



“Eles te chamam disso porque você fica rebolando”: a produção da normalidade/anormalidade no contexto escolar

Sirley Lizott Tedeschi^{1*} e Ruth Pavan²

¹Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Rod. Dourados-Itahum, 79804-970, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. ²Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: tedeschi@uem.br

RESUMO. Na modernidade, produziram-se inúmeros aparatos de controle e de normalização, regulação, sujeição e aprisionamento dos sujeitos e de suas identidades/diferenças, o que se mantém atualmente, inclusive na escola. Neste artigo, discutimos a produção da normalidade/anormalidade e a vontade de controle das identidades/diferenças dos sujeitos no ambiente escolar. A análise é fruto de pesquisa utilizando entrevista semiestruturada com professores/as que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada na Região Centro-Oeste do país. A análise dos enunciados dos/as professores/as aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista. Problematicamos, em um primeiro momento, a produção da normalidade/anormalidade, recorrendo especialmente aos escritos de Michel Foucault, Carlos Skliar e José Gil, entre outros. Em um segundo momento, refletimos sobre as tentativas de normalização das identidades/diferenças no contexto escolar por meio do controle dos comportamentos considerados indesejáveis/anormais, os quais, conforme mostrou a pesquisa, se articulam principalmente com o controle da sexualidade. Os resultados indicam que a escola sofre os efeitos do discurso moderno de um projeto único, de uma única identidade, e que, embora aconteçam alguns movimentos de resistência, a maioria dos/as professores/as, envolvidos/as por esses discursos, concebe a diferença como uma identidade desviante, problemática, que precisa ser corrigida e normalizada.

Palavras-chave: anormalidade; normalização; diferenças; escola.

“They call you that because you sway your hips when you walk”: the production of normality/abnormality in the school context

ABSTRACT. Numerous devices of control, normalization, regulation, subjection and imprisonment of subjects and their identities/differences were produced in modern times and still persist today, even at school. In this article, we discuss the production of normality/abnormality and the urge to control the identities/differences of subjects in the school setting. The analysis is the result of research using semi-structured interviews with teachers who work from the 6th to the 9th grade of Elementary School in a state public school located in the Central-West region of the country. The analysis of the teachers' statements is grounded on the post-structuralist perspective. Firstly, we problematize the production of normality/abnormality, especially relying on writings by Michel Foucault, Carlos Skliar and José Gil, among others. Secondly, we reflect on the attempts to normalize identities/differences in the school context through the control of behaviors regarded as undesirable/abnormal, which, as the research has shown, are mainly linked to the control of sexuality. The results have evidenced that the school suffers the effects of the modern discourse of a single project and a single identity; despite some resistance movements, most teachers involved in these discourses conceive of difference as a deviant, problematic identity that needs to be corrected and normalized.

Keywords: abnormality; normalization; differences; school.

“Te llaman así por tu manera de menear al caminar”: la producción de la normalidad/anormalidad en el contexto escolar

RESUMEN. En la modernidad, se produjeron innumerables dispositivos de control y normalización, regulación, sujeción y encarcelamiento de los sujetos y de sus identidades/diferencias, lo cual se mantiene hasta la actualidad, incluso en la escuela. En este artículo, discutimos la producción de la normalidad/anormalidad y el deseo de controlar las identidades/diferencias de los sujetos en el entorno escolar. El análisis es fruto de una investigación basada en entrevistas semiestructuradas con docentes que

trabajan del 6º al 9º año de la Educación Primaria en una escuela pública estatal ubicada en la región Centro-Oeste del país. El análisis de los enunciados de los/las docentes se aproxima a la perspectiva posestructuralista. En un primer momento, problematizamos la producción de la normalidad/anormalidad, recurriendo especialmente a los escritos de Michel Foucault, Carlos Skliar y José Gil, entre otros. En un segundo momento, reflexionamos sobre los intentos de normalización de las identidades/diferencias en el contexto escolar, a través del control de comportamientos considerados indeseables/anormales, los cuales, como mostró la investigación, se articulan principalmente con el control de la sexualidad. Los resultados indican que la escuela sufre los efectos del discurso moderno de un proyecto único, de una única identidad, y que, aunque existen algunos movimientos de resistencia, la mayoría de los/las docentes, atravesados/as por estos discursos, conciben la diferencia como una identidad desviada, problemática, que debe ser corregida y normalizada.

Palabras clave: anormalidad; normalización; diferencias; escuela.

Received on June 10, 2025.
Accepted on February 10, 2026.
Published in June 01, 2026.

Introdução¹

A norma social, para Skliar e Souza (2000, p. 267), demarca uma “[...] arte de seguir preceitos e de corrigir erros”. É um conceito que estrutura a sociedade, naturalizando comportamentos e modos de convivência. Ela estabelece preceitos e corrige o que é tido como desvios, aprisionando-nos em modelos do que é considerado normal. A sociedade, ao naturalizar modos aceitos de convivência, limita as diferenças e sublinha aprisionamentos em modelos de ‘normalidade’. Como uma construção social, a norma dita condutas, e, “[...] embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos fazer a respeito, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções [...] do outro anormal” (Skliar, 2003, p. 168).

Como diz Foucault (2024) na obra *Loucura, linguagem, literatura*, há algum tempo já sabemos que as sociedades se definem “[...] não só por aquilo que aceitam e acolhem, por aquilo que valorizam; mas também e talvez sobretudo por aquilo que rejeitam e interditam” (Foucault, 2024, p. 31). A interdição, segundo o autor, era vista como algo natural e positivo por aqueles que analisavam as sociedades, estruturando condutas e escolhas. Referindo-se às instituições médicas e à produção de uma ciência médica, Foucault diz que as instituições sociais, a partir do século XVIII, criaram o hábito de incluir aquele que estava do outro lado da divisão – o louco, o doente, o criminoso –, aceitando-o, acolhendo-o e tolerando-o como se fizesse parte de sua cultura, como se lhes pertencesse. Ao mesmo tempo, “[...] esse processo estranho de inclusão (a um só tempo por assimilação e conhecimento) [...] talvez não passe de uma modificação (em suma muito ligeira) da velha função de exclusão” (Foucault, 2024, p. 34).

Skliar (2019), ao refletir acerca do que se vem falando sobre a inclusão nas últimas três décadas, descreve-a como um anseio constante, ainda por materializar-se plenamente em nossa realidade. A inclusão, conforme o autor, expressa um desejo não cumprido, uma falta, um vazio. Sua reiterada pronúncia não indicaria senão ausência de vitalidade, sua inexistência, uma apelação às vezes desesperada e uma presença fantasmagórica. A constante menção à inclusão sugere uma busca por algo que, apesar de almejado, permanece como uma presença quimérica, um objetivo que teima em não se concretizar em sua totalidade. Isso ocorre, em certa medida, porque, “[...] ao falar das normas, e da alteridade deficiente, anormal, não estamos sequer mencionando aquilo que deveria ser colocado sob suspeita em primeiro lugar: a questão do corpo normal [...]” (Skliar, 2003, p. 169), do sujeito normal, ou seja, a questão da normalidade.

Considerando as reflexões dos autores sobre os inúmeros aparatos de controle normalização, regulação, sujeição e aprisionamento dos sujeitos e de suas identidades/diferenças, neste artigo, discutimos a produção da normalidade/anormalidade e a vontade de controle das identidades/diferenças dos sujeitos no contexto escolar, o que, conforme mostrou a pesquisa, se dá, sobretudo, em torno da sexualidade.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores/as que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada na Região Centro-Oeste do país. A análise dos enunciados inscreve-se na perspectiva pós-estruturalista. Inicialmente, problematizamos a produção da normalidade/anormalidade e, em seguida, trazemos a análise da pesquisa de campo. Destacam-se as tentativas de controle dos comportamentos considerados indesejáveis/anormais dos/as alunos/as pelos

¹ Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética: número do protocolo 267.951.

professores/as, tendo em vista que a escola convive com os efeitos do discurso moderno de um projeto único, de uma única identidade. Assim, embora aconteçam alguns movimentos de resistência, a maioria dos/as professores/as, envolvidos por esses discursos, concebe a diferença como uma identidade desviante, problemática, que precisa ser corrigida e normalizada.

A produção da anormalidade – ou sobre tentativas de corrigir, recuperar, normalizar as identidades/diferenças

Conceber a diferença como desvio identitário implica uma visão biologicista, que busca corrigir e normalizar. Essa abordagem reduz os problemas sociais a um determinismo biológico, ignorando suas dimensões históricas e culturais. Na visão biologicista², que começa a construir-se no século XIX, comportamentos como crime, prostituição e alcoolismo eram considerados como doenças. Cada comportamento que divergisse da maioria era classificado como anormal, um desvio específico. Com a consolidação das ciências médicas, comportamentos fora da norma passaram a ser considerados anomalias. A norma médica imposta criou o conceito de ‘anormalidade’, associando aqueles comportamentos a doenças. Esse processo exerce poder de normalização e controle social sobre os comportamentos.

Foucault (2001) analisa as diversas figuras históricas que permitiram a construção do conceito de anormalidade no pensamento médico-social do Ocidente. Mostra que o anormal do século XIX provém da convergência de um conjunto de instituições de controle e de mecanismos de vigilância que elas põem em funcionamento. A partir de uma genealogia da anormalidade, demonstra que a figura do anormal do século XIX advém de três figuras anteriores: o ‘monstro’, o ‘incorrigível’ e o ‘masturbador’. O anormal vai se constituindo “[...] marcado por esse tipo de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparelhos de retificação” (Skliar, 2003, p. 174). Sem a intenção de abordar o conjunto das discussões apresentadas por Foucault (2001) na obra *Os anormais*, salientamos algumas questões relativas às figuras do monstro, do incorrigível e do masturbador – antecedentes do anormal do século XIX – que se colocam como relevantes para pensarmos os processos de correção e normalização de supostas identidades desviantes.

No século XVIII, o monstro, conforme Foucault (2001, p. 69), “[...] é essencialmente uma noção jurídica, [...], pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza”. Isso posiciona o monstro em um campo jurídico-biológico, representando ao mesmo tempo uma exceção em relação à espécie e uma perturbação às regularidades da ordem jurídica.

Nesse sentido, o monstro representa a contranatureza, o modelo de diferença, todas as formas de anomalias. Por isso “[...] que as diferentes formas do outro tendem para a monstruosidade: contrariamente ao animal e aos deuses, o monstro assinala o limite ‘interno’ da humanidade do homem” (Gil, 2000, p. 173, grifo do autor). Por representar uma ‘aberração da realidade’, a presença do monstro, segundo Gil (2000), perturba, pois põe em questão “[...] a crença na ‘necessidade da existência’ da normalidade humana, [...], já que o monstro não é senão a desfiguração última do Mesmo no Outro” (Gil, 2000, p. 175, grifo do autor). Daí o medo, o pavor que ele representa e a necessidade de sua correção ou aniquilação. Em outras palavras, podemos dizer com Cohen (2000, p. 31, grifo do autor) que:

As demasiadamente precisas leis da natureza tais como estabelecidas pela ciência são alegremente violadas pela estranha composição do corpo do monstro. Uma categoria mista, o monstro resiste a qualquer classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um ‘sistema’ que permita a polifonia, a reação mista (diferença na mesmidade, repulsão na atração) a resistência à integração – que permita [...] ‘um jogo mais profundo de diferenças, um polimorfismo não-binário na base da natureza humana’.

Por recusar-se a fazer parte de um sistema classificatório, o monstro perturba com seu corpo incoerente, com sua constituição híbrida, com sua resistência à inclusão em quaisquer estruturas sistemáticas. Portanto, é no monstro que, a partir do século XIX, as ciências médicas e jurídicas investem. Desvendar o que

² Na obra *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999, p. 307) diz que, “[...] no fundo, o evolucionismo, entendido num sentido lato – ou seja, não tanto a própria teoria de Darwin quanto o conjunto, o pacote de suas noções (como: hierarquia das espécies sobre a árvore comum da evolução, luta pela vida entre as espécies, seleção que elimina os menos adaptados) –, tornou-se, com toda a naturalidade, em alguns anos do século XIX, não simplesmente uma maneira de transcrever em termos biológicos o discurso político, não simplesmente uma maneira de ocultar um discurso político sob uma vestimenta científica, mas realmente uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc. Em outras palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-los”.

subjaz ao monstro humano, o que há por trás das anomalias, das irregularidades, dos desvios, é o grande objetivo dessas ciências. Conhecer as anomalias significa possibilitar o desenvolvimento de uma série de técnicas de controle sobre todo e qualquer desvio da norma. Afinal, “[...] os monstros são aqui, como em toda a parte, representações convenientes de outras culturas, generalizados e demonizados para impor uma concepção estrita da mesmice grupal” (Cohen, 2000, p. 46).

O indivíduo a ser corrigido, ou o indisciplinado, segunda figura destacada por Foucault (2001), aparece entre os séculos XVII e XVIII, portanto, é mais recente que o monstro humano a que acima nos referimos. Se o monstro humano “[...] é o correlato dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza” (Foucault, 2001, p. 415), o indivíduo a ser corrigido “[...] é muito mais limitado à família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam” (Foucault, 2001, p. 72). Esse indivíduo passa a fazer parte de um jogo de interesses que inclui a família, depois a escola, o bairro, a igreja, a polícia, entre outras instituições, e passa a justificar a existência destas.

No entender de Foucault (2001), por ocorrer com muita frequência – por exemplo, no exército, nas escolas, na família –, o indivíduo a ser corrigido é ‘regular na sua irregularidade’. Por ser corriqueiro e frequente, parece familiar, muito próximo da regra, e nisso consiste a dificuldade em defini-lo, em determiná-lo. Foucault (2001) afirma que esse indivíduo é, na verdade, incorrigível e tem essas características devido ao fato de todas as técnicas familiares de domesticação terem fracassado.

Não é por acaso que o indivíduo a ser corrigido ou o indisciplinado é contemporâneo das técnicas de disciplinamento que surgem nos séculos XVII e XVIII nas diversas instituições, inclusive nas escolas. Vagabundos, bêbados, boêmios, viciados, assassinos, prostitutas e mendigos passam a ser alvo do poder disciplinar. Para eles, são criadas instituições disciplinares, com o intuito de adestrar, corrigir, recuperar esses corpos e torná-los dóceis e produtivos. Foucault (2001, p. 79) destaca a relação entre o incorrigível e um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: “[...] é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões [...]”; assim, “[...] os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões, abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei” (Foucault, 2001, p. 415).

É nesse contexto que a psiquiatria, no final do século XVIII e início do século XIX, se constitui como uma ciência autônoma e de muito prestígio; inscrita no interior da medicina, via a loucura como uma ameaça ao corpo social. Debatia-se sobre a origem orgânica ou psíquica das doenças mentais, e terapias físicas e psicológicas eram propostas para combater esse perigo. Ligada intrinsecamente a condições sociais insalubres, a loucura era percebida como uma fonte de perigos para a ordem pública. Conforme Amarante e Torre (2001, p. 20),

No dispositivo da psiquiatria, trata-se, antes da própria produção da loucura, ou melhor, da produção da doença mental. É um dispositivo histórico e político que não se exerce apenas na forma do direito ou da interdição, que se processa por mecanismos que extravasam o Estado, que possui táticas pontuais localizadas, nos tratamentos e diagnósticos, mas um efeito estratégico global definido – instituir uma certa relação com a loucura, que atende a objetivos próprios, tais como a normalização do processo saúde-loucura, a produção de um *homo psicologicus* e de uma norma de sanidade como controle sobre o funcionamento psicológico dos indivíduos.

A tensão que o indivíduo a ser corrigido, ou o indisciplinado, provoca entre a corrigibilidade e a incorrigibilidade serve de amparo para o desenvolvimento de todas as instituições próprias para ‘anormais’ do século XIX.

Por sua vez, o masturbador ou onanista, terceira figura apresentada por Foucault (2001), é uma figura totalmente nova do século XIX. É contemporâneo das novas relações entre sexualidade e organização familiar, da nova posição da criança em meio ao grupo parental, da nova importância dada ao corpo e à saúde. Consolida-se, então, um novo modelo de família – a família moderna burguesa –, em detrimento das variadas relações que caracterizavam, utilizando a expressão de Foucault (2001), a ‘gente de casa’. Na modernidade, a família passa por um intenso processo de transformação. As famílias extensas dos nobres, das pessoas do campo e da cidade, constituídas por parentes próximos e distantes, passam a ser vistas como ‘promíscuas’, ao mesmo tempo em que se começa a valorizar a família nuclear, com pai, mãe e filhos/as. Começa uma nova relação pais-filhos, novas relações intrafamiliares. Começam, conforme Foucault (2001, p. 417), uma

[...] inversão do sistema das obrigações familiares (que iam, outrora, dos filhos aos pais e que, agora, tendem a fazer da criança o objeto primeiro e incessante dos deveres dos pais, a quem é atribuída a responsabilidade moral e médica até o mais longínquo da sua descendência), aparecimento do princípio de saúde como lei fundamental dos vínculos familiares, distribuição da célula familiar em torno do corpo – e do corpo sexual – da criança, organização de um

vínculo físico imediato, de um corpo-a-corpo pais-filhos em que se ligam de forma complexa o desejo e o poder, necessidade, enfim, de um controle e de um conhecimento médico externo para arbitrar e regular essas novas relações entre a vigilância obrigatória dos pais e o corpo tão frágil, irritável, excitável dos filhos.

Em torno da sexualidade da criança, consolida-se o modelo de família da época moderna. A família moderna passa a ser uma instituição, em correlação com outras instituições – médicas, judiciárias, educacionais –, responsável pela vigilância da sexualidade da criança.

Vigiam-se “[...] os corpos, os gestos, as atitudes, as caras, os traços da fisionomia, as camas, os lençóis, as manchas” (Foucault, 2001, p. 335), para impedir, controlar e até mesmo medicalizar os desvios, as anomalias que possam ocorrer na vida das crianças. Os pais são convocados a vigiar seus filhos, a “[...] partir à caça dos cheiros, dos vestígios, dos indícios [...]” (Foucault, 2001, p. 335) de qualquer irregularidade na sexualidade.

A família, portanto, é um instrumento importante de controle social. Ao recorrer às ciências médico-sociais, seu espaço foi racionalizado, ou seja, diante do medo generalizado do incesto e dos perigos da masturbação infantil, a partir do final do século XVIII, a medicina, assim como as outras ciências, coloca-se como necessária e adentra o espaço familiar. Os médicos passam a atuar como conselheiros familiares, principalmente em questões relacionadas ao corpo e à sexualidade das crianças, estabelecendo o que são a saúde e a doença. Desse modo, os pais assumem a posição de agentes da normalização social por meio do dispositivo de sexualidade, em conjunto com as ciências médicas, pedagógicas, psiquiátricas e psicológicas.

Precisamos considerar, com Nader e Rangel (2019), que o ingresso em uma sociedade moderna industrializada também produziu mudanças significativas na instituição familiar, indo além da gradual substituição das unidades domésticas expandidas por núcleos mais restritos de convivência.

Essa transformação teria sido acompanhada, dentre outros ajustes, por uma delimitação mais precisa entre as funções assumidas por homens e mulheres no interior da família. A partir de então, a família virou sinônimo de unidade doméstica harmônica, privada e independente, graças a essa diferenciação de papéis masculinos e femininos. A nova dinâmica doméstica funcionou por intermédio de uma moral biológica que naturalizava a mulher como mãe e protetora do lar e o homem como agente de autoridade e único provedor das condições materiais de subsistência (Nader & Rangel, 2019, p. 24).

Assim, vai se processando uma naturalização da família e, igualmente, da heterossexualidade, que passa a representar como não natural, como não normal, como desviante, qualquer outro arranjo familiar e todas as outras formas de exercer a sexualidade. A homossexualidade, então, inviabiliza, destrói o modelo de família construído na modernidade e, por isso, é patológica, é uma identidade doentia, necessitando de correção, normalização e, inclusive, medicalização. A interiorização da norma familiar corresponde, ao mesmo tempo, a uma intromissão extremamente eficiente do poder nas nuances da vida e à sua subjetivação.

Embora sejam muitas as tentativas e interesses em controlar e regular as sexualidades, vale destacar que elas

[...] são vivências de sensações, desejos e prazeres que, se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra (Paraíso & Caldeira, 2018, p. 13).

Como dispositivo de poder, as sexualidades podem muito, produzindo subjetividades, resistências, normas e deslocamentos.

Como pensa Foucault (2001), é com as figuras do monstro, do incorrigível e do masturbador – e uma série de instituições com tecnologias específicas, com saberes/poderes, na tentativa de corrigir, recuperar, normalizar essas figuras – que surge o indivíduo anormal do século XIX. Como afirma Castro (2009), o indivíduo anormal, do qual tantas instituições, discursos e saberes se encarregaram desde o século XIX, “[...] deriva tanto da exceção jurídico-natural do monstro, da multidão de incorrigíveis dos institutos de correção, quanto do universal segredo das sexualidades infantis” (Castro, 2009, p. 33).

Para dizer de outra forma, o anormal é visto como um “[...] monstro empalidecido e banalizado, [...] também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção” (Foucault, 2001, p. 73). Por meio de técnicas disciplinares, o anormal passa a ser “[...] encerrado, encurralado, agrupado, sem grupo, isolado no tempo e no espaço; o outro rotineiro, que deve repetir sempre o mesmo, administrado, confinado num espaço fechado, psiquiatrizado” (Skliar, 2003, p. 177).

Além das técnicas disciplinares, entra em cena o biopoder, pondo-se em funcionamento um saber/poder que vai além da disciplina dos corpos individuais. Já não é suficiente disciplinar os corpos para torná-los dóceis e produtivos – função desempenhada pelo poder disciplinar; almeja-se também desenvolver um poder de normalização e de atuação sobre a vida, as populações, seus processos e regularidades. Para Fonseca (2000),

as sociedades de normalização não são sociedades meramente disciplinares; em vez disso, são sociedades que cruzam o poder da disciplina com o poder da norma.

Daí que, para recuperar o detalhe das distribuições espaciais e das atividades, teria havido uma primeira acomodação: a acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, definindo-se o domínio denominado de disciplina. E para se recuperar os fenômenos globais de regulação dos grupos, uma segunda acomodação teria tido lugar: a acomodação dos mecanismos de poder sobre os fenômenos de população. Definem-se, então, duas séries: a série corpo (organismo-disciplina) – instituições; e a série população (processos biológicos-mecanismos securacionais) – Estado. E o elemento que as articula, ou ainda, que circula do disciplinar ao regularizador é a norma (Fonseca, 2000, p. 226).

O biopoder tem a norma como operadora das medidas – os cálculos, as quantificações, as qualificações, as avaliações e as hierarquizações são tecnologias que normatizam e fornecem os parâmetros para administrar as populações. A norma possibilita tirar, da “[...] exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo” (Veiga-Neto, 2011, p. 115). Passam a ser alvos de interesse do biopoder o número de habitantes, a taxa de natalidade e de mortalidade, a expectativa de vida, a incidência de doenças e a frequência de desvios comportamentais, o que torna clara a representação de que, para administrar a vida dos indivíduos, é necessário atuar sobre as populações.

No entrelaçamento entre o poder disciplinar e a biopolítica, foi se constituindo o biopoder, um poder sobre a vida; foi se produzindo, por um lado, um significado positivo sobre o que é normal e, por outro, um significado depreciativo sobre o que é desvio, anomalia, anormal ou anormalidade. Nesse sentido, Skliar (2003) diz que, se o normal é o que se prefere, se deseja, se é aquilo que possui valores positivos, então, seu contrário deverá ser fundamentalmente aquilo que se considera detestável, que se repele. Por isso, a ‘norma’ empenha-se em atrair para si todas as identidades e todas as diferenças. Quer ser o centro de onde tudo emana, onde tudo se organiza, se classifica e se nomeia. Tudo o que é diferente, incômodo, irregular, misterioso, desvio, irreduzível à identidade, ou se deixa corrigir, ou é suprimido pelo poder que normaliza.

Isso ocorre, em grande medida, porque a epistemologia moderna ocidental deriva a diferença da identidade, tomando esta como referência, ponto de partida e origem para pensá-la. Nesse sentido, o que vem em primeiro lugar é a identidade, que, conforme Silva (2014), faz com que tomemos aquilo que somos como referência e norma, para descrever e avaliar aquilo que não somos. Essa perspectiva tende a fixar as identidades e diferenças a partir de uma identidade una e primordial, invisibilizando sua produção social e histórica. Assim, a diferença foi pressionada a assemelhar-se à identidade: “[...] o outro foi persuadido para deixar de ser outro. Manipulado em cada um de seus detalhes, para ir atrás da mesmidade. O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada” (Skliar, 2003, p. 178).

A seguir, analisamos como os/as professores/as se movem geralmente pela ideia de que existe uma identidade única, desejável, normal, e de que a diferença deve ser controlada, corrigida, evitada, reforçando a mesmidade/normalidade.

Sobre controle e normalização no contexto escolar: a diferença como algo a ser corrigido

A escola moderna é um produto/invenção da modernidade ocidental, por isso, conforme Skliar (2003), o tempo da modernidade e o tempo da escolarização costumam ser temporalidades que “[...] desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda a contaminação do outro” (Skliar, 2003, p. 198). Da mesma maneira, o espaço da modernidade e o espaço escolar são espacialidades que se empenham em reduzir o outro, afastando-o de seu território, de sua língua, de seu gênero, de sua raça.

Em certa medida, na escola onde desenvolvemos a pesquisa, circulam discursos voltados a fabricar mesmidades, e por isso o outro ainda é alvo de tentativas de controle e normalização. A ideia moderna de um projeto único, de uma única identidade, atua nessa escola por meio de dispositivos de poder e atravessa os/as professores/as, contribuindo para a produção da mesmidade da escola, invisibilizando a diferença do outro e corrigindo o que aparece como desvio da identidade normal.

Como ressaltamos anteriormente, para Foucault (2001), a família moderna é um espaço central no controle da sexualidade. Nela, os pais são convocados a exercer a vigilância, detectando irregularidades, anormalidades, desvios, anomalias.

Nossa pesquisa mostra que a família é vista como um instrumento importante de normalização das condutas e de controle social. Percebemos como alguns/algumas professores/as partem da concepção de família moderna burguesa³ e de seu papel de controle e normalização dos/as filhos/as.

Para a professora Vera, por exemplo, a família “[...] tem o pai e a mãe, o lar, assim, em paz [...]”; ela argumenta que os/as alunos/as que vêm dessas famílias “[...] são pessoas maduras, são responsáveis, disciplinadas e estudiosas [...]”, o que raramente acontece com alunos/as que não têm esse perfil de família. Falando sobre as crianças que são indisciplinadas, que não têm bom desempenho nas avaliações, que faltam às aulas, o professor Roberto diz: “[...] se você pegar o histórico dessas crianças, elas não estão em ambiente familiar favorável [...] pai e mãe dentro de casa”.

O que esses/as professores/as dizem mostra que, na escola onde desenvolvemos a pesquisa, circula uma concepção única e universal de família⁴ – a família moderna burguesa –, inferiorizando-se outros arranjos familiares, tão presentes em nossa sociedade. Além de valorizarem um modelo único de família, em detrimento de outras formações familiares, percebemos como esses/as professores/as reforçam o papel disciplinador e normalizador da família sobre a conduta das crianças – papel que Foucault (2001) já ressaltava em suas análises.

Essa espécie de ‘disciplina sexual geral’, com poderes/saberes que vão se desenvolvendo no século XIX – em que a família, em consonância com as ciências médicas, psiquiátricas e pedagógicas, desempenha papel fundamental –, posiciona a sexualidade, o uso sexual do corpo, “[...] na origem de uma série indefinida de distúrbios físicos que podem fazer sentir seus efeitos sobre todas as formas e em todas as idades da vida” (Foucault, 2001, p. 417). Segundo Dreyfus e Rabinow (2013), toda forma de comportamento pode, a partir desse momento, ser classificada em uma escala de normalização e patologização do misterioso instinto sexual. Na medida em que o indivíduo é diagnosticado cientificamente como portador de alguma ‘perversidade’, entram em ação as tecnologias de correção para o bem do indivíduo e da sociedade.

Quando a família fracassa na domesticação dos/as filhos/as, outras instituições entram em cena, como é o caso da escola e de seu poder de normalização. Diz a professora Vera:

Olha, agora está difícil. Logo que me formei, era mais fácil de você lecionar, de você dar aula. [...] Sempre que nós levamos esta questão para o coordenador, qual a primeira atitude? Chamar a família, mas aí a família vem, e da própria boca deles a gente escuta ‘eu não tenho o que fazer mais com o fulano’. Então, a família não tem mais o domínio. (Professora Vera).

O fato de os/as professores/as entenderem que a família não mais cumpre seu papel disciplinador/controlador como outrora, como veremos, não faz com que desistam de exercer a vigilância dos comportamentos vistos como indesejáveis. A professora Laura, envolvida nas relações de saber/poder da modernidade que circulam na escola e reforçam uma identidade única, aproxima-se do discurso religioso e do discurso psicológico para referir-se a um aluno com ‘trejeitos afeminados’. Com base no discurso religioso, ela comenta que o aluno conhece a Bíblia, portanto, sabe que Deus teria criado o homem e a mulher para seus papéis específicos e que devemos ser contra a homossexualidade. A professora enfatiza que essa visão é trabalhada na escola e que reflete uma base espiritual firmemente construída. Com base no discurso psicológico, ela ainda diz que não atribui a homossexualidade ao menino, mas enxerga influência psicológica familiar. Observa que o aluno apresenta ‘trejeitos’ e fala semelhantes aos da mãe, pois é filho de pais separados e convive com a mãe e irmã, o que influenciaria seu comportamento.

Sabemos, embasados em Foucault (2004), que o discurso religioso também age na normalização dos sujeitos. Embora esse discurso comece a constituir-se em um momento anterior à modernidade, também parte de um sujeito único e volta sua atenção para as questões da sexualidade. Além do mais, a sexualidade sempre exerceu fascínio sobre o cristianismo, que, de acordo com Foucault (1998), não cansou de comentá-la, discuti-la, normatizá-la, proibi-la e excitá-la. Entre os séculos II e III, o cristianismo já havia instituído a monogamia na sexualidade, com a exclusiva finalidade da reprodução. Era necessário “[...] fazer funcionar

³ Lembramos com Foucault (2001) que a família moderna burguesa é nuclear, pouco extensa e se constitui na relação pais e filhos, ao contrário das famílias aristocráticas, muito numerosas, que envolviam parentes próximos e distantes. Para o autor, a família moderna burguesa é atravessada pelas relações de poder/saber advindas das instituições médicas, judiciárias, pedagógicas, religiosas. Constitui-se, por um lado, como uma família afetiva sexual e, por outro lado, como família medicalizada. Contudo, para Foucault (2001), isso não se aplica às famílias proletárias. Enquanto a família burguesa era auxiliada no controle e normalização dos filhos pelas ciências médicas, psiquiátricas e pedagógicas, ao proletariado, cabiam a polícia, os orfanatos e as instituições corretivas.

⁴ Na visão de Nader e Rangel (2019), o termo ‘família’ resiste a todos os esforços que tentam delimitar e universalizar o conceito. Para essas autoras, “[...] a história que marca a construção da ideia de um conceito de família, pautado em reflexões teóricas e pesquisas empíricas em marcha desde o século XIX, explicita exatamente os limites interpretativos das correntes analíticas que tendiam a projetar sobre essa instituição um ideal de unicidade, hoje amplamente contestado” (Nader & Rangel, 2015, p. 237). Na sociedade contemporânea, as formas alternativas de família (pais e mães em seus segundos casamentos, pais e mães solteiros, casais sem filhos, casais homossexuais) estão cada vez mais presentes, desafiando o modelo de família que se pretende único e universal.

esse corpo, esses prazeres, essa sexualidade, no interior de uma sociedade que tinha suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução” (Foucault, 2004, p. 71). O cristianismo encontrou mecanismos para instaurar um tipo de poder que “[...] controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda” (Foucault, 2004, p. 71).

Um desses mecanismos era a técnica da confissão, que possibilitava ao poder religioso controlar o corpo, a sexualidade, os atos e práticas dos sujeitos, e a descobrir o que escondiam de sua sexualidade. Esse mecanismo, “[...] que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (Foucault, 2004, p. 72), colocava em ação as relações de poder e de controle. Pela confissão, o cristianismo foi organizando a vida cotidiana das pessoas. Estas, de certa forma, eram obrigadas a falar sobre as faltas mais banais, suas fraquezas, seus pensamentos, suas intenções e desejos. Para muitas pessoas, e durante séculos, “[...] o mal teve de se confessar na primeira pessoa, em um cochicho obrigatório e fugidio” (Foucault, 2003, p. 210). Por meio desses discursos e técnicas, foi se normatizando a vida dos homens e das mulheres, e a homossexualidade foi se construindo como pecaminosa, contra a natureza, contra ‘Deus’.

Por isso, as reflexões de Foucault sobre a história da sexualidade tornam-se “[...] uma interrogação sobre as maneiras pelas quais as práticas e os discursos da religião, da ciência, da moral, da política ou da economia contribuíram para fazer da sexualidade, ao mesmo tempo, um instrumento de subjetivação e uma ferramenta do poder” (Revel, 2005, p. 81). As instituições religiosas, dentre outras, são “[...] instâncias efetivas de construção, manutenção e reprodução de práticas, crenças e valores culturais” (Louro, 2003, p. 70). Essas instituições, mediante seus discursos, insistem em dirigir a conduta dos sujeitos, em punir todos os comportamentos e ações que se desviam da norma.

A professora Laura utiliza-se do discurso religioso como uma estratégia de normalização e de governo sobre os corpos e a sexualidade de seus/suas alunos/as e o faz para corrigir o que foge à norma, corrigir ‘identidades desviantes’. A identidade desviante, no caso, é a homossexual, que precisaria retornar à identidade normal, heterossexual.

Como vimos na fala da professora Laura, no processo de normalização e governo dos/as alunos/as, também entram em cena discursos psicológicos. Lembramos com Foucault (2001) que o surgimento e desenvolvimento das ciências psicológicas no século XIX, juntamente com as ciências médicas e jurídicas, produziram uma cartografia do espaço social pela oposição entre o normal e o patológico, a saúde e a doença, mediante um conjunto de conhecimentos denominados de científicos. Para o autor, a voz única, momentânea e sem rastro da confissão, “[...] que apagava o mal apagando-se ela própria, é [...] substituída por vozes múltiplas que se depositam em uma enorme massa documental e se constituem assim, através dos tempos, como a memória incessantemente crescente de todos os males do mundo” (Foucault, 2003, p. 210). A esse respeito, Castro (2009, p. 299) diz que, “[...] se os juristas dos séculos XVII e XVIII inventaram um sistema social que devia estar dirigido por um sistema de leis codificadas, pode-se afirmar que os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei”.

A normalização do social foi a grande marca da modernidade, foi o momento em que as variadas práticas disciplinares e biopolíticas se fortaleceram, frutificaram e tiveram nas normas as condições de possibilidade concretas. Ocultando aquilo que está na origem dos processos de ordenamento, a modernidade naturalizou o que a vontade de ordem produz. Já “[...] não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir o sistema de normalidade” (Castro, 2009, p. 299).

Rose (1998) afirma que as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com processos de normalização, por meio de programas, cálculos e técnicas para o governo da alma. Ao produzirem conhecimentos que almejam interpretar, traduzir, dizer a verdade sobre um suposto ‘eu’ interior, essas ciências chamam para si o poder de governo das subjetividades, para isso recorrendo a normas e critérios que elas estabelecem como conhecimento objetivo. Rose (1998) ainda aponta que as investigações sobre o eu não deveriam partir de um espaço contido de individualidade humana – o eu deveria ser investigado como histórico. A pergunta deveria ser a respeito do momento histórico e cultural específico que fez com que nos tornássemos o que somos.

Desse modo, podemos dizer que essas teorias da subjetividade “[...] são desenvolvidas para explicar eventos que aquelas próprias teorias ajudaram a produzir, eventos que elas plantaram ao longo de nossa existência, localizando-os numa interioridade que elas próprias ajudaram a cavar” (Rose, 2001, p.144). O autor argumenta:

[...] as disciplinas psi estabeleceram uma variedade de ‘racionalidades práticas’, envolvendo-se na multiplicação de novas tecnologias e em sua proliferação ao longo de toda a textura da vida cotidiana: normas e dispositivos de acordo com os quais as capacidades e conduta dos humanos têm se tornado inteligíveis e julgáveis (Rose, 2001, p. 147, grifo do autor).

Com o saber/poder produzido por essas disciplinas e pelas biopolíticas, têm se elaborado novas linguagens, novos sistemas conceituais, novos dispositivos, para falar sobre a subjetividade humana, para calcular as capacidades e a conduta humanas e “[...] para inscrever e calibrar a *psique* humana e identificar suas patologias e normalidades” (Rose, 1998, p.39). Eis o poder de julgar, avaliar, corrigir e até mesmo medicalizar as subjetividades de homens, mulheres e crianças, considerando uma identidade como normal e as outras como patológicas.

Quando a professora Laura recorre ao discurso religioso e ao discurso psicológico – discursos que falam de um sujeito unitário e universal⁵ – como estratégia de normalização das identidades de seus/suas alunos/as, mostra o poder de captura da epistemologia moderna ocidental. Envolve nesses discursos, a professora move-se como se houvesse uma subjetividade essencial, normal, coerente, durável e individual. Em consequência, empenha-se para corrigir os desvios identitários, seja pelo poder de normalização do discurso religioso, seja pelo discurso científico. Em outras palavras, o que está sendo proposto nesse ambiente escolar tem o objetivo de construir subjetividades masculinas e femininas heterossexuais, o que espelha os padrões hegemônicos que persistem em nossa sociedade.

A esse respeito, Louro (2004) diz que a escola e os/as professores/as podem questionar a naturalização da heterossexualidade. Para a autora, se algo é natural, por que tanto esforço em mantê-lo para garanti-lo? Por que tanto empenho para impedir ‘identidades desviantes’? Se admitirmos “[...] que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos” (Louro, 2004, p. 81). Como diz o professor Jonas: “[...] para mim, vale muito mais o caráter das pessoas que a orientação sexual que elas possuem” (professor Jonas).

Em uma linguagem deleuziana, o enunciado do professor Jonas nos faz pensar que, se, por uma configuração específica de forças, a escola e os/as professores/as se dobram ao discurso de uma identidade normal – toda dobra se desdobra –, outras configurações de força vão se formando; muitas dobras e desdobras vão compondo o ser escola e o ser professor/a. Para Deleuze (1991, p. 18), “[...] a desdobra [...] não é o contrário da dobra, mas segue a dobra até outra dobra [...]”, fazendo da vida variação, e não manutenção.

Partir de uma identidade única/normal para pensar os processos educativos contribui para que a escola e os/as professores/as invisibilizem e silenciem a singularidade da diferença, vendo-a como monstruosa. A homossexualidade, nesse caso, fica confinada no terreno das exceções, vista apenas como oposição à norma. É o que mostra o professor Carlos ao referir-se à orientação sexual dos/as alunos/as: “[...] eu nunca vi ninguém discutir isso aqui na escola como algo sério”. O professor Jonas acrescenta: “[...] a questão da orientação sexual, aqui, ela não é vista como uma coisa que acontece, tipo, é velado. Nunca vi ninguém falar sobre a questão de gênero aqui na sala de professores. As pessoas acham que as coisas não estão acontecendo, o que eu acho errado”. Ele continua: “[...] o que acontece é que muitas vezes isso é visto como inimigo da moral e dos bons costumes, [...] então, não há discussão sobre isso”.

Chama-nos atenção o posicionamento do professor Jonas diante do fato de a escola não proporcionar momentos de discussão sobre questões relativas à sexualidade. Ao dizer que ‘acha errado’ esse silenciamento, aponta para uma possível crítica à heteronormatividade, em certa medida, naturalizada pelos/as demais colegas de trabalho. Mesmo inserido em um contexto escolar em que a heterossexualidade é vista como a identidade normal, pensa que as pessoas não podem ser julgadas pela orientação sexual que assumem e afirma ter sido reprimido por alunos/as por ter “[...] umas manias de colocar a mão na cintura e sentar com a perna cruzada [...] no começo eles [alunos/as] vinham e diziam assim: ‘ah! Você está pondo a mão na cintura para ser engraçado. Homem não faz isso’” (professor Jonas). Também afirma já ter sido reprimido pela coordenação pedagógica por ter utilizado a palavra ‘pênis’ na sala de aula para explicar um conteúdo de História. Ele avalia que isso acontece por não haver discussões ligadas à sexualidade. Resta ao professor Jonas retratar-se: “Ah!

⁵ Embora em contextos distintos, podemos dizer que, tanto na modernidade quanto no discurso cristão, está presente a ideia de um sujeito universal e absoluto – no cristianismo, Deus é o sujeito absoluto; na modernidade, o sujeito absoluto é o sujeito racional. Laclau (2011), na obra *Emancipação e diferença*, diz que, se na modernidade a transparência é assegurada pelo conhecimento racional, no discurso cristão é assegurada no nível da representação. De acordo com esse autor, “[...] a revelação nos dá uma representação da totalidade da história, mas a racionalidade que se expressa naquela história sempre nos escapará” (Laclau, 2011, p. 34). Por isso, o racionalismo, da forma como se apresenta na modernidade, não podia estar presente nas narrativas teológicas da salvação. Laclau (2011) diz que a pretensão da ciência moderna era constituir-se sem nenhum apelo à ideia de Deus. Então, “[...] uma vez que Deus não mais se encontra em primeiro plano como garantia de plena representabilidade, a fundação tinha que demonstrar suas habilidades totalizadoras sem qualquer recurso a uma distância infinita em relação àquilo que ela incorpora. Assim, plena representação só se torna possível como plena racionalidade” (Laclau, 2011, p. 34). Daí a astúcia do sujeito racional, seja na perspectiva cartesiana, kantiana ou hegeliana.

Tenta se retratar! Porque não pode! Porque tem aquela também [...] é interessante o número, precisa de números, e é isso, números”. Os números a que o professor Jonas se refere têm a ver com a cobrança da escola em utilizar todo o tempo escolar na preparação dos/as alunos/as para as avaliações em larga escala – o que não envolve discussões sobre a sexualidade.

O professor Jonas, mesmo sendo alvo dos dispositivos de controle e normalização em ação na escola, sente-se incomodado ao perceber que tudo já “[...] vem muito doutrinado [...] tudo aquilo que não for heteronormativo é errado, assim como tudo aquilo que foge ao cristianismo é errado”. Ao mesmo tempo em que se sente incomodado, também se sente constrangido em adotar outras práticas pedagógicas. É o dispositivo cumprindo seu papel de controle. O dispositivo, “[...] valendo-se da repetição (das experiências, das leis) e funcionando como uma crença que tem o efeito de doutrinação simbólica” (Vieira et al., 2009, p. 228), produz normalizações, uniformizações, nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, mas também deixa possibilidades de práticas de resistência. Mesmo porque, “[...] não somente o poder, ao produzir efeitos de verdade, é positivo, mas as relações de poder somente estão por toda parte porque por toda parte os indivíduos são livres” (Revel, 2005, p. 76).

Considerando a manifestação dos/as professores/as, podemos dizer que, na escola onde a pesquisa foi realizada, embora aconteçam movimentos de resistência, a tendência é a naturalização de uma identidade normal heterossexual em oposição a uma identidade homossexual desviante. Nessa oposição binária – heterossexualidade/homossexualidade –, o primeiro termo é sempre o que vem em primeiro lugar e estabelece a normalidade; ao segundo termo, cabe assemelhar-se ao primeiro, via dispositivos de controle e normalização, ou ser excluído, marginalizado. Assim, a ‘identidade desviante’ só entra em cena para ser corrigida, controlada ou até mesmo aniquilada. A esse respeito, Placer (2011, p. 88) diz que:

[...] para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo, de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encare, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrendo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude.

Culpabilizar e demonizar o outro são, para Placer (2011), formas ou estratégias para fazerem funcionar discursos e práticas que são do mesmo e para o mesmo. Envolvidos por esses discursos, alguns/algumas professores/as tendem a culpabilizar e demonizar os/as alunos/as que se afastam da identidade normal – e o fazem para pôr em funcionamento e legitimar suas práticas e seus discursos. É o que expressa o professor Carlos ao referir-se a um aluno com ‘trejeitos afeminados’: “[...] único comentário que vi foi desse aluno, pelo comportamento dele, mas era por conta dele, nem era por conta dos colegas, é porque ele proporcionava isso, [...] a discussão que a gente fez foi essa”. Na mesma perspectiva, diz a professora Laura: “[...] eu falei para ele, ‘você tem que mudar o comportamento, eles te chamam disso porque você fica rebolando, você faz isso, faz aquilo, então, se você não fizer nada disso, ninguém vai falar nada de você’”. O posicionamento do professor Carlos e da professora Laura é a expressão de uma pedagogia que se dobra ao discurso da mesmidade e que, segundo Skliar (2003, p. 201), precisa ser problematizada porque nela o outro “[...] nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. E sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição monótona da mesmidade”. É uma pedagogia que deve ser problematizada porque consiste em negar o outro em suas próprias experiências, em seus próprios modos de ser-outro, em suas temporalidades e espacialidades, em seus acontecimentos, em seu devir.

Destacamos, ainda, que a aposta na imagem de um sujeito universal, estável, unificado, interiorizado, normalizado, que persiste no discurso dos/as professores/as pesquisados/as, não diz sobre o que a escola é e o que os/as professores/as são, mas sim sobre o que a escola faz e o que os/as professores/as fazem, pois, se os seres humanos “[...] acabaram por se conhecer como sujeitos, com um desejo de ser, com uma predisposição ao ser, isso não surge [...] de algum desejo ontológico, sendo em vez disso, resultante de uma certa história e de suas invenções” (Rose, 2001, p.145). A escola, os/as professores/as, são um efeito do discurso e, por isso, não são estáveis, se modificam, se transformam, se movimentam; dessa forma, é sempre possível a produção de identidades e diferenças que subvertam o poder da norma. Como afirma Donald (2000, p. 67), “[...] o eu não se adapta perfeitamente às normas sociais, apesar das técnicas cada vez mais generalizadas da educação, do governo ou da terapia”.

Em suma, podemos dizer que, por um lado, existe sempre a possibilidade de produção de sujeitos – de identidades e diferenças – que subvertam a identidade normal hegemônica, como acima referimos; por outro lado, também persistem as estratégias de normalização e controle.

Considerações finais

Embora concebamos o espaço escolar como um dos lugares importantes para a construção de narrativas outras sobre a alteridade, a pesquisa mostra que esse espaço está envolto no pensamento identitário da modernidade e nomeia a alteridade a partir do lugar da mesmidade. Por isso, sempre que a diferença perturba a ordem escolar, a norma imposta, sempre que a diferença não se deixa assimilar na identidade, ela se torna problema. O empenho da escola e dos/as professores/as, subjetivados/as pelos dispositivos de normalização da modernidade, ainda consiste em corrigir os ‘desvios identitários’, isto é, todo aquele comportamento, atitude, gesto, pensamento, modo de ser, que difere da mesmidade. Em outras palavras, enredados/as em um contexto escolar em que as relações de poder da epistemologia moderna ocidental se colocam como hegemônicas, os/as professores/as dobram-se ao discurso que concebe a diferença como uma identidade desviante, problemática, que precisa ser corrigida e normalizada.

O discurso religioso, assim como o discurso científico, tem sido utilizado por alguns/algumas professores/as na tentativa de estabelecer uma identidade como normal e as outras como patológicas, bem como de justificar os mecanismos de correção e normalização vigentes na escola. Nesse cenário, cabe às supostas ‘identidades desviantes’ assemelharem-se à ‘identidade normal’ ou serem silenciadas, subalternizadas, invisibilizadas.

Como vimos, na escola onde os/as professores/as pesquisados/as atuam, a patologização das sexualidades que se afastam da norma é um efeito tanto do discurso das ciências médicas e de seus ‘conselheiros médicos’, quanto do discurso dos ‘orientadores de consciência’, designadamente religiosos.

Nesse sentido, podemos entender Albuquerque Júnior (2009) quando diz que Foucault

[...] sofreu, se sentiu um ser abjeto, condenado a viver à margem da sociedade, a viver num limbo nada feliz, quase enlouqueceu, quase matou ou se matou ao ser informado de que seu corpo, de que os seus desejos eram nomeados de homossexuais (Albuquerque Júnior, 2015, p. 113).

Da mesma forma, podemos entender como se sentiu o aluno com ‘trejeitos afeminados’ quando alguns/algumas professores/as o informaram de que o fato de ele ser ridicularizado, ser motivo de piada na escola, era por culpa dele mesmo, pelo comportamento que assumia, sugerindo-lhe deixar de ser o que é para ser o mesmo, para ser uma identidade normal. Não é de se estranhar que esse aluno, conforme disseram alguns/algumas professores/as, falte muito à aula, chegue atrasado e saia mais cedo, pois burlar o tempo escolar parece ser uma forma de resistência aos processos de normalização das subjetividades naquela escola.

Disponibilidade de dados

Os dados que fundamentam esta pesquisa encontram-se integralmente apresentados no corpo do artigo, não havendo repositório externo associado.

Referências

- Albuquerque Júnior, D. M. (2009). A bela ou a fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In M. Rago, & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Para uma vida não-facista* (pp. 95-115). Autêntica.
- Amarante, P., & Torre, E. H. (2001). História da loucura: quarenta anos transformando a história da psiquiatria. *Psicologia Clínica*, 13(1), 11-26.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Autêntica.
- Cohen, J. J. (2000). A cultura dos monstros: sete teses. In T. T. Silva (Org.), *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 23-60). Autêntica.
- Deleuze, G. (1991). *A dobra: Leibniz e o barroco*. Papyrus.
- Donald, J. (2000). Liberdade bem-regulada. In T. T. Silva (Org.), *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 61-87). Autêntica.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2013). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (2a ed.), Forense Universitária.

- Fonseca, M. A. (2000). Normalização e direito. In G. C. Branco, & V. Portocarrero (Orgs.), *Retratos de Foucault* (pp. 218-232). Nau Editora.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (8a ed.). Edições Graal.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In M. Foucault. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber* (pp. 203-222). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004). *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2024). *Loucura, linguagem, literatura*. Ubu Editora.
- Gil, J. (2000). Metafenomenologia da monstrosidade: o devir-monstro. In T. T. Silva (Org.), *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 165-184). Autêntica.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. EDUERJ.
- Louro, G. L. (2003). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (3a ed., pp. 85-92), DP&A.
- Louro, G. L. (2004). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (7a ed.), Vozes.
- Nader, M. B., & Rangel, L. S. (2019). Família. In A. M. Colling, & L. A. Tedeschi (Orgs.), *Dicionário crítico de gênero* (pp. 233-238). UFGD.
- Paraíso, M. A., & Caldeira, M. C. S. (2018). Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In M. A. Paraíso, & M. C. S. Caldeira (Orgs.), *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades* (pp. 14-21). Mazza Edições.
- Placer, F. G. (2011). O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In J. Larrosa, & C. Skliar. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (2a ed., pp. 79-89), Autêntica.
- Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. Claraluz.
- Rose, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In T. T. Silva (Org.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp. 30-45). Vozes.
- Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. In T. T. Silva (Org.), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito* (pp. 137- 204). Autêntica.
- Silva, T. T. (Org.), (2014). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* DP&A.
- Skliar, C. (2019). *A escuta das diferenças*. Mediação.
- Skliar, C., & Souza, R. M. (2000). O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In K. J. C. Azevedo, P. Gentili, A. Krung, & C. Simon. *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 259-276). UFRGS.
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In J. Larrosa, & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (2a ed., pp. 105-118). Autêntica.
- Vieira, J. S., Hypólito, A. M., & Duarte, B. G. V. (2009). Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 30(106), 221-237. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100011>

INFORMAÇÃO SOBRE O AUTOR

Sirley Lizott Tedeschi: Doutora em Educação, Mestre e Graduada em Filosofia. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

E-mail: tedeschi@uems.br

Ruth Pavan: Pós-doutorado em Educação – UMINHO, Mestre e Doutora em Educação, formada em Pedagogia. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

E-mail: ruth@ucdb.br

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Solange Franci Raimundo Yaegashi (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: Cinco convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo