

## **A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA POSSIBILIDADE DE SE REPENSAR O TRABALHO COM A SEXUALIDADE NA ESCOLA?**

Késia dos Anjos Rocha – UNESP/Marília<sup>1</sup>

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – UNESP/Marília<sup>2</sup>

### **RESUMO:**

O presente texto tem como objetivo iniciar um debate sobre como as questões de gênero e sexualidade são contempladas pela nova Proposta Curricular de São Paulo. Para tanto, partiremos de uma reflexão e análise dos *PCN – Temas Transversais – Bloco Orientação Sexual* e do documento de apresentação da Proposta Curricular, para em seguida problematizarmos questões como a invisibilidade das questões de gênero e sexualidade nos currículos oficiais. A partir da contextualização das conjunturas sócio-políticas de elaboração dos documentos e do debate estabelecido com alguns(as) dos(as) teóricos(as) que problematizaram principalmente a implementação dos PCN, estabeleceremos um diálogo reflexivo sobre como se inserem as discussões de gênero e sexualidade no currículo e quais as prioridades estabelecidas pelas políticas quando o objetivo é a qualidade da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Proposta Curricular e Sexualidade.

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste texto é iniciar um debate a partir da análise do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal Orientação sexual* para, em seguida, estabelecermos uma reflexão sobre a nova *Proposta Curricular* do Estado de São Paulo no que diz respeito às possíveis abordagens das questões de gênero e sexualidade no documento.

A partir da contextualização das conjunturas sócio-políticas de elaboração dos documentos e do debate estabelecido com alguns(as) dos(as) teóricos(as) que problematizaram principalmente a implementação dos PCN, estabeleceremos um

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela UNESP-Marília/SP.; Bolsista CNPq; e-mail: [kesiaanjos@gmail.com](mailto:kesiaanjos@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente da UNESP-Marília/SP; e-mail: [tamb@terra.com.br](mailto:tamb@terra.com.br).



diálogo reflexivo sobre como se inserem as discussões de gênero e sexualidade no currículo, a partir do que está presente nos documentos oficiais. Cabe ressaltar que esse debate é apenas o início de uma reflexão que tenho construído em minha dissertação de mestrado e que, portanto, não pretende ter caráter conclusivo e sim, problematizador.

Antes de adentrar mais profundamente na análise acerca dos PCN, se faz importante pensar na conjuntura sócio-política de sua elaboração e instituição. O documento aparece como uma indicação legal da necessidade de um currículo que servisse de orientação para a educação básica nacional. Destacaremos aqui os *Temas Transversais* para o ensino fundamental por estarem diretamente ligados ao objeto de análise (*Bloco Orientação Sexual*). Os *Temas Transversais* “trazem em sua proposta oficial o discurso do ‘novo’, representado pela produção científica e pelo debate acadêmico atual em torno da educação mundial” (JACOMELI, 2004, p. 2). Para Jacomeli (2004, p.2), de acordo com o documento, a escola é apresentada como o “lugar de formação do cidadão”. A idéia central que aparece nas entrelinhas nos leva a pensar que, por conta das transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais, o conhecimento precisa passar por um processo de superação, de reestruturação. O que orienta essa gama de modificações na proposta curricular das escolas nacionais é a idéia de que esse é um espaço de formação do cidadão para atuar numa sociedade democrática.

O documento faz parte de um “projeto de sociedade” que estava sendo implementado também e, com grande ênfase, pelas políticas educacionais de vários países da América Latina, África e Europa, cujo objetivo era obter um modelo de cidadania (JACOMELI, 2004, p.67). No que se refere ao Brasil, o documento integra o chamado processo de democratização do governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990. Uma das bandeiras de frente de todos os documentos que tratam da educação na sociedade globalizada é a tolerância. Ela está presente também nos PCN principalmente nos *Temas Transversais* quando é reforçada a perspectiva da formação cidadã baseada em valores sociais e morais.

Macedo (2009) ao pensar que grande parte dos estudos sobre o currículo está centrada na ação do Estado, compreende que esse modelo em nada acrescenta às análises das políticas de currículo na medida em que a ação dos sujeitos é relegada ao

segundo plano e, professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas. Para a autora, essa perspectiva universalista muitas vezes se apresenta como sinônimo de garantia de qualidade da educação e também como ferramenta de igualdade social. É como se as demandas das diferenças somadas e caracterizadas como universalistas pudessem levar a uma qualidade da educação. Assim, o currículo estaria dividido em dois componentes: as disciplinas escolares e temas transversais (“menos institucionalizados”) e o controle desse espaço marginal dos temas transversais.

Já na década de 1990, Macedo (1998) problematizava a questão da organização e estabelecimento das disciplinas escolares, entendendo que estas são frutos de critérios históricos que se estabelecem a partir de uma seleção interessada, de um juízo de valor. Ressalta que os conteúdos das disciplinas não têm nenhum estabelecimento de relação com os temas transversais. Uma das questões mais recorrentes é: porque não foram inseridos nos conteúdos das disciplinas uma vez que são tão prioritários? A autora entende que essa disposição do currículo foi uma escolha, e nessa escolha, “a inserção dos temas transversais não alterara a natureza seletiva da escola” (MACEDO, 1998, p. 27).

Nessa conjuntura, os PCN vêm apenas como uma referência a ser seguida e não como uma diretriz obrigatória, o que de certa forma o coloca num lugar marginal. A grande crítica ao documento segundo as autoras Vianna e Unbehaum (2006) refere-se ao seu caráter centralizador que dificulta sua implantação num território político e geográfico com as características do Brasil. O grande desafio da proposta passa a ser como lidar com a sua própria universalidade.

Desde seu lançamento, os PCN têm gerado muitas discussões em espaços políticos e de produções do saber onde a sua implementação e a sua aplicabilidade são focos de questionamentos. Daremos maior ênfase à questão dos *Temas Transversais* e mais especificamente ao tema da sexualidade por ser este o foco desta proposta de discussão. Assim, se faz importante contextualizarmos de onde vem essa preocupação com a sexualidade na escola.

Para Ribeiro (2009), a produção bibliográfica de educação sexual nas décadas de 1930 e 1940 deu sustentabilidade aos(as) educadores(as) que, na década de 1960



executaram as primeiras ações no sentido de inserir a educação sexual na escola. Foi na produção dos médicos que educadores(as) se basearam para iniciarem o desenvolvimento de projetos nas escolas em 1960. Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte foram os palcos iniciais desse trabalho. Na década de 1960, no entanto, devido ao momento político vivido pelo país (Golpe de Estado em 1964) o desenvolvimento desses trabalhos passou a ser bastante limitado. Foi apenas em 1978 que os trabalhos foram retomados e seguiram até 1982. A década 1980 contou com uma gama de produções científicas sobre educação sexual e muitos programas e projetos desenvolvidos pelas prefeituras.

Considerando que a década de 1990 é representada por uma gestão política neoliberal, é importante destacarmos que estas políticas associadas à educação têm como ênfase a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade, que deseja formar mentalidades econômicas, pragmáticas e realizadoras, orientadas para a produtividade, para o lucro e para o consumo. É nesse contexto que se insere a elaboração do documento analisado (BRAGA, 2006).

O que justificou a partir do ano de 1990 a inserção desse tema no espaço escolar foram questões epidêmicas e demográficas. A criação do tema transversal Orientação Sexual foi justificada pelos casos de gravidez na adolescência e contaminação pelas DST-HIV-Aids entre os(as) jovens. Para Altmann (2007), na prática, essa proposta não se viabilizou, apresentando-se muito mais como um ideal do que deveria ser feito na escola do que com algo concreto.

Rosemberg (2001) acredita que as reformas educacionais dos anos 1990 acolheram itens antigos da agenda do movimento brasileiro de mulheres feministas no plano da educação, como a inclusão de educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação na prole da mãe trabalhadora. No entanto, o que acompanhamos na prática é ainda a evidência da não implementação dessas propostas no cotidiano escolar.

Ampliando um pouco mais o debate acerca das políticas educacionais e a discussão sobre as desigualdades sociais em geral, é possível compreendermos que na hierarquia social onde se insere Estado, educação e os mecanismos de gestão das

instituições a partir de um objetivo central que é o desenvolvimento econômico e social das sociedades, é necessário entendermos como se dá a relação Estado e desigualdades ou Estado e o que chamamos problemas sociais.

Para Arroyo (2010):

Enfatizam-se as desigualdades a corrigir e os deveres do Estado, mas se ignoram os sujeitos, indivíduos e coletivos produzidos como desiguais. A relação privilegiada será Estado, políticas e instituições públicas e correção das desigualdades em abstrato. Sem rostos de sujeitos (ARROYO, 2010, p. 1382).

Seguimos conduzidos por relações de mercado, onde o predomínio é de busca por um ideal de qualidade, de currículo por competências e de avaliações de resultados. Cabe pensarmos nas posições dos sujeitos entendidos como desiguais no que se refere às políticas educacionais. Esses sujeitos são apenas destinatários passivos à espera de um milagre ou são entendidos e tratados como protagonistas e agentes de um processo?

A força motriz que conduz a elaboração de políticas educacionais que visem uma educação de qualidade se apresenta na corrida contra o subdesenvolvimento, medido pelas avaliações das desigualdades educacionais expostas nos meios de comunicações e nas agendas mundiais que apresentam o sistema educacional público como deficiente e, por consequência, como uma espécie de retrato do nosso atraso.

Em nossa cultura, aquilo que foge a norma, o que difere, é entendido e tratado como problema. As desigualdades escolares sejam elas econômicas, sociais ou culturais, passam a ser responsabilizadas por todas as desigualdades sociais. As políticas têm caminhado na perspectiva de sanar essas desigualdades generalizadas que colocam o país num lugar de desvantagem em âmbito de reconhecimento mundial. Um país desenvolvido é aquele que tem todos(as) os(as) cidadãos(ãs) na escola, incluídos(as) e inseridos(as) numa conjuntura democrática que permita e garanta o acesso à todos(as).

No entanto, como coloca Arroyo (2010, p.1399) “enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados”. A conexão entre educação-emprego-igualdade é rompida e entramos num vazio que contradiz o

objetivo final, ou seja, a educação dita fundamental não significa mais acesso a um emprego considerado de qualidade, no entanto é direito de todos(as). No quadro sócio-político atual “a inclusão e a igualdade cidadã pela educação são retomadas” (ARROYO, 2010, p. 1403).

O autor chama atenção ainda para o fato de que,

[...] uma relação tão estrita entre raça, gênero, orientação sexual e divisão do trabalho e pertencimento cidadão não seja destacada nas análises de políticas educacionais em suas relações com as desigualdades (ARROYO, 2010, p. 1409).

Nos PCN, a questão da diferença aparece como uma espécie de ícone da nacionalidade, onde a tolerância e o respeito pelos direitos humanos universais e pela cidadania são as bases da sociedade. No entanto a disciplina de ciências é a única na qual a temática da sexualidade aparece e, assim mesmo, dentro de um viés mais biológico, onde falar de diferenças de gênero e sexuais não é prioridade e nem mesmo aparece de forma secundária. Os conceitos de respeito e tolerância são enfatizados, e é necessário que pensemos nos dois de forma crítica. Tolerar de acordo com a definição do dicionário Houaiss é “suportar com indulgência, aceitar”, como exemplo o dicionário nos oferece “tolerar uma visita incômoda” ao passo que respeitar é definido como “ter respeito, ter em consideração”, e como exemplo aparece “os filhos respeitam-no”. Essas definições nos permitem avaliar o que propõem os documentos em geral quando nos dizem que objetivamos uma sociedade que tolera ou que respeita.

### **A questão da sexualidade nas políticas públicas do estado de São Paulo**

No Estado de São Paulo, de 1954 a 1970, educadores sanitários ministraram educação sexual para meninas de 4º ano ao 1º grau. Isso se interrompe em 1970 quando a Comissão Nacional de Moral e Civismo posiciona-se contrária a esse trabalho na escola (FIGUEIRÓ, apud BARROSO & BRUSCHINI, 1996, p.82). Em 1978 é realizado na cidade de São Paulo, o *I Congresso Sobre Educação Sexual nas Escolas*, que abre caminho para projetos que foram desenvolvidos junto à rede municipal de educação até o ano de 1982. Os projetos eram oficiais e de caráter preventivo, conduzidos por orientadores educacionais e professores de ciências. No

entanto, o desenvolvimento desses trabalhos é interrompido quando a então Secretária da Educação Guiomar Namó de Mello deixa de considerar a educação sexual uma questão prioritária. Surge nesse momento a discussão sobre a prioridade do conhecimento, especificamente das disciplinas (FIGUEIRÓ, 1996).

Muitos debates foram realizados nas décadas de 1970 e 1980, veiculados por diversos meios de comunicação, muitos livros foram escritos na década de 1980 com o objetivo de fornecerem “orientações sexuais”. No ano de 1985 foi novamente oficializado um *Projeto de Educação Sexual*, com respaldo da Secretaria Municipal de Educação representada por Paulo Freire. O mesmo foi coordenado por Marta Suplicy e direcionado para o 1º grau. Chegamos à década de 1990 com um espaço mais receptivo a trabalhos com educação sexual, mas, o projeto foi cancelado por Paulo Maluf que acabara de assumir a prefeitura no lugar de Luísa Erundina (FIGUEIRÓ, 1996).

As políticas educacionais referentes à educação sexual nas escolas do Estado de São Paulo se fazem presentes desde meados da década de 1950, o que tornou o Estado pioneiro de várias ações que se expressam por projetos vinculados à prefeitura de São Paulo.

A partir dessa retomada, objetivamos questionar qual o lugar da educação sexual ou das discussões sobre a sexualidade na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Muitos de nós poderíamos esperar, inclusive, que esta proposta nos trouxesse alguns avanços no que diz respeito à inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo e na sua intersecção com as disciplinas curriculares.

### **O projeto “São Paulo faz escola” e a nova Proposta Curricular**

Por conta dos resultados insatisfatórios obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e nas avaliações nacionais, o Estado criou o Programa *São Paulo faz escola*, que no ano de 2007 elaborou uma proposta curricular que pudesse em 2008 reestruturar o currículo das escolas. A Proposta, composta por um documento geral e pelos cadernos do(a) gestor(a), cadernos dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) apresenta como objetivo a padronização do

ensino/currículo das escolas do Estado (ensino fundamental e médio) com o intuito de obter uma educação de qualidade. A proposta vem como mais uma iniciativa de promover melhoras nas condições do ensino e aprendizagem.

#### Segundo a Proposta Curricular,

[...] a relevância e a pertinência da aprendizagem dos conteúdos educacionais para a formação do cidadão foram definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. De acordo com ela, o sistema de ensino deve assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma educação de qualidade, que atenda os objetivos sociais. (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação, 2008, p.5).

#### O documento afirma ainda que

A Proposta desenha, ainda, ações para apoiar a escola na gestão de seus recursos, a fim de oferecer aos alunos da rede pública de ensino uma educação à altura dos desafios contemporâneos. Seu desenvolvimento faz com que o Governo do Estado de São Paulo possa cumprir o compromisso de garantir a todas as crianças e jovens uma educação básica de qualidade (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação, 2008, p. 6).

Logo na apresentação, o documento afirma o quanto o objetivo da Proposta é obter uma escola que possa promover “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação, 2008, p.3). Cabe a nós questionarmos o que é entendido como desafio para o mundo contemporâneo. Não seriam questões importantes para esse mundo aquelas que se referem às desigualdades de gênero, ou aquelas que provocam ações discriminatórias e preconceituosas quando o assunto é diversidade ou diferença sexual?

Quando define o quanto é desafiador ser estudante na contemporaneidade, a Proposta reitera que isso implica em “fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação, 2008, p.5). De que forma então o documento propõe o trabalho com gênero e sexualidade?

Ciampi (2009) ao analisar a *Proposta Curricular* e mais especificamente o que esta propõe para a disciplina de história, conclui que



Trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saesp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre (CIAMPI, H. et al, 2009, p. 378).

Ao analisar os conteúdos dos cadernos de história, a autora considera que a seleção desses conteúdos em nada difere do que já existe nos livros disponíveis no mercado e que vinham sendo utilizados. Chama atenção também para o fato de que o foco da Proposta passa a ser a aprendizagem. O plano do professor deve indicar o que o aluno vai aprender e não exatamente o que o professor vai ensinar.

A *Proposta Curricular* do Estado de São Paulo, diferentemente de outras propostas curriculares, não levanta a bandeira do novo, ao contrário, se afirma como uma proposta que visa uma continuidade. Cabe pensarmos se a forma com que foi estruturada propõe qualquer espécie de continuidade a partir do que já tínhamos nos *PCNs -Temas Transversais - Orientação Sexual*. Se já constatamos que, a proposta dos *Temas Transversais*, em termos de aplicabilidade no cotidiano escolar, não obteve sucesso e ficou à margem do currículo, o que dizer de uma proposta que entende que a transversalidade deve ter como representantes apenas as competências de leitura e escrita?

O que nos inquieta e que fomenta ainda mais este debate é pensar que, mesmo tendo a oportunidade de estruturar uma proposta que problematizasse questões entendidas como importantes para a formação de indivíduos com bases nos direitos humanos, ou seja, que não ignorem as diferenças de gênero e sexuais, que, como é sabido, perpassam todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e que dizem respeito a todos(as) os(as) cidadãos(ãs), a proposta não entende a questão como prioritária. Talvez tenhamos perdido uma ótima oportunidade para estabelecermos diretrizes curriculares de fato mais igualitárias, não apenas tolerantes como sugere o documento, mas que respeitasse e mais, que enxergasse as diferenças.

Devemos questionar então, como se dá o processo de elaboração das políticas, quais os interesses que estão por trás da seleção dos conteúdos, quais os critérios, e o mais importante, que tipo de sociedade pretende formar. Será que a busca pela qualidade requer mesmo a desconsideração de algumas questões sociais em detrimento

da preocupação apenas com os conteúdos disciplinares? Será que alunos e alunas críticos, com ações pautadas no respeito pelo(a) outro(a) não seria um objetivo interessante pra se chegar a tão desejada qualidade?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos levou a problematizar a questão da inserção das discussões de gênero e sexualidade no contexto dos documentos oficiais, no caso o PCN e a *Proposta Curricular* do Estado de São Paulo foi o compromisso que temos com a idéia de que uma escola que respeite as diferenças sexuais e de gênero poderia e pode ser sinônimo de qualidade. Não desconsideramos a importância dos conteúdos disciplinares, ao contrário, entendemos que estes são fundamentais na conjuntura de uma escola de qualidade. Acreditamos inclusive que os próprios conteúdos das disciplinas, ao serem selecionados e elaborados, poderiam abordar e problematizar essas diferenças no contexto da sociedade contemporânea. Afinal, o que é mais contemporâneo do que a violência e a discriminação muitas vezes advindas do desconhecimento sobre o outro, sobre o diferente? Num momento em que as estatísticas de violência contra a mulher, crimes por homofobia e outros crescem a cada ano não seria importante problematizarmos essas questões?

Uma educação de qualidade não prevê a inclusão de todos(as), a redução das taxas de analfabetismo, a formação dos indivíduos para o trabalho e para as especificidades da contemporaneidade? O que pede então a contemporaneidade? Se o ideal de país desenvolvido prevê que todos(as) têm direito à educação de qualidade, inserção no mercado de trabalho, saúde, e precisa ser protagonista da ciência, o caminho mais promissor não seria um modelo de educação de qualidade para todos(as)?

Essas contradições nos inquietam e nos despertam para que pensemos qual o lugar do respeito pelos direitos da pessoa humana nas escolas e na sociedade. A escola pode contribuir para que sejamos uma sociedade que respeita a diferença? E mais, é objetivo da escola e das políticas públicas escolares caminharem nesse sentido. Nosso objetivo é justamente travar um diálogo com essas políticas atuais, mais

especificamente no que compreende o Estado de São Paulo, para entendermos como este se posiciona diante dessas questões.

O eixo norteador dos Temas Transversais, segundo o MEC, foi a construção da cidadania e da democracia, mas o que observamos na prática é que esse objetivo não foi atingido. E a proposta que o Estado São Paulo nos apresenta, será ela condizente com aquilo que propõe?

Para finalizarmos é importante destacarmos que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desconectada do interesse social. O que está por trás de um currículo nacional? Quais são as ideologias que permeiam esse processo de formação e construção? Quais são as bases teóricas que fundamentam a elaboração dos currículos? O que notamos até o momento, é que há um silenciamento curricular no que tange as questões de gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente no foco de investimento político-social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 46, p. 287-310, dez. 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

BRAGA, Andréia V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, nº 40/2, p.1-9, out. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual: ética**. 2ª ed. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CIAMPI, Helenice. Et al. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 29, nº 58, dez. 2009.

FIGUEIRÓ, Mary N. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: Ed. UEL, 1996.

JACOMELI, M. R. M. Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000).

Campinas/ SP, 2004. **Tese**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 2004.

MACEDO, Elizabeth F. de. Os Temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Química Nova Na Escola, nº 8, nov. 1998. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc08/>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

MACEDO, Elisabeth. Como a diferença passa do centro à margem dos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30; nº 106, p. 87-109, jan/abr. 2009.

Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008.

RIBEIRO, Paulo R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary N. D. (Org). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: Ed. UEL, 2009, p. 129-140.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**. Campinas, nº 16, p.151-197. 2001.

VIANA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.