

## **DEVIRES DE UMA “MÁ EDUCAÇÃO”: CONTEXTUALIZANDO HOMOSSEXUALIDADE, TRAVESTILIDADE E CONHECIMENTO ESCOLAR**

Neil Franco  
Universidade Federal de Mato Grosso/CUA

**Resumo:** Ancorado teoricamente no referencial pós-crítico, este artigo propõe uma reflexão sobre a obra cinematográfica de Pedro Almodóvar, *Má Educação* (2004), focalizando nas contribuições que o filme pode fornecer ao campo educacional pelos diversos aspectos que aborda: sexualidade infantil, pedofilia, homossexualidades, travestilidade, etc. Não podemos negar que a escola seja reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, no entanto, em contrapartida, de seu interior podemos elaborar resistências a essa sua função. Para isso, torna-se necessário um trabalhoso investimento para construirmos novos significados com relação à forma como aprendemos a enxergar o mundo, deixando de interpretá-lo e compreendê-lo supostamente convencidos/as de que as verdades que nos são culturalmente ensinadas/impostas sejam suficientes para preencher e dar sentido a nossa vida (ou aos nossos devires), assim como na dos/as outros/as.

**Palavras-chave:** homossexualidade; travestilidade; educação.

A construção do gênero humano consagra-se como uma das questões mais efervescentes na contemporaneidade, insurgindo a necessidade de compreensão e problematização dos aspectos históricos e culturais que se entrecruzam na constituição social dos sujeitos. De início, sustentando-me na abordagem foucaultiana de Guacira Louro (1997,1999), considero que os diversos elementos que compõem o gênero humano não se consistem de categorias dadas, acabadas ou fixas num determinado momento. Na verdade, são categorias “construídas”, instáveis e passíveis de transformação; identidades sociais que, de formas múltiplas e distintas, constituem os sujeitos que são interpelados por diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Este processo se aproxima da argumentação de Pierre Lévi (2010) ao afirmar que: “Qualquer que seja, esse gênero de identificação resulta quase sempre na famosa distinção maciça, molar, terrível e mortífera entre ‘ele’ e o ‘nós’.” (2010, p. 137).

Imerso neste contexto de interpelações e construções e ancorado teoricamente em teorias contemporâneas, destacando, sobretudo o referencial pós-crítico ou hiper-crítico; este artigo propõe uma reflexão sobre a obra cinematográfica de Pedro Almodóvar, *Má Educação* (2004), focalizando nas contribuições que o filme pode fornecer ao campo educacional, no que se refere à contextualização do conhecimento escolar a partir dos

diversos aspectos que aborda: sexualidade infantil, pedofilia, homossexualidades, travestilidade, etc.

A trama concentra-se em três personagens, Ignácio, Enrique e padre Manolo. Quando criança, Ignácio e Enrique estudavam em um colégio interno católico da cidade Madrid. De início, o filme transgredir os princípios de inocência e pureza infantil concebidos culturalmente nas sociedades ocidentais, uma vez que Inácio e Enrique aparecem como crianças sexualizadas e que manifestam um pelo o outro desejo afetivo-sexual. Seriam crianças homossexuais demarcando ser a sexualidade uma marca inerente a todos e a cada ser humano em particular, representando uma das dimensões privilegiadas de sua manifestação subjetiva, histórica e social (NUNES; SILVA, 2000) e, também, pertencente ao campo político, pois é aprendida e construída ao longo de toda a vida, de muitos modos e por todos os sujeitos (LOURO, 1999).

Dentro dessa perspectiva, podemos ainda, fundamentados em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), sugerir a forma como a sexualidade coloca em jogo “devires conjugados demasiadamente diversos”, na verdade, “*n* sexos”, compondo uma “maquina de guerra” pela qual o amor perpassa; e que a divisão binária dos sexos não possui elementos suficientes para explicá-la. Neste sentido:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenchem, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64)

Após descobertos pelo padre Manolo, professor de Literatura do colégio, que manifestava por Ignácio imensa afetividade e desejo sexual, Enrique foi transferido do colégio. Segundo Barbosa (1998 apud LANDINI, 2000) nem todo/a pedófilo/a molesta crianças e nem todo molestador/a de crianças pode ser considerado como pedófilo/a, porém, em *Má Educação* o personagem Ignácio foi molestado sexualmente pelo padre Manolo que evidencia durante todo o filme sua atração afetiva e sexual por crianças e jovens.

Enfoco aqui o segundo ponto de desestabilidade da cultura ocidental evidenciado no filme, afinal, desde suas raízes o modelo do professor aproxima-se do modelo do padre, influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas que, ao longo do século XVII e XVIII, configuraram um conjunto de saberes, técnicas, normas e valores específicos da

profissão docente inspiradas na atuação dos jesuítas (NUNES; SILVA, 2000; NÓVOA, 1991).

Mesmo com a substituição da missão ou vocação para educar por um ofício ou profissão, seus vínculos com a moral religiosa não foram rompidos, permanecendo a confiabilidade e a inerência de uma plena integridade moral a todos/as aqueles/as que trilharam (e trilham) os caminhos da docência, principalmente, à categoria dos/as sacerdotes (NÓVOA, 1991).

A separação de Ignácio e Enrique e o abuso sexual sofrido por Inácio por parte de padre Manolo são os fios condutores da história. Os três personagens se reencontram vinte anos mais tarde e em diferentes circunstâncias. Enrique torna-se uma importante cineasta, padre Manolo abandona o sacerdócio e passa a atuar como diretor de uma editora e Ignácio reaparece como travesti. Neste sentido, este último personagem, como delimitou Kulick (2008), assume as características definidoras da identidade de gênero travesti, quais sejam, a adoção de nomes, roupas, maquiagem e penteados femininos, o uso de pronomes de tratamento femininos, a automedicação através de hormônios femininos e a prática de aplicação de silicone industrial em diversas partes do corpo com o intuito de construir uma imagem corporal mais próxima possível do gênero feminino.

Antes de sua morte, Ignácio escrevera a história de sua vida com base nos fatos vividos desde o colégio, material utilizado por Juan, seu irmão, que assume a identidade de Ignácio para aproximar-se de Enrique com o intuito de consagrar-se como ator. Anterior a este fato, padre Manolo é chantageado por Ignácio que, com a intenção de ser reparado financeiramente pelo ocorrido em sua infância, ameaça apresentar a história para sua esposa. Ao encontrar com Ignácio, padre Manolo conhece seu irmão Juan, pelo qual se apaixona e juntos protagonizam outro núcleo da trama.

O filme transita entre as décadas de 60 e 80, período cronologicamente definido por vários/as autores/as como determinantes da pós-modernidade, movimento que se refere a uma mudança de época tendo como um de seus principais elementos a crítica do sujeito de identidade centrada e autônoma do modernismo e do humanismo. Paralelamente e conectado em diversos aspectos do pós-modernismo, o pós-estruturalismo surge neste mesmo período enfocando a linguagem e o processo de significação. As teorias de Michael Foucault constituem um dos principais pilares do movimento pós-estruturalista por ter revelado que a construção do sujeito ocorre dentro de um marco histórico, cultural e discursivo, estando inscrito numa cultura, mesmo antes de nascer (SILVA, 2007).

Neste contexto, seus estudos têm sido de grande ajuda para decifrar a complexidade dos conhecimentos, principalmente pela compreensão de que a subjetividade se constrói através de práticas discursivas e não discursivas e por meio de organismos como a escola, a cultura, a linguagem, a igreja, e outras, que, cada qual com sua parte, contribuem na formação dos seres humanos (TALBURT, 2005).

Má Educação retrata com propriedade a série de mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX classificadas por Hall (2005) como “deslocamentos de identidades” ou “crises de identidade” responsáveis por uma fragmentação das “[...] paisagens culturais de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (p.13). O filme evidencia os campos das sexualidades e do gênero.

Esses deslocamentos que nos entrelaçam aos contextos sociais e culturais definem a forma como nos localizamos no mundo, nas relações com o outro e com nós mesmos, construindo nossa própria história, que ilustrada por personagens de identidades diferenciadas, às vezes evidenciadas e outras ocultadas, desestabilizam as vivências cotidianas, definindo a instabilidade como marco do sujeito da contemporaneidade. Neste sentido, Hall esclarece que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (2005, p. 12).

Os personagens de Almodóvar primam pela contradição e a fragmentação. Ignácio, por exemplo, que na infância seria considerado portador de uma identidade sexual homossexual, reaparece na fase adulta como pertencente à identidade de gênero travesti. Enrique permanece homossexual e padre Manolo, de certa forma, poderia ser considerado bissexual, uma vez que assumira um casamento heterossexual e não abandonou seus desejos homossexuais. Para Juan, irmão de Inácio, a bissexualidade parece ser encarada como um artefato para a conquista dos desejos pessoais, pois ao consagrar-se como ator, assume uma relação heterossexual, anunciada no final da história.

A homossexualidade e a travestilidade são os aspectos abordados no filme de que ainda não comentamos. Foucault (1988) apresenta o século XIX como o marco em que “[...] a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua

‘naturalidade’ e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico” (p. 96), isso, com o aparecimento de vários discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade na psiquiatria, na jurisprudência e na literatura.

De acordo com o referencial teórico adotado, a bissexualidade e travestilidade podem ser consideradas como algumas dessas subespécies. Esses discursos marcaram um avanço dos controles sociais nessa região da “perversidade”, assim como possibilitaram constituir um discurso de “reação” (FOUCAULT, 1988), em outras palavras, as relações de poder desencadeiam forças de resistência contrárias ao pré-estabelecido, que, muitas vezes, aparentemente permanecem no silêncio, mas que nem sempre são totalmente dominadas e estáveis.

Parece-me claro que Almodóvar retrata com seus personagens essa força de resistência apontada por Foucault ao colocá-los como eixos centrais de uma trama muito bem conectada e frutífera para estimular a discussão e reflexão de diversos aspectos que emergem nos campos das ciências humanas e sociais na atualidade. Destacamos que o filme ao dar visibilidades a todos esses sujeitos classificadas como transgressoras, questiona a concepção moderna eurocêntrica pela qual somos ensinados a nos localizar no mundo a partir de discursos fundamentados em “verdades” que privilegiam a cultura branca, na figura masculina, heterossexual e cristã, atribuindo às outras culturas e a outros sujeitos que não se adéquam a esses padrões preferenciais a condição de inferioridade e exclusão social (LOURO, 1999).

O filme também nos alerta para outro aspecto amplamente discutido por Foucault (1999), de que “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la.” (p. 29). A história se sustenta integralmente na incessante busca do que realmente ocorreu com Ignácio e porque seu irmão assumira sua identidade. Tais verdades emergem no decorrer dos fatos mediante uma série de confissões estabelecendo o funcionamento dos poderes e hierarquias existentes e cabíveis a cada um dos personagens.

Por outro lado, Foucault (1999) também afirma que somos submetidos à verdade que se representa como a norma e o discurso verdadeiro, decidindo, veiculando e impulsionando efeitos de poder: “Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinado a uma certa maneira de viver ou a uma certa

maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (p. 29). Este me parece um aspecto perceptível em *Má Educação* e fundamental para nossa reflexão.

Através da ficção, o filme retrata possibilidades próximas da realidade de como a homossexualidade e a travestilidade são concebidas pela cultura ocidental no que se refere à sua relação com o pecado, a criminalidade, a patologia, a promiscuidade, o mundo das drogas, etc.; demarcando, da mesma forma, as possibilidades de vida e de morte desses sujeitos que são estabelecidas através de efeitos de poder sustentados sob um discurso de verdade previamente construído e cabível a todos os sujeitos sociais. Como travesti, Ignácio não se adéqua a essa verdade do sujeito moderno, portanto, paga o preço e assume todos os atributos destinados a sua identidade de gênero transgressora: comete roubos, chantagens e morre (assassinada) por uma over dose de heroína.

Os elementos (ou partículas) que compõem a personagem incide na abordagem foucaultiana da arqueologia do saber de que não é o sujeito cognocivamente que produz o saber, na verdade o sujeito é produzido pelo saber no qual está imerso. Em outras palavras, o sujeito está assujeitado ou “sujeita-se ao saber”( FOUCAULT, 2000). Neste sentido:

O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito. Assim, o que chamamos de sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo, numa complexa rede sócio-cultural cujos fios são as práticas discursivas e não discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 78).

Falo, portanto, ancorado em Deleuze e Guatari (1997), de um devir mulher expresso no (e através do) corpo de Inácio, destoante dos parâmetros médicos-jurídicos que historicamente definiram as diretrizes sociais de vidas de pessoas travestis e transexuais. Esse devir se constitui, como apontam esses autores, em “[...] emitir partículas que entrem na relação de movimento e repouso, ou na zona de vizinhança de uma microfeminilidade, isto é, produzir em nós mesmos uma mulher molecular, criar a mulher molecular (p. 68).

O devir mulher descrito por esses autores coincide, de certa forma, com o que Marcos Benedetti (2008) identificou como “universo *trans*”. Ancorado numa crença inicial de facilmente categorizar as travestis profissionais do sexo que acompanhou por tempo significativo, concluiu que a possibilidade de classificá-las simples e objetivamente tornou-se duvidosa e arriscada. “As múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas

pessoas neste universo social não podem ser reduzidas a categorias ou classificações unificadas, pois estas, ao tornar equivalentes visões de mundo e identidades às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias.” (p. 16).

Para este autor, a expressão “universo *trans*” possibilita a ampliação do leque de definições no que tange às “transformações do gênero”, abrangendo as “personificações” de gênero polivalente, transformado e modificado. Ressalta, ainda, a intenção de contribuir para a ampliação do conhecimento a cerca dessas pessoas que “cruzam e deslocam as fronteiras do gênero, afastando-nos das imagens exóticas e das perspectivas vitimizantes, que ainda são correntes no senso comum.” (p. 17).

Sobre a contribuição do filme *Má Educação* para o campo educacional, podemos pensar sobre dois pontos. No primeiro, utilizando-o como um demarcador dos sujeitos culturalmente considerado/as como aceitáveis e coerentes, afirmando o alto preço social pago por aqueles/as que se recusam em aderir às normas pré-estabelecidas de sexualidade e de gênero. Neste sentido, cabe refletir sobre como a escola permanece cumprindo o papel de reprodutora e produtora das concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, através de suas divisões, hierarquizações, subordinações, legitimações e desqualificações dos sujeitos utilizando-se de regulamentos, avaliações, ordenamentos e, do próprio currículo (LOURO, 1997).

Mas como pensar nesses devires, ou sujeitos que compõem o universo *trans* como integrantes dos elementos que compõem o espaço escolar? Na infância, ou no início da adolescência, ainda permanecem nas escolas, no entanto, não resistem às pressões sofridas e, na maioria das vezes, abandonam esse espaço. O processo de transformação corporal iniciado neste período seria um dos vetores da maior incidência dos processos de discriminação e preconceito contra esses sujeitos.

Inácio, durante a trama, rechaça a escola em função das experiências vividas por ela neste espaço. Da ficção para o real, Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005) reafirmam a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada na Parada do Orgulho GLBT na cidade do Rio de Janeiro em 2004 que, com relação ao combate da homofobia, pouco se tem avançado. Destacam, ainda, que a baixa incidência de discriminação e preconceito contra travestis e transexuais em instituições de ensino deve-se ao fato de que esses sujeitos pouco frequentam escolas ou faculdades.

Outros estudos, especificando a docência na sociedade brasileira, confirmam essa afirmativa. No estudo realizado pela UNESCO em 2002 com cinco mil professores/as, das

redes pública e privada de diversas localidades do país, constatou-se que “ter experiências homossexuais” foi considerado uma atitude inadmissível para 59,7% dos sujeitos (UNESCO, 2004). Em outro estudo realizado também pela UNESCO em 2004 envolvendo docentes, pais/mães e alunos/as, ao passo que os/as docentes foram apontados/as como menos preconceituosos/as com relação à homossexualidade, revelou-se que as discriminações contra jovens homossexuais assumem uma forma “velada/disfarçada” desenvolvidas por meio de referências preconceituosas vindas não somente de alunos/as, mas, também por docentes ao subestimarem tais condutas de discriminação manifestadas na escola (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004)<sup>1</sup>.

Por outro lado, o filme pode nos instigar, a partir da homossexualidade e da travestilidade, a busca da compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais diretamente relacionados à forma como o masculino e o feminino são hierarquicamente construídos e como seus desejos (e devires) e práticas sexuais exercem uma poderosa influência nas atribuições de poder e valor aos sujeitos. Assim, essa busca torna-se uma necessidade, pois, enfatizando o segundo ponto de contribuição de *Má Educação* para o campo educacional, fica claro que apesar do rigoroso estatuto de segurança e confiabilidade que a sociedade ocidental deposita e divulga sobre suas instituições sociais (igreja, escola, prisões, etc.), testemunhamos ao longo da história diversas formas de violências de seus interiores, aqui representada pela relação escola-igreja como palco da violência sexual infantil. Em quem realmente podemos confiar? Na ciência que, no caso da escola, consolidou a confiabilidade dessa instituição como morada exclusiva do conhecimento?

Questiono, com isso, o aparato científico que tomou consistência a partir do século XVII definindo, especificamente no final do século XIX, o que seria considerado normal ou anormal a partir da relação estabelecidas entre práticas afetivo-sexuais e as diferenças biológicas expressas no corpo. A ciência, desconsiderando as múltiplas manifestações da subjetividade, definiu, ao longo da história, objetivamente a condição humana.

A ciência está para a sabedoria assim como a virtude está para a santidade: ela é fria e árida, ela não tem amor e ignora tudo com um profundo sentimento de insatisfação e nostalgia. Ela é útil apenas a si mesma, tanto quanto são nocivos os seus servidores, na medida em que transpõe neles seu caráter próprio e assim ossifica de alguma maneira sua humanidade. Enquanto se entenda essencialmente como cultura o progresso da ciência,

---

<sup>1</sup> Em pesquisas realizadas nas Paradas do Orgulho LGBT do país, a vivência da discriminação e preconceito por parte alunos/as LGBTTT advindas não somente de alunos/as, mas, também de docentes, assume lugar representativo. Ver Carrara e Ramos (2005), Carrara et al. (2006) e Pereira et al. (2008).

ela passará impiedosa e congelada diante do grande homem que sofre porque a ciência só vê em todo lugar os problemas do conhecimento, e porque, a bem da verdade, no seu mundo, o sofrimento é algo de deslocado e de incompreensível, e neste caso é, no máximo, apenas um problema (NIETZSCHE, 2003, p. 101).

A escola é uma das instituições sociais que historicamente sustentou a construção dos seus pilares na ciência, fato contraditório e precursor das diversas crises que desestabilizam sua estrutura atual, afinal, ao desconsiderar a subjetividade humana, desconsidera-se igualmente as diversas formas de vivências dos sujeitos que a compõem e, conseqüentemente, sua existência. Neste sentido, ela contraria o que realmente se constitui o conhecimento escolar, cuja problemática se instala, sobretudo, na confusa correlação entre cotidiano e ciência na estruturação desse saber.

O conhecimento cotidiano consiste no saber experiencial construído e acumulado no dia-a-dia das relações humanas. Por outro lado, o conhecimento científico define-se como o entrar em contato com esse conhecimento cotidiano incorporando seus elementos geradores da existência humana com o intuito de refinar sua compreensão, refletir sobre seus princípios originais e, conseqüentemente, desencadear modificações e transformações benéficas para a vida humana (SILVA, 2001; ARNAY, 1998).

Tais modificações e transformações referem-se diretamente à gestão do conhecimento escolar, sendo que a estreita relação existente entre os dois conhecimentos, cotidiano e científico, justifica que o conhecimento escolar não se resume a um ou ao outro, mas num entrelaçar constante e dinâmico desses dois saberes. A homossexualidade e a travestilidade, enquanto possibilidades de viver a sexualidade e construir o gênero (devires do cotidiano) causam impactos e tensões ao se entrelaçarem aos determinismos da sexualidade concebida como “correta”, “verdadeira” – a heterossexualidade, e ao dualismo da constituição do gênero – homem/mulher (devires da ciência).

Finalizando, não podemos negar que a escola seja reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, no entanto, em contrapartida, de seu interior podemos elaborar resistências a essa sua função (PESSOA, 1999). Para isso, torna-se necessário um trabalhoso investimento para construirmos novos significados com relação à forma como aprendemos a enxergar o mundo, deixando de interpretá-lo e compreendê-lo supostamente convencidos/as de que as verdades que nos são culturalmente ensinadas/impostas sejam suficientes para preencher e dar sentido a nossa vida (ou aos nossos devires), assim como na dos/as outros/as.

Este processo não é fácil, afinal, como lembra Pierre Lévi: “Nenhum grande entardecer fará surgir o Espaço do saber, mas muitas pequenas manhãs.” (2010, p. 123). Almodóvar, através de seus personagens que primam pela contradição e a fragmentação do sujeito moderno, nos mostra que a realidade humana é bem mais complexa e conflituosa do que acreditamos que seja. Pensar, refletir e analisar esses devires (manhãs) seria, acredito, o início dessa trajetória.

## Referências:

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia.; SILVA, Lorena Bernardes. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <[www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento)>. Acesso em 02 nov. 2007.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-53.

CARRARA, Sérgio; RAMOS; Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPECS, 2005. Disponível em <[www.google.com](http://www.google.com)>. Acesso em 02 nov. 2007.

CARRARA, Sérgio. et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. Disponível em <[www.google.com](http://www.google.com)> Acesso em 02 nov. 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. memórias de uma molécula. In: \_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Sueli Rolnik. São Paulo: ed. 34, 1997. vol. 4. P. 63-81.

FOUCAULT. Michael. Ciência e saber. In: **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: forense universitária, 2000. p. 201-222.

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976) (tradução Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: vontade de saber**. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4º ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2005.

KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil.** Tradução de Cesar Cordon. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2008. 280 p.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Pornografia infantil na internet: proliferação e visibilidade.** 166 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LÉVI, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 6. ed. trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2010. 212 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

Má educação. Direção: Pedro Almodóvar. Espanha: El deseo, 2004. 1 filme (105min), som, color.

Má educação. Direção: Pedro Almodóvar. Madrid, Focus pictures, 2004. 1 filme (105 min), color.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre a educação** (tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho). São Paulo: Ed. PUC-Rio, 2003.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão professor.** Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: porto editora, 1991. p. 09-32.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas SP: Autores Associados, 2000- (coleção polêmicas do nosso tempo: 72).

PEREIRA, Maristela de Souza et al. **A comunidade GLBT de Uberlândia: uma perspectiva a partir da Parada do Orgulho Gay de 2007.** Uberlândia: UFU, PROEX, 2008. 68 p.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. In: **Revista Brasileira de Educação.** 1999. Campinas, SP: editora autores associados. Jan/fev/mar/abr, no. 10, p. 79-89.

SILVA, Jeferson Ildefonso. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. **Ícone.** Uberlândia: UNIT, v. 7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.a edição. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

TALBURT, Susan. Contradicciones y posibilidades del pensamiento *queer*. In TALBURT, Suzan; STEINBERG, Shirley R. (Org). **Pensando queer: sexualidad, cultura y educación.** Tradução de Begoña Jiménez /aspizua. Barcelona: GRAÓ, 2005. p. 25-35.

UNESCO. **O Perfil do professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em 02 nov. 2007.

VEIGA-METO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In. SANTOS, L. L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87.