela superação das desigualdades sociais. Portanto, é responsabilidade de docentes alfabetizadores e demais corpo educador do município de Codó atuar como mediadores críticos, capazes de reinterpretar os documentos curriculares com base na realidade de suas turmas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se transformam em espaços de criação e

mudança, nos quais o currículo é experimentado como uma vivência coletiva, conectado aos desafios e às oportunidades do território.

Com relação ao Plano Municipal de Educação (PME) de Codó, é notável que a abordagem direta sobre as questões de gênero e identidade é extremamente limitada. A única menção que tangencia a temática de identidade, de forma indireta e restrita, encontra-se na meta 5, estratégia 5.4., em que esta estratégia visa “apoiar a alfabetização de crianças do campo e das áreas quilombolas, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades rurais e quilombolas” (Codó, 2015). Assim, o PME de Codó compartilha a carência observada em outros documentos educacionais ao não oferecer um destaque específico e abrangente para as discussões e o reconhecimento explícito da diversidade de gênero e identidade dos estudantes em seu contexto mais amplo.

A análise dos documentos normativos revela um cenário de contrastes: se, por um lado, as diretrizes nacionais e o Documento Curricular do Território Maranhense oferecem o respaldo legal e ético para uma educação que valorize a diversidade de gênero, por outro, o Plano Municipal de Codó apresenta lacunas significativas ao silenciar tais temáticas. Essa ausência de diretrizes municipais específicas pode resultar em uma “invisibilidade” institucional, delegando exclusivamente ao docente a responsabilidade de interpretar e aplicar, ou negligenciar, o debate sobre gênero e identidade no cotidiano escolar da zona rural.

Portanto, diante dessa distância entre o que se prescrevem as normas globais e o que se omite nas políticas locais, torna-se imprescindível observar como essas tensões se materializam no “chão da escola”. Para compreender como os silêncios e as possibilidades contidas nos documentos são traduzidos em ações concretas, a seção seguinte dedica-se à análise empírica das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Renê Bayma. Buscou-se investigar se o fazer docente naquela realidade atua como reforçador de padrões hegemônicos ou se, amparado reflexão crítica, consegue construir caminhos para a emancipação e para o reconhecimento das identidades das crianças codoenses.



## **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA RENÊ BAYMA**

Esta seção se destinou a apresentar os resultados da investigação, detalhando o percurso metodológico trilhado e as análises tecidas a partir do campo de estudo. Para tanto, a seção está organizada de modo a expor, inicialmente, a caracterização da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, seguidos pelo exame crítico das observações e falas colhidas na Escola Municipal Renê Bayma. A intenção é desvelar as nuances do cotidiano escolar, interpretando como as estratégias de ensino se materializam na realidade da zona rural de Codó.

Esses elementos, articulados, conferem a consistência e a plausibilidade necessárias para investigar como as práticas dos docentes do 5º ano contribuem para a construção das identidades de gênero entre estudantes do ensino fundamental. Ao cruzar as observações empíricas com o referencial teórico discutido anteriormente, buscou-se compreender em que medida o fazer pedagógico atua na desconstrução de estereótipos ou na manutenção de normas de gênero, oferecendo subsídios para a elaboração do produto educacional proposto por este estudo.

### **4.1 Caracterização do campo de pesquisa: Escola Municipal Renê Bayma, Codó – MA**

O campo desta pesquisa é a Escola Municipal Renê Bayma, situada na Avenida Moisés Reis, km 17, na zona rural do município de Codó – MA.

**Figura 1:** Fachada da Escola E. M. Renê Bayma



**Fonte:** Arquivo Pessoal da autora (2025).

A escolha da escola se justifica por sua representatividade e por refletir as dinâmicas culturais, sociais e econômicas do estado, sendo um palco ativo na formação de crianças e adolescentes, visto que:

O povoado Km 17, aproximadamente a 282 km de distância da capital São Luís, Maranhão, recebeu esse nome devido à sua distância até Codó, ou seja, a quilometragem contabiliza um total de 17 quilômetros até a cidade citada. O povoado funciona como um ponto de interseção com a rodovia federal BR 316 e a rodovia estadual MA 026. No entorno dessas duas vias concentra-se a maior parte do comércio do povoado e dos serviços públicos do povoado. (Carvalho, 2023, p. 52).

A escola Renê Bayma integra a rede municipal de ensino e atende um total de 524 estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O funcionamento ocorre nos três turnos: no matutino, são oferecidas 5 turmas referentes ao 4º e 5º anos; no vespertino, 10 turmas destinadas ao 6º ao 9º ano; e, no período noturno, 4 turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O corpo profissional é composto por 60 servidores, incluindo docentes, gestores e coordenadores pedagógicos.

Quadro 1: Caracterização da Escola Renê Bayma

| <b>Eixo de Caracterização</b>        | <b>Detalhamento dos Dados</b>                                                                                                        |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Total de Estudantes</b>           | 524 alunos                                                                                                                           |
| <b>Público Atendido</b>              | Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e EJA                                                                                    |
| <b>Corpo Profissional</b>            | 60 servidores (Docentes, Gestores e Coordenadores)                                                                                   |
| <b>Turno Matutino</b>                | 05 turmas (4º e 5º anos)                                                                                                             |
| <b>Turno Vespertino</b>              | 10 turmas (6º ao 9º ano)                                                                                                             |
| <b>Turno Noturno</b>                 | 04 turmas (Educação de Jovens e Adultos - EJA)                                                                                       |
| <b>Infraestrutura (Dependências)</b> | 15 espaços, incluindo: 07 salas de aula, 03 banheiros, Sala da Diretoria, Sala dos Professores, Sala de AEE, Almoxarifado e Cantina. |

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Em termos de infraestrutura, a escola possui 15 dependências, destacando-se 7 salas de aula, 3 banheiros, sala da diretoria, sala do corpo docente, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), almoxarifado e cantina. Em 2025, a instituição passou por um processo de reforma que possibilitou melhores condições estruturais. Contudo, as salas não possuem sistema de climatização, sendo equipadas apenas com ventiladores.

A área externa é composta por espaço arborizado, o que favorece momentos de convivência ao ar livre. Ressalta-se, contudo, que a localização da escola apresenta fragilidades, uma vez que se encontra situada às margens da BR-135, circunstância que expõe os estudantes a riscos relacionados ao tráfego intenso da rodovia.

A temática central dessa pesquisa, “Gênero e Práticas Pedagógicas” liga-se diretamente à atuação dos docentes do 5º ano do ensino fundamental. A prática desses profissionais é o foco da investigação, buscando entender como suas metodologias, discursos e interações em sala de aula contribuem para a construção das identidades de gênero de estudantes, desafiando ou reforçando os papéis e estereótipos socialmente estabelecidos no contexto do km 17.

## **4.2 Metodologia da pesquisa**

Quanto à natureza da pesquisa, esta possui uma abordagem qualitativa, que permite compreender as práticas pedagógicas e os processos sociais a partir das percepções, narrativas e interações dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2010). Tal abordagem privilegia a análise do contexto em sua complexidade, possibilitando uma visão ampla sobre como a construção das identidades de gênero é vivenciada e mediada na escola.

A pesquisa se fundamenta na perspectiva pós-estruturalista, que orienta a análise para:

[...] desvendar as dinâmicas de poder e construções sociais por meio da desconstrução de discursos e ações. A teoria pós-estruturalista sustenta que os sentidos e identidades são gerados através de processos discursivos, influenciados por relações de poder na sociedade (Lima, 2024, p. 68).

Adiciona-se que:

Nesta perspectiva, o sujeito é formado por diversas identidades que influenciam as práticas sociais e culturais, tanto discursivas quanto não discursivas. Essas identidades estão igualmente presentes nas dinâmicas de poder e conhecimento entre grupos e instituições (Lima, 2024, p. 68).

A pesquisa adota o estudo de caso, considerado o método mais adequado para compreender de forma aprofundada a dinâmica das práticas pedagógicas e os processos relacionados à construção de identidades de gênero em um contexto escolar específico (Yin, 2005). Os participantes desta investigação são 3 docentes que atuam no 5º ano do ensino fundamental da escola.

Os dados foram construídos e produzidos por meio da triangulação dos seguintes instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada com três docentes para compreender suas percepções e práticas pedagógicas relativas à construção de identidades de gênero no ambiente escolar. Justifica-se o último argumento, segundo Minayo (2016, p. 58), pois, para a autora, a entrevista semiestruturada “é, acima de tudo, uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade”. Os entrevistados tiveram seus nomes preservados e foram substituídos por “Gonçalves Dias”, “Oswaldo Cruz”, “Ferreira Gullar”.

A observação participante realizada nas salas de aula e espaços de convivência escolar, permitindo a captação da dinâmica real das interações e das práticas, foi conceituada como: “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (May, 2001, p. 177).

Além disso, utilizou-se o diário de campo para o registro detalhado das observações feitas, bem como das reflexões e impressões do pesquisador ao longo do trabalho de campo. O uso do diário:

Permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas (Porlán; Marín, 1997, p. 19-20)

A entrevista que, a princípio, seria com três docentes, foi realizada com dois devido à desistência voluntária de um dos professores colaboradores. Sendo assim, utilizaram-se as entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente prontos para dialogar sobre as práticas educativas. As entrevistas são uma “investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Marconi; Lakatos, 2010, p.178).

A análise documental incluindo planos de aula, projetos pedagógicos e documentos institucionais da escola, foram analisados buscando identificar as questões de gênero presentes nas propostas pedagógicas e nas políticas escolares a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Esta técnica permite a categorização das informações e a identificação de padrões, convergências e divergências nos discursos e nas práticas observadas. A análise foi orientada pelas seguintes etapas:

- Organização dos dados coletados para uma leitura inicial e a identificação de temas recorrentes.
- Codificação, categorização e agrupamento dos dados com base em categorias como práticas pedagógicas, discursos sobre gênero e interação entre docentes e estudantes.
- Interpretação dos dados à luz do referencial teórico, buscou compreender como as práticas pedagógicas (discursivas e não discursivas) influenciam a construção de identidades de gênero na escola.

A pesquisa garantiu o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos profissionais participantes antes da construção de dados, informando sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa.

#### **4.3 Análise e interpretação dos dados: as vozes dos participantes**

Esta subseção apresenta e discute os achados empíricos da pesquisa, originados da análise das entrevistas, observações e documentos, categorizados pela Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados serão cotejados e interpretados em diálogo direto com o referencial teórico pós-estruturalista de Louro (1997) e Scott

(2025), que compreende as identidades como construções sociais e efeitos de poder.

Quadro 2: Perfil dos professores colaboradores

| Nome (fictício) | Formação  | Tempo de docência | Tempo na Escola | Principais estratégias relatadas                                        | Desafios identificados                                          |
|-----------------|-----------|-------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| GONÇALVES DIAS  | Pedagogia | 19 anos           | 15 anos         | Projetos iniciais e desconstrução de estereótipos em atividades físicas | Escassez de recursos didáticos e autofinanciamento de materiais |
| OSWALDO CRUZ    | Pedagogia | 15 anos           | 10 anos         | Debates transversais, especialmente nas aulas de língua portuguesa      | Não identifica dificuldades significativas                      |
| FERREIRA GULLAR | Pedagogia | 15 anos           | 10 anos         | Debates em sala de aula focados em reflexão crítica                     | Não identifica dificuldades significativas                      |

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Com relação ao perfil de docentes participantes da pesquisa, a coleta de dados foi realizada entre os dias 3 e 5 de novembro de 2025, no turno da manhã, envolvendo 3 professores do 5º ano da Escola Renê Bayma. O questionário aplicado e as observações documentadas possibilitaram compreender não somente a trajetória profissional e formativa desses docentes, mas também suas percepções, práticas e desafios no trabalho com a temática de gênero no cotidiano escolar. Os participantes, todos homens cis e formados em Pedagogia, apresentam entre quinze e dezenove anos de experiência docente, o que confere maturidade profissional às narrativas registradas.

A composição do corpo docente investigado, formado exclusivamente por homens cisgênero, convida a uma reflexão crítica à luz do referencial pós-estruturalista. Historicamente, a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi marcada pela feminização, fundamentada na associação do magistério ao “prolongamento do lar” e às virtudes do cuidado, consideradas “naturais” às

mulheres. Ao encontrarmos três homens à frente das turmas de 5º ano na Escola Renê Bayma, observamos uma ruptura ou, no mínimo, uma tensão nessas normas de gênero tradicionais.

Conforme aponta Louro (1997), as instituições escolares são espaços de “fabricação” de sujeitos. A presença de homens em um território majoritariamente feminino sugere que as fronteiras profissionais estão em constante disputa. Contudo, sob a ótica de Scott (1995), é preciso questionar como esses docentes, a partir de suas posições de poder enquanto homens cis, interpretam e transmitem as normas de gênero. O fato de relatarem “naturalidade” e “ausência de dificuldades” no tema pode indicar duas direções analíticas.

Por um lado, “a invisibilidade do privilégio”, como o homem cis é o “padrão normativo” mencionado por Louro (2000), muitas vezes as desigualdades do gênero podem não ser percebidas por eles como um conflito real, pois a norma é “invisível” para quem a habita. Isso explica por que o Oswaldo Cruz e o Ferreira Gullar afirmam não encontrar dificuldades: o sistema de gênero pode lhes parecer equilibrado porque não os atinge negativamente.

Por outro lado, o engajamento desses professores na desconstrução de estereótipos, como relatado por Gonçalves Dias, demonstra que a identidade docente pode ser um espaço de resistência. Quando um homem incentiva meninas a ocuparem espaços tradicionalmente masculinos, ele utiliza sua posição de autoridade para tensionar as estruturas do patriarcado e da colonialidade citadas por Franco (2016).

Além disso, a formação desses sujeitos na Pedagogia e sua atuação no contexto rural do Maranhão mostram que a identidade é, como define Hall (2014), uma “celebração móvel”. Eles são interpelados pela cultura do Km 17, pelas exigências do currículo oficial e por suas próprias vivências de masculinidade.

Ao questionar sobre como avalia a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade na escola, recebemos as seguintes respostas:

*GONÇALVES DIAS: A escola promove ativamente essas práticas, inclusive logo no início do ano letivo e em projetos específicos.*

*OSWALDO CRUZ: Acredito que a escola promove ações de maneira consistente e oferece suporte suficiente.*

*FERREIRA GULLAR: Reconhece que a instituição estimula a igualdade e o respeito com naturalidade e abertura.*

Ao analisar as respostas de Gonçalves Dias, Oswaldo Cruz e Ferreira Gullar sobre a promoção da igualdade de gênero na Escola Renê Bayma, observa-se uma convergência para um discurso de harmonização institucional. As afirmações de que a escola promove ações “ativas”, “consistentes” e com “naturalidade” sugerem um ambiente receptivo, mas que carece de uma análise mais profunda sob a ótica da construção social do gênero. Segundo Louro (1997), a naturalização de temas transversais na escola pode, por vezes, camuflar a manutenção de normas rígidas sob um manto de tolerância. Quando Ferreira Gullar afirma que o assunto é tratado com “naturalidade”, evoca-se a crítica de Scott (1995) sobre a necessidade de desnaturalizar o gênero, retirando-o do campo do “comum” para entendê-lo como uma complexa rede de discursos e normas que regulam os corpos, muitas vezes de forma silenciosa.

Ao questionar se eles se sentem preparados para abordar a temática de gênero com seus alunos e quais estratégias pedagógicas utilizam para trabalhar gênero e diversidade, recebemos as seguintes respostas:

*GONÇALVES DIAS: Sinto segurança ao tratar da temática em sala. Incentivo meninas em atividade tradicionalmente masculinas e foco na desconstrução de estereótipos em projetos iniciais.*

*OSWALDO CRUZ: Sinto-me bastante preparado; o tema já faz parte do meu repertório. Utilizo abordagem transversal, principalmente através de debates nas aulas de língua portuguesa.*

*FERREIRA GULLAR: Sinto-me preparado e trato o assunto com naturalidade. Concentro-me na realização de debates que promovam a reflexão crítica dos estudantes.*

No que tange à *práxis* pedagógica, a diferenciação entre as estratégias docente revela níveis distintos de intervenção sobre a realidade. Enquanto Gonçalves Dias demonstra uma postura de enfrentamento direto ao incentivar meninos em atividades “tradicionalmente masculinas”, uma ação de desconstrução de estereótipos que ataca a base da binaridade criticada por Nicholson (2000), Oswaldo Cruz e Ferreira Gullar situam suas práticas no campo do debate e da transversalidade. Embora o debate seja uma ferramenta essencial para o que Sacristán (2000) define como currículo dinâmico, a ausência de recursos específicos mencionada por Gonçalves Dias alerta para o risco de uma prática baseada no improviso. Sem o suporte de materiais que sistematizem a reflexão crítica, as interações podem não atingir o que Britzman (2000) descreve como a compreensão



das “questões íntimas” permanecendo na superfície da “transmissão de fatos” estáveis.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas para implementar essa temática. Eles responderam:

GONÇALVES DIAS: A escassez de recursos didáticos específicos e o fato de o professor ter que custear o próprio material

OSWALDO CRUZ: Não identifico dificuldades significativas para trabalhar o tema

FERREIRA GULLAR: Não identifico dificuldades; vejo o ambiente como favorável.

Observamos que enquanto Gonçalves Dias denuncia a carência material e o ônus financeiro do docente, Oswaldo Cruz e Ferreira Gullar alegam não encontrar obstáculos. Sob a perspectiva pós-estruturalista, esse “não identificar dificuldades” pode ser interpretado como a invisibilidade da norma. Sendo os três participantes homens cisgêneros, habitar o padrão normativo da sociedade ocidental (Louro, 2000) pode dificultar a percepção das tensões de gênero que não os atingem diretamente. A “facilidade” relatada por Oswaldo Cruz e Ferreira Gullar pode indicar que o gênero ainda é visto como um tema “externo” ao sujeito, e não como uma estrutura de poder que atravessa cada gesto e silêncio em sala de aula.

Concluímos que a prática docente é discursiva, baseada em debates, mas falta-lhe a instrumentalização com os recursos necessários e a intencionalidade material para romper de fato com os padrões de gênero. Com relação à categoria discursos sobre o gênero, há uma sintonia teórica e ética entre os professores e a instituição, o tema é importante e bem-vindo, mas o discurso revela que a prática efetiva é sufocada pela escassez de materiais específicos, impedindo a transição do debate superficial para o trabalho pedagógico estruturado.

Com relação à percepção e interação institucional, a diferença de percepção, dificuldade de material *versus* ausência de dificuldade, é um achado significativo, sugerindo que a maturidade profissional de Gonçalves Dias, que possui 19 anos de experiência, o leva a uma crítica mais estrutural das condições de trabalho, enquanto os outros dois demonstram satisfação com o suporte pedagógico moral existente. O interesse pelo e-book sinaliza que todos reconhecem a necessidade de um recurso que preencha essa lacuna de materiais.

É importante ressaltar que, embora a fase inicial de aplicação do questionário tenha contado com a participação de três docentes da escola Municipal

Renê Bayma, a composição do *corpus* de análise das entrevistas sofreu uma alteração devido à desistência voluntária de um dos participantes nesse estágio da pesquisa. Dessa forma, as categorias temáticas discutidas a seguir foram construídas a partir das narrativas de dois professores regentes do 5º ano, cujos discursos revelam as nuances, os desafios e as estratégias pedagógicas no trato da temática de gênero, e são elas: “*concepção do currículo e abordagem do gênero*”, “*práticas e estratégias pedagógicas*”, “*desafios e limitadores*”. A análise busca confrontar essas percepções individuais com os objetivos do estudo, permitindo identificar como as questões de diversidade e igualdade são integradas ao cotidiano escolar.

Quadro 3: Entrevista com os professores colaboradores

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1. Qual a sua formação inicial?</b><br/> GONÇALVES DIAS - <i>Pedagogia, com habilitação para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</i></p> <p>OSWALDO CRUZ – <i>Tenho Licenciatura em Pedagogia.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>2. Quais disciplinas você leciona atualmente para o 5º ano?</b><br/> GONÇALVES DIAS - <i>Atuo como professor regente do 5º ano do Ensino Fundamental, lecionando os componentes curriculares previstos para os Anos Iniciais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.</i></p> <p>OSWALDO CRUZ - <i>Atualmente leciono Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Arte.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>3. Na sua percepção, o currículo escolar do Ensino Fundamental incorpora e trata a questão de gênero? De que forma?</b><br/> GONÇALVES DIAS - <i>Na minha percepção, o currículo aborda a questão de gênero de forma transversal, principalmente por meio de temas relacionados à cidadania, ao respeito e à diversidade. No entanto, essa abordagem ainda não aparece de maneira explícita, ficando muitas vezes a cargo da iniciativa do professor.</i></p> <p>OSWALDO CRUZ - <i>Sim, percebo que os documentos atuais, como a BNCC, abrem caminhos fundamentais para esse diálogo. O currículo trata a questão de forma transversal, especialmente nas competências que envolvem empatia, cooperação e respeito às diferenças. Isso nos dá respaldo pedagógico para trabalhar o tema não como algo isolado, mas integrado ao desenvolvimento integral do aluno.</i></p> |
| <p><b>4. Como você percebe que a Escola Municipal Renê Bayma incorpora e debate as questões de gênero em suas práticas gerais?</b><br/> GONÇALVES DIAS - <i>A escola aborda essas questões em projetos, eventos pedagógicos e nas regras de convivência, buscando promover o respeito entre os alunos. Ainda assim, acredito que essas discussões poderiam ser</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

*mais frequentes e sistematizadas no cotidiano escolar.*

OSWALDO CRUZ - *A escola se mostra um ambiente acolhedor e aberto ao debate. Percebo essa incorporação nos projetos institucionais, nas datas comemorativas (focando na valorização da mulher e não apenas na estética) e nas regras de convivência que combatem o bullying e a discriminação. A gestão apoia iniciativas que promovam a igualdade e o respeito entre todos os alunos.*

**5. Quais são as principais dificuldades ou desafios enfrentados ao tratar temas relacionados a gênero e diversidade?**

GONÇALVES DIAS - *As principais dificuldades estão relacionadas à falta de materiais pedagógicos específicos, à insegurança de alguns professores para tratar do tema e, em alguns casos, à resistência de algumas famílias.*

OSWALDO CRUZ - *O principal desafio costuma ser desconstruir estereótipos que as crianças trazem de casa ou do convívio social externo. No entanto, encaro isso de forma positiva: quando surge uma resistência ou um comentário preconceituoso, utilizo o momento como uma oportunidade pedagógica para dialogar, esclarecer e transformar aquela visão, ao invés de apenas ver como uma barreira.*

**6. Em suas aulas, você costuma abordar o tema das relações e diversidade de gênero? Em quais momentos?**

GONÇALVES DIAS - *Sim. Costumo abordar o tema em rodas de conversa, momentos de leitura, discussões sobre convivência, produção de textos e em situações do cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e nas áreas de Ciências Humanas.*

OSWALDO CRUZ - *Sim, abordo frequentemente de forma interdisciplinar. Em Educação Física, promovo a integração total em jogos mistos, mostrando que habilidade não tem gênero. Em Arte, trabalhamos a liberdade de expressão e desmistificamos as "cores de menino e menina". Em Ensino Religioso, o foco é o respeito à dignidade humana e a ética da convivência. Em Ciências, falamos sobre o corpo e destacamos mulheres cientistas. Em Português, utilizamos textos com protagonistas diversos. Em Matemática, analisamos dados e gráficos sobre igualdade.*

**7. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para trabalhar as relações de gênero em sala de aula?**

GONÇALVES DIAS - *Utilizo leitura de livros de literatura infantil, debates orientados, atividades lúdicas, análise de imagens, projetos interdisciplinares e dinâmicas que favorecem o diálogo e o respeito às diferenças.*

OSWALDO CRUZ - *Utilizo muito as rodas de conversa (especialmente nas aulas de Ensino Religioso), jogos cooperativos (na Educação Física) que exigem a colaboração entre meninos e meninas, atividades de expressão artística livre e a leitura de contos e notícias que subvertem papéis tradicionais, gerando debates ricos em sala.*

**8. Como você lida com situações em que alunos manifestam preconceito ou estereótipos de gênero?**

GONÇALVES DIAS - *Procuro intervir imediatamente, promovendo o diálogo,*

*esclarecendo conceitos e reforçando valores como respeito, empatia e convivência. Utilizo essas situações como momentos educativos.*

*OSWALDO CRUZ - Lido sempre através do diálogo e da intervenção imediata. Se acontece na quadra ou na sala, paramos a atividade para refletir coletivamente. Uso os princípios trabalhados em Ensino Religioso para questionar: "Por que isso ofende?", "Como podemos respeitar o colega?". O objetivo é gerar empatia e entendimento, e não apenas punir.*

**9. Você percebe que suas práticas pedagógicas impactam a forma como os alunos constroem suas identidades de gênero?**

*GONÇALVES DIAS - Sim. Acredito que práticas pedagógicas que valorizam o respeito e a diversidade contribuem para que os alunos se expressem com mais segurança e aprendam a conviver com as diferenças.*

*OSWALDO CRUZ - Com certeza. Percebo as crianças mais seguras e empáticas. Meninos se sentem mais à vontade para expressar sentimentos e participar de atividades artísticas, enquanto as meninas se posicionam com mais liderança nos esportes e nos debates. O ambiente da turma tornou-se mais respeitoso e colaborativo.*

**10. Quais são os principais recursos didáticos que você utiliza?**

*GONÇALVES DIAS - Utilizo livros didáticos, livros paradidáticos, vídeos educativos, jogos pedagógicos, materiais impressos e recursos digitais.*

*OSWALDO CRUZ - Uso livros de literatura infantojuvenil contemporâneos, vídeos educativos curtos, materiais artísticos diversos (para expressão em Arte) e equipamentos esportivos usados de forma inclusiva. Também trago recortes de atualidades para debate.*

**11. Você analisa as representações de gênero presentes nesses materiais?**

*GONÇALVES DIAS - Sim. Busco observar como os personagens são representados, a divisão de papéis e a presença ou ausência da diversidade, percebendo que muitos materiais ainda reforçam estereótipos.*

*OSWALDO CRUZ - Sim, faço essa análise crítica constantemente junto com os alunos, principalmente nas aulas de Português e Arte. Questionamos as ilustrações e os papéis atribuídos aos personagens, incentivando os alunos a terem um olhar crítico sobre o que consomem.*

**12. Você busca intencionalmente materiais que apresentem diversidade de gênero, família e profissões?**

*GONÇALVES DIAS - Sim, sempre que possível busco materiais que apresentem diferentes configurações familiares, diversidade de profissões e representações mais equitativas de gênero.*

*OSWALDO CRUZ - Sim, é uma busca intencional. Ao planejar minhas aulas, seja escolhendo um texto, uma obra de arte ou uma dinâmica esportiva, procuro garantir que a diversidade esteja presente e que todos os alunos vejam possibilidades amplas para seus futuros, independentemente do gênero.*

**13. Você considera importante um material pedagógico, como um e-book, que fomente a igualdade de gênero? Por quê?**

GONÇALVES DIAS - *Sim, considero muito importante, pois um material como esse pode orientar o trabalho do professor, oferecer sugestões práticas e dar mais segurança para abordar o tema em sala de aula.*

OSWALDO CRUZ - *Considero muito importante. Um e-book seria um suporte valioso para sistematizar práticas, oferecer embasamento teórico e sugestões de atividades prontas, dando mais segurança ao professor para abordar o tema no dia a dia.*

**14. Em sua opinião, quais conteúdos e recursos esse material deveria incluir?**

GONÇALVES DIAS - *O material deveria conter fundamentação teórica acessível, propostas de atividades práticas, sugestões de livros, vídeos, jogos, planos de aula e orientações para lidar com situações de preconceito.*

OSWALDO CRUZ - *Seria muito útil incluir sequências didáticas interdisciplinares (que unam Arte, Educação Física e Português, por exemplo), sugestões de filmes e livros com guias de debate, e dinâmicas de grupo focadas em resolução de conflitos e empatia.*

**15. Como você avalia a ideia de participar da criação desse material?**

GONÇALVES DIAS - *Avalio de forma muito positiva, pois a participação dos professores contribui para que o material esteja alinhado à realidade escolar e às necessidades do cotidiano docente.*

OSWALDO CRUZ - *Avalio de forma excelente. Seria um prazer contribuir com as experiências práticas que tenho vivenciado em sala de aula (nas diversas disciplinas que leciono) e ajudar a construir um material que beneficie outros docentes e alunos. Estou à disposição.*

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao analisar as entrevistas dos participantes percebemos que os entrevistados possuem a mesma formação, Pedagogia, mas apresentam discursos contrastantes: Gonçalves Dias demonstra fundamentação teórica, consciência das lacunas curriculares e busca ativa por materiais; Oswaldo Cruz, percebe o tema como algo que só deve ser tratado se houver “demanda” ou conflito, focando na igualdade genérica.

Com relação à categoria “concepção do currículo e abordagem do gênero”, Gonçalves Dias define como transversal, mas critica sua falta, pontuando que a abordagem depende da iniciativa individual do professor. Oswaldo Cruz afirma que o currículo incorpora, mas condiciona a aplicação à necessidade da turma, para ele, se não há conflito visível, não há necessidade de debate. Enquanto Gonçalves Dias vê o gênero como conteúdo formativo contínuo, Oswaldo Cruz o vê como uma ferramenta de resolução de problemas.

Percebemos que na questão 3, ambos identificam a transversalidade, mas Gonçalves Dias faz uma crítica essencial que dialoga com Sacristán (2000): a “invisibilidade” do tema nos documentos oficiais. Para Gonçalves Dias, o gênero fica à mercê da “iniciativa do professor”, o que confirma que o currículo real não é o documento, mas o que se faz na prática.

O Oswaldo Cruz, por outro lado demonstra uma visão mais alinhada a BNCC, focando em competências socioemocionais de “empatia e cooperação”. Sob a ótica de Franco (2016), enquanto o Gonçalves Dias busca uma intencionalidade pedagógica constante, o Oswaldo Cruz tende a uma abordagem mais funcionalista, onde o gênero é diluído no conceito amplo de “respeito”, correndo o risco de esvaziar a dimensão política e de poder que Scott (1995) atribui à categoria gênero.

Ao analisar a categoria “práticas e estratégias pedagógicas”, as questões 6 e 7 revelam que Gonçalves Dias utiliza estratégias diversificadas, como rodas de conversa, literatura infantil, análise de imagens e projetos interdisciplinares e faz análise crítica dos materiais didáticos para identificar estereótipos, praticando o que Louro (1997) defende como uma pedagogia de desconstrução.

Já o Oswaldo Cruz apresenta uma contradição teórica relevante. Na questão 6, ele lista estratégias interdisciplinares ricas em “arte, educação física, ciências”, mas na questão 11, admite não analisar criticamente as representações de gênero nos materiais, ao contrário do Gonçalves Dias que foca no campo dos direitos humanos e igualdade formal, trabalhando de forma lúdica e por meio de comparações do dia a dia.

Desta forma, observa-se que o Gonçalves Dias realiza uma curadoria intencional de materiais. Essa postura “reativa” do Oswaldo Cruz indica que ele intervém no conflito visível, “o preconceito explícito”, mas não questiona a normatividade implícita nos livros. Como afirma Louro (2000), o gênero é ensinado nos detalhes, nos gestos e nos silêncios; ao não analisar o material, Oswaldo Cruz pode estar reproduzindo o que busca combater.

Com relação à categoria “desafios e limitadores”, na questão 5 surge um divisor de águas: Gonçalves Dias aponta três eixos de dificuldade: falta de material, insegurança docente e resistência familiar. Ele reconhece o gênero como um campo ético e político. Oswaldo Cruz nega inicialmente os desafios, “não existe desafios”, mas depois recua ao classificar a temática como “delicada” perante as famílias.

Essa negação inicial de Oswaldo Cruz pode ser lida por meio de Britzman (2000) como uma forma de autoproteção docente. Ao evitar o conflito com as famílias, o professor pode acabar silenciando o tema. Aqui, a masculinidade cis dos docentes pode atuar como um “escudo”: para Oswaldo Cruz, manter a ordem e evitar temas “polêmicos” parece ser uma estratégia de preservação de autoridade docente, enquanto Gonçalves Dias vê no conflito uma oportunidade de letramento crítico.

Na questão 9, ambos concordam que suas práticas impactam a identidade dos alunos. Oswaldo Cruz faz um relato potente sobre meninos expressando sentimentos e meninas assumindo liderança. Essa percepção dialoga com Hall (2014), ao entender a identidade como uma “celebração móvel”. Mesmo com as limitações apontadas, a presença de figuras masculinas, “os professores”, incentivando essas rupturas são uma forma de resistência contra o modelo de masculinidade hegemônica que costuma imperar em contextos rurais.

A convergência final, questões 13,14 e 15, sobre a importância do e-book é o dado mais relevante, pois evidencia a necessidade do produto da pesquisa. Para Gonçalves Dias, o e-book é a solução para a “escassez de recursos” e para a “insegurança”, apoiando totalmente a iniciativa e sugerindo um material com teoria e prática. Oswaldo Cruz apoia de forma mediana, sugere que o material seja lúdico e sirva como um guia de direção para situações delicadas.

Em ambos os casos, os professores reconhecem que a prática pedagógica só se torna *práxis* quando amparada por teoria e materiais que confirmam segurança. Eles convergem na ideia de que o material didático próprio é a principal solução para a falta de direção no tema. O e-book, portanto, não é apenas um material de apoio, mas um instrumento de formação continuada que visa transformar a abordagem “reativa” e “naturalizada”, especialmente do Oswaldo Cruz, em uma abordagem “intencional” e “crítica”, desejada por Gonçalves Dias.

Enquanto Gonçalves Dias se aproxima de uma epistemologia crítico-emancipatória, buscando desvelar marcas de gênero nos discursos e materiais, Oswaldo Cruz situa-se em uma pedagogia da tolerância, reagindo aos conflitos, mas mantendo a “naturalidade” na norma. O ponto de encontro entre ambos é a necessidade de um suporte técnico-pedagógico, o e-book, que materialize o currículo e confira legitimidade institucional ao debate de gênero na zona rural de Codó.

A análise cruzada das entrevistas com os registros do diário de campo permite compreender como as categorias de gênero operam na Escola Renê Bayma não como conceitos abstratos, mas como práticas que ora tencionam, ora reproduzem as normas vigentes.

A partir da análise de conteúdo, observa-se duas posturas distintas sobre o papel da escola no 5º ano: o gênero como postura polícia e pedagógica para Gonçalves Dias, visto que, o gênero deve ser desconstruído intencionalmente, pois o material didático padrão é tendencioso.

A fala de Oswaldo Cruz em relação à “falta de necessidade” de abordar o gênero releva o que Sacristán (2000) define como a distância entre currículo prescrito e o currículo em ação. Enquanto Gonçalves Dias reconhece que a omissão do currículo oficial exige uma intencionalidade docente, a fala de Oswaldo Cruz de que “não se tem necessidade” pode ser interpretada à luz de Britzman (2000), o gênero muitas vezes é percebido como um “conteúdo de crise”.

Se não há um problema visível, o tema é silenciado. Entretanto, o fato de não haver conflitos declarados não significa que os estereótipos de gênero não estejam sendo reproduzidos na sala de aula. No diário de campo (04/11/2025), a pesquisadora deste trabalho registrou que, durante o intervalo, os meninos ocupavam o centro do pátio com o futebol, enquanto as meninas permaneciam nas bordas, em conversas isoladas.

Ao observar a cena, notou-se que a “falta de necessidade” declarada por Oswaldo Cruz confronta-se com a realidade da ocupação do espaço escolar, que é profundamente genérica. O silêncio pedagógico diante dessa divisão espacial é, em si, uma forma de currículo oculto (Louro, 1997).

Os materiais didático-pedagógicos evidenciam como o professor atua como um “filtro” cultural. Gonçalves Dias exercita a desconstrução discursiva (Lima, 2024) ao identificar estereótipos no livro didático. Oswaldo Cruz, ao afirmar que não analisa por “não haver necessidade”, demonstra o que Louro (2000) chama de a invisibilidade da norma. Para quem habita a posição de sujeito universal “homem cis”, as representações de gênero nos materiais parecem “naturais” e, portanto, inquestionáveis.

Durante a aula de Oswaldo Cruz, observou-se a utilização de um livro didático onde as ilustrações de cientistas eram majoritariamente masculinas. O professor seguiu a leitura sem questionar as imagens. Em contrapartida, no diário de



campo, anotou-se que o Gonçalves Dias, ao utilizar uma notícia, questionou a turma: “Por que será que só aparecem homens nessa foto da câmara de vereadores?” essa sutil diferença de prática demonstra que a “necessidade” de Gonçalves Dias é construída por uma postura epistemológica, enquanto para o Oswaldo Cruz ela é pautada pelo evento explícito.

A gestão do conflito é onde a subjetividade docente mais se manifesta. Gonçalves Dias vê o conflito como “momento educativo”, aproximando-se da pedagogia de autonomia de Freire (1996). Oswaldo Cruz afirma “não haver necessidade”, o que sugere uma harmonia que, nas Ciências Sociais, é lida como cautela. A ausência de conflitos declarados pode indicar, na verdade, uma forte regulação dos corpos onde os discentes já internalizaram tanto as normas que não ousam desafiá-las.

No diário de campo, registrou-se um episódio em que um aluno ridicularizou outro por este usar um estojo cor de rosa. Gonçalves Dias interveio imediatamente, transformando a chacota em uma conversa sobre cores e liberdade. Se esse mesmo fato ocorresse sob a guarda de um docente que acredita não haver conflitos, a situação poderia passar como uma “brincadeira de criança”, reforçando o preconceito por meio da omissão.

O que os dados revelam são duas formas distintas de habitar a profissão docente no Km17: Gonçalves Dias compreende que a escola é um território de disputa e que o silêncio do material didático deve ser preenchido pela voz do professor. Enquanto o Oswaldo Cruz confia na estrutura escolar e nos valores de respeito universal, intervindo apenas quando a ordem é rompida.

Ambas as posturas são atravessadas pela masculinidade cis e pelo desejo de educar. No entanto, a carecia de recursos específicos atua como o grande equalizador: Gonçalves Dias esforça-se para suprir a falta de materiais com curadoria própria, enquanto Oswaldo Cruz acaba limitado pelo que o sistema oferece. Esta constatação valida a criação do e-book, pois ele retira da subjetividade individual a responsabilidade de pautar o gênero, oferecendo ao Oswaldo Cruz as ferramentas que ele não via “necessidade” de buscar, e ao Gonçalves Dias o suporte que nele hoje custeava do próprio bolso.

#### **4.4 Oficinas Pedagógicas**

Após a análise dos dados se constituiu o desenvolvimento das oficinas pedagógicas realizadas com o corpo docente, organizadas de forma sequencial e didática, visando subsidiar reflexões e práticas relacionadas à identidade, ao respeito, à igualdade de gênero e à valorização da diversidade no contexto escolar. As oficinas foram planejadas a partir das demandas identificadas no cotidiano da escola e fundamentam-se na compreensão de que a formação continuada de docentes é um elemento central para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto educacional contemporâneo impõe à escola o desafio permanente de repensar suas práticas pedagógicas diante das transformações sociais, culturais e educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Essas transformações exigem da pessoa docente um olhar atento para as múltiplas dimensões que constituem o processo educativo, especialmente no que se refere às relações sociais, às identidades construídas no espaço escolar e às formas como o conhecimento é mediado em sala de aula. No âmbito do Ensino Fundamental, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes no 5º ano, etapa marcada por importantes transições no percurso formativo estudantil.

O 5º ano do ensino fundamental configura-se como um período decisivo para a consolidação dos processos de alfabetização e letramento, compreendidos como dimensões essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Nesse momento da escolarização, espera-se que o corpo discente avance na compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, ampliando suas capacidades de interpretar, produzir sentidos e se posicionar criticamente diante do mundo. No entanto, as dificuldades observadas no cotidiano escolar evidenciam que esse processo não se dá de forma homogênea, sendo atravessado por diferentes fatores de ordem pedagógica, social e cultural.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre as estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. Repensar o fazer docente implica reconhecer que práticas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos nem sempre atendem às necessidades reais dos alunos, sobretudo em contextos marcados pela diversidade de experiências, identidades e modos de aprender. A escola, enquanto espaço de formação humana, precisa considerar essas diferenças

como parte constitutiva do processo educativo, promovendo práticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a prática pedagógica assume papel central na mediação das relações estabelecidas no ambiente escolar. As escolhas metodológicas da docência, os materiais utilizados e as formas de interação propostas em sala de aula influenciam diretamente a maneira como o corpo estudantil se percebe, se relaciona com o outro e constrói seus conhecimentos. Assim, pensar a prática pedagógica no 5º ano do ensino fundamental implica também em refletir sobre como temas como identidade, respeito às diferenças e convivência são abordados no cotidiano escolar, especialmente nos processos de alfabetização e letramento.

Ao propor a integração de práticas pedagógicas interativas com reflexões teóricas já discutidas na pesquisa, o produto educacional reforça a compreensão de que o ensino deve ser concebido como um processo dinâmico, social e culturalmente situado. As oficinas apresentadas no material foram pensadas de modo a favorecer o diálogo, a escuta, a participação discente e a construção coletiva do conhecimento, respeitando as experiências e os saberes que os estudantes trazem consigo.

As propostas desenvolvidas articulam diferentes estratégias pedagógicas, tais como momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, dinâmicas interativas e jogos educativos, favorecendo a participação ativa de docentes, a escuta sensível e o letramento crítico. Esses momentos formativos possibilitaram a problematização de concepções naturalizadas no ambiente escolar, estimulando reflexões sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção das identidades e para a promoção de relações mais igualitárias e respeitosas entre os sujeitos.

Cada oficina foi concebida como um espaço formativo e reflexivo, no qual docentes da instituição puderam vivenciar experiências pedagógicas que dialogam diretamente com a realidade da sala de aula. Ao participar das atividades propostas, profissionais da Educação puderam refletir sobre suas próprias práticas, reconhecendo possibilidades de adaptação e aplicação das estratégias vivenciadas junto aos estudantes, especialmente no 5º ano do ensino fundamental, etapa marcada pela consolidação da alfabetização e do letramento.

Nesse sentido, as oficinas não se configuram apenas como momentos pontuais de formação, mas como propostas de intervenção pedagógica que

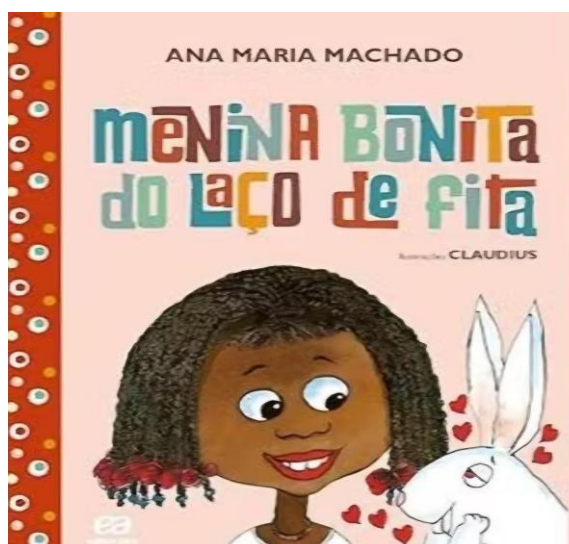
articulam teoria e prática, valorizando o saber docente e promovendo a construção coletiva de conhecimentos. Ao longo do desenvolvimento das atividades, buscou-se fortalecer o papel docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de promover práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade, incentivem o diálogo e contribuam para uma educação mais inclusiva e significativa.

### **Oficina 1 – “Descobrimos quem somos: Identidade e respeito”**

A primeira oficina teve como foco a reflexão sobre a identidade individual e coletiva, promovendo o respeito às diferenças por meio da leitura literária, da oralidade e de atividades interativas. Essa dinâmica pretendeu refletir sobre a identidade individual e coletiva, promovendo o respeito às diferenças por meio da leitura e da oralidade.

A oficina iniciou-se com um momento de leitura literária da obra “Menina bonita do laço de fita”<sup>5</sup>, realizada com o apoio de cartaz ilustrado. Uma vez conduzida de forma expressiva, destacou-se imagens e trechos que abordam identidade, pertencimento e diversidade, favorecendo a escuta atenta e o envolvimento dos participantes.

Figura 2: Livro “Menina bonita do laço de fita”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

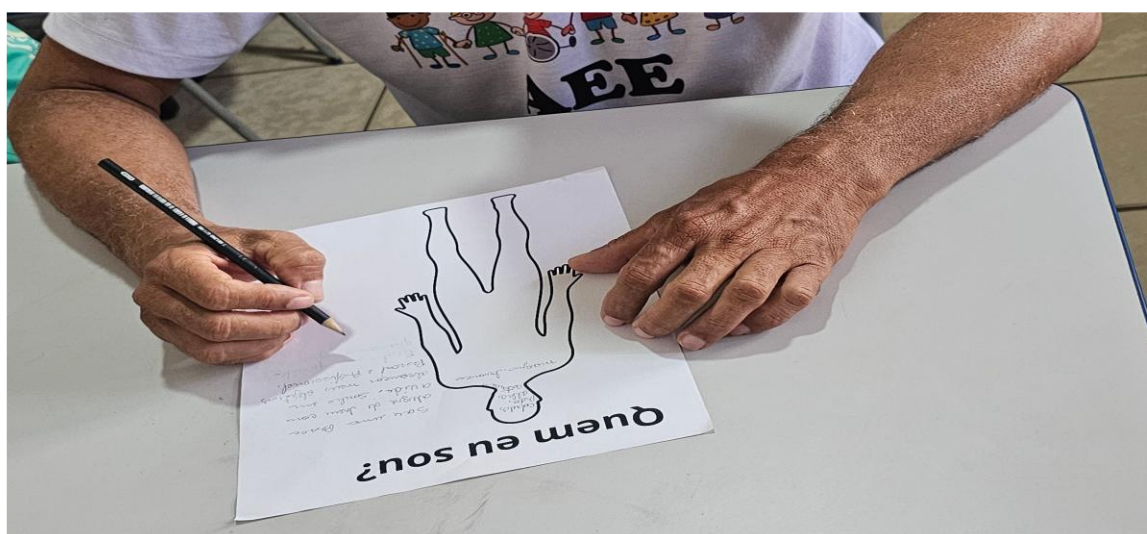
---

<sup>5</sup> Escrito por Ana Maria Machado, escritora brasileira, ocupante da Academia Brasileira de Letras, reconhecida por abordar diversidade e identidade racial de forma pioneira na literatura infantil.

“Menina bonita do laço de fita” é uma obra da literatura infantil brasileira que aborda, de forma sensível e poética, temas como identidade, diversidade e valorização das diferenças. A narrativa apresenta o diálogo entre uma menina negra e um coelho curioso, promovendo reflexões sobre pertencimento, respeito e autoestima. O livro constitui um importante recurso pedagógico para o trabalho com questões relacionadas à construção das identidades no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo discussões significativas no processo de alfabetização e letramento.

Dando continuidade à oficina, foi realizada a dinâmica “Quem sou eu?”, na qual cada docente recebeu uma folha com a silhueta de uma figura humana. Os participantes foram convidados a desenhar e escrever características pessoais, como nome, gostos, sonhos, sentimentos e valores. Alguns docentes compartilharam voluntariamente suas produções, possibilitando um momento de escuta e reconhecimento das diferenças.

Figura 3: Dinâmica "Quem eu sou?"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Como reflexão, reforçou-se que, assim como os desenhos produzidos eram distintos entre si, as identidades também são diversas e devem ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Em seguida, foi desenvolvido o jogo educativo “Bingo da Identidade”. O diálogo ocorreu de forma leve e respeitosa, promovendo reflexões significativas sobre identidade e diversidade.

Figura 4: Atividade "Bingo da identidade"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A oficina foi finalizada com uma produção textual livre, na qual docentes escreveram um pequeno parágrafo sobre o que aprenderam em relação ao respeito às diferenças, conectando a vivência da oficina à prática pedagógica.

### **Oficina 2 – “Brincadeiras não tem gênero”**

A segunda oficina buscou problematizar os estereótipos de gênero associados às brincadeiras e às profissões, promovendo reflexões acerca das concepções socialmente construídas que, muitas vezes, delimitam comportamentos, escolhas e possibilidades atribuídas a meninos e meninas no contexto escolar. Apresentando essa proposta, partiu-se da compreensão de que estereótipos de gênero se manifestam de forma recorrente no cotidiano da escola, influenciando as interações entre estudantes e interferindo nos processos de aprendizagem e socialização.

As atividades lúdicas desempenharam papel central na condução da oficina, uma vez que permitiram abordar temas sensíveis de forma acessível e significativa, criando um ambiente favorável ao diálogo e à escuta. Ao vivenciar essas propostas, os participantes puderam refletir sobre como práticas pedagógicas intencionais podem contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo uma prática educativa mais inclusiva e alinhada aos princípios de igualdade. O objetivo desta prática foi desconstruir

estereótipos de gênero associados às brincadeiras e às profissões por meio de atividades lúdicas e leitura crítica.

Figura 5: Livro "O menino que aprendeu a ver"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

“O menino que aprendeu a ver”<sup>6</sup> é uma obra da literatura infantil que convida o leitor a refletir sobre diferentes formas de perceber o mundo e as pessoas ao seu redor. Por meio da história de um menino que passa a enxergar além do óbvio, o livro aborda temas como sensibilidade, empatia, respeito às diferenças e desconstrução de visões estereotipadas. A obra constitui um importante recurso pedagógico para o trabalho com questões relacionadas às identidades, às relações sociais e à convivência no ambiente escolar, contribuindo para práticas de alfabetização e letramento que valorizam o diálogo, a escuta e o olhar atento para o outro.

A oficina iniciou-se com a leitura da obra “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. Após a leitura, o corpo docente participou de uma roda de conversa para socialização das percepções. Durante a mediação, destacou-se que o ato de “ver” vai além do olhar, envolvendo a percepção de sentimentos, gestos, diferenças e histórias. A narrativa foi relacionada à prática docente, enfatizando a importância

---

<sup>6</sup> Escrito por Ruth Rocha, uma das mais importantes autoras infantojuvenis do Brasil, cujas obras focam na autonomia da criança e na percepção crítica do mundo.



da empatia e do reconhecimento da diversidade presente nos modos de viver e pensar.

Figura 6: Professores realizando a leitura do livro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Na sequência, foi realizada a dinâmica “Caixa das Profissões”. A mediação conduziu o diálogo para a desconstrução de preconceitos, problematizando a origem dessas ideias e como elas se manifestam no cotidiano escolar, especialmente nas falas e brincadeiras infantis. Reforçou-se que todas as profissões podem ser exercidas por qualquer pessoa, independentemente do gênero.

Figura 7: Dinâmica "Caixa das profissões"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



Em continuidade, as pessoas docentes participaram do jogo educativo “Memória das Profissões”, realizado em pequenos grupos. A atividade possibilitou a associação correta entre nomes e imagens, além de reflexões sobre a importância de materiais pedagógicos que representem a diversidade de forma inclusiva.

Figura 8: Jogo “Memória das profissões”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

### **Oficina 3 – “Construindo juntos: igualdade e respeito em todas as cores”**

A terceira oficina teve como foco o estímulo ao letramento crítico por meio do desenvolvimento de atividades colaborativas, que favorecem a reflexão sobre a igualdade de gênero e o respeito mútuo no ambiente escolar. A proposta partiu da compreensão de que o letramento vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, envolvendo a capacidade de interpretar, questionar e atribuir sentidos às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes no cotidiano da escola.

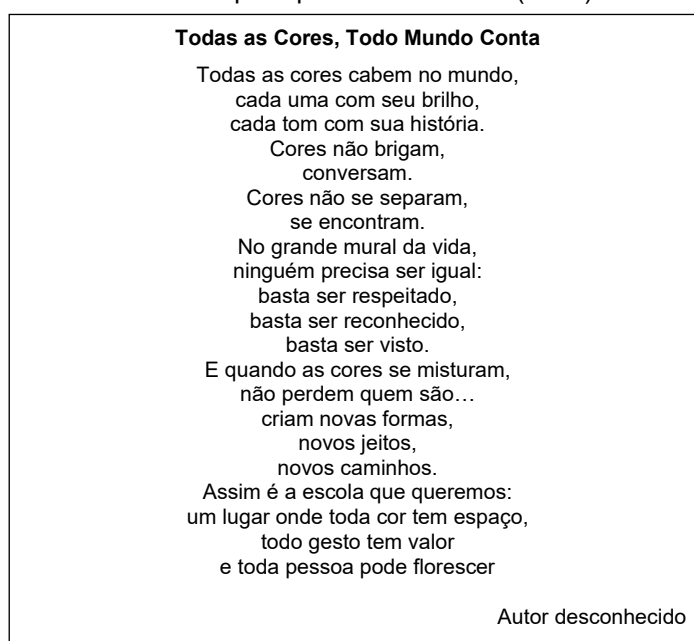
As atividades colaborativas foram planejadas de modo a incentivar o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os participantes refletissem sobre situações do dia a dia relacionadas às relações de gênero, à convivência e ao respeito às diferenças. Ao trabalhar de forma coletiva, os sujeitos foram convidados a compartilhar experiências, expressar opiniões e escutar o outro, fortalecendo práticas pedagógicas pautadas na empatia e na valorização da diversidade.

Nesse contexto, a oficina buscou evidenciar o papel da pessoa profissional da Educação como mediador do processo de aprendizagem, capaz de promover situações pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. Ao articular letramento crítico e práticas colaborativas, a proposta

contribuiu para a construção de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos estudantes, reforçando a importância de ações pedagógicas intencionais que promovam a igualdade de gênero e o respeito mútuo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 9: Poema “Todas as cores, todo mundo conta”

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).



A oficina teve como objetivo estimular o letramento crítico por meio de atividades colaborativas que promovam a igualdade de gênero e o respeito mútuo. Após a leitura, foi promovida uma conversa breve sobre diversidade, empatia e convivência, utilizando o poema como disparador para refletir que todas as pessoas têm espaço, que ninguém precisa ser igual para ser respeitado e que a diversidade fortalece o coletivo.

Em seguida, foi desenvolvida a atividade prática “Mural: Todas as Cores, Todo Mundo Conta”. O mural simbolizou a escola como espaço plural, onde todas as vozes importam e são valorizadas.

Figura 10: Mural “Todas as cores do mundo contam”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Para finalizar, foi realizado o jogo educativo “Caminhos da Igualdade”, no qual docentes percorreram um tabuleiro com o auxílio de um peão para simbolizar sua trajetória, seu avanço na dinâmica foi marcado pelas respostas dadas a perguntas e ao cumprimento desafios relacionados à igualdade e ao respeito. O jogo estimulou a participação ativa, o diálogo e a reflexão coletiva.

Figura 11: Jogo “Caminhos da igualdade”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Os desafios enfrentados na prática pedagógica, como a presença de estereótipos, preconceitos e visões naturalizadas sobre gênero e identidade, exigem de profissionais da Educação uma postura reflexiva e aberta ao diálogo. Nesse sentido, as oficinas propostas possibilitaram a problematização dessas questões de

maneira sensível e contextualizada, promovendo reflexões que ultrapassam o espaço da sala de aula e se estendem às relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar.

Como recomendação, destaca-se a importância de que as escolas incorporem, de forma contínua, ações pedagógicas que abordem a diversidade e a igualdade, não apenas por meio de projetos pontuais, mas como parte integrante do currículo e da cultura escolar. Investir em formação continuada, em espaços de troca entre docentes, e na produção de materiais pedagógicos inclusivos constitui um passo fundamental para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a igualdade.

Por fim, sugere-se que futuras intervenções e pesquisas aprofundem a temática, ampliando o olhar para outros anos de escolaridade e para diferentes contextos educacionais. Espera-se que este e-book contribua como referência para profissionais de Educação e gestão escolar, incentivando novas práticas, reflexões e investigações que promovam uma educação mais democrática, humana e socialmente comprometida.

Como culminância do processo formativo e da resposta às demandas por material didático específico identificadas no campo, foi desenvolvido um guia de “orientações pedagógicas na construção da identidade do docente”. Este material reúne as orientações didáticas e as sequências de atividades vivenciadas nas oficinas, servindo como referência para o planejamento docente.

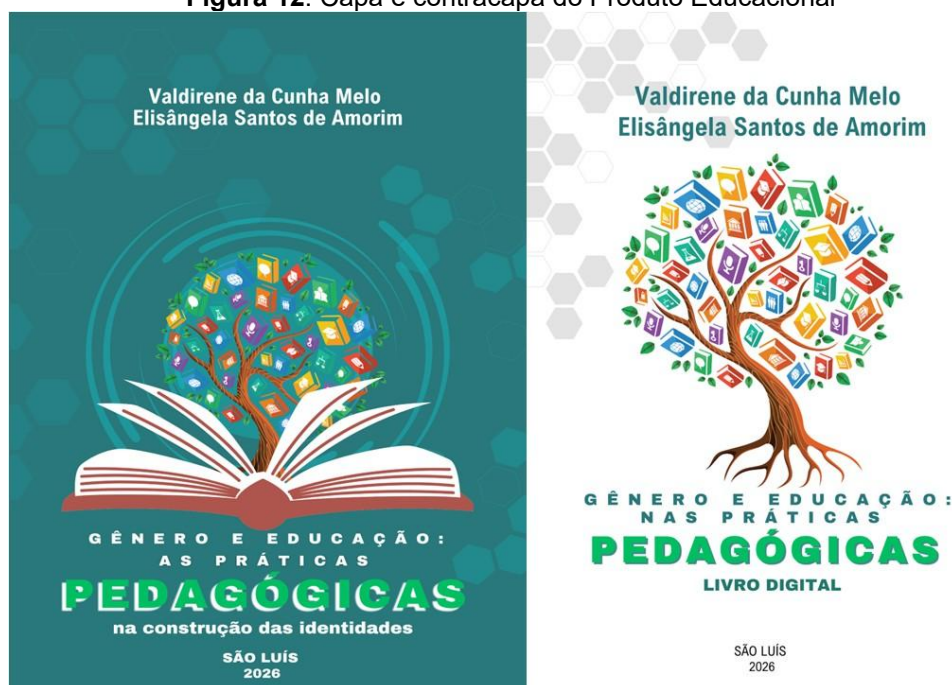
O produto foi estruturado com instruções claras para que profissionais escolares possam transpor os conteúdos para a sala de aula, sugerindo formas de integrar as discussões de gênero ao currículo base de maneira transversal e contínua. Mas do que um manual, o guia de orientações pedagógicas constitui-se como um recurso de formação em serviço, incentivando a troca de experiências e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva na Escola Municipal Renê Bayma.

#### **4.5 Produto educacional**

Nesta seção apresenta-se a proposta de elaboração e descrição do produto educacional da pesquisa, com vistas à observação do alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, escolheu-se como produto educacional desta pesquisa um livro digital (e-book), com o título: “Orientações Pedagógicas: na construção da

identidade docente”, que possui caráter formativo e prático, concebido em colaboração com profissionais docentes do 5º ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar que este material pedagógico é parte integrante da dissertação de mestrado, intitulada: “GÊNERO E EDUCAÇÃO: as práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Municipal Renê Bayma”, resultado da pesquisa de intervenção pedagógica apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino e Educação Básica e na linha de pesquisa Educação, diversidade e inclusão social na Educação básica.

**Figura 12:** Capa e contracapa do Produto Educacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

Neste produto educacional, foi registrado e sistematizado todos os passos da pesquisa, reunindo a base teórica utilizada para as formações na escola, os elementos utilizados nas oficinas e os registros imagéticos das etapas desenvolvidas. Seu objetivo é intensificar, repensar e ampliar as práticas pedagógicas na Escola Municipal Renê Bayma, promovendo uma educação inclusiva, crítica e transformadora, ao integrar saberes teóricos, metodologias inovadoras e registros imagéticos das atividades.

Destaca-se ainda que este livro digital (e-book) não se trata de um modelo “engessado” de práticas lúdicas ou de sequências didáticas para serem seguidas



como modelo, uma vez que as vivências lúdicas aqui ilustradas podem ser aplicadas e adaptadas conforme as necessidades de cada instituição educativa.

Dessa forma, a instituição educativa poderá utilizar e reproduzir o conteúdo. Cabe ressaltar que este Produto Educacional está sob a licença do *Creative Commons* (CC)27, conforme Figura 12.

Figura 13: Licença do produto educacional



Fonte: <https://br.creativecommons.net>.

Esse código de licença permite o compartilhamento do produto educacional, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permite sua utilização para fins comerciais (NC).

Figura 14: Sumário do Produto Educacional

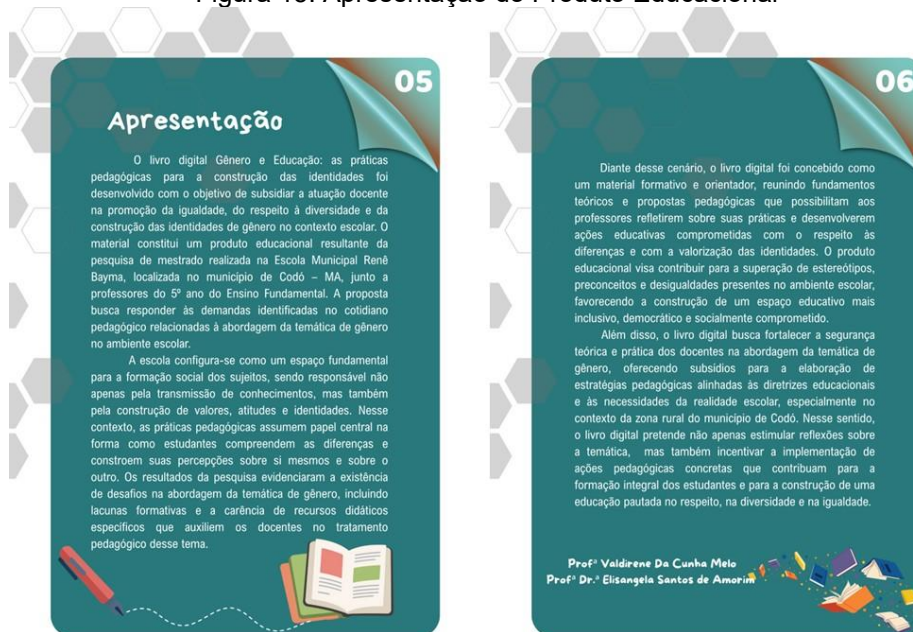


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

O livro digital (e-book) “Orientações Pedagógicas: na construção da identidade docente”, foi estruturado para ser uma ferramenta de trabalho. Na apresentação confirmamos o nosso compromisso de incentivar a implementação de ações pedagógicas concretas que contribuam para a formação integral dos

estudantes e para a construção de uma educação pautada no respeito, na diversidade e na igualdade.

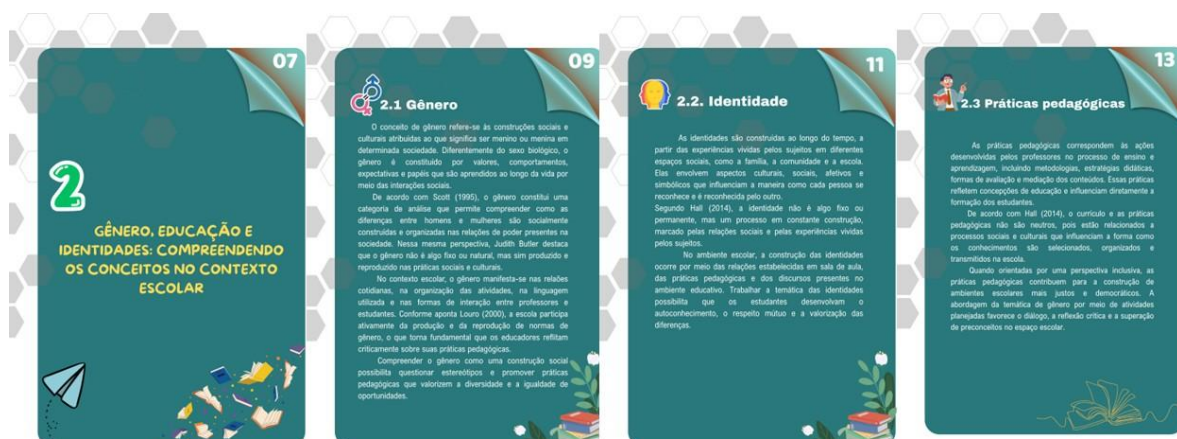
Figura 15: Apresentação do Produto Educacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

Na seção dois apresentamos a compreensão dos conceitos relacionados ao gênero, identidade e práticas pedagógicas.

Figura 16: Seção sobre os conceitos



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

Também apresentamos os conceitos de diversidade, respeito a convivência, a escola como espaço de construção das identidades, e após a explicação de cada

conceito, apresentamos algumas reflexões, exemplos de dinâmicas e sugestões didáticas.

Figura 17: Seção 3 do Produto Educacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

E na seção 3 (três) apresenta-se o desenvolvimento das oficinas, visando proporcionar um espaço de diálogo, reflexão e aprendizagem sobre questões de gênero e identidade no ambiente escolar.

Figura 18: Seção três do Produto Educacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

Destaca-se também que as oficinas ministradas tiveram como objetivos: a) refletir sobre a identidade individual e coletiva; b) desconstruir estereótipos de gênero associados às brincadeiras; e, c) estimular o letramento crítico por meio de atividades colaborativas promovendo a igualdade de gênero e o respeito mútuo. Na seção quatro do Produto educacional apresentamos as orientações didáticas que



foram elaboradas com o propósito de auxiliar o corpo docente como referência para o planejamento,

Figura 19: Seção 4: Orientações Didáticas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

E por fim trazemos as considerações do Produto Educacional e um pequeno perfil das autoras.

Figura 20: Considerações Finais e perfil das autoras



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2026)

Este produto educacional reúne, de maneira sistemática e reflexiva, os elementos necessários para que os profissionais da Educação possam desenvolver suas práticas pedagógicas. Visto que, ao promover a integração entre teoria e prática, o produto busca não apenas a melhoria do ensino, mas também o fortalecimento da identidade e do papel transformador da pessoa educadora na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou de que maneira as práticas pedagógicas de docentes do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Renê Bayma, em Codó – MA, contribuem para a formação das identidades de gênero de crianças. Ao concluir este percurso, afirma-se que a escola, inserida na zona rural maranhense, configura-se como um território de intensas disputas simbólicas, onde o silenciamento e a ação consciente intercalam-se na produção das subjetividades discentes.

Em resposta ao objetivo de compreender a inclusão do gênero no currículo, a pesquisa revelou que, embora os documentos normativos como a BNCC e o DCTMA prescrevam a transversalidade, a implementação real no cotidiano escolar ainda é fragilizada. No contexto do km 17, observou-se que a abordagem curricular do gênero depende da iniciativa individual, carecendo de uma diretriz institucionalizada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto ao objetivo de analisar as práticas e discutir as questões de gênero na instituição, os resultados evidenciam que as identidades não são inatas, mas construções permanentes atravessadas por relações de poder. A Escola Renê Bayma apresenta uma postura de abertura ao diálogo, porém a prática pedagógica, quando despojada de intencionalidade crítica, tende a reproduzir o “currículo oculto”. Isso se manifesta na manutenção de binarismos e estereótipos que limitam o potencial emancipador da Educação e reforçam papéis tradicionais de gênero que o ambiente rural muitas vezes cristaliza.

No que tange à identificação das estratégias docentes e das representações nos materiais didáticos, identificou-se uma dualidade significativa. De um lado, a postura de intervenção (representada pelo Gonçalves Dias), que utiliza a leitura crítica e a análise de imagens para desconstruir o sexismo invisível nos livros didáticos; de outro, uma postura de naturalização (representada pelo Oswaldo Cruz), que, ao não identificar preconceitos explícitos, acaba por não problematizar as representações estereotipadas presentes nos materiais. Esta divergência demonstra que a promoção da igualdade ainda é uma iniciativa fragmentada, dependente mais da sensibilização do sujeito do que de uma política de ensino consolidada.

A elaboração do material pedagógico, último objetivo desta pesquisa, materializou-se no e-book “Orientações Pedagógicas: na construção da identidade

docente”. Este produto educacional constitui-se como resposta política e prática à carência de recursos específicos apontada pelos colaboradores. Os resultados da aplicação do e-book demonstraram que, ao oferecer roteiros de oficinas e subsídios teóricos fundamentados no letramento crítico, o material instrumentaliza o corpo docente, conferindo-lhes segurança pedagógica. O produto permitiu que o debate de gênero deixasse de ser uma reação a incidentes isolados para se tornar uma estratégia de ensino planejada, capaz de promover o protagonismo das meninas e a expressão emocional dos meninos.

É importante reconhecer as limitações deste estudo, que se concentrou em um recorte específico de dois docentes em uma única instituição rural. Contudo, a profundidade das análises permite que estes resultados sirvam de reflexão para outros contextos semelhantes. Para investigações futuras, sugere-se a expansão do olhar para as percepções das próprias crianças e das famílias, a fim de compreender como os discursos escolares reverberam no ambiente doméstico e comunitário.

Finalmente, esta pesquisa reafirma a Educação como *práxis* e ato de resistência. Espera-se que as reflexões e o produto educacional aqui gerados contribuam para que os profissionais da Escola Renê Bayma avancem na construção de uma pedagogia que não apenas respeite a diversidade, mas que seja o motor para a superação das opressões. Educar para a igualdade de gênero é, em última análise, educar para a democracia e para a liberdade plena de ser e existir.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Coordenação Geral de Direitos Humanos. CGDH. Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania. SEDHUC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. SECADI. Ministério da Educação. MEC. **Nota técnica nº 32/2015**. Brasília, DF: CGDH, SEDHUC, SECADI, MEC, 18 mar. 2015. Disponível em: [https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota\\_tecnica322015\\_cgdh.pdf](https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. CNE. Câmara de Educação Básica. CEB. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**, Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. CNE. Câmara de Educação Básica. CEB. Secretaria de Educação Básica. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral. DICEI. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 83-113.

CARR, W. **Una teoria para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Espanha: Morata, 1996.

CARVALHO, P. S. **Território de benzimentos e cura do povoado Km 17, Codó-MA**: uma análise Geocultural. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

CODÓ. Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Codó. SEMECTI. Ministério da Educação. MEC. **Proposta Curricular da Rede Municipal**

**de Ensino de Codó:** educação infantil e ensino fundamental. Codó, MA: SEMECTI, 2020.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1967.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.

HOOKS, B. **Ain't i a woman?:** black women and feminism. Boston, Estados Unidos: South End Press, 1981.

LIMA, S. M. **Relações de gênero na escola:** desconstruindo estereótipos na educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

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

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. SEE. Ministério da Educação. MEC. **Documento curricular do território maranhense:** ensino fundamental. São Luís: FGV, 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, s.d.

MARTINS, Georgina. **Cada um do seu jeito, cada jeito é de um!** São Paulo: Ática, s.d.

ROCHA, Ruth. **Diversidade.** São Paulo: Moderna, s.d.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** São Paulo: Salamandra, s.d.

MAY, T. **Pesquisa social.** Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEVES, F. J. M. **Da base nacional comum curricular ao documento curricular do território maranhense:** contextualizações e aproximações. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero: perspectivas críticas sobre a construção social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 123-145, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor:** un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *et al.* (orgs.). **Educando para os direitos humanos:** pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In:* LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 35-82.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL RENÊ BAYMA**

### **1. Aspectos Físicos**

- Quantidade de salas de aula disponíveis e em funcionamento
- Número de professores atuantes
- Estrutura e quantidade de banheiros
- Secretaria escolar (organização e funcionamento)
- Diretoria (espaço físico e acessibilidade)
- Sala dos professores (estrutura e recursos)
- Pátio/Refeitório (condições de uso, ventilação e conforto)
- Biblioteca (acervo, organização e acesso dos alunos)
- Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

### **2. Aspectos Pedagógicos e Administrativos**

- Existência e aplicação do Regimento Interno
- Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado e em prática
- Planejamento mensal das atividades pedagógicas
- Relação entre gestão, coordenação e professoras



**APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO INICIAL**

1. Gênero com o qual se identifica:  
☐ Feminino  
☐ Masculino  
☐ Não-binário  
☐ Prefiro não declarar  
☐ Outro: \_\_\_\_\_
2. Tempo de experiência como docente (em anos):  
\_\_\_\_\_
3. Tempo de atuação na Escola Municipal Renê Bayma (em anos):  
\_\_\_\_\_
4. Em uma escala de 1 a 5, o quanto você se sente preparado(a) para abordar questões de gênero em sala de aula? (considere: 1 (Não preparado(a)); 2 ou 3 (Razoavelmente); 4 ou 5 (Muito preparado(a))  
\_\_\_\_\_
5. Em uma escala de 1 a 5, o quanto você considera que a Escola Renê Bayma promove ativamente a igualdade de gênero e o respeito à diversidade? (considere: 1 (Não promove); 2 ou 3 (Parcialmente); 4 ou 5 (Promove ativamente)).  
\_\_\_\_\_
6. Em qual dos seguintes momentos você aborda ou discute questões de gênero? (Pode marcar mais de uma opção)  
☐ Nunca  
☐ Em projetos específicos  
☐ De forma transversal em aulas de Língua Portuguesa (análise de personagens, leituras)  
☐ Em aulas de História e/ou Geografia (papéis sociais, cultura)  
☐ Em momentos de conversa e resolução de conflitos em sala  
☐ Em aulas de Arte  
☐ Em outras disciplinas: \_\_\_\_\_
7. Você costuma utilizar materiais didáticos (livros, vídeos) que fogem dos estereótipos de gênero tradicionais?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

8. Você utiliza alguma das seguintes estratégias para promover a igualdade de gênero? (Marque as opções que utiliza)

- ☐ Incentivar a participação de meninos e meninas em atividades consideradas "do outro gênero" (esportes, artes manuais, brincadeiras).
- ☐ Promover debates sobre igualdade e diversidade.
- ☐ Analisar criticamente personagens de histórias ou livros didáticos em relação aos papéis de gênero.
- ☐ Utilizar a leitura de livros paradidáticos com temas de diversidade/gênero.
- ☐ Trazer exemplos de profissões ou figuras públicas que desafiam estereótipos.

10. Qual a sua maior dificuldade ao trabalhar com o tema "gênero" em sala de aula?

---

---

---

11. Qual a sua maior necessidade em termos de recursos ou formação para trabalhar a temática de gênero de forma eficaz com o 5º ano?

---

---

---

Gostaria de participar ativamente da produção de um e-book sobre o tema.

- ☐ Sim   ☐ Não

## **APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES DO 5º ANO**

(Público-alvo: 6 Docentes do 5º ano do Ensino Fundamental da E. M. Renê Bayma)

Objetivo: Compreender as percepções, estratégias e práticas pedagógicas dos docentes sobre as questões de gênero e sua contribuição na formação das identidades dos alunos, visando a elaboração do e-book.

1. Qual a sua formação inicial?
2. Quais disciplinas você leciona atualmente para o 5º ano?
4. Na sua percepção, o currículo escolar do Ensino Fundamental (documentos, diretrizes) incorpora e trata a questão de gênero? De que forma?
5. Como você percebe que a Escola Municipal Renê Bayma (além da sua sala de aula) incorpora e debate as questões de gênero em suas práticas gerais (eventos, projetos, regras de convivência)?
6. Quais são as principais dificuldades ou desafios que você e a escola enfrentam ao tratar de temas relacionados a gênero e diversidade?
7. Em suas aulas, você costuma abordar o tema das relações e diversidade de gênero? Se sim, em quais momentos e disciplinas essa abordagem ocorre?
8. Quais são as principais estratégias pedagógicas que você utiliza para trabalhar as relações de gênero em sala de aula (debates, leitura de textos, projetos, atividades lúdicas)?
9. Como você lida com situações em que alunos(as) manifestam preconceito, estereótipos de gênero ou desrespeito à diversidade de identidade/expressão de gênero?
10. Você percebe que suas práticas pedagógicas têm algum impacto na forma como as crianças do 5º ano constroem e expressam suas identidades de gênero? Se sim, de que forma?
11. Quais são os principais recursos didáticos que você utiliza (livros didáticos, paradidáticos, vídeos, outros materiais)?
12. Você já analisou as representações de gênero contidas nesses materiais (personagens, ilustrações, distribuição de papéis)?

13. Você busca intencionalmente materiais ou leituras que apresentem diversidade de gênero, família e profissões?
14. Você considera importante ter um material pedagógico (como um e-book) que fomenta a igualdade de gênero e auxilie na abordagem desse tema? Por quê?
15. Em sua opinião, quais conteúdos, recursos ou tipos de atividades esse material deveria incluir para ser realmente útil e eficaz na sua prática (além de oficinas)?
16. Como você avalia a ideia de participar da criação desse material, colaborando com suas experiências e sugestões?

**APÊNDICE D – CAPA FANTASIA DA DISSERTAÇÃO**

## APENDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL

Valdirene da Cunha Melo  
Elisângela Santos de Amorim



GÊNERO E EDUCAÇÃO:  
AS PRÁTICAS  
**PEDAGÓGICAS**  
na construção das identidades

SÃO LUÍS  
2026

**Valdirene da Cunha Melo**  
**Elisângela Santos de Amorim**



**G Ê N E R O E E D U C A Ç ã O :**  
**N A S P R Á T I C A S**  
**PEDAGÓGICAS**  
**LIVRO DIGITAL**

SÃO LUÍS  
2026

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA****Reitor**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**Vice - reitor**

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO**

Profa. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DE PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr. Francisco de Assis Cruz Nunes

**AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Valdirene da Cunha Melo

Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim

**DIAGRAMAÇÃO**

Valdirene da Cunha Melo

**IMAGEM DA CAPA**

Design criado pelo aplicativo Canva-  
[www.canva.com](http://www.canva.com)



São Luís  
2026



# Sumário

**05. APRESENTAÇÃO**

**07. GÊNERO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES:  
COMPREENDENDO OS CONCEITOS NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

**21. OFICINAS PEDAGÓGICAS:  
APRENDENDO DE FORMA LÚDICA E  
REFLEXIVA**

**37. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

**49. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**55. AUTORAS**

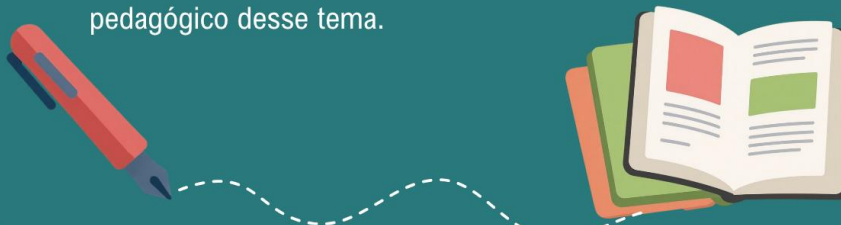


05

## Apresentação

O livro digital *Gênero e Educação: as práticas pedagógicas para a construção das identidades* foi desenvolvido com o objetivo de subsidiar a atuação docente na promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da construção das identidades de gênero no contexto escolar. O material constitui um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado realizada na Escola Municipal Renê Bayma, localizada no município de Codó – MA, junto a professores do 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta busca responder às demandas identificadas no cotidiano pedagógico relacionadas à abordagem da temática de gênero no ambiente escolar.

A escola configura-se como um espaço fundamental para a formação social dos sujeitos, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela construção de valores, atitudes e identidades. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel central na forma como estudantes compreendem as diferenças e constroem suas percepções sobre si mesmos e sobre o outro. Os resultados da pesquisa evidenciaram a existência de desafios na abordagem da temática de gênero, incluindo lacunas formativas e a carência de recursos didáticos específicos que auxiliem os docentes no tratamento pedagógico desse tema.



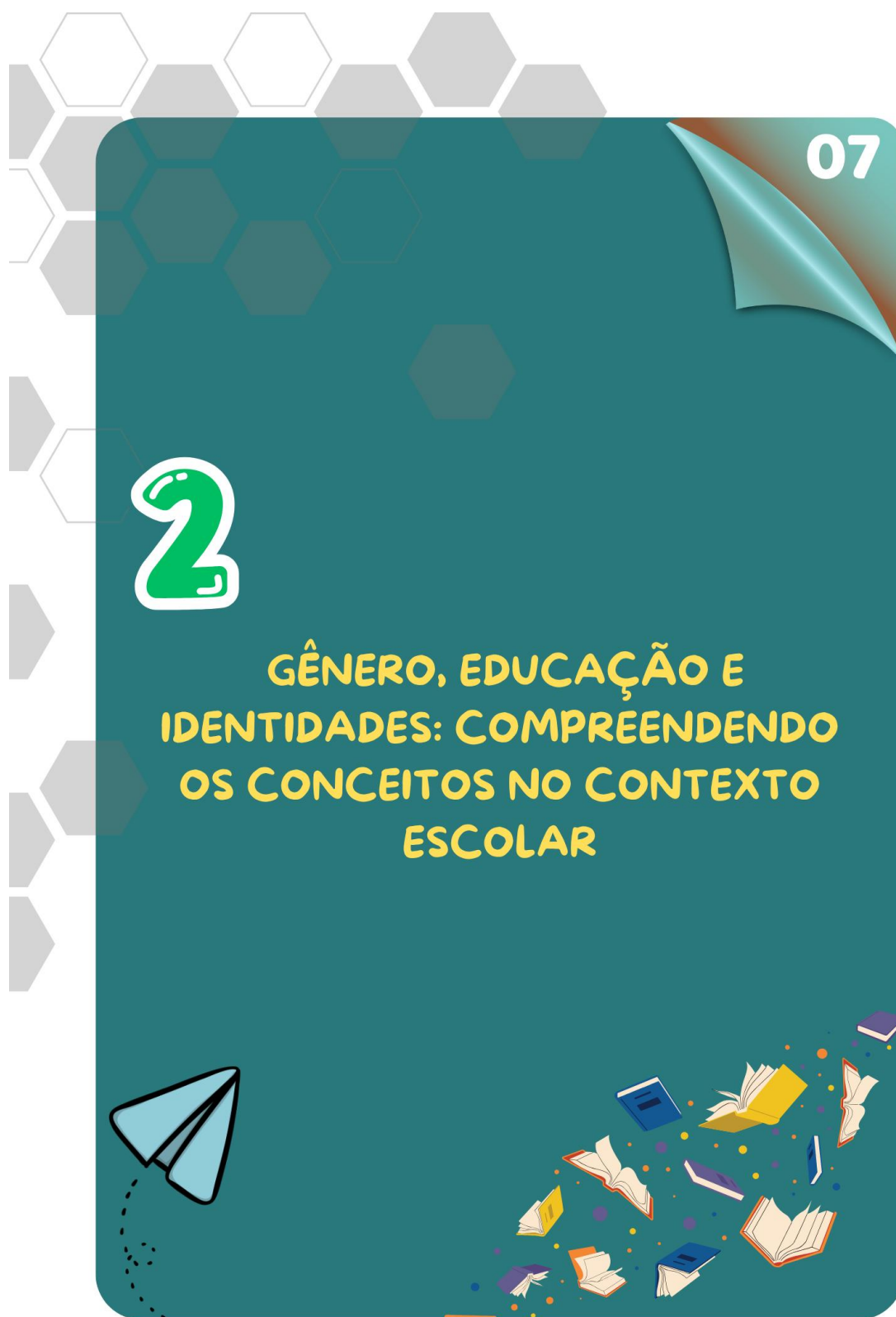
06

Diante desse cenário, o livro digital foi concebido como um material formativo e orientador, reunindo fundamentos teóricos e propostas pedagógicas que possibilitam aos professores refletirem sobre suas práticas e desenvolverem ações educativas comprometidas com o respeito às diferenças e com a valorização das identidades. O produto educacional visa contribuir para a superação de estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes no ambiente escolar, favorecendo a construção de um espaço educativo mais inclusivo, democrático e socialmente comprometido.

Além disso, o livro digital busca fortalecer a segurança teórica e prática dos docentes na abordagem da temática de gênero, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais e às necessidades da realidade escolar, especialmente no contexto da zona rural do município de Codó. Nesse sentido, o livro digital pretende não apenas estimular reflexões sobre a temática, mas também incentivar a implementação de ações pedagógicas concretas que contribuam para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma educação pautada no respeito, na diversidade e na igualdade.

**Prof<sup>a</sup> Valdirene Da Cunha Melo**  
**Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela Santos de Amorim**



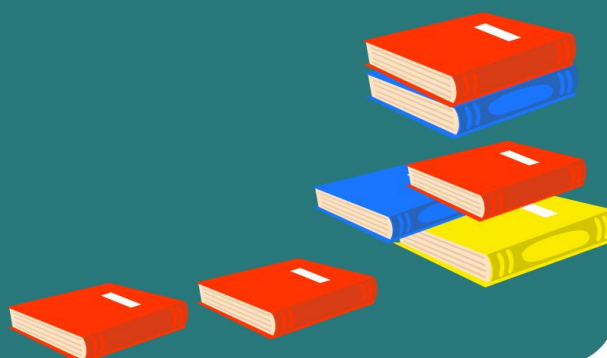




## 08

A compreensão dos conceitos relacionados ao gênero e à construção das identidades é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a equidade no ambiente escolar. A escola constitui um espaço de formação social e cultural no qual as crianças constroem valores, aprendem a conviver e desenvolvem percepções sobre si mesmas e sobre os outros.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os principais conceitos que orientam o trabalho pedagógico com a temática de gênero, possibilitando aos professores ampliar seus conhecimentos e fortalecer suas ações educativas. Os tópicos a seguir apresentam definições e reflexões que contribuem para a compreensão desse campo de estudo no contexto da educação básica.



09



## 2.1 Gênero

O conceito de gênero refere-se às construções sociais e culturais atribuídas ao que significa ser menino ou menina em determinada sociedade. Diferentemente do sexo biológico, o gênero é constituído por valores, comportamentos, expectativas e papéis que são aprendidos ao longo da vida por meio das interações sociais.

De acordo com Scott (1995), o gênero constitui uma categoria de análise que permite compreender como as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e organizadas nas relações de poder presentes na sociedade. Nessa mesma perspectiva, Judith Butler destaca que o gênero não é algo fixo ou natural, mas sim produzido e reproduzido nas práticas sociais e culturais.

No contexto escolar, o gênero manifesta-se nas relações cotidianas, na organização das atividades, na linguagem utilizada e nas formas de interação entre professores e estudantes. Conforme aponta Louro (2000), a escola participa ativamente da produção e da reprodução de normas de gênero, o que torna fundamental que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Compreender o gênero como uma construção social possibilita questionar estereótipos e promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a igualdade de oportunidades.



10



## Para refletir.

- Existem brincadeiras ou atividades que costumam ser consideradas “de menino” ou “de menina” na escola?
- Como essas ideias influenciam a participação das crianças nas atividades escolares?
- De que forma o professor pode promover maior igualdade entre os estudantes?

### Sugestão didática

#### ➔ Atividade em sala

Utilizar histórias infantis, filmes ou livros que apresentem personagens que desafiem estereótipos de gênero, estimulando a reflexão e o diálogo entre os estudantes.

#### Dinâmica: Brincadeiras para todos

1. O professor escreve no quadro diferentes brincadeira (futebol, boneca, corrida, desenho, dança etc.).
2. Pergunta aos alunos:
  - Quem pode brincar disso?
3. Conduz uma conversa sobre como todas as crianças podem participar das mesmas atividades, independentemente de serem meninos ou meninas.



### Sugestão didática



#### Histórias infantis:

- *Menina bonita do laço de fita*
- *Tudo bem ser diferente*



#### Filmes

- *Valente* - • *Extraordinário*





## 2.2. Identidade

11

As identidades são construídas ao longo do tempo, a partir das experiências vividas pelos sujeitos em diferentes espaços sociais, como a família, a comunidade e a escola. Elas envolvem aspectos culturais, sociais, afetivos e simbólicos que influenciam a maneira como cada pessoa se reconhece e é reconhecida pelo outro.

Segundo Hall (2014), a identidade não é algo fixo ou permanente, mas um processo em constante construção, marcado pelas relações sociais e pelas experiências vividas pelos sujeitos.

No ambiente escolar, a construção das identidades ocorre por meio das relações estabelecidas em sala de aula, das práticas pedagógicas e dos discursos presentes no ambiente educativo. Trabalhar a temática das identidades possibilita que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento, o respeito mútuo e a valorização das diferenças.





12



## Para refletir.

- O que torna cada pessoa única?
- Como nossas experiências e relações influenciam quem somos?
- Por que é importante respeitar as diferenças entre as pessoas?

### ➡ Atividade em sala

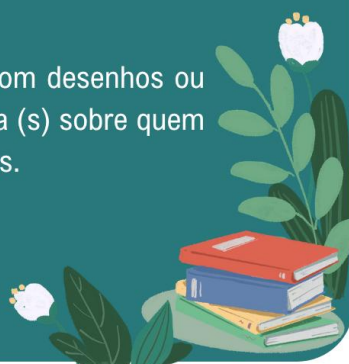
**Dinâmica:** Quem sou eu?

1. Cada estudante recebe uma folha e desenha algo que represente sua identidade (gostos, família, cultura, brincadeiras favoritas etc.).
2. Depois, compartilha com a turma.
3. O professor conduz uma conversa sobre como cada pessoa possui características próprias que devem ser respeitadas.



### Sugestão didática

Criar um “mural das identidades” na sala, com desenhos ou pequenas descrições feitas pelos aluno/aluna (s) sobre quem são, valorizando suas histórias e experiências.





## 2.3 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas correspondem às ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, incluindo metodologias, estratégias didáticas, formas de avaliação e mediação dos conteúdos. Essas práticas refletem concepções de educação e influenciam diretamente a formação dos estudantes.

De acordo com Hall (2014), o currículo e as práticas pedagógicas não são neutros, pois estão relacionados a processos sociais e culturais que influenciam a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e transmitidos na escola.

Quando orientadas por uma perspectiva inclusiva, as práticas pedagógicas contribuem para a construção de ambientes escolares mais justos e democráticos. A abordagem da temática de gênero por meio de atividades planejadas favorece o diálogo, a reflexão crítica e a superação de preconceitos no espaço escolar.



14



## Para refletir

- As atividades propostas em sala incentivam a participação de todos os estudantes?
- Existem práticas escolares que podem reforçar estereótipos ou exclusões?
- Como tornar as aulas mais inclusivas?

### ➡ Atividade em sala

#### Trabalho em grupo:

Propor atividades em grupos mistos (meninos e meninas), incentivando cooperação, diálogo e participação igualitária entre todos.



### Sugestão didática

Diversificar metodologias (rodas de conversa, jogos cooperativos, projetos coletivos) para garantir que diferentes formas de aprender e participar sejam valorizadas.



15



## 2.4 Diversidade

A diversidade refere-se às múltiplas formas de ser, viver e se expressar presentes na sociedade. Ela engloba diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Reconhecer a diversidade significa compreender que não existe um único modelo de identidade ou comportamento.

Conforme destaca Louro (1997), reconhecer e valorizar as diferenças no espaço escolar é um passo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a inclusão e com a justiça social.

No contexto escolar, a valorização da diversidade contribui para a construção de relações baseadas no respeito e na convivência democrática. Trabalhar esse conceito no cotidiano pedagógico fortalece a formação cidadã dos estudantes e promove uma educação voltada para a inclusão.







## Para refletir

16

- O que significa diversidade?
- Por que as pessoas são diferentes umas das outras?
- Como podemos conviver respeitando essas diferenças?

### ➡ Atividade em sala

#### Roda de conversa: Somos diferentes

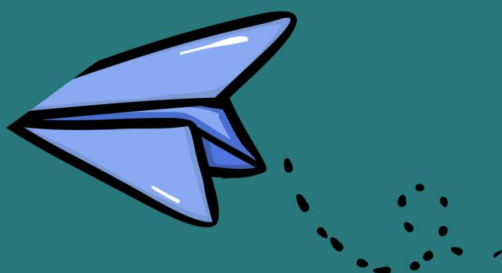
O professor apresenta imagens ou histórias que mostrem diferentes culturas, costumes e formas de viver.

Em seguida, promove um diálogo com os estudantes sobre a importância de respeitar as diferenças.



### Sugestão didática

Trabalhar projetos interdisciplinares sobre cultura, respeito e convivência, envolvendo literatura, artes e história.



17



## 2.5 Respeito e convivência

O respeito constitui um princípio fundamental para a construção de relações saudáveis no ambiente escolar. Ele se expressa na aceitação das diferenças, na escuta do outro e na rejeição de atitudes discriminatórias.

A convivência escolar torna-se mais positiva quando professores e estudantes desenvolvem a capacidade de dialogar, resolver conflitos e reconhecer o valor da pluralidade. Nesse sentido, a educação para o respeito contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.



### Para refletir

- O que significa respeitar o outro?
- Como podemos resolver conflitos na escola de forma respeitosa?
- O que podemos fazer quando presenciamos atitudes de preconceito?



18

### ➡ Atividade em sala

Construção de regras de convivência

- A turma discute quais atitudes ajudam a manter um ambiente respeitoso.
- As ideias são registradas em um cartaz coletivo.

3.º cartaz pode ser colocado na sala como acordo de convivência da turma.



### Sugestão didática

Promover regularmente rodas de diálogo para que os estudantes possam expressar sentimentos, opiniões e resolver conflitos de forma coletiva.



19



## 2.6 A escola como espaço de construção das identidades

A escola é um dos principais espaços de socialização das crianças e exerce forte influência na formação das identidades. Por meio das práticas pedagógicas, das normas institucionais e das relações interpessoais, os estudantes constroem significados sobre si mesmos e sobre o mundo.

Ao assumir a responsabilidade de trabalhar a temática de gênero, a escola fortalece seu papel educativo e social, promovendo uma formação integral que valoriza a dignidade humana, a diversidade e a justiça social.





20



## Para refletir

- De que maneira a escola contribui para a formação de quem somos?
- Como as relações na escola influenciam nossa forma de pensar e agir?

### ➡ Atividade em sala

Minha escola, meu espaço

Os alunos desenharam ou escreveram sobre o que mais gostam na escola e como ela contribui para suas aprendizagens e relações com os colegas.



### Sugestão didática

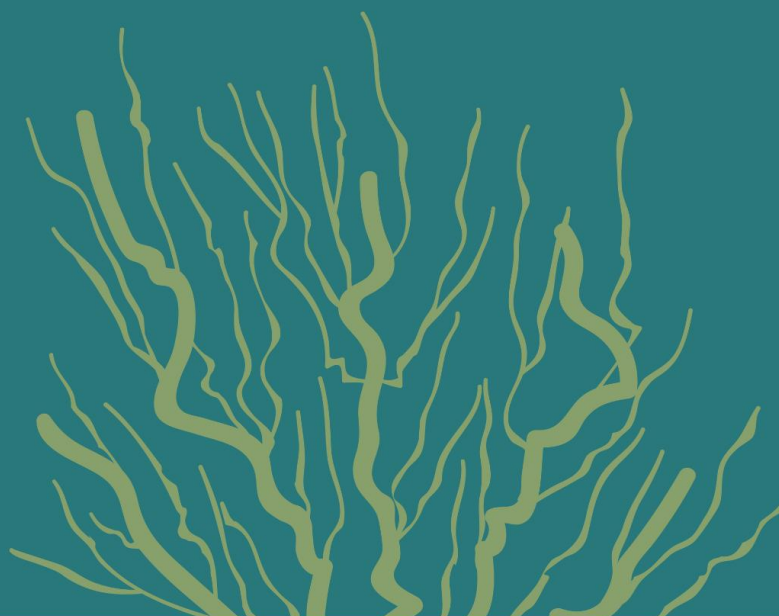
Desenvolver projetos que incentivem participação, diálogo e respeito, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos estudantes à comunidade escolar.



21



**Oficinas pedagógicas:  
aprendendo de forma lúdica  
e reflexiva**



22



As oficinas pedagógicas propostas neste material foram pensadas como momentos de aprendizagem colaborativa, diálogo e experimentação de práticas educativas que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar. Para isso, foram utilizadas diferentes estratégias pedagógicas, como leitura compartilhada, rodas de conversa, dinâmicas interativas e jogos educativos, favorecendo a participação ativa dos professores e estimulando reflexões sobre o trabalho pedagógico.

Ao longo das atividades, buscou-se criar um ambiente acolhedor e participativo, no qual os docentes pudessem dialogar, compartilhar experiências e refletir sobre situações presentes no cotidiano escolar. Esses momentos formativos permitiram problematizar ideias muitas vezes naturalizadas no ambiente educativo, incentivando a construção de novos olhares sobre as relações de gênero, identidade e diversidade.

Cada oficina foi organizada como um espaço de vivência e reflexão, no qual os participantes puderam experimentar atividades lúdicas que dialogam diretamente com a realidade da sala de aula.

23



Ao participar das dinâmicas e discussões, os professores foram convidados a pensar sobre suas próprias práticas pedagógicas e sobre as possibilidades de adaptação das atividades para o trabalho com os estudantes, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, etapa importante no processo de desenvolvimento da autonomia, da convivência e da construção das identidades.

Dessa forma, as oficinas não se configuram apenas como momentos isolados de formação, mas como experiências pedagógicas que articulam teoria e prática, valorizando o saber docente e incentivando a construção coletiva do conhecimento.

Ao vivenciar essas atividades, os professores podem fortalecer seu papel como mediadores do processo educativo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o respeito, o diálogo e a diversidade no ambiente escolar.



24

## 1. Oficina

### “Descobrimos quem somos: identidade e respeito”

A primeira oficina teve como objetivo promover reflexões sobre a identidade individual e coletiva, estimulando o respeito às diferenças por meio da leitura literária, do diálogo e de atividades lúdicas.



**Momento de leitura:** *uma história para começar*

### Roda de conversa: compartilhando ideias

Para iniciar a oficina, foi realizada a leitura compartilhada do livro **“Menina Bonita do Laço de Fita”**, utilizando um cartaz ilustrado para facilitar a visualização das imagens e tornar o momento mais envolvente.

A leitura foi conduzida de forma expressiva, valorizando a entonação, as pausas e a observação das ilustrações, de modo a estimular a atenção e o interesse dos participantes. Durante a leitura, foram destacadas partes da história que abordam aspectos relacionados à identidade, ao pertencimento e à valorização da diversidade.



25

Após a leitura, os participantes foram convidados a sentar em círculo para uma roda de conversa. Nesse momento, cada docente pôde compartilhar suas impressões sobre a história, destacando as mensagens que mais chamaram sua atenção.

A mediação do diálogo buscou provocar reflexões sobre a importância de reconhecer e respeitar as diferenças, ressaltando que cada pessoa possui uma história, uma origem e características próprias que contribuem para a construção de sua identidade. A narrativa também possibilitou discutir como a escola pode contribuir para que cada criança se reconheça como única e valiosa.

### **Dinâmica lúdica: “Quem sou eu?”**

Em seguida, foi realizada a dinâmica “Quem sou eu?”.

Cada participante recebeu uma folha contendo a silhueta de uma figura humana. Os docentes foram convidados a preencher o desenho com elementos que representassem sua identidade, como:



26

- nome
- gostos pessoais
- sonhos
- sentimentos
- valores importantes

Após a atividade, alguns participantes compartilharam voluntariamente suas produções com o grupo, criando um momento de escuta, troca de experiências e valorização das diferenças.

A partir dessa dinâmica, foi possível refletir que, assim como os desenhos produzidos apresentavam características distintas, as identidades também são diversas e devem ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar.

### **Jogo educativo: Bingo da Identidade**

Dando continuidade à oficina, foi realizado o jogo “Bingo da Identidade”, uma atividade lúdica voltada à reflexão sobre diversidade.

Cada participante recebeu uma cartela contendo palavras relacionadas a temas como:



27

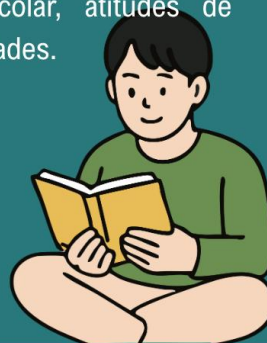
- diversidade cultural
- diversidade familiar
- respeito
- identidade
- convivência

As palavras foram sorteadas de uma caixa e, a cada sorteio, o facilitador apresentava uma breve explicação ou provocava uma pergunta para reflexão. Os participantes puderam compartilhar experiências e percepções relacionadas ao tema, promovendo um diálogo leve e participativo

### **Momento final: o que aprendemos hoje?**

Para encerrar a oficina, os participantes foram convidados a realizar uma pequena produção textual, escrevendo um breve parágrafo sobre o que aprenderam durante a atividade e como essas reflexões podem contribuir para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Esse momento permitiu que os docentes relacionassem a experiência vivenciada com sua prática educativa, reforçando a importância de promover, no ambiente escolar, atitudes de respeito às diferenças e valorização das identidades.





## 2. Oficina

### “Brincadeiras não têm gênero”

A segunda oficina teve como objetivo problematizar os estereótipos de gênero frequentemente associados às brincadeiras e às profissões, promovendo reflexões sobre concepções socialmente construídas que, muitas vezes, limitam comportamentos, escolhas e possibilidades atribuídas a meninos e meninas no contexto escolar.

Partiu-se da compreensão de que tais estereótipos estão presentes no cotidiano da escola e podem influenciar as interações entre os estudantes, interferindo tanto nos processos de aprendizagem quanto nas formas de socialização. Nesse sentido, a oficina buscou incentivar uma reflexão crítica sobre essas ideias, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da igualdade de oportunidades.

Para o desenvolvimento da atividade, foram utilizados momentos de leitura, diálogo coletivo e atividades lúdicas, favorecendo a participação ativa dos participantes e a expressão de diferentes pontos de vista.



As atividades propostas permitiram discutir concepções naturalizadas sobre o que seria considerado “apropriado” para meninos ou meninas, tanto nas brincadeiras quanto nas profissões.

As práticas lúdicas tiveram papel central na condução da oficina, pois possibilitaram abordar o tema de maneira acessível, dinâmica e significativa. Ao vivenciar essas experiências, os participantes puderam refletir sobre como práticas pedagógicas intencionais podem contribuir para a desconstrução de estereótipos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.



### **Momento de leitura: aprendendo a “ver”**

A oficina iniciou-se com a leitura da obra “O Menino que Aprendeu a Ver”, de Ruth Rocha.

A leitura foi realizada de forma expressiva, estimulando a participação dos docentes e a observação das mensagens presentes na narrativa.



30

- identificar a profissão representada
- refletir se essa profissão costuma ser associada socialmente a homens ou mulheres
- compartilhar suas percepções com o grupo

A mediação da atividade buscou problematizar a origem dessas ideias e discutir como esses estereótipos aparecem no cotidiano escolar, especialmente nas falas, brincadeiras e expectativas relacionadas às crianças.

Ao final da dinâmica, reforçou-se a ideia de que todas as profissões podem ser exercidas por qualquer pessoa, independentemente do gênero.

### Jogo educativo: “Memória das Profissões

Dando continuidade à oficina, os participantes foram organizados em pequenos grupos para jogar o “Memória das Profissões”.



31

**Dinâmica interativa: “Caixa das Profissões”**

Em seguida, foi realizada a dinâmica “Caixa das Profissões”.

Os participantes trouxeram objetos ou imagens que representavam diferentes profissões, os quais foram colocados dentro de uma caixa. Cada participante retirava um item e era convidado a:

- identificar a profissão representada
- refletir se essa profissão costuma ser associada socialmente a homens ou mulheres
- compartilhar suas percepções com o grupo

A mediação da atividade buscou problematizar a origem dessas ideias e discutir como esses estereótipos aparecem no cotidiano escolar, especialmente nas falas, brincadeiras e expectativas relacionadas às crianças.

Ao final da dinâmica, reforçou-se a ideia de que todas as profissões podem ser exercidas por qualquer pessoa, independentemente do gênero.



32

### Jogo educativo: “Memória das Profissões”

Dando continuidade à oficina, os participantes foram organizados em pequenos grupos para jogar o “Memória das Profissões”.

O jogo foi composto por cartas contendo:

- nomes de diferentes profissões
- imagens de pessoas de diferentes gêneros exercendo essas atividades

Os participantes deveriam encontrar as combinações corretas entre os nomes e as imagens.

Além de estimular a memória e o trabalho em grupo, a atividade favoreceu reflexões sobre a importância de utilizar materiais pedagógicos que representem a diversidade de forma inclusiva, contribuindo para ampliar as possibilidades de identificação das crianças com diferentes papéis sociais.





33

### 3. Oficina

#### **“Construindo juntos: igualdade e respeito em todas as cores”**

A terceira oficina teve como foco o estímulo ao letramento crítico, por meio de atividades colaborativas que incentivam a reflexão sobre igualdade de gênero e respeito mútuo no ambiente escolar.

A proposta partiu da compreensão de que o letramento vai além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita, envolvendo também a capacidade de interpretar, questionar e atribuir significados às práticas sociais vivenciadas no cotidiano.

As atividades foram planejadas de modo a incentivar o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Durante a oficina, os participantes foram convidados a compartilhar experiências, expressar opiniões e ouvir diferentes pontos de vista, fortalecendo práticas pedagógicas pautadas na empatia e no respeito à diversidade.



34

Nesse contexto, a oficina também buscou evidenciar o papel do professor como mediador do processo educativo, capaz de criar situações pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.



### **Leitura coletiva: refletindo sobre a diversidade**

A oficina iniciou-se com a leitura coletiva do poema “Todas as Cores”, realizada de forma alternada entre os participantes. Após a leitura, foi promovida uma breve conversa sobre os significados do poema, destacando ideias relacionadas à diversidade, à convivência e ao respeito. O poema foi utilizado como ponto de partida para refletir que as pessoas são diferentes entre si e que essa diversidade contribui para enriquecer as relações sociais.



35

A oficina iniciou-se com a leitura coletiva do poema “Todas as Cores”, realizada de forma alternada entre os participantes. Após a leitura, foi promovida uma breve conversa sobre os significados do poema, destacando ideias relacionadas à diversidade, à convivência e ao respeito. O poema foi utilizado como ponto de partida para refletir que as pessoas são diferentes entre si e que essa diversidade contribui para enriquecer as relações sociais.

**Atividade colaborativa: “Mural – Todas as cores, todo mundo conta”**

Em seguida, foi desenvolvida a atividade “Mural: Todas as cores, todo mundo conta”.

Cada participante produziu um desenho, palavra ou frase relacionada ao respeito, à diversidade e à igualdade. As produções foram reunidas em um mural coletivo, simbolizando a escola como um espaço plural, onde todas as vozes são importantes e devem ser valorizadas.





36

Essa atividade permitiu expressar ideias e sentimentos de forma criativa, além de reforçar o sentimento de pertencimento e participação coletiva.

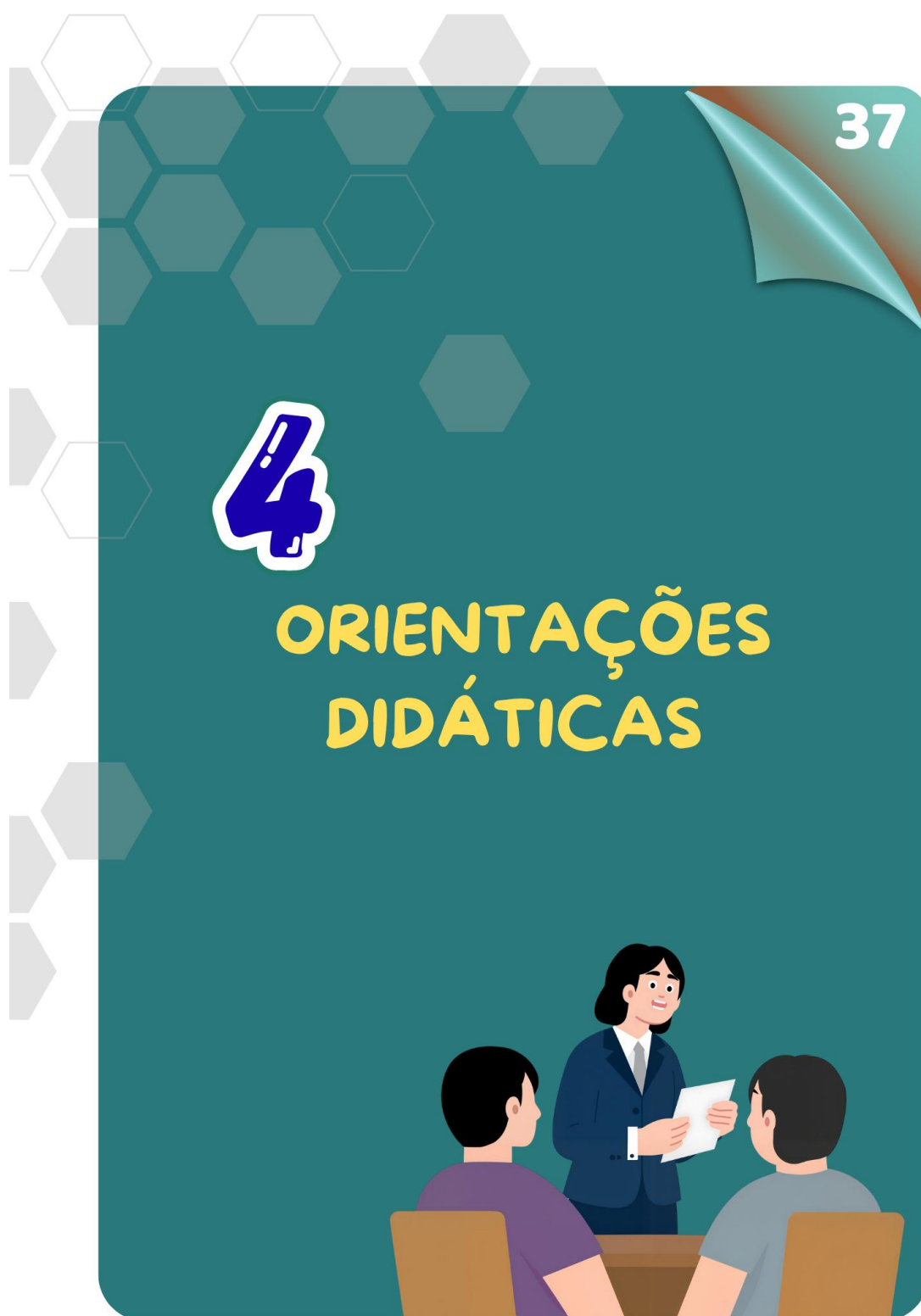
### **Jogo educativo: “Caminhos da Igualdade”**

Para finalizar a oficina, foi realizado o jogo educativo “Caminhos da Igualdade”.

Os participantes percorreram um tabuleiro contendo casas com perguntas, desafios e situações relacionadas à igualdade de gênero e ao respeito às diferenças. A cada avanço no jogo, eram convidados a refletir, dialogar e compartilhar experiências relacionadas ao cotidiano escolar.

O jogo estimulou a participação ativa, o trabalho em grupo e a reflexão coletiva, encerrando a oficina de forma dinâmica e significativa.





38

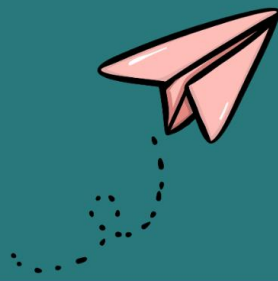


## 4. Orientações Didáticas

O As orientações didáticas a seguir foram elaboradas com o propósito de auxiliar o corpo docente na utilização do livro digital (e-book) como referência para o planejamento, a organização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à temática de gênero e à construção das identidades no contexto escolar.

Essas orientações partem da compreensão de que o professor exerce papel central na mediação do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental dispor de subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a construção de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e contextualizadas. O e-book foi concebido como um instrumento formativo que articula fundamentos teóricos e propostas pedagógicas, favorecendo a abordagem crítica e consciente das questões de gênero na escola.

As etapas estão organizadas de forma sequencial, possibilitando que as atividades sejam desenvolvidas de maneira clara, prática e flexível, respeitando os tempos, os ritmos e as especificidades da realidade escolar.





39

Embora apresentem uma sequência orientadora, as propostas permitem adaptações conforme o contexto da turma, os objetivos pedagógicos e as experiências dos estudantes, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, etapa marcada pela consolidação da alfabetização, do letramento e da ampliação das relações sociais.

Nesse sentido, as orientações didáticas não devem ser compreendidas como um roteiro rígido, mas como um suporte pedagógico que favorece a autonomia docente e estimula a reflexão sobre o fazer pedagógico. Ao articular teoria e prática, este material busca contribuir para a qualificação do trabalho em sala de aula, fortalecendo ações pedagógicas que promovam o diálogo, o respeito às diferenças, a valorização das identidades, a igualdade de gênero e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A utilização do livro digital possibilita a criação de espaços de escuta, debate e construção coletiva do conhecimento, favorecendo a problematização de estereótipos e a compreensão das múltiplas formas de ser e estar no mundo.





40

## Da reflexão à prática: orientações para o trabalho em sala de aula



### Momento 1 – Leitura e compreensão do material

O professor deve realizar a leitura integral do e-book, atentando-se aos objetivos de cada oficina e à intencionalidade pedagógica das atividades propostas. Esse momento inicial é fundamental para compreender as temáticas de identidade, gênero, respeito e diversidade que atravessam todo o material.



### Momento 2 – Planejamento das atividades

Organize as oficinas considerando o tempo disponível, o perfil da turma e a rotina escolar. As atividades podem ser realizadas em um único dia ou distribuídas ao longo da semana, respeitando o ritmo dos alunos.



41

**→ Sugestão pedagógica:**

- Planejamento coletivo com outros professores, visando integrar as oficinas a projetos interdisciplinares.

**Momento 3 – Organização dos materiais**

Providencie antecipadamente os materiais necessários, como livros literários, cartazes, folhas, jogos educativos, recursos audiovisuais e materiais digitais. Essa organização contribui para a fluidez das atividades e maior envolvimento dos alunos.

**→ Sugestões de recursos:**

- Cartas ilustradas sobre diversidade;
- Jogos de memória (profissões, emoções, respeito);
- Tabuleiros educativos sobre igualdade e convivência.



42



#### Momento 4 – Mediação da leitura literária

Realize a leitura das obras literárias de forma expressiva, destacando imagens, personagens e mensagens centrais. Estimule a participação dos alunos por meio de perguntas e comentários, favorecendo a construção de sentidos.

#### → Sugestões de obras para leitura com os alunos:

- MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita;
- ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver;
- ROCHA, Ruth. Diversidade;
- MARTINS, Georgina. Cada um do seu jeito, cada jeito é de um!



43



### Momento 5 – Uso de vídeos e filmes como disparadores

Utilize vídeos curtos, animações e trechos de filmes como recursos para iniciar ou aprofundar as discussões das oficinas. Antes da exibição, contextualize o tema e, após, promova uma roda de conversa.

#### → Sugestões para uso com os alunos:

- Viva – A Vida é uma Festa (identidade e pertencimento);
- Valente (estereótipos de gênero);
- Divertida Mente (emoções e empatia);
- Episódios da Turma da Mônica sobre respeito e convivência;
- Vídeos educativos do Canal Futura e UNICEF Brasil.





44



### Momento 6 – Condução das rodas de conversa

Organize os alunos em círculo e incentive o diálogo respeitoso. Atue como mediador, garantindo que todos tenham espaço para falar e que as diferentes opiniões sejam acolhidas.

#### → Sugestão de perguntas disparadoras:

- O que nos torna diferentes e especiais?
- Por que devemos respeitar as diferenças?
- Meninos e meninas podem brincar das mesmas coisas? Por quê?



45



## Momento 7 – Desenvolvimento das dinâmicas e jogos

Apresente as dinâmicas e jogos educativos explicando seus objetivos e regras. Durante a realização, observe as interações e promova reflexões sobre igualdade, respeito e diversidade.

### ➔ Sugestões de dinâmicas e jogos:

- Dinâmica “Quem sou eu?”;
- Bingo da Identidade;
- Caixa das Profissões;
- Memória das Profissões;
- Caminhos da Igualdade.



46



### Momento 8 – Uso de materiais digitais

Integre recursos digitais às atividades, favorecendo a participação dos alunos e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

#### → Sugestões de materiais digitais:

- Jogos educativos no Wordwall e Kahoot (quizzes sobre respeito e igualdade);
- Produção de cartazes e murais digitais no Canva Educacional;
- Leitura de textos infantis no Portal Domínio Público;
- Recursos pedagógicos da plataforma Escola Digital (MEC).



47



### **Momento 9 – Socialização e produção dos aluno/aluna (s)**

Reserve momentos para que os alunos compartilhem o que aprenderam por meio de textos, desenhos, frases ou produções coletivas. Essa etapa fortalece o protagonismo infantil e o letramento.

#### **→ Sugestão de atividade:**

- Produção de murais, registros escritos ou apresentações orais.



48



### Momento – Avaliação e continuidade

Ao final das atividades, promova uma avaliação coletiva, refletindo com os alunos sobre o que foi aprendido. As temáticas trabalhadas podem ser retomadas ao longo do ano em projetos e outras atividades pedagógicas.

#### ➔ Sugestão avaliativa:

- Roda de conversa final ou mural reflexivo.





## 5. Considerações finais

O presente produto educacional, desenvolvido no âmbito do mestrado profissional, constituiu-se como uma proposta formativa voltada à abordagem da temática de gênero no contexto escolar, articulando fundamentos teóricos e práticas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Sua elaboração partiu das demandas evidenciadas no percurso investigativo, especialmente no que se refere às lacunas formativas e à ausência de recursos didáticos específicos que orientem os docentes no tratamento pedagógico dessa temática.

As oficinas pedagógicas desenvolvidas configuraram-se como espaços formativos significativos, pautados no diálogo, na escuta e na construção coletiva de conhecimentos, possibilitando a problematização de concepções naturalizadas sobre gênero, identidade e diversidade. Ao promover a reflexão crítica sobre práticas cotidianas, o produto contribuiu para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de uma postura pedagógica mais consciente e intencional.



50

Ao longo do desenvolvimento das atividades, evidenciou-se que a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, como leitura literária, dinâmicas interativas e jogos educativos, favoreceu o engajamento dos participantes, tornando o processo formativo mais significativo e acessível. Essas estratégias possibilitaram a abordagem de temas sensíveis de forma lúdica e reflexiva, criando um ambiente propício à participação, à troca de experiências e à construção de novos sentidos sobre as relações de gênero no espaço escolar.

Os resultados obtidos indicam que, embora existam desafios relacionados à inserção da temática de gênero no currículo, como resistências culturais, insegurança docente e ausência de diretrizes mais explícitas no planejamento escolar, há também potencialidades que podem ser mobilizadas por meio de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas. Nesse sentido, o produto educacional demonstrou contribuir para o fortalecimento da prática docente, oferecendo subsídios que favorecem a abordagem da temática de forma mais segura, crítica e contextualizada.



51



Destaca-se, ainda, que as oficinas não apenas proporcionaram momentos de reflexão, mas também possibilitaram a vivência de práticas pedagógicas concretas, passíveis de adaptação e aplicação no contexto da educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa característica reforça o caráter aplicado do produto educacional, aproximando teoria e prática e contribuindo para a construção de uma atuação docente mais reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. Ao longo das atividades, evidenciou-se que a atuação docente, quando orientada por uma perspectiva crítica e inclusiva, pode contribuir significativamente para a construção de relações mais equitativas no ambiente escolar. Nesse sentido, o produto educacional reforça a importância de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da educação e promova o respeito às diferenças como princípio fundamental.



52

Além disso, a elaboração do e-book evidencia a relevância de materiais pedagógicos que abordem a temática de gênero de forma acessível, contextualizada e alinhada às demandas reais da escola. Ao oferecer propostas estruturadas de oficinas, atividades e reflexões, o material contribui para que o debate sobre gênero deixe de ocorrer de maneira pontual ou reativa, passando a integrar o planejamento pedagógico de forma contínua e intencional.

No que se refere às contribuições deste estudo, destaca-se que o produto educacional pode servir como instrumento de apoio à formação continuada de professores, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica no campo da educação para a diversidade. Sua utilização pode favorecer a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos.





53

Por outro lado, reconhece-se que a efetivação de mudanças mais amplas no contexto escolar depende de ações institucionais que ultrapassem iniciativas individuais, envolvendo a inserção da temática de gênero nos documentos orientadores da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, bem como a promoção de formações continuadas que contemplem essa discussão de maneira sistemática.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a ampliação deste produto educacional para outros níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas que aprofundem a discussão sobre gênero, diversidade e inclusão. Também se destaca a importância de futuras pesquisas que investiguem os impactos da utilização desse tipo de material na prática docente e na aprendizagem dos estudantes.



54

Por fim, compreende-se que a educação, ao assumir o compromisso com a valorização da diversidade e com a promoção da equidade, contribui de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, este produto educacional se apresenta como uma contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças, com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social.



[illegible]



56



Vadirene da Cunha Melo é Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB/UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2013); Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Instituto Federal do Pará- IFPA. Atualmente é Professora da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Codó-MA, professora de Anos Iniciais e Policial Militar, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato

57



Elisângela Santos de Amorim é Doutora em Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Maranhão e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial-GEFEC, Formação de Professoras e Campesinato. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres e magistério, estudos de gênero e feminismo decolonial, com ênfase na educação em assentamentos da Reforma Agrária e formação de professoras/es.

**ANEXOS**

**ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Valdirene da Cunha Melo, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Gênero e Educação: As práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Renê Bayma.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa na EM Renê Bayma para que o (a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

  
Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Ana Luiza dos Reis Santos  
Ana Luiza dos Reis Santos  
Gestora Administrativa  
Matrícula: 0372107



**ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS INTERNAS  
DA ESCOLA MUNICIPAL RENÊ BAYMA**

**ANEXO B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMGENS INTERNAS  
DA ESCOLA MUNICIPAL RENÊ BAYMA**

Eu, **ANA LUIZA DOS REIS SANTOS**, Gestora da Escola Municipal Renê Bayma autorizo a mestranda Valdirene da Cunha Melo do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas da escola por meio de fotografias para a pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

*Ana Luiza dos Reis Santos*

Ana Luiza dos Reis Santos  
Gestora Administrativa  
Matricula: 03721

Assinatura da Gestora

Codó-MA

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO PARA AS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, supervisora pedagógica da **E. M RENÊ BAYMA**, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “**GÊNERO E EDUCAÇÃO** : as práticas pedagógicas na construção das identidades na Escola Municipal Renê Bayma ” de responsabilidade do mestranda **VALDIRENE DA CUNHA MELO**, regularmente matriculada no **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB** da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido de que objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Codó – MA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
PROFESSOR:XXXXXX