



## **CURRÍCULO, COTIDIANO ESCOLAR E HETERONORMATIVIDADE EM RELATOS DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA**

Rogério Diniz Junqueira<sup>1</sup>

A vida cotidiana envolve cada aspecto de nossas individualidades, personalidades, valores, crenças, dilemas e conflitos, e é constituída de cruzamentos de dialéticas entre situações rotineiras e acontecimentos singulares, ao sabor das quais nos (trans)formamos, damos e modificamos significados atribuídos a nós mesmos, ao mundo e à vida (HELLER, 1992; TEDESCO, 2003).

No cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, nas mais distintas, banais e inusitadas situações de aprendizagem, constroem-se saberes, sujeitos, corpos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). Cotidiano e currículo se entrelaçam. O cotidiano escolar tende a aderir-se a, interagir com e inferir em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo oficial e das manifestações do “currículo oculto” (SILVA, 2002), cujas fontes e meios animam, caracterizam e delineiam aquela cotidianidade (tais como as relações sociais, a organização do espaço, o ensino do tempo, o conjunto de rituais, regras, regulamentos e normas, as divisões e categorizações explícitas e implícitas do mundo escolar).

O currículo oculto não é o único a ensinar conformismo, aprofundar e cimentar valores e crenças preconceituosas. O *currículo*, enquanto um artefato político e uma produção cultural e discursiva, é um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão do mundo. Por isso, parece proveitosa a noção de “currículo em ação”, que remete à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagem, geralmente sob a responsabilidade da escola, vivenciadas por estudantes (e também docentes, dirigentes e funcionários/as), que podem ou não ser planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula. É aquilo que ocorre de fato nas situações vividas pelas escolas, e não o que era desejável e/ou institucionalmente prescrito (GERALDI, 1994, p.117).

A trama miúda do cotidiano escolar revela um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças e distinções sociais que interferem na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do “sucesso”/“fracasso” escolar.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia. Pesquisador do Inep.



Aqui procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade que impregnam o currículo em ação, a partir da problematização de fragmentos de relatos apresentados por docentes no decorrer de atividades de formação no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia de que participei entre 2005 e 2009.<sup>2</sup>

### *Heteronormatividade e homofobia*

A escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” todos aqueles/as que não se sintonizassem com as referências centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Assim, classismo, racismo, sexismo e homofobia,<sup>3</sup> entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente *cultivado* na escola e que produz efeitos sobre todos.

As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim a situações do dia-a-dia vividas no seu interior (LOURO, 1999, p.18-19). As marcas que nos fazem lembrar, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais e os processos de edificação de complexas hierarquias.

A escola é um espaço obstinado na (re)produção e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade*,<sup>4</sup> a qual está no cerne das concepções curriculares de uma escola empenhada em garantir o êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das *normas de gênero* (BUTLER, 2003). A homofobia age aí instaurando um regime de controle e vigilância da conduta sexual e das expressões e das identidades de gênero. Um intenso processo de normalização heterorreguladora e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes.

---

<sup>2</sup> São depoimentos de professoras da rede pública de todas as regiões do país, em geral jovens. Havia uma presença minoritária de homens que, no entanto, quase sempre permaneciam sem intervir. Neste artigo, suprimi informações que permitiriam a identificação de personagens e escolas envolvidas.

<sup>3</sup> A homofobia, mais do que um conjunto de atitudes negativas, é um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência, diretamente contra pessoas identificadas como LGBT e indireta e potencialmente contra qualquer pessoa (JUNQUEIRA, 2009).

<sup>4</sup> Heteronormatividade um conjunto de disposições por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual (WARNER, 1993), com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária.



### *Vigilância das normas de gênero e pedagogia do insulto*

Numa festa, um menino de 5 anos ficou com o último balão. Não queria porque era cor-de-rosa. A quem passava ele dizia: “Olha, eu não escolhi esse balão”. Temia que o pai viesse buscá-lo. Depois, a coordenadora disse para não fazermos mais balões rosas nas festas em que há meninos.

O vice-diretor sempre se refere a um determinado aluno como “aquela coisa”. Há outros estudantes, mas era apenas esse aluno que ele confronta. Ele se diz ultrajado e sempre se dirige ao aluno aos berros, de preferência quando há público.

Pessoas identificadas como não-heterossexuais vêm-se desde cedo na mira de uma *pedagogia do insulto*, na qual piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes etc. se constituem poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão. Não surpreende o terror da criança diante da possibilidade de ser flagrada por um pai temeroso de ver a sua masculinidade posta em risco. Ali, posicionamento da instituição é inequívoco: preferiu-se o silêncio conformista e a reiteração da norma.

Embora para a instituição heteronormativa da seqüência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos abertamente homofóbicos. Na escola indivíduos que distoam do diapasão heteronormativo são postos à margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos (BUTLER, 1999; LOURO, 2004). E, por meio da pedagogia do insulto, as “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos – jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). Representam uma ameaça que paira sobre as cabeças de todos.

### *Gêneros plurais e fronteiras de gênero*

A professora recriminava um aluno que usava brinco. Dizia-lhe que não deveria usar, pois ele já tinha um certo jeito. Um dia, quando ele apareceu sem o brinco, ela deu-lhe um beijo.

Na turma havia um aluno com certo comportamento feminino. O professor de Educação Física gritou na frente dos outros: “Vira homem, moleque!”

A internalização dos ditames da norma heterossexual faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero, identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma



forçosa, inescapável e linear relação entre esses conceitos, e comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Porém, na frase “Vira homem, moleque!”, subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível – uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia que rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita nas “verdades” insistentemente reiteradas da heteronormatividade.

Ignora-se que não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção, lidando com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como “bons” e “maus”, reforçando hierarquias de classe, etnia e gênero (CARVALHO, 2009). E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, é um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como alguém adequado às normas de gênero.

Apesar da existência plural, dinâmica e multifacetada de masculinidades e de feminilidades, é intensa a generificação binária dos espaços e das práticas escolares. Ali, as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores tornam-se, arbitrária, binária e biunivocamente, masculinos ou femininos, transformados em elementos de distinção e classificação. Por que o *atravessamento* ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão problemático? Não seria possível existir uma masculinidade heterossexual que permita livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? Por que não problematizar práticas, atitudes, valores e normas que investem nas segregações, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais, na (re)produção de hierarquias?

### *Heterossexualidade presumida*

Na nossa escola, não temos gays ou lésbicas.

Depois do curso sobre diversidade, não penso meus alunos como sendo todos heterossexuais.



A tendência de a escola se negar a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se indiferente ao diferente, encontra, no caso das homossexualidades, sua expressão mais incontestável. Impera o princípio da *heterossexualidade presumida*, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (se houver, será “coisa passageira”). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais, inclusive em termos curriculares. Ao mesmo tempo, essa presunção dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente. E a contínua repetição das “verdades” postas pela matriz heterossexual e, portanto, pelas normas de gênero, aprofunda o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência. A norma os presume, ao mesmo tempo em que sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, e a atribuição da homossexualidade a quem parece não se adequar aos ditames heterorreguladores e que, por isso, merecerá ficar à margem ou de fora.

### *Normalização e fúria desumanizante*

Os meus alunos protestaram contra a permanência de um colega gay no time de futebol. Disseram: “Veado é a pior coisa que existe!”

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. Ele apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Já lhe disse: “Tu és gay, eu respeito, mas pára de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.” Mandeí chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. [...] Que fiz com os outros? Fazer o quê?

As normas de gênero costumam aparecer numa versão nua e crua da pedagogia do insulto por meio da qual as pessoas identificadas como “não-heterossexuais” são degradadas à condição de “menos humanos”, merecedoras da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem em nome do esforço corretivo e normalizador. O que temos aí é a instituição escolar mostrando-se cruamente como uma *instituição disciplinar* (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua *normalização*, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela recebe os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um status inferior.



Por meio do depoimento da diretora, a escola exhibe-se, sem véus, como espaço normalizador, de disciplinamento, silenciamento e marginalização. O “problema” por ela identificado é o aluno “efeminado”, e não os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição que dirige. Somente uma fúria heterorreguladora poderia atribuir homossexualidade a uma criança e, além disso, não se inquietar diante da violência física e simbólica a que ela está sendo submetida.

### *Nome social, banheiros e espacialização*

Na minha escola tinha um aluno muito feminino. Um dia, ele apareceu com esmalte nas unhas. Foi uma loucura! Depois foi aparecendo com outras coisas de mulher. Dizia que era travesti e queria ser tratado com nome feminino. Não queria ir mais ao banheiro dos homens. Algumas alunas ficaram revoltadas. Não queriam um homem no banheiro delas. Ele deixou a escola.

O diretor não permitiu que um aluno se matriculasse no turno da manhã. “No matutino há muitos rapazes de 16 anos que poderão ficar abalados com a presença de um travesti”. Disse-nos para não tratarmos o aluno pelo nome feminino.

O preconceito, a discriminação e a violência homofóbica se agravam enormemente em relação a travestis e transexuais. Elas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, uma vez que elas, mais do que ninguém, não tendem a se conformar à *pedagogia do armário*. Não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e de inserção no mercado de trabalho (PERES, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas.

Por que pode ser tão difícil e perturbador reconhecer o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável? O nome social não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento social da legitimidade de sua identidade tal como ela se percebe. Um/a docente, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, ensina e estimula os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diversidade sexual.

A espacialização é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder. É um dos aspectos centrais do currículo e se verifica na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que este continuamente opera. A violação do direito ao acesso ao banheiro é um exemplo que mostra que processos de espacialização são acompanhados de naturalizações sutis, que se desdobram em interdições e segregações.



## *Lesbofobia*

A direção da minha escola proibiu o beijo entre as meninas. É uma moda. Aqui não há lésbicas.

Uma aluna me procurou para dizer que estava apaixonada por uma colega. Como ela tinha 13 anos, lhe disse para esperar um pouco, pois pode ser coisa passageira e ela nem parece lésbica.

Soubemos de um episódio de estupro contra uma aluna. Os rapazes disseram que era lésbica por falta de homem.

A lesbofobia costuma figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia, graças aos processos de invisibilização a que as lésbicas estão submetidas. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral se acirram no caso das lésbicas. As que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as consideradas mais “masculinas” e tornam-se alvo fácil da violência física.

O fato de a maior parte dos relatos colhidos de docentes referirem-se a casos de homofobia contra estudantes de sexo masculino, além de fazer pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero sobre os sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual, remete-nos a processos de interdição e silenciamento da mulher, seu corpo e sua sexualidade. Mulheres não precisam exorcizar a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Mesmo assim, o beijo entre as meninas é motivo de preocupação para muitos/as dirigentes escolares. Certo discurso corrente procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, dizendo se tratar de “moda”, “coisa passageira”.

Relatos de estupros contra travestis, lésbicas masculinas e gays mais femininos não são incomuns. São atos impregnados de desprezo em relação às mulheres e ao feminino. Expressam um desejo de normalização, uma ânsia para encerrar, de maneira binária, a masculinidade nos homens e a feminilidade nas mulheres. Por isso, no caso do estupro contra lésbicas, tais atos de violência machista, sexista, homofóbica e lesbofóbica são comumente animados pela crença de que mulheres lésbicas somente são lésbicas por não terem encontrado um homem que soubesse “fazer o serviço direito”. O estuprador de uma lésbica agiria como um pretense agente de normalização. Seria o estupro uma “oportunidade de redenção” de mulheres que ousaram desobedecer aos cânones da matriz heterossexual? Estupros são truculências heterorreguladoras de afirmação masculina. Por meio deles, se procura fazer as vítimas lembrarem que sexo para elas deve permanecer um sofrimento imposto, nunca uma iniciativa.

*À guisa de concluir e continuar o debate*





Por a heteronormatividade estar na ordem das coisas, seria impróprio pensar que a homofobia manifesta-se de maneira fortuita ou isolada nas instituições escolares., como uma herança ou algo residual. Em vez disso, a escola consente e *cultiva* homofobia, não só repercutindo o que se produz em outros âmbitos, mas oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informada pelo racismo e pelo classismo, e sempre atrelada às concepções postas pela heteronormatividade, a homofobia atua na estruturação deste espaço e de suas práticas curriculares, produzindo efeitos em todos/as.

Muitos relatos anteciparam nas crianças a homossexualidade, confundindo expressão de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e identidade sexual, e pensando toda a temática a partir da linearidade determinada na sequência sexo-gênero-sexualidade. Ao lado disso, o termo “homofobia” também não aparece nos relatos, embora disto eles tratem explicitamente. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências, mas também de suas condições como sujeitos de direitos.

O tom que prevalece nos relatos apresentados deixa transparecer que muitas narradoras apresentam dificuldades para aceitar ou lidar com as homossexualidades. Posicionam-se, às vezes, como observadoras externas, como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não cumprissem um papel relevante nos processos de naturalização da heterossexualidade, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização daqueles/as considerados/as “diferentes”. Além de uma sensação comum de isolamento e falta de respaldo institucional para se fazer frente a um cenário de opressão sistemática, muitos relatos evidenciam uma ausência de indignação e uma forte busca de auto-apaziguamento. Uma mescla diferentemente dosada de conformismo, resignação, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência e indiferença. Chama a atenção uma falta de motivação para ir em busca de alternativas mais eficazes.

Diante de um quadro intenso de violações de direitos, as providências tomadas costumam ser paliativas ou equivocadas. Muitos encaminhamentos adotados parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Alguns discursos perfazem um deslocamento nos processos de atribuição de responsabilidades, e estas migram do grupo e da instituição que praticaram a violação para o alvo da discriminação direta.

Quase sempre, em maior ou menor grau, as narrativas deixam transparecer um entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Indicam uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas as hierarquias, as





relações de poder e a heteronormatividade. Em casos assim, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos justamente por serem portadoras de sensibilidade em relação às vítimas, uma dose de uma espécie de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir.

Na escola, antes mesmo de falarmos em respeito às diferenças, poderíamos questionar os processos sociocurriculares por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, desvalorizadas e marginalizadas. Assim discutiríamos relações de poder e processos de hierarquização e o que os “currículos” têm a ver com isso.

Professores/as se vêem, em geral, sem respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola. Além disso, como praticamente todas as pessoas, eles/as foram feitos portadores de um formidável lastro heteronormativo ao longo de suas socializações. São disposições dinâmicas, mas profundamente incorporadas. Não surpreende, pois, que, ao lado do descontentamento que professores/as costumam transparecer em relação ao mundo da escola, seus discursos se mostrem frequentemente informados por uma matriz de conformação, e eles/as não se encontrem suficientemente persuadidos/as quanto à necessidade de se promover mudanças no modo de ver, pensar, agir, aprender e ensinar em relação à heteronormatividade.

No entanto, alguns depoimentos indicam que é possível orientar nossas ações curriculares em novas direções. Um número considerável de escolas tem ido nessa direção. Nelas, o empenho em desestabilizar a homofobia tem representado trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas, um espaço livre, seguro, educativo e de qualidade, que promove experiências que consideram corpos, sexualidades, sujeitos, padrões culturais, normas, valores e relações humanas não como realidades naturais e imutáveis, mas construções e possibilidades de liberdade (RIBEIRO et al., 2008).

### *Bibliografia*

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, A. de; MARIGUELLA, M. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CARVALHO, M. de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.

CONNELL, R. *Masculinities*. Cambridge: Polity, 1995.

ÉRIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.



- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERALDI, C. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Proposições*, Campinas, v. 5, n. 3 [15], nov. 1994.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, 2009.
- LOURO, G. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PERES, W. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, 2009.
- RIBEIRO, P.; SILVA, F.; MAGALHÃES, J.; QUADRADO, R. (Orgs.). *Sexualidade e escola*. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008.
- SILVA, T. da. *Documento de identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TEDESCO, J. *Paradigmas do cotidiano*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- WARNER, M. (Ed.). *Fear of a queer planet*. Minneapolis: Univ. of Minnesota, 1993.

*Resumo:*

O autor explora a relação entre currículo e heteronormatividade no espaço cotidiano escolar. A partir da problematização de relatos de professoras, reflete sobre experiências escolares imbricadas a processos de (re)produção das normas de gênero e da heteronormatividade. Por serem a heteronormatividade e a homofobia elementos estruturantes do espaço escolar e de suas práticas curriculares, a desestabilização dos dispositivos escolares de normalização e de disciplinamento heteronormativos favoreceria uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Cotidiano escolar – Heteronormatividade – Homofobia – Curr