
Políticas públicas de gêneros e sexualidades: proposta de formação continuada docente em rede com o uso da *webquest*¹

Andrea Geraldi Sasso²

Fabiane Freire França³

Resumo

As discussões sobre as Políticas Públicas de Gêneros e Sexualidades no Brasil, e/ou sua ausência na formação continuada, têm se configurado um desafio para a educação. Diante disso, o objetivo do artigo é apresentar uma proposta de formação continuada, por meio do uso de *WebQuest*, para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi adotada uma pesquisa bibliográfica e documental no viés dos Estudos Culturais e que buscou responder: de que maneira as Políticas Públicas sobre Gêneros e Sexualidades podem ser contempladas na formação continuada e nas práticas da educação pública municipal? Os resultados evidenciam a possibilidade de formação em rede e o uso da *WebQuest* como recurso científico e pedagógico de formação às Secretarias Municipais de Educação e às/aos docentes.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Gêneros; Formação Continuada Docente; *WebQuest*.

Public policies on gender and sexualities: a proposal for continuing teacher education in a network using webquest

Abstract

Discussions about Public Policies on Gender and Sexualities in Brazil, and/or their absence from continuing education, have become a challenge for education. Therefore, the aim of this article is to present the proposal for continuing education, through the use of *WebQuest*, for teachers in the early years of elementary school. A bibliographical and documental research was adopted in the Cultural Studies bias, which sought to answer: in what way can Public Policies on Gender and Sexualities be contemplated in continuing education and in municipal public education practices? The results show the possibility of network training and the use of *WebQuest* as a scientific and pedagogical resource for training Municipal Education Secretariats and teachers.

Keywords: Public Policies; Gender; Continuing Teacher Training; *WebQuest*.

Considerações iniciais

A instituição escolar é formada pela e na sociedade, acreditamos que além dos objetivos a ela incumbidos - de ser a transmissora dos conhecimentos historicamente produzidos por seres humanos -, o trato com a diversidade é primordial. Diante deste amplo e complexo contexto, encontram-se as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) presentes nos

¹ Esse trabalho é fruto de dissertação. CAPES.

² Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, dreasasso@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, fabiane.freire@unespar.edu.br.

municípios do Brasil. As SMEs (mantidas pelo Poder Público Municipal), geralmente são as responsáveis pela organização dos temas das formações ofertadas às/aos docentes em atuação na rede de ensino, desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e tem se configurado espaço de investigação na efetivação de Políticas Públicas e de (re)conhecimento no campo das discussões de Gêneros e das Sexualidades⁴.

Cada município possui uma Secretaria de Educação gerida por uma ou um Dirigente Municipal de Educação⁵ (DME), que trabalha em conjunto com uma equipe composta por profissionais da área pedagógica, técnica e administrativa. A/o profissional gestora/gestor tem a missão de “[...] elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos como seres ao mesmo tempo únicos e plenos” e, sobretudo, “[...] compreender que a Educação é um direito humano fundamental” (UNDIME, 2012, p.18).

Além de competências técnicas, precisa priorizar o direito à educação de toda população matriculada, incluir as/os que se encontram fora da escola, ter conhecimentos de Políticas Públicas educacionais e demais normativas, promover ações de redução das desigualdades sociais, de maneira a contribuir “[...] para que seja resolvida a dívida social historicamente gerada no país por falta da presença do Estado” (UNDIME, 2012, p.18). Este campo de atuação abrangente, possibilita (re)pensar as lacunas presentes no sistema de ensino e aprendizagem da educação pública municipal desde a promulgação de Políticas Públicas e a sua efetivação. Desse modo, o artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada, por meio do uso de *WebQuest*, para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos responder a seguinte problemática: de que maneira as Políticas Públicas sobre Gêneros e Sexualidades podem ser contempladas na formação continuada

⁴ O uso dos termos gêneros e sexualidades no plural referem-se ao caráter instável e construcionista das identidades que, de acordo com os Estudos Culturais, sob a perspectiva pós-estruturalista que questionam “[...] a restrição imposta pela tradição binária do pensamento ocidental, que considera, na constituição dos sujeitos, apenas ‘isto’ ou ‘aquilo’, ou seja, ou se é masculino ou feminino, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual” (FURLANI, 2007, p.277).

⁵ “A Undime utiliza o termo Dirigente em vez de Secretário Municipal de Educação visando demonstrar seu entendimento quanto à importância do cargo. O responsável pela Educação no município não deve ser apenas um executor das políticas de governo: ele deve também assumir seu papel mobilizador na construção de políticas de Estado no âmbito municipal” (UNDIME, 2012, p.12).

docente e, posteriormente, nas práticas da educação pública municipal?

Para alcance de tal objetivo, foi adotada a pesquisa bibliográfica e documental no viés teórico dos Estudos Culturais e do paradigma Pós-Moderno que, além do caráter interdisciplinar promove discussões teórico-metodológicas que permitem problematizar os fenômenos midiáticos, a produção de discursos, além de nos encorajar “[...] a ver os processos de produção cultural a partir também da participação (atual e histórica) de grupos que, socialmente marginalizados, não eram reconhecidos pelas suas contribuições à cultura moderna” (ADELMAN, 2006, p.5) como, por exemplo, as discussões interseccionais de classe, raça e gêneros, movimentos sociais, movimento negro, movimento feminista, entre outros.

Sobre as Políticas Públicas é possível revisitar as que consideram na formação inicial e continuada docente e nos currículos, as discussões de Gêneros e de Sexualidades como são os casos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução nº 2/2015) (BRASIL, 2015) e, traçar discussões e denúncias aos retrocessos que se apresentaram no período do atual governo brasileiro.

Diante dos complexos desafios na efetivação e garantia de Políticas Públicas educacionais e as também complexas funções delegadas às/aos gestoras/gestores frente às SMEs, apresentamos ao longo do artigo as Políticas Públicas sobre Gêneros, Sexualidades e para a formação continuada docente no Brasil, em seguida o recurso tecnológico e didático *WebQuest* como uma ferramenta de suporte, que pode ser utilizada nas formações continuadas em parceria com pesquisas vinculadas às Instituições de Ensino Superior e, na sequência, as considerações finais.

Políticas públicas sobre gêneros, sexualidades e formação continuada no Brasil

No Brasil, no período de 2003 a 2016, que corresponde ao momento histórico de um governo de caráter progressista no poder, houveram avanços significativos no processo de

políticas públicas e ações voltadas ao campo da educação, com destaque às discussões de Gêneros e Sexualidades e à Educação em e para os Direitos Humanos.

No campo da formação continuada de docentes, foram criadas, por exemplo, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos (Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010), que propõe as temáticas como debate contemporâneo a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda licenciatura) para a formação continuada (Resolução nº 2/2015) (BRASIL, 2015), entre outras.

Numa definição conceitual, as Políticas Públicas, podem ser compreendidas como ações de responsabilidade do Estado “[...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p.31). Porém, as Políticas Públicas na área da educação sofrem interferências do Estado no intuito de manter determinadas relações de poder, manutenção de relações de interesse e de formação social.

Além disso, as relações sociais de poder, os conflitos de interesses, e as contradições, impactam e podem gerar diferentes resultados no percurso da implementação e avaliação dessas políticas, como é o caso das políticas de governo que podem interferir na manutenção e continuidade de Políticas Públicas. Para interpretarmos o contexto atual, precisamos entender que num governo de viés neoliberal,

[...] as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais [...] (HÖFLING, 2001, p.37).

Com isso, observamos o reflexo desta concepção política e ideológica na área da educação, quando não defende a responsabilidade do Estado na garantia de educação pública e

de qualidade a todas/os (HÖFLING, 2001). Pensamentos como esses ficam evidentes em movimentos reacionários como “Escola Sem Partido”⁶ e a “Ideologia de Gênero” que ganharam proporção e adeptas/os nos últimos anos e, como resultado, conseguiram suprimir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, conseqüentemente, de inúmeros Planos Estaduais e Municipais o termo Gênero, assim como a descontinuidade de discussões no campo das Sexualidades.

No Quadro 1 e no Quadro 2 apresentamos as Políticas Públicas nacionais, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que consideram as temáticas sobre Gêneros e Sexualidades, com maior ênfase nas políticas de formação continuada e suas principais características. Para isso, organizamos em quadros, em ordem cronológica sobre cada tema e realizamos uma breve discussão teórica sobre as normativas promulgadas mais atuais.

Quadro 1: Políticas Públicas sobre Gêneros e Sexualidades

Política Pública	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil (CF).	1988
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (DCN).	2010
Plano Nacional de Educação (PNE).	2014-2024
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Em 2015 uma comissão de especialistas e assessoras/es, no “I Seminário Interinstitucional”, deu início à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram escritas duas versões do documento, com contribuições de organizações, das instituições escolares de todo o Brasil, por consulta pública, investimento em especialistas, auxiliares de pesquisa e discutidos em seminários estaduais. Em 2017, com a terceira versão escrita, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a BNCC (BRASIL, 2017). Nesta última versão, implantada de maneira impositiva, as menções a gêneros e

⁶ Para compreender os movimentos “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero” ver ROSSI, J. P.G. *Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate*. (Universidade Estadual do Paraná). 2020. 193f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campo Mourão, 2020.

à diversidade sexual foram suprimidas e/ou alteradas⁷, o que torna difícil analisar o documento, enquanto Política Pública em implementação na Educação Básica sobre o tema.

Foi o que aconteceu com o PNE (2014-2024) em sua versão final, as questões de gêneros e sexualidades foram retiradas do documento, ocasionando a supressão dos termos em inúmeros Planos Estaduais e Municipais de Educação. Isso se deve aos já mencionados movimentos conservadores, ligados à Frente Parlamentar Evangélica, que defendem a suposta “Ideologia de Gênero” e a “Escola Sem Partido”, entre outras ideias de senso comum, que não possuem como base o conhecimento de caráter científico, crítico e ético.

Cabe então, observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010). Este documento foi escolhido para análise, como uma das Políticas Públicas que trazem o trabalho com as sexualidades e gêneros na etapa do Ensino Fundamental e também por ser o documento em vigência que regulamenta a organização, funcionamento e ampliação para nove anos de duração o Ensino Fundamental em todo país (período este correspondente a uma das etapas da Educação Básica), tanto nos componentes curriculares, quanto nas áreas de conhecimento. A DCN (BRASIL, 2010) ressalta a importância da articulação e abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida do sujeito, em escala global, regional e local a serem considerados, como expresso no seu Art. 16,

Temas como saúde, *sexualidade e gênero*, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, p.5, grifos nossos).

O trabalho em sala de aula, com os temas destacados, perpassa os conteúdos, experiências e as inúmeras situações ocorridas cotidianamente no espaço escolar entre

⁷ Na tese de Noro (2019), há um quadro que compara a versão da BNCC durante os mais de dois anos de elaboração e a versão que o MEC entregou ao CNE. É possível observar as alterações realizadas no texto, em várias passagens do documento, sobre a diversidade sexual e gênero. Ver: NORO, D. *Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências*. 2019. 147f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

alunos/alunas, professoras/es e alunas/os, além de pré-conceitos existentes no ideário de docentes ao longo do período de formações continuadas que reproduzem e normatizam ideias hegemônicas, como observado nos estudos de Guizzo e Ripoll (2015); Badalotti e Tondin (2015); Crociari e Perez (2019), entre outras/os. Para isso, faz-se necessária a formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos temas propostos pelas DCN, sejam na formação inicial ou na formação continuada. Esses e outros conhecimentos produzidos pela humanidade,

[...] ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros (GOMES, 2007, p.25).

Isso se deve à falta de entendimento da diversidade como uma construção histórica, social, cultural das diferenças, que resulta em fenômenos como o sexismo, homofobia, racismo, etc., pois “falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. [...] É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola” (GOMES, 2007, p.25). Além disso, a construção da identidade humana é um processo social que sofre influências e se modifica no decorrer dos tempos. Nesse sentido, trazemos, no quadro a seguir, as Políticas Públicas sobre formação continuada das/os profissionais docentes.

Quadro 2 - Políticas públicas de Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica

Política Pública	Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (DCN).	2010
Plano Nacional de Educação (PNE).	2014-2024
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	2015
Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	2016
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Partimos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução nº 2/2015) (BRASIL, 2015), pois a DCN (Resolução nº 1/2020) (BRASIL, 2020), aprovada em 27 de outubro de 2020, destaca ressalvas a serem analisadas com cautela, por ser uma Política Pública recente e com conteúdo elaborado sem a participação e diálogo com as Instituições de Ensino Superior.

A Resolução nº 2/2015 compreende a docência como “[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, [...] conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender [...]” (BRASIL, 2015, p.2). Considera a Educação em e para os Direitos Humanos como direito fundamental à educação, a importância e a valorização da/o profissional do magistério por meio da garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, condições dignas de trabalho, salário e considera os princípios que orientam a base comum nacional para formação inicial e continuada, a saber: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Em diversas passagens do documento, as temáticas sobre Direitos Humanos, diversidade sexual, de gêneros, entre outras, estão presentes nas disposições gerais na articulação entre IES e o sistema de Educação Básica, na formação das/os profissionais pautadas/os no que deveria assegurar a base comum nacional, no ingresso da/o estudante nos cursos de formação inicial, nos currículos, na formação pedagógica para graduadas/os não licenciadas/os, nos cursos de segunda licenciatura. De acordo com o documento,

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como

principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

No mesmo viés, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016) aprovada em 09 de maio de 2016, traz no Capítulo 1, como principais objetivos e princípios, a garantia de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada, bem como a articulação, a valorização das/os profissionais da educação, colaboração entre o sistema federal, as redes de ensino, instituições educativas e formadoras, o apoio e expansão de cursos de formação continuada com vistas ao cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024), além de,

VI - Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; [...] (BRASIL, 2016, p.1).

Para o alcance de tais princípios e objetivos, o documento assinala como referência o Planejamento Estratégico Nacional organizado e proposto pelo MEC para formulação de Planos Estratégicos. Junto a essa organização, prevê ações integradas e complementares, tais como: programas de iniciação à docência, residência pedagógica, apoio e estímulo às/aos jovens para carreira docente, fortalecimento dos planos de carreira, melhoria na remuneração e condições de trabalho, entre outros pontos.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016) objetiva a promoção de formação, conhecimento e ação docente voltada à defesa dos Direitos Humanos. O documento não cita as discussões de gênero, mas, o fato de considerar os Direitos Humanos como um dos objetivos, reafirma a relevância, mesmo que de forma pontual, das discussões traçadas e consolidadas sobre a formação integral de alunas e alunos e que perpassam as questões de gêneros e sexualidades.

Com aspectos diferentes da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, institui

a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada – Resolução CNE/CP nº 1/2020) (BRASIL, 2020), recentemente elaborada e aprovada. O documento reflete o percurso histórico atual de desvalorização do magistério, o descompromisso com a formação humana, a defesa da formação continuada voltada a aspectos tecnicistas de ordem moral, modelos de comportamentos pautados em desenvolvimento de competências e de resultados observáveis e mensuráveis de sucesso e eficácia. Tal documento foi elaborado sem a participação e diálogo com as Instituições de Ensino Superior, associações científicas e representativa das/os professoras/es, e resultou em manifestos de repúdio contra a desqualificação da formação das/os professoras/es da Educação Básica, como o publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁸.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), as competências profissionais possuem três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. A discussão de Direitos Humanos aparece algumas vezes ao longo do texto do documento, porém, diferentemente do documento anterior, este não menciona a Educação em e para os Direitos Humanos, não cita em nenhum momento a diversidade sexual e/ou sexualidades e, em apenas dois momentos, refere-se a “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2020, p.3). Nas “Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – pedagógica”, a promoção do respeito e participação das/os estudantes “[...] considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural [...]” (BRASIL, 2020, p.12).

A concepção de formação continuada contempla um viés distinto da Resolução nº 2/2015, informa que,

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes

⁸ Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-formação continuada). Ver: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jan.2021.

formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p.2).

Na concepção de formação continuada, expressa na Resolução nº 1/2020 (BRASIL, 2020), podemos observar uma definição ampla e genérica, pautada numa formação fragmentada, reduzida às concepções da BNCC, ou seja, a resolução supracitada não apresenta a proposta de trocas de experiência em grupo e de forma contínua entre às/os docentes, a ênfase pela formação coletiva, a elaboração de projetos, a formação ética e política para atuação pedagógica, ideias essas que se apresentam na Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

A formação continuada é defendida pelo documento, a ser realizada em serviço. No documento o “III Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade [...]” (BRASIL, 2020, p.5). Além da defesa da, “[VI] Submissão, em sua atuação profissional, [...] que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade [...], além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento” (BRASIL, 2020, p.3).

Fica evidente, ao longo dos destaques realizados, de cada um dos documentos e suas principais concepções, a diferença de ideal de sociedade que se quer formar, a discrepância com as necessidades atuais, humanas, científicas e sociais que tal modelo de formação continuada pretende acarretar, primeiramente em todo processo formativo (inicial e continuado) e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas com as/os estudantes que, por direito, possuem a necessidade de acesso e permanência na educação pública, de forma gratuita, de qualidade, que respeite as diversidades e que priorize o acesso aos direitos fundamentais.

Por isso, a necessidade de “[...] reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa por meio de um trabalho coletivo com os outros professores” (NÓVOA, 2019, p.6). É o que Nóvoa (2019)

ênfatisa sobre os movimentos de privatização e individualização, que conduz políticas de desvalorização da formação das/os profissionais docentes, a manifestação de desconfiança sobre a escola pública e a instalação de novas maneiras de regulação da educação. Como proposta de trabalho formativo sobre a temática do artigo e possibilidade de problematização e enfrentamento aos retrocessos atuais, trazemos no subtítulo seguinte a *WebQuest* como recurso possível de trabalho no processo de formação continuada para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A *webquest* como possibilidade de formação continuada, humana e de prática pedagógica

A *WebQuest* (WQ) foi criada, em 1995, por Bernie Dodge⁹, com contribuição inicial de Tom March, que desenvolveram pela primeira vez o modelo. Dodge (2008) em seu texto “Cinco regras para escribir una fabulosa WebQuest” conceitua este recurso tecnológico como,

[...] uma atividade de indagação/pesquisa voltada para os alunos que obtêm todas ou a maioria das informações que vão usar recursos existentes na Internet. As WebQuests foram projetadas para que os alunos façam bom uso de seu tempo, concentrem-se no uso de informações em vez de pesquisá-las e apoiem o desenvolvimento de seu pensamento nos níveis de análise, síntese e avaliação¹⁰ (DODGE, 2008, p.1).

De acordo com Cunha (2006) a ideia básica da WQ surgiu de uma quase “causalidade”. Segundo a autora, Bernie Dodge, durante suas aulas, percebeu que os/as estudantes conheciam poucos *sites* para levantamento, aprofundamento e construção de conhecimento, o que resultou em trabalhos com poucas informações. A partir disso, o professor Dodge preparou previamente um material com informações direcionadas sobre o conteúdo, organizou os/as estudantes em grupos e pediu que analisassem as informações apresentadas. Ele percebeu que os/as alunos/as conseguiram tratar o assunto de maneira aprofundada e que tal metodologia

⁹ Professor de Tecnologia Educativa - Universidade Estadual de San Diego, San Diego, Califórnia-EUA.

¹⁰ “[...] una actividad de indagación/investigación enfocada a que los estudiantes obtengan toda o la mayor parte de la información que van a utilizar de recursos existentes en Internet. Las WebQuests han sido ideadas para que los estudiantes hagan buen uso del tiempo, se enfoquen en utilizar información más que en buscarla, y en apoyar el desarrollo de su pensamiento en los niveles de análisis, síntesis y evaluación”.

estimulava os processos cognitivos de alto nível.

Para isso, Dodge apresentou a estrutura básica para o desenvolvimento da WQ que podem ser de dois níveis: a WQ de curta duração ou curto prazo, que corresponde à aquisição e à integração do conhecimento, com objetivo instrucional e duração para conclusão de uma a três aulas e a WQ de longa duração ou longo prazo também com objetivo instrucional visa estender e refinar o conhecimento com duração entre uma semana a um mês (DODGE, 1997).

Para o autor,

depois de completar uma WebQuest de longo prazo, o aluno deve ter analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformado-o de alguma forma e demonstrado uma compreensão do material criando algo que outros possam responder, online ou off¹¹ (DODGE, 1997, p.1).

Para estruturação da WQ, Dodge (1997) apresenta os elementos necessários para composição do *Website*, a saber: Introdução, Tarefa, Recursos/Fontes de Informação, Processo, Orientações/Avaliação e Conclusão. Não há o impedimento de que as etapas ou seções sugeridas passem por adaptações ou acréscimos, pois o recomendado é que na criação da WQ os principais elementos e seus objetivos estejam presentes (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021).

Seguindo as orientações de Dodge (1997) e diante do cenário atual causado pela pandemia da Covid-19, criamos uma *WebQuest*, no formato de longa duração para o trabalho formativo docente e que apresenta conceitos, historicização, Políticas Públicas, sugestões de leituras, materiais (títulos infantis, filmes, vídeos etc.), que possam vir a ser sistematizados em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as temáticas de Gêneros, Sexualidades e Direitos Humanos, de forma interdisciplinar.

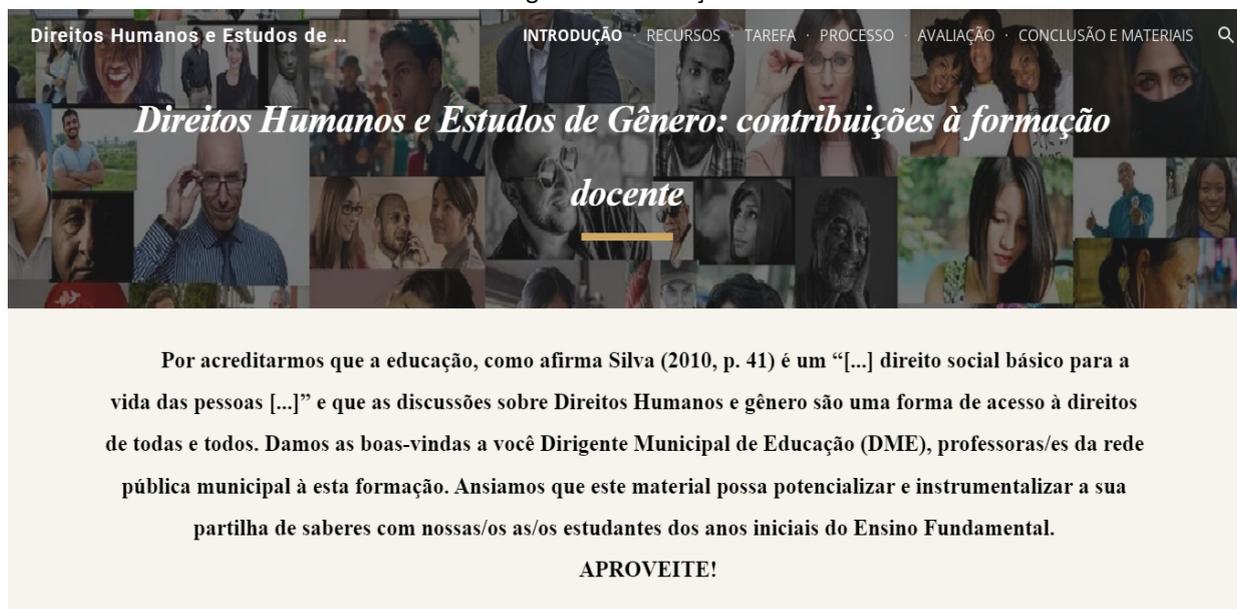
Nesse viés, a WQ possibilita uma “investigação orientada”, em que os/as docentes participantes podem interagir com informações, em suas maiorias originárias de recursos da *internet*. Como a WQ permite passar por adaptações ou acréscimos em seu conteúdo, as/os próprios docentes e/ou a Secretaria Municipal de Educação podem realizar alterações para

¹¹ “After completing a longer term WebQuest, a learner would have analyzed a body of knowledge deeply, transformed it in some way, and demonstrated an understanding of the material by creating something that others can respond to, on-line or off”.

melhoria na qualidade das informações no próprio sistema, que em posse do *login* de acesso, podem ampliar e atualizar as formações pela mesma plataforma e utilizá-la em projetos, cursos e em atividades em sala de aula.

A criação da WQ proposta neste artigo é oriunda de uma pesquisa em nível de mestrado. Utilizamos o *Google Sites*, uma ferramenta gratuita disponibilizada pelo *Google*, que permite a criação de *sites* (páginas na *web*), que facilita o compartilhamento e divulgação de serviços, informações, etc. Para especificar as partes da WQ, apresentamos a seguir as páginas criadas da WQ intitulada “Direitos Humanos e Estudos de Gênero: contribuições à formação docente”, junto a seus conteúdos.

Figura 1 - Introdução¹²



Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

A Introdução é a primeira etapa da WQ é o “palco” (DODGE, 1995, p.1), pois contém as informações que serão apresentadas aos/às usuários/as “[...] é como se fosse um cartão de

¹² Para a composição das imagens iniciais de cada seção/página, utilizamos figuras de *sites* que disponibilizam de modo gratuito e de domínio público.

visitas para o que vai ser apresentado” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p.75). Na WQ intitulada “Direitos Humanos e Estudos de Gênero: contribuições à formação docente”, iniciamos com as boas-vindas às/aos docentes e às/os DMEs com interesse de participar. Em seguida, apresentamos breves informações sobre os Direitos Humanos, de maneira contextualizada, num panorama geral, com intuito de marcar a origem formal dos Direitos Humanos e, assim, adentrar nas temáticas de Gêneros e Sexualidades.

Nas demais páginas, salientamos como a temática insere-se na educação, desde a formação inicial e continuada docente, bem como sua presença em Políticas Públicas na área da educação, em diversas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e como reflete em sala de aula, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Recursos



Direitos Humanos e Estudos de ... INTRODUÇÃO · RECURSOS · TAREFA · PROCESSO · AVALIAÇÃO · CONCLUSÃO E MATERIAIS

RECURSOS

A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar (ADICHIE, 2014, p.8).

Nesta página, você encontrará materiais teóricos que auxiliarão nas problematizações sobre a Educação em/para Direitos Humanos, considerações articuladas aos Estudos de Gênero e as Políticas Públicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Também apresentamos esclarecimento sobre equívocos disseminados atualmente quanto à “Ideologia de Gênero”, o conceito de gênero, a diferença entre sexo e sexualidades e o (re)conhecimento sobre a Educação Sexual nas escolas, por meio de textos, imagens, documentos, artigos e livros.

Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

Na seção Recursos ou Fontes de Informação¹³, são apresentados os conteúdos para a realização da Tarefa (próxima seção). Para Dodge (1997), o conjunto de informações dispostas nessa seção é necessário para a realização da tarefa; por isso, os conteúdos organizados precisam ser cuidadosamente filtrados. Podem ser incluídos documentos da *web*, livros, vídeo, conferências, consulta em materiais impressos, etc., ou seja, materiais e recursos de maneira a evitar que as/os usuárias/os não fiquem à “deriva” no espaço virtual (DODGE, 1997).

Bottentuit Junior e Coutinho (2012) alertam que as fontes precisam ser seguras e confiáveis para não comprometer o processo de construção do conhecimento, atentar-se à quantidade e qualidade das fontes a serem utilizadas na WQ. Para complementar, “a escolha de boas fontes pode ainda garantir a constante utilização da *WebQuest* pelo próprio autor e demais professores interessados na temática pelo mundo fora, já que a mesma ficará disponível na rede”. E também “[...] as WebQuests são adaptáveis, ou seja, cada vez que surgem novas fontes de informações, é recomendável incluí-las para que os alunos possam aceder sempre às mais recentes fontes”, (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p.78), potencializando o objetivo da capacidade de construir e transferir os conhecimentos aprendidos às novas problemáticas e situações de aprendizagem.

Para esta seção, foram organizadas as discussões sobre Educação em e para os Direitos Humanos e considerações articuladas aos Estudos de Gênero e as Políticas Públicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), esclarecimento sobre equívocos apresentados atualmente quanto à “Ideologia de Gênero”, o conceito de gênero, diferença entre sexo e sexualidades e a Educação Sexual nas escolas, por meio de textos (FURLANI, 2007), imagens, documentos (BRASIL, 2007), artigos (NÓVOA, 2019) e livros (GOMES, 2016; LOURO, 2013), são alguns exemplos.

Figura 3 - Tarefa

¹³ Dodge (1997) traz como sequência a seção Introdução, seguida pela Tarefa e, posteriormente a seção Fontes de Informação. Em nossa WQ, antecipamos a terceira seção para antes da Tarefa, para que o público-alvo que acessará a WQ, possa ter contato com as informações de antemão e não precisem voltar à seção Tarefa, como seria, se fossemos seguir a sequência disposta por Dodge (1997).



Vimos na página "Introdução" uma breve contextualização histórica dos Direitos Humanos a nível internacional e em "Recursos" uma discussão mais ampla e contextualizada aos retrocessos, equívocos e desinformação sobre a temática de estudo, além de também, observarmos possibilidades de efetivação das Políticas Públicas nas práticas em sala de aula e nos currículos de maneira interdisciplinar.

Nesta aba, iremos realizar nossa primeira atividade, tentando articular os conhecimentos adquiridos em sua experiência como ser humano e sua concepção profissional sobre o assunto.

Para isso, convidamos você a assistir o vídeo que conta de forma didática a história dos Direitos Humanos, realizar a análise de uma charge e discorrer sobre a proposta da atividade.

Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

Na visão de Dogde (1995, p.1), a Tarefa precisa ser “factível e interessante”, ou seja, a ideia da tarefa não é ser fácil e nem complexa para ser resolvida, mas sim, ser capaz de [...] promover a transformação da informação recolhida num novo conhecimento” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p.76). Na elaboração da tarefa, a/o proponente precisa se atentar à faixa etária, o tempo de resolução, priorizar a autonomia para que o público-alvo consiga, de maneira individual ou coletiva, desenvolver a tarefa proposta e, além disso, ser atrativa para que desafie a interação do usuário no *Website* (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021).

Pensando nas referidas orientações, foi considerado propor uma atividade que busca articular o conhecimento adquirido até o momento na WQ, com as experiências profissionais das/os DMEs e das/os docentes sobre o assunto. Para isso, convidamos as/os profissionais para assistirem a um vídeo¹⁴ que apresenta, de forma didática, a história dos Direitos Humanos, a realização de análise de uma charge¹⁵ e, logo após, a realização de escrita dissertativa na plataforma do *Google Forms* anexada na página da WQ, dessa maneira as respostas não ficam expostas no *Website*.

¹⁴ BAHAVIVID. *A história dos direitos humanos*. Produção: United for the Human Rights, Youtube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfC>. Acesso em: 22 abr. 2022.

¹⁵ Charge de Miguel de Paiva. O Estado de São Paulo, ed. Histórica, 05 out. 1988, p.3.

Figura 4 - Processo



Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

No item Processo, o público-alvo (neste caso, as/os docentes e às/os DMEs) poderá verificar o caminho de estudo para a realização da tarefa e demais etapas a serem exploradas. As informações a serem checadas precisam ser descritas de maneira nítida. Nesse item, podem ser expostas mais informações acerca da tarefa para que o objetivo do trabalho e sua própria execução sejam atingidos (ROCHA, 2007; NASCIMENTO, 2018).

Este momento visa à verificação das seções acessadas e estudadas ao longo da formação. As/os DMEs e as/os docentes que acessarem a WQ podem observar os itens elencados e refletir acerca de seu processo formativo, os conteúdos disponíveis, as dúvidas que surgirem, os novos *insights* para as próximas práticas educacionais, bem como, a percepção da própria formação humana e profissional, que pode oportunizar e resultar na adequação de planos de aula/ensino, de currículos, em projetos interdisciplinares e, principalmente, como acesso aos direitos e no trabalho para a efetivação das Políticas Públicas.

Figura 5 - Avaliação



Como parte do processo formativo e das características que compõem uma *WebQuest*, neste momento você irá realizar uma avaliação em formato de questionário semiestruturado, composto de perguntas objetivas e dissertativas. O intuito com tal questionário é levantar informações sobre o perfil pessoal e profissional das/os participantes, questões que envolvam a formação inicial e a atuação profissional e um *feedback* sobre a formação continuada, a ser realizado via *Google Forms* anexado abaixo.

Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

Na seção Avaliação, proposta por Dodge (1997) também como Orientações, podem ser direcionados questionamentos, instruções para completar diagramas, mapas conceituais, etc. Já Bottentuit Junior e Coutinho (2012) e Rocha (2007) destacam a percepção e a atenção a ser despendida nesta seção, para que os critérios de avaliação e subjetividade envolvidas sejam levados em consideração. Esta etapa precisa explicar como ocorre o processo avaliativo, os objetivos da WQ, os critérios de avaliação individual e em grupo devem conter aspectos quantitativos e qualitativos, em outras palavras, valorar as tarefas, definir as dimensões com que cada tarefa será apresentada, por exemplo, um produto escrito, observar à gramática e a correção ortográfica, a organização, a formatação etc.

Na WQ proposta, não são utilizados critérios de avaliação no sentido formal orientado acima, uma vez que a própria flexibilidade das páginas possibilita este movimento, como afirmam Rossi e França (2020). Como lidamos com profissionais formados em atuação, a avaliação volta-se a um questionário semiestruturado, com intuito de levantar informações sobre o perfil pessoal e profissional das/os professoras/as, questões que envolvam a formação inicial, a atuação docente e um *feedback* sobre a formação continuada, a ser realizado via *Google Forms*, anexado na página da WQ.

Figura 6 - Conclusão e Materiais



Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

A última seção da WQ “[...] lembra os alunos sobre o que aprenderam e talvez os incentive a estender a experiência para outros domínios”¹⁶ (DOGDE, 1997, p.1). Sendo assim, retoma os principais pontos de análise e possibilita a dedicação nas tarefas e na criação de outras WQs, pois, como pode ser publicada, a intenção é a criação de produtos cada vez mais elaborados.

Dessa forma, além do desfecho e da revisão do objetivo e dos conceitos, acrescentamos a seção materiais complementares, com intuito de instigar às/os docentes a terem acesso a outras temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, tais como: estudos sobre a População Indígena, População Negra, crianças, adolescentes e Idosos, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans,

¹⁶ “[...] reminds the learners about what they've learned, and perhaps encourages them to extend the experience into other domains”.

*Queer*¹⁷, intersexuais e outras LGBTQIA+¹⁸, etc., expressas em WQs realizadas com as/os estudantes de Pedagogia (diurno e noturno) durante o estágio de docência na disciplina de Educação e Direitos Humanos, no segundo semestre de 2020 (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021).

Considerações finais

Podemos observar, diante da temática de estudo, que as Políticas Públicas educacionais para as discussões de Gêneros e Sexualidades, bem como, suas interseccionalidades, têm sido um desafio nos tempos atuais no Brasil, porém as possibilidades de resistência, de lutas e de (re)conhecimento de tais temas, que abarcam a integralidade da pessoa humana, são possíveis de serem problematizadas os no espaço escolar com as/os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de materiais de cunho científico, ético, político e crítico.

Como as Secretarias Municipais de Educação organizam as formações continuadas ofertadas às/aos docentes, cabe a/ao gestora/gestor (re)conhecer em sua função, a necessidade de efetivação das Políticas Públicas, para que o acesso aos direitos possa ser garantido. Este processo configura-se um desafio, todavia o trabalho pode englobar parcerias entre a própria Secretaria Municipal de Educação junto às escolas e com Instituições de Ensino Superior, em um trabalho de formação em rede e por meio do uso tecnológico da WQ, como recurso científico, teórico e pedagógico às/aos Secretarias Municipais de Educação e às/aos docentes.

Dessa forma, ressaltamos o trabalho de ensino, aprendizagem e formação que a WQ pode proporcionar no enfrentamento de desigualdades, reflexões críticas e produtora de

¹⁷ De acordo com Louro (2013, p.7) “Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina”.

¹⁸ A sigla LGBT é histórica e já passou por reformulações de inclusão de grupos que não se sentiam contemplados pelo movimento. LGB representa a orientação sexual da pessoa, modos de se relacionar afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas e TQI+, diz respeito a identidade de gênero que não se restringe ao binarismo de masculino e feminino (FRANÇA, 2014).

mídias. A proposta do *Website* também é instigar as possibilidades de criação de novos materiais, acesso a conhecimentos e seu poder de alcance dentro da rede de instituições escolares de cada Secretaria Municipal de Educação, pois de acordo com Nóvoa (1992, p.13), "não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores".

Sendo assim, as Políticas Públicas voltadas às temáticas da educação para as discussões de Gêneros e Sexualidades na formação continuada docente para a Educação Básica, objetivam a promoção da transformação social frente aos princípios da dignidade humana, o reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças, igualdade de direitos, entre outros princípios, pautados em declarações, pactos, planos, diretrizes e demais documentos de ordem mundial e nacional, já destacados. A constatação de retrocessos no cenário político atual, de crise econômica e sanitária (Covid-19), nos faz repensar, conhecer e resistir, conscientes da necessidade de não perder o que já foi conquistado a muito custo, num movimento de continuidade coletiva.

Referências

ADELMAN, M. Estudos culturais e estudos de gênero: estendendo os olhares. *Cadernos da Escola de Comunicação*, Curitiba, v.1, n.4, p.1-19, 2006.

BADALOTTI, R. M.; TONDIN, C. F. Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.esp.2, v.69, p.167-182, out. 2015.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de webquests. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, n.1, v.17, p.73- 82, abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 07/10, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. 22 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília/DF: MEC, CNE, CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Brasília/DF: MEC, CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 22 abr.2022.

CROCIARI, A.; PEREZ, M. C. A. O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, n.esp.2, v.14, p.1556-1568, jul.2019.

CUNHA, A. C. S. *Pensamento sistêmico e tecnologia educacional: a metodologia webquest*. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Computação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), Fortaleza, 2006.

DODGE, B., Webquests: a technique for internet – based learning. *The Distance Educator*, v.1, n.2, p.10-13, 1995, Trad. J. Barato.

DODGE, B. Some thoughts about webquests. *San Diego State University*, 1997 Disponível em: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html. Acesso em: 25 fev.2021.

DODGE, B. Cinco reglas para escribir una fabulosa webquest. *Eduteka, Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*, p.1-10, 2008. Disponível em: <http://centros.edu.xunta.es/ceipbanosdemolgas/webquest/document/5reglas.pdf>. Acesso em: 19 fev.2021.

FRANÇA, F. F. *Representações sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras*. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, F. F.; SASSO, A. G.; CORDEIRO, A. F. Educação em direitos humanos: um relato de experiência do estágio de docência com o uso de webquest. *Communitas, Cruzeiro do Sul*, v.5, n.9, p.312-333, 2021.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p.269-285, dez.2007.

GOMES, D. F. L. *Fundamentação em direitos humanos e cidadania*. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos).

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIZZO, B. S.; RIPOLL, D. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. *HOLOS, Natal*, ano 31, v.6, p.472-483, 2015.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes, Campinas*, ano 21, n.55, p.30-41, nov.2001.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NASCIMENTO, É. D. *A metodologia webquest na aula de história*. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – PROFHISTÓRIA, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v.44, n.3, p.1-15, 2019.

ROCHA, L. R. *A concepção de pesquisa no cotidiano escolar*: possibilidades de utilização da metodologia webquest na educação pela pesquisa. 2007. 214f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROSSI, J. P.G.; FRANÇA, F. F. A metodologia webquest no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.11, n.32, p.213-243, 2020.

UNIÃO Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. *Orientações ao dirigente municipal de educação*: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

Recebido em setembro 2021.

Aprovado em abril 2022.