

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ANDREA GERALDI SASSO

**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES**

**CAMPO MOURÃO - PR
2022**

ANDREA GERALDI SASSO

**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições.

Orientadora: Prof. Dra. Fabiane Freire França.

**CAMPO MOURÃO - PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sasso, Andrea Geraldi

Direitos Humanos na educação pública municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es / Andrea Geraldi Sasso. -- Campo Mourão-PR, 2022.

147 f.: il.

Orientador: Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Direitos Humanos. 2. Formação Continuada-Professores. 3. Educação-Gênero. I - França, Fabiane Freire (orient). II - Título.

ANDREA GERALDI SASSO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Fabiane Freire França (Orientadora) – UNESPAR/ Campo Mourão

Fabiane Freire França

Prof. Dr^a. Eliane Rose Maio – UEM/ Maringá

Eliane Rose Maio

Prof. Dr^a. Wilma dos Santos Coqueiro – UNESPAR/ Campo Mourão

Wilma dos Santos Coqueiro

Data de Aprovação

26/04/2022

Campo Mourão – PR

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, pela representação de fé, força e sabedoria em minhas decisões e aprendizagens diárias.

Agradeço aos meus amados e admirados pais, Maria e Daniel, que sempre foram presentes em todas as conquistas e dificuldades, cuidaram e primaram pela minha educação, proporcionando todo suporte. Eles são os meus exemplos de honestidade, trabalho, afeto e experiências. E ao meu querido irmão Mateus. Juntos, eles acompanharam cada etapa desta pesquisa.

À minha “mãe acadêmica”, Professora Doutora Fabiane Freire França, um ser humano que é não cabe em si, e extrapola em gestos, olhares, conhecimento e amor. Sua atenção, respeito, escuta, carinho e dedicação me inspiram. Obrigada pela amizade, pelas risadas e por toda partilha como pessoa e profissional.

Às Professoras Doutoras Eliane Rose Maio e Wilma dos Santos Coqueiro, que prontamente aceitaram o convite para a banca de qualificação e defesa. A vocês, desde já a minha gratidão às considerações que foram valiosas a esta pesquisa.

Às Professoras Sandra Maria e Rita de Cássia, duas irmãs, mulheres e profissionais “arretadas” das quais me orgulho em dizer que trabalhei com vocês como professora e coordenadora pedagógica na pequena Escola Municipal Olavo Bilac, instituição localizada no distrito do município de Boa Esperança/PR e que carrego na minha base profissional. Agradeço de modo especial e com carinho a Sandra Maria pelo “pontapé inicial” que faltava para encarar o mestrado. Não me esquecerei do bate-papo naquele final de ano letivo em 2019. E à secretária administrativa Nelcina. As três, mesmo eu estando de licença do trabalho, acompanharam a trajetória, emanando vibrações positivas.

Ao Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR, nas pessoas de Fernanda e Leonice, e às Secretarias Municipais de Educação de Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário, por toda atenção, parceria e comprometimento com a educação das crianças nos municípios, além de terem fornecido dados primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às/Aos meus queridos/as amigos/as “psis”, que estiveram presentes acompanhando e apoiando minhas alegrias e angústias, entre o mestrado e a graduação em Psicologia, Tatiane Aline, Sandra Garcia, Irmã Judite e Angelo Ricardo, este último a quem agradeço de maneira especial à produção do mapa presente nesta dissertação. Ao meu amigo/irmão Paulo Henrique “Tchoicy”, ao meu professor e psicólogo Frank Duarte, aos cafés com Marlon e às/aos demais colegas que, de maneira direta ou indireta, estiveram presentes.

Às amigas do mestrado que, mesmo de maneira virtual, criamos laços de proximidade e carinho, Raine “amiga europeia”, Maria Laura, Andréia, Larissa e Ana Luiza. Bem como os meus agradecimentos a todos/as os/as colegas de turma do PPGSeD.

Às/Aos Professoras e Professores do PPGSeD, minha gratidão e respeito às/aos profissionais que são, e a todo cuidado que tiveram conosco no período de pandemia, em especial ao coordenador Professor Doutor Marcos Clair Bovo, que sempre se fez presente, acessível e preocupado com todas/os.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), por oportunizar discussões e conhecimentos que contribuíram para o crescimento desta pesquisa.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que permitiu a dedicação exclusiva aos estudos e ao melhor desenvolvimento da pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

SASSO, Andrea Geraldi. **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal:** contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es. 147f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

RESUMO

Esta dissertação buscou compreender Direitos Humanos e Gênero e/ou sua ausência na formação continuada de professoras/es e como tem se configurado um desafio para a educação e seu papel na formação humana. Diante disso, o objetivo da presente pesquisa é investigar a formação continuada promovida pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná de Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário às/aos professoras/es com ênfase nas discussões sobre Direitos Humanos e Gênero no contexto da educação pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi adotada uma pesquisa descritiva, com levantamento de dados de caráter quanti-qualitativo, a partir dos vieses teóricos dos Estudos Culturais e paradigmas Pós-Modernos. Buscamos responder as seguintes problemáticas: Quais representações as dirigentes municipais de educação possuem sobre o trabalho com as discussões de Direitos Humanos e Gênero no cotidiano escolar? É possível inserir as discussões de gênero na formação continuada de docentes, na rede municipal de ensino, a fim de que conheçam e possam repensar, em suas práticas, conteúdos de Direitos Humanos? Em vista disso, foram realizadas as seguintes etapas: a) levantamento dos temas ofertados nas formações continuadas, desde o período da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010a) até o ano de 2019; b) aplicação de questionário às dirigentes municipais das secretarias que compõem o Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR e que aceitaram fazer parte da pesquisa; e c) organização de um *site* com materiais voltados à formação docente em rede por meio do recurso tecnológico *WebQuest* e disponibilizado às Secretarias Municipais de Educação. As discussões realizadas evidenciaram como resultado a possibilidade e a compreensão do trabalho interseccional e interdisciplinar com as formações com apoio das tecnologias e em rede (entre Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e as Universidades), que permitiram problematizar as representações sociais de paradigmas hegemônicos, que insistem em dificultar o (re)conhecimento de políticas públicas de gênero e desafiam a luta por uma formação humana na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Gênero, Formação Continuada, Secretaria Municipal de Educação.

SASSO, Andrea Geraldi. **Human Rights on Municipal Public Education**: contributions of gender studies to continuing professional development for teachers 147f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2022.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand Human Rights and Gender and/or its absence on the continuing professional development for teachers and how it has configured a challenge to education and its role on human formation. Therefore, the aim of this research is to investigate the continuing professional development for teachers promoted by the Municipal Departments of the State of Paraná in Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário, emphasizing the discussions about Human Rights and Gender in the context of public education in the early years of Elementary School. For this purpose, it was adopted descriptive research, with quantitative character data collection, from the Cultural Studies and Postmodern paradigm theoretical biases. We sought to answer the following issues: What representations do municipal education leaders have concerning the work about discussions on Human Rights and Gender in the school routine? Is it possible to introduce gender discussions on the continuing professional development for teachers in the municipal system, so as they can get to know and rethink, in their practices, Human Rights issues. In view of this, the following stages were carried out: a) survey of themes proposed on continuing development practices since the publication of the National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2010a) until 2019; b) application of a questionnaire to municipal leaders of departments that make up the Regional Education Center of Goioerê/PR who agreed to take part in this research; and c) a website organization with materials aimed at teacher training through the *WebQuest* technological resource made available at the Municipal Departments of Education. The discussions held showed the possibility and the understanding of the intersectional and interdisciplinary work with teacher training and the support of technologies, along with (Regional Education Centers, Municipal Departments of Education and Universities) that enabled to problematize the social representations of hegemonic paradigms that insist to make difficult the (un)familiarity with gender public policies that challenge the fight for human formation from the perspective of Education in/for Human Rights.

Keywords: Human Rights, Gender, Continuing Professional Development, Municipal Department of Education.

SASSO, Andrea Geraldí. **Derechos Humanos en la Educación Pública Municipal:** contribuciones de los estudios de género a la formación continuada de profesoras/es. 147f. Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado Interdisciplinario Sociedad y Desarrollo, Universidad Estadual de Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

RESUMEN

Esta tesis quiso comprender los Derechos Humanos y Género y/o su ausencia en la formación continuada de profesoras (es) y cómo ha sido caracterizado un desafío para la educación y su papel en la formación humana. Delante de esto, el objetivo del estudio es investigar la formación continuada a los profesores, con énfase en las discusiones sobre Derechos Humanos y Género en el contexto de la Educación Pública de los años iniciales de la Enseñanza Primaria (Enseñanza Fundamental), proporcionado por las Secretarías Municipales de Educación del Estado del Paraná de las ciudades de Boa Esperança, Moreira Sales y Quarto Centenário. Para esto fue utilizado una pesquisa descriptiva, con generación de datos de carácter cuantitativo y calitativo a partir de dos líneas teóricas: Estudios Culturales y Paradigma Pos-Moderno. Propusimos responder las siguientes cuestiones: ¿Cuáles representaciones las dirigentes Municipales de Educación poseen en el trabajo hecho sobre las discusiones de Derechos Humanos y Género en el cotidiano de la escuela? ¿Es posible inserir las discusiones de género en la formación continuada de docentes en la Red Municipal de Enseñanza, con el intuito de que conozcan y repiensen sus prácticas y contenidos de Derechos Humanos? Así siendo, fue realizado las siguientes etapas: a) búsqueda de temas ofertados en las formaciones continuadas, del período de la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2010 hasta el año 2019); b) realización de cuestiones a las dirigentes Municipales de las secretarías que componen el Núcleo Regional de Educación de Goioerê/PR y que aceptaron hacer parte de la encuesta; c) organización de una página web (*site*) con materiales específicos a la formación docente en red por medio de recurso tecnológico *WebQuest* y disponible a las Secretarías Municipales de Educación. Las discusiones realizadas demostraron como resultado la posibilidad y la comprensión del trabajo de intersección e interdisciplinar con las formaciones con el apoyo de las tecnologías y en red (entre Núcleos Regionales de Educación, Secretarías Municipales de Educación y las Universidades), que permitieron problematizar las representaciones sociales de paradigmas hegemónicos, que insisten en dificultar o (re)conocimiento de políticas públicas de género y desafían la lucha por una formación humana en la perspectiva de la Educación en/para los Derechos Humanos.

Palabras-llave: Derechos Humanos, Género, Formación Continuada, Secretaria Municipal de Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR com destaque as SMEs que participaram da pesquisa	64
Figura 2	Introdução	73
Figura 3	Recursos	74
Figura 4	Tarefa	76
Figura 5	Processo	77
Figura 6	Avaliação	78
Figura 7	Conclusão e Materiais	79
Figura 8	Relação da <i>WebQuest</i> com os níveis do domínio cognitivo	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação continuada de professores/as e Direitos Humanos	37
Quadro 2	Formação continuada de professores/as em Gênero	39
Quadro 3	Secretaria Municipal de Educação e formação continuada, Direitos Humanos e gênero	41
Quadro 4	Formação continuada, Direitos Humanos e Gênero (dissertações)	42
Quadro 5	Direitos Humanos e formação de professores/docentes (tese)	43
Quadro 6	Políticas Públicas de Educação em/para Direitos Humanos	46
Quadro 7	Políticas Públicas de gênero e sexualidades	49
Quadro 8	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica	51
Quadro 9	Informações dos municípios e SMEs	68
Quadro 10	Questionário semiestruturado com as respostas das DMEs	134
Quadro 11	Levantamento das formações continuadas oferecidas pela SME 1	139
Quadro 12	Levantamento das formações continuadas oferecidas pela SME 2	141
Quadro 13	Levantamento das formações continuadas oferecidas pela SME 3	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Amerios	Associação dos Municípios Entre Rios
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMCAM	Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DH	Direitos Humanos
DME	Dirigente Municipal de Educação
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
FTC	Faculdade de Ciências e Tecnologia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GT	Grupo Temático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
IparDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seed	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
WEA	<i>Worker Educational Association</i>
WQ	<i>WebQuest</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TEORIZAÇÕES PARA PENSAR DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
2.1 Conceituações sobre Direitos Humanos, gênero e formação continuada.....	23
2.2 O que as pesquisas têm apontado sobre as discussões de Direitos Humanos e gênero na formação docente?.....	35
2.2.1 Direitos Humanos e Gênero: formação humana e política na prática docente	37
2.3 Políticas públicas sobre Direitos Humanos, gênero e formação continuada no Brasil	45
3 “CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA”: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
3.1 Os Estudos Culturais: contribuição interdisciplinar e os procedimentos metodológicos	57
3.1.1 O questionário semiestruturado.....	62
3.2 O universo e os sujeitos da pesquisa	63
3.3 Recurso tecnológico e didático <i>WebQuest</i> (WQ), como possibilidade de formação continuada, humana e de prática pedagógica	68
4 O “FUTURO PRESENTE” DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	83
4.1 Questionário Semiestruturado e Formação Continuada Docente: análise teórica e Grupos Temáticos (GTs).....	83
4.1.1 Grupo Temático 1 – Formação continuada docente “[...] um dos pilares que dá sustentação ao processo educacional” (DME 1, 2020).	85
4.1.2 Grupo Temático 2 - (Des)Conhecer as Políticas Públicas de Direitos Humanos e Gênero	92
4.1.3 Grupo Temático 3 - Possibilidades das relações de gênero e dos Direitos Humanos na Educação Básica pública municipal	98

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um período de grave crise econômica e sanitária (Covid-19) sem precedentes. No Brasil, elas implodiram a linha abissal da desigualdade, ressaltando ainda mais as dificuldades coletivas e individuais. Nosso intuito não é discorrer a respeito dos inúmeros percalços presentificados neste momento histórico, o que poderia tornar a pesquisa densa. Todavia, em alguns momentos, será inevitável abordarmos estes assuntos, pois lidamos com a educação que, por si só, é um campo extenso, repleto de variáveis, inconstâncias e formado por seres humanos. Conscientes do inacabamento do ser gente e de sua capacidade de ir além, almejamos que este trabalho possa “esperançar”, como sugere Paulo Freire (1992), a formação humana de Secretarias Municipais de Educação, docentes e estudantes sobre as temáticas de Direitos Humanos e dos Estudos de Gênero.

Discutir sobre a presença ou a ausência de Direitos Humanos e Gênero na formação continuada de professoras/es tem se configurado um desafio para a educação e seu papel na formação humana. A diversidade sempre existiu na escola e, mesmo sendo camuflada em documentos oficiais, currículos e em práticas pedagógicas, as relações de gênero se manifestam nas brincadeiras, nos cartazes, nos desenhos, nos discursos e nos comportamentos, reproduzindo estereótipos hegemônicos que normatizam corpos e subjetividades.

Na etapa da Educação Básica, a formação de professoras/es tem passado, ao longo de sua história, por avanços e retrocessos. Ainda assim, é uma ferramenta na elaboração e efetivação de políticas públicas e de acesso a direitos fundamentais no campo dos Direitos Humanos e de respeito às diversidades. Na educação pública municipal do Estado do Paraná, a formação continuada docente, voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente organizada pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), configura-se como campo de investigação. Por isso, damos ênfase na investigação de como e quando as políticas e as temáticas enunciadas conseguem atravessar o campo nacional, estadual e regional e chegar ao conhecimento formativo local de docentes e de estudantes.

A dedicação ao tema de estudo vem ao encontro das experiências acadêmicas e profissionais. Os Estudos de Gênero e de formação de professoras/es fizeram parte do período da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão), mais especificamente durante os anos de 2012 e 2013, quando participei como bolsista pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, do Programa de Iniciação Científica (Andrea Geraldi SASSO; Fabiane Freire

FRANÇA, 2013), e do período de estágio supervisionado do último ano de graduação (SASSO; FRANÇA, 2016; SASSO; FRANÇA; Cláudia PRIORI, 2018).

Quando concluí a graduação, iniciei o trabalho como estagiária remunerada pela Prefeitura Municipal de Boa Esperança/PR por dois anos, em uma pequena escola municipal do distrito. Nesse período, realizei diversos trabalhos com projetos em sala de aula e funções administrativas. Ademais, participei ativamente do processo de revisão e reestruturação do Projeto Político Pedagógico daquela instituição.

Já durante o período de estágio, prestei um concurso público para o cargo de professora no mesmo município. E, em 2016, assumi como professora efetiva do quadro, atuando por mais dois anos. Em 2018, recebi o convite para a função de coordenadora pedagógica. Durante o período na coordenação, tive a oportunidade de obter um olhar mais ampliado sobre a educação: participei de formações que contribuíram com as/os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Na ocasião, observei na prática a ausência de discussões, iniciativas e efetivação de políticas públicas nas áreas de Direitos Humanos e de Gênero. No geral, as formações e ações estavam voltadas à melhoria do resultado da aprendizagem, visando à atualização frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do quantitativo das avaliações externas.

Nesse mesmo período (2016-2019), acompanhando a avaliação técnica do Plano Municipal de Educação, participei com a equipe da SME da 3ª Conferência Nacional de Educação (CONAE - etapa intermunicipal), realizada no município de Goioerê/PR. Os debates traziam à luz a disseminação da chamada “Ideologia de Gênero”, além de uma insistência no trabalho do corpo e das identidades voltados exclusivamente ao biológico e à ausência de formações que tratassem do papel da formação humana. Novamente, inquieta e consciente da relevância dos estudos na área, investiguei, em nível de Núcleo Regional de Educação (NRE), as SMEs e as suas ações nas formações continuadas das/os profissionais de educação, o que foi possibilitado pela pesquisa em nível de mestrado interdisciplinar. Para isso, elencamos como campo de estudo as secretarias dos municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR.

O NRE de Goioerê/PR faz parte dos 32 NREs¹ do Estado do Paraná, e é composto por nove municípios, a saber: Boa Esperança, Goioerê, Janiópolis, Juranda, Mariluz, Moreira Sales, Quarto Centenário, Rancho Alegre d'Oeste e Ubitatã. A escolha do NRE deve-se à atenção

¹ Apucarana, Área metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz.

voltada para a educação ofertada nos municípios do interior do estado, já que, muitas vezes, esta preserva heranças de estruturas patriarcais, conservadoras, heteronormativas, religiosas e ideológico-partidárias; ademais, esta seleção contribui para a produção de conhecimento em territórios pouco estudados. Acrescento, ainda, a familiaridade que tive por conhecer algumas SMEs e profissionais do NRE de Goioerê/PR, para o acesso ao objeto de pesquisa e para o levantamento de dados. Dessa forma, o conjunto de sujeitos elencados para estudo permite que o critério de acessibilidade proposto por Sylvia Constant Vergara (2010) seja aplicado. Esse critério permite a seleção de elementos devido à facilidade de acesso.

Neste sentido, as SMEs (mantidas pelo Poder Público Municipal, com respaldo do Núcleo Regional de Educação) organizam os temas das formações oferecidas às/aos docentes em atuação na rede de ensino. Além disso, o aperfeiçoamento profissional continuado precisa estar inserido no Plano de Carreira do magistério público como maneira de promover a valorização das/os profissionais da educação, como se encontra expresso no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é possível revisitar as políticas públicas que consideram na formação inicial e continuada docente e nos currículos, as discussões da Educação para os Direitos Humanos e Gênero, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (DCN - Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010a), 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 (DCN - Resolução nº 2/2015) (BRASIL, 2015).

As DCN, Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), regulamentam a organização, o funcionamento e a ampliação para nove anos de duração do Ensino Fundamental em todo país (período este correspondente a uma das etapas da Educação Básica), tanto nos componentes curriculares, quanto nas áreas de conhecimento. As DCN ressaltam a articulação e a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida do indivíduo, 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, [...] diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2010a, p. 5, grifo nosso).

Já as DCN, Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), orientam os cursos de formação inicial e continuada de professoras/es e enfatizam a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior. Em várias passagens do documento, notamos a presença da defesa pela Educação em Direitos Humanos, formação teórica e interdisciplinar, ética, além das temáticas dispostas no §

6º no inciso VI, como “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à **diversidade** étnico-racial, de **gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

O trabalho em sala de aula, com os temas destacados, perpassa os conteúdos e experiências ocorridas no espaço escolar ao longo de todo ano letivo entre alunas/alunos, professoras/es e alunas/os. Segundo Nilma Lino Gomes (2007), a falta de entendimento das diversidades como uma construção histórica, social e cultural de diferenças, resulta em fenômenos como o sexismo, a homofobia e o racismo. Desse modo, “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), sobretudo na construção da identidade humana que é um processo social que sofre influências e se modifica no decorrer dos tempos.

Isso acontece com nosso modo de “ser” e de “se comportar” no mundo como mulheres e homens, uma vez que “estas diferenças atribuídas socialmente aos gêneros [...]” e maneiras de viver a sexualidade “[...] implicam em relações de poder, provocando desigualdades [...]” (MELO 2010, p. 5). Diante desse quadro, questionamos: quais representações as dirigentes municipais de educação possuem sobre o trabalho com as discussões de Direitos Humanos e Gênero no cotidiano escolar? É possível inserir as discussões de gênero na formação continuada de docentes, na rede municipal de ensino, a fim de que conheçam e possam repensar, em suas práticas, conteúdos de Direitos Humanos?

Frente a esses questionamentos, quando refletimos o contexto social, percebemos que há inúmeras práticas sociais divisoras que, por meio das relações de poder, concentram-se em “ajustar” os indivíduos em padrões pré-estabelecidos, tornando-os, segundo Aliandra Cristina Mesomo (2004, p. 101), pessoas que “incluimos e excluimos a nós e aos outros na vivência e na produção de práticas discriminatórias as quais alimentamos com nossa diferenciação”, reforçadas também pela escola.

A instituição escolar é formada pela e na sociedade. Assim, 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. Afinal, uma SME que considera no currículo, nas formações continuadas e nas ações pedagógicas o trabalho com os temas propostos, além dos demais que já compõem a organização e sua estrutura, compromete-se em ter profissionais que “[...] se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossas/os estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Os documentos e ações educacionais não estão restritos a ideias, abstrações e discursos. Na realidade, eles são “[...] experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder”. A discussão sobre DH e Gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerada “[...] uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (GOMES, 2007, p. 23). Em outras palavras, o trato com essas temáticas não se resume apenas em assuntos incluídos nos currículos, pois, a partir desta reflexão, precisamos perceber que nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar essas temáticas estão presentes. Destarte, o reconhecimento e a aceitação do trabalho com esses temas precisam sair do campo do discurso e da teoria, para o campo prático e das ações, num trabalho coletivo. José Sérgio Carvalho *et al.* (2004) nos alertam que, diante dos inúmeros programas de formação continuada realizados fora da escola, por iniciativas oficiais, tem-se direcionado o aperfeiçoamento das/os docentes de maneira individual, corroborando para uma simplificação e um problema na divulgação das questões relacionadas à educação para democracia e DH, delegando a formação a algum/a profissional isolada/o das/os demais e, conseqüentemente, da proposta pedagógica da escola.

Outro equívoco a ser (re)pensado é sobre a tematização e/ou a mera transmissão de informações sobre os DH. De modo pontual, pode-se alcançar a elaboração de conceitos fundamentais nas práticas de educação e cidadania, porém a mera tematização não garante práticas de educação significativas. Nesse cenário, a escola pode contribuir para a manutenção de uma distância significativa entre as discussões sobre direitos e sua efetivação (CARVALHO *et al.*, 2004). Por essa razão, os estudos de gênero e DH devem perpassar todas as áreas de ensino, por meio de formações em rede, envolvendo escolas, SMEs, NREs e Universidades.

A sociedade contemporânea defronta-se, no decorrer do seu desenvolvimento, com problemas cada vez mais complexos de serem compreendidos e com desafios no processo de produção de conhecimento. O trabalho disciplinar tradicional tem se deparado com limitações, pois fragmenta o conhecimento na prática acadêmica e compartimenta o trabalho que poderia ser configurado de maneira coletiva. Segundo Luis Fernández-Ríos (2010), a interdisciplinaridade se apresenta como possibilidade de trabalho com tais complexidades e pretende contribuir na solução de problemas sociais reais de maneira colaborativa.

Neste viés, todas as questões analisadas nesta pesquisa exigem um olhar analítico além do caráter disciplinar. O próprio referencial teórico dos Estudos Culturais e de Gênero compõem, desde a sua origem, campos de pesquisa interdisciplinares. Por conseguinte, podemos pensar o campo subjetivo das constituições e das construções culturais e sociais dos

sujeitos envolvidos na pesquisa, por intermédio das contribuições de elementos de estudo da Psicologia Social, mais especificamente da teoria psicossociológica das representações sociais (ARRUDA, 2002) e dos estudos filosóficos das relações de poder de Michel Foucault (1982; 2014), ao considerar a perspectiva dos Direitos Humanos, do Direito e da própria Educação.

Quando falamos em interdisciplinaridade não há uma definição consensual. Claude Raynaut (2014, p. 5), por exemplo, explica que frente a um problema particular, a interdisciplinaridade visa “[...] fundar, com uma perspectiva durável, uma nova estruturação da pesquisa e do ensino”. Sendo assim, a interdisciplinaridade é entendida, nesta pesquisa, como uma abordagem de integração crítica do conhecimento envolvendo diferentes áreas de saberes, como sugere Fernández-Ríos (2010), frente à complexidade dos desafios contemporâneos e como alternativa no entendimento das relações existentes entre educação, formação humana, formação continuada docente, políticas públicas e gênero.

Diante dos elementos expostos, a pesquisa apresenta como objetivo central, investigar a formação continuada promovida pelas SMEs de Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário às/aos professoras/es, com ênfase nas discussões sobre Direitos Humanos e Gênero no contexto da educação pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR. A partir disso, nosso foco desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) mapear pesquisas bibliográficas acerca da formação de professoras/es e suas relações com as discussões de Direitos Humanos e Gênero nos últimos 5 anos²; b) analisar a possibilidade de formação humana, científica e pedagógica das/os professoras/es, por meio de indicações de materiais via *WebQuest* para as SMEs, na tentativa de repensar as temáticas em sala de aula; e c) averiguar a existência e/ou recorrência de capacitações/formações que envolvam as discussões de Direitos Humanos e Gênero com as SMEs que compõem o NRE de Goioerê/PR, desde o período da promulgação da DCN (Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010a) até o ano de 2019.

Para tanto, adotamos a pesquisa descritiva e exploratória com levantamento de dados de caráter quanti-qualitativos, no viés teórico dos Estudos Culturais do paradigma Pós-Moderno. Logo, propomos: a) levantamento dos temas ofertados nas formações continuadas, desde o período da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010a), até o ano de 2019; b) aplicação de questionário às dirigentes municipais das secretarias que compõem o Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR e que aceitaram fazer parte da pesquisa; e c)

² Para identificação de pesquisas mais recentes.

organização de um *site* com materiais para formação docente em rede por meio do recurso tecnológico *WebQuest*, que será explicado mais adiante.

A escolha das DCN (BRASIL, 2010a), como ponto de partida para o levantamento dos temas ofertados nas formações continuadas, deve-se à resolução em vigência que melhor caracteriza a etapa do Ensino Fundamental, mais especificamente os anos iniciais. A diretriz cita diretamente as discussões sobre gênero e sexualidades³ nos componentes curriculares e, pelo período de promulgação, permitiu verificar o caminho das formações ofertadas pelas SMEs ao longo do ano letivo, analisando as discussões ou ausência das temáticas nesses cursos de formação regulamentada pelas DCN (BRASIL, 2015).

Esta dissertação está dividida em quatro seções, tendo como primeira seção essa Introdução. Na segunda seção, intitulada “Teorizações para pensar Direitos Humanos, Gênero e Formação Continuada”, discorremos em três subcapítulos os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de DH, Gênero e Formação Continuada de professoras/es. Desse modo, no primeiro subcapítulo, apresentamos a contextualização e uma discussão conceitual sobre as temáticas aqui abordadas, com destaque ao marco histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada em 1948, que evidenciou um processo de lutas, interesses e ressignificação do tema, perpassando pela efervescência do movimento feminista e também acerca do conceito e das discussões de gênero e, posteriormente, num movimento relativamente recente, da década de 1970 até os dias atuais, as discussões sobre a formação continuada de professoras/es. Ainda nessa segunda seção, no subtítulo “O que as pesquisas têm apontado sobre as discussões de Direitos Humanos e gênero na formação docente?”, apresentamos o levantamento dos artigos realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ (CAPES), de acesso livre e gratuito, que inclui revistas de periódicos nacionais e internacionais. Nessa busca, foram incluídos vinte artigos por contemplarem diretamente o tema de investigação proposto. Ademais, no sentido de ampliar as discussões teóricas e de produções de pesquisa científicas sobre as temáticas em pauta,

³ O uso do termo sexualidades no plural refere-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).

⁴ Utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES para o levantamento bibliográfico, por ser um portal brasileiro de informação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, que disponibiliza documentos nacionais e internacionais de diversas áreas do conhecimento, com acesso gratuito. Além de possibilitar acesso a materiais de periódicos de boa qualificação e a utilização de filtros específicos para o levantamento de dados.

efetuamos o levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ (BDTD): selecionamos um total de cinco dissertações e duas teses que serviram para identificar objetivos, fundamentação teórica, encaminhamento metodológico e as principais considerações finais. A busca foi realizada por meio de pesquisas mais atuais, tendo como recorte temporal os últimos cinco anos (2015-2020) e configurou o Estado da Arte da presente dissertação.

Mediante sistematização do levantamento teórico, percebemos a necessidade de reafirmar as políticas públicas sobre DH, Gênero e Formação Continuada no Brasil, com ênfase na Educação em/para os DH e recorrentes no Estado da Arte, por perpassar, em sua maioria, planos e diretrizes, implementação e efetivação, seja na formação inicial e continuada de professores/as e nos currículos, seja nas práticas pedagógicas das temáticas apresentadas e defendidas nesta pesquisa, o que configura o terceiro subtítulo da segunda seção.

Na seção três, “‘Curiosidade Epistemológica’: caminhos metodológicos da pesquisa”, composto de mais três subtítulos, discorremos sobre os Estudos Culturais no viés do paradigma Pós-Moderno, com breve histórico e relações entre o viés teórico-metodológico escolhido, a educação e a interdisciplinaridade. Apresentamos o percurso para o levantamento de dados e a apresentação de informações de cunho quali-quantitativos sobre as SMEs que aceitaram participar da pesquisa (Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário). Para finalizar esta seção, evidenciamos o recurso tecnológico e didático *WebQuest* (WQ), como possibilidade de formação continuada, humana e de prática pedagógica como produto a ser disponibilizado e utilizado pelas SMEs nas formações continuadas docentes, e em práticas pedagógicas em sala de aula ao longo do ano letivo.

Na seção quatro, “Apresentação e análise dos dados da pesquisa: o ‘Futuro Presente’”, elucidamos os dados coletados do questionário semiestruturado e do levantamento das formações ofertadas pelas SMEs. Para isso, a seção foi composta por um subtítulo que engloba três Grupos Temáticos (GTs), cada um voltado às ausências, aos (des)interesses e às possibilidades do trabalho formativo com discussões de DH e Gênero, numa perspectiva interdisciplinar.

Em cada GT, utilizamos excertos do questionário e do levantamento das formações, ambos respondidos e disponibilizados pelas DMEs. No primeiro GT, intitulado “Grupo Temático 1 - Formação continuada docente ‘[...] um dos pilares que dá sustentação ao processo

⁵ Utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por integrar os sistemas de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, com acesso gratuito, além de possibilitar a utilização de filtros específicos para o levantamento de dados.

educacional' (DME 1, 2020, s/p)", abarcamos às concepções e às teorizações sobre a formação continuada docente. No segundo GT, "(Des)Conhecer as Políticas Públicas de Direitos Humanos e Gênero", elencamos os (des)interesses na efetivação das políticas públicas expressas em documentos, nas práticas do sistema municipal de ensino e as possíveis relações de poder intrínsecas no processo educacional. Por fim, no terceiro grupo temático, "Problematização das relações de gênero na Educação Básica pública municipal", discutimos a possibilidade de formação humana na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos.

Posteriormente, concluímos a pesquisa com as considerações finais, ressaltando a possibilidade do trabalho interseccional e interdisciplinar, com as formações com apoio das tecnologias e em rede (entre Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e as Universidades), que permitam problematizar as representações sociais de paradigmas hegemônicos e que insistem em dificultar o (re)conhecimento de políticas públicas de gênero e desafiam a luta por uma formação humana na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos.

2 TEORIZAÇÕES PARA PENSAR DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E FORMAÇÃO CONTINUADA

[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2019, p. 15)

Esta seção tem como objetivo mapear pesquisas bibliográficas acerca da formação de professoras/es e as suas relações com as discussões de Direitos Humanos (DH) e Gênero nos últimos cinco anos. Para isso, apresentamos, em três subtítulos, os pressupostos teóricos que fundamentam tais temáticas.

Os documentos produzidos sobre DH, tais como a DUDH (ONU, 2009) e o PNDEH (BRASIL, 2007; 2013), defendem que estes são direitos “naturais” e afirmam que as pessoas “nascem” livres e iguais. Todavia, isso não significa que todas/os possuem consciência de seus direitos de maneira espontânea. Os DH possuem múltiplas dimensões, dentre elas a dimensão educativa, que possibilita considerar que o ser humano, em suas diversas constitucionalidades, precisa passar por processos formativos de acesso ao conhecimento e à efetivação de seus direitos fundamentais (VIOLA, 2010).

Pensando nisso, e considerando o caráter interdisciplinar que os DH possuem, além do diálogo permanente que as discussões de gênero e a educação podem exercer, apresentamos a conceituação, o levantamento bibliográfico sobre as temáticas e a formação continuada, de maneira a contribuir com o trabalho formativo das Secretarias Municipais de Educação. Posteriormente, discutimos as teorizações sobre a formação continuada docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a retomada das políticas públicas brasileiras, com especial destaque à educação em e para os DH.

2.1 Conceituações sobre Direitos Humanos, gênero e formação continuada

Os Direitos Humanos (DH) podem ser definidos “[...] como um conjunto de direitos que estão inscritos em normas jurídicas, geralmente em tratados e acordos de natureza internacional, e cujo conteúdo refere-se a aspectos fundamentais da dignidade universal do ser humano”

(GOMES, 2016, p. 26). Ou seja, são direitos fundamentais reconhecidos internacionalmente e garantidos pelo sistema social que cada ser humano faz parte. Todavia, para que os DH alcançassem valor normativo, foi preciso um processo histórico, político e social, marcado por lutas, relações de poder, violência e opressão (BRASIL, 2013), como veremos mais adiante.

Dessa forma, contextualizamos as três principais gerações que marcam, a partir do advento da Modernidade⁶, o surgimento dos DH e as suas garantias como direitos fundamentais a todas e todos. Cada uma das três gerações é pautada no lema da Revolução Francesa, a saber: primeira geração – Direitos Individuais ou Civis e Direitos Políticos (liberdade); segunda geração – Direitos Sociais, Econômicos e Trabalhistas (igualdade); e terceira Geração – Direitos Coletivos, Difusos e Individuais Homogêneos (fraternidade) (GOMES, 2016).

Assim, a primeira geração foi marcada pelas revoluções liberais, no fim do século XVIII, mais precisamente pela Revolução Estadunidense, e sua Independência (1787), e a Revolução Francesa (1789), ambas consideradas como responsáveis pelos primeiros documentos que asseguram os DH. Essas Revoluções foram movimentos que tinham como motivações comuns o enfrentamento da desigualdade social acarretado pelos modelos socioeconômicos medievais, além do poder arbitrário da monarquia. A partir delas, emergiu a necessidade de assegurar as pessoas à proteção física, moral ou econômica, estendendo-se a todas as pessoas de qualquer grupo social, rompendo com a organização social alicerçada em grupos privilegiados e grupos sem privilégios (GOMES, 2016).

Como a monarquia⁷ ainda detinha poder dentro do Estado e na elaboração das leis, os Direitos Individuais ou Civis poderiam ser alterados. Nesse contexto, os sujeitos protegidos por esses direitos teriam que passar a participar da elaboração das leis, seja de forma direta, seja de forma indireta, por meio de representantes. Desse modo, nascia um novo conjunto de direitos para assegurar a participação dentro do Estado, os Direitos Políticos, visando o direito de votar e de ser votado. Esses dois conjuntos de direitos compõem a primeira geração de DH (GOMES, 2016). Além disso, todos os direitos declarados nessa época, segundo a tradição liberal, poderiam ter aplicação imediata diante de um tribunal, diferentemente dos direitos da segunda geração, que tiveram aplicação progressiva (TOSI, 2004).

⁶ “A Modernidade é o período histórico que vem depois da Idade Média. Assim, a história humana poderia ser dividida em Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna ou Modernidade. Entre a Idade Média e a Modernidade, há um longo período de transição, marcado por acontecimentos como a Reforma Protestante, a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa. Nesse sentido, poderíamos dizer que a Modernidade propriamente dita começa entre o fim do século XVIII e o início do século XIX” (GOMES, 2016, p. 16).

⁷ “Estado ou forma de governo em que o soberano é vitalício, geralmente hereditário de uma nação ou Estado”. (FERREIRA, 2004, p. 561).

Diante do cenário de aumento da desigualdade e miséria, novas lutas sociais ocorreram na primeira metade do século XX e novos DH foram reconhecidos – os Direitos Econômicos, Direitos Sociais e Direitos Trabalhistas, a chamada segunda geração. Num primeiro momento, bastava alegar que todas as pessoas nasciam livres e iguais e, assim, permaneciam. Não havia, como destaca David Francisco Lopes Gomes (2016), uma preocupação em concretizar e oferecer tais condições. Os Direitos Individuais ou Civis desconsideravam as condições de mulheres, operários/as, pobres, homossexuais etc., bem como os Direitos Políticos, que excluía boa parte da população por não se encaixarem no exercício de tais funções (votar e ser votado). Ou seja, a democracia moderna surgia excludente, censitária e burguesa.

Como resultado, novas lutas ocorreram pela ampliação do sufrágio para as mulheres brancas e ocidentais de classe média, efetivação e universalização dos direitos já conquistados, mas ainda restritos ao campo formal. O modelo econômico liberal foi imposto pela burguesia, o Estado seria regido pelo mercado econômico e não deveria interferir na sociedade (GOMES, 2016). Porém, a realidade se mostrou oposta: processos de concorrência desleais entre as empresas, além da concentração de riquezas, formação de cartéis, monopólios, oligopólios, acentuaram ainda mais desigualdades, miséria e opressão sobre as/os mais pobres.

Na tentativa de mudar o contexto, algumas medidas foram tomadas para que o Estado assegurasse direitos ao trabalho, ao salário justo, à formação sindical, à proteção para maternidade e infância, e direitos à educação pública, gratuita e universal, à saúde e à regulação da economia. Todavia, segundo Tosi (2004), somente algumas intervenções pontuais foram feitas. Nesse período, ao irromper a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a concepção de sociedade, Estado e economia chegaram ao seu limite.

A Revolução Russa despontou com o modelo de sociedade e economia socialista; na América Latina, o México, em sua Constituição, rompeu com as propostas liberais; na Alemanha pós-Primeira Guerra Mundial, houve o início da consolidação do Estado de Bem-Estar Social, que também modificou a concepção de Estado, economia e sociedade e ampliou sua atuação, intervindo de maneira constante na sociedade e na economia, na busca de uma sociedade mais igualitária (GOMES, 2016). Sendo assim, “os Estados, outrora omissos, agora proclamam compromissos solenes de estabelecer políticas públicas destinadas a eliminar desigualdades sociais e de promover, em todos os seus aspectos, a dignidade da pessoa humana”, como afirma Teori Albino Lavascki (1998, p. 230).

Poucas décadas depois, o mundo passou pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seus resultados, marcados por massacres e sofrimentos, geraram a força capaz de fazer a humanidade, segundo Fábio Konder Comparato (2019), entender o valor da dignidade humana

e aprofundar a afirmação histórica dos DH. Logo após, foi assinado por representantes de 50 países em São Francisco/EUA, em 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, a Carta das Nações Unidas, que considera já em seu preâmbulo,

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (ONU, 1945, p. 3).

Este documento deu origem à organização internacional conhecida como Nações Unidas (ONU). A ONU possui como compromisso a defesa dos direitos e das liberdades fundamentais de todas/os, tendo em vista a manutenção da paz e segurança internacionais, promoção de desenvolvimento socioeconômico e boas relações entre as nações. O Brasil foi um dos países a assinar o documento em 21 de julho de 1945, ratificado em 21 de setembro de 1945, o que o tornou signatário da ONU.

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, como documento comum a todos os povos e a todas as nações, de caráter nacional e internacional “[...] por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição” (ONU, 2009, p. 3). Nos artigos primeiro e segundo, encontramos os princípios que regem o documento,

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo II - 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 2009, p. 4-5).

O aumento do consumo, a ameaça aos recursos naturais, a padronização e o não reconhecimento das diferenças, tornaram-se a base para novas lutas dentro do Estado de Bem-Estar Social, a partir da década de 1950. Essas lutas, apoiadas nas especificidades das minorias sociais, originaram os Direitos Coletivos, ou seja, direitos voltados aos grupos sociais que precisam de proteção especial diante do contexto de violência e opressão (GOMES, 2016). Na

história das etapas da afirmação dos DH, a compreensão da dignidade humana “[...] tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral” (COMPARATO, 2019, p. 50).

A partir de 1960, a terceira geração dos DH surge voltada às questões ambientais, reconhecendo os Direitos Difusos, direitos esses que pertencem a toda humanidade, com objetivo de assegurar o direito de viver em um meio ambiente equilibrado, protegendo a Terra e, conseqüentemente, as futuras gerações. Ademais, “[...] agora dizem respeito à proteção de categorias ou grupos de pessoas (família, povo, nação), não se enquadrando nem no público, nem no privado” (Antonio Carlos WOLKMER, 2002, p. 16). Contempla também os Direitos Individuais Homogêneos, referentes ao fortalecimento do papel dos indivíduos frente ao poder das empresas. Como as pessoas dependem do mercado econômico que é formado pelas empresas, muitas vezes desleais, todos os indivíduos são afetados de modo homogêneo; como solução para a situação, podemos citar, por exemplo, os direitos das/os consumidoras/es.

Neste percurso das três gerações de DH, observamos que houve uma ampliação qualitativa e quantitativa de direitos, dos modos de exercício dos Direitos Políticos e o reconhecimento dos Direitos Coletivos que protegem grupos sociais específicos, como as mulheres e crianças. Antes da Modernidade (1453 a 1789) e da concretização dos DH, enquanto direitos fundamentais, o acesso e a garantia de direitos e deveres eram restritos a determinada raça, gênero e classe, o que tornou possível a manutenção da desigualdade e da opressão que perduram até os dias atuais.

Somente no período da terceira geração dos DH, com o advento dos Direitos Coletivos formais, houve uma maior abrangência de direitos a grupos historicamente dominados, apesar da afirmação formal não bastar para assegurar o reconhecimento do direito à diferença. Entretanto, “hoje, reconhece-se que, além dos Poderes Públicos, todos os indivíduos e as pessoas jurídicas de direito privado têm o dever de respeitar os direitos humanos de qualquer espécie” (COMPARATO, 2019, p. 69-70).

Gomes (2016) apresenta mais duas tendências de gerações dos DH, uma quarta geração que envolve os direitos à bioética com questões voltadas à eutanásia e à manipulação genética, e uma quinta geração sobre as discussões do desenvolvimento tecnológico, a cibernética e manipulação de dados virtuais. Essas novas gerações, como lembra o autor, não são um consenso entre teóricas/os. Todavia, salientamos que os DH devem ser considerados sempre em unidade, de modo indivisível e interdependente, já que nenhuma geração supera a outra, além da sua história particular não ser linear ao restante do mundo. Assim,

É esse movimento histórico de ampliação e aprofundamento que justifica o princípio da irreversibilidade dos direitos já declarados oficialmente, isto é, do conjunto dos direitos fundamentais em vigor. Uma vez que tais direitos se impõem, pela sua própria natureza, não só aos Poderes Públicos constituídos em cada Estado, como a todos os Estados no plano internacional, e até mesmo ao próprio Poder Constituinte, à Organização das Nações Unidas e a todas as organizações regionais de Estado, é juridicamente inválido suprimir direitos fundamentais, por via de novas regras constitucionais ou convenções internacionais (COMPARATO, 2019, p. 80).

Pela amplitude que os DH apresentam, bem como as possibilidades de assegurar direitos a todas/os, seu teor de respeito à diferença, à igualdade de direitos e à dignidade do ser humano, faz-nos refletir sobre as relações de gênero estabelecidas ao longo do tempo, desde o período da primeira geração dos DH e como se configuraram as discussões do tema para promover o direito às mulheres, em suas interseccionalidades. Para refletirmos sobre o conceito de gênero, apresentamos uma breve contextualização, a partir da emergência dos Feminismos.

Ao longo do século XIX, no Ocidente, marcado pelo período da primeira geração de DH, inúmeras ações pontuais e coletivas organizaram-se contra a opressão das mulheres. O sufrágio pode ser pontuado como um marco da primeira onda do feminismo voltado ao direito de voto às mulheres (Guacira Lopes LOURO, 1997). Assim,

com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a ‘primeira onda’ do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 1997, p. 15).

Entre o final da segunda e início da terceira geração dos DH, com maior ênfase nos anos de 1960⁸, a segunda onda do feminismo voltou-se para as questões de cunho social,

⁸ A década de 1960 é particularmente importante para o mundo ocidental: os Estados Unidos entravam com todo o seu poderio na Guerra do Vietnã, envolvendo muitos jovens. No mesmo país, surgiu o movimento hippie, na Califórnia, propondo uma nova forma de vida que contrariava os valores morais e de consumo estadunidense, propagando seu famoso lema: “paz e amor”. Na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris, quando estudantes ocuparam a Sorbonne, pondo em xeque a ordem acadêmica estabelecida há séculos; somou-se a isso a própria desilusão com os partidos burocratizados da esquerda comunista. O movimento alastrou-se pela França, onde os estudantes tentaram uma aliança com operários, o que teve reflexos em todo o mundo. Foi também nos primeiros anos da década de 1960 que foi lançada a pílula anticoncepcional, primeiro nos Estados Unidos, e logo depois na Alemanha. Além disso, a música vivia a revolução dos Beatles e Rolling Stones. Em meio a estas efervescências, Betty Friedan lançou, em 1963, o livro que seria uma espécie de “bíblia” do novo feminismo: *A mística feminina*. Durante essa década, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, o movimento feminista surgiu com toda a força, e as mulheres, pela primeira vez, falaram diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. O feminismo apareceu como um movimento libertário, que não só queria espaço para a mulher dentro do trabalho, na vida pública, na educação, mas que lutava por uma nova forma de relacionamento entre homens e

político e para as teorizações de gênero, com mais expressão aos estudos da historiadora norte-americana Joan Scott, que propôs compreender gênero como categoria útil de análise no final da década de 1970. Para Scott (1995), gênero é utilizado para informação a respeito das mulheres, assim como sobre os homens. Gênero não seria analisado em um único aspecto ou por uma ideia interpretativa dicotômica polarizada, mas sim pela possibilidade de estudo da/ou outra/o, das construções sociais, desmistificando a ideia de gênero voltada às explicações meramente biológicas.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 91), a palavra “gênero” “[...] foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo ao atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo”. Nesse período, a concepção biológica predominava, e gênero serviu nesse contexto para distinguir o sexo como masculino e feminino. Junto aos movimentos feministas, as teorizações no que tange às questões de gênero, foram ampliadas e ganharam espaço, pois “o feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (SILVA, 2011, p. 91). E que há desigualdade que polariza mulheres e homens, sendo os últimos como os que se apropriam, de forma desproporcional, de recursos materiais e simbólicos. Sendo assim,

a introdução do conceito de gênero na teoria feminista teve o mérito de chamar a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos. Um termo relacional ajuda a deslocar o foco da análise: não são simplesmente as mulheres que são vistas como problema, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no polo de poder da relação. Embora tenha sua origem no campo dos Estudos das Mulheres, “análise de gênero” não é sinônimo de “estudo das mulheres” (SILVA, 2011, p. 95).

Nesse sentido, vale destacar que as discussões de gênero não se reduzem aos estudos sobre as mulheres. Gênero refere-se às relações sociais e as identidades subjetivas de mulheres e de homens, e é “[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado [...] [que] oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1995, p. 75). Ou seja, gênero é relacional e plural e, de acordo com a autora, uma categoria em conjunto com classe e raça.

O ano de 1968, por exemplo, foi um marco de manifestações coletivas, protestos e contestações. Em lugares como na

mulheres, em que estas tivessem a liberdade e a autonomia para decidirem sobre as suas vidas e os seus corpos. (Céli PINTO, 2010, p. 16)

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha [...] locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 1997, p. 15-16).

A terceira onda feminista teve início na década de 1980, de acordo com os estudos de Fabiane Freire França (2014). Os limites entre o campo legal e da prática no discurso e lutas para igualdade de direitos entre homens e mulheres realizadas na primeira e segunda onda, encontraram barreiras. As mulheres ocidentais que viviam em sociedades industriais conquistaram a participação em espaços públicos, mas, por outro lado, o encargo da vida privada continuava sendo de sua responsabilidade.

Nessa época, novos movimentos expandiram-se como forma de problematizar as diversas opressões que atravessam as vidas das mulheres, não apenas as ligadas às questões de gênero, mas também àquelas que não foram incluídas nas pautas feministas, como a criação do conceito de interseccionalidade, o movimento feminista negro, o movimento antifeminista e o pós-feminista e, com eles, outras teorizações e pesquisas.

A partir desse contexto, o movimento feminista contemporâneo se destacou e, as transformações sociais e políticas, produções acadêmicas, livros, jornais, revistas, emergiram junto às diferenciações e às ampliações conceituais, dando espaço para os estudos sobre a questão da masculinidade, das próprias questões de gênero em outras esferas, como no espaço escolar, na política e o acesso das mulheres ao Ensino Superior (Andrea SASSO; Yea CHANG, 2018). Os papéis dicotômicos exercidos por homens e mulheres, no âmbito público e privado, ganharam visibilidade e espaço, pois “esse tipo de investigação mostra que as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos” (SILVA, 2011, p. 96). Por isso, pensar gênero enquanto categoria analítica é considerar que, enquanto seres coletivos e permeados nas/pelas relações sociais, as identidades,

[...] estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28).

Além disso, essas teorizações nos permitem desconstruir as dicotomias existentes do pensamento binário que coloca em oposição o masculino e o feminino, principalmente com base no ideário de dominação e submissão que envolve relações de poder, como se houvesse uma hierarquização ou uma polaridade rígida entre os gêneros. Essa diferença binária entre homens e mulheres,

[...] vai muito além do aparelho genital, pois todo um construto cultural se desdobra a partir de sua instituição para estabelecer uma divisão de trabalho e de poder social, propícia ao masculino. A diferença binária, portanto, que parece à primeira vista evidente, revela seu caráter construído, fruto de um aprendizado, de uma disciplina social, de pedagogias e tecnologias sociais; assim, ensinam e constroem as mulheres a lugares específicos, a partir de seu sexo, dito 'frágil', irracional, intuitivo, dependente, 'natural', em oposição ao 'cultural' do masculino (Tania Navarro SWAIN, 2009, p. 124).

Repensar o exercício do poder nas relações dicotômicas de gênero é constatar que ele se (re)produz em muitas direções e que não há uma via única de identidade de gênero e sexual, como é o caso, por exemplo, do caráter heteronormativo. Ou seja, a construção de gênero e sexualidade continuamente se transformam, sendo históricas, bem como suas representações (LOURO, 1997).

Diante das teorizações apresentadas até aqui, vale ressaltar que é na formação inicial e na formação continuada de professoras/es que as temáticas de DH e Gênero tomam espaço no campo teórico e nas práticas pedagógicas, em forma de ações, projetos, capacitações, palestras que proporcionam às/aos docentes acesso ao conhecimento de direitos, à desconstrução de estereótipos e como se dão as relações de poder. Afinal, como afirmam Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chauí (2013, p. 42), “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”. Desse modo, a educação é um campo fundamental para a relevância de construções de conhecimento e de transformação social, de maneira crítica, ética, autônoma, respeitando às diferenças.

Para Francisco Imbernón (2010, p. 13), a formação inicial de professoras/es “[...] foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo”; porém, a inquietação sobre quais conhecimentos, modelos e modalidades de formação podem contribuir para práticas inovadoras, são preocupações mais recentes. O conhecimento criado sobre a formação continuada nasceu em um tempo de mudanças rápidas que, muitas vezes, não são acompanhadas com a mesma intensidade pela instituição escolar. Logo, o

currículo, a gestão, as normativas e a formação tornam-se obsoletas, o que dificulta outros olhares sobre a educação e a interpretação da realidade. Para o autor,

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

No Brasil, a expansão e a preocupação com a formação inicial docente para atuação nas escolas públicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorreu em meados dos anos de 1950. Nesta época, cursos de licenciatura, como Pedagogia, já haviam surgido, porém eram voltados à formação de docentes para atuarem nas escolas normais (licenciatura) ou especialistas em educação (bacharelado). As escolas normais, que com o tempo foram agregadas ao Ensino Médio, desempenharam considerável papel na formação docente para as primeiras etapas da Educação Básica. A história da formação docente no Brasil para atuação na educação pública mostra a “[...] descaracterização progressiva dessa formação”, marcada por inúmeras lacunas, (des)interesses e relações de poder (Bernardete GATTI, *et al.*, 2019, p. 25).

Na América Latina, a partir dos anos de 1970, houve, segundo Imbernón (2010), uma série de estudos sobre programas de formação continuada. A necessidade de formação se fez premente ao que era proposto por administrações e/ou universidades. Ainda assim, a formação, nessa época, tinha como predomínio o modelo individual: cada profissional buscava sua formação. Segundo o autor, esse processo seguia o planejamento das/os próprias/os profissionais conforme acreditavam ser a/o melhor facilitador/a em seu processo de aprendizado.

Nos anos de 1980, o auge da formação técnica, rápida e com base no paradigma da racionalidade tece o paradoxo da formação continuada. A busca por competências da/o boa/bom docente ganha destaque para uma formação continuada eficaz. Já nos anos de 1990, a introdução à mudança, mesmo que de maneira tímida, começa a ocorrer, pois a racionalidade técnica, os processos de pesquisa positivistas e quantitativos, treinamento e cursos padronizados, fizeram-se presentes (IMBERNÓN, 2010). No Brasil, foi a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) que foi proposta a formação docente em nível superior, além de demais garantias, como a formação continuada (GATTI, *et al.*, 2019).

Nos anos 2000 até a atualidade, notamos a busca por novas alternativas: a tecnologia marca a cultura, e a mundialização desta desafia profissionais e o sistema de ensino, pois há

dificuldade em acompanharem tais mudanças. E aquelas/es que se arriscam a inovar, muitas vezes, não são valorizadas/os e/ou são reprimidas/os. Para Imbernón, “além disso, as administrações educacionais não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas partirão de verbas diferentes e deixarão tudo para depois. Sentem medo e não ousam” (IMBERNÓN, 2010, p. 22).

Antônio Nóvoa (2019, p. 2) vai além e afirma que a escola e a educação passam por um período de profundas transições, ou seja, um período de “complexa metamorfose”. Para ele, a escola está em “desagregação” e que, diferente de uma crise, ela estaria em seu fim como a conhecemos – e isso reflete na formação das/os docentes. Para Nóvoa (2019), a escola hoje passa por tendências distintas, uma vez que a educação, com base em lógicas de privatização e o trabalho com processos de individualização têm se intensificado.

De maneira geral, a privatização converge em um sentido socioeconômico, por exemplo, as práticas de educação domiciliar e a abertura da escola a grupos econômicos. Já a individualização valoriza o discurso da educação como um “bem privado”, “verifica-se a desvalorização do sentido coletivo da escola, ao mesmo tempo em que se sublinha a importância de pôr as novas tecnologias ao serviço da individualização das aprendizagens”. (NÓVOA, 2019, p. 4). É a partir disso que Nóvoa (2019) nomeia a “aprendixorbitância”, ou seja, um discurso excessivo sobre aprendizagem e que coloca de lado outras dimensões da educação.

Um processo de formação adequado às diversas demandas e às etapas de ensino podem gerar novas possibilidades de futuro. Imbernón (2010) defende não uma mudança educacional pontual, mas uma reforma permanente da educação, assim como Paulo Freire (2019) defende a formação permanente de professoras/es, que se constitui num momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, afinal “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2019, p. 40).

Para Imbernón (2010), o desafio para alcançar a formação permanente envolve um processo de formação colaborativa que demanda tempo, esforço, organização coletiva e democrática, sem ignorar a revolução digital, tendo em vista a “[...] construção de um espaço público de educação [...]”, não deixando de valorizar a diversidade (NÓVOA, 2019, p. 4). A ideia é que as/os profissionais estabeleçam um novo processo de formação a partir de estudos da vida na sala de aula, ou seja, abandonar o conceito tradicional de formação continuada como atualização científica, didática e psicopedagógica, que resulta em certificados de estudos e de

um/a profissional aplicador/a de técnicas, para o comprometimento com uma formação voltada “[...] a um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas” (IMBERNÓN, 2010, p. 48). Acrescentamos, ainda, que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo FREIRE, 2019, p. 30-31).

Ao longo do tempo, as formações continuadas foram, de maneira geral, organizadas com base em solução de problemas padronizados, genéricos e uniformes, como afirma Imbernón (2010). Os processos de formação eram – e são – direcionados por especialistas que, de forma intencional ou não, trazem conteúdos descontextualizados da atualidade das/os profissionais e do ensino, o que corrobora para a manutenção de problemas educacionais. Diferentemente desse cenário, Nóvoa (2019, p. 7) defende o “triângulo da formação”, a interação entre as universidades (Ensino Superior), professoras/es (formação para a profissão) e os espaços escolares (escolas da rede), ou seja, uma formação que entrelace esses aspectos, tornando-os mais próximos e coletivos. Dessa forma, conceitua-se a formação continuada como,

[...] um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação. Ser professor significa estar sempre se construindo, em um movimento que tem início, mas não tem fim. A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e tempo de formação profissional (Cristiano DI GIORGI *et al.*, 2010, posição 86⁹).

Nesse sentido, observamos que, no trajeto educacional, a formação humana voltada ao conhecimento de direitos – como é o caso dos DH –, ao reconhecimento das desigualdades e às violências entre gêneros, experienciadas cotidianamente, principalmente pelas mulheres, na reprodução de um sistema educacional público desconectado e distante de sua real função social, faz-nos insistir e intensificar pesquisas e movimentos de luta para que, em tempos próximos, crianças, jovens e adultos se percebam como sujeitos de direitos e tenham acesso a esses conhecimentos pela educação.

⁹ Excerto retirado de um e-book dos arquivos do Kindle, cujo número das páginas não estava disponível.

No próximo subtítulo, expomos o resultado do mapeamento, realizado nos últimos cinco anos, sobre DH e Gênero no campo educacional e a formação continuada. Na apresentação do estudo, constatamos o quanto as pesquisas têm avançado *versus* as resistências na prática docente; e o quanto a educação pública precisa ser valorizada e defendida como um campo de formação científica, ética e humana.

2.2 O que as pesquisas têm apontado sobre as discussões de Direitos Humanos e Gênero na formação docente?

O levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses apresentado a seguir, foi caracterizado como Estado da Arte, envolvendo aspectos quanti-qualitativos. Na definição usada por Norma Sandra Ferreira (2002), o Estado da Arte é,

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

O levantamento bibliográfico dos artigos foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de acesso livre e gratuito, que inclui revistas de periódicos nacionais e internacionais, considerando os últimos cinco anos (2015-2020). Nessa busca, obtivemos o total de 683 artigos com o uso das seguintes palavras-chave e sua respectiva quantidade de resultados: “Direitos Humanos-Educação” (1.566) e “Direitos Humanos-Gênero” (1.111). Diante do resultado amplo, optamos por especificar os pares de palavras a serem buscados. Na sequência, pesquisamos por: “Formação continuada-Direitos Humanos” (58), “Formação continuada-Gênero” (148), “Formação docente-Direitos Humanos” (45), “Formação docente-Gênero” (152), “Formação de professores-Direitos Humanos” (52), “Formação de professores-Gênero” (166), “Secretaria Municipal de Educação-Formação continuada” (35), “Secretaria Municipal de Educação-Direitos Humanos” (6) e “Secretaria Municipal de Educação-Gênero” (21). Esse levantamento foi realizado em abril de 2020.

Desse total, lemos todos os títulos e resumos para chegarmos à seleção de vinte artigos que contemplaram diretamente o tema de investigação proposto. Todos os vinte artigos foram baixados, lidos na íntegra e tabulados, de acordo com o par de palavras-chave, título, autorias, local de publicação, ano, objetivos, metodologia, referencial teórico, interdisciplinaridade,

periódico, região do país, resultados e referências utilizadas. Os artigos foram agrupados de acordo com a similaridade dos temas nos pares de palavras-chave e pela recorrência de trabalhos repetidos durante a pesquisa do material de estudo.

No sentido de ampliar as discussões teóricas e de produções de pesquisas científicas sobre as temáticas deste estudo, realizamos também o levantamento de teses e dissertações, seguindo os critérios do Estado da Arte supracitado. Desse modo, realizamos o levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa página, na aba “busca avançada”, pesquisamos por pares de palavras-chave, tipo de documento – dissertações e, posteriormente, teses – utilizando o mesmo recorte temporal do levantamento anterior (2015-2020).

Assim, obtivemos um total de 633 dissertações e 164 teses, com o uso das seguintes palavras-chave e sua respectiva quantidade de resultados para dissertações: “Formação continuada-Direitos Humanos” (21), “Formação continuada-Gênero” (88), “Formação docente-Direitos Humanos” (17), “Formação docente-Gênero” (82), “Formação de professores-Direitos Humanos” (34), “Formação de professores-Gênero” (271), “Secretaria municipal de educação-Formação continuada” (100), “Secretaria municipal de educação- Direitos Humanos” (0) e “Secretaria municipal de educação-Gênero” (20). Já os resultados encontrados para teses foram: “Formação continuada-Direitos Humanos” (1), “Formação continuada-Gênero” (27), “Formação docente-Direitos Humanos” (4), “Formação docente-Gênero” (37), “Formação de professores-Direitos Humanos” (11), “Formação de professores-Gênero” (72), “Secretaria municipal de educação-Formação continuada” (12), “Secretaria municipal de educação-Direitos Humanos” (0) e “Secretaria municipal de educação-Gênero” (0), totalizando 164 teses. O levantamento foi realizado em agosto de 2020.

Desse modo, selecionamos um total de cinco dissertações e duas teses que contemplaram diretamente o tema de investigação proposto, as discussões de Direitos Humanos e Gênero na formação docente. Todos os sete trabalhos foram baixados, lidos na íntegra e tabulados, de acordo com os mesmos critérios dos artigos.

Os artigos, dissertações e teses foram agrupados em Grupos Temáticos (GTs) e buscamos identificar e apresentar em quadros as/os autoras/es, tema, ano e objetivo, sendo eles: Formação continuada, de professoras/es e docente e Direitos Humanos (seis artigos); Formação continuada, de professoras/es e docente em Gênero (treze artigos) e Secretaria Municipal de Educação e formação continuada, DH e gênero (um artigo); Formação continuada e Direitos Humanos (duas dissertações) e Formação continuada e Gênero (três dissertações); Direitos

Humanos, Formação de Professoras/es (uma tese) e Direitos Humanos e Formação Docente (uma tese).

2.2.1 Direitos Humanos e Gênero: formação humana e política na prática docente

Quadro 1- Formação continuada de professores/as e Direitos Humanos

Autoras/es	Tema	Objetivo central	Ano	Periódico
Daniela FINCO	Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira	Refletir sobre o processo de socialização de gênero na infância, resultante de estudos sobre gênero e educação da primeira infância, tema que a pesquisadora tem realizado ao longo dos últimos 10 anos.	2015	Studi Sulla Formazione
Leonardo Pereira de LIMA; Marivete GESSER; Leandro Castro OLTRAMARI	Projeto de formação continuada de professores em gênero e sexualidade: relato de experiência	Formar professoras/es para atuarem com as temáticas gênero e sexualidade no cotidiano escolar, com base na perspectiva dos direitos humanos.	2015	Extensio: Revista Eletrônica de Extensão
Eliana QUARTIERO; Henrique Caetano NARDI	Diferenças e desigualdades em um projeto de educação a distância	Discutir como o funcionamento de verdades acerca da diferenciação do humano normatiza e conforma o fazer pedagógico, apresentando-se como desafio quando se busca transformar o cotidiano escolar, o qual tem se apresentado como discriminatório e pouco permeável às diferenças.	2016	Arquivos Brasileiros de Psicologia
Renato Cassio Soares de BARROS	Formação docente em direitos humanos e o advento da Lei nº 13.010/2014	Desenvolver reflexões a respeito da Lei nº 13.010, de 26/06/2014, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando o parágrafo 9º ao artigo 26, no qual se impõe nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra à criança e ao adolescente no Brasil.	2016	Revista Eletrônica de Educação
Matheus Estevão Ferreira da SILVA; Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO; Alessandra de MORAIS	Educação em Direitos Humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”	Analisar, no que se refere à formação docente, os contrapontos apresentados à proposta de (re)educação em valores da educação em direitos humanos, especificamente às temáticas de gênero e sexualidades, em meio a conjuntura política contemporânea.	2017	RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional

Fernanda Theodoro ROVERI	Gênero e diversidade na infância: desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular	Problematizar as desigualdades de gênero na infância, buscando contribuir para a formação dos (as) profissionais que vivenciam dia a dia e intensamente os cotidianos da Educação Infantil, em suas ambiguidades e contradições.	2018	Laplage em revista
--------------------------	--	--	------	--------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Os seis trabalhos, apresentados no GT, convergem em seus temas nas discussões dos DH, gênero e formação docente, e podemos destacar, de maneira geral, alguns pontos tais como: a forte influência da religiosidade na educação e nas formações continuadas, enquanto resistências pessoais e subjetivas das/os profissionais; a ausência de demandas de formações sobre DH, gênero e sexualidades por parte das escolas e/ou das SMEs que respondem pelas instituições de ensino; ausência de apoio pedagógico; e ineficiência do Estado na implementação de políticas públicas. Esses são alguns elementos que colaboram para entraves no avanço de discussões.

Por outro lado, situações como a formação em serviço; a instrumentalização proporcionada pelas formações às/aos professoras/es; a importância das políticas públicas; a organização das formações de modo contínuo; o estabelecimento de parcerias entre Universidades e escolas; e a postura profissional para o trabalho com as temáticas ditas “polêmicas” ou tabus (gênero, sexualidades, educação sexual, racismo, violências), são alternativas relevantes para romper com as normativas hegemônicas e de poder, muitas vezes incrustadas em currículos, práticas, olhares, comportamentos e discursos, que num movimento diário, podem se acomodar e, infelizmente, repercutir na manutenção de uma sociedade desigual, homofóbica e sexista. Entendemos, assim como as pesquisas alocadas neste GT, que essas alternativas precisam estar presentes em todas as etapas da Educação Básica e em disciplinas do Ensino Superior.

No próximo quadro, podemos verificar trabalhos nos quais as/os autoras/es se debruçam nas investigações e problematizações de gênero no campo educacional, além de limites e possibilidades na prática e nas formações docentes.

Quadro 2 - Formação continuada de professoras/es em Gênero.

Autoras/es	Tema	Objetivo	Ano	Periódico
Denis Cezar MUSIAL; Tainá Ribas MELO;	Refletindo sobre questões de gênero e diversidade em centro municipal de	Tecer reflexões sobre a experiência de formação continuada realizada com os/as educadoras/as do Centro Municipal de Educação Infantil	2015	Revista cadernos de gênero e diversidade

Marcos Claudio SIGNORELLI	educação infantil de Irati/PR	(CMEIs) de Irati-PR, tendo como recorte temático o processo de construção de masculinidades e feminilidades no ambiente escolar.		
Ana Cristina Batista de Souza ROSA; Daiane Lins da Silva FIRINO; Maria Eulina Pessoa de CARVALHO	Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar?	Identificar e analisar como os/as professores/as, que fazem um curso de formação continuada focado nessa problemática, têm se posicionado diante de práticas excludentes baseadas em assimetrias de gênero.	2015	Espaço do currículo
Ana Flávia do Amaral MADUREIRA; Ângela Uchoa BRANCO	Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as	Analisar as concepções e as crenças de professores/as do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries (atualmente 6º a 9º ano), da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade.	2015	Temas em Psicologia
Jeane FÉLIX	Gênero e formação docente: reflexões de uma professora	Responder algumas questões, a partir de reflexões tecidas ao longo da trajetória da pesquisadora como docente e como assessora técnica em órgãos da gestão federal, responsável por acompanhar ações de formação docente inicial e continuada, em diferentes cidades e regiões do país.	2015	Espaço do currículo
Rosana Maria BADALOTTI; Celso Francisco TONDIN	Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero	Analisar as representações sobre a sexualidade na perspectiva das relações de gênero, destacando a formação acadêmica e práticas pedagógicas dos profissionais da educação em relação a essas temáticas.	2015	Revista Ibero-Americana de Educação
Bianca Salazar GUIZZO; Daniela RIPOLL	Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades	Analisar e problematizar as maneiras como as questões de gênero e de sexualidade têm sido abordadas na Educação Básica e em cursos de formação de professores.	2015	Holos
Denise Regina Quaresma da SILVA; Bruna BERTUOL	Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil	Problematizar as pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças de três a cinco anos, das Escolas Municipais de Educação Infantil de um município do sul do Brasil.	2015	Revista Iberoamericana de Educación
Daniela FINCO	Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña	Problematizar as políticas para igualdade de gênero e o contexto da formação docente para atuar na educação infantil, analisando como gênero está presente nas políticas públicas e na formação para docentes que atuam na primeira etapa da Educação	2015	Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud

		Básica brasileira, em creches e pré-escolas.		
Lia Machado Fiuza FIALHO; Lorena Brenda Santos NASCIMENTO; Antônia Solange Pinheiro XEREZ	O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero?	Compreender os conhecimentos apreendidos na formação docente inicial e os demais saberes dos professores da educação básica concernentes à temática de gênero.	2016	Cadernos de pesquisa: pensamento educacional
Virginia Georg SCHINDHELM; Dayse Martins da HORA	Existe algo oculto nas tessituras curriculares da educação para a infância?	Focalizar os educadores e as educadoras e suas experiências com as vivências acerca do gênero e da sexualidade da criança num programa pedagógico, não prescrito e nem pensado, mas presente no cotidiano escolar.	2016	Educação
Ariane CROCIARI; Marcia Cristina Argenti PEREZ	O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente	Investigar sobre o estudo do gênero na educação infantil e a formação docente nesta temática.	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Daniel Vieira SILVA	Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade	Apresentar achados de pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2015 e 2017, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ) e investigar as possibilidades, desafios e potências na produção de práticas pedagógicas voltadas para a discussão das temáticas relacionadas à gênero e sexualidade no espaço escolar.	2019	Periferia
Cleriston Izidro dos ANJOS; Djenane Martins OLIVEIRA; Márcia Aparecida GOBBI	Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença	Problematizar os modos pelos quais as discussões concernentes às relações de gênero tem sido ou não consideradas nas políticas de educação infantil e, a partir disso, procurar tecer algumas possíveis implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença.	2019	Cadernos CIMEAC

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Nesse quadro, cabe o destaque ao curso de capacitação e aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE), idealizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O curso foi ofertado em um projeto piloto em 2006 e logo após ampliou-se por meio de convênios e editais, sendo ofertado em várias regiões do Brasil (sul, sudeste e

nordeste). Este foi um curso que ganhou espaço junto a outros programas e projetos de Universidades, como os desenvolvidos pelas Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e que impulsionaram as discussões sobre gênero e diversidade no campo educacional (Eliana QUARTIERO; Henrique NARDI, 2016).

Outro ponto a ser destacado são os inúmeros trabalhos de estudos aplicados que convergiram em práticas e reflexões relevantes para o campo da formação inicial e continuada docente. Alguns pontos podem ser destacados: a resistência de professoras/es em participar de formações; ausência das temáticas de DH, gênero e sexualidades em documentos oficiais; falta de proximidade entre as discussões de gênero nas escolas, estando presentes no campo acadêmico-teórico; pouco envolvimento das/os docentes e transposição dos conhecimentos adquiridos nos cursos na prática pedagógica. Mesmo diante de percalços, as/os autoras/es lançaram estratégias para repensar as ações educacionais de maneira contínua, ética e baseada em conhecimentos científicos, assim como em questionamentos e reflexões críticas como possibilidades de produção de novas práticas.

No Quadro 3, apresentamos apenas um artigo que contempla de maneira mais específica a formação continuada no âmbito da educação municipal e a sua importância no trabalho com a SME.

Quadro 3 - Secretaria Municipal de Educação e formação continuada, Direitos Humanos e gênero.

Autoras/es	Tema	Objetivo	Ano	Periódico
Izana Stamm BROL; Andréa Cristina MARTELLI	Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino	Analisar e quantificar os cursos de formação continuada com a temática Sexualidade ofertados para professores e professoras da rede básica de ensino do município de Cascavel – PR, no período de 2006 e 2016.	2018	Ártemis

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Nesse trabalho, podemos entender que as SMEs, em sua maioria, possuem como principal mantenedor o Poder Público Municipal, com respaldo do Núcleo Regional de Educação, Secretaria de Estado de Educação e entre outros, ou seja, configuram-se como vínculos entre o acesso de docentes ao conhecimento (por meio de palestras, capacitações, formações, por exemplo) e, conseqüentemente, aos resultados nas práticas pedagógicas.

Foi possível perceber a ausência de iniciativas de discussões sobre as temáticas de gênero, sexualidades e Educação Sexual oriundas do próprio campo institucional de ensino e

por parte da SME. Outro ponto de destaque, durante o levantamento teórico, foi a dificuldade de encontrar estudos que discorressem sobre o papel das SMEs na formação continuada de professoras/es, dentro das temáticas investigadas. Daí a necessidade de tratar desse estudo em um quadro específico, além da relevância de abordar sobre as SMEs nesta pesquisa.

Como anunciado, realizamos também o levantamento de dissertações e teses, no sentido de compreender como as discussões de DH, gênero e formação continuada têm-se apresentado em estudos em nível de mestrado e doutorado.

Na busca das dissertações no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os dois pares de palavras-chave: “Formação continuada-Direitos Humanos” (21) e “Gênero-Formação continuada” (88), de um total de 109 dissertações apresentadas, com o critério de mapear, nos últimos cinco anos, pesquisas sobre DH e gênero no campo educacional e a formação continuada, foram selecionadas para discussão cinco pesquisas. No Quadro 4, destacamos as/os autoras/es, tema, ano, objetivo central e o Programa de Pós-Graduação vinculado.

Quadro 4 - Formação continuada, Direitos Humanos e Gênero (dissertações)

Autora/ Autor	Tema	Objetivo	Ano	Programa de Pós-Graduação (PPG)
Paula Cristina de Lima CESAR	O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Investigar os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e suas decorrências para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	2015	Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle.
Kelly Cristina BRANTES	Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Estudar as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de gênero e sexualidade.	2015	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE)
Victor de Saulo Dantas TORRES	Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras – PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação	Averiguar a efetividade das políticas públicas de educação no campo do gênero e da diversidade, no município de Cajazeiras-PB, ante a inclusão dessa temática em seu Plano Municipal de Educação e outras ações nesse sentido desenvolvidas no sistema escolar municipal.	2017	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Aline Madalena MARTINS	A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica	Analisar os processos de mudança entre professores/as envolvidos na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes.	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Vanessa Cristina Sossai CAMILO	Infância, Gênero e Educação Infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores	Investigar e intervir nas percepções de educadores da Educação Infantil sobre educação sexual.	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista <i>campus</i> Araraquara

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Das dissertações analisadas, foi perceptível, assim como na leitura dos artigos, atentar-nos que a formação continuada de professoras/es parece estar mais voltada aos resultados de avaliações externas, tais como apresentam os estudos de Paula Cesar (2015) e Kelly Brantes (2015). Evidenciamos, ainda, a falta de apoio da equipe pedagógica no trabalho com as temáticas de DH, gênero, sexualidades e diversidades, bem como a presença de tabus e concepções religiosas. Por outro viés, há a defesa de formações vinculadas às propostas pedagógicas das escolas; a produção de conhecimento coletivo, trocas de experiências; a formação continuada como acesso ao conhecimento e identidade profissional; a inclusão de disciplina sobre os temas na formação inicial e a defesa da educação na promoção de uma sociedade mais igualitária, pautada no respeito às diferenças e menos preconceituosa.

Para finalizar, no Quadro 5, realizamos a análise geral de duas teses, encontradas com as palavras-chave já citadas, que convergem com a defesa e as discussões sobre DH e as formações de docentes.

Quadro 5 – Direitos Humanos e formação de professores/docentes (teses)

Autora/ Autor	Tema	Objetivo	Ano	Programa de Pós-Graduação (PPG)
Sara MOITINHO-SILVA	Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?	Ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos (histórico, conceitos, documentos) e buscar, levantar e sistematizar, por meio de entrevistas qualitativas com professores do ensino fundamental, dados e reflexões que possam esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis para implementação e consolidação de projetos de educação em direitos humanos em escolas públicas.	2016	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo

Deisi NORO	Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências	Contrapor os posicionamentos heteronormativos apresentando as contribuições das neurociências e os estudos de gênero na formação docente inicial e continuada, em Projeto de Lei, em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na implantação da Resolução sobre o uso do nome social e demais oportunidades direcionadas à diminuição da evasão e da exclusão escolar.	2019	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
------------	--	--	------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Destacamos, como elementos das teses, a falta de ferramentas teóricas e apoio interno nas instituições de ensino evidenciadas pelas/os docentes na prática educacional e, de modo contraditório, os preconceitos e visões hegemônicas arraigados, em muitas/os dessas/es mesmas/os profissionais que, ao invés de confrontar “[...] concretamente a diversidade [...] se aferram obstinadamente a velhos padrões” (bell hooks¹⁰, 2017, p. 59); e a dimensão com que movimentos políticos religiosos têm ganhado espaço na sociedade, causando entraves no avanço de discussões sobre gênero, DH, sexualidades e diversidades.

Contudo, para que haja mudanças e avanços na formação continuada docente é necessário o reconhecimento das/os profissionais de educação sobre a relevância dos trabalhos com essas temáticas nas salas de aula; o entendimento de que a formação continuada requer um processo contínuo e tempo que precisam ser (re)pensados e colocados em prática; e a perspectiva interdisciplinar na construção do conhecimento, sobretudo no entendimento da sociedade contemporânea.

Diante da sistematização do levantamento teórico, realizado até aqui, percebemos a necessidade de reafirmar algumas das políticas públicas sobre DH, gênero e formação continuada no Brasil, com ênfase na educação em/para os DH, por perpassarem, em sua maioria, em planos e diretrizes, a implementação e efetivação, seja na formação inicial e continuada de professores/as, seja nas práticas pedagógicas das temáticas apresentadas e defendidas nessa pesquisa.

Na apresentação do estudo, constatamos o quanto as pesquisas têm avançado *versus* as resistências na prática docente e o quanto a educação pública precisa ser valorizada, defendida como campo de formação científica, ética e humana.

¹⁰ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks – ativista social, professora e escritora norte-americana nascida em 1952, no Kentucky – EUA. Faleceu em dezembro de 2021. O apelido “bell hooks”, que ela escolheu para assinar suas obras, é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado em letras minúsculas representando seu desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa. E, por respeito à opção da autora, decidimos manter a grafia com que ela se identifica.

2.3 Políticas públicas sobre Direitos Humanos, Gênero 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, houve avanços significativos no processo de políticas públicas e ações voltadas ao campo da educação, com especial destaque à Educação em/para os DH.

No campo da formação continuada de professoras/es, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o curso GDE, 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) e, para a formação continuada (Resolução nº 2/2015) (BRASIL, 2015) sobre gênero e sexualidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (DCN - Resolução nº 7/2010) (BRASIL, 2010a) trazem as temáticas como debate contemporâneo a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental.

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” (Eloisa HÖFLING, 2001, p. 31). Porém, as políticas públicas na área da educação sofrem interferências do Estado no intuito de manter determinada relação de poder, manutenção de relações e 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, atentamos o reflexo desta concepção política e ideológica na área da educação, quando não se 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” e a “Ideologia de Gênero”¹¹, que ganharam proporção e adeptas/os nos últimos anos e, como resultado, conseguiram suprimir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, conseqüentemente, de Planos Estaduais e Municipais o termo gênero, assim como a descontinuidade de discussões no campo das sexualidades e dos DH.

Na sequência, apresentamos as políticas públicas nacionais, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e recorrente no Estado da Arte, que consideram as temáticas sobre gênero, DH e formação continuada. Para isso, organizamos os documentos em quadros, por ordem cronológica, e realizamos uma breve discussão teórica sobre as normativas mais atuais, com intuito de demonstrar a descontinuidade que as políticas de governo geram e a mudança de paradigmas e de concepções que tem gerado retrocessos no campo da formação docente nas escolas públicas.

Quadro 6 – Políticas Públicas de Educação em/para Direitos Humanos

Política Pública	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil (CF).	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).	1997
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).	2007
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3).	2010
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).	2012

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A educação em DH aparece como necessidade a ser desenvolvida pelos sujeitos e entidades no preâmbulo da DUDH em 1948, mas foi a partir da Conferência de Viena, de 1993, com a instauração da Década Internacional da Educação em Direitos Humanos, que os processos educacionais em torno da compreensão dos direitos fundamentais para enfrentamento de violações ganharam destaque (Erastos FORTES, 2010).

O Brasil, como país signatário da ONU, criou em 1996 a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I); em 2002, o PNDH II; e, em 2009, o PNDH III, além de, ao longo do tempo, ter instaurado os demais documentos apresentados no Quadro 6. Vale destacar que, até a implementação do PNEDH em 2007, inúmeras foram as mobilizações da sociedade civil, instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e encontros estaduais, para definir as diretrizes e princípios gerais do documento.

¹¹ Para compreender os movimentos “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero”, ver Rossi (2020).

O PNEDH conta com cinco grandes áreas de abrangência: a Educação Básica, o Ensino Superior, a educação não formal, a mídia e a formação das/os profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública. Segundo Fortes (2010),

Em acordo com o Programa Mundial de Direitos Humanos da ONU, o Plano Nacional brasileiro considera que os Direitos Humanos são uma área de conhecimento transdisciplinar que deve estar presente na formação de todas e todos desde a mais tenra idade, alcançando, inclusive, a formação inicial e continuada de nível superior de todos os cursos e áreas de conhecimento (FORTES, 2010, p. 9).

De acordo com Solon Eduardo Annes Viola (2010), os debates sobre DH são tardios na América Latina. Os princípios da liberdade e da igualdade estiveram presentes nas lutas anticolonialistas e antiescravistas dos séculos XVIII e XIX e nas reivindicações das/os operárias/os no século XX, porém as manifestações não abarcavam a defesa em nome dos DH.

No Brasil, os DH começam a fazer parte da história na segunda metade do século XX, como possibilidade de defender a vida e a defesa da democracia, diante das práticas ditatoriais militares que, segundo Viola (2010), suprimiram espaços de liberdade, aumentaram as desigualdades e o individualismo. A própria Constituição Federal de 1988, ao “definir o Estado democrático de direito como o regime político, é o principal marco jurídico do país, após o período ditatorial, e dá sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais, com ênfase nos direitos humanos” (SILVA, 2010, p. 43).

Em contrapartida, as críticas aos DH tomaram espaço e os movimentos sociais que surgiram no período de redemocratização do país, passaram a ser consideradas/os defensoras/es de bandidas/os e de marginais¹², o que ajuda a explicar ações conservadoras e de resistência ao tema até a atualidade, bem como os altos índices de violações de direitos¹³.

No final de 2004, a Assembleia Geral da ONU anunciou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Com efeito, um pouco antes da criação do programa e durante seu processo de implementação, “[...] formou-se a consciência de que se um modelo de educação pode produzir a dimensão do medo, do mesmo modo o ato pedagógico pode promover a liberdade e a consciência da igualdade” (VIOLA, 2010, p. 23-24). Sabemos que “não é apenas na escola que se aprende esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a

¹² Para entender o processo de críticas aos DH na história do Brasil, ver Viola (2010).

¹³ Dados de 2017 atualizados em 2018: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/maio/ministerio-dos-direitos-humanos-divulga-balanco-anual-com-dados-sobre-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos>. Acesso em: 29 de dezembro de 2020.

prática e a vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 23). Nesse sentido, a Educação em DH é compreendida como,

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006, p. 25).

A Educação em DH possui como principais fundamentos uma formação ética, crítica e política. Para as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), os princípios que fundamentam a educação para transformação social e para a mudança são: a dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental. Ainda segundo o documento, o principal objetivo da Educação em Direitos Humanos (EDH),

[...] é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2012, p. 10).

A educação por si constitui um direito humano. A EDH contribui para a defesa da educação básica pública, laica e para todas e todos. Desse modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destacam que, no processo de efetivação dos fundamentos teórico-metodológicos, é preciso enfrentar desafios de ordem legal e prática, sendo que “um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (BRASIL, 2012, p. 15). E aqui cabe ressaltar a ideia central desta pesquisa, que é contribuir para a ampliação das discussões e investigações das formações continuadas de professoras/es com ênfase nos Direitos Humanos e Gênero, no contexto da educação pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal,

o direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para um futuro mais humano para o nosso continente e a escala mundial (Vera CANDAU, 2001, p. 35).

Esse processo de promoção da EDH pode se efetivar no ambiente escolar, por meio da inserção de conteúdos nos currículos, Projeto Político Pedagógico, nas formações continuadas que precisam considerar a interação das experiências pessoais e coletivas, até se concretizar nas práticas educacionais cotidianas em sala de aula, pois a EDH “[...] não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, [...] nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida” (BRASIL, 2012, p. 11).

Por isso defendemos a implementação e a efetivação das Políticas Públicas para a EDH, pois, se esses direitos básicos de dignidade humana “[...] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade” (CANDAU, 2012, p. 717). Para isso, ressaltamos novamente o papel e a função da escola e da educação como promotoras da transformação social, pois, como nos ensina Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. No próximo quadro, destacamos as políticas públicas voltadas às questões de gênero e sexualidades na educação.

Quadro 7 – Políticas Públicas de gênero e sexualidades

Política Pública	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil (CF).	1988
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).	1997
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 em Brasília/DF, deu início à elaboração da BNCC. Foram escritas duas versões do documento, com contribuições individuais de organizações, das instituições escolares de todo o Brasil e de seminários estaduais. Em 2017, com a terceira versão escrita, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a BNCC. Nesta última versão, as

menções a gênero e à diversidade sexual foram suprimidas e/ou alteradas¹⁴, o que tornou difícil analisar o documento enquanto política pública em implementação na Educação Básica.

Foi o que aconteceu com o PNE (2014-2024) em sua versão final: as questões de gênero e sexualidades foram retiradas do documento, ocasionando a supressão dos termos nos 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 base de caráter científico, crítico e ético.

Cabe, então, considerarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos (BRASIL, 2010a). Este documento foi escolhido para análise como uma das políticas públicas que trazem o trabalho com a sexualidade e gênero na etapa do Ensino Fundamental, e por ser o documento em vigência que regulamenta a organização, o funcionamento e a ampliação para nove anos de duração o Ensino Fundamental em todo país (período este correspondente a uma das etapas da Educação Básica e campo da presente pesquisa), tanto no que concerne aos componentes curriculares, quanto às áreas de conhecimento. A DCN (BRASIL, 2010a) ressalta a importância da articulação e da abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida do sujeito, em escala global, regional, local e individuais 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, 2010b, p. 5, grifo nosso).

O trabalho em sala de aula, com os temas destacados, perpassa os conteúdos, as experiências e as inúmeras situações ocorridas cotidianamente no espaço escolar entre alunos/alunas, professoras/es e alunas/os, além de pré-conceitos existentes no ideário de professoras/es ao longo do período de formações continuadas, que reproduzem e normatizam ideias hegemônicas, como destacado ao longo da revisão bibliográfica do Estado da Arte. Para isso, faz-se necessária uma formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos temas

¹⁴ Na tese de Deise 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 verificar as alterações realizadas no texto, em várias passagens do documento, sobre a diversidade sexual e gênero.

propostos pelas DCN, seja na formação inicial, seja 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 sócio-histórica permeada pelas diferenças, o que resulta em fenômenos como o sexismo, homofobia e racismo, por exemplo, 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 8 – 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 (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015).	2015
Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016).	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) (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020).	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Partimos das DCN 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 (BRASIL, 2015), pois a DCN, aprovada em 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), traz ressalvas a serem analisadas com cautela, principalmente por ser uma política pública recente e com conteúdo elaborado sem a participação e diálogo com as IES.

As DCN compreendem à 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). Assim, é possível analisar que consideram a educação em e para os DH como direito fundamental ao direito à educação em consonância com a DNEDH, 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 e 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; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Em diversas passagens do documento, as temáticas de DH, diversidade sexual e de gênero estão presentes nas disposições gerais na articulação entre Instituições de Ensino Superior (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 e nos cursos de segunda licenciatura.

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).

E direciona como tal formação poderá ser organizada,

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:
I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, [...]; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) [...]; V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, [...]; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, [...]; VII - curso de doutorado, [...] respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

Na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Decreto 8.752/2016, (BRASIL, 2016), aprovada em 09 de maio de 2016, encontramos, na Seção 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, a 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 traz como referência o Planejamento Estratégico Nacional organizado e proposto pelo Ministério da Educação para formulação de Planos Estratégicos. Além dessa 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.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016), por sua vez, configura-se como outra política pública que objetiva à promoção de formação, conhecimento e ação docente voltada à defesa dos DH. O documento não cita as discussões de gênero, mas o fato de considerar os DH como um dos objetivos reafirma a importância, mesmo que de forma pontual, das discussões traçadas e consolidadas em documentos como o PNEDH (2007).

Com os aspectos diferentes da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica instituem 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 IES, 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)¹⁵.

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 DH aparece algumas vezes ao longo do texto do documento, porém, diferentemente do documento anterior, este não menciona a educação em e para os DH, e a DNEDH (BRASIL, 2012) não cita em nenhum momento a diversidade sexual e/ou sexualidade 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, informando que,

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes 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 CNE/CP nº 1/2020, notamos uma definição ampla e genérica pautada numa formação fragmentada, reduzida às concepções da BNCC, não apresentando uma continuidade a ideias de trocas de experiência em grupo, formação coletiva, elaboração de projetos e formação ética e política para atuação pedagógica, expressas na Resolução nº 2/2015.

Alguns elementos que configuram a organização das formas de cursos e nomenclaturas também estão diferentes. Percebemos uma restrição nas modalidades de formações que podem ser ofertadas, bem como da carga-horária:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação *lato*

¹⁵ O 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), pode ser encontrada em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>.

sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, [...]; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020, p. 6).

A formação continuada é defendida pelo documento, a ser realizada em serviço; contudo, o caráter interdisciplinar, amplamente presente na Resolução 2/2015, sequer consta. 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 das 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 de permanência na educação pública, de forma gratuita, de qualidade, que respeite as diversidades e que priorize o acesso a direitos fundamentais.

É o que Nóvoa (2019) traz sobre os movimentos de privatização e individualização, citados no tópico (1.1), que conduzem 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. Por isso a importância 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).

Nesse contexto de valorização e compromisso com a formação continuada de docentes, podemos pontuar o trabalho realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A Undime surgiu em 1986, inserida em movimentos sociais na defesa e luta da universalização da Educação Básica. É uma associação civil sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com sede em Brasília/DF e organizações seccionais nos estados; visa mobilizar ações para formação das/os dirigentes municipais de

educação¹⁶ (DMEs) e integrar essas/es profissionais para defesa e construção da educação pública com qualidade social.

Um dos aspectos defendidos pela Undime é a formação continuada docente. Em “Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas” (2012), apresenta-se todas as prerrogativas legais que embasam a valorização profissional desdobrada em formação continuada e as orientações para que essa atividade seja uma prática presente e permanente nos planejamentos municipais de educação, tendo como figura nesse processo a/o Secretaria/o Municipal de Educação, assunto que será abordado ao longo da próxima seção.

Sendo assim, as políticas públicas de educação voltadas às temáticas da educação em e para os DH, gênero, sexualidades e de formação continuada 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), faz-nos repensar, conhecer e resistir conscientes da necessidade de não perder o que já foi conquistado a muito custo, num movimento de continuidade coletiva. Perante o contexto desafiador, na próxima seção, abordamos o percurso teórico-metodológico que compõe a coleta de dados da pesquisa.

¹⁶ “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).

3 “CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA”: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

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 (Chimamanda ADICHIE, 2014, p. 8).

Esta seção tem como objetivo analisar a possibilidade de formação humana, científica e pedagógica das/os professoras/es por meio de indicações de materiais, via *WebQuest* (WQ) para as SMEs, na tentativa de repensar as temáticas em sala de aula. A proposta de criação da WQ visa obter um instrumento de formação continuada e pedagógico a ser disponibilizado e utilizado pelas SMEs e por docentes em práticas de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo.

Apresentamos o aporte teórico-metodológico dos Estudos Culturais enquanto campo de estudo interdisciplinar e as suas contribuições junto aos Estudos de Gênero. Descrevemos ainda o *locus* da pesquisa e suas características, dados geográficos e de organização; o caminho percorrido para coleta de dados e o recurso tecnológico e didático *WebQuest* como possibilidade de formação continuada, humana e de prática pedagógica.

3.1 Os Estudos Culturais: contribuição interdisciplinar e os procedimentos metodológicos

A origem dos Estudos Culturais está atrelada à transformação das perspectivas críticas que envolvem análises sobre a cultura, o trabalho e a sociabilidade, tanto nas esferas da vida social, quanto nos espaços público e privado. De acordo com Maria Elisa Cevasco (2009), os Estudos Culturais começam a se constituir na Grã-Bretanha, nos anos de 1950, a partir do pós-guerra, refletindo “a consciência de que uma sociedade injusta é indigna do conceito de sociedade” (CEVASCO, 2009, p. 319). A esfera que começa a se desenvolver é a da Educação, não em uma universidade de elite, mas em uma escola noturna para adultos, a *Worker Educational Association* (WEA), “destinada a prover os meios educacionais para a integração social dos trabalhadores” (CEVASCO, 2009, p. 320).

No final dos anos de 1950, as publicações de Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e Edward Palmer Thompson com

The making of de english working-class (1963) representaram o marco no início das teorizações sobre os Estudos Culturais. E, em meados da década de 1960, o *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, foi criado e, com ele, a consolidação e difusão da perspectiva teórica (Miriam ADELMAN, 2006).

Na América Latina, as investigações da teoria foram marcadas por uma “convergência de interesses de pesquisa e debate” (ADELMAN, 2006, p. 3) junto às áreas do saber, tais como antropologia, história, filosofia e linguística, configurando-se em um “[...] campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (Ana Carolina ESCOSTEGUY, 2000, p. 3). No Brasil, as discussões sobre culturas envolvem a hibridização cultural, ressaltando o movimento migratório de populações colonizadas num direcionamento de “(re)constituição de identidades” e das relações interculturais (Anna Luiza OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Os Estudos Culturais são discussões teórico-metodológicas que possibilitam (re)pensar o conceito de cultura. Nesse sentido, Adelman (2006) destaca três noções de cultura. Segundo o autor, a primeira volta-se às transformações sociais empreendidas na produção do termo cultura, num viés para além das concepções disciplinares. A outra discussão permeia a desconstrução de binômios, tais como “alta cultura/cultura de massa”, com intuito de pensar a produção da cultura como algo existente a partir de “estruturas partilhadas” cotidianamente pela sociedade, sem colocar em categorias fechadas. Em outras palavras, seria pensar a sociedade como “cultura(s) em extensão”, como possibilidade de novos desdobramentos, rompendo discursos demarcados entre dominadoras/es e dominadas/os.

Já a terceira noção de cultura apontada por Adelman (2006) refere-se à teoria feminista e os estudos sobre raça, afinal “[...] os Estudos Culturais nos encorajam 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). As teóricas feministas promoveram outras reflexões sobre a construção da sociedade e da cultura moderna, demarcando a presença e a luta das mulheres em diferentes espaços e suas contribuições.

Os desdobramentos a serem investigados pelos Estudos Culturais devem ser os fenômenos midiáticos, a produção de discursos, práticas e significados na cultura contemporânea (ADELMAN, 2006), pois, em período anterior à revolução tecnológica, a identidade cultural limitava-se a contextos locais. Já no período contemporâneo, com a troca e a circulação cultural que a revolução tecnológica empreendeu, passaram a abranger as relações globais, os impactos nas vivências, sentidos e ressignificações, resultando em mudanças no

campo social e no deslocamento de culturas. Os Estudos Culturais contribuem para a compreensão desses deslocamentos e como os processos de comunicação das mídias interferem nessas mudanças, buscando refletir sobre “[...] os conceitos de padronização e homogeneização cultural, valorizando as possibilidades de interpretação local que os sujeitos fazem dos produtos e das mensagens veiculadas pelas mídias” (Bruna HEINSFELD; Magda PISCHETOLA, 2017, p. 1353). Ademais, possibilitam o questionamento frente a padrões hegemônicos, contradições sociais, conflitos de interesse, relações de poder e manipulação.

Diante do intuito ideológico incorporado nos discursos midiáticos, leituras críticas e reflexivas podem ser realizadas, abrindo espaço para problematizar a construção de identidades dos sujeitos e as relações sociais de poder, por corresponderem ao período histórico da virada culturalista próximo à pós-modernidade, que irrompe a circulação de “[...] ‘discursos mediados’ que encorajam, incitam, estimulam e disciplinam os sujeitos, e as lutas simbólicas pela hegemonia de formas de olhar, pensar e sentir ocupam cada vez mais espaço no palco da vida social” (ADELMAN, 2006, p. 7).

Novamente, notamos que os Estudos Culturais se caracterizam “[...] por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e universidades” (Renato ORTIZ, 2004, p. 121), o que possibilita ampliar o leque de investigações e questionamentos na construção do conhecimento, com vistas a evitar a fragmentação do saber nas ciências sociais e nas ciências humanas. Para além de áreas do conhecimento, segundo Adelman (2006), a teoria feminista e os Estudos de Gênero são oriundos de esforços simultâneos e interligados, pautados em diferentes campos interdisciplinares que se fazem presentes também em metodologias e produção de saberes, como é o caso dos Estudos Culturais.

Na educação, a relação com a cultura, que durante o tempo compreendia a diferenciação entre baixa e alta cultura, passou a ser questionada em meados do século XX com a crise da modernidade¹⁷ e considerou a construção de uma “epistemologia multicultural”, que coincidiu e recebeu influência dos Estudos Culturais e da virada linguística. Assim, a concepção de cultura passa a ser compreendida como plural (OLIVEIRA, 2009, p. 35), e, desse modo, a educação, “[...] o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos

¹⁷ A modernidade caracteriza-se com a ruptura do período medieval, durante os séculos XV e XVII, e inicia uma nova ordem social pautada no racionalismo, tendo o homem racional como o centro do conhecimento. A modernidade fundada nos ideais de ordem, progresso, liberdade e igualdade esbarrou em rupturas na estrutura dos seus principais fundamentos. Apenas os detentores do poder (a burguesia e o capitalismo) usufruíram de direitos na era moderna. Apesar dos avanços científicos e tecnológicos, a modernidade instaurou a produção de marginalizações sociais, econômicas, culturais e até mesmo educacionais, com objetivo de afastar a possibilidade de emancipação e de realização do eu, criando mecanismos de supressões e exclusões (Anthony GIDDENS, 1991).

jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (Alfredo VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Para Oliveira (2009), a educação e a escola contemporânea têm se deparado com inúmeras demandas referentes ao trabalho com diferentes culturas. O reconhecimento, o diálogo e a articulação entre os direitos à igualdade e os direitos à diferença, têm sido defendidos com a ideia de uma educação multicultural (CANDAUI, 2012). Esta proposta,

[...] passa pela defesa de currículos, políticas e práticas pedagógicas inclusivas, que incorporem as tradições culturais dos diversos grupos que fazem parte da sociedade, principalmente daqueles que historicamente vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros (OLIVEIRA, 2009, p. 42).

Esse viés multicultural na educação é entendido como o cruzamento e a interação das diferentes culturas no espaço escolar, e que permeia o currículo, as práticas pedagógicas e as formações iniciais e continuadas docentes (OLIVEIRA, 2009).

As reflexões geradas pelos estudos culturais na educação convidam os educadores a fazerem novas perguntas, a examinarem os discursos produzidos, a verificarem quais saberes são instituídos como verdades e quais as suas implicações no campo pedagógico. Enfim, a prestarem atenção nas transformações sociais e no que elas suscitam nos discursos educacionais, a desenvolverem teorias mais sensíveis à cultura e à contingência do contexto social (OLIVEIRA, 2009, p. 57).

Os Estudos Culturais não possuem um método específico de pesquisa por se adequarem às necessidades e aos contextos do/a pesquisador/a, além de questionarem as fronteiras que os conhecimentos disciplinares podem impor, indo além da compreensão de fenômenos e promovendo interação entre disciplinas (Teresa TERUYA, 2009). Nessa direção, para maior aproximação entre os objetivos e os resultados que foram obtidos no presente trabalho, desenvolvemos um estudo pautado no levantamento de dados com abordagem quanti-qualitativa e de cunho exploratório e descritivo.

Segundo José Luis Neves (1996), a pesquisa de investigação qualitativa direciona-se de acordo com seu desenvolvimento. Outrossim, não objetiva mensurar ou enumerar eventos, não utiliza análises estatísticas de dados, volta-se a dados de caráter descritivos, em geral, levantados na interação entre o/a pesquisador/a e o objeto de estudo e sua interpretação realizada, segundo a perspectiva dos/as participantes. Além disso, como destacam Ivani Catarina Arantes Fazenda *et al.*, a abordagem qualitativa volta-se ao entendimento e a interpretação de questões humanas, “[...] possibilita desenvolver hábitos de ação, permitindo

confrontar a realidade, com intuito de garantir ganhos no sentido intersubjetivo e na capacidade de ouvir todos aqueles que pesquisamos e nós mesmos” (2015, p. 62).

O estudo quantitativo possui um viés previamente estabelecido que se baseia em hipóteses e variáveis. (NEVES, 1996). Numa proposta de estudo como desta dissertação, por exemplo, IDEB, IDH, a abordagem quanti-qualitativa contribui para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo: os Direitos Humanos na educação pública municipal e na formação continuada docente.

Para tanto, delimitamos o estudo como uma pesquisa participativa por buscar “[...] envolver aquele que dela participa e aquele que é pesquisado (participante) no estudo do problema a ser superado, conhecendo as suas causas e construindo coletivamente as possíveis soluções” (FAZENDA *et al.*, 2015, p. 68). Aliás, este tipo de pesquisa exige da/o pesquisadora/pesquisador a capacidade de uma escuta sensível para identificação de problemas e estabelecimento de comunicação diferenciada, adaptando-se ao nível de desenvolvimento do grupo. A aproximação com os sujeitos pesquisados também possui impacto por possibilitar a investigação, a exploração e o uso de recursos disponíveis para lidar com a problemática levantada. Segundo Fazenda *et al.* (2015), vão além e marca a necessidade da/o pesquisadora/pesquisador, que realiza este tipo de pesquisa, de ser interdisciplinar.

No caso desta dissertação, a realização do estudo como uma pesquisa participativa precisou sofrer adequações devido à crise sanitária da Covid-19. Não tivemos a oportunidade de estar presentes nos campos de investigação (as SMEs) para dialogarmos pessoalmente com as três dirigentes municipais de educação que aceitaram participar (Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário), tanto para apresentação da pesquisa, quanto para aplicação do questionário semiestruturado. Contudo, mesmo por meio de canais de comunicação digitais (*e-mail*, *WhatsApp* e telefonemas), aspectos da pesquisa participante se fizeram presentes.

As trocas de informações e contatos aconteceram ao longo de toda pesquisa: as aplicações dos questionários, mesmo que pela plataforma do *Google Forms*, geraram reflexões e possíveis inquietações nas dirigentes municipais, o que possibilitou (re)pensar as próximas formações continuadas, bem como suas necessidades e lacunas das próprias experiências iniciais, continuadas e nas práticas em sala de aula. Já os movimentos de angústia, preocupação e produção de saberes fizeram parte do processo da pesquisadora que, neste tipo de pesquisa, não é neutra e objetivou agregar e questionar a estrutura das formações continuadas ofertadas pelo sistema municipal de ensino.

Utilizamos também o diário de campo, que se refere a um instrumento de anotações, registros, inferências e reflexões dos processos de investigação do/a pesquisador/a (Robert

BOGDAN; Sari BIKLEN, 1999). Para esta pesquisa, o diário de campo se configurou como um caderno para registro dos contatos de telefone, transcrições de áudios enviados pelas/pelo dirigentes municipais por *WhatsApp* e mensagens do *e-mail*.

A proposta do levantamento de dados (Apêndice F - Quadro 11, 12 e 13) foi realizada por contato via *WhatsApp* e *e-mail*, com cada uma das nove secretarias municipais que compõem o NRE de Goioerê-PR, com intuito de obter uma listagem com os temas trabalhados nas formações continuadas de professoras/es ao longo do ano letivo, desde o período da promulgação da DCN (Resolução nº 7/2010) até o ano de 2019, totalizando nove anos de vigência da lei, observando a ocorrência ou ausência da abordagem dos temas sobre DH e Gênero. O critério de seleção das secretarias foi realizar um trabalho em rede sobre a temática.

A princípio, a proposta de pesquisa era propor um curso na modalidade de formação continuada às/aos docentes das escolas que compõem as referidas SMEs e que aceitassem contribuir com a pesquisa. Esta formação abrangeria as/os professoras/es que manifestassem interesse em participar e que estivessem de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Todavia, devido ao cenário pandêmico e do tempo para desenvolvimento da pesquisa, optamos por organizar o *Website* e disponibilizar o material para formação continuada docente a todas as SMEs que compõem o NRE de Goioerê/PR. No próximo item, apresentamos o NRE de Goioerê/PR, os dados quantitativos sobre as SMEs que se propuseram a colaborar com a pesquisa, e o desenvolvimento nos contatos.

3.1.1 O questionário semiestruturado

Optamos por utilizar o questionário semiestruturado por ser um instrumento de coleta de dados, que se caracteriza como um conjunto de questões organizadas previamente pelo/a pesquisador/a.

O questionário semiestruturado (Apêndice E – Quadro 10) foi organizado na plataforma do *Google Forms* e disponibilizado *link* de acesso, com vinte e cinco questões de múltipla escolha, e dissertativas, dividido em seis seções¹⁸. Na primeira seção, descrevemos brevemente o objetivo da pesquisa, as boas-vindas e os agradecimentos pela contribuição. Já a segunda seção, denominada “Identificação”, foi composta por perguntas que possibilitaram traçar o perfil das dirigentes municipais; a terceira seção, “Formação docente”, congrega questões sobre

¹⁸ A divisão por seção do questionário semiestruturado foi pensado para auxiliar na análise dos dados com as temáticas dos GT's e como forma de estruturação no *Google Forms* quando as dirigentes municipais de educação fossem responder.

a formação inicial e continuada de professoras/es, o trabalho com os DH, Gênero e Sexualidades e experiências vivenciadas pelas profissionais sobre as temáticas. A quarta seção, “Legislação”, envolveu questões sobre o conhecimento de políticas públicas e temas ligados aos DH e Gênero a serem trabalhados nas escolas e exemplos de projetos que envolvam tais assuntos em alguma instituição municipal de ensino. Na quinta seção nomeada “Social”, abordamos as questões de gênero nas relações entre as crianças e o papel da escola em relação aos DH. Por fim, a sexta seção, “Convite”, que abre espaço para a participação gratuita e *on-line*, em momento posterior, de uma formação continuada e a participação de uma entrevista, por meio de um diálogo a fim de dirimir dúvidas e organizar a proposta de formação com as/os professoras/es por meio da WQ.

Vale pontuar que o questionário, antes de ser divulgado, foi aplicado como piloto no final do mês de maio e início de junho de 2020 à três colegas profissionais da área da educação (uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma professora e um professor do Ensino Superior, ambos de cursos de licenciatura), com intuito de corrigir eventuais falhas, questões incoerentes, apresentação da plataforma e tempo para respostas. Os três responderam todo o questionário e ao final, realizaram *feedback* por mensagem em áudio no *WhatsApp*.

Após entrar em contato com as SMEs, durante o segundo semestre de 2020, e obter o aceite de cinco dirigentes, aplicamos um questionário semiestruturado com as três dirigentes municipais de educação que concordaram em participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Cessão Gratuita de Direitos do Questionário Semiestruturado¹⁹ (Apêndice B), abrangendo o tema de DH, gênero e sexualidades e sua relação com o trabalho docente, a formação continuada e a aplicabilidade das temáticas em sala de aula, por meio de um questionário. Em posse dos dados (questionário e formações), realizamos a tabulação, análise e discussão em grupos temáticos (GT’s) a serem apresentados na próxima seção.

3.2 O universo e os sujeitos da pesquisa

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) é representada pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs). O Estado do Paraná possui ao todo 32 NREs e tem como objetivo, de acordo com o Decreto nº 8.425/17 (PARANÁ, 2017),

Art. 33. Aos Núcleos Regionais de Educação compete: I. a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do

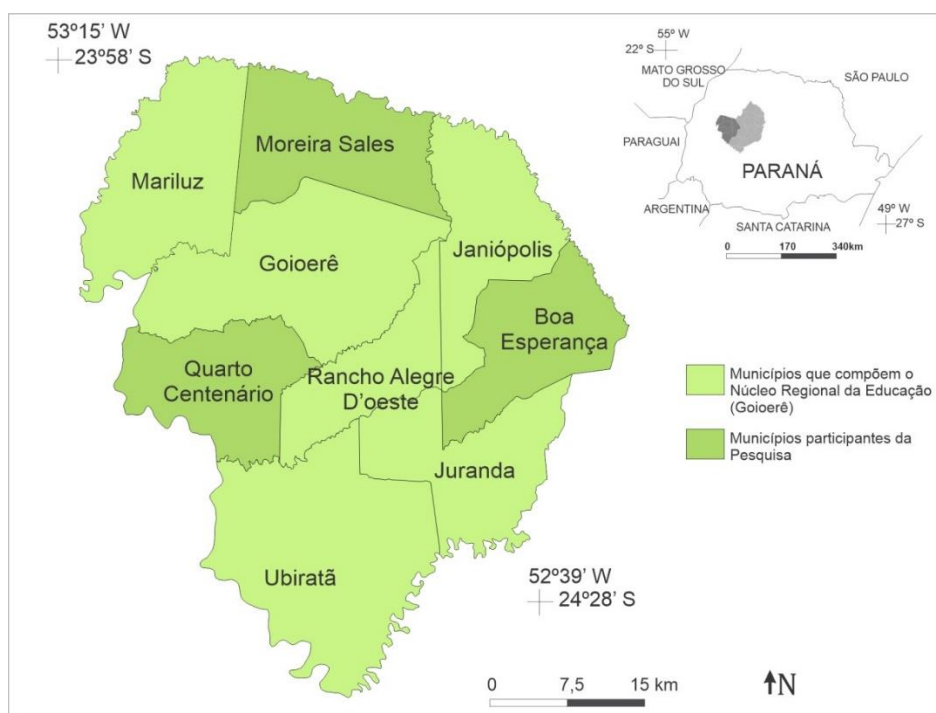
¹⁹ Número do parecer de aprovação do Comitê de Ética: 4.364.683.

Ensino Fundamental e Médio, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria de Estado da Educação; II. a coleta de informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; III. a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; IV. a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; V. o desempenho de outras atividades correlatas. (PARANÁ, 2017, p. 28).

O Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR faz parte da Mesorregião Geográfica Centro-Occidental Paranaense e da Microrregião Geográfica Goioerê (IPARDES/IBGE, 2000) e atende nove municípios, sendo eles: Boa Esperança, Goioerê, Janiópolis, Juranda, Mariluz, Moreira Sales, Quarto Centenário, Rancho Alegre d' Oeste e Ubiratã.

Dentro da região que o NRE de Goioerê/PR atende, oito municípios fazem parte da COMCAM (Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão), que é uma associação de municípios do Paraná. Apenas Mariluz pertence à outra associação, a Amerios (Associação dos Municípios Entre Rios). Apresentamos, abaixo, os municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR dentro da COMCAM, com acréscimo do município de Mariluz.

Figura 1: Municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR com destaque as SMEs que participaram da pesquisa



Fonte: Angelo Ricardo Marcotti, 2021.

Tendo como objetivo identificar a existência e/ou recorrência de capacitações/formações que envolvam as discussões de Direitos Humanos e gênero com as/os

professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entramos em contato com o NRE de Goioerê/PR, por telefone, e solicitamos o endereço eletrônico da responsável pela Pasta²⁰ “Gênero e Diversidade Sexual”, para envio da proposta da pesquisa e anseio pela parceria, com intuito de facilitar o vínculo e o suporte entre as SMEs e a pesquisa, em uma ação conjunta. Em resposta por *e-mail*, a profissional encarregada da Pasta, alegou que havia assumido recentemente a função, pois a responsável estava de licença, e não iria conseguir realizar uma participação ativa. Todavia, ela se colocou à disposição para colaborar com a pesquisa (Trecho extraído do diário de campo, 2020).

Após o retorno da profissional responsável pela Pasta (no mesmo dia do envio da proposta de pesquisa), entramos em contato, via *WhatsApp*, com outra pessoa da equipe do NRE de Goioerê/PR, que respondia pela Pasta da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais) e realizava o suporte entre o NRE e as SMEs. Em conversa com esta segunda profissional, realizamos a apresentação do projeto de pesquisa e do interesse em estabelecer parceria com o NRE, o que foi formalizado e enviado via *e-mail* com todas as informações. A profissional (responsável pela pasta da Educação Básica, Educação Infantil e anos iniciais) conversou com a pessoa que acompanha a Pasta “Gênero e Diversidade Sexual”, e nos solicitou o envio do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice A), que em poucos dias foi assinado. O trâmite da parceria ocorreu no final do primeiro semestre de 2020 e permanecemos em contato com ambas as profissionais, via *e-mail* e *WhatsApp*, para atualizações e acompanhamento das etapas da pesquisa.

Após esta etapa e em posse dos *e-mails*, números de *WhatsApp* e telefones das nove SMEs que compõem o NRE de Goioerê/PR, fornecidos pelo próprio NRE, entramos em contato

²⁰ Durante a realização da pesquisa, a profissional cujo nome estava alocado na Pasta, encontrava-se de licença. Realizamos contatos com quatro profissionais diferentes até meados do segundo semestre de 2021. Desses quatro profissionais, duas delas foram responsáveis pela Pasta supracitada e outras/os duas/dois profissionais, uma ligada à articulação do Estado com os municípios, e outro voltado à parte de documentação do NRE. Obtivemos como resposta e orientação à pesquisa no *site* da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná de materiais, ações e políticas voltadas à temática de gênero e DH. No *site* do NRE de Goioerê/PR, <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=317>> podemos encontrar uma aba específica sobre “Diversidade e Direitos Humanos” constando as seguintes informações: o objetivo da equipe de atendimento à diversidade de orientar as/os profissionais de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero e Diversidade Sexual quanto aos encaminhamentos teóricos e metodológicos específicos e estruturais nas escolas. Logo abaixo, notamos os nomes do profissional responsável pela pasta da Educação do Campo e da profissional responsável pela pasta de Gênero e Diversidade Sexual e, na sequência, ícones de acesso aos temas já mencionados. Ao abrir os ícones sobre “Educação das relações de gênero e diversidade sexual” e “Educação em Direitos Humanos”, observamos outros ícones contendo orientações, sugestões de livros, filmes, *links*, cadernos temáticos e recursos didáticos. Diante desse cenário, compreendemos que publicamente, ou seja, no *site*, há divulgação de informações e demais recursos sobre esses e outros temas, porém, internamente, no NRE de Goioerê/PR não obtivemos retorno de ações efetivadas ou projetos, o que pode refletir na ausência tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino de formações e ações efetivas nas escolas sobre os temas, o que pode evidenciar o descaso com as discussões.

com as/os secretárias/os de educação de cada município em meados de agosto de 2020. Para um primeiro contato, enviamos uma mensagem de áudio, via *WhatsApp*, apresentando-nos e explicando de maneira sucinta a ideia do projeto. Na sequência, enviamos por *e-mail* informações mais detalhadas, constando a apresentação da pesquisadora e orientadora, tema, objetivo geral, justificativa e metodologia da pesquisa.

Das nove secretarias, quatro confirmaram a participação, via *WhatsApp* (Boa Esperança, Mariluz e Quarto Centenário) e via *e-mail* (Moreira Sales). No segundo contato, enviamos o Termo de Cessão Gratuita de Direitos do Questionário Semiestruturado (Apêndice B) para ser assinado, e solicitamos a listagem com as temáticas de formação docente dos últimos nove anos, bem como seus conteúdos e objetivos. Estipulamos um prazo de vinte dias para a devolutiva. Porém, conforme os prazos venciam, novos contatos foram realizados e novas datas marcadas, pois, de acordo com as dirigentes de educação, o atual momento exigiu novos desafios e rearranjos junto às escolas e professoras/es, sendo essas justificativas unânimes, o que nos exigiu paciência e compreensão. A Secretaria Municipal de Janiópolis foi a quinta a aderir à pesquisa, no início de outubro. Ao longo do ano, entramos em contato com as demais quatro SMEs, via *e-mail* e telefone da instituição, que não aceitaram participar.

Em conversa com a SME de Goioerê, que, a princípio, havia aceitado participar da pesquisa, passou o contato de uma assessora pedagógica para o levantamento dos dados. Em conversa com a assessora, esta não considerou “viável” participar da pesquisa. A SME de Juranda relatou já terem participado de uma formação sobre a temática proposta. A SME de Rancho Alegre d’Oeste alegou sobrecarga de trabalho com questões burocráticas e que não ficaria responsável pelas atividades do próximo ano letivo²¹ (Trecho extraído do diário de campo, 2021). Com a SME de Ubiratã, tentamos por vezes conversar com a dirigente municipal, mas quem nos atendia era uma coordenadora que justificava que a dirigente não se encontrava nas dependências da SME ou estava em reunião.

Desde o primeiro contato com as SMEs até o término do ano letivo, conseguimos a coleta total de dados (questionário semiestruturado e levantamento de formações continuadas) de duas secretarias (Boa Esperança e Quarto Centenário) e uma coleta parcial de dados de uma secretaria (questionário semiestruturado – Moreira Sales).

Até o término do ano letivo, mantivemos contato com a SME de Mariluz. Na ocasião, o dirigente nos dava retorno quando solicitado, porém, no período das eleições municipais, ele se afastou de licença para concorrer ao cargo de vereador. Pouco tempo após o resultado das

²¹ Os contatos com as SMEs se deram em ano eleitoral municipal, o que impacta na permanência ou não da/o dirigente municipal de educação para o próximo período de mandato e anos letivos.

eleições, entramos em contato novamente: o dirigente respondeu via *WhatsApp* que não ficaria mais à frente da SME e que outra pessoa seria indicada ao cargo.

No início do ano letivo de 2021, entramos novamente em contato com as SMEs de Janiópolis e de Mariluz. A SME de Janiópolis não manteve a parceria e, em contato por telefone, destacou que, diante da crise sanitária da Covid-19, houve sobrecarga de trabalho burocrático, o que demandou reorganização na SME e inviabilizou participar neste momento (Trecho extraído do caderno de campo, 2021). Quanto à SME de Mariluz, não obtivemos resposta às mensagens enviadas mais de uma vez via *WhatsApp* e *e-mail*.

Com o intuito de elucidar o campo de pesquisa, apresentamos no Quadro 7 informações gerais dos municípios participantes da pesquisa e os indicadores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), extraídos do *site* do IBGE Cidades; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e de informações presentes nas respostas dos questionários semiestruturados preenchidos por essas SMEs, são elas: Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário.

Quadro 9 – Informações dos municípios e SMEs

Município	Nº de habitantes (IBGE – Censo 2010)	IDH (2010)	Ideb (2019)	Nº de escolas municipais	Nº de CMEIs	Nº de docentes
Boa Esperança	4.568	0,720	8.3	2	3	47
Moreira Sales	12.606	0,675	6.6	5	5	94
Quarto Centenário	4.866	0,710	6.9	2	2	58

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Os municípios apresentados no quadro são considerados de pequeno porte e com IDH médio. Quanto ao Ideb, os resultados foram extraídos em nível municipal, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º/5º anos) dos dados divulgados da última avaliação da Prova Brasil, de acordo com o ano de 2019. O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados considerados para a qualidade da educação e o fluxo escolar, obtidos pelo Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, contemplando as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Diante da avaliação, o sistema compreende que o resultado congregou o trabalho realizado durante todo período da etapa da educação avaliada. O Ideb também possibilita a análise e criação de políticas públicas para aumentar o índice da qualidade da educação. As três SMEs participantes da pesquisa conseguiram elevar os resultados acima da média prevista. Em

nível estadual, o IDEB alcançado foi de 6.4 entre a rede de ensino pública que engloba as instituições federais, municipais e estaduais, e, em nível nacional, o IDEB alcançado nos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal foi de 5.7, mantendo-se pouco acima da meta prevista de 5.4.

Sabemos que essas médias, referentes ao IDEB, podem variar em nível de escola, por município, e que cada localidade possui suas particularidades culturais, socioeconômicas e educacionais. Esta pesquisa pretende colaborar para que novos elementos de conhecimento científico e formação humana tornem possíveis outras ações e práticas ao longo do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, impactem em melhores resultados.

Destacamos que cada município pertencente ao NRE de Goioerê/PR possui uma Secretaria Municipal de Educação gerida por um/a Secretário/a Municipal de Educação em conjunto com uma equipe com 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, é preciso priorizar o direito à educação de toda população matriculada, incluir as/os que se encontram fora da escola, conhecimento 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).

Diante dos complexos desafios e funções delegadas às/aos gestoras/es frente às SMEs, apresentamos, no subtítulo 3.3, o recurso tecnológico e didático WQ como uma ferramenta de suporte que pode ser utilizada nas formações continuadas docentes em parceria com pesquisas vinculadas às Universidades. Nas políticas públicas já elencadas encontramos a garantia para a efetivação de formação continuada docente. Cabe, então, a/o gestora/gestor municipal de educação ser aberta/o aos trabalhos em rede envolvendo outras instituições.

3.3 Recurso tecnológico e didático *WebQuest* (WQ), como possibilidade de formação continuada, humana e de prática pedagógica

A *WebQuest (WQ)* foi criada em 1995, por Bernie Dodge²², com contribuição inicial de Tom March, que desenvolveram pela primeira vez o modelo. Dodge (2008), em seu texto “Cinco reglas para escribir una fabulosa *WebQuest*”, conceitua este recurso tecnológico como

[...] 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 evaluación²³ (DODGE, 2008, p. 1).

De acordo com Aura Cunha (2006), a ideia básica da WQ surgiu de uma quase “causalidade”. Segundo a autora, Bernie Dodge, durante suas aulas, percebeu que os/as alunos/as conheciam poucos *sites* para levantamento, aprofundamento e construção de conhecimento sobre o conteúdo de *software*, o que resultou em um trabalho 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 estimulava os processos cognitivos de alto nível.

Assim, o intuito da WQ é despertar o interesse de docentes e estudantes na organização e orientação dos trabalhos. Para isso, cinco princípios orientadores são elencados por Bernie Dodge (2008) e incluídas na palavra em inglês “**FOCUS**”, a saber: *Find great sites* (encontre ótimos *sites*); *Orchestrate your learners and resources* (orquestre/administre seus/suas alunos/as e recursos); *Challenge your learners to think* (desafie seus/suas alunos/as a pensar); *Use the medium* (use o meio) e *Scaffold high expectations* (edifique um andaime²⁴ para alcançar altas expectativas).

Algumas características de cada princípio são destacadas para compreensão da importância, função e estrutura da WQ. O primeiro princípio possui como foco a busca por *sites* cujas informações são atualizadas e precisas, e com fontes que não estão disponíveis ou encontradas pelas/os estudantes na escola. À/ao docente cabe o domínio do buscador,

²² Professor de Tecnologia Educativa - Universidade Estadual de San Diego, San Diego, Califórnia-EUA.

²³ Tradução livre: “[...] 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 avaliação” (DODGE, 2008, p. 1).

²⁴ Segundo o autor, o andaime é utilizado como uma metáfora que corresponde a uma plataforma temporária que serve para ajudar na medida em que novas habilidades são consolidadas e incorporadas no conhecimento para construir conhecimentos mais avançados.

aprendendo técnicas de buscas avançadas e suas características específicas, de maneira a obter, com menor tempo, o conteúdo que necessita.

O segundo princípio destaca o bom uso que as/os estudantes e docentes fazem do computador de modo significativo para a aprendizagem. Neste ponto, cabe salientar que o uso da tecnologia com computadores e/ou demais dispositivos com acesso à rede para cada aluno/a, muitas vezes não é possível, sobretudo na rede básica pública de ensino.

Bernie Dodge (2008) elenca algumas possibilidades na organização dos recursos, orientando o trabalho em grupos e considerando diferentes contextos, por exemplo: caso a escola disponha de um computador, a/o docente poderá orientar discussões e a exploração da WQ com toda a turma; caso haja de um a dez computadores, podem ser utilizados como estações de aprendizagem; caso não disponham de acesso à rede e os computadores forem interconectados, as/os estudantes podem acessar arquivos da *web* que estão em outro computador e salvar as informações no disco rígido.

No terceiro princípio, encontramos a crítica ao sistema educacional que depende dos resultados de provas padronizadas e, por outro lado, percebemos a exigência cada vez mais acentuada de adultos profissionais com capacidade de análise e síntese de informações. Para Dodge (2008), é crucial saber o que se pede aos alunos e às alunas e como proceder com as informações que recebem. As tarefas na WQ vão além da repetição e envolvem, dentre várias aprendizagens, a resolução de problemas, a criatividade, o *design* e o raciocínio.

Já no quarto princípio, *Use the médium* (use o meio), a WQ vai além da repetição, em sua estrutura pedagógica se limita ao uso da *Internet*. As páginas de WQ podem ser criadas para conectar as/os estudantes com pessoas do meio externo e para troca de experiências com outras turmas e escolas.

O quinto e último princípio, *Scaffold high expectations* (edifique um andaime para alcançar altas expectativas), refere-se à metáfora do andaime, à relevância do processo de construção e à produção do conhecimento, possuindo três tipos: o andaime de recepção que fornece orientação para aprender sobre um determinado recurso; o andaime de transformação que consiste justamente na transformação da informação pela/o estudante, permitindo com que ela/e elabore processos de comparação, tomada de decisões, raciocínio indutivo, entre outros; e o andaime da produção que instiga a criação de tarefas de maneira autônoma (DODGE, 2008).

Podemos considerar que cada princípio proposto pelo principal criador da WQ possibilita, dentro do processo de ensino e da aprendizagem, a ampliação de seu uso em diferentes etapas de ensino, em diferentes disciplinas e/ou de maneira interdisciplinar com variados públicos-alvo, como um trabalho com estudantes, desde o Ensino Fundamental, Médio

e Ensino Superior, na formação inicial e continuada de professoras/es e demais demandas, sem depender exclusivamente de uma estrutura tecnológica de ponta (Fabiane FRANÇA; Andrea SASSO; Aline CORDEIRO, 2021). Obviamente, consideramos que o suporte, recursos e infraestrutura são chaves para construção de WQ com maior qualidade.

Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, experiências como as de Karine Freire e José Florêncio Rodrigues Junior (2009) e Fernanda Silva e Hélio Ferrari (2009) são exemplos de como o trabalho com o recurso tecnológico WQ pode ser utilizado com crianças e adolescentes. Freire e Rodrigues Junior (2009) utilizaram a WQ em uma escola pública, com uma turma de 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, com a temática da alimentação saudável. As/Os alunas/os foram organizadas/os em duplas e trios e utilizaram a sala de informática da escola em cinco sessões de 40 minutos cada. As/Os pesquisadoras/es perceberam que devido à pouca familiaridade e maturidade com a pesquisa na *internet*, a utilização da WQ com as/os alunas/os evita o “copiar e colar” informações de fontes duvidosas, direcionando, com maior foco, onde e quais informações precisam entrar em contato nas buscas para o processo de aprendizagem do conteúdo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, Silva e Ferrari (2009) realizaram o trabalho com alunos/as do 6º ano de uma escola particular com a WQ sobre um jornal virtual. Ficou evidente, na fala dos alunos e das alunas, o interesse na utilização do recurso tecnológico e o quanto isso auxiliou na escolha do tema. Em ambas as pesquisas, as/os autores destacaram a importância da formação de professores/as e o domínio básico das tecnologias a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e que, em diferentes ambientes, assuntos e faixa etária, o uso da WQ pode ser um instrumento metodológico promotor de conhecimento. Além disso, um “instrumento novo é feito para produzir efeitos novos” (FREIRE; RODRIGUES JUNIOR, 2009, p. 6310). Frente a essa concepção, para a construção da WQ,

[...] o educador seleciona alguns *sites* que servirão como fontes primárias de pesquisa e disponibiliza referências a eles em uma página Web contendo também uma atividade a ser efetuada e modos de organizar as fontes e como proceder para realizar essa atividade. O fato de haver uma fonte primária contribui muito na pesquisa. Além disso, a função das atividades não devem (*sic*) ser mais de reprodução, mas de construção, envolvendo interpretações (críticas sociais, científicas etc.) (CUNHA, 2006, p. 26).

Para isso, Dodge apresenta a estrutura básica para o desenvolvimento da WQ que pode 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 visando

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 de alguma forma e demonstrado uma compreensão do material criando algo ao qual outros possam responder, *online* ou *off-line* (DODGE, 1997, p. 1).

Diante dessa característica, do cenário pandêmico e do tempo para desenvolvimento da pesquisa, optamos por organizar o *Website* e disponibilizar o material para formação continuada docente a todas as SMEs, não sendo, desta forma, a aplicação para fins da presente pesquisa. O *Website* foi criado com formato de *WebQuest* de longa duração, apresentando conceitos, historicização, políticas públicas, sugestões de leituras, materiais (títulos infantis, filmes, vídeos), que possam vir a ser sistematizados em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a temáticas de DH e Gênero de forma interdisciplinar.

Direcionamos a proposta de formação continuada por meio da tecnologia WQ, com o intuito de explorar novas estratégias e recursos que envolvam os avanços tecnológicos e a globalização de informações presentes no cotidiano social e educacional. Além disso, “as novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas os conhecimentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos, hipermídia” (Moacir GADOTTI, 2000, p. 249).

Nesse viés, a WQ possibilita uma “investigação orientada”, em que os/as docentes cursistas podem interagir com informações, em suas maiorias originárias de recursos da *internet*, no formato de uma WQ longa. Esse nível de WQ visa a “ampliação e o refinamento do conhecimento” (DODGE, 1995, p. 1), por meio de análises dos materiais disponíveis para estudo e, logo após, a realização de alterações para melhoria na qualidade das informações no próprio sistema, pois a configuração pode ser realizada, desde que a SME em posse do *login* de acesso, repasse às/aos professoras/es que possam se interessar em utilizar em sala de aula, neste caso, o *feedback* do curso.

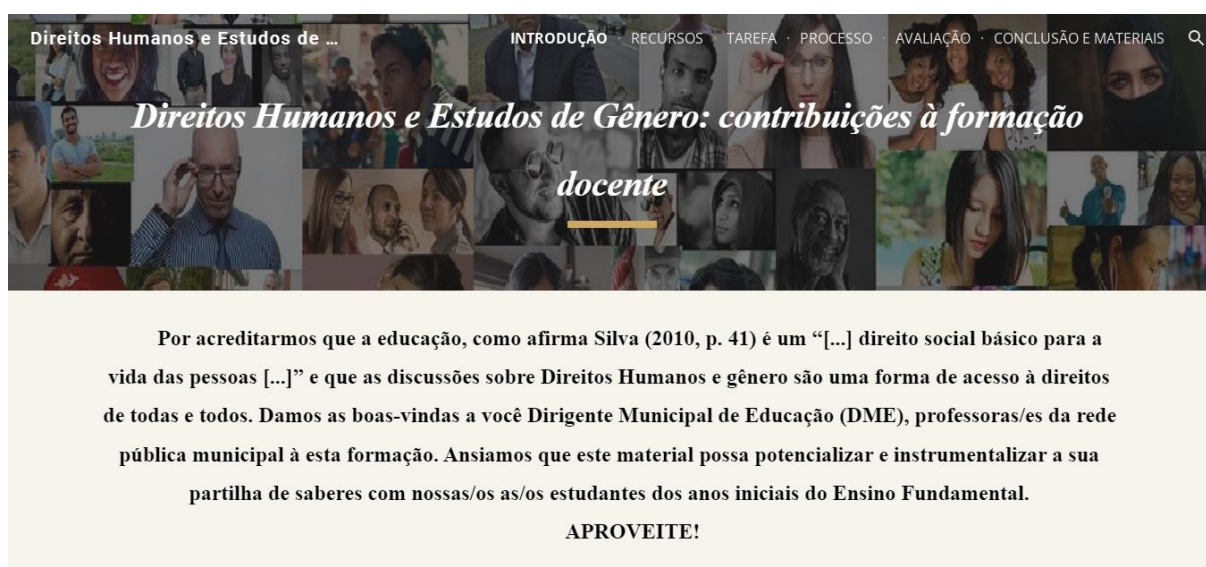
Para estruturação da WQ, Dodge (1997) apresenta os elementos necessários, a saber: Introdução, Tarefa, Recursos/Fontes de Informação, Processo, Orientações/Avaliação e Conclusão. Não há impedimento de que as etapas ou seções sugeridas passem por adaptações ou acréscimos, pois o recomendado é que, na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

Para a criação da WQ proposta nesta pesquisa, utilizamos o *Google Sites*, uma ferramenta gratuita disponibilizada pelo *Google*, que permite a criação de *sites* (páginas na *web*), facilitando o compartilhamento e divulgação de serviços e informações, por exemplo. Os

critérios para a seleção do material e dos temas tratados na WQ foram baseados nas lacunas e nas necessidades do trabalho da temática de pesquisa, apresentada no levantamento do Estado da Arte, e na análise dos dados coletados dos temas de formação continuada com as SMEs, com vistas a potencializar a efetivação das políticas públicas e o acesso de docentes e estudantes a informações científicas de maneira interdisciplinar.

Para especificar as partes da WQ, apresentamos a seguir a página criada e intitulada “Direitos Humanos e Estudos de Gênero: contribuições à formação docente”, junto a seus conteúdos, como proposta para formação de professoras/es, e em resposta a um dos objetivos específicos da pesquisa que será explanado na próxima seção.

Figura 2: Introdução²⁵



Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

A Introdução é a primeira etapa da WQ e é o “palco” (DODGE, 1995, p. 1) que contém as informações que serão apresentadas. Nesse sentido, “[...] é como se fosse um cartão de visitas para o que vai ser apresentado” (João Batista BOTTENTUIT JUNIOR; Clara COUTINHO, 2012, p. 75). Na WQ intitulada “Direitos Humanos e Estudos de Gênero: contribuições à formação docente”, iniciamos com as boas-vindas às/aos professoras/es que tivessem 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 DH.

Nas demais páginas, salientamos como a temática insere-se na educação, desde a formação inicial e continuada docente, bem como a sua presença em políticas públicas na área

²⁵ Para a composição das imagens iniciais de cada seção/página, utilizamos figuras de *sites* de domínio público.

da educação, em diversas áreas do conhecimento e de maneira interdisciplinar; e como isso reflete em sala de aula desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do texto sobre os DH, destacamos, em negrito, alguns conceitos e temas que consideramos relevantes às/aos professoras/es, com intuito de demarcar alguns movimentos de luta e interesses históricos no processo de construção de direitos. Dessa forma, destacamos o conceito de DH, as principais características (indivisíveis, invioláveis, universal), alguns nomes e datas.

Um ponto em destaque foi a ampliação do sufrágio impulsionado pelo movimento feminista. No Brasil, as mulheres passaram a ter direito ao voto e à candidatura em 1932. Assim, um ano após a conquista do direito, foi eleita a primeira mulher deputada federal, Carlota Pereira de Queirós, o que significou a equiparação parcial do voto dos homens, pois, na Constituição de 1934, apenas as mulheres solteiras e viúvas, que trabalhavam, e as casadas com autorização dos maridos, poderiam votar. Outro ponto do direito ao voto foi a reivindicação de direitos na esfera pública (GOMES, 2016). Para explorar o tema, acrescentamos um item com informações adicionais denominado “Para saber mais!”, no qual incluímos fotos, vídeos sobre o processo histórico do voto feminino no mundo e no Brasil, e o arquivo da Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948.

Figura 3: 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 Informação²⁶, 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, vídeos, conferências, consultas em materiais impressos, ou seja, materiais e recursos de maneira a evitar que as/os alunas/os não fiquem à “deriva” no espaço virtual (DODGE, 1997).

Bottentuit Junior e Coutinho (2012, p. 78) alertam que “os sites escolhidos para a pesquisa devem ser ricos e variados, ou seja, a mesma informação deve ser apresentada em muitos ambientes e formatos”. Além disso, as fontes precisam ser seguras e confiáveis para não comprometer o processo de construção do conhecimento, atentando-se à quantidade e à 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” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 78). E “[...] as *WebQuests* são adaptáveis, ou seja, cada vez que surgem novas fontes de informações, é recomendável incluí-las para que os alunos possam acessar 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, organizamos as discussões sobre Educação em/para Direitos Humanos e algumas considerações articuladas aos Estudos de Gênero e às políticas públicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), esclarecimentos sobre equívocos apresentados atualmente quanto à “ideologia de gênero”, ao conceito de gênero, às diferenças entre sexo e sexualidades e à Educação Sexual nas escolas, por meio de textos, imagens, documentos, artigos e livros.

²⁶ 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).

Figura 4: Tarefa



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

TAREFA

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 e ao tempo de resolução, priorizando a autonomia para que o público-alvo consiga, de maneira individual ou coletiva, desenvolver a tarefa proposta (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012) e, além disso, ser atrativa para que desafie a interação do usuário no *Website* (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021).

Pensando nas referidas orientações, consideramos propor uma análise buscando articular o conhecimento adquirido até o momento na WQ com as experiências subjetivas e a visão profissional sobre o assunto. Para isso, convidamos as profissionais interessadas para assistirem a um vídeo que apresentou, de forma didática, a história dos Direitos Humanos, a realização de análise de uma charge (Charge de Miguel de Paiva. O Estado de São Paulo, ed. Histórica, 05/10/1988, p. 3) e dissertação sobre a proposta da atividade criada no *Google Forms* e anexada na página da WQ, com intuito de preservar o caráter de sigilo das respostas.

Figura 5: Processo

Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

No item Processo, o público-alvo (neste caso, as professoras) poderá verificar o caminho de estudo para a realização da tarefa e demais etapas a serem exploradas. As informações a serem cheçadas precisam ser descritas de maneira nítida. Nesse item, podem ser expostas mais informações acerca da tarefa para que o objetivo do trabalho e a sua própria execução sejam atingidos (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012).

Como esta fase visa à verificação das etapas ao longo da formação proposta, o público-alvo com acesso a WQ pode observar de maneira atenta os itens e refletir acerca de seu processo de formação frente aos conteúdos acessados e disponibilizados, tanto para sua formação humana e profissional, quanto para as relações a serem estabelecidas com a prática em sala de aula, como: planos de aula/ensino, currículos e demais normativas e, principalmente, como acesso a direitos e sua efetivação.

Figura 6: Avaliação


Direitos Humanos e Estudos de ...

INTRODUÇÃO · RECURSOS · TAREFA · PROCESSO · AVALIAÇÃO · CONCLUSÃO E MATERIAIS

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 e mapas conceituais. Já Bottentuit Junior e Coutinho (2012) destacam a percepção e a atenção a ser despendida, nesta etapa, para que os critérios de avaliação e subjetividade envolvidos 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, e deve 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, a gramática e a correção ortográfica, a organização e a formatação.

Na WQ proposta, não iremos utilizar critérios de avaliação no sentido formal orientado acima, uma vez que a própria flexibilidade das páginas possibilita este movimento, como afirmam Jean Pablo Rossi e Fabiane Freire França (2020). Como estamos lidando com profissionais formadas/os 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 e a atuação profissional e um *feedback* sobre a formação continuada, a ser realizado via *Google Forms*, anexado na página da WQ.

Figura 7: Conclusão e Materiais

Fonte: acervo da pesquisa, 2021.

A última seção da WQ “[...] lembra os alunos sobre o que aprenderam e talvez os incentivem a estender a experiência para outros domínios” (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 as/os professoras/es a terem acesso a outras temáticas relacionadas aos DH, tais como: estudos sobre a população indígena, população negra, crianças e adolescentes, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, *Queers*²⁷, intersexuais e outras LGBTQIA+²⁸, 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).

²⁷ 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”.

²⁸ 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 à identidade de gênero que não se restringe ao binarismo de masculino e feminino (FRANÇA, 2014).

Outro ponto que vale destaque é a preocupação em formular uma WQ com componentes e pensada em sua usabilidade com padrões e nível de qualidade de conteúdo, evitando que ela se torne o que Dogde (1995) chama de “*WebExercises*”. Numa análise de cunho exploratório, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) realizaram o levantamento de 483 WQs em língua portuguesa (Portuguesas e Brasileiras) disponibilizadas *on-line*, entre os meses de julho e outubro de 2007. O objetivo foi identificar quais WQs configuravam-se como recurso de qualidade e quais se limitavam a orientar os/as estudantes em reproduções de informações, com exercícios/tarefa simples, restritos à cópia e impressões de materiais.

Levando em conta os apontamentos de Luciano Rocha (2007), baseados na taxonomia dos objetivos educacionais presentes em Bloom *et al.* (1972), quanto aos níveis de aprendizagem mais elevados do domínio cognitivo (avaliação, síntese e análise) que uma WQ pode proporcionar, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) concluíram que 41% do material levantado pode ser considerada WQs mais próximas da proposta original de Dodge, e mais da metade 59% como *WebExercises*. O autor e a autora reiteram a WQ como estratégia válida de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento e seu uso em diferentes níveis da educação e o ajuste nas WQs analisadas com intuito de suprir as lacunas para que se tornem materiais motivadores e desafiantes aos estudantes.

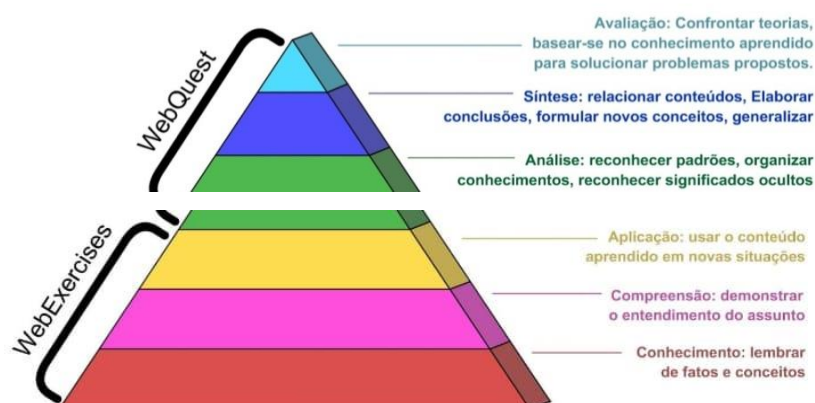
O estudo realizado por Rocha (2007) denuncia a contradição entre o conceito de pesquisa verbalizado nas entrevistas semiestruturadas e as análises das WQs construídas por doze professoras de um colégio particular de Ensino Fundamental no município de Castro/PR, cujo suporte de informática foi considerado excelente. Nos dez encontros realizados com as profissionais, Rocha (2007) verificou que havia interesse e preocupação quanto à importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, houve dificuldade em promover ações na prática, por parte das mesmas profissionais em viabilizar o caráter emancipatório da pesquisa por meio da *internet* como fonte de informação.

Rocha (2007) reitera que o trabalho de Bloom *et al.* (1972) pode remeter a uma hierarquização de comportamentos dos domínios cognitivos. Na WQ, esses níveis²⁹ não são explícitos, o que torna a WQ um recurso ainda mais desafiador, exigindo de quem cria o domínio dos níveis mais avançados da taxonomia e de quem utiliza o contato com conteúdos e

²⁹ A taxonomia de Bloom considera seis níveis para a classificação do comportamento, são eles: 1- conhecimento, 2- compreensão, 3- aplicação, 4- análise, 5- síntese, e 6- avaliação. Apresenta também a definição para cada nível e exemplos de infinitivos utilizados para mensurar o aprendizado. Para saber mais, consulte o “Quadro 4 – síntese das categorias da taxonomia de Bloom” em Rocha (2007).

tarefas mais elaborados no processo de aprendizado. Na figura 7, observamos os domínios cognitivos de Bloom *et al.* (1972) e de que modo a *WebQuest* e a *WebExercises* se encontram.

Figura 8: Relação da *WebQuest* com os níveis do domínio cognitivo



Fonte: Rocha (2007).

Ao analisarmos a pirâmide, entendemos que a pesquisa presente na WQ (nos conteúdos, tarefas, materiais) poderá possibilitar às/aos estudantes, e mais especificamente aos/às professores/as em formação continuada, alternativas de questionamentos sobre sua formação, práticas, limitações que podem ser corrigidas ou minimizadas com a busca permanente e proporcionada pelas/os gestores/as da educação pública municipal, com destaque à função de pesquisador/a que a/o docente também precisa se reconhecer.

Inúmeras são as dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es durante a implantação de projetos de acesso a computadores, *internet* e demais recursos tecnológicos nas escolas ao longo do tempo, como demonstra Rocha (2007). Reconhecemos os movimentos de discontinuidades de tais projetos; porém, precisamos considerar que os recursos midiáticos (programas televisivos, *internet* e propagandas) utilizados na educação, na perspectiva dos Estudos Culturais, podem contribuir no processo problematizador para além do respeito às diferenças, nas reflexões dos discursos de poder, na formação de identidades e subjetividades pois,

[...] possibilitam as novas formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com outro universo cultural, mas também sufocam a nossa inteligência com o excesso de informações que contribuem para fragilizar a nossa capacidade de conceituar, de pensar e de estabelecer relações dialéticas para a compreensão da realidade social (TERUYA, 2009, p. 156).

Por isso, na construção de WQ e, posteriormente em sua utilização, tem-se como foco a produção e a construção de conhecimentos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No início desta etapa da educação, as/os estudantes são orientadas/os pela/o professora/professor, até que, com o desenvolvimento das abstrações, possam iniciar suas tarefas e imersão nas páginas da WQ para executar atividades e pesquisas, por exemplo.

No caso da formação de professoras/es, a WQ parte dos níveis mais avançados de aprendizagem, com intuito de instigar o que Paulo Freire (2019, p. 33) chama de “curiosidade epistemológica”, ou seja, a mesma curiosidade ligada ao senso comum, aberta a conhecer, “[...] é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência” (FREIRE, 2019, p. 33, grifos do autor).

Dessa forma, ressaltamos o trabalho de ensino, aprendizagem e formação que a *WebQuest* pode proporcionar no enfrentamento de desigualdades, reflexões críticas e produtora de mídias, ou seja, a proposta da *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 SME, estabelecendo parcerias com outras SMEs, com o NRE e com as Universidades.

Além disso, de acordo com Nóvoa (1992, p. 13), "não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Logo, a proposta de formação continuada, por meio do recurso tecnológico *WebQuest*, configura-se como um instrumento pertinente no trato com as temáticas de estudo desta dissertação, que demandam, além do conhecimento interdisciplinar, o enfrentamento dos inúmeros retrocessos presentes no momento histórico contemporâneo que reverberam sobremaneira nos posicionamentos, demarcando posições, na efetivação de políticas públicas, de práticas educacionais contra hegemônicas e de valorização profissional.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados coletados oriundos do questionário semiestruturado, respondido pelas DMEs, e do levantamento das formações continuadas ofertadas pelas SMEs. Para isso, a seção seguinte foi composta por um subtítulo e três Grupos Temáticos que auxiliaram na organização dos dados. Além de possibilitar com fluidez a articulação interdisciplinar entre os vieses teóricos das Teorias das Representações Sociais, os Estudos de Gênero e os estudos filosóficos das relações de poder, os Grupos Temáticos permitiram problematizar sobre os paradigmas hegemônicos, que muitas vezes, desafiam a luta por uma formação humana na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos, como veremos a seguir.

4 O “FUTURO PRESENTE” DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (BRASIL, 2006, p. 22).

Esta seção tem como objetivo averiguar a existência e/ou a recorrência de capacitações/formações que envolvam as discussões de Direitos Humanos e Gênero com as Secretarias Municipais de Educação que compõem o Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR, desde o período da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a) até o ano de 2019, considerando seus conteúdos e objetivos.

Dessa forma, realizamos a apresentação dos dados do questionário semiestruturado e do levantamento das formações continuadas ofertadas pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios que aceitaram fazer parte da pesquisa: Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário. Para isso, a seção foi dividida em um subcapítulo que elenca a organização da análise teórica dos dados em Grupos Temáticos.

4.1 Questionário Semiestruturado e Formação Continuada Docente: análise teórica e Grupos Temáticos (GTs)

Neste tópico, apresentamos a análise teórica dos dados coletados com as dirigentes municipais de educação, organizando-os em Grupos Temáticos (GTs). O intuito de utilizar os GT's deve-se a não categorização dos dados, permitindo um movimento mais fluido entre as discussões do questionário semiestruturado e do levantamento das formações continuadas ofertadas pelas SMEs.

Apresentamos, na sequência, os três GTs com excertos extraídos do questionário semiestruturado composto por vinte e cinco questões, (Apêndice E – Quadro 10), e do levantamento das formações³⁰ (Apêndice F – Quadro 11, 12 e 13). As respostas das DMEs no

³⁰ As dirigentes municipais de educação enviaram a relação de formações via *e-mail*. Apenas a SME 1 enviou o levantamento de formações a partir do ano de 2011. Como forma de padronizar a apresentação dos dados,

questionário foram identificadas como DME 1, DME 2 e DME 3; no levantamento das formações, foram identificadas como SME 1, SME 2 e SME 3³¹. E, logo após, realizamos as análises sobre os vieses teóricos, mais especificamente da teoria psicossociológica das Representações Sociais (Sandra JOVCHELOVITCH, 1995; ARRUDA, 2002; Serge MOSCOVICI, 2011), dos estudos filosóficos das relações de poder de Foucault (1982; 2014), dos Estudos de Gênero (LOURO, 1997; 2000; Jimena FURLANI, 2011), entre outras/os estudiosas/os, considerando a perspectiva dos DH e da Educação em/para os Direitos Humanos.

No primeiro GT, intitulado “Grupo Temático 1 - Formação continuada docente ‘[...] um dos pilares que dá sustentação ao processo educacional’ (DME 1, 2020)”, abarca as seções um e dois do questionário (Identificação e Formação Docente), com ênfase às concepções e teorizações sobre a formação continuada docente. O segundo GT, “Grupo Temático 2 – (Des)Conhecer as Políticas Públicas de Direitos Humanos e Gênero”, elenca a seção três do questionário (Legislação) com os (des)interesses na efetivação das políticas públicas expressas em documentos, nas práticas do sistema municipal de ensino e as possíveis relações de poder intrínsecas no processo educacional.

E no terceiro, “Grupo Temático 3 – Problematização das relações de gênero na Educação Básica pública municipal”, temos possibilidade de formação humana na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos, trazendo as considerações das respectivas seções quatro e cinco do questionário (Social e Convite). Destacamos que, ao longo das considerações dos três GTs, trechos do levantamento das formações continuadas também estão presentes.

Antes de apresentarmos os GTs, cabe localizar e conceituar a Teoria das Representações Sociais e, ao longo das análises, apresentarmos elementos da teoria, bem como, dos demais estudos supracitados com vistas a responder as problemáticas da pesquisa: quais representações as dirigentes municipais de educação possuem sobre o trabalho com as discussões de Direitos Humanos e gênero no cotidiano escolar? É possível inserir as discussões de gênero na formação continuada de docentes, na rede municipal de ensino, a fim de que conheçam e possam repensar, em suas práticas, conteúdos de Direitos Humanos?

modificamos a organização dos quadros enviados e asseguramos a presença de todas as informações disponibilizadas (Apêndices E e F). É possível verificar que, nos Quadros 11 e 12, o levantamento de formações está organizado por colunas que contém como principais informações: o ano, o tema e a carga-horária total de formações realizadas em cada ano letivo. Vale pontuar que a carga-horária de formação não foi um dado solicitado, porém, como as SME 1 e a SME 2 nos enviaram, decidimos acrescentar como dado a ser considerado. Já o levantamento de formações continuadas enviada pela SME 3 (Quadro 13), possui como informações: o ano, tema, o conteúdo e o objetivo de cada formação, correspondendo as informações solicitadas pela pesquisadora. Na apresentação dos Quadros 11, 12 e 13, as DMEs estão identificadas como DME 1 (Quarto Centenário), DME 2 (Boa Esperança) e DME 3 (Moreira Sales).

³¹ Apresentamos os dados obtidos por meio das DMEs por ordem de devolução das respostas do questionário. A mesma ordem foi considerada para os dados do levantamento das formações continuadas.

A Teoria das Representações Sociais surgiu na França com o sociólogo Serge Moscovici na década de 1960, no campo da Psicanálise e da Psicologia Social, que buscou transformar a perspectiva individualista da sociologia de Durkheim e da antropologia de Lévy-Bruhl. Além disso, tinha o intuito de romper os paradigmas polarizados entre o mundo individual e o mundo social, aliando conceitos psicológicos e sociológicos, com vistas a compreender os fenômenos sociais. Esses fenômenos possuem influência nas relações entre os sujeitos e expressam relações e representações sociais. Além de debruçar sobre como os indivíduos e de como os grupos constroem o conhecimento, as Representações Sociais analisam como a sociedade conhece e produz conhecimento com o indivíduo a partir da linguagem, da comunicação (ARRUDA, 2002).

Logo, ao ancorarmos na Teoria das Representações Sociais para análise dos dados da pesquisa, procuramos compreender os posicionamentos que os sujeitos da pesquisa manifestam e (re)produzem os fenômenos sociais (como a misoginia, o sexismo, o machismo, as violências, os saberes, as discussões, a educação), pois as diferentes formas de conhecimento que refletem no e para o social e de como o saber e as relações sociais nas instituições públicas, podem produzir identidades, demarcar corpos, subjetividades e relações de poder, as escolas municipais também podem se configurar como espaços de transformação, de formação humana, de ações em rede e ser promotoras na efetivação de políticas públicas.

Para tanto, o termo representações permite-nos entender que não há respostas únicas, prontas e certas, mas representações que se alteram e que se adaptam conforme os seus usos e circunstâncias do contexto histórico (Stuart HALL, 1997, *apud* Maria Clara WORTMANN, 2001, p. 09). Diante desse contexto complexo, as representações das SMEs e das DMEs, cujos elementos atravessam as representações coletivas e vice-versa, foram organizadas e analisadas a partir dos GT's e encontram-se no subtítulo a seguir.

4.1.1 Grupo Temático 1 – Formação continuada docente “[...] um dos pilares que dá sustentação ao processo educacional” (DME 1, 2020).

Como mencionado anteriormente, este GT é composto pela análise das seções um e dois do questionário semiestruturado (Apêndice D) e por trechos extraídos do levantamento das formações continuadas ofertadas pelas SMEs. A partir das respostas das DMEs, na seção “Identificação”, que contempla as questões de um a dez e traça o perfil de identidade, de formação e da atuação profissional, foi possível constatar que cada profissional ocupa a função/cargo de representar e de coordenar os trabalhos da rede de educação pública dos

municípios de Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário. Os três municípios possuem, ao todo, nove escolas e um quantitativo de 122 professoras/es que atendem a etapa da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Duas dirigentes municipais estavam à frente da SME dos respectivos municípios há doze anos e uma delas há pouco mais de quatro anos. O tempo de atuação no exercício do magistério demonstra diferença entre uma dirigente municipal e outra. Enquanto a profissional da SME 1 possuía mais de uma década à frente da função/cargo, seu tempo de trabalho em sala de aula não ultrapassou os cinco anos. As demais profissionais da SME 2 e da SME 3 atuaram em sala de aula há mais de duas décadas. Essa observação pode refletir nas representações das profissionais diante do tempo de exercício em sala *versus* o tempo a frente de uma SME e o tempo total de atuação profissional em ambos ou mais cargos, como veremos adiante.

Todas as DMEs se identificam com o gênero feminino, orientação sexual heterossexual e com a religião católica. Na questão nove, uma das profissionais se identificou como amarela/oriental e as demais como pardas. Já na décima e última questão da primeira seção, as DME 1 e DME 2 possuíam como maior titulação de formação acadêmica especialização (*lato sensu*) e a profissional da DME 3 pós-graduação em nível de mestrado. Todas as informações presentes nesta primeira seção do questionário possibilitaram compreendermos a posição identitária, da formação profissional e acadêmica de cada profissional, a fim de auxiliar nas análises dos dados coletados que adentram as representações das temáticas de DH e Gênero por parte de cada DME, e de como essas representações podem reverberar os saberes e os comportamentos de grupos sociais. Após apresentar o perfil das DMEs, iniciamos as análises teóricas das oito questões que compõem a segunda seção do questionário “Formação docente”.

Na questão onze “Como você avalia a formação inicial e continuada de professores e professoras na atualidade?”, de maneira geral, as três profissionais discorreram sobre a formação inicial como um avanço para a melhoria do ensino ao longo do tempo, “Para mim, a formação inicial e continuada são imprescindíveis para que haja a oferta de uma educação verdadeiramente de qualidade (*sic*)” (DME 1). Por outro lado, teceram críticas a esse mesmo nível de formação, que “[...] não oferece subsídios necessário para prática em sala de aula (DME 2) e que “cada vez mais os professores chegam à sala de aula sem uma formação adequada para o exercício da profissão. Muitas vezes tem a teoria e não aplicam à prática (*sic*)” (DME 3).

Sobre a formação inicial, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi *et al.* (2010, posição 353) consideram que essa etapa de formação precisa oferecer ao “[...] professor uma base sólida de conhecimento que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do

confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar”. Nessa concepção, a formação continuada deve ser articulada à prática docente, de modo que as competências e os conhecimentos adquiridos na formação inicial possam ser revistos e reconstruídos em um processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente (DI GIORGI *et al.*, 2010).

Ainda sobre a formação inicial e continuada docente e as condições de trabalho, vale destacar o estudo realizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André (2011), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o MEC, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a Undime, entre outros parceiros e parceiras. O estudo demonstrou a dinâmica das políticas docentes no Brasil e a autonomia com que os entes federados estaduais e municipais possuem na elaboração e implementação de leis que impactam diretamente na formação inicial e continuada docente e, conseqüentemente, no trabalho cotidiano das escolas.

Um dos pontos elencados pelas autoras foi sobre a carreira e a remuneração das/os docentes da Educação Básica que merece atenção. O trabalho docente exige alto grau de especialização e de subjetividade, os modos de contratação e de distribuição do trabalho tornam a profissão docente a um nível de tensão maior do que outras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Diante desse cenário, torna-se necessário discutir sobre as políticas públicas que subsidiam a formação (inicial e continuada) e ações integradas em rede entre os entes federal, estaduais e municipais para superação de lacunas e entraves que dificultam a qualidade da educação e a valorização desses profissionais que, segundo os relatos das DMEs, chegam às escolas com dificuldades de articular teoria e prática e, com isso, de se posicionarem criticamente para outras discussões inerentes aos currículos, tais como as discussões das temáticas desta pesquisa.

As autoras do estudo supracitado concluem que quanto mais complexas forem as políticas públicas, maior será a distância entre a formulação e a implementação. Outro ponto são os esforços da União para articulação de políticas de ampliação da formação docente, melhoria da carreira e do salário e oferta de apoio pedagógico, por exemplo. A adesão às propostas de políticas pelo governo, estados e municípios para o desenvolvimento profissional das/os docentes e a manutenção de direitos adquiridos, sobretudo, dentro das instituições escolares definem o sucesso, ou não, das políticas públicas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Quanto à formação continuada, as DMEs da SME 1 e da SME 2 elencaram a necessidade e os avanços observados quando expõem sobre a formação docente: “[...] eu encaro como um dos pilares que dá sustentação ao processo educacional. Não há como se pensar em um trabalho pedagógico de resultados sem se considerar que os professores precisam estar em constante aprendizado e atualização (*sic*)” (DME 1) e, “com relação a formação continuada nos últimos tempos tem sido muito efetiva e melhorado bastante a prática em sala de aula, especialmente daqueles que se comprometem com ensino aprendizagem em sala de aula (*sic*)” (DME 2). Em ambas as colocações, notamos a preocupação com a formação continuada ofertada nas redes municipais de ensino, o reflexo no quantitativo de formações oferecidas ao longo dos anos (Quadro 11 e Quadro 12) e no aumento do resultado do Ideb dos municípios.

Apesar das formações das SMEs voltarem-se ao alcance do aumento dos índices estabelecidos por órgãos econômicos nacionais e internacionais, que envolvem metas quantitativas de índices de reprovação, evasão, baixo rendimento, pensemos o quanto a formação continuada em uma perspectiva humana, e voltada às discussões dos DH e Gênero, podem contribuir na rede municipal de ensino para o desenvolvimento do senso crítico, ético, democrático e coletivo frente às determinações quantitativas colocadas a serem seguidas, como o Ideb.

Geralmente, essas avaliações externas não abrem espaço para questionamentos, burocratizam o trabalho pedagógico e estreitam nos currículos as discussões sobre outras temáticas de cunho social e humano, suscitando uma “ideologia fatalista, imobilizante que [...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa ser ou a virar ‘quase natural’ [...] ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ [...]” (FREIRE, 2019, p. 21). Sendo assim, vale problematizarmos tal contexto, enquanto docentes e pesquisadoras/es, e criarmos possibilidades de construção do conhecimento no processo de formação e de ensino, desde a implementação das políticas públicas elencadas na seção dois da pesquisa, quanto à utilização de recursos tecnológico e didático como a proposta da *WebQuest*, presente na seção três da pesquisa.

Na questão 12, “Você já recebeu alguma formação para trabalhar com a temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades na escola?”, e na questão 13, “Foi realizada alguma formação (palestra, curso ou outro) sobre a temática com as/os docentes do município durante o período de formação continuada?”, as DMEs 1 e 2 responderam que “não”. Já a DME 3 confirmou em ambas as perguntas e considerou ter recebido e realizado formações sobre “Diversidade de gêneros, *bullying*”. Porém, como não houve descrição sobre a formação,

observamos que no levantamento dos temas das formações continuadas ofertadas pela mesma SME (Quadro 13), o tema “Diversidades de gêneros” volta-se aos gêneros textuais da Língua Portuguesa, o que não garante sabermos ao certo a qual tema a DME 3 se referiu.

Na questão 14, todas as DMEs posicionaram-se a favor da formação continuada docente acerca dos temas de DH, gênero e sexualidades e reconheceram o quanto essas temáticas permeiam o cotidiano da escola. “[...] É preciso sim preparar as crianças cada vez mais cedo para essas temáticas que permeiam a vida de todos nós, em todos os momentos” (DME 1); e “os temas são relevantes à formação dos profissionais, pois [são] recorrentes ao cotidiano da prática pedagógica (*sic*)” (DME 3). Quanto a DME 2, esta considerou o trabalho docente, em sala de aula, pontuando que a abordagem das temáticas “[...] deve ser realizada de maneira cuidadosa, não despertando nas crianças fases que não são próprias de sua idade (*sic*)”.

Sobre esta última colocação, podemos elencar como possibilidade didática a educação sexual e as temáticas relacionadas a serem iniciadas, desde a Educação Infantil e aprofundadas ao longo das etapas da Educação, como também nas formações continuadas docente, que é o que Furlani (2011) defende. Para a autora, se é na educação formal (escolar) que o desenvolvimento integral do ser humano e a cidadania plena como direitos precisam ser garantidos, a educação sexual é um assunto que deve ser presente nos currículos escolares, pois a sexualidade, como dimensão humana, está presente em todas as fases da vida dos sujeitos e precisa ser considerada como um processo.

Esse processo perpassa o social, o sujeito direta ou indiretamente e inúmeros momentos do cotidiano, na sociedade, por diferentes normativas, estereótipos, regras que demarcam representações sobre homens e mulheres, assim, “[...] uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... [...]” (LOURO, 1997, p. 24). Para Moscovici (2011), essas representações são sociais e não coletivas. Isso significa que, ao serem apropriadas pelo indivíduo, tornam-se algo consensual entre os sujeitos. Dessa forma, todas as formas de conhecimento, comportamento, e aqui estendemos às relações de gênero, às discussões sobre DH, expressas em diferentes espaços sociais, como a escola, exercem uma função social a partir de uma legitimidade e validade.

Sendo assim, o trabalho em sala de aula³², com crianças, sobre gênero, DH e demais assuntos relacionados, mostra-se possível por ser algo inerente a todas e todos. Faz parte da

³² Para conhecer diversas possibilidades de atividades didáticas sobre Educação Sexual na sala de aula, ver Furlani (2011).

constituição para além do aparato biológico/corpo, pois é identidade, é social, é subjetivo, é ser. Os Estudos de Gênero definem a pluralidade das identidades e, por consequência, de formas de viver e de saber como características do ser humano. Desse modo, as interações com o mundo interior e exterior dos sujeitos, entre o eu, o outro e o “objeto mundo”, constrói, segundo Jovchelovitch (2008), representações sociais. Essas representações são construídas a partir dessas relações, uma construção ativa entre o indivíduo e o social.

Na questão 15, as DMEs 1 e 2 consideraram perceber diferença nos comportamentos de meninos e meninas quando desenvolvem atividades na instituição escolar: “sim, está cada vez mais evidente, no dia a dia, comportamentos diferentes entre meninos e meninas. Principalmente no campo da sexualidade nos deparamos com situações muito delicadas” (DME 1); e “em algumas é possível notar alguma diferença em outras não” (DME 2). Ambas DMEs não especificaram qual ou quais são essas diferenças percebidas, o que dificulta entendermos em quais pontos as dificuldades são apresentadas para realização da análise e na possibilidade de sugestões de trabalho. A DME 3 considerou não perceber diferença nos comportamentos das/os estudantes.

Mesmo diante do cuidado com as respostas e de informações que possam apresentar-se de maneira implícita, nas questões 16, 17 e 18, notamos a presença e a contradição entre o que emerge na prática e o que se apresenta nas respostas das DMEs. Na questão 16, que aborda sobre a apresentação de algum comportamento diferente da norma cisheteronormativa, todas as profissionais confirmam ter presenciado alguma situação e discorreram como agiram frente à situação:

Com certeza já nos deparamos com situações adversas. Já encontramos crianças de 6 anos de idade, do mesmo sexo, dentro do banheiro dizendo que estavam praticando sexo. Fizemos um encaminhamento para psicóloga e informamos tal situação aos pais uma vez uma das crianças relatou ter visto vídeos pornográficos no celular do pai (*sic*) (DME 1).

De modo similar, DME 2 respondeu que “sim, vários. Com tranquilidade e respeitando as diferenças em cada pessoa”; e “sim, foram tratados com naturalidade, sem discriminação e atentando-se para que não fosse praticado *bullying*” (DME 3).

Cabe salientar que a DME 3, na questão anterior (questão 15) considerou não perceber diferença nos comportamentos das/os estudantes, mas, na questão apresentada acima (questão 16), a mesma profissional afirmou ter presenciado e percebido situações em que as questões de DH, gênero e de sexualidades se fizeram presentes, demonstrando contradição ao que se observa na prática e o trato direto com essas discussões.

As questões 17 e 18 estão direcionadas às demandas de trabalho à frente da SME. Todas as DMEs consideraram ter percebido e chegado até elas assuntos relacionados às temáticas de gênero, de sexualidades e de violência. Quanto ao tempo à frente da SME e os casos de violência (física, aliciamento sexual, *bullying*, discriminação, negligência e abandono), que a escola observou e que chegaram até a SME, a DME 1 considerou um momento que foi “[...] discutido junto à equipe pedagógica da SME e encaminhamos os fatos para o Conselho Tutelar”, a DME 2 disse que “sim, *bullying* e discriminação. É realizado orientação com os pais e alunos envolvidos, algumas apresentações teatrais e leituras de textos e livros relacionados ao assunto”.

A DME 3 respondeu que “não”, novamente contradizendo as respostas nas questões citadas. Esse comportamento demonstra certa instabilidade e a descontinuidade das representações (MOSCOVICI, 2011), pois, ora há afirmação de que assuntos relacionados às temáticas de gênero, sexualidades e de violência chegam à SME por parte da/o docente, ora a DME se contradiz dizendo que não houve caso de violência que a escola tenha identificado e/ou que tenha chegado à SME. Inferimos uma suposta negligência com a temática e uma posição que coaduna com a postura do NRE à qual a SME pertence, a saber: a presença de materiais no *site* sobre diversos assuntos respaldados por políticas públicas nacionais e estaduais e a ausência de ações na prática.

Nesse GT, identificamos que todas as DMEs possuem considerável tempo de experiência de atuação nas etapas iniciais da Educação Básica, porém diante dos inúmeros trabalhos realizados ao longo dos anos em sala de aula e/ou a frente da SME, as profissionais demonstram certa cautela nas respostas das questões analisadas neste GT. Além disso, foi perceptível a ausência no reconhecimento de situações que envolvessem as temáticas de pesquisa no cotidiano escolar, poucos exemplos ou detalhes foram descritos.

Quanto à colocação do início do GT sobre as representações que podem emergir diante da diferença no perfil de formação, do tempo de trabalho em sala e o tempo a frente da SME de cada DME, variações nas representações individuais e coletivas sobre o tema do GT podem ser analisadas. Lembramos que não há respostas únicas, prontas e certas, mas sim, representações. Entendemos que a profissional (DME 3) reflete as resistências pessoais, subjetivas e, por vezes, contraditórias entre as demandas que chegam à SME e o ocultamento dos temas nas formações continuadas. Esse posicionamento coaduna com os resultados elencados no levantamento bibliográfico da presente pesquisa e torna-se uma necessária representação social a ser interrogada.

Outro ponto verificado foram as pontuais e esparsas intervenções, quando algum caso sobre as temáticas de pesquisa chegava ao conhecimento das DMEs. Aparentemente, o caso era ouvido e encaminhado a outros/as profissionais, como o citado Conselho Tutelar, poucos ou quase nenhum projeto ou iniciativa foi realizada de maneira ampla nas escolas da rede municipal.

4.1.2 Grupo Temático 2 - (Des)Conhecer as Políticas Públicas de Direitos Humanos e Gênero

Este GT elenca a seção três do questionário semiestruturado composto por duas questões (dezenove e vinte) e visa elencar os (des)interesses na efetivação das políticas públicas nos documentos e práticas do sistema municipal de ensino e as possíveis relações de poder intrínsecas no processo educacional.

Na questão dezenove “Você conhece as legislações que orientam sobre os temas de Direitos Humanos e Gênero a serem trabalhados nas escolas?”, destacamos nove políticas públicas que envolvem os DH, leis da educação, de proteção à infância e das diretrizes voltadas à Educação Básica. Todas as DME elencaram de sete a oito documentos. A única política que não foi selecionada pelas profissionais foi o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH). Tal documento, já mencionado e apresentado na seção dois desta pesquisa, é o resultado do compromisso do Estado com os DH e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais sobre o tema. Uma das linhas de ação do documento volta-se à formação e capacitação de profissionais, a saber,

a) promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; **b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação** e de outras áreas; **c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;** **d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;** e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007, p. 30, grifo nosso).

Observamos que a formação inicial e continuada docente adquiriu, nesta política, um considerável espaço e olhar sobre o trabalho pedagógico e prático dos DH. O processo formativo que ocorre nas escolas, nas universidades e nas demais instituições educacionais, produz e reproduz conhecimentos. Esses são espaços sociais que pressupõem o reconhecimento das diversidades, do respeito, da formação para a cidadania, da autonomia e da igualdade de

oportunidades. Porém, quando uma política não consegue fazer parte do saber e/ou se efetivar nas formações docentes (iniciais e/ou continuadas), na concepção das Representações Sociais, algo pode não ter tido legitimidade e validade por parte do social e do individual (MOSCOVICI, 2011), pois,

[...] toda forma de saber expressa o desejo do indivíduo/grupo de representar algo/alguém de uma maneira própria, sob relações de poder e de interesse definidas. Na dinâmica da construção e comunicação de uma representação social está sempre presente alguém que representa; o que é representado; como é representado; por que é representado de uma maneira e não de outra e para que é representado (FRANÇA, 2014, p. 42).

Tomamos como referência as instituições de ensino municipais (CMEIs e escolas) e os seus desdobramentos como espaços que produzem identidades, conservadoras e dinâmicas, locais de encontros e desencontros, de (re)produção de valores e trocas de saberes, permeado por relações sociais de conflitos, de poder, de contradições e de formações. Como *locus* de pesquisa, as SMEs, em conjunto com as/os profissionais que atuam na coordenação dos trabalhos nessas instituições, apresentou-nos a possibilidade de perceber o (des)conhecimento das Políticas Públicas sobre DH e de gênero.

O estudo realizado em 2007 por professoras/es da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, Di Giorgi *et al.* (2010), teve como objetivo compreender e apontar a necessidade de formação continuada a partir das vozes das/os docentes e de suas necessidades. O levantamento de dados foi realizado com um quantitativo de 533 docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em dez municípios do interior do estado de São Paulo, com a colaboração da Undime.

As/Os autoras/es apresentaram indicativos e propostas para a efetivação de políticas públicas de formação continuada que possam colaborar na superação de eventuais desperdícios de recursos, ações fragmentadas e externas que possam vir em desencontro com as demandas reais das instituições escolares e das/os docentes. Para isso, as/os autoras/es adotaram a perspectiva da mediação reflexiva entre a valorização da atividade docente, a sociedade da informação e o desenvolvimento da capacidade de pensar das/os estudantes fundados e instrumentalizados na ciência, na tecnologia, na técnica, na cultura e na problematização dos modos de produção da sociedade (DI GIORGI *et al.*, 2010).

As/Os autoras/es realizaram o levantamento dos temas/conteúdos de interesse e de necessidade para formação continuada, apontados pelas/os próprias/os docentes, conteúdos estes classificados como fáceis e/ou difíceis de serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino

Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Para esta etapa da pesquisa, foram considerados dados de 287 docentes por lecionarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na disciplina de Ciências, o conteúdo apontado como o mais difícil a ser trabalhado foi “reprodução humana/ aparelho reprodutor/ sexualidade” com 11,7%, sendo que, nenhum/a docente mencionou este mesmo conteúdo como fácil de ser trabalhado em sala de aula.

Da amostra de estudo inicial, 75,9% possuem Ensino Superior completo, e 59,7% das/os docentes realizaram a formação inicial em nível superior em instituições particulares, num período em que há um aumento expressivo de formação em nível de superior de graduação. Ou seja, constatamos de um lado a luta para que a formação da/o docente ocorresse neste nível de formação, mas, por outro, tem-se um elevado número de instituições de Ensino Superior privada que oferecem cursos de licenciatura (nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o predomínio da Pedagogia), visando muitas vezes o lucro (DI GIORGI *et al.*, 2010) e não necessariamente a preocupação com a formação de profissionais competentes, sólida e de qualidade para atuação nas instituições escolares (GATTI, 2000).

Este cenário coaduna com as preocupações das DMEs quanto à formação docente presente e analisada na questão onze do questionário semiestruturado e nos Quadros 11, 12 e 13 com o levantamento das formações, em que, o quantitativo expressivo de temáticas voltadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devido às avaliações externas no período de formação continuada, por exemplo, Prova Brasil (Saeb)³³ e Prova ANA³⁴. Houve formações voltadas para a implementação das políticas públicas nacionais e de valorização do magistério, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos, Plano de carreira, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e BNCC.

Sobre a temática deste GT, as discussões em torno dos DH e de gênero não foram consideradas em nenhuma formação organizada pelas três SMEs. Na SME 1, não houve formação, ao longo de nove anos, sobre qualquer tema que possa aludir às questões voltadas aos DH e às diversidades. Na SME 2, houve formações pontuais sobre violência e educação, voltadas à gestão escolar e ao papel do professor, em 2010, e, em 2011, sobre “a violência escolar e a crise da autoridade docente”.

³³ Ver: Prova Brasil – Apresentação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

³⁴ Ver: Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

Na SME 3, no ano de 2012, houve o grupo de estudos sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil, com o conteúdo a Lei nº 11.645/08, que teve como objetivo reconhecer e valorizar os diferentes aspectos étnico-raciais da população brasileira. No mesmo ano, ocorreram discussões sobre *bullying*, cujo conteúdo foi o trabalho com o tema, e o objetivo de instrumentalizar os docentes para trabalhar com o tema na escola. Sobre o *bullying* (intimidação sistemática) elencado em várias respostas das SMEs e presente também como assunto de formação continuada (Quadro 13), segundo a Lei nº 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, é

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 1).

De acordo com essa Lei, o Programa pode fundamentar ações do MEC com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos sobre o tema. Em 2018, foi alterado o art. 12 com acréscimo dos incisos IX e X, que incluem as escolas nas atribuições pela promoção da cultura de paz, medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente o *bullying*. Falar sobre o *bullying* na escola e seus desdobramentos frente às manifestações de violência expressas na sociedade, caracteriza-se como necessário ao combate dos “[...] sistemas de opressões que se inter cruzam para a manutenção de comportamentos hegemônicos e historicamente construídos” (Almerson PASSOS, 2019, p. 18).

Além disso, o *bullying* pode ser entendido como um fenômeno social complexo que resulta de diferentes fatores imbricados no que Foucault (1982) denomina de relações desiguais de poder. Esse tipo de violência marca corpos e identidades, principalmente daquelas e daqueles que não correspondem às demarcações cisheteronormativas. Apesar da necessidade do tema, identificamos a ausência de discussões do *bullying* que reconheça as diversidades frente os marcadores identitários, sociais, culturais, econômicos das/os estudantes (PASSOS, 2019). Dessa forma, por mais pontuais que as formações sobre *bullying* possam ocorrer nas SMEs, as discussões pelo viés interseccional e interdisciplinar possibilitam que o tema abarque também a Educação em/para os DH e os Estudos de Gênero. Essa possibilidade de reflexão que a interdisciplinaridade pode proporcionar é um caminho viável para (re)pensar em práticas pedagógicas que envolvam tais discussões, nessa direção. Na questão vinte, a DME 1 e a DME 2 consideraram não conhecerem algum projeto em escolas

e/ou CMEI's sobre as temáticas de pesquisa e/ou sobre as políticas elencadas na questão anterior. Apenas a DME 3 afirmou haver projetos e, para completar a questão, com periodicidade bimestral/trimestral e em datas específicas.

[...] desenvolvidos por todas as instituições do Ensino Fundamental são eles: Prevenção e enfrentamento a violência, cidadania e direitos humanos, PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) e Escola do Campo. É desenvolvido por meio de parcerias, palestras, pelos próprios professores (*sic*) (DME 3, 2021),

Como já mencionamos, as ações pontuais que são trabalhadas em momentos específicos do ano letivo, carecem de uma amplitude de perspectiva. Os projetos supracitados são implementados nas escolas como demandas que representam um fenômeno social, seja a violência, seja a drogadição, seja o próprio *bullying*. Essa dificuldade de romper as barreiras de visões limitadas e hegemônicas pode ser relacionada com as representações que os sujeitos e o individual colocam num determinado momento histórico, ou seja, marca posições que podem ser reproduzidas no âmbito do cargo/função das SMEs. Em outras palavras,

nós vemos uma pessoa, ou coisa, que não se enquadra em nossas representações que não coincide com o protótipo (uma mulher primeira-ministra), ou um vazio, uma ausência (uma cidade sem armazéns), ou nós encontramos um muçulmano em uma comunidade católica [...]. Em cada caso, nós somos provocados a encontrar uma explicação. De um lado, existe uma falta de reconhecimento (*recognition*); de outro lado, existe uma falta de conhecimento (*cognition*). De um lado, uma falta de identidade, de outro, uma afirmação de não identidade. Nessas circunstâncias, nós somos sempre obrigados a parar e pensar e finalmente admitir que nós não sabemos por que essa pessoa se comporta desse modo, ou que esse objeto tenha tal ou tal efeito (MOSCOVICI, 2011, p. 81).

Essa falta de conhecimento em nossas representações incide também no reconhecimento da necessidade das discussões sobre as diversidades na formação continuada docente. Retomando o estudo mencionado, Di Giorgi *et al.* (2010) investigaram quais temas os cursos de formação continuada deveriam contemplar. Dos 26,3% das/os profissionais que elencaram os assuntos a serem discutidos, 3,3% trouxeram a questão da inclusão/diversidade, ou seja, mesmo que haja certa dificuldade em trabalhar em sala de aula as questões de gênero, sexualidades e DH, percebemos uma baixa, porém, necessária demanda por parte das/os próprios docentes sobre a formação para esses temas.

A formação continuada permite o aumento das “[...] possibilidades de êxito das ações, [...] conhecimento maior acerca das dificuldades, dos desafios, dos dilemas e das contradições com os quais o professor precisa lidar ao desenvolver sua prática profissional” (DI GIORGI *et*

al., 2010, posição 919). O que reforça a ampliação de discussões dos temas, nas formações docentes e na escola, como espaços permeados de representações sociais e de identidades de gênero para além de um olhar restritivo, com vistas à compreensão e construção de conhecimento de modo interdisciplinar e humano.

Frente às afinidades e aproximações entre a Teoria das Representações Sociais e os Estudos de Gênero, como elenca Arruda (2002), acrescentamos a perspectiva da Educação em/para os DH, o trabalho em rede, entre as Universidades, os NREs, as SMEs, e as instituições escolares da rede municipal de ensino, como possibilidade de trabalho que agregue na compreensão dos processos de (trans)formação das representações sociais dos indivíduos sobre o tema da pesquisa. Neste momento, não podemos deixar de pensar nas contribuições dessas teorias para refletir sobre as dinâmicas das representações de gênero por parte de professores/as, alunos/as e funcionários/as que formam a Educação Básica. Sendo assim, podemos (re)pensar a formação continuada docente pelo olhar das discussões de gênero que permita,

[...] tecer novos caminhos no processo de ressignificação de categorias aparentemente universais. Há de se atentar para que as multiplicidades sejam observadas, visibilizando e compreendendo as relações mais finas, pois, ao estar imbricado com outras linhas, inclusive com a de classe social, o gênero não se coloca como categoria única. Assim, adotar o gênero pode indicar a possibilidade de romper com pensamentos binários que insistem em formas dicotômicas e hierarquizadoras, como branco ou negro; homem ou mulher; cultura ou natureza (JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005, p. 96).

Ou seja, pensar a formação continuada docente na visão da Educação em/para os DH e de gênero, possibilita discorrermos sobre as inúmeras maneiras de ser homem e de ser mulher, assim como não-ser homem e não-ser mulher, as várias maneiras de relacionamentos, compreendendo que as identidades são construídas dentro de relações recíprocas e de representações sociais complexas, sendo preciso levar em consideração as mudanças que ocorrem na produção de tais discussões ao longo dos distintos momentos históricos e sociais e também da elaboração e efetivação de políticas públicas que cheguem ao conhecimento das instituições de ensino.

Nesse viés, no GT 3, elencamos a análise das últimas seções do questionário semiestruturado e do levantamento de formações, considerando as possibilidades de trabalho das relações de gênero e dos DH na Educação Básica pública municipal sem deixar de levar em consideração as políticas públicas e a *WebQuest* como instrumento de elo entre a formação teórica, legal e prática.

4.1.3 Grupo Temático 3 - Possibilidades das relações de gênero e dos Direitos Humanos na Educação Básica pública municipal

Nesse terceiro e último GT, apresentamos as considerações das respectivas seções quatro e cinco do questionário semiestruturado (Social e Convite) composto por cinco questões e do levantamento das formações continuadas na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos. Na seção quatro (Social), as três questões correspondentes (questões vinte e um, vinte e dois e vinte e três), envolvem a representação da função social que a escola exerce frente ao trabalho no desenvolvimento de habilidades e interesses de meninos e meninas e seu papel em relação aos DH e a igualdade de gênero.

E na última seção (Convite), realizamos o convite por meio de duas questões sobre a proposta de formação gratuita, em momento posterior com o material da *WebQuest* “Direitos Humanos e Estudos de Gênero: contribuições à formação docente” e a participação de uma entrevista de maneira remota sobre as temáticas presentes no questionário, caso fosse o interesse das participantes da pesquisa, devido às restrições causadas pela pandemia da Covid-19.

Na questão vinte e um, a DME 1 considerou que “a escola tenta colaborar, mas ainda está longe de uma preparação ideal”; a DME 2 comentou que “ultimamente tem colaborado, antes era separatista sendo ainda conservadora, mas apresentando melhoras”; e a DME 3 elencou “Sim. Não existe discriminação e nem preconceitos, porém há uma tendência para o que está culturalmente instituído socialmente”. Diante de tais respostas, percebemos colocações generalistas e novamente contraditórias sobre as questões de gênero. Além do reconhecimento de que a escola estaria distante de uma preparação mais sólida sobre o assunto, há um ocultamento da presença de situações de discriminação e de preconceito no cotidiano escolar.

As representações expressas pelas DMEs dificultam o reconhecimento das diversas identidades presentes no sistema educacional, desde as/os docentes e demais profissionais que atuam na rede de educação municipal, quanto das/os estudantes. Segundo Louro (2007),

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades (LOURO, 2007, p. 12).

Para complementar a discussão, tendo a escola como espaço de referência para os sujeitos, espaço de relações sociais e de produção de identidades, vemos, na questão vinte e

dois, outras representações que contrastam com as respostas da questão anterior. De acordo com a DME 1,

a escola precisa atuar como campo neutro, porém ainda nos deparamos com visões muito tradicionalistas entre os próprios professores. Para que a escola assuma um papel de defesa dos direitos humanos e igualdade de gênero, antes é preciso que os profissionais de uma forma geral assumam uma postura educadora e não coloquem seus pontos de vista particulares no processo (*sic*).

Aqui podemos extrair alguns questionamentos e pontos de interlocução com o levantamento das formações continuadas. A escola como campo de diversas atividades de cunho político, social, econômico, científico, histórico e dinâmico é formada por uma multiplicidade de diferenças e produtora de identidades que não são fixas no tempo e no espaço. Tendo como base esta concepção, como a escola poderia assumir uma posição neutra diante desse contexto? Considerando as visões tradicionalistas, a dificuldade de separar os pontos de vista particulares do processo de ensino por parte das/os docentes, qual seria a responsabilidade da SME ao constatar tal problemática?

Constatamos que, além das inquietações que emergem, quando analisamos o levantamento das formações continuadas ao longo de quase uma década e as políticas públicas que surgiram, há um posicionamento por parte da DME, em certa medida pacifista e restrita ao campo do discurso, ou seja, não há um enfrentamento, uma organização ou busca por tais formações e informações. Segundo Jovchelovitch (1998), essas representações são construções,

[...] sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais. Nessa medida, elas representam uma forma particular de construção do objeto e estão constantemente em relação com outras representações que representam outros sujeitos e outros lugares sociais (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 77).

Nessa direção, alertamos para o distanciamento entre as demandas elencadas, mesmo que de forma parcial ou generalista, pelas DMEs, quanto às questões de DH, gênero e as diversidades e pautas de formação continuada. Esse descompasso pode ser minimizado com o reconhecimento de tal lacuna e a abertura a outras temáticas, que podem interligar com as demandas previstas. As Representações Sociais, os Estudos de Gênero e a Educação em/para os DH são perspectivas teóricas que podem articular saberes que problematizam, nas instituições escolares, o poder disciplinar que sociedade produz sobre os corpos de homens e mulheres (FOUCAULT, 2014), e os conflitos e tensões que mantêm o ocultamento das discussões da temática de pesquisa, pois,

A escola é espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos; lugar de tempos para estar cheia e vazia, distribuição desses corpos, gestos, falas e olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar; lugar de estar sério, rir. Lugar de pensar? Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Mas há, também, o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas... o espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar *panóptico*, íntimo, secreto (Maria EIZIRIK; Denise COMERLATO, 1995, p. 18).

Esses espaços resguardados, vigiados e controlados podem ser alvo de intervenções pedagógicas e formativas, para que o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e de formação cidadã se efetive. De acordo com Silva, um dos trabalhos realizados na escola é a “formação humana, que vai além da apreensão dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes” (SILVA, 2010, p. 45). Sabemos que “não é apenas na escola que se aprende esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 23).

Nas análises do questionário semiestruturado articulado com o levantamento das formações continuadas, na questão vinte e três, o espaço foi aberto para o acréscimo de algum comentário. As DMEs 1 e 3 não teceram considerações, apenas a DME 2 expressou “Se todos se respeitarem poderemos viver em harmonia na sociedade”. Tendo o respeito como um dos princípios que regem políticas como a LDBEN (BRASIL, 1996), o PNEDH (BRASIL, 2007), as DCN (BRASIL, 2015), entre outros documentos, apenas o respeito por si só não garante o combate às violências, às práticas preconceituosas, racistas, sexistas e homofóbicas que são ancoradas em normas e em representações sociais historicamente hegemônicas. Faz-se necessário problematizar e construir novos conhecimentos, novas representações por meio de perspectivas interseccionais, interdisciplinares e coletivas, tanto entre todo corpo docente e com demais profissionais que compõem a instituição escolar, quanto na ampliação e estabelecimento de parcerias, com um trabalho em rede, entre diversas instituições formativas e orientadoras, como propõe esta pesquisa.

Nas últimas duas questões do questionário, os convites realizados tiveram em sua maior parte o aceite para a proposta de formação por meio da *WebQuest*. Apenas a DME 3 não aderiu a participação na entrevista de maneira remota, caso tivesse interesse, devido às restrições causadas pela pandemia da Covid-19. O aceite à proposta de formação, mediante acesso às (in)formações contidas no material da *WebQuest*, pode ser compreendido como um passo para

a inclusão das temáticas nas pautas futuras das formações continuadas ofertadas pelas SMEs às/aos docentes da rede municipal de educação.

Segundo Nóvoa (2019), o modelo escolar em sua formação histórica, desde as políticas educacionais e a organização estrutural e pedagógica, revela certa dificuldade de pensar o futuro. Mesmo diante das promessas do passado sobre o compromisso da efetivação de uma escola pública e de qualidade para todas e todos, há um movimento atual de tendências voltadas à privatização e à individuação da educação, como já mencionado na seção dois. Vale retomar que, de acordo com o autor, o atual contexto versa para a desvalorização do sentido coletivo escolar, o uso das tecnologias para a individuação das aprendizagens, a desarticulação das escolas com outras instituições, associações, projetos e grupos, o que pode refletir na profissão docente e nas formações iniciais e continuadas.

As discussões sobre DH, gênero, sexualidades e demais temáticas têm encontrado barreiras, mesmo sendo assuntos inerentes à vida humana e presente em políticas públicas educacionais em nível internacional e nacional. As representações apresentadas pelas DMEs, participantes da pesquisa e do levantamento das formações continuadas, endossam estas considerações e são construídas a partir das mediações sociais que, por sua vez, geram as representações sociais em suas mais variadas formas. Sendo assim,

as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tomam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

Nesse ínterim, o “futuro presente” ao qual Nóvoa (2019, p. 3) discute, refere-se a todas as lacunas existentes historicamente e na atualidade na educação pública e na formação docente. Para o autor, preencher as lacunas requer a construção de uma identidade profissional que reflita sobre as dimensões pessoais e coletivas, ou seja, na complexidade da profissão. Para isso, o autor defende a formação docente na interação entre os espaços profissionais, universitários e escolares tendo como concepção a ideia de que “[...] o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Levando em conta as considerações de Nóvoa (2019), defendemos o trabalho docente como um trabalho coletivo que pode ser (re)construído numa perspectiva de rede, ou seja,

integrando parcerias entre os Órgãos que dão suporte à educação pública municipal (NREs, SMEs e Universidades), num diálogo próximo para efetivação de direitos, de luta, nas formações para que seja possível inserir as discussões de gênero, na formação continuada docente, a fim de que conheçam e possam (re)pensar em as práticas pedagógicas também no viés da Educação em/para os DH.

E isso pode ser possível com o uso de instrumentos como a *WebQuest* que, diferentemente do estímulo à privatização e da individuação da educação, é uma ferramenta gratuita que permite a promoção de uma cultura de pesquisa e formação coletiva entre as/os membros da SME com as/os docentes e das/os docentes com as/os estudantes. Além disso, possibilita problematizar os saberes hegemônicos de modo que as representações sociais como fenômeno psicossocial, presentes nos espaços públicos e nos processos aos quais os seres humanos possam desenvolver a identidade e comunicarem-se. Enfim, possam se abrir para a “[...] diversidade de um mundo de Outros” como defende Jovchelovitch (1995, p. 65).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo levantado para discussões nesta pesquisa (investigar a formação continuada promovida pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná de Boa Esperança, Moreira Sales e Quarto Centenário às/aos professoras/es com ênfase nas discussões sobre Direitos Humanos e gênero no contexto da educação pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental), foi possível constatar, desde o percurso do levantamento bibliográfico do Estado da Arte até a análise dos dados, que os movimentos de luta por direitos sempre foram pauta entre os sujeitos que, nos meandros das relações de poder, encontravam-se com direitos negados e/ou negligenciados por marcas impostas em suas identidades, corpos, culturas e subjetividades. Averiguamos esse movimento durante todo período de afirmação histórica dos Direitos Humanos, nas reivindicações do movimento feminista, dos Estudos Culturais e da própria Educação.

No trabalho envolvendo os Direitos Humanos, os Estudos de Gênero e a formação continuada de professoras/es atrelada à formação humana, percebemos a preocupação e a investigação de inúmeras/os pesquisadoras/es com as instituições escolares. Isso ficou evidente no quantitativo de artigos e pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado que destacaram propostas e realizações de formações, cursos e capacitações ofertadas com objetivo de rompimento de barreiras, avanços na educação e nas práticas de ensino.

Além disso, com base no levantamento bibliográfico, constatamos as seguintes questões recorrentes: a exclusão das temáticas de gênero e sexualidades dos currículos; as políticas por mobilizações de determinados grupos religiosos; as lacunas e ocultamento das temáticas nas capacitações de formação inicial e continuada; a resistência e visões hegemônicas binárias e sexistas por parte das/os profissionais; e as relações de poder que reforçam a (re)produção de estereótipos e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Diante da quantidade de desafios a serem enfrentados, as lacunas na educação precisam passar por um processo de “metamorfose”: o modelo escolar que conhecemos encontra-se em “degradação” e a mudança precisa acontecer num “futuro presente”, como afirma Nóvoa (2019). Para isso, podemos refletir sobre a possibilidade de identificação e desconstrução de paradigmas hegemônicos e normativos experienciados nas práticas educacionais sobre a temática de estudo abordado, com respaldo científico, teórico e pedagógico de formação às SMEs e às/aos professoras/es, por meio da abordagem interdisciplinar e com apoio da tecnologia.

A dinâmica de inovação que as tecnologias possibilitam quanto ao acesso e à produção de conhecimento podem nos auxiliar nesse processo. A demanda por formações iniciais e continuadas que contemplem as temáticas de investigação, bem como outras temáticas já organizadas em políticas públicas, como é o caso do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 em currículos e na sala de aula, entre outras ações, abrem possibilidades às novas práticas e à efetivação de políticas públicas e acesso a direitos.

Todavia, movimentos de grupos políticos e religiosos de cunho conservador, contemporaneamente, têm impulsionado políticas de desprofissionalização docente e de retrocessos de conquistas no campo educacional; isso tem se estabelecido como um grave problema para as discussões de gênero e Direitos Humanos na Educação Básica. Com efeito, o acesso aos conhecimentos permite à sociedade a garantia de uma educação como prática de liberdade, como nos propõe Paulo Freire (1967), e a possibilidade da conscientização para o respeito, a valorização e o reconhecimento das diferenças.

Quanto aos desafios enfrentados e as possibilidades no contato para coleta de dados com as Secretarias Municipais de Educação, podemos destacar não apenas as possíveis resistências subjetivas e das demandas profissionais diárias quanto à proposta de participação da pesquisa. Na análise do Quadro 9, por exemplo, percebemos que houve uma baixa adesão das SMEs para a participação na pesquisa, de um total de nove Secretarias Municipais de Educação, apenas três consolidaram a parceria e forneceram os dados solicitados.

A ausência da participação das demais Secretarias Municipais de Educação na pesquisa nos fez inferir um possível receio do trabalho com as temáticas. Essas mesmas Secretarias Municipais de Educação, de maneira geral, demoraram com as devolutivas, com algumas não conseguimos diálogo direto com a Dirigente Municipal de Educação, e outras não responderam mensagens enviadas por diferentes canais de comunicação. Isso também demonstra os entraves na continuidade das políticas públicas como foi exposto ao longo do subtítulo 2.3 e dos trabalhos realizados e/ou que poderiam ser melhor desenvolvidos, como a temática sobre o *bullying*.

As colocações elencadas até aqui nos dão suporte e nos auxiliam a tecer considerações relevantes sobre as problemáticas da pesquisa frente às análises dos dados coletados e sistematizados nos Grupos Temáticos (quais representações as dirigentes municipais de educação possuem sobre o trabalho com as discussões de Direitos Humanos e gênero no cotidiano escolar? É possível inserir as discussões de gênero na formação continuada de docentes, na rede municipal de ensino, a fim de que conheçam e possam repensar, em suas práticas, conteúdos de Direitos Humanos?).

Nas análises dos três Grupos Temáticos perpassados pelos dados oriundos do questionário semiestruturado e o levantamento das formações continuadas ofertadas pelas três Secretarias Municipais de Educação, constatamos poucos ou quase nenhum projeto realizado de maneira ampla nas escolas da rede municipal de educação, o que denota, além de possíveis resistências no trato com as temáticas de DH e gênero, o reflexo das atuais políticas públicas do efeito de movimentos como da “Ideologia de Gênero” desde o Plano Nacional de Educação (2014-2024) até as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2020).

Outro ponto a ser salientado foram as intercorrências desde o primeiro contato com o Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR para realização da parceria entre a pasta “Gênero e Diversidade Sexual” e a pesquisa, até a solicitação de informações referentes a documentos e projetos realizados pela pasta. Notamos certo descaso diante da ausência de discussões sobre os temas (encontram-se indicações de filmes, vídeos, materiais, e políticas de maneira *on-line*) e a rotatividade de profissionais na pasta em pouco tempo, o que gera descontinuidade no trabalho formativo de Secretarias Municipais de Educação, docentes e estudantes.

Por meio dos dados coletados com o questionário semiestruturado e o levantamento das formações continuadas e analisadas ao longo dos três Grupos Temáticos, podemos inferir os seguintes apontamentos: a) a dificuldade das Dirigentes Municipais de Educação no reconhecimento do trabalho com os Direitos Humanos e gênero com as/os docentes e estudantes; b) a dificuldade na ruptura de saberes normativos e hegemônicos; c) as representações sociais das Dirigentes Municipais de Educação sobre gênero e Direitos Humanos ancoradas em contradições e resistências individuais e coletivas; d) observou-se a ausência de formações sobre Direitos Humanos e gênero no levantamento das formações continuadas; e) a recorrência de temas envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo de todo recorte temporal do levantamento das formações; f) formações pontuais sobre violência e *bullying*; entre outros.

Na análise dos dados, também constatamos a presença, mesmo que de forma restrita, de temáticas que de algum modo perpassam a Educação em Direitos Humanos e que podem ser potencializados no processo formativo docente ao longo do ano letivo, tais como: a) a ampliação de formação continuada para a Educação Infantil nas três Secretarias Municipais de Educação participantes da pesquisa; b) trabalhos de formação continuada realizados em forma de grupo de estudo e de viés interdisciplinar; c) formação mesmo que de maneira tímida e pontual sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil; e d) formação sobre o tema *bullying*.

Sobre o último tema citado e os defendidos nesta pesquisa, podemos ressaltar a possibilidade do trabalho interseccional e interdisciplinar, com as formações em rede (entre Núcleo Regional de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Universidades) que permitam problematizar as representações sociais hegemônicas de gênero que insistem em docilizar os corpos e as subjetividades num padrão cisheteronormativo, que continuam a dificultar o conhecimento de políticas como o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que perpetua no ideário histórico e coletivo a negação dos Direitos Humanos, entre outros pontos que desafiam a luta por uma formação humana e na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos.

Frente a esse contexto desafiador estão as Dirigentes Municipais de Educação, que são profissionais que assumiram uma função/cargo e direcionam toda a rede de educação pública dos municípios, as representações individuais que essas profissionais expuseram possuem elementos que (re)produzem as representações sociais de toda uma coletividade e vice-versa. Essa construção reverbera nas Secretarias Municipais de Educação e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas em sala de aula. Ademais, essas representações impactam na construção da identidade humana que é um processo social que sofre influências e se modifica no decorrer dos tempos. Dessa maneira, a ocorrência de um diálogo mais próximo entre as Dirigentes Municipais de Educação, as/os docentes que problematizem práticas, muitas vezes ancoradas em normas sociais hegemônicas, pode vir a proporcionar o acesso às ancoragens e subjetificações diversas que permitam repensar a si e ao outro.

Assim, ressaltamos a produção da *WebQuest* como ferramenta pedagógica e metodológica possível para a formação continuada ofertada pelas Secretarias Municipais de Educação, como meio de (re)pensar e incluir nas pautas formativas ao longo do ano letivo, e na construção de conhecimentos que perpassam os currículos e conteúdos as temáticas de Direitos Humanos e gênero voltadas à formação humana e de caráter interdisciplinar.

Esperamos com a proposta de formação continuada, por meio da plataforma *WebQuest* sugerida, possibilite o estreitamento entre a efetivação de políticas públicas, o acesso a materiais direcionados sobre os Direitos Humanos e gênero para a prática pedagógica da educação pública municipal, mais especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a *WebQuest*, desde de sua origem, tem sido utilizada como uma ferramenta de incentivo e desafio frente à complexidade da produção de conhecimento de caráter ético, político, científico, crítico e coletivo.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: estendendo os olhares. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Curitiba, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Márcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 9, n. 1, p. 34-54, 2019. (Dossiê: Educação, diversidade cultural e linguística: debates sobre questões de Angola e do Brasil).

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov., 2002.

BADALOTTI, Rosana Maria; TONDIN, Celso Francisco. Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero. **Revista Ibero-americana de Educação**, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), v. 69, n. esp. 2, p. 167-182, out. 2015.

BARROS, Renato Cassio Soares de. Formação docente em direitos humanos e o advento da Lei nº 13.010/2014. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 50-60, ago. 2016.

BLOOM, Benjamin Samuel; MASIA, David Krathwohl Bertram. **Taxonomia dos Objetivos educacionais: Domínio afetivo**. Porto Alegre, Editora Globo, 1972.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise das componentes e a usabilidade das Webquests em língua portuguesa disponíveis na Web: um estudo exploratório. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 453-468, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 1, abr., p. 73- 82. 2012.

BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, CNE, CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2006.

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.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília/DF: MEC, CNE, CEB, 2010a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos – Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

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.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

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.

BROL, Izana Stamm; MARTELLI, Andréa Cristina. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 274-291, jan./jun. 2018.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai. **Infância, Gênero e Educação Infantil**: percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro, **Cadernos Novamérica**. v. 36, n. 10, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARVALHO, José Sérgio; SESTI, Adriana Pereira; ANDRADE, Julia Pinheiro; SANTOS, Luciano da Silva; TIBÉRIO, Wellington. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CESAR, Paula Cristina de Lima. **O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas, 2015.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudos Culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá/PR: Eduem, 2009. p. 319-325.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12^a ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

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

CUNHA, Aura Celeste Santana. **Pensamento sistêmico e tecnologia educacional**: a metodologia WebQuest. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Computação), Universidade Estadual do Ceará - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, 2006.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DODGE, Bernie. **Algumas reflexões sobre WebQuests**. Texto escrito em 1995 e atualizado em 1997. Disponível em: <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DODGE, Bernie. Cinco reglas para escribir una fabulosa WebQuest. **Eduteka**, tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media, 2008. Disponível em: <http://centros.edu.xunta.es/ceipbanosdemolgas/webquest/document/5reglas.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. *The Distance Educator*, v.1, n. 2, 1995. Tradução por: BARATO, Jarbas. In: **Webquest: Uma técnica de aprendizado na rede de internet**, v. 1, n. 2, 2006.

EIZIRIK, Maria Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas/SP: Papirus, 2015.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio/ago. 2015.

FERNÁNDEZ-RÍOS, Luis. Interdisciplinarietà en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? **Revista Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 20, p. 157-166, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p. 63-79, jan./abr. 2016.

FINCO, Daniela. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales (Colômbia), v. 13, n. 1, p. 85-96, 2015.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education**, Firenze (Itália), v. 18, n. 1, p. 47-57, dez. 2015.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 7-13.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero a formação docente: uma proposta de intervenção**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire; SASSO, Andrea Geraldi; CORDEIRO, Aline Fernanda. 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 (Dossiê: Políticas Públicas e igualdade de gênero: estratégias de resistência e existência).

FREIRE, Karine Xavier; RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. WebQuest: uma pesquisa ação de seu emprego no ensino fundamental. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. p. 6309-6319, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2633_1139.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, Jun. 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, David Francisco Lopes. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania. In: **Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais**, v.1, EFDH-MG. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016.

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

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

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IPARDES. **Lista dos 399 municípios do estado ordenados segundo mesorregiões e microrregiões geográficas do IBGE - Paraná – 2000**. 2000. Disponível em: https://planejamento.mppr.mp.br/arquivos/File/subplan/gempar/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf. Acesso em: 09 jan. 2020.

JARDIM, Silvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **Estudos RBPG**, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 63-85.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

LAVASCKI, Teori Albino. Direitos fundamentais de terceira geração. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 15, 1998, p. 227-232.

LIMA, Leonardo Pereira de; GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro. Projeto de formação continuada de professores em gênero e sexualidade: relato de experiência. **Revista Eletrônica de Extensão - Extensio**, Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 132-143, dez. 2015.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARCOTTI, Angelo Ricardo. **Municípios que compõem o NRE de Goioerê/PR com destaque as SMEs que participaram da pesquisa**. Campo Mourão, 2021.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

MELO, Andréa Silene Alves Ferreira. Oficinas sobre sexualidade e gênero como proposta de formação continuada para profissionais da educação. **Estudos IAT**, Salvador, v.1, n.1, p. 98-108, jun. 2010.

MESOMO, Aliandra Cristina. Educação e Infância: Ensaio sobre poder e controle. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 11, n. 11/12, p. 99-113, jan./jun. e jul./dez., 2004.

MOITINHO-SILVA, Sara. **Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença**: o que dizem os professores?. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MUSIAL, Denis Cezar; MELO, Tainá Ribas; SIGNORELLI, Marcos Claudio. Refletindo sobre questões de gênero e diversidade em centro municipal de educação infantil de Irati/PR. **Revista Cadernos de gênero e diversidade**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 218-231, 2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. p. 1-5, 1996.

NORO, Deisi. **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.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. (Seção Temática: resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo).

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/66716-carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 04 set. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510-declaracao.universla.dos.direitos.hmanos.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 119-127, 2004.

PARANÁ, Casa Civil do Governo do Estado do. **Regulamento da Secretaria de Estado da Educação (Decreto nº 8425/17)**. Secretaria de Estado da Educação (SEED), 2017.

PASSOS, Almerison Cerqueira. O *bullying* escolar no Brasil: reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 02, n. 01, jan./mar., p. 17-41, 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. p. 15-23, 2010.

QUARTIERO, Eliana; NARDI, Henrique Caetano. Diferenças e desigualdades em um projeto de educação a distância. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, ago. p. 84-98, 2016.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **Interthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan/jun. p. 1-22, 2014.

ROCHA, Luciano Roberto. **Concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia webquest na educação pela pesquisa**. 2007. 214 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza; FIRINO, Daiane Lins da Silva; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar? **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, maio/ago. p. 195-208, 2015.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães. **Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate**. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020a.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; FREIRE, Fabiane Freire. 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, 2020b.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Gênero e diversidade na infância: desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. esp. p. 115-121, set./dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSO, Andrea Geraldi; FRANÇA, Fabiane Freire. Discussões dos estudos de gênero na instituição escolar: problematizações a formação docente. In: **Anais do VIII EPCT - Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, Campo Mourão, p. 01-09, 2013.

SASSO, Andrea Geraldi; FRANÇA, Fabiane Freire. A (re)produção das representações hegemônicas de gênero em um centro de reabilitação social: diálogos com jovens. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 55-80, 2016.

SASSO, Andrea Geraldi; FRANÇA, Fabiane França; PRIORI, Cláudia. A (re)produção das representações de gênero em um centro de reabilitação social: diálogos com jovens. In: Cláudia Priori; Fabiane Freire França. (Org.). **Educação, diversidade e cultura**. Curitiba: Editora Prismas, v. 1, 2018, p. 213-234.

SASSO, Andrea Geraldi; CHANG, Yea Fang Vieira. A inserção da mulher no Ensino Superior brasileiro: estudos de gênero e formação acadêmica em Psicologia. In: **Anais do I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: Memórias e Narrativas**, Unespar/Campo Mourão, 2018, p. 3-15.

SCHINDHELM, Virginia Georg; HORA, Dayse Martins da. Existe algo oculto nas tessituras curriculares da educação para a infância? **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 373-382, set./dez. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.

SILVA, Daniel Vieira. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 424-441, maio/ago. 2019.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; BERTUOL, Bruna. Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación/Educação**, v. 68, p. 137-150, maio. 2015.

SILVA, Fernanda Quaresma da; FERRARI, Hélio Oliveira. A WebQuest como atividade didática potencializadora da educação. **Renote** – Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7 n. 1, jul., p. 1-10, 2009.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **RPGE** - Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, nov. p. 1260-1282, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

SWAIN, Tania Navarro. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, p. 121-129, 2009.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá/PR: Eduem, 2009. p. 151-165.

TORRES, Victor de Saulo Dantas. **Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras – PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação**. 2017. 394f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa Editora UFPB, 2004, p. 18-47.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Direito em Debate**, ano 10, n. 16/17, jan./jun. p. 9-32, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, v. 12. n. 1 (34), p. 151-161, março, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Redenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Ao Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR

Título do projeto: Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es

Local de pesquisa: Secretarias Municipais de Educação do Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR

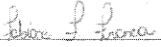
Nome do pesquisador responsável (Orientador): Fabiane Freire França

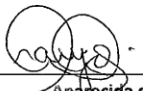
Nome do pesquisador (Acadêmico(a)): Andrea Geraldi Sasso

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Aparecida de Araujo

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es”, e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto as/aos Secretárias/os Municipais de Educação, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para a Instituição Secretarias Municipais de Educação.

Campo Mourão, 16 de outubro de 2020.


 Nome do(a) Pesquisador(a) responsável


 Nome do representante/Responsável (Carimbo)
 coordenadora da EJA
 RG 3.346.118-5
 NRE Goioerê

APÊNDICE B - Termo de Cessão Gratuita de Direitos do Questionário Semiestruturado



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE CAMPO MOURÃO- PR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSED

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pelo presente documento, eu Alice Miyuki Miyashita, declaro ceder à Pesquisadora: ANDREA GERALDI SASSO, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais das respostas de caráter pessoal, histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Quarto Centenário, Estado do Paraná, em 30/09/2020, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná intitulada: **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, culturais e comerciais, as respostas do questionário, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo, com ou sem identificação de fonte e autor. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa, em virtude do sigilo da fonte, não representa qualquer risco aos participantes. **Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Poderá deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto ou constrangimento.** A pesquisadora e a orientadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Campo Mourão/PR, 09 de setembro de 2020

(assinatura do entrevistado/depoente)

Pesquisadora: Andrea Geraldí Sasso

PPGSeD/UNESPAR–Campo Mourão/PR

Orientação: Prof^ª Dr^ª Fabiane Freire França



PPGSeD
Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE CAMPO MOURÃO- PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSED

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pelo presente documento, eu Sandra Maria Mendes Buradi, declaro ceder à Pesquisadora: ANDREA GERALDI SASSO, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais das respostas de caráter pessoal, histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Boa Esperança, Estado do Paraná, em 21/10/2020, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná intitulada: **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, culturais e comerciais, as respostas do questionário, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo, com ou sem identificação de fonte e autor. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa, em virtude do sigilo da fonte, não representa qualquer risco aos participantes. **Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Poderá deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto ou constrangimento**. A pesquisadora e a orientadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Campo Mourão/PR, 16 de outubro de 2020

(assinatura do entrevistado/depoente)

Pesquisadora: Andrea Geraldi Sasso

PPGSeD/UNESPAR–Campo Mourão/PR

Orientação: Profª Drª Fabiane Freire França



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE CAMPO MOURÃO - PR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSED

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pelo presente documento, eu Maria Eugênia da Silva Diotto declaro ceder à Pesquisadora: ANDREA GERALDI SASSO, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais das respostas de caráter pessoal, histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Moreira Sales, Estado do Paraná, em 15/12/2020, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná intitulada: **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, culturais e comerciais, as respostas do questionário, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo, com ou sem identificação de fonte e autor. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa, em virtude do sigilo da fonte, não representa qualquer risco aos participantes. **Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Poderá deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto ou constrangimento**. A pesquisadora e a orientadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Campo Mourão/PR, 16 de outubro de 2020

Maria Eugênia da Silva Diotto
(assinatura do entrevistado/depoente)

Pesquisadora: Andrea Geraldi Sasso

PPGSeD/UNESPAR–Campo Mourão/PR

Orientação: Profª Drª Fabiane Freire França

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Colaborador/a,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES, que faz parte do curso PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO (PPGSeD) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR, sob a responsabilidade de ANDREA GERALDI SASSO, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a FABIANE FREIRE FRANÇA, ambas da UNESPAR, que propõe investigar a formação continuada promovida pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) às/aos professoras/es com ênfase nas discussões sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades no contexto da Educação Pública Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Goioerê-PR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do parecer: (4.364.683)

Data da relatoria: 27/10/2020

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante e justifica-se pela necessidade de temáticas de pesquisa e trabalho docente que envolvam Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades na Educação Pública Municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). É importante que o/a professor/a prepare-se para abordar estas questões que são construídas no cotidiano da sala de aula, nos demais espaços da escola e que possam gerar posturas preconceituosas, prejudicando o andamento das aulas e a aprendizagem de conteúdos com a própria (re)produção de pensamentos e discursos hegemônicos que polarizam comportamentos, atitudes, etc.

A proposta para o levantamento de dados, tem como intuito obter uma listagem com os temas trabalhados nas formações continuadas de professoras/es ao longo do ano letivo, desde o período da promulgação da DCN (Resolução nº 7/2010) até o ano de 2019, totalizando nove anos de vigência da lei, com as SMEs que compõe o NRE de Goioerê-PR. Pretendemos aplicar um questionário semiestruturado para todas/os as/os dirigentes municipais de educação que concordarem, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), abrangendo o tema de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades e sua relação com o trabalho docente, formação continuada e aplicabilidade das temáticas em sala de aula, por meio de um questionário sistematizado na plataforma do *Google Forms* e disponibilizado o *link* para preenchimento. Já a formação continuada, abrangerá as/os professoras/es que manifestarem interesse em participar e que estejam de acordo com o TCLE. A formação será no formato de curso de atualização, com carga horária mínima de 20 horas, por meio do recurso tecnológico *WebQuest* (WQ), envolvendo conceitos, historicização, legislação, sugestões de leituras, materiais (títulos infantis, filmes, vídeos, etc.) a serem trabalhados em sala de aula com as temáticas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades e, posteriormente, um *feedback* por parte das/os professoras/es envolvidas/os no curso a ser preenchido via plataforma do *Google Forms*. As respostas serão utilizadas para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos sujeitos da pesquisa. Não estão previstos desconfortos ou risco à imagem do

entrevistado, uma vez que os participantes (professores e professoras) não serão identificados pelos dados pessoais.

1. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos de eventuais lembranças desagradáveis, se for o caso. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

2. **BENEFÍCIOS:** proporcionar subsídios para as discussões sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades no âmbito escolar e oferecer à comunidade acadêmica um estudo sistematizado sobre a relevância dessas discussões no âmbito educacional.

3. **CONFIDENCIALIDADE:** Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As suas respostas, dados pessoais, imagem e quaisquer outros dados ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar algum dos questionários, gravações, fichas de avaliação ou na pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados ou após a publicação. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

4. **SEGURANÇA:** Foi informado de que será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação.

5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome: Fabiane Freire França

Nome: Andrea Geraldi Sasso

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR

CEP 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. **RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o/a Sr./a aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. **CUSTOS:** Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

8. **PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

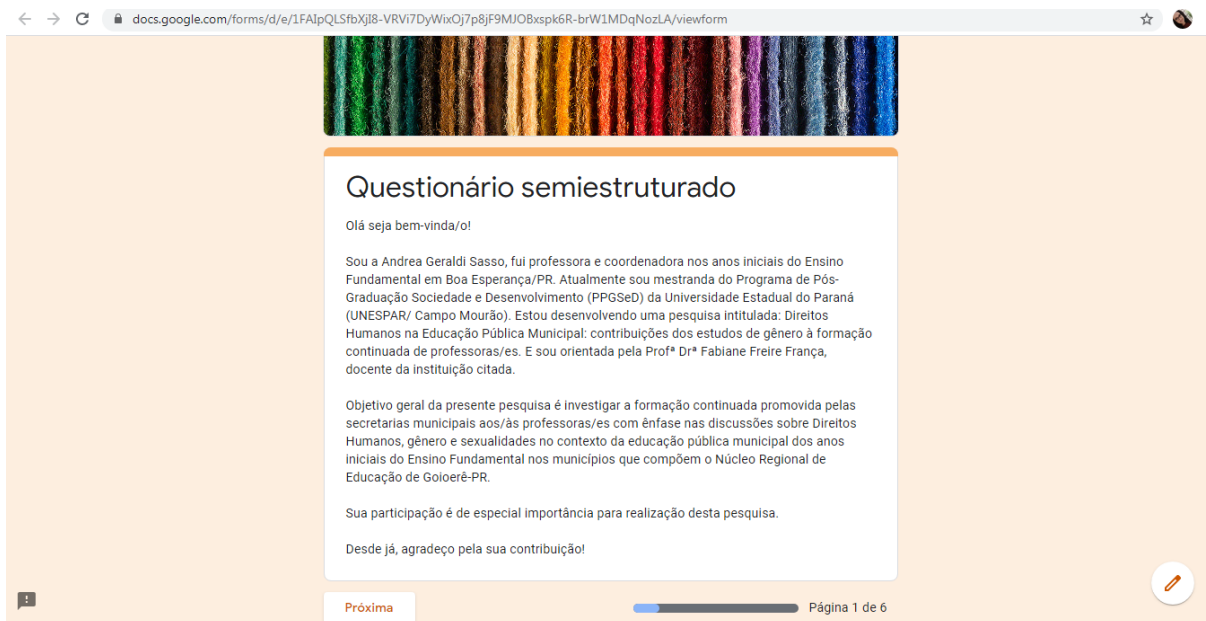
TERMO 2

Eu Andrea Geraldi Sasso, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

APÊNDICE D - Questionário semiestruturado



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRVi7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/viewform

Questionário semiestruturado

Olá seja bem-vinda/o!

Sou a Andrea Geraldi Sasso, fui professora e coordenadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Boa Esperança/PR. Atualmente sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/ Campo Mourão). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es. E sou orientada pela Profª Drª Fabiane Freire França, docente da instituição citada.

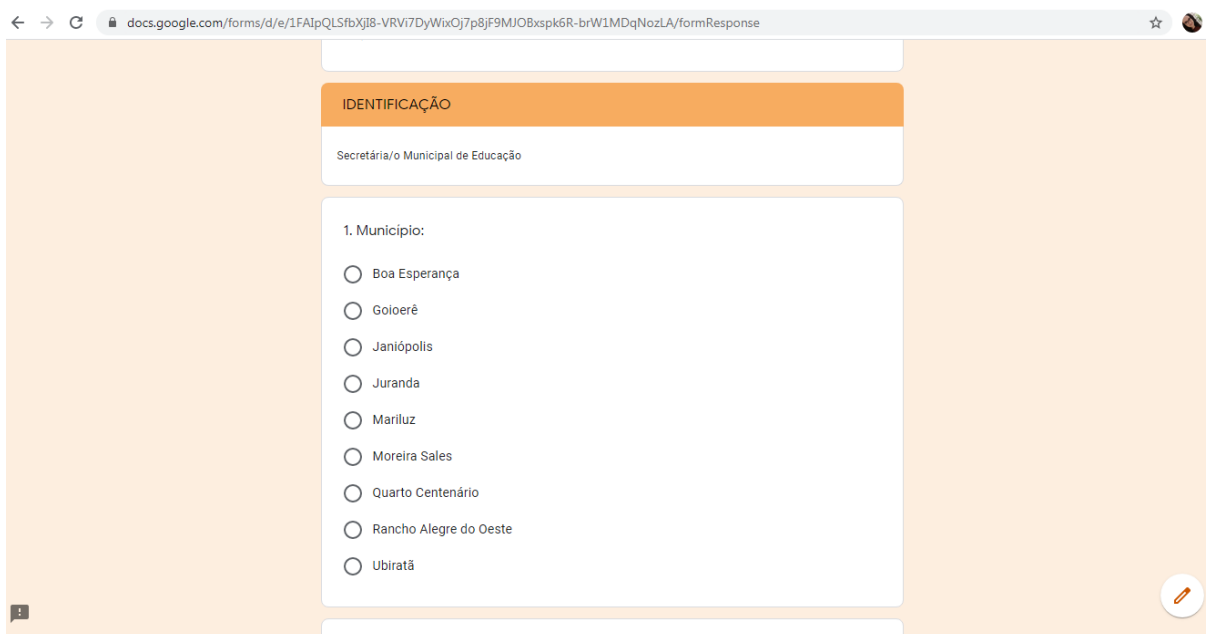
Objetivo geral da presente pesquisa é investigar a formação continuada promovida pelas secretarias municipais aos/as professoras/es com ênfase nas discussões sobre Direitos Humanos, gênero e sexualidades no contexto da educação pública municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Goioerê-PR.

Sua participação é de especial importância para realização desta pesquisa.

Desde já, agradeço pela sua contribuição!

Próxima

Página 1 de 6



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRVi7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

IDENTIFICAÇÃO

Secretária/o Municipal de Educação

1. Município:

- Boa Esperança
- Goioerê
- Janiópolis
- Juranda
- Mariluz
- Moreira Sales
- Quarto Centenário
- Rancho Alegre do Oeste
- Ubiratã

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRV7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

2. Quantas instituições de ensino são atendidas pelo município: Escolas Municipais e número de professoras/es.

Sua resposta

3. Quantas instituições de ensino são atendidas pelo município: CMEIs (Centro Municipais de Educação Infantil) e quantidade de professoras/es

Sua resposta

4. Tempo que está à frente da Secretaria de Educação do Município?

Sua resposta

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRV7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

5. Tempo de atuação no Magistério:

de 0 a 5 anos

de 6 a 10 anos

de 11 a 19 anos

mais de 20 anos

Não atuei em sala de aula

6. Qual seu gênero:

Feminino

Masculino

Outro: _____

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRV7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

7. Qual sua orientação sexual:

Homossexual

Heterossexual

Bissexual

Outro: _____

8. Qual a sua religião:

Católica


Espírita

Evangélica

Matriz Africana

Sem religião

Outro: _____



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRV7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

9. Cor:

- Branca/caucasiana
- Vermelha/indígena
- Preta
- Amarela/oriental
- Parda

10. Formação (maior titulação)

- Magistério (formação nível médio)
- Normal Superior
- Graduação
- Especialização (lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outro:

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRV7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

FORMAÇÃO DOCENTE

11. Como você avalia a formação inicial e continuada de professores e professoras na atualidade?

Sua resposta

12. Você já recebeu alguma formação para trabalhar com a temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades na escola?

- Sim
- Não

Se na questão anterior, sua resposta foi afirmativa, quais formações/capacitações você realizou?

Sua resposta

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRVi7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

13. Foi realizado alguma formação (palestra, curso ou outro) sobre a temática com as/os docentes do município durante o período de formação continuada?

Sim
 Não

Se na questão anterior, sua resposta foi afirmativa, quais e quando as formações foram realizadas?

Sua resposta _____

14. Você é favorável à formação continuada de docentes acerca dos temas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades?

Sim
 Não

Justifique sua resposta à questão anterior, por gentileza:

Sua resposta _____

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRVi7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse

15. Você percebe diferenças no comportamento de estudantes (meninas e meninos) quando eles desenvolvem atividades na instituição escolar? Algum fato já foi reportado a você? Se sim, como foi?

Sua resposta _____

16. Você já teve um aluno ou aluna que apresentou comportamentos que são considerados "culturalmente inadequados" ao seu sexo/gênero? Como reagiu a situação?

Sua resposta _____

17. Já percebeu, ou chegou até você, alguma situação em que o/a professor/a precisou de ajuda para trabalhar com alguma(s) dessas temáticas:

Direitos Humanos
 Gênero
 Sexualidades
 Violência
 Outro: _____

18. No tempo em que está à frente da SME houve algum caso de violência (física, aliciamento sexual, bullying, discriminação, negligência, abandono, etc.), que a escola observou, e que chegou até você? Se sim, poderia nos contar como foi o acolhimento e procedimentos tomados?

Sua resposta _____

Voltar Próxima

Página 3 de 6

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

← → ↻ docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbXj8-VRVi7DyWixOj7p8jF9MJOBxspk6R-brW1MDqNozLA/formResponse ☆

Questionário semiestruturado

LEGISLAÇÃO

19. Você conhece as legislações que orientam sobre os temas de Direitos Humanos e Gênero a serem trabalhados nas escolas?

- Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- Constituição Federal - CF
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB
- Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos - PNEDH
- Plano Nacional de Educação - PNE
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos - (Resolução nº 7/2010)
- Outro: _____

20. Caso conheça alguma dessas legislações, você sabe de algum projeto nas escolas e/ou CMEIs sobre os temas/legislações elencados acima?

Sim

Não

Caso a resposta a questão anterior for positiva, você poderia nos contar: quais projetos? Como é desenvolvido? Abrange a escola toda? Todos os/as professores/as?

Sua resposta _____

Periodicidade:

- Diário
- Bimestral/Trimestral
- Semestral
- Data específica

[Voltar](#) [Próxima](#) Página 4 de 6

Questionário semiestruturado

SOCIAL

21. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes de meninos e meninas? Por quê?

Sua resposta

22. Na sua opinião, qual deveria ser o papel da escola em relação aos Direitos Humanos e a igualdade de gênero?

Sua resposta

23. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Sua resposta

Voltar Próxima Página 5 de 6

Questionário semiestruturado

CONVITE

24. Aceita participar de uma formação (gratuita), em momento posterior, sobre a temática abordada nesse questionário em formato on-line, com disponibilização de materiais para maior conhecimento e posterior repasse aos/as docentes de sua rede de ensino?

Sim

Não

25. Aceita participar de uma entrevista de maneira remota comigo (mestranda Andrea) sobre a temática? Atendendo às orientações do Comitê de Ética. Seus dados ficarão em total sigilo.

Sim

Não

Voltar Enviar Página 6 de 6

Fonte: elaborado pelas autoras, acervo da pesquisa, 2020.

APÊNDICE E

Quadro 10: Questionário semiestruturado com as respostas das DMEs.

Questões	Identificação		
	DME 1	DME 2	DME 3
Secretária/o Municipal de Educação 1. Município: <input type="checkbox"/> Boa Esperança <input type="checkbox"/> Goioerê <input type="checkbox"/> Janiópolis <input type="checkbox"/> Juranda <input type="checkbox"/> Mariluz <input type="checkbox"/> Moreira Sales <input type="checkbox"/> Quarto Centenário <input type="checkbox"/> Rancho Alegre d'Oeste <input type="checkbox"/> Ubiratã	Quarto Centenário	Boa Esperança	Moreira Sales
2. Quantas instituições de ensino são atendidas pelo município? Quantidade de Escolas Municipais e número de professoras/es.	02 escolas e 38 professores.	02 Escolas e 33 professores.	05 escolas e 51 professores.
3. Quantas instituições de ensino são atendidas pelo município: Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e quantidade de professoras/es.	02 CMEIs e 20 professores.	03 CMEIs e 14 professores.	05 CMEIs e 43 professores.
4. Tempo que está à frente da Secretaria de Educação do município.	12 anos	04 anos	12 anos
5. Tempo de atuação no Magistério: <input type="checkbox"/> de 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos <input type="checkbox"/> Não atuei em sala de aula	0 a 5 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
6. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro/a	Feminino	Feminino	Feminino
7. Orientação sexual: <input type="checkbox"/> homossexual <input type="checkbox"/> heterossexual <input type="checkbox"/> bissexual <input type="checkbox"/> Outro/a orientação	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
8. Religião: <input type="checkbox"/> Católica <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Evangélica <input type="checkbox"/> Matriz Africana <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Sem religião	Católica	Católica	Católica
9. Cor: <input type="checkbox"/> Branca/caucasiana <input type="checkbox"/> Preta	Amarela/oriental	Parda	Parda

<input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela/oriental <input type="checkbox"/> Vermelha/ Indígena			
10. Formação (maior titulação): <input type="checkbox"/> Magistério (formação nível médio) <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização (<i>lato sensu</i>) <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado	Especialização (<i>lato sensu</i>)	Especialização (<i>lato sensu</i>)	Mestrado
Formação Docente			
11. Como você avalia a formação inicial e continuada de professores e professoras na atualidade?	Para mim a formação inicial e continuada são imprescindíveis para que haja a oferta de uma educação verdadeiramente de qualidade. Rapidamente pensando sobre o assunto fica claro quanto avançamos no sentido de melhoria da qualidade do ensino se compararmos o passado, quando não se exigia formação mínima para o exercício da docência e como estamos hoje onde para atuar como professor, se faz necessário uma formação na área. Com relação a formação continuada eu encaro como um dos pilares que dá sustentação ao processo educacional. Não há como se pensar em um trabalho pedagógico de resultados sem se considerar que os professores precisam estar em constante aprendizado e atualização (<i>sic</i>).	A formação inicial não oferece subsídios necessários para prática em sala de aula. Com relação a formação continuada nos últimos tempos tem sido muito efetiva e melhorado bastante a prática em sala de aula, especialmente daqueles que se comprometem com ensino aprendizagem em sala de aula (<i>sic</i>).	Cada vez mais os professores chegam a sala de aula sem uma formação adequada para o exercício da profissão. Muitas vezes tem a teoria e não aplicam à prática (<i>sic</i>).
12. Você já recebeu alguma formação para trabalhar com a temática de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se na questão anterior, sua resposta foi afirmativa, quais formações/capacitações você participou?	Não	Não	Sim Diversidade de gêneros, <i>bullying</i> .
13. Foi realizada alguma formação (palestra, curso ou outro) sobre a temática com	Não	Não	Sim Diversidade de gêneros, <i>bullying</i> .

<p>as/os docentes do município durante o período de formação continuada?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se na questão anterior, sua resposta foi afirmativa, quais e quando as formações foram realizadas?</p>			
<p>14. Você é favorável à formação continuada de docentes acerca dos temas de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta à questão anterior, por gentileza:</p>	<p>Sim</p> <p>São temas bastante delicados de se trabalhar dentro da escola principalmente com alunos menores, porém penso que é preciso sim preparar as crianças cada vez mais cedo para essas temáticas que permeiam a vida de todos nós em todos os momentos (<i>sic</i>).</p>	<p>Sim</p> <p>Sou favorável, mas deve ser realizada de maneira cuidadosa não despertando nas crianças fases que não são próprias de sua idade (<i>sic</i>).</p>	<p>Sim</p> <p>Os temas são relevantes à formação dos profissionais, pois recorrentes ao cotidiano da prática pedagógica(<i>sic</i>).</p>
<p>15. Você percebe diferenças no comportamento de estudantes (meninas e meninos) quando elas e eles desenvolvem atividades na instituição escolar? Algum fato já foi reportado a você? Se sim, como foi?</p>	<p>Sim, está cada vez mais evidente no dia a dia comportamentos diferentes entre meninos e meninas. Principalmente no campo da sexualidade nos deparamos com situações muito delicadas.</p>	<p>Em algumas é possível notar alguma diferença em outras não.</p>	<p>Não</p>
<p>16. Você já teve um aluno ou aluna que apresentou comportamentos que são considerados “culturalmente inadequados” ao seu sexo/gênero? Como reagiu a situação?</p>	<p>Com certeza já nos deparamos com situações adversas. Já encontramos crianças de 6 anos de idade, dos mesmo sexo, dentro do banheiro dizendo que estavam praticando sexo. Fizemos um encaminhamento para psicóloga e informamos tal situação aos pais uma vez uma das crianças relatou ter visto vídeos pornográficos no celular do pai (<i>sic</i>).</p>	<p>Sim, vários. Com tranquilidade e respeitando as diferenças em cada pessoa.</p>	<p>Sim, foram tratados com naturalidade, sem discriminação e atentando-se para que não fosse praticado <i>bullying</i>.</p>
<p>17. Já percebeu, ou chegou até você, alguma situação em que o/a professor/a precisou de ajuda para trabalhar com algumas dessas temáticas:</p> <p><input type="checkbox"/> Direitos Humanos <input type="checkbox"/> Gênero <input type="checkbox"/> Violência <input type="checkbox"/> Sexualidades</p>	<p>Gênero Violência Sexualidades</p>	<p>Gênero Violência Sexualidades</p>	<p>Sexualidades</p>
<p>18. No tempo em que está à frente da SME houve algum caso de violência (física, aliciamento sexual, <i>bullying</i>, discriminação, negligência, abandono, etc.), que a escola observou, e que chegou até você? Se sim, poderia nos</p>	<p>O caso foi discutido junto à equipe pedagógica da SME e encaminhamos os fatos para o Conselho Tutelar.</p>	<p>Sim, <i>bullying</i> e discriminação. É realizado orientação com os pais e alunos envolvidos, algumas</p>	<p>Não</p>

contar como foi o acolhimento e procedimentos tomados?		apresentações teatrais e leituras de textos e livros relacionados ao assunto.	
Legislação			
<p>19. Você conhece as legislações que orientam sobre os temas de Direitos Humanos e Gênero a serem trabalhados nas escolas?</p> <p><input type="checkbox"/> Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH</p> <p><input type="checkbox"/> Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos</p> <p><input type="checkbox"/> Constituição Federal - CF</p> <p><input type="checkbox"/> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB</p> <p><input type="checkbox"/> Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos – PNE</p> <p><input type="checkbox"/> Plano Nacional de Educação – PNE</p> <p><input type="checkbox"/> Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</p> <p><input type="checkbox"/> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN</p> <p><input type="checkbox"/> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos - (Resolução nº 7/2010)</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p>	<p>- Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH</p> <p>- Constituição Federal - CF</p> <p>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB</p> <p>- Plano Nacional de Educação – PNE</p> <p>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos - (Resolução nº 7/2010)</p>	<p>- Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos</p> <p>- Constituição Federal – CF</p> <p>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB</p> <p>- Plano Nacional de Educação – PNE</p> <p>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos - (Resolução nº 7/2010)</p>	<p>- Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH</p> <p>- Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos</p> <p>- Constituição Federal – CF</p> <p>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB</p> <p>- Plano Nacional de Educação – PNE</p> <p>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN</p> <p>- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos - (Resolução nº 7/2010)</p>
<p>20. Caso conheça alguma dessas legislações, você sabe de algum projeto nas escolas e/ou CMEIs sobre os temas/legislações elencados acima?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso a resposta à questão anterior for positiva, você pode nos relatar quais projetos? Como é desenvolvido? Abrange a escola toda? Todos os/as professores/as?</p>	Não	Não	<p style="text-align: center;">Sim</p> <p>Os projetos são desenvolvidos por todas as instituições do Ensino fundamental são eles: Prevenção e enfrentamento a violência, cidadania e direitos humanos, PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) e Escola no Campo. É desenvolvido por meio de parcerias, palestras, pelos próprios professores.</p>
<p>Periodicidade:</p> <p><input type="checkbox"/> Diário</p> <p><input type="checkbox"/> Bimestral/Trimestral</p> <p><input type="checkbox"/> Semestral</p> <p><input type="checkbox"/> Data específica</p>			<p>Bimestral/Trimestral</p> <p>Data específica</p>

Social			
21. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes de meninos e meninas? Por quê?	A escola tenta colaborar, mas ainda está longe de uma preparação ideal.	Ultimamente tem colaborado, antes era separatista sendo ainda conservadora, mas apresentando melhoras.	Sim. Não existe discriminação e nem preconceitos, porém há uma tendência para o que está culturalmente instituído socialmente.
22. Na sua opinião, qual deveria ser o papel da escola em relação aos Direitos Humanos e a igualdade de gênero?	A escola precisa atuar como campo neutro, porém ainda nos deparamos com visões muito tradicionalistas entre os próprios professores. Para que a escola assuma um papel de defesa dos direitos humanos e igualdade de gênero, antes é preciso que os profissionais de uma forma geral assumam uma postura educadora e não coloquem seus pontos de vista particulares no processo (<i>sic</i>).	Trabalho de igualdade e respeito entre todos.	Respeitar a diversidade.
23. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?		Se todos se respeitarem poderemos viver em harmonia na sociedade.	Não
Convite			
24. Aceita participar de uma formação (gratuita), em momento posterior, sobre a temática abordada nesse questionário em formato <i>on-line</i> , com disponibilização de materiais para maior conhecimento e posterior repasse aos/às docentes de sua rede de ensino? () Sim () Não	Sim	Sim	Sim
25. Aceita participar de uma entrevista de maneira remota comigo (mestranda Andrea) sobre a temática? Atendendo às orientações do Comitê de Ética. Seus dados ficarão em total sigilo. () Sim () Não	Sim	Sim	Não

Fonte: elaborado pelas autoras, acervo da pesquisa, 2021.

APÊNDICE F

Quadro 11: Levantamento das formações continuadas oferecida pela SME 1

Ano	Tema	Carga-horária
2011	<p>- Assessoria para Educação Infantil na área de Matemática: Teoria e prática dos conteúdos e fundamentos da aplicação matemática com base no método do materialismo dialético e uso de material concreto. Noções lógicas – matemática números e sua história, jogos e brincadeiras e o lúdico na matemática. Aplicações dos conteúdos em matemática. Introdução e conceitos na geometria plana, medidas com material concreto. Confecção de material pedagógico sistematizando sua aplicabilidade materiais para a sala de aula.</p> <p>- Assessoria para o Ensino Fundamental na área de Matemática: Teoria e prática dos conteúdos e fundamentos da aplicação no contexto da matemática pautada num princípio metodológico do materialismo histórico dialético, com uso de material concreto. As quatro operações, expressões numéricas, números decimais e frações. A interdisciplinaridade no contexto matemático a partir dos gêneros que circulam socialmente. Teoria e prática dos conteúdos e fundamentos da aplicação, matemática numa perspectiva metodológica do materialismo histórico dialético com uso de material concreto. A interdisciplinaridade no contexto matemático a partir de gêneros textuais que circulam socialmente. As quatro operações, expressões numéricas, decimais e fracionários voltadas ao contexto social.</p> <p>- Assessoria para o Ensino Fundamental: Concepção de linguagem com base no principio metodológico sociointeracionista. Os gêneros textuais como objeto de ensino. Gêneros textuais X tipologia. Reconhecimento e classificação de gêneros textuais. Reconhecimento das tipologias textuais. Atividades de reconhecimento e classificação das sequências discursivas nos gêneros textuais. Os gêneros textuais em sala de aula: “Sequência didática”. Análise no contexto da produção textual. Critérios para análise linguística. Análise linguística nos gêneros textuais que circulam socialmente. Critérios para análise linguística. Reestruturação, refacção e análise linguística nos gêneros textuais produzidos por alunos nas séries iniciais. Oficina de análise textual e elaboração de sequência didática.</p>	128 horas
2012	<p>- Formação Continuada para Educação Infantil: Tema: O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de ensinar. A proposta da oficina: Propiciar subsídios e fundamentos teórico-práticos aos professores da Educação Infantil, por meio de atividades, jogos e brincadeiras que enriqueçam seu trabalho em sala de aula. Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança. A oficina resgata o lúdico como processo educativo demonstrando como trabalhar as áreas do conhecimento (Artes Visuais, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Linguagem Oral e Escrita) e seus objetos de estudo.</p>	16 horas
2013	<p>- Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional na área de Matemática para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; - Formação continuada na área de Educação Infantil.</p>	48 horas
2014	<p>- Oficinas para Semana Pedagógica (tema: avaliação e planejamento);</p>	200 horas

	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional na área de Matemática para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil; - Consultoria educacional para análise financeira e reformulação da lei do plano de carreira do magistério; - Assessoria para implantação do programa de avaliação de desempenho profissional para avanço na carreira do magistério. 	
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional na área de Matemática para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil; - Assessoria para elaboração do Plano Municipal de Educação. 	192 horas
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional na área de Matemática para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano; - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil com o tema “Atenção em Saúde Mental da Criança e Adolescente”; - Estudos e adequação da Tabela Salarial, de acordo com a Lei do Piso Nacional Salarial, conforme cálculo do índice de reajuste publicado pela Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda para o ano 2016. 	128 horas
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, ênfase em sequência didática; - Formação continuada e assessoria educacional na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, ênfase em produção de texto; - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil com ênfase na Formação para a Linha Histórico Cultural: teoria e prática; - Formação continuada e assessoria educacional para equipe pedagógica da Secretaria de Educação para a construção da Proposta Curricular do município. 	96 horas
2018	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil com ênfase na formação para a linha Histórico Cultural: teoria e prática; - Formação continuada e assessoria educacional na área do relacionamento interpessoal no trabalho e desenvolvimento profissional para professores do ensino fundamental 1º ao 5º ano; - Assessoria para elaboração do PPP (Proposta Pedagógica Curricular) da Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Assessoria para acompanhamento e análise financeira para a realização da tabela salarial do plano de carreira do magistério conforme piso salarial profissional nacional, Lei 11.738 de 16/07/2008. 	396 horas
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada e assessoria educacional para professores da Educação Infantil com ênfase na formação para a linha Histórico Cultural: teoria e prática; - Formação continuada para os profissionais da educação com o projeto: O Futuro Começa Agora: contexto investigativo comportamental, reflexão e de pensamento crítico, valorizando o desenvolvimento pessoal e profissional para fomentar a construção de valores éticos e afetivos e o compromisso com o educando, consigo mesmo e com a escola; - Legislação Educacional e o Financiamento da Educação (FUNDEB) Entendimento sobre os recursos da educação; - CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social) do FUNDEB e a Gestão dos Recursos Educacionais. 	132 horas

Fonte: elaborado pelas autoras, acervo da pesquisa, 2021.

Quadro 12: Levantamento das formações continuadas oferecida pela SME 2

Ano	Tema	Carga-horária
2010	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de estudos Ensino Fundamental de nove anos – orientações pedagógicas para os anos iniciais (Alfabetização e letramento, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática); - Cursos de capacitação: Curso Qualidade na educação – conquista ou desafio³⁵(a missão da escola, Pensando na escola de qualidade, A produção da qualidade organizacional e pessoal, A qualidade pessoal como base para a qualidade organizacional, A educação para a qualidade, Buscando novos paradigmas, Condições necessárias para garantia a qualidade, O papel do professor como fator de qualidade: desafios do processo de aprendizagem); - Planejamento e troca de experiências; - Troca de experiência; - I Conferência de Psicologia e Educação de Boa Esperança (Entre o sim e o não a arte e a missão de lidar com os limites. Gestão escolar empresarial como fator de diminuição de <i>stress</i>, violência e educação: o papel do professor como fator fundamental para a formação do cidadão e da cidadania); - Curso de Educação Infantil; - I Fórum Municipal de Psicomotricidade Relacional (psicomotricidade relacional: diversidade de uma prática, o lugar do corpo na educação e o despertar do desejo de aprender a aprender, ação de cidadania e transformação social, apresentação de estudo de caso na área de saúde, mesa redonda); - Curso contação de histórias; - Cursos de capacitação: Replanejamento; - Segunda etapa de organização da proposta pedagógica da Educação Infantil; <p>Encontro explicativo das disciplinas e reunião das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos (Língua Portuguesa, História, Educação Física, Ciências).</p>	102 horas
2011	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de Estudo “Ensino Fundamental de nove anos – orientações”: Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. Reverendo a concepção de avaliação em um sistema de ciclos. O perfil de professores e outros profissionais do ciclo inicial de alfabetização: critérios para seleção e sua formação continuada. O planejamento do trabalho em sala de aula e a organização de atividades em torno da alfabetização – um problema de ciclos?; - Grupo de Estudo “Trabalhando a indisciplina na escola”: A criança e a disciplina. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Indisciplina, incivilidade e a cidadania na escola. A disciplina na escola; - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo. - Planejamento – Plano de ação e organização da escola. - Curso teórico prático: variação linguística e ensino. - Curso língua de sinais. - Replanejamento. - I Seminário de avaliação do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual e múltipla na educação básica; - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Troca de experiência e capacitação: a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. - Palestra: Faça da sua vida um <i>show</i>. 	98 horas
2012	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de Estudo “Coletânea de textos – Educação Infantil”: A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos – ampliando o debate. 	78 horas

³⁵ Curso promovido em parceria com o SENAC Paraná.

	<p>O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. A comunicação com os bebês e com crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. Educação na era digital. Fotografia na era digital. Projeto mala de leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Palestra <i>show</i>: Motivação, autoestima e relações humana; - Curso alfabetização e letramento; - Planejamento; - Troca de experiências; - Replanejamento; - Escolha do livro didático; - Palestra: valorização do ser humano, autoestima; - Seminário de prática pedagógica; - Seminário Municipal de Educação Infantil. 	
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo; - Planejamento; - Troca de experiências; - Curso Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – saberes e práticas; - Formação continuada - instrumentos avaliativos, avaliação e aprendizagem, formação de professores e organização do espaço e tempo; - Curso de extensão “Pacto pela alfabetização na Idade Certa: letramento, formação docente e práticas pedagógicas – formação continuada de professores alfabetizadores”³⁶. 	156 horas
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo; - Planejamento; - Troca de experiências; - Capacitação: primeira etapa do Ensino de arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Troca de experiências; - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Troca de experiência; - Capacitação: altas habilidades; - Capacitação SAEP – análise dos descritores Prova Brasil – Matemática; - Troca de experiência; - Capacitação SAEP – análise dos descritores Prova Brasil – Língua Portuguesa e Capacitação – esclarecimentos sobre a avaliação de desempenho; - Capacitação: aspectos específicos da disciplina de Educação Física/ o trabalho a ser realizado com a primeira e segunda etapa da Educação Básica/ legislação vigente, desenvolvimento motor, recursos bibliográficos, recursos materiais e materiais alternativos essenciais; - Curso de extensão “Pacto pela alfabetização na Idade Certa: letramento, formação docente e práticas pedagógicas - formação de professores alfabetizadores em Educação Matemática – turma I”³⁷. 	216 horas
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo de 2015; - Seminário PNAIC; - Ensino Fundamental proposta pedagógica - EM Olavo Bilac; - Lançamento do Plano Municipal de Educação; 	72 horas

³⁶ Curso realizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), através da Pró-reitoria de extensão e cultura/coordenadoria de apoio à Educação Básica e Ministério da Educação.

³⁷ Curso realizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), através da Pró-reitoria de extensão e cultura/coordenadoria de apoio à Educação Básica e Ministério da Educação.

	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento Ensino Fundamental; - Ludicidade e psicomotricidade como elemento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil a anos iniciais do Ensino Fundamental; - Troca de experiência; - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Língua Portuguesa: fonética; - Língua Portuguesa: a consigna como mecanismo orientador da produção textual escrita; - Escolha do livro didático e troca de experiência; - Analisar, discutir e sistematizar contribuições acerca do documento - versão preliminar - Base Nacional Comum Curricular. 	
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: -Semana pedagógica: contextualização e identificação das altas habilidades/superdotação; - Análise dos resultados Provinha Brasil do 2º ano – disciplina de Matemática de 2015 - planejamento/replanejamento; - Semana pedagógica: planejamento; - Planejamento; - Planejamento e orientações para o livro registro de classe; - Avaliação dentro da pedagogia histórico crítico; -Contribuições da neurociência na compreensão do desenvolvimento da aprendizagem; - Avaliação dentro da pedagogia histórico crítico; - Teoria e prática - planejamento Língua Portuguesa 1º ao 5º ano - 1ª etapa; - Curso de extensão “Pacto pela alfabetização na Idade Certa: letramento, formação docente e práticas pedagógicas - formação de professores alfabetizadores - turma I”³⁸. 	136 horas
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Replanejamento escolar; - Grupo de estudo - planejamento Educação Infantil, Ensino Fundamental - Equipe pedagógica; - Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação: - Interações, orientações e metas a serem cumpridas - análise dos dados do IDEB, aprovação e reprovação por sala/turma e desafios encontrados no ano anterior com definições de ações; - Planejamento; - Semana pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação; - Planejamento e noções de primeiros socorros; - Planejamento e instruções do uso do extintor; - Formação Ludicidade Psicomotricidade Aplicada na Aprendizagem dos alunos na Educação Infantil: Ludicidade. Ludicidade - levantamento de dados (atividade não presencial). Ludicidade - apresentação de projetos. Ludicidade - apresentação de projetos - elaboração de projeto (atividade não presencial). Ludicidade – apresentação de projetos - resultado final. - Evento de extensão “Formação de professores – PNAIC Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa”³⁹ 	170 horas
2018	<ul style="list-style-type: none"> - Semana pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo, atribuição de aula; - Aspectos da dimensão verbal do gênero discursivo anúncio: uma proposta de implementação em sala de aula; - Semana pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação: - Oficina “resolução de problemas voltada para avaliação ANA e Prova Brasil”; - Estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Base Nacional Comum Curricular – BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Educação Básica – versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações; 	46 horas

³⁸ Curso realizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), através da Pró-reitoria de extensão e cultura/coordenadoria de apoio à Educação Básica e Ministério da Educação.

³⁹ Curso realizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), através da Pró-reitoria de extensão e cultura/coordenadoria de apoio à Educação Básica e Ministério da Educação.

	- Curso multiplicador de contadores de histórias: Multiplicador de contadores de histórias.	
2019	- Semana pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação: - Abertura do ano letivo, atribuição de aula do Ensino Fundamental/Aprendizagem criativa Movimento <i>Maker</i> ; - Planejamento, normas e orientações dos trabalhos para o decorrer do ano letivo; - Apontamentos pedagógicos: BNCC, Referencial Curricular do Paraná, Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular; - Planejamentos do Ensino Fundamental e Educação Infantil; Semana pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação: - Base Nacional Comum Curricular e as novas práticas na sala de aula/Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Estresse, ansiedade, depressão e suas relações com a qualidade de vida pessoal e profissional – relações interpessoais.	40 horas

Fonte: elaborado pelas autoras, acervo da pesquisa, 2021.

Quadro 13: Levantamento das formações continuadas oferecida pela SME 3.

Ano	Tema	Conteúdo	Objetivo
2010	Oficina de literatura	Leitura.	Incentivar o gosto leitor.
	Papel da educação, da escola e do professor	Educação e formação cidadã.	Refletir sobre os papéis que cada um desempenha na formação cidadã.
	Síndromes e deficiências na aprendizagem	Deficiências de aprendizagens.	Compreender como as síndromes interferem na aprendizagem e construir estratégias para o trabalho em sala.
	Relações interpessoais, motivação e ética no trabalho	Ética e relações pessoais.	Melhorar o ambiente de trabalho.
	Como atuar diante das dificuldades de aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem.	Ampliar as estratégias metodológicas para minimizar as dificuldades de aprendizagem.
	Estratégias de ensino para a Educação Infantil	Educação infantil: construção da autonomia.	Proporcionar condições para o desenvolvimento infantil atendendo as necessidades do cuidar e educar.
	Língua Portuguesa	Descritores.	Analisar e interpretar os resultados das avaliações.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2011	Motivação e relacionamento no trabalho	Relações interpessoais.	Construir um ambiente acolhedor no trabalho.
	Gêneros textuais e sequência didática	Gêneros textuais.	Apresentar a sequência didática como estratégias para trabalhar com os gêneros textuais.
	Alfabetização e letramento na Educação Infantil e séries iniciais	Alfabetização e letramento.	Compreender a importância da alfabetização e do letramento.
	Localização e direção no espaço geográfico	Espaço geográfico.	Levar o aluno a vivenciar situações reais de espaço.
	Inclusão escolar	Educação inclusiva.	Tornar a escola um espaço democrático que acolha os alunos sem distinção.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
	Liderança eficaz	O papel do líder.	Compreender a importância do líder na gestão.
	O desenvolvimento da criança na Educação Infantil	Desenvolvimento da criança.	Reconhecer as especificidades dos grupos etários que constituem a educação infantil.
2012	Grupo de estudos sobre o Ensino Fundamental de nove anos	Ensino fundamental de nove anos.	Compreender o tempo mais longo no ensino fundamental.

	Grupo de estudos sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil	Lei nº 11.645/08.	Reconhecer e valorizar os diferentes aspectos étnico-raciais da população Brasileira.
	A arte de ensinar/quem ensina sempre aprende	Papel do professor.	Facilitar o papel professor x aluno.
	<i>Bullying</i>	Como trabalhar o <i>bullying</i> .	Instrumentalizar os docentes para trabalhar com o <i>bullying</i> na escola.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
	Importância da família na escola	Interação família e escola.	Sensibilizar os pais para a importância da família na escola.
2013	Diversidade de gêneros	Gêneros textuais.	Ler diferentes textos, compreendendo que cada modalidade atende a diferentes propostas.
	SISPACTO	Formação de professores.	Compreender os indicadores educacionais do processo de ensino.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2014	Trabalhando o lúdico na Educação Infantil	Ensino Lúdico.	Compreender a atividade lúdica no desenvolvimento afetivo e social da criança.
	Dificuldade de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem.	Traçar estratégias diferenciadas a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem.
	A arte de contar histórias	Leitura.	Formar o gosto pela leitura.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2015	Grupo de estudos da Educação Infantil	Cantigas tradicionais.	Propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico por meio das cantigas tradicionais.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2016	Educação Infantil	As linguagens no processo de formação da educação infantil.	Utilizar de diferentes linguagens no processo de ensino aprendizagem.
	Musicalização	A contribuição musical na formação da criança.	Explorar e identificar elementos musicais para se expressar.
	Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental	Habilidades de leitura e escrita.	Desenvolver habilidades de leitura e escrita.
2017	Contribuições da neurodidática na compreensão da ensinagem e aprendizagem	A neurodidática e a aprendizagem.	Propiciar a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem.
	Produção de perguntas e poemas em sala de aula	Leitura e interpretação de poemas.	Compreende a função social do poema por meio da identificação das suas características.
	PNAIC	Conteúdos de língua portuguesa e matemática.	Contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2018	Programa a união faz a vida	Pedagogia de projetos.	Desenvolvimentos projetos que leve os alunos a contribuir e vivenciar atitudes de valores de cooperação e cidadania.
	BNCC - Base Nacional Comum Curricular	BNCC.	Compreender a Base Nacional Comum Curricular.

	Estudos e contribuições para o currículo do Paraná	Construção do currículo do Paraná.	Propor contribuições para o currículo.
	Modelagem Matemática	Modelagem matemática.	Criar ambientes de aprendizagem a partir de problemáticas e investigação
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
2019	Concepção Histórico-Crítica	Contribuições da tendência histórico-crítica nos documentos atuais.	Compreender a tendência educacional que permeia a educação.
	O papel da educação na vida dos egressos de sucesso	O papel do professor na vida dos alunos.	Motivar docentes com as marcas que imprimi na vida dos alunos.
	Estudos sobre o Referencial Curricular do Paraná	Referencial Curricular do Paraná.	Conhecer, analisar e discutir o currículo estadual.
	A brincadeira e a interação	A brincadeira – Direito de aprendizagem.	Promover por meio das brincadeiras a interação e a aprendizagem.
	Construção do currículo da rede municipal	Construção do currículo Municipal.	Contribuir para a construção do currículo do município.
	BNCC e a melhoria do desempenho escolar	BNCC- aprender, direito de todos.	Ampliar o conhecimento sobre o que está proposto na BNCC.
	Por uma escola transformadora	Qual papel a escola desenvolve na criança.	Promover uma aprendizagem integral e transformadora.
	Leitura e contação de histórias	Contação de história.	Promover e incentivar o gosto leitor.
	Estudos e reflexão sobre a prova de fluência Paraná	Prova de fluência do Paraná.	Analisar os conteúdos e resultados da prova de fluência.
	Metodologia para o ensino de Geografia	Relações dos eventos geográficos em diferentes escalas.	Ler e interpretar mapas.
	Projeto de transição do 5º para o 6º ano	Dificuldade dos discentes na passagem do 5º para o 6º ano.	Promover ações que minimizam os entraves existentes na passagem do 5º para o 6º ano.
	Capacitação Programa Agrinho	Pedagogia de projetos.	Incentivar a prática pedagógica de projetos.
	Conexão Professor em Ação	BNCC e os componentes curriculares.	Compreender o trabalho interdisciplinar na aprendizagem.

Fonte: elaborado pelas autoras, acervo da pesquisa, 2021.