

A política educacional e a orientação sexual nas escolas

Lucia Rejane Gomes da SILVA¹

Resumo: Neste artigo, buscou-se articular a discussão sobre a política educacional brasileira com a introdução da orientação sexual como tema transversal na educação básica e como possibilidade e alternativa emancipatória à realidade da educação pública, com suas dificuldades de cumprimento de um currículo que atenda aos anseios de superação da alienação humana, eduque para a vida e para a humanização do indivíduo.

Palavras-chave: Política educacional; Orientação sexual; Currículo escolar.

As carências da educação básica são discutidas atualmente, no Brasil, a partir dos resultados de pesquisas nas quais se avaliam o desempenho dos alunos nos conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências (CASTRO, 2005). As discussões sobre o assunto são travadas tanto nos altos escalões governamentais quanto nas entidades representativas da sociedade civil, mas as perspectivas dos discursos são diferentes em cada um destes lugares de onde se fala da qualidade da educação.

Diz-se em ambos, órgãos governamentais e sociedade civil, por exemplo, que é necessário se investir mais em educação. Entretanto, enquanto os primeiros, basicamente, destacam que os recursos devem ser mais bem investidos, o segundo brada pela necessidade de melhor qualificação dos professores e melhores condições de trabalho, principalmente melhor salário e maior e melhor estrutura para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, além de uma melhor condição de vida para a população em geral, cuja maioria dos seus filhos estão na escola pública. Tais discussões tornam-se mais relevantes tendo em vista que a proposta de implantação da universalização da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) -, enfrenta-se com um cenário de exclusão social, previsto formalmente para ser superado pela via educacional. De outra sorte, os problemas de má qualidade do ensino e baixo

¹ Doutora pelo Programa Interinstitucional Unesp-Unir (DINTER) – RO.

desempenho das escolas públicas têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las ou superá-las.

Algumas análises apontam o decrescente investimento governamental na educação nos últimos anos, em todos os níveis de ensino (ANDES-SN, 2007). Ocupamos algumas das piores posições quando o assunto é educação, tanto em volume de investimentos quanto em resultados e desempenho, mesmo se comparados a países com economias mais frágeis. Parece que o discurso de alguns detentores de altos cargos do governo federal, de louvor e complacência do analfabetismo como sinônimo de honestidade – e não de iniquidade social e ignorância - das faixas mais pobres e desassistidas da população, é parte do plano de governo, nos últimos seis anos. Este louvor à ignorância se explicita como ato falho nos discursos das autoridades dirigentes. Por trás da apologia da ignorância está a desvalorização inconsciente da educação como valor civilizatório.

Dentre as propostas formais de inovação na educação básica, no Brasil, está a introdução de temas transversais no currículo escolar, instituída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental (BRASIL, 1997 e 1998). Estes temas - Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997) - não se constituem como disciplinas, mas como conteúdos que devem ser incorporados às áreas ou disciplinas já existentes e em todo o trabalho educativo da escola, “atravessando” o currículo. Sua introdução no currículo escolar seria a forma de dar sentido aos conteúdos tradicionais, vinculando-os à realidade e às necessidades cotidianas dos alunos, ao contemplar às questões sociais presentes na vida em comunidade, e contribuir com a construção de uma sociedade democrática.

Por outro lado, a introdução da Orientação Sexual nos conteúdos escolares é uma intervenção estatal que não está vinculada à produção e à reprodução da sociedade capitalista e não objetiva o desenvolvimento econômico de forma direta ou o melhor preparo da força de trabalho para o desempenho, como mão de obra qualificada e dotada de flexibilidade e de conhecimentos necessários para alavancar a competitividade do país no mercado internacional (MELLO, 1993). Essa autora articula a cidadania à competitividade - considerados os desafios educacionais do terceiro milênio - e refere que, dentre alguns consensos em nível internacional a respeito da agenda e da formulação de políticas educacionais, está a centralidade da educação para a qualificação requerida ao novo padrão de desenvolvimento e

competitividade. Entretanto, diferente disto, pode-se pensar a educação como instrumento de superação da alienação humana e para a humanização do indivíduo.

Nesta perspectiva, e a partir de autores que tratam dessas questões, buscou-se desvelar e melhor conhecer qual o lugar que o tema Orientação Sexual pode ocupar no cotidiano escolar, para sua concretização enquanto parte da política educacional vigente.

A estratégia governamental para a implantação da orientação sexual nas escolas

Passados mais de dez anos da proposta de introdução dos temas transversais nos currículos da educação básica, dentre eles a Orientação Sexual, estes continuam como meros pontos de visitação turística, ausentes no currículo, ou melhor, constituindo o currículo nulo de que nos fala Santos & Moreira (1995).

Quando se fala em Orientação Sexual faz-se referência à implantação de ações programáticas continuadas de uma práxis pedagógica (VIEIRA *et al.*, 2001). Ou seja, sua implantação não se refere somente às palestras, aos filmes informativos, às aulas isoladas de alguns professores quando incluem os temas de prevenção das doenças sexualmente preveníveis (DST), dentre elas a AIDS, ou a gravidez indesejada e o abuso sexual, entre os conteúdos de uma disciplina ou série.

Para Sayão (1997), conteúdos de Orientação Sexual, ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, pode propiciar às crianças e jovens melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada. Contudo, na formação dos professores e no dia a dia das escolas, os conteúdos que tratam da Orientação Sexual estão longe de ser objeto de uma maior preocupação por parte dos professores ou das instituições que participam da sua formação. Isto, principalmente, frente às demandas requeridas por maior qualidade, eficácia e resultados na aprendizagem dos conteúdos tradicionais - como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

Já a partir da década de 70 do século passado, a proposta de sua inclusão no currículo escolar passou a ser vista como importante para a formação global do indivíduo (BRASIL, 1997) e, paralelamente, como parte dos mecanismos de

prevenção da gravidez na adolescência. Hoje, a Orientação Sexual na escola é vista como um processo de intervenção pedagógica que objetiva transmitir informações, mas também problematizar questões relativas às questões de gênero e sexualidade, como atitudes, crenças, valores e tabus, nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, como referem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ibidem, 1997, p. 34).

A sua discussão na escola diferencia-se dos outros locais, pois, além de poder se desenvolver como um trabalho docente coletivo, intencional, sistemático e contínuo, nela possibilita-se o conhecimento científico de adequadas medidas de prevenção para a saúde e de pontos de vista diferentes sobre a sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. A proposta de transversalidade para a abordagem desse tema propõe que seus conteúdos sejam tratados de maneira articulada com as matérias curriculares tradicionais, pretendendo com isso que estejam presentes, se não em todas, em boa parte das áreas, estabelecendo uma relação entre os conteúdos e as questões da atualidade. A proposta para a quinta série em diante inclui, além da transversalidade, a possibilidade de criação de um espaço específico para a discussão de assuntos que extrapolam as possibilidades da transversalização (SAYÃO, 2006), como por exemplo: homossexualidade, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, masturbação, iniciação sexual, pornografia e outros, na dependência dos interesses e necessidades dos alunos. E eles se interessam muito por estes assuntos, que fazem parte do seu dia a dia, das suas preocupações e descobertas, mas dos quais não têm adequada informação e que não são tratados adequadamente ou são negados pela escola.

Os professores, em sala de aula ou fora dela, transmitem valores com relação à sexualidade, respondendo ou não às questões trazidas pelos alunos, de uma forma conservadora ou emancipatória. Para atuarem de forma adequada, contudo, é necessário que tenham acesso à informação atual e à formação específica na área. O contato com as questões teóricas e a participação em discussões sobre as temáticas específicas da sexualidade e suas diferentes abordagens devem fazer parte da sua formação inicial e também da formação contínua, para que se sintam preparados para a intervenção prática junto aos alunos. É preciso que os professores reconheçam como legítimas e lícitas, em todas

as idades, a busca do prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte do processo de desenvolvimento humano.

Como estratégia recente para enfrentar a problemática, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) apresentou, ao final de 2006, edital para apresentação e seleção de projetos ao programa de apoio a projetos de educação sexual, com foco na gravidez na adolescência. Contudo, apenas 11 projetos foram selecionados em todo o Brasil (BRASIL, 2007 e 2007a). Destaque-se que o governo federal é o grande arrecadador e ente público que dispõe de recursos para investir nas áreas sociais (ARELARO, 2005, p. 1044), centralizando-os e desviando-os para a viabilização do superávit financeiro do país, independentemente da política da municipalização da educação, a qual permanece em grande medida como retórica.

Poderiam apresentar projetos ao Termo de Referência prefeituras municipais, governos estaduais ou do Distrito Federal, universidades públicas ou privadas comunitárias e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, sendo “recomendada a celebração de parcerias com outras organizações ou entidades, públicas ou privadas, que contribuíssem para ampliar a abrangência e a efetividade das ações” (Ibidem). Dos 11 projetos aprovados, dois foram apresentados por universidades públicas - UESC e UFRJ; três por prefeituras - Prefeituras Municipais de Natividade (MG), de Doutor Severiano (RN) e de Vargem Grande (SP). Dois outros projetos foram de organizações sociais pioneiras na área, como o GAPA, Grupo de Apoio à Prevenção da AIDS, e o GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. As demais organizações sociais (OS) selecionadas foram: uma instituição evangélica, a Associação de Difusão do Evangelho e Promoção Humana – Trilha Cidadã; uma OS do Rio de Janeiro - Nova Pesquisa e Assessoria em Educação – e outra de Brasília - Instituto Labore de Educação Profissional e Integração ao Mercado de Trabalho; além de uma OS de certificação de “cursos livres profissionalizantes” à distância - Instituto Amazônida de Educação e Assistência Social.

A justificativa apresentada por este programa do MEC é desenvolver atividades voltadas para a educação sexual, direitos e saúde sexuais e reprodutivos, devido à demanda, cada vez maior, urgente e necessária de ações de inclusão dessa temática no contexto educacional brasileiro. Neste edital, a gravidez na adolescência aparece com maior relevância, sendo apresentada como “uma das que

tem ganhado mais destaque na mídia, em reportagens que geralmente dão destaque aos índices crescentes de meninas grávidas em todo país” (Ibidem, p. 2). Também evidencia que “o grande desafio que este quadro coloca para as escolas é o de desenvolver mecanismos que evitem a evasão escolar por motivos vinculados à maternidade ou à paternidade, considerando as especificidades dessa situação, na perspectiva da educação sexual e da educação para a cidadania e direitos humanos”.

O documento parte da concepção de que a gravidez na adolescência é fenômeno complexo, que envolve aspectos psicológicos, sociais e de saúde, e que as ações educacionais voltadas à questão deverão, necessariamente, se pautar por uma perspectiva “holística” e transdisciplinar. Por isso se propõe a fomentar ações que abranjam diversos campos de atuação, considerados prioritários no âmbito da inclusão da educação sexual, entre os quais: “desenvolver atividades de formação de profissionais da educação, estruturar materiais didático-pedagógicos próprios, elaborar diretrizes curriculares para dar coerência e consistência aos currículos escolares, incluir esses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas, e apoio e fomento a estudos e pesquisas que abordem esse campo conceitual, de modo a subsidiar a atuação das escolas e dos/as profissionais da educação” (Ibidem, p. 3).

Volta-se, portanto, à elaboração e à implementação de cursos de formação continuada de professores da rede pública, e a elaboração, publicação e distribuição de materiais didático-pedagógicos para a prevenção da gravidez na adolescência. Ao não se voltar também à formação inicial dos professores, mais uma vez se secundariza a instrumentalização para o ensino de conteúdos que a formação teórica e prática inicial poderia e deveria comportar.

A política educacional brasileira e a orientação sexual

A formação de professores para atender a disposição legal de transversalidade curricular dos conteúdos de Orientação Sexual é uma atribuição do Estado, como responsável não só pela formulação das políticas educacionais, mas também pelos planos e projetos governamentais, no que tange ao direito à educação e ao dever de educar. A seleção e contratação de serviços de terceiros, pelo governo federal, para qualificar professores para atuar na Orientação Sexual é

parte das estratégias de centralização de atribuições e poder do Estado-formulador e da política de Reforma do Estado, cujos dispositivos foram formulados por Bresser Pereira (BRASIL, 1995) ainda no governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Esta proposta de Reforma do Estado considera a educação como função não-exclusiva do Estado, possível portanto de privatização e terceirização. Ela delinea, na constituição do aparelho de Estado, quatro setores bem distintos: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e, por último, a produção de bens e serviços para o mercado. Sua elaboração teve como objetivo o “aprofundamento da implantação do Estado de cunho neoliberal” (MINTO & MURANAKA, 2007, p. 24), mas sua doutrina continua vigente e dominando amplos setores da sociedade e do aparelho de Estado, como se observa no atual governo Lula da Silva.

Nela, a educação é entendida como um dos “serviços não-exclusivos” do Estado, e o dever de educar do Estado passa a ser função “competitiva”, compartilhada e delegada pelo Estado a organizações públicas não-estatais e privadas. A partir daí, pode-se inferir que a educação, como outros direitos sociais, deixa de ser um direito a ser atendido pelo poder público, de forma direta, passando a ser um serviço a ser oferecido pelo mercado, sob um travestido “controle social” a dar-lhe a aparência de algo democrático e moderno. A participação da sociedade e o controle social, na Reforma do Estado do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), que continua vigente, são entendidos como “publicização” dos atos do governo. Esta publicização se constitui em subsidiar o “setor público não-estatal” ou “terceiro setor”, através da transferência da responsabilidade da execução de serviços e de “parceria entre Estado e sociedade para seu funcionamento e controle” (BRASIL, 1997, p. 9-12). É por meio da participação dos interessados – organizações sociais (OS) privadas e usuários dos serviços - nos “conselhos de administração” das referidas OS que se concretiza o “controle social” pensado, tudo com o objetivo de “aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor”.

O que pode surpreender a quem ainda acredita minimamente que há diferenças substantivas entre o governo FHC e Lula da Silva são a permanência, a continuidade e o aprofundamento destas propostas, as quais se expressam na contratação da iniciativa privada para a execução de serviços sociais, antes

considerados exclusivos, mas também na reforma da previdência – com a instituição da previdência privada; no fomento aos contratos de gestão na execução das políticas de Estado; nas parcerias público-privadas; na ênfase nos resultados de produtividade nas políticas sociais em detrimento à qualidade; na manutenção das fundações ditas de apoio nas universidades federais, dentre tantas outras propostas daquele governo que se concretizam no governo atual. Há um nítido fio condutor ou uma linha de continuidade explícita na política educacional brasileira, que se expressa desde os documentos e relatórios do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1989 e 1996), no Planejamento Político-estratégico para a educação formulado pelo MEC no governo FHC (BRASIL, 1995a) e nas propostas atuais para a educação brasileira, que se desdobram em planos e projetos governamentais e se materializam na contratação de serviços privados e de organizações sociais no atual governo Lula da Silva. É possível apontar a ponta do fio da meada dessa teia de relações, desvelando-a, ao se estudar tais documentos constituintes das políticas sociais públicas brasileiras formuladas da década de 90 do século passado até o presente.

Silva Júnior (2005) é um dos autores que expõe a mesma racionalidade político-administrativa nos dois governos referidos, nos quais se reitera “o movimento de transferência de deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão, do Estado para a sociedade civil” (p. 27), através da constituição de parcerias entre estes entes. Esse autor considera que o governo Lula da Silva tem praticado o “ultraliberalismo econômico”, cujas características seriam “reformistas, messiânicas e eminentemente autoritárias sob a aparência de legítima democracia” (p. 115).

Ao se deter sobre a contratação de organizações sociais para a execução de projetos de educação sexual nas escolas, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), utilizada como estratégia para enfrentar a problemática da sua implantação na escola pública, pode-se constatar a crescente desresponsabilização do governo federal com a execução das suas funções. Pois “desenvolver atividades de formação de profissionais da educação, estruturar materiais didático-pedagógicos próprios, elaborar diretrizes curriculares para dar coerência e consistência aos currículos escolares, incluir esses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2007) certamente não são atribuições que devam ser desempenhadas por

instituições externas à escola, se pretende-se que estas tenham efetividade e continuidade no cotidiano escolar.

Cabe destacar que o atual governo tem sido objeto de graves e duradouras denúncias justamente relacionadas à contratação de serviços às organizações sociais. Estas denúncias são vinculadas diuturnamente pela mídia, inclusive aquela que sempre defendeu o Estado mínimo neoliberal, a qual detectou que “em vez de grandes resultados sociais, as ONGs vêm encabeçando uma infinidade de escândalos” envolvendo dirigentes governamentais e partidos políticos em criminosos desvios de recursos públicos (ESCOSTEGUY, 2008, p. 54).

Lindblom (1981), em alentado estudo sobre o poder e a decisão política, considera que a etapa de execução de uma política é também uma forma de decisão política. Para ele, a determinação concreta das políticas está sob controle dos que as executam, que pode inclusive diferir do seu enunciado público original. São os executores e, em última instância, no caso das escolas, os professores, quem acabam por decidir as políticas efetivamente seguidas, escolhendo as atividades prioritárias, tendo em vista os recursos e pessoal disponível e a parte de cada programa que deve receber ênfase especial. Estes podem impor vetos importantes durante a fase de implementação das políticas, em vários pontos do processo.

A implementação corresponde a uma fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos desejáveis sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, isto é muito raro de ocorrer. Daí porque, na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação (NOBRE BARREIRA & BRANT DE CARVALHO, 2001). Um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes.

Na realidade, a implementação efetiva é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções. Na prática, são estes últimos que “fazem” a política. A implementação é, dessa forma, um campo de incertezas, que está na dependência dos incentivos dados, implícitos ou explícitos, do potencial de aceitação, da diversidade dos contextos, o que pode fazer com que uma mesma regulamentação produza

impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação, inclusive contrários aos objetivos originais do programa (Ibidem).

Entende-se que, para o trato da sexualidade na escola, é necessária a construção de uma postura docente consciente, de formação profissional em conexão com a escola, interna à escola e aos seus processos, que pressupõe a mudança de ambos: professor e escola (NÓVOA, 1992). Entretanto, parece que o lugar que o tema Orientação Sexual ocupa no cotidiano escolar, na sua concretização enquanto parte da política educacional vigente, é um lugar de política subsidiada, ocupado e executado por organizações sociais externas à escola e às instituições formadoras de professores, passível de existência apenas enquanto durar o financiamento para sua atuação. Assim, com a manutenção da opção política de transferir a responsabilidade da execução das políticas sociais para o “terceiro setor”, adotada desde o governo FHC, mais chances se tem de não se alcançar a efetiva transversalidade da Orientação Sexual no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

A introdução da Orientação Sexual como tema de ensino na educação básica pode vir a atender a necessidade de dar sentido aos conteúdos e práticas e responder às carências da educação atual. Ao adotar uma postura aberta ao tratar das questões de sexualidade em sala de aula - ao invés de continuar a reprimi-las e a tratá-las como tabu, algo vergonhoso e da intimidade dos indivíduos - pode-se estar contribuindo para a construção de uma alternativa à situação atual, de dificuldade de cumprimento de um currículo que atenda aos anseios de superação da alienação humana, eduque para a vida e para a humanização do indivíduo, na perspectiva de uma educação emancipatória.

Contemplar as questões presentes na vida em comunidade e situá-las em seu contexto é uma forma de dar sentido aos conteúdos tradicionais, vinculando-os à realidade e às necessidades cotidianas dos alunos. Exemplos são a disseminação do conhecimento sobre o uso da camisinha entre os estudantes, tanto a masculina quanto a feminina, como prevenção à maternidade e à paternidade precoces e às doenças sexualmente transmissíveis; e a prevenção da violência de toda ordem – doméstica, no trabalho, infantil – motivada pela repressão e opressão sexual. Mas

não se esgotam nestas questões nem pode ter como horizonte apenas estes objetivos, sim a felicidade, a superação da alienação humana, a educação para a vida.

Os professores, no seu trabalho cotidiano na escola, transmitem valores com relação à sexualidade, de uma ou de outra forma. Isto porque a sexualidade sempre esteve relacionada às questões morais (FOUCAULT, 1984), e o que há de mais biológico no ser humano – o sexo, o nascimento, a morte – também é o que há de mais impregnado de cultura, ligado a valores, normas, proibições, mitos, ritos (MORIN, 2006). Para atuarem na área de forma eficaz, é necessário que os professores tenham acesso à informação atual, com formação continuada concebida e realizada como parte das atividades inerentes à escola, e que a sua formação inicial contemple o trabalho com estes conteúdos.

Para que o protagonismo dos professores seja evidenciado, a implantação dos temas transversais nos currículos escolares - não só a Orientação Sexual - tem um papel importante a desempenhar. A sua inserção na formação dos professores e na atuação docente, no cotidiano escolar e como parte das prioridades da escola, pressupõe uma criatividade capaz de contagiar e dinamizar não só a escola, mas a própria realidade da educação pública brasileira. E esta é uma função a que o Estado não pode se furtar ou simplesmente delegar.

Referências

ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Financiamento da educação: desfazendo equívocos e ilusões**. Cadernos ANDES. Brasília, n. 25. p. 35-41, ago. 2007.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26. n. 92 (1039-1066), Especial. out. 2005.

BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica - prioridades y estratégias para la educación**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1996.

_____. **La mejora de la educación primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de política**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1989.

BRASIL. **Termo de referência** - Instruções para apresentação e seleção de projetos de educação com foco na gravidez na adolescência. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC. 2006. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_r.pdf. Acesso em: 15 out.2007.

_____. **Resultado provisório dos projetos aprovados**. 2007a. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/res_foco.pdf. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. **Resolução CEB nº 2**, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 21 out. 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais – PCN**. v. 8 e 10. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. **Organizações Sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMARE/Caderno2.pdf>). Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____. **Ministério da Administração e da Reforma do Estado**. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, nov. 1995. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/gestao/conteudo/publicacoes/plano_diretor/portugues.htm. Acesso em 20 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico 1995/1998**. Brasília, maio 1995a.

CASTRO, M. H. G. **O PISA mostrou, educação no Brasil melhor**. Jornal O Estado de São Paulo. 01 jan. 2005.

ESCOSTEGUY, D. A fraude documental – ONG ligada a políticos do PCdoB e do PSB desvia milhões de reais em Brasília. **VEJA**. Ed. 2057, ano 41, n. 16. 23 abr. 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres**. Trad.: Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LINDBLOM, C. E. **O processo de decisão política**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Ed. UnB, 1981.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MINTO, C. A. & MURANAKA, M. A. S. O “pano de fundo” do ataque de Serra às universidades. **Revista Adusp**. n. 41 (23-30), out. 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NOBRE BARREIRA, M. C. R. & BRANT DE CARVALHO, M. C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

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

SANTOS, L. L. C. P & MOREIRA, A.F.B. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: **Idéias - currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.

SAYÃO, Y. **A orientação sexual como tema transversal**. Disponível em: www.geocities.com/jonascimento/orient_sexual.html. Acesso em: 3 nov. 2006.

_____. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In. AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: 1997.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior** – nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

VIEIRA, N.F.C.; PAIVA, T.C.H.; SHERLICK, M.S.M. **Sexualidade, DST/AIDS e adolescência**: não quero falar, tenho vergonha. DST - Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis. 2001, 13 (4): 46-51.