



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SAMARA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**(RE) CONHECENDO MOLDURAS: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E
VIOLÊNCIA ÉTICA EM SALA DE AULA**

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2022

SAMARA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**(RE) CONHECENDO MOLDURAS: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E
VIOLÊNCIA ÉTICA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Processo Socieducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei, como requisito a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira.

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2022

SAMARA ALMEIDA DE OLIVEIRA

**(RE) CONHECENDO MOLDURAS: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E
VIOLÊNCIA ÉTICA EM SALA DE AULA**

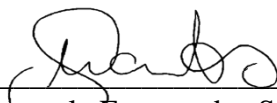
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Processo Socieducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei, como requisito a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira.

APROVADA EM: 21 de setembro de 2022.



Dr. Anderson Ferrari (prof. Externo)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Maria Emanuela Esteves dos Santos (prof. Interno)
Universidade Federal de São João Del-Rei



Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira
(Orientador)
Universidade Federal de São João Del-Rei

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2022

À minha mãe, mestre em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter me feito forte.

Ao meu pai, por tudo que fez e faz por mim. Pelo seu amor incondicional, pelo cuidado e dedicação. Por me apoiar e me incentivar em cada sonho - mesmo que, às vezes, sem compreendê-los - e por nunca medir esforços em me ajudar no que fosse possível.

Ao Bruno, meu irmão e melhor amigo. Com quem sempre pude contar, não somente durante o mestrado, mas em toda minha vida: nas alegrias da infância, nos momentos mais difíceis e em cada conquista.

À minha amiga Cyntia, que me acolheu em sua casa em São João del-Rei durante as provas da seleção para o mestrado. Obrigada, por isso e por tanto mais.

À minha amiga Ana Clara, com quem pude dividir os anseios do processo seletivo, tornando tudo mais leve.

À Bárbara, Daniela, Fernanda, Silvia e Vanessa, que se fizeram presentes do início ao fim desta pesquisa, através da amizade sincera e da escuta atenciosa.

À minha família, pelo carinho, apoio e torcida de sempre.

Aos professores e alunos que participaram da pesquisa de campo, cedendo seu tempo nas entrevistas. Sem vocês, não teria sido possível.

Ao Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL), pelos momentos de estudo e discussões que muito acrescentaram às reflexões desenvolvidas.

Aos colegas do curso, com quem - apesar do contato restrito - pude compartilhar algumas das alegrias e angustias do mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU), em especial à Prof. (a) Maria Emanuela, por sua generosidade e olhar sensível em minha qualificação e defesa.

Aos Prof. (s) Alexandre e Anderson, por terem aceitado o convite para participar das bancas de qualificação e defesa, pela atenção e por suas contribuições a este estudo.

À Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que me acolheu desde a graduação ao mestrado e que, através da concessão de bolsas, possibilitou que eu concluísse esta pesquisa.

E, por fim, agradeço imensamente a meu orientador, Prof. Wanderley, que me deu a primeira oportunidade, ainda no curso de pedagogia. Serei sempre grata por sua orientação ao longo desses anos, pela confiança depositada, pela amizade e pelo aprendizado imensurável.

*“Se não houver frutos,
Valeu a beleza das flores;
Se não houver flores,
Valeu a sombra das folhas;
Se não houver folhas,
Valeu a intenção da semente”.*

(Henfil).

RESUMO

Nesta pesquisa, à luz dos conceitos de "quadro normativo" e "violência ética" desenvolvidos por Judith Butler (E.U.A, 1956), investigamos como se estruturam modos de reconhecimento na relação entre professores e alunos, partindo da sala de aula como espaço social de análise. Para tanto, num primeiro momento, a partir de uma pesquisa bibliográfica, na obra de Judith Butler e em trabalhos sobre ela, definimos os conceitos em foco nesta pesquisa. Em seguida, numa pesquisa de campo, realizamos entrevistas individuais com os alunos, a fim de saber o que eles reconhecem como um "bom professor" e um "professor ruim"; e com os professores a fim de identificar o que eles, por sua vez, reconhecem como um "bom aluno" e um "aluno ruim". Através da análise das entrevistas identificamos as molduras a partir das quais professores e alunos enquadram uns aos outros como "bons" ou "ruins". Feito isto, a fase final da pesquisa consistiu em, a partir das molduras apresentadas na fase anterior, novamente, entrevistar alunos e professores, para saber no que eles se reconhecem ou não naquilo que aparece nas molduras dos professores feitas a partir das entrevistas com os alunos e vice-versa. Nesta fase, nosso objetivo foi saber em que medida cada um (professor e aluno) se reconhece na moldura ou se vê constrangido e limitado por ela. Com efeito, entre os resultados do estudo, vimos que somente quem se 'encaixa' no quadro normativo será (socialmente) reconhecido, enquanto o que não se encaixa, não será reconhecido e sofre o que – em termos butlerianos – é denominada 'violência ética'. Não obstante, vimos também que as molduras não atuam de forma unilateral e/ou permanente: como sujeitos, podemos (quase) sempre resistir e lutar por enquadramentos com melhores condições de reconhecimento.

Palavras-chave: Enquadramento. Normatividade. Sala de aula. Reconhecimento.

ABSTRACT

In this research, following the concepts of "normative framework" and "ethical violence" proposed by Judith Butler (USA, 1956), we studied how modes of recognition are structured in the relationship between teachers and students, starting from the classroom as a social space for analysis. For that, at first, from a bibliographical research, we will look, in the work of Judith Butler and in works about her, to define, deepen and discuss the concepts in focus in this project. Then, in a field research, individual and group interviews will be carried out with the students, in order to know what they recognize as a "good teacher" and a "bad teacher"; and with teachers in order to identify what they, in turn, recognize as a "good student" and a "bad student". Through the analysis of the interviews, we will try to assemble the frames from which teachers and students frame each other as "good" or "bad". Once this is done, the final phase of the research will, from the frames elaborated in the previous phase, again interview students and teachers, to find out what they recognize or not in what appears in the frames of the teachers made from the interviews with the students and vice versa. At this stage, our objective is to know to what extent each one (teacher and student) recognizes themselves in the frame or is constrained and limited by it. In fact, according to the results of the study, we saw that only those who 'fit' into the normative framework will be (socially) recognized, while those who do not, will not be recognized and suffer what - in Butlerian terms - is called 'ethical violence'. Nevertheless, we have also seen that frames do not act unilaterally and/or permanently: as individuals, we can (almost) always resist and fight for frames with better conditions of recognition.

Keywords: Framing. Normativity. Classroom. Recognition.

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEPSJ	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DECED	Departamento das Ciências da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
NECCEL	Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem.
OB	Ouro Branco
PPEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico 1 (professores) – Sexo.....	82
Figura 2 – Gráfico 2 (professores) - Idade	82
Figura 3 – Gráfico 3 (professores) – Naturalidade	82
Figura 4 – Gráfico 3 (professores) – Instituição em que se graduou.....	83
Figura 5 – Gráfico 4 (professores) – Formação acadêmica.....	83
Figura 6 – Gráfico 5 (professores) – Tempo de docência	83
Figura 7 – Gráfico 6 (professores) – Tempo de docência nessa escola.....	84
Figura 8 – Gráfico 7 (alunos) - Sexo	85
Figura 9 – Gráfico 8 (alunos) - Idade	85
Figura 10 – Gráfico 9 (alunos) - Naturalidade	85
Figura 11 – Gráfico 10 (alunos) - Trabalha	86
Figura 12 – Gráfico 11 (alunos) – Em que trabalha	86
Figura 13 – Gráfico 12 (alunos) – Escolaridade materna.....	86
Figura 14 – Gráfico 13 (alunos) – Profissão materna.....	86
Figura 15 – Gráfico 14 (alunos) – Escolaridade paterna.....	87
Figura 16 – Gráfico 15 (alunos) – Profissão paterna.....	87
Figura 17 – Moldura do “bom aluno”	89
Figura 18 – Moldura do “aluno ruim”	92
Figura 19 – Moldura do “bom professor”	96
Figura 20 – Moldura do “professor ruim”	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos sobre a temática	100
---	-----

SUMÁRIO

	RELATO DE SI	13
	INTRODUÇÃO	17
1	ENQUADRAMENTO, NORMATIVIDADE E RECONHECIMENTO EM JUDITH BUTLER	20
1.1	A obra e o pensamento de J. Butler: apresentação panorâmica.....	20
1.2	Enquadramento e Normatividade em Judith Butler: o conceito de <i>Quadro Normativo</i>	28
1.3	Quadro Normativo e Reconhecimento: implicações e relações entre eles.....	36
1.3.1	Reconhecimento	36
1.3.2	Reconhecimento e quadro normativo.....	40
1.4	Quadro Normativo e Violência Ética: a moldura como relação de poder	43
2	VIOLÊNCIA ÉTICA: UMA CONEXÃO DESAFIADORA	48
2.1	Violência e ética em disputa	48
2.2	O Abjeto	56
2.3	Por uma não violência (ética)	61
2.4	Violência Ética e sala de aula	66
3	CAMINHO METODOLÓGICO	69
3.1	Contribuições da fenomenologia na pesquisa qualitativa.....	69
3.1.1	Fenomenologia	70
3.1.2	Método fenomenológico na pesquisa	72
3.2	Apreensão dos fenômenos: instrumentos e outras definições	74
3.3	Passos da pesquisa de campo.....	77
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	80
4.1	Sujeitos da pesquisa.....	81
4.2	Primeira Fase: Molduras	88
4.2.1	O “bom aluno”.....	88
4.2.2	O “aluno ruim”	92
4.2.3	O “bom professor”.....	95
4.2.4	O “professor ruim”	98
4.3	Resultados e Comparações	100
4.4	Segunda Fase: Reconhecimento	104
4.4.1	“Ninguém quer ser um professor ruim...”	104

4.4.2	“Pra mim eu acho que eu sou um bom aluno, do meu jeito, mas sou...”	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	127
	Apêndice A – Questionário Online para os Professores	127
	Apêndice B – Questionário Online para os Alunos	130
	Apêndice C - Roteiro de Entrevista com os Professores e Alunos	133
	Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores	135
	Apêndice E – Termo de Assentimento para Menores de 18 Anos	137
	Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável	139

RELATO DE SI

“[...] não podemos existir sem interpelar o outro e sem sermos interpelados por ele”.

(Judith Butler, 2015a, p. 48)

Ao iniciarmos a leitura e/ou estudo de uma dissertação, por vezes nos questionamos sobre quem é o sujeito por trás daquela pesquisa. Parafraseando Judith Butler (2015), tal questionamento pode ser retratado pela pergunta: “Quem és tu?”. Com efeito, em uma tentativa de resposta a essa interpelação implícita, iniciarei a presente dissertação com um relato de mim mesma, partindo do pressuposto butleriano de que “se tento me fazer reconhecível e compreensível, devo começar com um relato narrativo da minha vida” (BUTLER, 2015, p. 52).

Não obstante, no momento seguinte ao que assumi tal propósito percebi o quão desafiador seria. A própria Butler nos alerta que, por mais que nos esforcemos, o relato que damos será sempre parcial, uma vez que “não posso explicar exatamente por que surgi dessa maneira, e meus esforços de reconstrução narrativos são sempre submetidos à revisão. Há algo em mim e de mim do qual não posso dar um relato” (2015a, p. 55). Consciente de tais limitações, me atentarei de modo especial aos fatos que possibilitam compreender como cheguei até aqui. Para tanto, começarei pelos protagonistas, afinal, não se pode contar uma história sem falar dos personagens mais importantes. Do mesmo modo, eu jamais poderia fazer uma narrativa de minha vida sem falar de Marta Eloisia.

Minha mãe, desde cedo, sempre se preocupou em nos ensinar sobre as coisas mais essenciais, e entre elas estava, particularmente, a educação. Apesar de ter estudado apenas até a quarta série (por falta de oportunidade), ela tinha uma fé admirável na educação enquanto agente de transformação, o que acredito ter sido um fator decisivo para o meu entusiasmo pela escola. Foi ela quem me ensinou as primeiras letras, a escrever o meu nome, mas, principalmente, foi ela quem me ensinou a sonhar.

Como morávamos na zona rural - próximo à cidade de Entre Rios de Minas-MG – eu e meu irmão não tínhamos acesso a muitos outros espaços sociais além da escola, de modo que esta se configurou para mim como um ambiente singular de formação em diversos aspectos. Sempre tive motivação em estudar, gostava de ir à escola, de estar na escola. Isso posto, não por acaso, carregava comigo, pelas três escolas públicas onde estudei, a “fama” de “boa aluna”.

Para além da escola, tive uma infância rica de tudo que é necessário. Sendo meu pai lavrador e minha mãe dona de casa, não tínhamos luxo, por outro lado, sobrava espaço e tempo para as brincadeiras. A minha favorita era a de faz de conta, passava horas inventando enredos

com minhas bonecas. Também não tínhamos muitos livros, mas lembro de meu pai sempre nos contar histórias antes de dormir, a maioria que ele havia aprendido com seu pai.

Com o passar dos anos, as brincadeiras foram substituídas por outras atividades, e as histórias do meu pai deram lugar aos livros da biblioteca da escola. Por vezes, trazia esses livros para casa, só que agora era eu quem ocupava o papel de contadora e meus pais, o de ouvintes. Todavia, foi no ano de 2014 que nossas vidas passaram por uma drástica reviravolta, quando perdi minha mãe de forma repentina. Carrego comigo a certeza, no entanto, de que mesmo tendo levado consigo muito do que eu era, ela também deixou muito de si em mim.

Quase dois anos depois, no ano de 2016, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, aos 17 anos. Gostaria de dizer, como muitas colegas da graduação, que sempre sonhei em ser professora e que por isso escolhi pedagogia, mas na verdade os motivos que me levaram ao curso foram outros – é indubitável que sempre acreditei (e continuo acreditando) no potencial transformador da educação em minha vida, porém, não estava consciente ainda de que eu também pudesse fazer parte da educação – não obstante, para compreendermos meu ingresso no curso faz-se necessário que voltemos um pouco.

Por ter boas notas em matemática, um de meus professores certa vez me aconselhou a tentar engenharia, e eu mantive isso em mente. Fiz a prova do Enem, e além da engenharia acabei me inscrevendo também para o curso de pedagogia, como um “plano B”, mesmo não conhecendo muito sobre a área. Fui aprovada nos dois cursos na UFSJ. Contudo, por golpe do destino (e por equívoco na hora da inscrição) havia me inscrito para pedagogia em primeira opção e não pude trocar. Mudei-me então da zona rural para Entre Rios e me matriculei no curso de pedagogia da UFSJ em São João del-Rei, com a pretensão de que, caso não gostasse do curso, tentaria mudar no próximo ano.

Simultaneamente a meu ingresso na Universidade, participei de um processo seletivo para um programa de jovem aprendiz no SENAI-OB. Tendo sido admitida, passei então a conciliar os dois cursos: de manhã estudava eletromecânica em Ouro Branco-MG, e a noite estudava Paulo Freire em São João del-Rei-MG.

Logo de início percebi maiores afinidades com o curso de pedagogia. Nos primeiros períodos, as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia da educação, de modo particular, afetaram o modo como pensava a educação (e, conseqüentemente, o modo como via outras coisas no mundo). Contudo, mesmo já tendo anteriormente optado por uma das áreas, decidi terminar o curso de um ano e meio de eletromecânica, pois já havia criado vínculo com os colegas e professores, tinha também a questão financeira (recebia um salário no programa), e enfim, porque como dizia minha mãe: “conhecimento não ocupa lugar”. Sou também muito

grata a essa experiência, pois foi através dela que pude me descobrir e, finalmente, escolher a pedagogia.

No ano seguinte, já no início do quarto período da graduação, me inscrevi para monitoria na disciplina de filosofia da educação. O que, para mim, configurou-se como um divisor de águas, pois com o auxílio financeiro da bolsa de monitoria (e venda de bombons) pude me dedicar integralmente a universidade. Foi também a partir daí que comecei a participar do grupo de estudo NECCEL (Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem), onde tive o primeiro contato próximo com a pesquisa.

Por consequência, em 2018 surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto de iniciação científica no campo da filosofia da educação, com o título “Alteridade, Diferença e Reconhecimento em Sala de Aula”. Através desse projeto me foi apresentada a filósofa americana Judith Butler (E.U.A, 1956), a qual viria a se tornar meu principal referencial teórico. Já nas primeiras leituras para a pesquisa me vi diante de questões filosóficas que preconizavam os desafios do caminho que começava a trilhar, ao mesmo tempo em que me impelia a pensar a sala de aula e as relações entre professor e aluno a partir de uma nova perspectiva.

Lembro-me que, entre os conceitos em foco na pesquisa, me chamou especial atenção a ideia de “quadro normativo” desenvolvida por Butler e que prometia fortes contribuições também para o campo da educação ao pensarmos nos diversos enquadramentos na sala de aula. Assim, ao terminar a iniciação científica, no último semestre do curso iniciei o desenvolvimento do meu TCC na mesma área de pesquisa. Não obstante, no mesmo período, abriram-se as inscrições para o processo seletivo do curso de mestrado em educação da UFSJ.

Motivada por um interesse crescente pela pesquisa desde a iniciação científica, e com incentivo do meu professor orientador, comecei a enxergar o mestrado como uma realidade possível. Nesse contexto, revendo minha trajetória escolar recordava-me de que sempre fui enquadrada como “boa aluna”, ao passo que, não raras às vezes, ouvi a expressão “aluno ruim”. Tais questões, por sua vez, me fizeram pensar em como somos marcados como alunos “bons” ou “ruins” na própria escola e, por outro lado, quando lá retornamos como professores carregamos a pressão de sermos “bons professores” - fazemos de tudo para nos encaixarmos nessas molduras e não sermos enquadrados como “professores ruins”. Contudo, o que é reconhecido como um “bom professor” e um “professor ruim”? E o que é reconhecido como um “bom aluno” e um “aluno ruim”? Quais os impactos desses enquadramentos? Será que os alunos se reconhecem nas molduras do “bom aluno” e do “aluno ruim”? E os professores, será que se reconhecem nessas molduras ou se veem limitados por elas?

Tendo em vista tais questionamentos, me inscrevi no processo seletivo para mestrado que terminaria nas vésperas da conclusão do meu curso de pedagogia. Após meses de (não pouco) esforço e dedicação, concluí a graduação já com a aprovação no curso de mestrado em educação da UFSJ – turma de 2020 -, inaugurando uma nova fase da minha vida.

Em uma de suas frases mais conhecidas, Butler nos diz: “Vamos reconhecer: somos desfeitos uns pelos outros”. Corroborando com Demetri (2018), acredito que ser desfeito não deve ser entendido como uma erosão que nos desgasta, “mas como um fluxo constante de transformações ao qual somos expostos” (p. 175). Nesse viés, ao fazer uma narrativa de minha vida até aqui, pude perceber como em minha trajetória fui incontáveis vezes desfeita através dos encontros que tive; foram desfeitas opiniões, pensamentos, concepções e teorias. E, cada vez desfeita, uma nova versão de mim mesma se constituiu, só que trazendo agora um pouco do que aprendi com o outro. Este outro, eu o identifico como todos aqueles a quem tive a possibilidade de encontrar e com eles aprender: meus pais, meu irmão, amigas e colegas da escola, do SENAI, da graduação e do mestrado, cada professor (a), etc. Fui desfeita por todos eles, e após refeita trago um pouco de cada um em minha recente constituição - até ser novamente desfeita pelos encontros que estão por vir.

INTRODUÇÃO

Professores e alunos estabelecem diferentes relações em sala de aula: positivas, negativas, amistosas, hostis, simpáticas, antipáticas, de paz e de guerra.... Percebemos como essas relações, quando mediadas pelo reconhecimento mútuo entre os sujeitos, podem ser “positivas”; afirmando o conceito de reconhecimento como instrumento fundamental à dinâmica escolar. Conscientes de que o reconhecimento se dá como um processo recíproco em que ambos, professores e alunos, através do movimento de se fazer reconhecível ao outro, também se reconhecem, podemos compreender que essa capacidade do sujeito é gerada, primeiramente, por um discurso normativo. Neste sentido, como afirma Butler (2015a, p. 35):

O reconhecimento de si acontece, de modo que o que posso “ser”, de maneira bem literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis, (...) o regime de verdade fornece um quadro para a cena de reconhecimento, delineando quem será classificado como sujeito de reconhecimento e oferecendo normas disponíveis para o ato de reconhecimento.

Entende-se, portanto, que é a partir de determinadas condições normativas, que o reconhecimento acontece; são esses enquadramentos que delimitam o que será ou não reconhecido, ou quem será ou não reconhecido. “Podemos pensar no enquadramento como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz as duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível de operação” (BUTLER, 2015b, p. 112). Essas condições normativas são explicitadas por Judith Butler a partir do desenvolvimento do conceito de “quadros normativos”, contemporaneamente usado em discussões sobre normatividade e violência ética.

Partindo da sala de aula como espaço de análise e onde também se formulam e se reproduzem diferentes quadros normativos, podemos pensar que molduras são elaboradas e assumidas por professores e alunos ao enquadrarem uns aos outros no processo de reconhecimento. Nesse sentido, indagamos: que professor (ou aluno) posso ser segundo os quadros normativos em atuação? A que violência ética estão sujeitos os professores e alunos que não se “enquadram” às molduras reproduzidas nesse espaço? Tais questionamentos evidenciam algumas das implicações dos conceitos a serem trabalhados na fase inicial de fundamentação teórica desta pesquisa. Não obstante, embora cientes da importância de todas estas questões, nos atentaremos a investigar - como nosso objetivo principal - em que medida professor e aluno se reconhecem nas molduras estabelecidas ou se veem limitados por elas.

À vista disso, faz-se necessário, primeiramente, identificarmos quais são as molduras reproduzidas no espaço da sala de aula (ou, pelo menos, algumas delas). Assim, partimos, pois, dos enquadramentos pré-estabelecidos socialmente que dizem respeito à figura do “bom professor”, do “professor ruim”, do “bom aluno” e do “aluno ruim”. O que, por sua vez, nos leva a outros questionamentos: Como se configuram as molduras do professor “bom” e “ruim”? E as molduras do “bom aluno” e do “aluno ruim”, como estão estruturadas? Quais características compõem essas molduras?

Com efeito, responder a estas indagações tornou-se o objetivo do primeiro momento de nossa pesquisa de campo neste trabalho. Nesse viés - e tomando como ponto de partida a perspectiva dos sujeitos - questionaremos os professores sobre o que eles consideram como um ‘bom aluno’ e o que eles consideram como um ‘aluno ruim’. Do mesmo modo, questionaremos também os alunos sobre o que eles consideram como um ‘bom professor’ e um ‘professor ruim’. Através dos resultados obtidos poderemos então saber como se configuram (algumas das) molduras presentes nesse ambiente.

Não obstante, uma vez identificadas as molduras, retomaremos então nossa investigação para a segunda (e mais importante) fase da pesquisa empírica. Nesse momento, apresentaremos individualmente as molduras aos professores e alunos colaboradores e questionaremos a partir de quais delas eles se reconhecem; buscando, assim, analisar como tais sujeitos (professores e alunos) lidam com as molduras com as quais se interrelacionam.

Tendo em vista tais pretensões, como forma de organização, a pesquisa será dividida inicialmente em quatro seções, sendo as duas primeiras referentes à fundamentação teórica e as últimas dedicadas ao desenvolvimento da pesquisa de campo. Na primeira seção, explicitaremos os conceitos de enquadramento, normatividade e reconhecimento, em foco nesta pesquisa. Para tanto começaremos por uma apresentação da obra de Judith Butler (E.U.A., 1956), visando compreendermos seu pensamento; em seguida, passaremos ao conceito de quadro normativo desenvolvido pela filósofa, para então tratarmos da relação entre quadro normativo e reconhecimento, e da relação entre quadro normativo e violência ética.

Na segunda seção, daremos atenção particular ao conceito de violência ética, também em destaque nesta pesquisa. Nesse sentido, partiremos das concepções de violência e ética que, separadas, aparentam estar em constante disputa. Logo depois, trataremos da ideia de abjeto segundo a teoria butleriana e da luta por uma não violência. Terminaremos esta seção com uma aproximação entre a concepção de violência ética e a sala de aula, pensando: como esse tipo de violência é reproduzido também no espaço escolar?

Na terceira seção, daremos início ao desenvolvimento da pesquisa de campo, começando pela metodologia escolhida e por suas possíveis contribuições enquanto ferramenta de pesquisa empírica. Em seguida, trataremos dos instrumentos para apreensão dos fenômenos e, à guisa de conclusão da seção, evidenciaremos os passos da pesquisa de campo.

Na quarta e última seção, apresentaremos os resultados da pesquisa empírica para, em seguida, retornarmos aos capítulos teóricos e analisar as entrevistas à luz dos conceitos explicitados - com destaque aos conceitos de reconhecimento e violência ética. Nessa seção, realizaremos também um levantamento bibliográfico com o intuito de descobrir se a temática tem sido investigada em outras pesquisas de âmbito nacional e se os resultados encontrados se aproximam ou não dos nossos. Por fim, concluiremos a dissertação com as considerações finais sobre o presente estudo.

1 ENQUADRAMENTO, NORMATIVIDADE E RECONHECIMENTO EM JUDITH BUTLER

1.1 A obra e o pensamento de J. Butler: apresentação panorâmica

Mulher, judia, filósofa. São alguns dos enquadramentos a partir dos quais nos é apresentada Judith Butler, e que, entre muitos outros, configuram seu pensamento. Conhecida inicialmente por seu forte engajamento em estudos sobre questões de gênero e feminismo, a autora tem se destacado no cenário internacional por suas reflexões no campo da filosofia ética e política.

Nascida em 1956, em Cleveland, Ohio-EUA, Judith Butler teve seu primeiro contato com a filosofia através da formação religiosa que recebera em razão de seus pais, judeus praticantes¹. Por conversar muito em sala de aula, ainda adolescente passou a frequentar uma iniciação em ética com um rabino, como uma espécie de “reforço escolar”. O que, por sua vez, lhe despertou o interesse por questões filosóficas, contribuindo para seu aliciamento em movimentos sociais e políticos, até o ingresso na universidade.

Mais tarde, em 1978, Butler se forma em filosofia na Universidade de Yale, e alguns anos depois, em 1984, termina seu Doutorado em Filosofia². A partir de então, inicia sua carreira lecionando em várias faculdades norte-americanas, até sua chegada à Universidade da Califórnia, em Berkley, onde atualmente é professora de Literatura Comparada no Departamento de Retórica e fundadora do Critical Theory Program (Programa de Teoria Crítica) e do International Consortium of Critical Theory Programs (Consórcio Internacional de Programas em Teoria Crítica). Atua também como professora titular da cátedra Hannah Arendt, na European Graduate School, Suíça, desde 2006, desenvolvendo diversas reflexões para o pensamento contemporâneo, o que lhe garantiu vários prêmios, entre eles o Adorno Prize, de Frankfurt (2012).

Adepta à categoria de filósofos Pós-estruturalistas, cuja teoria defendida “compreende a realidade como uma construção social e subjetiva” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p.85), para Judith Butler o sujeito é construído na relação social; de modo mais específico, o sujeito se constitui no próprio discurso, na interação com o outro. Nessa perspectiva, a teórica

¹ Descendente de judeus húngaros e russos, Judith Butler nunca chegou a conhecer grande parte da família materna, que foi assassinada no Holocausto.

² Sua tese foi publicada com o título: *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France* (Butler, 1987) - Obs: ainda não há tradução brasileira dessa obra.

aproxima-se de algumas reflexões de pensadores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, e outros; embora sua principal influência seja ainda a filosofia hegeliana.

Já na primeira obra publicada, fruto de sua tese de doutorado, Butler se propõe a investigar a relação entre desejo e reconhecimento, no qual “Hegel, lido como aquele que introduziu o desejo como problema filosófico, terá protagonismo inicial” (RODRIGUES, 2020, p. 104). Desde então, embora presente de forma mais discreta em algumas de suas obras, a filósofa americana não se afasta das concepções hegelianas que, singularmente, acentuam suas reflexões sobre o conceito de reconhecimento, dando fundamento também para vários de seus futuros textos.

Nessa perspectiva, à luz de Hegel, Judith Butler investiga um sujeito universal abstrato, desestabilizado pelo desejo e alheio a qualquer categoria social (gênero, raça, etnia, religião, idade), uma vez que, para a filósofa, a categoria tem a função única de excluir tudo aquilo que não se encaixa ao que é universalmente reconhecível. A partir daí, percebemos que a concepção de reconhecimento ganha novo e maior destaque em seu pensamento, produzindo questionamentos como: o que (ou quem) configura as possibilidades de reconhecimento? Quais humanos são dignos de reconhecimento? Quais normas operam para distinguir entre aqueles que podem ser reconhecidos como humanos e os que não podem? (BUTLER, 2018).

Tais inquietações já aparecem nos escritos finais de sua obra mais famosa, *Gender Trouble* (Butler, 1990), publicada no Brasil como *Problemas de Gênero* (2003), quando a autora reflete sobre o não reconhecimento de pessoas gays vítimas do HIV/Aids pelo serviço de saúde nos EUA. Embora não seja a questão do reconhecimento o problema principal do texto, podemos perceber, através deste exemplo, que determinados conceitos vão surgindo e sendo desenvolvidos ao longo de suas obras. Isso nos ajuda também a reavaliar a tendência de alguns leitores em dividir a obra da autora em duas partes: antes e depois dos anos 2000; sendo as décadas de 80 e 90 marcadas unicamente por sua dedicação a questões de gênero e o novo século dedicado às reflexões mais amplas no campo da filosofia ética e política.

Ao revisarmos a bibliografia da filósofa americana escrita antes e após o 11 de setembro de 2001, percebemos os evidentes impactos dos atentados terroristas aos EUA nesta data em seu trabalho. Judith Butler, assim como outros autores, é atravessada por esse acontecimento e isso reflete em seu pensamento e, conseqüentemente, em suas próximas obras. O que não devemos fazer, no entanto, é tomar isso como uma espécie de “ruptura radical”, em que a filósofa (após o 11 de setembro), abandona por completo suas reflexões sobre gênero, feminismo e teoria *queer*, e passa instantaneamente a tratar de precariedade, luto, enquadramento, etc. Além de não se confirmar em muitos aspectos, seja pelo exemplo do

conceito de reconhecimento citado acima e por outros conceitos que também são discutidos em estudos anteriores (sujeito, poder, precariedade, etc.), essa divisão de sua obra acaba contribuindo para que discussões sobre a temática de gênero não sejam reconhecidas como questões de filosofia política. O que vai contra as concepções da autora, uma vez que: “todo debate sobre gênero é desde sempre político” (RODRIGUES, 2019, p. 70); e perpassa toda a filosofia butleriana.

Em um esforço para pensar mais sobre hegemonia heterossexual, normas e seus desdobramentos, Butler publica em 1993 *Bodies that matter*³, livro que se configura também como uma resposta às muitas críticas a seu último trabalho (*Gender Trouble*, de 1990). Nos dois livros, Judith Butler dá novos significados ao conceito de gênero em uma discussão com diversos autores, entre eles, a filósofa francesa Simone de Beauvoir, sua principal influência nos estudos feministas e autora da conceituada frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1973, p. 301). Na publicação de 1993, a partir do debate com Beauvoir, a filósofa americana nega o essencialismo, ou seja, que o gênero seja produzido a partir de uma essência dentro da dicotomia heterossexual; pois para ela, o gênero é uma construção. Tal visão construtivista, por sua vez, implica outras questões. Butler descreve por exemplo que: “a construção de gênero opera apelando para meios de *exclusão*” (2019, p. 25, grifo da autora), de modo que, ao mesmo tempo que o humano é construído, é produzido também o não humano, o “humanamente inconcebível”; a autora preocupa-se então com “quais modos de vida contam como ‘vida’ quais vidas vale a pena proteger e salvar, que vidas merecem ser enlutadas?” (2019, p. 41, aspas da autora).

Nesse sentido, em Butler, percebemos que a questão da vulnerabilidade e de como determinadas vidas são desde sempre mais precárias, surge em meio às reflexões sobre gênero, sexo, materialidade do corpo, etc. E, conseqüentemente, ganham maior destaque após o atentado de 11 de setembro. Como argumenta Demetri (2018): “*Se a ideia de vulnerabilidade já era de alguma importância para a filósofa, a violação da ‘invulnerabilidade’ dos Estados Unidos marca o início de um deslocamento sutil, mas sensível, em que a vulnerabilidade retorna com força no seu pensamento*” (p. 96, grifo e aspas do autor). Em tal contexto, Butler constrói seu discurso sobre a guerra e sobre quem conta ou não como vida humana, resultando na obra de 2004, *Precarious life*.

Antes, porém, de tratarmos de *Vida precária* (2019-tradução brasileira), voltemos a uma das últimas obras da autora publicada no século vinte, *Psychic life of power: theories in*

³ Traduzido no Brasil pelas editoras N-1 edições e Crocodilo, em 2019, com o título: *Corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’*.

subjection (1997)⁴, numa tentativa de seguirmos, minimamente, uma ordem cronológica das obras de Butler aqui mencionadas. Adentrando, mais do que nunca, no campo da psicanálise, nesse livro a filósofa se propõe a pensar como se dá a formação do sujeito a partir do desenvolvimento da ideia de poder formulada por Michel Foucault. Para Butler, “estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora” (2017, p. 9)⁵; entretanto, segundo a autora, o poder é também “algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo” (2017, p. 10). Nesse viés, é estabelecido um diálogo entre a concepção foucaultiana de poder e a psicanálise, buscando explorar as perspectivas a partir das quais uma teoria ilumina a outra (BUTLER, 2017).

Uma questão desenvolvida pela filósofa em *A vida psíquica do poder*, que é de extrema importância para suas reflexões, não só nesse livro especificamente, refere-se a ideia de “sujeição”⁶. Para Butler: “‘sujeição’ significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito” (2017, p. 10, aspas da autora); pois, segundo a teórica, para tornar-se sujeito o indivíduo precisa antes “passar por subordinação” (2017, p. 19); de modo que “o preço de existir dentro da sujeição é a própria subordinação” (2017, p. 29). Nesse sentido, para Butler a questão da sujeição parte da reflexão sobre a formação do sujeito na subordinação, compreendendo que é somente através de uma submissão ao poder que o sujeito é iniciado.

A partir de tais reflexões, podemos entender que o poder não só domina e oprime o sujeito, mas também o constitui. Influenciada pelo pensamento de Foucault, a filósofa explicita esse processo da seguinte forma: “o poder se impõe sobre nós; enfraquecidos pela sua força, nós interiorizamos ou aceitamos seus termos” (BUTLER, 2017, p. 10); ou seja, o poder que, inicialmente, age sobre o sujeito (em forma de repressão), em algum momento acaba sendo incorporado por esse mesmo sujeito, de modo a constituir sua identidade.

Butler evidencia ao longo de seu texto essa forte dependência do sujeito em relação ao poder, em suas palavras, “o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir” (2017, p. 10). A concepção de poder é também investigada pela filósofa a partir de novas perspectivas. Neste sentido, segundo Butler:

⁴ Traduzido no Brasil pela editora Autêntica, em 2017, com o título: *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*.

⁵ Essa concepção de poder que Butler nos traz (substancialmente derivada de Foucault), torna-se essencial para pensarmos a questão da moldura como relação de poder, que será desenvolvida mais a fundo em subcapítulos posteriores.

⁶ Segundo definição da própria filósofa, “sujeição, é, literalmente, a *feitura* de um sujeito” (BUTLER, 2017, p. 90, grifo da autora).

Se certas vidas são consideradas merecedoras de existência, de proteção e passíveis de luto e outras não, então essa maneira de diferenciar as vidas não pode ser entendida como um problema de identidade nem sequer de sujeito. Trata-se, antes, de uma questão de como o poder configura o campo em que os sujeitos se tornam possíveis ou, na verdade, como eles se tornam impossíveis (2015b, p. 231).

Através desse trecho percebemos como são reproduzidos os mecanismos que constituem o poder e a violência de tornar determinadas vidas mais precárias. Tal questão é desenvolvida com maior profundidade em *Vida precária* (2019), onde é investigado como experiências de vulnerabilidade geram medo e luto, tomando como ponto de partida o 11 de setembro. Nesse sentido, neste que é considerado seu livro mais pessoal, Butler analisa como a exposição da vulnerabilidade de um estado, de uma nação, de um indivíduo; abarca uma série de questões: a evidência da condição de violável, o medo, a insegurança, etc., o que contribui de modo singular para suas reflexões políticas, dando ainda mais abrangência a seu pensamento.

A partir desta perspectiva, ao revisarmos a obra da filósofa americana até aqui, identificamos, portanto, que “a preocupação com essas vidas fora dos esquemas normativos continua, mas agora sob uma nova alcunha: as vidas precárias” (DEMETRE; TONELI, 2017, p. 323). Compreendendo que, para Butler, vida precária⁷ é toda aquela que foge do que é reconhecido como vida (travestis, lésbicas, gays, aidéticos, moradores de rua, prisioneiros de guerra, refugiados, etc.), a autora destaca que “existem meios de distribuir vulnerabilidade, formas diferenciadas de alocação que tornam algumas populações mais suscetíveis à violência arbitrária do que outras” (2019, p. 10), de modo que determinadas populações sempre serão mais precárias, mais matáveis; enquanto outras são mais dignas de proteção.

E isso acontece precisamente porque existem normas que atribuem um valor diferenciado às vidas; algumas vidas valem mais e suas perdas são mais sentidas; nas palavras da filósofa, “a perda de algumas vidas ocasiona o luto; de outras, não; a distribuição desigual do luto decide quais tipos de sujeito são e devem ser enlutados, e quais tipos não devem” (2019, p. 13). Percebemos, a partir de então a correspondência entre vulnerabilidade e luto, que abre espaço para novos questionamentos, como: “o que conta como uma vida vivível e como uma morte passível de ser enlutada?” (BUTLER, 2019, p. 13). Para fomentar tais discussões, a autora baseia-se na ética e na apreensão de precariedade da vida de Emmanuel Lévinas, e nas concepções de luto propostas pela psicanálise, onde se destacam Freud e Lacan.

⁷ Em seus livros, Butler faz uma distinção entre os termos “*Precaious*”/ “*precaiousness*” e “*precarity*”, de modo a especificar suas utilizações. Nesse sentido, na edição brasileira, utiliza-se *precariedade* ou *vida precária* “para tratar daquilo que se dá de forma induzida, por violência a grupos vulneráveis ou ausência de políticas protetivas” (BUTLER, 2018, p. 6), e *condição precária*, “para referir uma condição universal de todo vivente” (BUTLER, 2018, p. 6).

Butler defende em sua obra que se uma vida não é digna de luto, ela tampouco é considerada como vida. Além disso, “sem a capacidade de enlutar perdemos aquela noção mais afiada de vida que necessitamos para que possamos nos opor à violência” (BUTLER, 2019, p. 17). A filósofa ilustra essa questão ao citar como exemplo o contexto de guerra travada pelos Estados Unidos “contra o terrorismo” após o 11 de setembro, em que dezenas de milhares de vidas muçulmanas são massacradas no Oriente Médio, e nem sequer são mencionadas pela mídia norte-americana; enquanto, por outro lado, as vidas americanas vítimas dos atentados foram publicamente enlutadas por todo o país. Para Butler, isso abarca uma série de questões, como o valor diferenciado de determinadas vidas: “Uma vida muçulmana é tão valiosa quanto uma vida de primeiro mundo?” (2019, p. 32). Por conseguinte, se uma vida não é considerada como vida, se sua perda não nos causa luto, ela facilmente pode ser atacada sem nos opormos a este ataque. E isso se tratando não só das vítimas de guerra.

Em seguida, percebemos como a concepção de reconhecimento está imanente a essa discussão, uma vez que, para Butler, a vulnerabilidade de determinadas populações não é reconhecida, primeiramente, porque suas vidas não são reconhecidas como vidas. Segundo os questionamentos levantados pela autora, ainda em *Vida precária* (2019): “Quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas?” (BUTLER, 2019, p. 17). Essa questão de quais vidas e quais sujeitos são reconhecíveis, no entanto, será abordada de forma mais detalhada em seu próximo livro, *Giving na account of oneself* (2005), traduzido no Brasil em 2015, com o título *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*.

Nesta obra, inspirada na teoria foucaultiana da constituição de si, Butler explica que o reconhecimento de si acontece mediante o que a autora chama de regime de verdade, de modo que “o que posso ‘ser’, de maneira bem literal, é limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis” (2015a, p. 35). Ou seja, o regime de verdade regula quem será um sujeito de reconhecimento e quem não será.

Para além dessa questão, em *Relatar a si mesmo*, como o próprio título sugere, a filósofa busca destacar ainda o papel da narrativa de si na constituição do sujeito. Nesse sentido, para Butler, “relatamos a nós mesmos simplesmente porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer um relato de si mesmos por um sistema de justiça e castigo” (2015a, p. 22). Segundo a autora, é, portanto, a partir de uma acusação que o sujeito - ao ver-se interpelado - inicia seu relato de si, ou de forma mais precisa, a narrativa da própria vida.

Esse relato de si, por sua vez, só é possível mediante a existência de algo, ou alguém, exterior ao sujeito. Nesse viés, agora em diálogo com Nietzsche, para Butler (2015a) “só começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um ‘tu’ que nos pede que o façamos.

É somente frente a essa pergunta ou atribuição do outro – ‘Foste tu?’ – que fornecemos uma narrativa de nós mesmos” (p. 23). O que nos leva a uma questão essencial para a filosofia butleriana: nossa dependência fundamental do outro.

Em Butler, tal dependência evidencia-se não só na narrativa de si, mas também em todo o processo de reconhecimento; visto que, segundo a filósofa, o reconhecimento de si acontece quando me faço reconhecível ao outro: é o outro que me confere reconhecimento. Assim, o outro se constitui como uma condição ao processo de reconhecimento, o que revela também “o fato de que não podemos existir sem interpelar o outro e sem sermos interpelados por ele, e que é impossível nos livrarmos da nossa sociabilidade fundamental” (BUTLER, 2015a, p. 48).

Dando continuidade a seu pensamento, Butler explicita que o outro não confere reconhecimento por si só, mas baseado em normas que regulam o que de fato é socialmente reconhecido. Logo, o outro “é reconhecido e oferece reconhecimento através de um conjunto de normas que governam a reconhecibilidade” (BUTLER, 2015a, p. 39). Essas normas ou regime de verdade - como citado anteriormente - produzem um quadro, e “é em relação a esse quadro que o reconhecimento acontece” (BUTLER, 2015^a, p. 35).

A ideia de quadro, por conseguinte, contribui fundamentalmente para a elaboração de seu próximo livro: *Frames of war: When is life grievable?* (2009)⁸; no qual Butler estabelece um diálogo político e contemporâneo fundamental ao tomar como objeto de reflexão os enquadramentos da guerra. A autora busca explicitar também que há vários outros enquadramentos por meio dos quais enxergamos (e delimitamos) as coisas. Nesse sentido, podemos pensar como exemplo as vidas precárias: “Essas populações são ‘perdíveis’, ou podem ser sacrificadas, precisamente porque foram enquadradas como já tendo sido perdidas ou sacrificadas” (BUTLER, 2015b, p. 53), ou seja, em outras palavras, elas nunca chegaram a fazer parte de certos enquadramentos epistemológicos de uma vida.

Em seguida, Butler prossegue em seu texto com a argumentação de que uma vida não pode ser considerada como perdida e enlutável, se primeiro, não for considerada como vida. A filósofa descreve que: “A capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com normas que a caracterizam como uma vida” (2015b, p. 16). À vista disso, em suas obras, torna-se evidente a preocupação da filósofa americana em saber como essas normas atuam (embora, não de forma determinista) tornando determinados sujeitos mais reconhecíveis, e outros mais difíceis - ou impossíveis - de reconhecer.

⁸ Traduzido no Brasil em 2015, pela editora Civilização Brasileira, com o título: *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?*

Ao tomar como ponto de partida o pressuposto de que, para Butler, as normas “são estabelecidas por meio de enquadramentos visuais e narrativos” (2015b, p. 115), podemos entender que esses enquadramentos delimitam quais vidas contam como vidas. Ou seja, “esses enquadramentos normativos estabelecem de antemão que tipo de vida será digna de ser vivida, que vida será digna de ser preservada e que vida será digna de ser lamentada” (BUTLER, 2015b, p. 85). Frente a isto, Butler argumenta ser preciso colocar em xeque tais enquadramentos normativos.

Reflexões sobre formas de resistência, no entanto, serão desenvolvidas de forma mais ampla em *Notes toward a performative theory of assembly* (2015), um dos livros mais recentes da filósofa, cuja tradução no Brasil, em 2018, ganha o título: *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. A partir da concepção de democracia, Butler inicia um debate sobre como esta é reivindicada por grupos que se organizam em manifestações públicas e se autodenominam como “o povo” (2018, p. 9), em luta pelo direito de aparecer. Para a filósofa, o próprio ato de se reunir em assembleia já diz algo para além do que se pretende reivindicar, pois se trata, primeiramente, de um ato performativo.

Nesse viés, segundo a autora, conscientes ou não de sua força, os corpos reunidos lutam performaticamente por condições de vida mais iguais, mais humanas, e, principalmente, lutam contra “a aceleração da condição precária” (2018, p. 16), imposta pelo próprio capitalismo. A crítica que Butler faz através do texto, nesse sentido, coloca em evidência a racionalidade neoliberal que atua, em conformidade com o mercado, decidindo quem é digno de proteção e quem não, de modo que “algumas populações são consideradas descartáveis” (2018, p. 17). Tais reflexões, por sua vez, se inter-relacionam com o conceito de biopoder formulado por Foucault, como a própria filósofa sugere.

Dentre os conceitos fundamentais para Butler, ganha destaque neste livro, a concepção de corpo. Em *Corpos em aliança e política das ruas*, de modo singular, essa temática surge a partir da discussão sobre performatividade corpórea, em que o corpo como resistência tem papel essencial nas lutas sociais. Para Butler, são os corpos reunidos em esfera pública que representam resistência à toda violência que lhes é infligida pelo Estado, direta ou indiretamente. Nas palavras da filósofa: “é esse corpo, e esses corpos, que exigem emprego, moradia, assistência médica e comida” (2018, p. 16, grifo da autora); são esses corpos que representam a luta plural por condições de agir, a luta pelo direito de ter direitos, enfim, a luta de corpos precarizados que rejeitam a precariedade que lhes é induzida.

É também através dessa discussão sobre corpo e precariedade que a filósofa retoma suas reflexões sobre as minorias sexuais e de gênero enquanto uma das (muitas) populações que

lutam por condições de vida mais iguais. Para Butler, essas populações mais vulneráveis compartilham entre si a precariedade diferencialmente distribuída. Neste sentido, “a precariedade é a rubrica que une as mulheres, os queers, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas” (BUTLER, 2018, p. 65). Diante disso, a filósofa sugere que a política de gênero forme ligações com outras populações também caracterizadas como precárias, para que assim, possam se empenhar em uma luta solidária e coletiva “reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, e a possibilidade de uma vida que possa ser vivida” (2018, p. 32).

1.2 Enquadramento e Normatividade em Judith Butler: o conceito de *Quadro Normativo*

Conscientes de que não podemos falar de enquadramento normativo sem falar de normatividade, trataremos de analisar primeiramente, como a concepção de norma é desenvolvida por Butler. No contexto de discussões pós-estruturalistas, Butler esclarece que embora seja apreendido como efeito do discurso, novas configurações da constituição do sujeito passam a ser investigadas. A partir de então, a filósofa inicia suas reflexões sobre como certos códigos e normas atuam na formação desse sujeito.

Para Butler (2015a), investidas de poder, as normas “estabelecem os limites do que será considerado uma formação inteligível do sujeito dentro de determinado esquema histórico das coisas” (p. 29). Nesse sentido, as normas precedem o sujeito de modo que “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir” (BUTLER, 2015a, p. 29). O sujeito necessita das normas, e isso acontece basicamente porque sua constituição sempre acontece em relação a essas normas impostas.

Segundo a teoria butleriana: as normas “funcionam uma vez que são sociais” (BUTLER, 2015a, p. 37). Indo ao encontro desta concepção, para Megale (2010, p. 181), “[o]s membros da sociedade convencionam normas para a prática convencional, que englobam, desde as normas jurídicas e as morais, até as de etiqueta. Esse conjunto normativo compõe o grande quadro das normas do agir, que são aquelas de gênese ética”.

Nesse viés, podemos compreender que em todo espaço social existe uma normatividade em vigor; de modo que “haverá sempre necessidade de entender quais as regras e as normas que, em cada contexto, foram ou estão a ser acatadas” (AMADO; FERREIRA; MOREIRA; SILVA, 2009, p. 197).

Em vista disso, as normas ditas hegemônicas possuem como característica um caráter regulador, que estrutura não só nosso modo de agir em sociedade, como também nossa

definição como sujeitos. Butler (2018, p. 47) evidencia essa questão ao afirmar que “[s]er um sujeito requer primeiro encontrar o próprio caminho dentro de certas normas que governam o reconhecimento, normas que nunca escolhemos e que encontram o seu caminho até nós e nos envolvem com seu poder cultural estruturador e incentivador”.

Entretanto, mesmo que consigamos encontrar esse “caminho dentro das normas”, jamais poderemos de fato viver em perfeita conformidade com elas, sempre teremos de ceder algo, pois “por mais que um sujeito se sinta adaptado às normas sedimentadas sobre seu corpo, há sempre um descompasso, uma vez que as normas são formadas por ideais rígidos que nunca podem ser incorporados por completo” (VAL; GUERRA, 2019, p. 132).

A questão da normatividade, em Butler, aparece também nas reflexões sobre performatividade e gênero. Segundo a filósofa, a formação do gênero é primeiramente atravessada pelas interpelações dos outros que nos afetam, “trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta” (2018, p. 36). Butler explicita, nesse sentido, que “o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro” (2018, p. 39), e nós recebemos esse gênero e o representamos. Só que nem sempre essa representação está de acordo com a norma⁹.

E isso acontece porque, “embora estejamos de algumas maneiras obrigados a reproduzir as normas de gênero, a política responsável por nos vigiar algumas vezes dorme em serviço. E nos vemos desviando do caminho designado” (BUTLER, 2018, p. 37). Desse modo, podemos entender que as normas de gênero não atuam de forma unilateral, elas “não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura” (BUTTLER, 2018, p. 36).

Em outro trecho, Butler argumenta que “o fato de que as normas agem sobre nós implica que somos suscetíveis à sua ação, vulneráveis a uma certa nomeação desde o início” (2018, p. 70). No entanto, apesar de agir sobre o sujeito, segundo a filósofa, as normas não atuam de forma determinista. Nesse sentido, assim como as normas de gênero não são capazes de definir integralmente qual gênero o sujeito deve assumir, assim também toda norma socialmente em vigor está sujeita a falha, revelando seu caráter iterável.

E, para Butler: “Afirmar que a norma é iterável significa precisamente não aceitar uma explicação estruturalista da norma” (2015b, p. 238), ou seja, é não aceitar uma ideia de norma determinista, que atua somente na produção do sujeito e pronto. A noção de iterabilidade

⁹ Principalmente se tratando de uma heteronormatividade que corresponde a um enquadramento estritamente binário.

pressupõe o oposto: que a norma é constantemente repetida de modo que a produção normativa do sujeito se dê em um processo contínuo.

A ideia de repetição, por sua vez, tem a ver também com a própria estrutura da norma, uma vez que toda norma depende fundamentalmente de sua repetição para se manter em atuação e continuar existindo. Só se constitui como norma o que é normalizado pela sociedade e, para isso, ela precisa ser reproduzida. Em outras palavras, se uma norma for rejeitada desde sua criação e, conseqüentemente, não for normalizada¹⁰, ela deixará de existir.

A partir dessa perspectiva, podemos analisar quais normas são estabelecidas pelas sociedades em cada época, levando em conta sua vulnerabilidade ao tempo e espaço. Por isso as normas em atuação não são as mesmas com o passar dos anos. As normas sociais do século XVIII, por exemplo, são completamente distintas das normas atualmente em vigor (embora algo sempre permaneça). Assim como, também, as normas não são as mesmas em todos os lugares; elas variam conforme o contexto¹¹. Ou seja, em cada sociedade - de cada época - determinadas normas são normalizadas e não outras.

Assim, sendo a normatividade algo estabelecido e, considerando que “nenhuma norma é estabelecida sem que ocorra uma série de exclusões violentas” (VAL; GUERRA, 2019, p. 126), podemos pressupor que tais normas são estabelecidas também a partir de determinados interesses. Nesse sentido, podemos nos perguntar: quais interesses estão sendo reproduzidos a partir das normas socialmente em vigor? Interesses de quem? Diante disso, outras questões parecem surgir, como: Quem cria as normas? Quem cria as normas de gênero? Quem cria as normas que regulam quais vidas devem ser enlutadas? Quem cria as normas que regulam quem é um bom professor e quem é um professor “ruim”? Decerto não será aqueles “apagados ou rebaixados pela norma” (BUTLER, 2018, p. 44).

Em seus textos, Butler nos diz que as normas são sociais; também segundo a autora: normas como as de gênero “não são originalmente criadas por nós” (2018, p. 44). Nessa perspectiva, consideramos que, ainda que construídas socialmente, nem toda a sociedade tem igual participação nessa construção. Os interesses de certos grupos parecem ser mais considerados que outros: não se normaliza (facilmente) o que é de interesse das minorias¹².

¹⁰ O sentido da palavra *normalizar* empregada no texto corresponde ao significado apresentado pelo dicionário português: *estabelecer norma(s) para*.

¹¹ O que é normatizado em nossa sociedade pode não ser em outros países, continentes, etc.

¹² Aqui o termo minoria refere-se ao que é considerado socialmente minoritário (mulheres, gays, negros, travestis). E, nas palavras de Safatle (2015): “Minoritário não no sentido de ser uma minoria numérica, mas de ser compreendido como marcado por uma minoridade social” (p. 176).

Todavia, para Butler (2018): “Perguntar como essas normas são instaladas e normalizadas é o começo do processo de não tomar a norma como algo certo” (p. 44).

No posfácio de *Relatar a si mesmo* (2015), Vladimir Safatle aponta que a proposta da filósofa americana está carregada de uma teoria positiva da ação política, teoria esta que, “procura entender a maneira com que sujeitos lidam com normas, subvertem tais normas, encontram espaços de singularidade produzindo novas formas” (p. 174). Não se trata, portanto, “de entender apenas como sujeitos são sujeitados às normas sociais e completamente constituídos por elas” (SAFATLE, 2015, p. 174), eles também podem subvertê-las. Butler desenvolve, nesse sentido, uma crítica a heteronormatividade e às normas em geral - crítica essa que aparece e permanece ao longo de toda sua obra.

Nesse contexto, Butler propõe que todos nós também assumamos essa posição crítica. Em suas palavras, a “norma não é algo que devemos procurar incorporar, mas sim um diferencial de poder que devemos aprender a ler, a avaliar cultural e politicamente, e a contestar em suas operações diferenciais” (2015b, p. 117). Em conformidade com essa reflexão, Silva e Rodrigues (2019) destacam que, para a filósofa americana, “uma relação crítica com a norma significa exatamente essa possibilidade de as pessoas deliberarem sobre as normas que regem suas vidas, de construírem uma compreensão crítica do seu significado” (p. 3005).

À vista disso, Butler nos apresenta uma nova possibilidade: a ruptura com as normas. E, para tanto, é preciso lutar por condições em que a vida fora das normas seja possível. Nas palavras da autora: “o mundo como deveria ser teria que salvaguardar os rompimentos com a normalidade e oferecer apoio e afirmação para os que realizam essas rupturas” (2018, p. 40).

Em outro texto, ao defender os direitos das minorias de gênero rejeitadas pela heteronormatividade imposta, Butler dá continuidade a seu pensamento ao argumentar que: “Quem vive fora da norma merece estar neste mundo sem medo; merece amar e existir, merece buscar a criação de um mundo menos desigual e livre de violência” (2019, p.)¹³.

Vale destacar, entretanto, que para Butler: “A ‘ruptura’ nada mais é do que uma série de mudanças significativas que resultam da estrutura iterável da norma” (2015b, p. 238). Ou seja, a ruptura com as normas não significa que o sujeito irá viver isolado de qualquer norma social (o que nem sequer seria possível). Significa, antes, romper com determinadas normas que se tornaram ou passaram a ser vistas como violentas, e lutar pela instituição de novas

¹³ Trecho do artigo *The backlash against ‘gender ideology’ must stop*, publicado originalmente pela revista *New Statesman*. O texto foi traduzido por Carla Rodrigues (UFRJ) e revisado por Sonia Corrêa, pesquisadora associada da ABIA e co-coordenadora do Observatório de Sexualidade e Política (SPW). Disponível no site: <http://twixar.me/j9VK>.

normas. Essa ideia de ruptura será retomada e aprofundada mais adiante no texto, em nossas reflexões sobre enquadramentos normativos.

Uma vez explicitado como o conceito de normatividade é discutido por Butler, trataremos de especificar a seguir sua correspondência com a concepção de enquadramento.

O termo “enquadramento” surge em Butler a partir da expressão *framed*, que em inglês significa enquadrado. Tal concepção abarca uma série de sentidos, como: o enquadramento de um quadro, o enquadramento de uma cena, etc., ou mesmo, ser enquadrado por um crime. Nesse último sentido, para a filósofa, “se alguém é incriminado, enquadrado, em torno de sua ação é construído um ‘enquadramento’, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador” (2015b, p. 23). Ou seja, se alguém é enquadrado como culpado, mesmo que seja uma acusação falsa, eu sempre o verei desse modo. O que nos leva a tese butleriana de que o enquadramento direciona a interpretação.

Esses enquadramentos, por sua vez, são sempre fornecidos por uma norma, o que lhes garante uma função supressiva. De acordo com Butler,

normas sociais e políticas operam de muitas formas, uma das quais envolve enquadramentos que controlam o perceptível, que exercem uma função delimitadora, colocando uma imagem em foco, com a condição de que uma porção do campo visual seja excluída (2015b, p. 115).

Assim, o enquadramento atua normativamente, como um quadro que restringe nosso modo de apreender determinadas cenas: só vemos aquilo que o enquadramento nos possibilita ver.

Em *Relatar a si mesmo* (BUTLER, 2015a), o conceito de quadro normativo aparece como um quadro de referência a partir do qual posso ver e apreender o outro. Nesse sentido, “[p]odemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz as duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visual da operação” (BUTLER, 2015b, p. 112). Há aqui um ponto importante a ser destacado. Butler descreve que o enquadramento tanto descarta como mostra, ou seja, na medida em que um quadro delimita nosso olhar para uma cena, ele também exclui todo o resto. A lógica do enquadramento pressupõe que nossa atenção não se voltará para o que não foi enquadrado, ela se manterá no quadro.

Tomando como ponto de partida tal perspectiva, podemos compreender, portanto, que todo enquadramento normativo atua como um fator de exclusão. Butler afirma que “o ato de enquadrar pressupõe decisões ou práticas que deixam perdas substanciais fora do

enquadramento” (2015b, p. 115). Quando, no contexto da guerra, por exemplo, enquadrarmos quais vidas merecem ser protegidas, esse mesmo enquadramento exclui outras vidas. E as vidas excluídas desse enquadramento, conseqüentemente, se tornam passíveis de violação e morte.

Um enquadramento nunca engloba todo mundo. Ele é sempre seletivo. Sempre se refere a determinadas populações, ou grupos, ou indivíduos; mas não a todos. O enquadramento heteronormativo que regula quais gêneros são tradicionalmente reconhecidos, por exemplo, exclui todas as possibilidades de gênero que não se encaixam no feminino ou masculino, assim como, o enquadramento de quais vidas importam deixa de fora algumas vidas.

Em suas discussões sobre a guerra, Butler discorre sobre como os enquadramentos normativos regulam também nossas disposições afetivas. Segundo a autora, nossa capacidade de sentir luto por determinadas vidas e não por outras têm relação com esses enquadramentos; nesse sentido, ela escreve:

Uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2015b, p. 13).

A partir desse trecho podemos entender que uma vida só é considerada como vida se ela estiver de acordo com certo enquadramento normativo. Por outro lado, as vidas que não se encaixam nesse quadro, não contam como vida, são potencialmente dispensáveis, e suas perdas não serão choradas, nem enlutadas. Com efeito, “não há vida nem morte sem relação com um determinado enquadramento” (BUTLER, 2015b, p. 22).

Não obstante, segundo a filósofa, existem condições que estruturam os quadros normativos. E o sujeito, por sua vez, precisa se adequar a essas condições normativas para se “encaixar” no quadro. Nessa lógica, a capacidade de produzir luto, por exemplo, seria a condição para pertencer ao enquadramento de uma vida (considerada como vida), pois, “se uma vida não é digna de luto, ela não é bem uma vida, ela não se qualifica como uma vida e não é digna de nota” (BUTLER, 2019, p. 55).

Embora sua análise sobre o conceito de quadros normativos se direcione, de modo singular, ao contexto da guerra, Butler esclarece que podemos identificar ainda diversos enquadramentos em questão nesse mesmo cenário, como: “o enquadramento da fotografia, o enquadramento da decisão de ir para a guerra, o enquadramento das questões da imigração como uma ‘guerra dentro de casa’ e o enquadramento da política sexual e feminista a serviço do esforço de guerra” (BUTLER, 2015b, p. 47). A partir dessa perspectiva, podemos pensar nas

inúmeras possibilidades de enquadramento em outros espaços sociais. Na escola, por exemplo, evidencia-se: o enquadramento do que se deve avaliar, o enquadramento do bom professor e do bom aluno, o enquadramento das políticas educacionais, o enquadramento do currículo que regula o que deve ser ensinado, de que forma e quem deve ter acesso a qual conhecimento; entre muitos outros.

Voltando ao contexto da guerra; para Butler, os enquadramentos ali presentes, por vezes, refletem ações do Estado que objetivam enquadrar nosso modo de ver e julgar determinadas cenas. Nas palavras da filósofa: “Existem maneiras de enquadrar que mostram o humano em sua fragilidade e precariedade, que nos permitem defender o valor e a dignidade da vida humana, reagir com indignação quando vidas são degradadas ou dilaceradas” (2015b, p. 218); enquanto, por outro lado, “há enquadramentos que impedem a capacidade de resposta” (BUTLER, 2015b, p. 118).

Sobre essa questão, Butler desenvolve, principalmente em *Quadros de guerra*, reflexões sobre o enquadramento da fotografia. Nesse sentido, a filósofa americana analisa como fotos de prisioneiros de guerra vítimas de tortura e fotos da guerra de modo geral são estritamente reguladas pela mídia norte-americana, com o intuito de preservar o apoio à guerra agenciada pelo governo dos EUA.

Butler (2015b) conclui, portanto, que:

[...] quando falamos sobre ‘enquadramento’ nesse sentido, não estamos falando simplesmente de perspectivas teóricas que trazemos para a análise da política, mas sim de modos de inteligibilidade que favorecem o funcionamento do Estado e que, assim, constituem, eles próprios, exercícios de poder (p. 213-214).

Identificar o resultado político de tal concepção implica, segundo a filósofa, compreender que os quadros normativos atuam de forma poderosa. Isso se dá uma vez que o enquadramento produzido pela normatividade regula quais corpos são considerados como sujeitos, quais vidas são consideradas como vidas que importam e quais são consideradas descartáveis.

No que se refere a atuação de um quadro normativo, citada acima, podemos fazer pelo menos duas considerações aqui. Primeiro, os quadros normativos atuam sobre o sujeito sem que haja poder de escolha. As vidas precarizadas, as vidas que não contam como vida; elas não escolheram fazer parte de um enquadramento, no entanto, foram enquadradas como vidas matáveis desde o nascimento. De modo semelhante, outros quadros normativos que são reproduzidos socialmente também nos enquadram contra nossa vontade (às vezes sem

tomarmos consciência deles). Por conseguinte, compreendemos que o enquadramento atua também de forma violenta. E segundo, apesar de agir sobre as vidas sem o seu consentimento, os quadros normativos não operam de forma unilateral. Como sujeitos, podemos (quase) sempre resistir.

Nesse sentido, Butler assume uma posição crítica em relação às normas, mas também, de forma complementar, em relação aos enquadramentos que atuam sobre os sujeitos a partir de um princípio de exclusão. Para ela, a prática da crítica, “focaliza a violência perpetrada pelo próprio enquadramento normativo” (2015b, p. 214). A partir dessa perspectiva, uma vez identificada a violência do enquadramento, torna-se legítima a luta por sua desestabilização.

Para tanto, seria necessário, primeiramente, identificar quais quadros normativos estão em atuação. O que por si só se configura como um obstáculo, já que, na maioria das vezes, mesmo quando estando diante de um quadro normativo ou quando somos enquadrados por ele, ignoramos completamente sua existência. Butler (2015b) argumenta, nesse sentido, que aprender a enxergar o enquadramento não é tarefa fácil, seria como olhar para a moldura da janela e não para o que ela nos mostra e compreender que aquela cena não é a realidade, é só um recorte.

Ao longo de sua obra, Butler demonstra que o enquadramento é uma operação normativa. Desse modo, conclui-se que, assim como a norma, ele é vulnerável a ação do tempo e a mudança de contexto. Demetri (2018) assemelha essa vulnerabilidade a uma flexibilização e/ou fraqueza do enquadramento, em suas palavras: “A fraqueza dos enquadramentos resulta numa arma poderosa: ela nos obriga a sair de interpretações mecanicistas, engessadas, assim como na discussão sobre liberdade de expressão” (p. 143). Nessa perspectiva, podemos pensar no enquadramento não como algo permanente, o que, por sua vez, “torna esse processo mais falível do que pode parecer à primeira vista” (BUTLER, 2015b, p. 24).

Aprofundando um pouco mais nossas reflexões sobre essa questão, percebemos, em Butler, que: se a possibilidade de ruptura dos quadros normativos, por um lado, se apresenta como uma necessidade; por outro, evidencia-se também como uma característica intrínseca de certos enquadramentos.

Butler inicia essa reflexão ao tomar como exemplo as fotos de guerra que circulam em outros contextos para além daqueles em que foi criada. Para a filósofa, quando chega a outros contextos, a fotografia “também cria novos contextos em virtude dessa chegada” (2015b, p. 24), em outras palavras, a circulação dessas fotos rompe constantemente com o contexto. Butler (2015b, p. 25) desenvolve tal ideia da seguinte forma:

Se os contextos são enquadrados (não existe contexto sem uma delimitação implícita), e se um enquadramento rompe invariavelmente consigo mesmo quando se move através do espaço e do tempo (e deve romper consigo mesmo a fim de se mover através do espaço e do tempo), então o enquadramento em circulação tem de romper com o contexto no qual é formado se quiser chegar a algum outro lugar.

Em seguida, complementa:

O enquadramento que busca conter, transmitir e determinar o que é visto (e algumas vezes, durante um período, consegue fazer exatamente isso) depende das condições de reprodutibilidade para ter êxito. Essa própria reprodutibilidade, porém, demanda uma constante ruptura com o contexto, uma constante delimitação de novos contextos, o que significa que o “enquadramento” não é capaz de conter completamente o que transmite, e se rompe toda vez que tenta dar uma organização definitiva a seu conteúdo. Em outras palavras, o enquadramento não mantém nada integralmente em seu lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo (BUTLER, 2015b, p. 25-26).

E, uma vez que rompe constantemente consigo mesmo, “esse autorrompimento converte-se em parte de sua própria definição” (BUTLER, 2015b, p. 26)¹⁴. Contudo, à vista da eventualidade dessa ruptura, um novo questionamento emerge: seria possível uma existência, de forma plena, fora dos quadros normativos?

Butler afirma que, *como sujeitos*¹⁵, não podemos viver fora de um enquadramento. Mas, considerando que os quadros normativos não são estáveis, nem permanentes, Butler nos mostra uma brecha: é possível romper com um quadro normativo com a condição de ser enquadrado por outro, ou seja, rompemos com um enquadramento para “cair em outro”. Um outro em que talvez nos adequamos melhor e que os termos que regulam o reconhecimento sejam mais humanos.

1.3 Quadro Normativo e Reconhecimento: implicações e relações entre eles

1.3.1 Reconhecimento

Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre a relação entre quadro normativo e reconhecimento, cabe-nos investigar - uma vez explicitada a concepção de quadro normativo - como Butler desenvolve em sua obra o conceito de reconhecimento.

¹⁴ O que coloca em questão a própria eficácia do enquadramento.

¹⁵ Embora possa-se argumentar que a ideia de abjeto (conceito que será desenvolvido no próximo capítulo) caberia aqui, como algo fora – excluído - do quadro normativo; vale lembrar que, para Butler, o abjeto não se qualifica como sujeito.

Desde seus primeiros estudos, a questão do reconhecimento ganha verdadeiro destaque na trajetória de Butler. Para a filósofa, assim como para outros seguidores da noção hegeliana, o reconhecimento, primeiramente, se confirma como algo possível e que esta “é a condição sob a qual o ser humano alcança a compreensão psíquica de seu próprio eu” (2016, p. 186). Partindo dessa ideia, Butler defende que o si mesmo só se percebe como sujeito quando é reconhecido, de modo que sua própria identidade é constituída na cena do reconhecimento.

O reconhecimento, entretanto, não se apresenta como algo dado, oferecido desde o nascimento: o sujeito precisa lutar por ele. E essa luta, por sua vez, consiste no fato de que “o reconhecimento precisa ser conquistado ativamente pelos sujeitos” (KRITSCH; VENTURA, 2019, p. 446). Porquanto:

O indivíduo só pode ter uma ‘autorrelação prática positiva’ consigo mesmo se for reconhecido pelos demais membros da comunidade. Quando esse reconhecimento não é bem-sucedido (pela ausência ou falso reconhecimento), desdobra-se uma luta por reconhecimento na qual os indivíduos procuram estabelecer ou criar novas condições de reconhecimento (MELO, 2014, p. 22).

A teoria butleriana da luta por reconhecimento nos propõe, também, refletir sobre os modos através dos quais o sujeito obtém esse reconhecimento. No ensaio *Anseio de Reconhecimento* (2016), Butler nos diz que este “ocorre por meio da comunicação, principalmente, mas não exclusivamente verbal” (2016, p. 186). Nesse viés, analisaremos a seguir, como a questão da narrativa de si (enquanto comunicação verbal) é desenvolvida pela filósofa americana, e qual sua relação com o conceito de reconhecimento.

Em *Relatar a si mesmo* (2015a), Butler inicia sua reflexão a partir da concepção nietzschiana da narrativa de si. Segundo a filósofa, nesta concepção, numa cena de violência, ao sermos questionados se somos os causadores do sofrimento de alguém, nos encontramos numa relação temerosa em que “ofereço-me como um ‘eu’ e tento reconstruir minhas ações, mostrando que aquela atribuída a mim estava ou não entre elas”, e é “dentro desses parâmetros que o sujeito faz um relato de si mesmo” (2015a, p. 22). Butler esclarece, nesse sentido, que segundo a visão nietzschiana, a narrativa de si acontece a partir do medo da punição. Isto por que: “[p]ara Nietzsche, a necessidade de fazer um relato de si só surge depois de uma acusação, ou no mínimo de uma alegação, feita por alguém em posição de aplicar um castigo” (2015a, p. 22).

Butler concorda com Nietzsche ao demonstrar ser a interpelação do outro que promove a narrativa de si¹⁶. Ou seja, só começo a fazer um relato de mim “porque alguém me pediu” (2015a, p. 22); de modo que a narrativa de si se constitui como uma resposta à interpelação. Entretanto, Butler sugere que talvez “o fato de sermos interpelados tenha outros valores além do medo” (2015a, p. 22), uma vez que, “nem todas as formas de interpelação originam-se desse sistema e por essa razão” (2015a, p. 24). É exatamente nesse ponto que suas teorias se divergem¹⁷.

Para Butler (ao contrário de Nietzsche) podem existir outras causas para a interpelação, como por exemplo: o desejo de reconhecimento. Nas palavras da filósofa americana: “Pode muito bem haver um desejo de conhecer e entender que não seja alimentado pelo desejo de punir, e um desejo de explicar e narrar que não seja propellido pelo terror da punição” (2015a, p. 23). Podemos compreender, através de Butler, portanto, que o relato de si ocorre a partir de um desejo de reconhecimento. Logo, sou reconhecida através da narrativa que dou da minha vida.

É também a partir dessa perspectiva que Butler argumenta a favor da narrativa de si. Para a autora, a capacidade de ser narrável é condição para a própria existência do sujeito. Em suas palavras: “A postulação do não narrável representa uma ameaça a esse sujeito – aliás, pode representar uma ameaça de morte”, pois “talvez morrer fosse melhor do que continuar vivendo com essa incapacidade de me tornar ética fazendo um relato de mim mesma” (BUTLER, 2015a, p. 104). Contudo, isso não quer dizer que toda narrativa de si será reconhecida, pois de acordo com Butler, “[h]á uma norma em atuação, invariavelmente social, que condiciona o que será e o que não será um relato reconhecível” (2015a, p. 51).

Em seguida, Butler esclarece que somos incapazes de dar um relato completo de nossas vidas, pois “[o] relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva” (2015a, p. 55). Em outros termos:

Qualquer esforço de ‘fazer um relato de si mesmo’ terá de fracassar para que chegue perto de ser verdade. Quando pedimos para conhecer o outro, ou pedimos para que o outro nos diga, final ou definitivamente, quem é, é importante não esperar nunca uma resposta satisfatória (BUTLER, 2015a, p. 61).

¹⁶ Butler inclusive alega que “é impossível fazer um relato de si mesmo fora da estrutura de interpelação, mesmo que o interpelado continue implícito e sem nome, anônimo, indefinido. A interpelação é que define o relato que se faz de si mesmo” (2015a, p. 51).

¹⁷ Em seu texto, Butler (2015a) afirma que Nietzsche “não compreende as outras condições de interlocução em que nos é solicitado fazer um relato de nós mesmos, concentrando-se, ao contrário, numa agressão originária que, segundo ele, faz parte de todo ser humano e, com efeito, coexiste com a própria vida” (p. 25).

Podemos perceber aqui uma certa ambiguidade: o sujeito ao mesmo tempo em que não pode viver sem dar um relato de si (e necessita da narrativa para ser reconhecido como sujeito), também não consegue dar um relato completo de si mesmo; evidenciando, por sua vez, “os limites do próprio reconhecimento” (BUTLER, 2015a, p. 60).

Na questão da narrativa de si confirma-se também o papel da psicanálise nas reflexões butlerianas. Sobre isso, a filósofa alega que “as pessoas procuram um analista, acredito, para ter alguém que ouça suas palavras” (BUTLER, 2015a, p. 91), e/ou para ter alguém que ouça sua narrativa. Nesse caso, o analista assume o papel do outro que me interpela e sem o qual não posso fazer um relato de minha vida.

O que nos leva a outro ponto: o *eu* só faz uma narrativa de si para um *outro*. Em outros termos: “Só começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um ‘tu’ que nos pede que o façamos” (BUTLER, 2015a, p. 23). Sem esse outro não há interpelação, consequentemente, não há narrativa de si e, por fim, não há reconhecimento. Identificar essa dependência em relação ao outro, por sua vez, nos possibilita compreender algo que Butler vem nos dizendo há algum tempo, no que se refere a nossa sociabilidade fundamental.

Para a filósofa, enquanto sujeito social, estou sempre “entregue a um ‘tu’ sem o qual não posso existir e do qual dependo para sobreviver” (BUTLER, 2015a, p. 106). Isso se dá pelo fato de que o outro, através do reconhecimento do meu eu, participa (e de modo fundamental) de meu processo de constituição. Assim, descubro que também minha formação “implica o outro em mim” (BUTLER, 2015a, p. 112).

O próprio esquema hegeliano do reconhecimento - no qual Butler se inspira - tem como base o encontro com o outro. E esse encontro, por seu turno, é também causa de transformação, uma vez que, para Butler (2015a, p. 41): “Sou invariavelmente transformada pelos encontros que vivencio”, assim “o reconhecimento se torna o processo pelo qual eu me torno outro diferente do que fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu era”. Em outras palavras, “o encontro com o outro realiza uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno” (BUTLER, 2015a, p. 41). É nesse sentido que Butler investiga como o modo como o outro me interpela – e me reconhece - interfere na configuração daquilo que sou.

O desenvolvimento de tal concepção pressupõe, primeiramente, entendermos um sujeito que é, em sua essência, um ser relacional. Butler (2015a) defende essa ideia ao afirmar que “não podemos existir sem interpelar o outro e sem sermos interpelados por ele, e que é impossível nos livrarmos da nossa sociabilidade fundamental, por mais que queiramos” (p. 48). Isso se dá também pelo fato de que “antes da interpelação eu não sou sujeito; eu só me torno consciente de mim mesmo através do observador” (JAEGLI, 2013, p. 128). Depreendemos, a partir daí,

que a interpelação - e o reconhecimento do outro - não só interferem na configuração daquilo que sou, mas, fundamentalmente, constituem aquilo que sou. Só me torno sujeito social quando sou reconhecida.

Mas, se como indivíduos, só nos tornamos sujeitos através do reconhecimento, por que - retomando a teoria nietzschiana - só ofereceríamos uma narrativa de nossas vidas (visando sermos reconhecidos) diante de uma acusação e/ou do medo da punição? Por que não lutaríamos por reconhecimento de forma voluntária? Compreendemos que é a partir desse ponto de vista que Butler constrói sua teoria.

Com efeito, o termo reconhecimento é utilizado pela filósofa americana na perspectiva da luta de grupos sociais pela garantia de seus direitos. Segundo a filosofia, para que um indivíduo tenha seus direitos salvaguardados, ele precisa, primeiramente, ser reconhecido como sujeito de direito. O que justifica a necessidade de se fazer reconhecível - e de ser reconhecido. Por outro lado, permanece a questão do porquê devo reconhecer o outro.

Para analisarmos tal questão, vejamos como Butler, leitora de Hegel, explicita a ideia de reconhecimento como algo recíproco. De acordo com a filósofa, o reconhecimento jamais se daria de forma unilateral, pois o sujeito é reconhecido no momento em que reconhece¹⁸. Assim, em suas palavras: “nunca ofereço reconhecimento no sentido hegeliano como pura oferta, pois sou também reconhecida, pelo menos em termos potenciais e estruturais, no momento e no ato da oferta” (BUTLER, 2015a, p. 40). Se pensarmos, portanto, que meu objetivo é ser reconhecida, e que sou reconhecida quando reconheço o outro, então, nessa lógica, o motivo pelo qual devo reconhecer o outro seria a garantia do meu próprio reconhecimento.

No contexto das reflexões butlerianas, a questão do porquê devo reconhecer o outro, por sua vez, nos leva a outras questões, como o porquê devo reconhecer todas as vidas - até as mais vulneráveis e precarizadas - como vidas humanas? Por que todos os humanos deveriam ser igualmente reconhecíveis? Embora, talvez a pergunta mais humana a se fazer seria: porque não reconhecê-las?

1.3.2 Reconhecimento e quadro normativo

Para Butler (2015a): “quando perguntamos o que torna possível o reconhecimento, descobrimos que não pode ser simplesmente o outro capaz de me conhecer e me reconhecer”

¹⁸ Butler nos diz que: “De maneira semelhante, quando o reconhecimento torna-se possível entre esses dois sujeitos competidores, ele jamais pode se esquivar da condição estrutural da reciprocidade implícita” (2015a, p. 40).

(p. 42-43). Nesse sentido, a filósofa esclarece que toda cena de reconhecimento é governada por uma normatividade, de modo que o indivíduo só “é reconhecido e oferece reconhecimento através de um conjunto de normas que governam a reconhecibilidade” (2015a, p. 39).

A teoria butleriana do reconhecimento considera que as normas nas quais eu me baseio quando reconheço o outro não são minhas, como dito anteriormente, elas “funcionam uma vez que são sociais” (BUTLER, 2015a, p. 37). Por conseguinte:

[...] se entendo que estou te conferindo reconhecimento, por exemplo, tomo com seriedade o fato de que esse reconhecimento vem de mim. Mas no momento em que percebo que os termos pelos quais confiro reconhecimento não são só meus, que não fui eu quem os criou ou os arquitetou sozinha, sou, por assim dizer, despossuída pela linguagem que ofereço. Em certo sentido, submeto-me a uma norma de reconhecimento quando te ofereço reconhecimento, ou seja, o ‘eu’ não oferece o reconhecimento por conta própria (BUTLER, 2015a, p. 39).

Podemos perceber, portanto, uma característica intrínseca do reconhecimento: ele se dá sempre no âmbito social, nunca no individual. Tanto ao ser reconhecida, eu necessito de um outro para quem faço uma narrativa de mim mesma; como também, ao reconhecer o outro tenho de me basear em normas que não são minhas. Por esse ângulo, baseando-se em Cavarero, Butler analisa um sujeito que não é fechado em si mesmo; nas palavras da filósofa americana: “só se pode contar uma autobiografia para o outro, e só se pode fazer referência a um ‘eu’ em relação a um ‘tu’” (2015a, p. 46).

Dando seguimento à nossa leitura, Butler (2015a), agora a partir de Foucault, aponta que “os termos que possibilitam o reconhecimento de si são dados por um regime de verdade. Esses termos estão fora do sujeito até certo ponto, mas também são apresentados como as normas disponíveis, pelas quais o reconhecimento de si acontece” (BUTLER, 2015a, p. 35). Desse modo, o reconhecimento só acontece a partir de determinadas normas fornecidas pelo regime de verdade. E esse regime de verdade “decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis” (BUTLER, 2015a, p. 35).

Butler assevera, em seguida, que o regime de verdade fornece um quadro para a cena do reconhecimento, e “que é em relação a esse quadro que o reconhecimento acontece” (2015a, p. 35). Se por analogia pensarmos nesse quadro como um exemplo de “quadro normativo”, podemos constatar que o reconhecimento se dá a partir de determinados enquadramentos normativos. Em outros termos, para ser reconhecido preciso me “encaixar” no quadro normativo que estabelecem o que (ou quem) será ou não reconhecido. Nessa mesma perspectiva, inferimos que eu só serei reconhecido como pessoa, como corpo que importa, ou -

no contexto de nossa pesquisa - como um bom aluno ou bom professor, se eu me encaixar nos quadros normativos que regulam quem será assim reconhecido.

Em seu texto, Butler estabelece uma correlação entre a ideia de quadro e a noção de rosto introduzida por Emmanuel Lévinas. Nas palavras da autora: “Se meu rosto é de fato legível, só chega a sê-lo porque entra em um quadro visual que condiciona sua legibilidade” (2015a, p. 43); nesse sentido, para que meu rosto seja reconhecido como um rosto humano “primeiro tem de haver um quadro de referências para o humano que possa incluir qualquer número de variações como instâncias disponíveis” (BUTLER, 2015a, p. 43). De forma complementar, é também nesse quadro que irei me basear ao reconhecer outros rostos.

Butler (2015a) sugere, portanto, que “nossa capacidade de responder a um rosto como rosto humano seja condicionada e mediada por quadros de referência variavelmente humanizadores e desumanizadores” (p. 43). O modo como somos o tempo todo enquadrados evidencia, assim, a existência de diversas molduras no espaço social; o que, por sua vez, nos leva a questionar: a partir de quais molduras posso ser reconhecida?

Antes de tudo, é preciso ter em mente que não é a partir de toda moldura que posso ser reconhecida. Determinados enquadramentos, por si só, impossibilitam o reconhecimento; como por exemplo, o enquadramento de determinadas vidas que desde o nascimento são consideradas como descartáveis. Tais vidas jamais poderão ser reconhecidas, no sentido pleno do termo, a partir desse enquadramento; e nas palavras da filósofa: “não podemos reconhecer facilmente uma vida fora dos enquadramentos nos quais ela é apresentada” (BUTLER, 2015a, p. 44).

Assim, compreendemos que, através de alguns quadros normativos, eu posso ser reconhecida e, através de outros, não. Só que aqueles através dos quais podemos ser reconhecidos não englobam todo mundo. Nesse viés, Kritsch e Ventura (2019) ponderam que:

[...] o reconhecimento nesses termos é um problema para aqueles seres humanos que não se encaixam nos enquadramentos definidores de qual sexualidade pode ser exercida e qual/quais não ou de que corpos podem ser reconhecidos como sujeitos e quais são apenas ‘vítimas’ da ‘doença’ e/ou de algum destino desafortunado (p. 452).

Butler nos diz, entretanto, que “o problema não é apenas saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada” (2015b, p. 20). Desse modo, a filósofa avalia que o problema seria o regime normativo socialmente em vigor; e é por essa razão, que ela nos convida (constantemente) a pôr em questão as normas dominantes - que orquestram os enquadramentos - e que dificultam e/ou impossibilitam o reconhecimento.

Segundo a visão butleriana, a crítica à normatividade acontece também quase que de forma natural. Para Butler, quando o reconhecimento não acontece, quando ele não é possível, a normatividade é posta em xeque. De acordo com a autora: “certas falhas na prática de reconhecimento marcam um lugar de ruptura no horizonte da normatividade e implicitamente pedem pela instituição de novas normas” (2015a, p. 37). E quando, por seu turno, os quadros normativos que governam a condição de ser reconhecido vêm abaixo, “torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente ‘reconhecido’ como uma vida” (2015b, p. 29).

Entretanto, embora possa parecer à primeira vista que a ruptura do quadro normativo seja a solução para todo o problema, é preciso levar em conta que pôr em questão o regime de verdade tem suas próprias implicações. Como, por exemplo, pode:

Colocar em perigo a própria possibilidade de reconhecimento por parte dos outros, uma vez que questionar as normas de reconhecimento que governam o que eu poderia ser, perguntar o que elas deixam de fora e o que poderiam ser forçadas a abrigar, é o mesmo que, em relação ao regime atual, correr o risco de não ser reconhecido como sujeito, ou pelo menos suscitar as perguntas sobre quem sou (ou posso ser) ou se sou ou não reconhecível (BUTLER, 2015a, p. 36).

O que nos coloca em um dilema: é melhor se submeter a moldura do reconhecimento e (tentar) ser reconhecido ou romper com a moldura e correr o risco de não ter reconhecimento nenhum? Tais indagações nos conduzem à próxima seção, cujo propósito é investigar a moldura como relação de poder.

1.4 Quadro Normativo e Violência Ética: a moldura como relação de poder

O conceito de poder em Butler assume um papel singular nas reflexões sobre sujeito e sua formação. Tendo como inspiração a teoria foucaultiana, a filósofa investiga um sujeito profundamente comprometido com o poder, e é a partir dessa prerrogativa que daremos continuidade a nossa investigação, buscando compreender como o poder se inter-relaciona também com a concepção de quadro normativo.

Em *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição* (2017), Butler desenvolve a ideia de que o poder está para além de algo externo, que é imposto ao sujeito e ao qual devemos sempre nos opor. De acordo com a filósofa, como sujeitos, dependemos do poder para nossa própria formação; nesse viés, a pergunta através da qual ela direciona sua análise é a seguinte: “Se o

poder funciona não só para dominar ou oprimir os sujeitos existentes, mas também para formar sujeitos, em que consiste essa formação?” (BUTLER, 2017, p. 27)

Butler aponta que o poder “assume uma forma psíquica que constitui a identidade pessoal do sujeito” (2017, p. 11). A partir dessa perspectiva, segundo a autora, o poder atua sobre o sujeito pelo menos de duas maneiras: “primeiro, como o que torna o sujeito possível, como condição de sua possibilidade e ocasião formativa; segundo, como o que é retomado e reiterado no ‘próprio’ agir do sujeito. Como sujeito ao poder (que pertence a ele) e sujeito de poder (que o exerce)” (BUTLER, 2017, p. 22). Ou seja, o sujeito que é produzido pelo poder, em algum momento apropria-se desse poder, passando então a exercê-lo.

Entretanto, assumir o poder, por sua vez, “não consiste na fácil tarefa de retirá-lo de um lugar, transferi-lo intacto e imediatamente se apropriar dele; o ato de apropriação pode envolver uma alteração do poder” (BUTLER, 2017, p. 21). Nesse sentido, Butler (2017) esclarece que o poder assumido e exercido pelo sujeito não é necessariamente o mesmo poder que o produz. O poder passa por transformações, ele precisa ser reiterado e “o sujeito é justamente o local de tal reiteração, uma repetição que nunca é meramente mecânica” (BUTLER, 2017, p. 24).

Essa ideia que Butler nos traz, de certo modo, remonta ao que Hannah Arendt defende em *A condição Humana*, quando afirma que “[o] poder não pode ser armazenado e mantido em reserva para casos de emergência, como os instrumentos da violência: só existe em sua efetivação” (2007, p. 192). A partir dessa perspectiva, compreendemos que para que as condições de poder persistam, o poder precisa ser exercido, precisa ser reiterado - o que pode acarretar transformações.

Nessa perspectiva, em seus textos Butler se mostra atenta as multiplicidades das relações de poder, de modo especial, as que se evidenciam no pensamento de Foucault, com o qual a filósofa trava um diálogo permeado por aproximações e reflexões. Em suas palavras: “o poder em Foucault não consiste apenas na elaboração reiterada de normas ou exigências interpeladoras, mas é formativo ou produtivo, maleável, múltiplo, proliferativo e conflituoso” (BUTLER, 2017, p. 106); de comum acordo com o filósofo francês, Butler compreende, portanto, um poder que não só forma o sujeito, mas que também se torna condição de sua existência.

Segundo a filósofa americana, o próprio sujeito “é iniciado através de uma submissão primária ao poder” (BUTLER, 2017, p. 10); o que nos leva à ideia de sujeição. Compreendida tanto como submissão ao poder como o processo de tornar-se sujeito, a concepção de sujeição na teoria butleriana envolve pensar o poder (principalmente) a partir da psique.

Butler desenvolve a noção de que a submissão é condição da sujeição. Ou seja, eu só me torno sujeito, se primeiro sou subordinada pelo poder. Assim sendo, entendemos que o mesmo poder que me subordina, também me forma. Nas palavras da autora: “Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente *age sobre* determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também *ativa* ou forma o sujeito” (2017, p. 90, grifo da autora).

A concepção de sujeição pode ser melhor compreendida quando a aproximamos das reflexões sobre categorias sociais, quadros normativos, etc. Segundo Butler (2017), estamos fadados a buscar reconhecimento em categorias que não escolhemos, de modo que “[a]s categorias sociais significam, ao mesmo tempo, subordinação e existência” (p. 29). Em outros termos, para comprovar sua existência, para ser reconhecido como sujeito, o indivíduo se submete a essas categorias - a esses quadros normativos.

Após questionar sobre como é possível que o sujeito seja um ser explorável e vulnerável à subjugação, a filósofa explicita que:

Quando as categorias sociais garantem uma existência social reconhecível e duradoura, muitas vezes se prefere aceita-las, ainda que funcionem a serviço da sujeição, a não ter existência social. [...] o preço de existir dentro da sujeição é a subordinação. Precisamente no momento em que a escolha é impossível, o sujeito busca a subordinação como a promessa da existência (BUTLER, 2017, p. 29-30)¹⁹.

Nesse mesmo sentido, podemos entender que a submissão a determinados enquadramentos normativos se dá pela busca por reconhecimento, uma vez que são os quadros normativos que estruturam os modos de reconhecimento – e existência²⁰. É preferível me “encaixar” na moldura do que não ser reconhecido. Dessa forma, a moldura manifesta-se também como operação de poder. Retomando a ideia do rosto explicitada na seção anterior, Butler nos diz que existe não só um quadro normativo dentro do qual o rosto aparece, mas também “uma operação de poder, uma vez que somente em virtude de certos tipos de disposições antropológicas e quadros culturais determinado rosto parecerá ser um rosto humano para qualquer um de nós” (2017, p. 43), ou seja, existe um quadro normativo que regula qual rosto será considerado um rosto humano, e esse quadro normativo é a manifestação de um poder social.

Partindo do pressuposto de que os quadros normativos, como formas de poder, atuam repetidamente sobre os sujeitos; entendemos que os sujeitos têm de se moldar frente aos enquadramentos a que se submetem ao longo de sua vida. Por sua vez, o processo em que o

¹⁹ Subordinação essa que, por sua vez, não deixa de gerar violência.

²⁰ Butler parte de um sujeito que só existe quando é reconhecido.

indivíduo se enquadra é também um processo de formação de si: ele se constitui como sujeito por meio desse processo. Nesse viés, assim como o poder que é exercido sobre os sujeitos também faz parte de sua formação, assim também, a moldura que restringi e oprime, de certo modo, torna-se responsável pelo que o indivíduo virá a se tornar. Compreendemos, portanto, que o sujeito se formula através dos quadros normativos.

Com efeito, ao tomarmos como exemplo o cenário educativo, ambiente de nossa pesquisa, podemos pensar que o quadro normativo age como o regime de poder que restringe os modos de ser professor, de modo que, para ser reconhecido como um “bom” professor eu preciso me encaixar em determinada moldura. Entretanto, seria possível ser um “bom” professor fora das molduras socialmente reproduzidas? Pensando a moldura como relação de poder, quais formas de subversão nos seriam possíveis?

As molduras são operações de poder, produzem subjetividade e mediam o reconhecimento; contudo como operação de poder, suas consequências nem sempre são positivas. Nesse sentido, embora Butler fuja da ideia de que todo poder gera violência (a própria concepção de que somos constituídos a partir de relações de poder válida essa questão), é indiscutível - inclusive para a filósofa - que determinadas operações de poder geram violência.

A partir da teoria butleriana percebemos como os quadros normativos que determinam quem será reconhecido estão permeados por relações de poder. Segundo a lógica desses quadros normativos “há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há vidas que dificilmente – ou melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2015b, p. 17). Para a filósofa americana, negar o reconhecimento, por sua vez, é antes de tudo uma forma de opressão.

Assim sendo, segundo Butler (2018), “[a] questão do reconhecimento é importante porque se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis” (p. 42); no entanto, quando dizemos que há vidas que nunca serão reconhecidas como vidas, estamos afirmando que essas vidas jamais alcançarão a condição de ser reconhecida, ou seja, que desde o nascimento elas foram enquadradas como vidas que não importam, como vidas descartáveis. Os quadros normativos, nesse contexto específico, confirmam-se como operações de um poder social que promovem exclusão e violência.

Ainda nessa perspectiva, Butler (2015b) chama a atenção também para como o Estado (que não pode funcionar sem poder), recorre a operações de poder tendo em vista os próprios interesses:

O Estado tanto produz quanto pressupõe determinadas operações de poder que atuam primordialmente através do estabelecimento de um conjunto de “pressupostos ontológicos”. Entre esses pressupostos, incluem-se precisamente as noções de sujeito, cultura, identidade e religião cujas versões permanecem incontestadas e incontestáveis em determinados enquadramentos normativos. Assim, quando falamos sobre ‘enquadramentos’ nesse sentido, não estamos falando simplesmente de perspectivas teóricas que trazemos para a análise da política, mas sim de modos de inteligibilidade que favorecem o funcionamento do Estado e que, assim, constituem, eles próprios, exercícios de poder (BUTLER, 2015b, p. 213 - 214).

Diante de determinados quadros normativos e da forma como são reproduzidos socialmente, Butler argumenta que “[e]mbora a restrição seja necessária para o foco, e não exista visão sem seleção, essa restrição com a qual fomos instados a conviver impõe condicionamentos em relação ao que pode ser ouvido, lido, visto, sentido e conhecido” (2015b, p. 148). Nesse sentido, o quadro normativo funciona como um regime de poder também ao restringir tudo o que pode e o que não pode ser acessível ao sujeito, de modo que o que não se conforma às condições do enquadramento é excluído.

E quando dizemos que tudo que não se conforma às condições do enquadramento é excluído, referimo-nos também às vidas que não são consideradas como vidas humanas, como vidas que contam, como vidas que importam. Essas vidas excluídas sofrem violência ética. É nesse contexto que Butler mostra-se engajada em uma luta contínua por condições mais democráticas de reconhecimento, em outros termos: uma luta para que vidas humanas sejam reconhecidas mesmo quando não se encaixam nas molduras reproduzidas socialmente.

A partir dessa perspectiva, a filósofa americana avalia como a prática da crítica contribui para a análise desses processos de enquadramento. Para ela, a “crítica, assim como a prática de fornecer uma compreensão histórica mais adequada, focaliza a violência perpetrada pelo próprio enquadramento normativo, oferecendo, desse modo, uma explicação alternativa da normatividade” (BUTLER, 2015b, p. 214). Contudo, para estabelecermos uma crítica fiel aos pressupostos Butlerianos é preciso, primeiramente, compreendermos no que consiste e como se configura essa violência ética “perpetrada” pelo próprio enquadramento.

2 VIOLÊNCIA ÉTICA: UMA CONEXÃO DESAFIADORA

“Opor-se à violência é compreender que ela nem sempre assume a forma de um soco”
(BUTLER, 2021, p. 62).

Muito se debate, hoje em dia, acerca da violência que, há tempos, tem se confirmado como um dos principais problemas sociais. Pensar a questão da violência implica, portanto, pensar em questões sociais, política, ética, etc.; e é nesse cenário que Judith Butler desenvolve suas reflexões a respeito de como determinadas populações se encontram em posição de constante vulnerabilidade e precarização de si - entre outras formas de violência socialmente impostas.

Tomando como ponto de partida tal perspectiva, pretendemos explorar uma ideia de violência que se afasta da concepção de violência física. Seguindo o caminho trilhado pela filósofa americana, buscaremos, nessa segunda seção, compreender como se configura o conceito de ‘violência ética’, termo usado contemporaneamente em discussões sobre filosofia política e que, cada vez mais, tem ganhando protagonismo na obra de Judith Butler, de modo especial em *“Relatar a si mesmo: crítica da violência ética”* (2015), como o próprio título preconiza.

Uma vez estabelecidos os objetivos que darão continuidade à pesquisa, algumas questões parecem emergir, como: no que consiste a violência ética? Em que ela se difere de outras formas de violência? Qual a relação entre violência ética e ‘quadro normativo’? Em que condições estamos suscetíveis à algum tipo de violência ética? Todos os sujeitos são – igualmente – suscetíveis à violência ética? Tais perguntas, embora não apresentem (a princípio) respostas que possam contemplar sua amplitude crítica, poderão, certamente, nos ajudar nas reflexões que se sucederão ao longo desta seção (e em outras para além dela).

2.1 Violência e ética em disputa

O termo ‘violência ética’ nos parece, à primeira vista, imbricado de certa contradição, uma vez que, separados, violência e ética são tradicionalmente concebidos como conceitos adversos. Assim, a própria pretensão de que existe uma relação entre violência e ética nos leva a pensar nas especificidades dessa concepção. Levando-se em consideração esses aspectos e conscientes também do desafio de um tema tão caro à filosofia butleriana, partiremos de uma breve contextualização dos conceitos em foco, começando pelo ‘problema’ da violência.

Segundo Michaud (1989), há violência quando:

[...] numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 11).

Na definição acima o autor explicita, primeiramente, que a violência se dá “numa situação de interação”, o que, mais uma vez, nos leva às questões sociais. Há violência quando nas relações sociais se promove uma agressão (física ou não). Entretanto, embora alguns autores defendam que “toda sociedade humana apresenta fenômenos de violência, mesmo com limites de tolerância distintos” (ALBORNOZ, 1997, p. 18), não se pode afirmar que a violência seja intrínseca às relações sociais.

Nesse viés, na linha do pensamento arendtiano, Ruíz (2014, p. 30) reafirma que: “A violência não é essencial ao governo nem aos grupos sociais”. Em outros termos, poderíamos dizer que a violência em si não é inerente ao Estado, aos grupos sociais e aos indivíduos; ela é exercida a partir do interesse destes, mas não é algo de que a existência humana dependa²¹. E é por não ser exatamente necessária à nossa existência e/ou um fenômeno natural, que ela precisa constantemente de uma justificação.

Em sua obra intitulada *Sobre a violência* (2011), Hannah Arendt defende essa necessidade de justificativa da violência que, entre outros fatores, a difere do conceito de poder²². Nas palavras da filósofa judia alemã: “A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada” (ARENDR, 2011, p. 40-41), tampouco, parte da essência humana. Todavia, ao mesmo tempo em que precisa ser justificada, a violência, segundo Arendt (2011), só pode ser justificada em duas situações: pelo indivíduo, em uma situação de legítima defesa, ou pelo estado, quando alguém desafia a lei. Contudo, apesar do que Arendt nos diz, podemos facilmente identificar outros contextos em que se busca justificar a violência exercida.

Em seu mais recente livro, *The Force of Nonviolence: Na Ethico-Political Bind* (2020)²³, Judith Butler denuncia a violência estatal que, por vezes, é justificada em defesa dos

²¹ “Nem a violência, ou o poder, são fenômenos naturais, isto é, manifestações de um processo vital; pertencem eles ao setor político das atividades humanas” (ARENDR, 2011, p. 52).

²² Arendt afirma que o poder é legítimo e por isso não precisa de justificativa, ao contrário da violência que, por não ser legítima e não ter um fim em si mesma, precisa ser justificada.

²³ Traduzido no Brasil pela editora Boitempo, em 2021, com o título: *A força da não violência: um vínculo ético-político*.

abusos cometidos pela polícia. Ao citar como exemplo as manifestações de violência racial contra pessoas negras, a filósofa americana comenta que

[...] [é] ao mesmo tempo curioso e aterrorizante perceber como a defesa da violência funciona em tais condições, pois o alvo tem de ser representado como uma ameaça, um poço de violência real ou concreta, a fim de que a ação letal da polícia pareça autodefesa” (BUTLER, 2020, p. 21).

Compreende-se, portanto, que, se a violência só é justificável socialmente “em uma situação de autodefesa”, então, nessa lógica, o negro que sofre a violência estatal precisa necessariamente ser apresentado como um sinal de ameaça. Pois, se ele é uma ameaça, é justificável que sofra reprimenda pela força policial. Por outro lado, se ele não for representado e reconhecido pela sociedade como uma ameaça, então a violência policial terá sido mera agressão, sujeita a contestação social.

Nesse viés, ao pensarmos como exemplo as operações policiais nas favelas brasileiras, nas dezenas de mortos - em sua maioria, negros, pobres, e “alheios à norma nacional” (BUTLER, 2021, p. 20) – e nas diversas justificativas do governo para tais atos, podemos perceber como as reflexões de uma autora americana relaciona-se intimamente com nossa realidade nacional, o que, por sua vez, revela um problema de caráter bem mais amplo do que se pode imaginar a princípio.

Em seguida no texto, Butler (2021) complementa sua análise ao dizer que, nessas situações, “[s]e a pessoa não estava fazendo nada comprovadamente violento, talvez ela seja simplesmente representada como violenta, como um *tipo* violento de pessoa” (p. 21, grifo da autora). Tomando como exemplo o “favelado”, frequentemente associado a imagem de bandido, violento, traficante, etc., podemos nos questionar: quantas vezes esses estereótipos não funcionam como justificativa para a violência sistêmica? De outro ponto de vista - como inferiria Butler - será que o assassinato de um ‘favelado’, pela polícia, nos causa tanto impacto quanto nos causaria o assassinato de outros sujeitos? Enfim, será que a violência contra alguns grupos sociais nos parece mais justificável (e aceitável) que a violência contra outros?

Ainda sobre essa questão, quando Butler diz que em determinadas situações a pessoa pode simplesmente ser representada como “um *tipo* violento de pessoa”, podemos entender que essa representação funciona também como uma forma de enquadramento. E quando alguém é enquadrado socialmente como violento, como ameaça à sociedade e às outras pessoas, é difícil para nós enxergá-lo para além dessa moldura.

Citando caso análogo, podemos pensar – dentro do contexto escolar - naqueles alunos ‘problema’, aqueles alunos que não se encaixam nas normas escolares e nos enquadramentos

reproduzidos pelo sistema dominante e que, por isso, são excluídos²⁴. Essa exclusão é um tipo de violência, e ela é também justificada. Quantas vezes a exclusão desse aluno é acompanhada pela justificativa de que, afinal, ele sempre foi um “mal aluno” mesmo? Será que conseguimos enxergar (ou reconhecer) esse aluno, para além de tal representação?

Ao refletirmos sobre tais questões e levando em conta as contribuições teóricas aqui mencionadas, podemos inferir que atualmente a justificativa da violência, por vezes, parece depender mais de quem seja o sujeito vítima da violência, do que em qual situação a violência ocorre. Ou seja, quando a violência é cometida contra determinados grupos sociais, ela parece ser mais facilmente justificada. Enquanto, por outro lado, a violência contra um “bom cidadão” dificilmente (ou, quase nunca) poderá ser justificada, independente das circunstâncias.

Não obstante, segundo Rocha (2001): “O grande perigo da violência, mesmo quando justificada, é que, ao ser utilizada, seus meios frequentemente sobrepujam os fins” (p. 313); Butler compartilha dessa ideia ao tecer críticas às justificativas para o uso da violência. Em *A força da não violência* (2021) a filósofa americana defende que a violência, que à primeira vista pode parecer um mero instrumento ou “uma *techné* a ser descartada quando o objetivo tiver sido alcançado, acaba se tornando uma práxis: um meio que postula um fim no momento em que é atualizado” (BUTLER, 2021, p. 32, grifo da autora).

Nesse mesmo sentido, com Arendt (2011) compreendemos, que “[a] prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento” (100-101), por conseguinte, “[q]uando qualquer um de nós comete atos de violência, está – nesses atos e por meio deles – criando um mundo mais violento” (BUTLER, 2021, p. 32). Entendemos, portanto, que, por mais bem desenvolvidas que sejam suas justificativas, a violência está fadada à produção de um mundo sempre menos pacífico.

Em outro texto, Butler (2015a) apresenta a seguinte definição da violência:

A violência não é uma punição justa que sofremos, tampouco uma vingança justa pelo que sofremos. Ela delinea uma vulnerabilidade física da qual não podemos escapar, que não podemos finalmente resolver em nome do sujeito, mas que pode ajudar a compreender que nenhum de nós está delimitado por completo, separado do todo, mas sim que estamos todos em nossa própria pele, entregues nas mãos dos outros, à mercê dos outros (BUTLER, 2015a, p. 131).

Desse modo, podemos perceber que a violência se evidencia de diferentes formas: seja física, ou através de uma vulnerabilidade implícita ou explícita e/ou pelo discurso de ódio,

²⁴ Segundo Mattos (2012, p. 220): “ser excluído ou estar em estado de exclusão é ficar à margem, sem possibilidade de participar da sociedade, das relações sociais”.

afinal, como nos diz Butler: “[é] incontestável que as palavras machucam, e é também irrefutavelmente correto o fato de que o discurso odioso, racista, misógino e homofóbico deve ser veementemente combatido” (2021, p. 88). E seja, também, pela violência do silêncio socialmente imposto. Nas palavras de Muñoz (2013, p. 283),

[...] a violência parece ligada à produção do silêncio enquanto quebra a palavra, emudece os seres humanos. Esta ação emudecedora se dá de forma múltipla na dimensão cultural (preconceito), econômica (corrupção), familiar, política, social (discriminação, psicológica).

Nesse viés, Butler (2015b) argumenta, porém, que se quisermos considerar as diferentes formas de violência que “emergem no interior da vida contemporânea” (p. 222), mais importante “é saber de que maneira nossas distinções normativas poderiam ser modificadas e de que modo poderíamos comparar e contrastar essas formas de violência” (p. 222).

Em contrapartida, derivada da palavra grega *éthos* que, entre outros (muitos) significados, corresponde às ideias de ‘caráter’ e ‘costume’, a ética, por sua vez, está interligada às regras, princípios e deveres que se concretizam em ações que visam um mundo mais vivível – e, conseqüentemente, menos violento. Nesse sentido, “se as novas leis e os novos costumes deixarem de procurar o *bem da comunidade humana*, a ética entrará em crise por maior que seja o progresso sócio-econômico das culturas particulares” (ROCHA, 2007, p. 122, grifo do autor).

Em Butler (2015a), a concepção de ética aparece, de modo singular, em meio as reflexões sobre responsabilidade, relato de si e reconhecimento. Apoiando-se nos estudos foucaultianos, a filósofa propõe que:

a questão da ética surge precisamente nos limites de nossos esquemas de inteligibilidade, lugar onde nos perguntamos o que significaria continuar um diálogo em que não se pode assumir nenhuma base comum, onde nos encontramos, por assim dizer, nos limites do que conhecemos, mas onde ainda nos é exigido dar e receber reconhecimento: a alguém que está ali para ser interpelado e cuja interpelação deve ser acolhida (BUTLER, 2015a, p. 34).

Butler defende, nesse sentido, que a narrativa que damos de nossa vida é sempre parcial uma vez que “a narrativa começa *in media res*, quando já aconteceram várias coisas que me fazem possível na linguagem” (2015a, p. 55, grifo da autora). Desse modo, o relato que damos de nós mesmos é sempre ‘assombrado’ por algo que não conhecemos, o que, segundo Butler (2015a), impossibilita a explicação do porquê surge dessa maneira.

A partir desse ponto de vista a filósofa americana questiona se o fato de, apesar dos melhores esforços, não conseguirmos realizar um relato completo de nós mesmos implica um fracasso ético. No decorrer de suas investigações, Butler (2015a) esclarece, entretanto, que o reconhecimento de que não somos os mesmos em todos os momentos evidencia uma ‘opacidade’ que é inerente ao sujeito. Essa opacidade, por sua vez, contribui também para a própria capacidade do sujeito de conferir reconhecimento aos outros. Nessa lógica, o reconhecimento de que não somos sempre os mesmos implicaria paciência com os outros, e nas palavras da autora: “suspender a exigência da identidade pessoal, ou, mais especificamente, da coerência completa, parece contrariar certa violência ética, que exige que manifestemos e sustentemos nossa identidade pessoal o tempo todo e requer que os outros façam o mesmo” (BUTLER, 2015a, p. 60).

Diante disso, Butler (2015a) argumenta sobre como conhecer os limites do reconhecimento é importante para nossa própria identidade, envolvendo também questões éticas. Uma vez que, quando pedimos para conhecer o outro, mas não esperamos uma resposta satisfatória “e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver” (BUTLER, 2015a, p. 61). Não obstante, ao consultar a perspectiva adorniana sobre as questões de conduta ética e/ou moral percebemos que, semelhante à violência que também se dá “numa situação de interação”,

[a] conduta ética ou a conduta moral e imoral é sempre um fenômeno social – em outras palavras, não faz absolutamente qualquer sentido falar em conduta ética e moral separadamente das relações entre os seres humanos, e um indivíduo que existe puramente para si mesmo é uma abstração vazia (ADORNO, 2000, p. 19).

Logo, uma conduta ética só é possível, primeiramente, em uma relação social. Eu só me faço ética ao me relacionar com o outro. Esta é, no entanto, talvez a única similaridade entre os conceitos em foco nessa discussão. Pois, tendo em vista que “ética serve para conduzir as ações humanas a respeito das boas ações (virtudes) ou das não-éticas, às más” (FIGUEIREDO, 2008, p. 2), e partindo da compreensão de que a violência não se encaixa na categoria das ‘boas ações’, mas das más, então, podemos concluir que: para ser ético, é preciso negar a violência.

Em vista das contribuições apresentadas, nos parece ainda mais evidente a distinção entre violência e ética. Não obstante, para consolidar nossas reflexões, torna-se particularmente relevante as considerações de Chauí (1999); segundo a autora: “A violência se opõe a ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos” (p. 3), e complementa ao dizer que,

Ética e violência são opostas, uma vez que violência significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Partindo, portanto, do (consolidado) pressuposto de que violência e ética são distintas e que, para ser ético é preciso opor-se à violência, no que consiste então uma ‘violência ética’?

Amoretti (1992) distingue as situações sociais de violência em dois grupos: “No *primeiro grupo*, logo é percebida a violência, pela identificação do sujeito violento e do sujeito-objeto violentado, bem como uma consequência imediata e dramática. Há um horror nesta violência que precisa ser elucidado” (p. 41, grifo do autor).

É o horror da violência física, da agressão, etc. Segundo o autor, “[n]o imaginário social, esta é a verdadeira violência, a violência reconhecida e visível; nos meios de comunicação, esta é a violência priorizada, a violência divulgada com profusão e rapidez” (AMORETTI, 1992, p. 42). Quando se fala de violência em um espaço social como a escola, por exemplo, é a violência física que primeiro nos vem à mente; porém, essa não é a única. Ainda segundo Amoretti (1992, p. 42):

Um segundo grupo de situações também deve ser focado, no qual falta geralmente algo para que se caracterize de imediato a violência: não há o sujeito visível da violência, não se constata o ato violento imediato e direto, pode-se apenas supor uma violência mascarada ou invisível. É a miséria dos favelados, despossuídos e retirantes, são as crianças morrendo de fome e desnutrição, o analfabetismo, a prostituição, o desemprego em massa, os baixos salários, a falta de saneamento que coloca as pessoas à mercê de doenças infecto-contagiosas, a falta completa de atenção à saúde etc.

O autor ainda questiona “Quem exerce esta violência?” (AMORETTI, 1992, p. 42), é uma pergunta que fica em aberto porque, simplesmente, não há um único sujeito visível que possa ser o culpado – assim como não há para a violência ética. Nessa lógica, a esse segundo grupo podemos ousar acrescentar a concepção de violência ética, uma vez que ela é também, “na maioria das vezes racionalizada, justificada e utilizada pelas ideologias” (AMORETTI, 1992, p. 42).

Encontrar uma definição para violência ética, por outro lado, não é tarefa fácil. Contudo, podemos começar pela seguinte situação: quando não reconhecemos socialmente determinados sujeitos, determinadas formas de vida, começamos a produzir justificativas éticas para a violência sobre aquele corpo; e isso acaba se configurando também como um tipo de violência

- uma violência que não é tão facilmente identificada, mas cujas consequências são particularmente danosas.

Tal perspectiva, por sua vez, implica pensar no porque não reconheceríamos o outro como sujeito, o que nos leva a retornar à seção anterior, em que explicitamos que o reconhecimento se dá a partir de determinados quadros normativos, de modo que, para ser reconhecido como sujeito, o indivíduo precisa se adequar às normas do enquadramento. Nesse sentido, entendemos que a partir de determinados quadros normativos podemos ou não ser reconhecidos. Se, contudo, alguém só existe quando é reconhecido por outro enquanto sujeito, então aqueles que não são ‘dignos’ de reconhecimento, ou seja, aqueles que não se conformam às condições do quadro normativo, nunca existiram no sentido pleno da palavra. Suas mortes não serão choradas e a perda de suas vidas não causará luto. Eles sofrem uma violência ética.

A partir dessa ideia, podemos compreender, portanto, que a violência ética é também uma consequência de determinados quadros normativos, em outros termos: o quadro normativo produz violência ética através do não reconhecimento dos indivíduos como sujeitos. O que não quer dizer que, necessariamente, todos os quadros normativos produzam violência ética, afinal, como nos diz Butler (2018): “Existem maneiras de enquadrar que mostram o humano em sua fragilidade e precariedade, que nos permitem defender o valor e a dignidade da vida humana” (p. 118). Para melhor compreendermos esses aspectos, vejamos como Butler introduz em suas reflexões a concepção de violência ética.

Em *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética* (2015), Butler inicia seu texto com uma análise sobre questões morais no contexto das relações sociais. Nesse viés, a filósofa explicita o alerta que Adorno faz contra o recurso a ética como uma espécie de violência. Essa alerta parte da lógica de que, no contexto das relações sociais, a ética ou a moral, por vezes, sobrevive como ideias coletivas. E quando essas ideias coletivas, por sua vez, são deixadas de lado (por um grupo social, pela sociedade, etc.), elas (quando sobrevivem) acabam assumindo um caráter violento.

Butler desenvolve essa ideia a partir da concepção de um *éthos* coletivo, cujo significado podemos associar a uma noção de moral²⁵ que preza pelos bons costumes tradicionais. Para Butler, quando esse *éthos* coletivo (essa moral) não é mais compartilhado socialmente, ele passa a se impor por meios violentos²⁶; em suas palavras: “o *éthos* coletivo instrumentaliza a violência para manter sua aparência de coletividade” (BUTLER, 2015a, p 15, grifo da autora). Ou seja, esse *éthos* usa do nome da ética enquanto age, pela violência, para se impor. Para ilustrar essa

²⁵ O conceito de moral é utilizado por Butler e por Adorno com o mesmo significado de ética.

²⁶ Na verdade, o *único* meio para se impor passa a ser a violência.

ideia, podemos tomar como exemplo o fato de que, algum tempo atrás, discussões sobre sexualidade em sala de aula não era tido como ‘correto’ e, segundo a moral, aquilo não deveria acontecer. Havia, portanto, um *éthos* coletivo (uma moral) que era compartilhado pela sociedade. Quando, entretanto, o *éthos* perde seu sentido, basicamente no momento em que as discussões sobre sexualidade em sala de aula deixam de ser tidas como ‘erradas’, então, por vezes, esse *éthos* acaba sobrevivendo (em alguns sujeitos) como ideias coletivas. Em tais contextos, essas ideias coletivas só podem persistir através da violência, e uma violência que é justificada em nome da ética (em outras palavras: uma violência ética).

Em seguida, Butler (2015a) também cita como exemplo, a imposição de ‘certos’ governos em países estrangeiros em nome da democracia, “quando na verdade essa imposição nega efetivamente os direitos da população para eleger seus próprios representantes” (p. 15). Diante disso, podemos pensar: que ética seria essa cujos meios de atuação é a própria violência? Embora use a justificativa dos princípios universais de democracia, tal ação rompe seu compromisso com a ética no instante em que adquire caráter violento.

Influenciada pela teoria butleriana, Rodrigues (2018), por sua parte, avalia que “a ética está no reconhecimento do outro enquanto diferente, sem qualquer exigência de que esse outro venha a ser constrangido ao meu quadro normativo” (p. 32). Nesse sentido, podemos inferir que há violência ética não só quando o sujeito não se ‘encaixa’ na moldura do reconhecimento, mas também quando o sujeito é forçado a encaixar-se nessa moldura - abrindo mão de suas singularidades. Concluimos, portanto, que determinados quadros normativos têm como principal implicação a violência ética, tanto para os que são excluídos pelo enquadramento, como para aqueles que, comprimidos pela moldura, se enquadram.

Em face a essa realidade, segundo Torres, Martinho e Gonzaga (2020): “a violência ética tem produzido formas de existência insuportáveis de se viver, impedindo processos de reconhecimento em diferentes espaços sociais” (p. 6-7). Com efeito, que formas de existência seriam essas?

2.2 O Abjeto

Como mencionado anteriormente, para Butler, não nos é possível viver fora de um quadro normativo como sujeitos. E é exatamente assim que o abjeto nos é apresentado: um não-sujeito fora do enquadramento; um corpo rechaçado pela normatividade, “um corpo não inteligível, um corpo que não importa” (DÍAZ, 2013, p. 452). Tomando como ponto de partida tal perspectiva, investigaremos agora como o abjeto - termo difundido em discussões no campo

da filosofia e da psicanálise por autores como Georges Bataille, Julia Kristeva, etc. - é resgatado e apropriado por Judith Butler em seus estudos sobre normatividade, reconhecimento e violência.

Em *Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo* (2020), Butler apresenta, em nota, a seguinte definição:

A abjeção (em latim, ab-jicere) significa, literalmente, rejeitar, repudiar, expulsar e, portanto, pressupõe e produz um domínio de agência ou ação a partir do qual se estabelece a diferença. [...] a noção de abjeção designa um estado degradado ou excluído dentro dos termos da sociabilidade (BUTLER, 2020, p. 18, grifo da autora).

Nesse sentido, na filosofia butleriana, o abjeto é usado para nomear os corpos que não se enquadram nas normas hegemônicas, ou seja, aqueles que ‘escapam’ ao enquadramento normativo habitual. Em outros termos, aquilo que não se encaixa no quadro normativo é excluído, sofre uma violência ética, e, conseqüentemente, tona-se abjeto. O ápice da violência ética seria, portanto, a produção desse abjeto.

Em suas análises, Demetri (2018) aponta haver “o que é normalizado e esperado como normal, e aquilo que fica para fora do fluxo normativo, rejeitado, apagado, não-desejado: o abjeto” (p. 23). Entende-se, desse modo, que todos aqueles que não se ajustam às normas - seja as normas que regulam quais vidas são reconhecidas como vidas que importam, seja as normas de gênero e/ou outras normas sociais – estão sujeitos à abjeção. E, por conseguinte, ocupam o que Butler (2020) chama de “zonas abjetas”.

Os corpos abjetos são, assim, marcados pela “‘não importância’ e ininteligibilidade social, o que os torna vítimas das mais diversas violências que incidem sobre eles de formas simbólicas e materiais, indo da falta de reconhecimento de suas identidades até a violência física” (SANTOS, 2013, p. 81, grifo do autor). Com efeito, quando uma vida não é reconhecida, quando se encontra fora das cenas de reconhecimento e, nas palavras de Kritsch e Ventura (2019), está “privada do acesso à lei e aos direitos, tornando-se uma vida que não é identificada como tal, na medida em que não se enquadra nas normas que definem que sujeito pode e qual não pode ser reconhecido – trata-se de uma vida que está em risco” (p. 453). Entretanto, porque estariam esses corpos em risco se já sofreram a exclusão?

A esse respeito, Val e Guerra (2019, p. 126) evidenciam que,

[u]ma característica fundamental dessas formas de existência que não são consideradas ‘vidas’ é a indeterminação, algo opaco que, ao mesmo tempo que as coloca fora da vida em sociedade, questiona as normas hegemônicas que regem os corpos, carregando consigo um potencial político de transformação social.

Tal ‘potencial político de transformação social’, por sua vez, faz com que esses corpos sejam tidos como ameaça aos que podem ser considerados ‘sujeitos’, de modo que sua própria existência signifique uma afronta ao marco normativo. E uma vez tido como ameaça, o abjeto precisa ser combatido, o que o torna alvo de diversas formas de violência como, por exemplo: a homofobia, a constante precarização de si, marginalização, etc.

A partir da psicanálise Butler (2020) analisa ainda como o conceito de heteronormatividade se relaciona com os corpos abjetos. Em seu texto, a autora parte do imaginário de que as mulheres já tenham experienciado a castração, de modo que a perda faça parte de sua própria posição feminina; enquanto, por outro lado, “[a] castração significa aquilo que está sempre por acontecer aos homens, a angústia e o medo de perder o falo; e a perda tão temida que tem por emblema estrutural o feminino, sendo, portanto, um medo de tornar-se feminino, de tornar-se abjeto como feminino” (BUTLER, 2020, p. 341).

Nessa lógica, tomando como pressuposto o homossexual como um ‘alguém’ que tenha se tornado ²⁷ abjeto, e considerando que todo abjeto representa uma ameaça, então, neste caso, a figura do homem gay representa uma ameaça à masculinidade e, conseqüentemente, à própria heteronormatividade. A autora reitera que “[o] perigo de que o masculino possa cair no feminino abjeto ameaça dissolver o eixo heterossexual do desejo, ele carrega o medo de ocupar um lugar de abjeção homossexual” (BUTLER, 2020, p. 342). E esse medo, por sua vez, torna-se responsável pelo sentimento de autodefesa do sujeito, evidenciando-se na tentativa de eliminação da ameaça (o abjeto) que é o homossexual.

Importa ressaltar, entretanto, que Butler se propõe a pensar a questão do abjeto para além das discussões sobre sexualidade. Em uma entrevista concedida a Prins e Meijer em 1996, a filósofa americana expressa sua ideia da seguinte forma: “O abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (PRINS; MEIJER, 1996, p. 161, aspas do autor).

Apesar da autora recusar-se a dar exemplos de quais seriam esses corpos ‘não inteligíveis’, tal entendimento se configura como ponto-chave para a teoria butleriana do abjeto, uma vez que preconiza que as zonas abjetas sejam ocupadas por outros além daqueles ‘abjetados’ pela heteronormatividade (gays, lésbicas, travestis, transexuais, etc.).

²⁷ Vale ressaltar que isso não significa “que o homossexual é inerente ou essencialmente abjeto [como seria o corpo materno em Kristeva]; ao contrário, quer dizer que a homossexualidade torna-se ‘abjetada’ na construção da heterossexualidade normativa” (HOUSER et al., 1993, p. 86, grifo do autor).

Levando-se em conta tais considerações, podemos refletir sobre quais corpos se tornam abjetos nos diferentes contextos sociais, como a comunidade, a religião, a escola, etc. Na sala de aula, por exemplo: que corpos são ‘abjetados’? Embora, a princípio, possa parecer difícil imaginar a escola como um espaço onde se produza corpos abjetos, ao tomarmos como pressuposto que a abjeção acusa tudo aquilo que permanece fora do que é inteligível, podemos pensar nas situações de exclusão escolar onde determinados sujeitos são considerados como ‘não importantes’ - não só pela sociedade, mas também pelo próprio sistema educacional. A escola como reflexo da sociedade, não reconhece a todos de forma igual: alguns serão reconhecidos como “bons alunos”, outros serão mais dificilmente reconhecidos, e outros, por vezes, jamais serão reconhecidos.

Nesse sentido, quando tratamos de questões sobre exclusão e processos de não inteligibilidade no espaço da sala de aula, frequentemente nos referimos à figura do aluno. Porém, é importante ressaltar que existem outros atores nessa cena: os professores. A partir desse ponto de vista podemos nos questionar: será que todos os professores são plenamente reconhecidos? A partir da norma hegemônica, como eles são representados socialmente? São sujeitos cujos direitos são sempre reconhecidos e preservados?

De volta à teoria butleriana, percebemos ainda como a filósofa explicita as contribuições das construções sociais para a produção do abjeto. Em suas palavras:

A construção do gênero opera apelando para meios de exclusão, de forma tal que o humano não só é produzido sobre e contra o inumano, mas por meio de um conjunto de forclusões, supressões radicais às quais se nega, estritamente falando, a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os seres humanos são construções, pois a construção do humano também é uma operação diferencial que produz o mais ou menos ‘humano’, o inumano, o humanamente inconcebível (BUTLER, 2020, p. 25).

Assim como a construção de gênero, por exemplo, acaba produzindo aquilo que não se encaixa na heterossexualidade normativa, outras construções também produzem ‘não sujeitos’. O problema maior, nesse sentido, é que, mesmo fruto de construções sociais, aqueles que não se identificam com as categorizações e enquadramentos não são (e, talvez, jamais serão) reconhecidos, de modo que “a própria humanidade deles é questionada” (BUTLER, 2020, p. 25). Diante desse contexto, Butler está preocupada em “pôr em evidência os exercícios de exclusão, rechaço e marginalização presentes nas construções discursivas” (DÍAZ, 2013, p. 441).

A ideia de construção, por outro lado, nos leva a pensar no próprio fundamento do abjeto, ou seja: o abjeto é desde sempre um ‘não sujeito’ ou é algo que deixou de ser

reconhecido como sujeito e /ou deixou de ser sujeito?²⁸ Embora tenha anteriormente defendido que determinadas vidas não contam como vidas desde seu nascimento, para a filósofa americana a abjeção não se configura como algo inerente a certos corpos. Nesse sentido, ao contrário de Kristeva, em Butler a abjeção não é algo que faça parte da própria essência de determinado corpo, esse corpo *tornou-se* abjeto em decorrência de processos sócio-políticos; ou seja, ele já “esteve lá, no campo simbólico”, mas “de lá foi retirado por questões ideológicas e políticas” (SANTOS, 2013, p. 80). Em entrevista, Butler reafirma essa ideia ao argumentar que “[a] abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política” (PRINS; MEIJER, 1998, p. 157).

E, uma vez que a abjeção não é natural à tais corpos, mas um estado em que eles se encontram - uma *zona abjeta* - podemos investigar a possibilidade de sua (re) inserção no campo de inteligibilidade social. A partir desse ponto de vista, Santos (2013) contribui ao argumentar que os corpos abjetos na teoria butleriana “[l]utam por “existir” socialmente” (p. 78). Essa luta, no entanto, não deve ser reduzida a ideia de que se deve incluir os abjetos nos enquadramentos normativos existentes, afinal como nos diz Val e Guerra (2019): “A captura dos corpos abjetos pelos dispositivos normalizantes tem um efeito totalitário e antidemocrático que restringe a pluralidade das experiências e suas potências de inovação crítica” (p. 130).

Nessa conjuntura, se considerarmos que o abjeto representa não só aqueles que foram excluídos e rejeitados do quadro normativo, mas também aqueles que, voluntariamente, contradizem e subvertem a normatividade hegemônica, então, podemos concluir que o abjeto deve regressar à vida política e social sendo quem ele é, ou seja, tendo reconhecido seu *status* singular - e não como parte de um quadro normativo do qual ele já foi uma vez excluído.

Não obstante, Butler pensa o abjeto

[...] de forma a vislumbrar a sua mobilidade em direção à produção cultural, ‘devolvendo-o’ à esfera da linguagem e reiterando a possibilidade de que os que são marcados pela abjeção social sejam atores portadores de agência e merecedores de proteção e direitos civis (SANTOS, 2013, p. 80).

O que, por sua vez, exige “marcar posição no campo de inteligibilidade, revisá-lo e expandi-lo, de modo que uma nova forma de reconhecimento seja possível” (BUTLER, 2010, p. 168). Pensar modos de resistência, nesse sentido, é, primeiramente, analisar como atuam os mecanismos de exclusão, pois,

²⁸ Ao partirmos do entendimento de que eu me torno sujeito a partir do reconhecimento, então, o não reconhecimento implica um ‘não sujeito’. Deixar de ser reconhecido como sujeito, portanto, seria o mesmo que deixar de ser sujeito.

[...] [m]esmo quando toda formação discursiva é produzida por meio de exclusão, isso não significa que todas as exclusões sejam equivalentes: é necessário encontrar uma forma de avaliar politicamente como a produção da ininteligibilidade cultural é mobilizada de maneiras variáveis a fim de regular o campo político, ou seja, quem vai contar como um “sujeito”, quem deverá ser necessariamente excluído desse reconhecimento (BUTLER, 2020, p. 344).

E - como observaremos na próxima seção - compreender como atuam esses mecanismos que, por vezes, se evidenciam como enquadramentos normativos, é uma das formas de se combater a violência ética exercida sobre os corpos abjetos.

2.3 Por uma não violência (ética)

Quanto vale a vida de qualquer um de nós
 Quanto vale a vida em qualquer situação
 Quanto valia a vida perdida sem razão
 Num beco sem saída, quanto vale a vida

São segredos que a gente não conta
 Contas que a gente não faz
 Quem souber quanto vale, fale em alto e bom som

Quantas vidas vale o tesouro nacional
 Quantas vidas cabem na foto do jornal
 Às sete da manhã, quanto vale a vida
 Depois da meia-noite, antes de abrir o sinal

São segredos que a gente não conta
 E faz de conta que não quer nem saber
 Quem souber, fale agora ou cale-se para sempre

Quanto vale a vida acima de qualquer suspeita
 Quanto vale a vida debaixo dos viadutos
 Quanto vale a vida perto do fim do mês
 (Humberto Gessinger, 1993)²⁹.

Quanto vale a vida? Será que todas as vidas têm o mesmo valor? Será que a vida debaixo do viaduto vale o mesmo que as outras? Butler (2021) nos diz que “no mundo atual, algumas vidas são claramente mais valorizadas que outras” (p. 37) e, em seguida, questiona: “O que torna uma vida valiosa? O que explica os modos desiguais como as vidas são valorizadas?” (BUTLER, 2021, p. 38).

²⁹ Música *Quanto Vale a Vida*, lançada pela banda Engenheiros do Hawaii no álbum “Filmes de Guerra, Canções de Amor”, em 1993.

Embora escrita há quase três décadas, a letra do compositor gaúcho se mostra mais atual do que nunca - o que, por si só, já evidencia algo: determinadas vidas parecem, desde sempre, condenadas à desvalorização. A filosofia butleriana, por sua vez, defende que o valor de uma vida está diretamente relacionado a sua capacidade de produzir luto: a morte de alguns causa luto, sai no jornal, a de outros, não. Assim, Butler (2021) denuncia os esquemas “que fazem distinções tão grotescas entre as vidas que têm valor (e são potencialmente enlutáveis, caso sejam perdidas) e as que não têm valor nenhum” (p. 26). Nesse viés, o que precisa ser feito para que essas não sejam “contas que a gente não faz” e que “faz de conta que não quer nem saber?” Porquê a gente precisa sim saber. Precisamos saber quem são essas vidas, qual o seu valor, porque buscar conhecer essas vidas é o primeiro passo na oposição à violência exercida sobre elas. Ainda sobre a questão do luto, Butler (2021, p. 57) avalia que:

Se uma vida for considerada, desde o início, enlutável, todas as preocupações serão tomadas para preservá-la e salvaguardá-la de danos e destruição. Em outras palavras, aquilo que chamaríamos de ‘igualdade radical dos enlutáveis’ poderia ser entendido como precondição demográfica para uma ética da não violência que não comporta exceções.

Butler nos diz que se uma vida for considerada enlutável, medidas serão tomadas para preservá-la. No entanto, o que à primeira vista parece a solução de todo o problema implica outras questões como o que, por sua vez, garante que essa vida seja considerada enlutável? Encontramo-nos diante de um paradoxo: uma vida é considerada valiosa se for digna de luto e, ao mesmo tempo, só é enlutável aquela que tem valor. O que acontece então com aquelas vidas mais precarizadas, ‘sem valor’ e que não são dignas de luto? Como elas poderão resistir a violência e serem preservadas?

Em *Corpos em aliança e a política das ruas*, Butler (2018, p. 17) destaca que,

[...] quando corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária.

Esses corpos que se juntam na rua e lutam pelo direito de aparecer são aqueles corpos vítimas de violência, corpos que foram excluídos dos quadros normativos em atuação: corpos não reconhecidos. Nesse sentido, o desafio maior para essas vidas é serem vistas e serem reconhecidas (mesmo não fazendo parte do quadro normativo); uma vez que na teoria butleriana, reconhecimento é também sinônimo de proteção. Em seu texto, Butler (2015b), fala

por exemplo do “problema ético de definir o que é reconhecer ou, na realidade, proteger contra a violação” (p. 16).

A partir dessa perspectiva, podemos inferir, portanto, que tais corpos só serão protegidos contra a violência quando forem de fato reconhecidos como sujeitos. E para ser reconhecido é preciso aparecer, é preciso sair do campo da invisibilidade social em que foram jogados todos aqueles que não se enquadravam na normatividade hegemônica. A luta por reconhecimento, nesse sentido, implica lutas sociais por uma vida vivível; Butler (2018) aponta que quando os corpos se unem para expressar sua indignação, eles estão fazendo exigências mais abrangentes, “estão reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercitar a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida” (p. 33).

Todavia, para a filósofa americana:

A questão do reconhecimento é importante porque se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Mas e se o campo altamente regulado da aparência não admite todo mundo, demarcando zonas onde se espera que muitos não apareçam ou sejam legalmente proibidos de fazê-lo? Por que esse campo é regulado de tal modo que apenas determinados tipos de seres podem aparecer como sujeitos reconhecíveis, e outros não podem? (BUTLER, 2018, p. 42).

Tais questões, por sua vez, nos levam a pensar:

O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos? (BUTLER, 2015b, p. 20).

Antes de tentarmos responder a esses questionamentos, entretanto, é importante ter em mente que o reconhecimento é regulado por um regime de verdade que obedece a uma normatividade hegemônica. Essa normatividade atua socialmente distribuindo um valor diferenciado às vidas e, na mesma lógica, estabelece os limites de quem será ‘digno’ ou não de luto:

A razão por que alguém não vai ser passível de luto, ou já foi estabelecido como alguém que não deve ser passível de luto, é o fato de não haver uma estrutura ou um apoio que vá sustentar essa vida, o que implica a sua desvalorização como algo que, para os esquemas dominantes de valor, não vale a pena ser apoiado e protegido enquanto vida [...]. Se somente uma vida passível de luto pode ser valorizada, e valorizada ao longo do tempo, então apenas uma vida passível de luto vai ser candidata ao apoio social e econômico, à habitação, à assistência médica, ao emprego, ao direito de se expressar politicamente, às formas de reconhecimento social e às condições para a atuação política (BUTLER, 2018, p. 218).

Diante do que Butler vem nos dizendo e levando em conta o atual contexto pandêmico que estamos vivenciando, algumas questões parecem nos atravessar de um modo muito particular, se fazendo relevantes também pelo caráter da pesquisa em ciências humanas. Nesse sentido, na pandemia - diante de um jogo político em que discussões sobre economia parecem tomar mais tempo e visibilidade que discussões sobre medidas de contenção de um vírus fatal - quanto vale a vida? Para um Estado mais preocupado com números, quanto vale uma vida? Quanto valia a vida das vítimas do vírus, mas, mais vítimas ainda dos esquemas dominantes? ‘São contas que eles não fazem’.

Em entrevista concedida em 2013, por ocasião da publicação do seu livro *Parting Ways. Jewishness and the Critique of Zionism* (2012)³⁰, Butler argumenta que “tem sido um erro considerar que algumas vidas são mais reais, mais vivas que outras, que seriam menos reais, menos vivas” (PAGÈS, TRACHMAN, 2013, p. 5), para a filósofa, essa é “uma forma de descrever e de avaliar a distribuição diferencial da ‘realidade’ em função do nível de conformidade dessas populações referente às normas estabelecidas” (PAGÈS, TRACHMAN, 2013, p. 5, grifo do autor). Nessa lógica, evidencia-se a urgência em se pensar e se produzir novos esquemas normativos que “implicam uma crítica rigorosa da misoginia, da homofobia, do racismo para fazer emergir um mundo social e político que se caracteriza pela interdependência, igualdade e mesmo pela democracia radical” (PAGÈS, TRACHMAN, 2013, p. 5-6).

A crítica, portanto, se constitui como um importante instrumento ético na luta contra a violência. Como já citado nas seções anteriores, é através da crítica que determinados quadros normativos são desestabilizados, possibilitando configurações mais democráticas de enquadramento e, conseqüentemente, de reconhecimento.

Para Butler (2015a) a própria “ética, poderíamos dizer, dá origem à crítica, ou melhor, não procede sem ela, pois temos de saber como nossas ações são recebidas pelo mundo social já constituído e quais serão as conseqüências se agirmos de determinadas maneiras” (p. 141-142); nessa mesma linha de pensamento, Castro (2018) contribui para nossas reflexões ao apontar que a ética do sujeito “surgiria exatamente na medida em que faz uso da sua reflexividade e questiona os códigos morais que forjam sua identidade moral” (p. 296).

Nessa perspectiva, considerando que, como anteriormente explicitado, violência e ética são distintas, e conscientes de que a ética é o “melhor caminho”, a resposta para a pergunta: através de quais meios podemos negar a violência e optar pela ética? Seria então assumir um

³⁰ Traduzido no Brasil pela editora Boitempo, em 2017, com o título: *Caminhos Divergentes: Judaicidade e Crítica do Sionismo*.

posicionamento crítico em relação aos quadros normativos que produzem exclusão e violência ética. Butler avalia, por sua vez, que “a crítica da violência deve começar com a questão da representação” (2015b, p. 82), pois, para a filósofa, o que permite que uma vida se torne visível e outras não está relacionado com a mídia, “na medida em que só é possível atribuir valor a uma vida com a condição de que esta seja perceptível como vida” (BUTLER, 2015b, p. 82); por conseguinte, “é só desafiando a mídia dominante que determinados tipos de vida podem se tornar visíveis ou reconhecíveis” (BUTLER, 2015b, p. 83).

Contudo, para além da questão da crítica (fortemente difundida em sua obra), Butler desenvolve a concepção de não violência. Em *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* (2015b), o termo já aparece na última seção do livro, intitulada “A reivindicação da não violência”, onde a autora define que a não violência surge como “um discurso ou um apelo” (p. 233). No entanto, é na recente obra *A força da não violência* (2021) que a expressão ganha protagonismo.

Para Butler (2021), a não violência não se refere a uma ação pacífica, ela “é expressão de ira, indignação e agressão” (p. 33); e embora o termo agressão não seja usado no sentido de violência física, ele corresponde a ação, reivindicação, luta. Nesse sentido, segundo a teórica, “a não violência pode ser compreendida como uma prática que não apenas impede um ato ou processo violento, mas que exige uma forma de ação constante, às vezes agressiva” (BUTLER, 2021, p. 37). Em seguida, Butler sugere que “podemos pensar a não violência não apenas como a ausência de violência, ou o ato de se abster de cometer violência, mas também como um compromisso permanente” (BUTLER, 2021, p. 37).

A não violência nos termos apresentados se confirma, portanto, como uma prática de resistência às diversas formas de violência. Butler nos alerta de que não se trata apenas da ausência de violência, ou seja, não basta não cometer violência, é preciso se comprometer com a luta contra toda e/ou qualquer manifestação de violência. Além do mais, “[s]e nos opomos à violência contra vidas humanas – ou, na verdade, contra outros seres vivos -, presume-se que fazemos isso porque essas vidas são valiosas. Nossa oposição afirma essas vidas como valiosas” (BUTLER, 2021, p. 37).

Por vezes, será que estamos de fato comprometidos com o esforço da não violência? Em espaços como a sala de aula, por exemplo, consideramos a não violência como uma prática a ser assumida, ou nos contentamos em apenas nos abstermos de cometer a violência? Para melhor entendermos tais questões, analisaremos a seguir como a violência - de modo específico, a violência ética - tem sido reproduzida no ambiente escolar.

2.4 Violência ética e sala de aula

Quando ouvimos os termos violência e sala de aula no mesmo discurso, frequentemente pensamos em cenas de violência física, como brigas entre alunos, agressão à professores, etc. Entretanto, a partir da proposta da presente pesquisa, de modo singular, tomaremos como desafio pensar a violência ética (re) produzida em diferentes situações nesse ambiente.

Nesse viés, ao refletir sobre a sexualidade no contexto escolar e os obstáculos para aqueles que contestam as normas de gênero, Torres, Martinho e Gonzaga (2020), apontam que neste espaço,

[...] temos a emergência de uma das facetas da violência ética. Ela se constitui quando as vozes desses sujeitos são caladas e/ou desqualificadas, o que acontece por meio de discursos que historicamente definiram a diferença como uma anormalidade a ser corrigida pela medicalização ou disciplina, muitas vezes às custas de muito sofrimento e à revelia do sujeito. O silenciamento dessas vozes opera em desfavor da potência enquanto estudantes, docentes, participantes de uma comunidade escolar (TORRES; MARTINHO; GONZAGA, 2020, p. 14).

A questão da diferença mencionada no trecho acima se configura como um ponto-chave para entendermos o problema da violência ética, uma vez que tudo aquilo que não se encaixa nos enquadramentos sociais, tudo aquilo que se difere da normatividade hegemônica, se torna vulnerável à violência - seja qual for o ambiente. A diferença, portanto, revela-se como “aquilo que ameaça qualquer poder: o irrepresentável no sistema, aquilo que escapa à nomeação e, por isso mesmo, se mostra sempre potente” (VAL; GUERRA, 2019, p. 131). Por isso o que é irrepresentável precisa ser combatido, precisa ser excluído, porque é, como vimos anteriormente, uma ameaça. E uma das principais formas de exclusão é o silenciamento “dessas vozes” e desses corpos, o que, por fim, pode resultar no seu apagamento social.

Torres, Martinho e Gonzaga (2020) resumem sua concepção do seguinte modo: “A eliminação dos sujeitos e/ou de suas vozes se constitui como violência ética nas escolas, algo que pode ser rompido com o reconhecimento das sexualidades nesse contexto” (p. 19). Como, no entanto, esses sujeitos poderão ser reconhecidos mesmo não fazendo parte do quadro das normas de gênero? Segundo os autores, eles precisam de condições de fazer um relato de si, de produzir inteligibilidade, se fazendo assim, reconhecíveis. Relatar a si mesmo, nesse sentido, se constitui como uma ação constante e necessária de resistência, uma vez que o sujeito vai aprendendo como mobilizar os códigos normativos, ao mesmo tempo em que se produz através de sua narrativa de si. Nas linhas do pensamento butleriano buscamos investigar, portanto, “um

sujeito que expõe a própria vida, que põe em questão as normas dominantes que impossibilitam ou dificultam o reconhecimento de identidades e desejos não normativos” (DÍAZ, 2013, p. 462).

Para além da questão da sexualidade, podemos pensar também em outras situações de não reconhecimento e violência ética no espaço escolar, especialmente na sala de aula, onde os sujeitos passam grande parte do seu tempo e desenvolvem diversos tipos de relações. Nesse sentido, algumas indagações parecem emergir, como por exemplo: na sala de aula, todos os atores são igualmente reconhecidos? Quais molduras se constituem e são reproduzidas nesse cenário? Em quais delas os sujeitos se reconhecem, e em quais não é possível o reconhecimento?

A partir de nossas análises entendemos que o quadro normativo das relações interpessoais em sala de aula reflete os papéis destinados aos sujeitos dessa cena (professores e alunos). Pode-se afirmar, por sua vez, que tais papéis nem sempre são assumidos pelos sujeitos. E quando isso acontece, ou seja, quando esses sujeitos se recusam a assumir o papel ditado pela normatividade dominante ou simplesmente não conseguem se identificar e/ou se ‘encaixar’ naquela moldura, eles sofrem uma violência ética.

Nessa lógica, segundo a filosofia butleriana entendemos que o que fundamenta e dá força a esse tipo de violência ética é o fato de que, na maioria das vezes (senão em todas), não há reconhecimento fora dos quadros normativos. Assim sendo e, levando em conta que as normas hegemônicas são veementemente compartilhadas nos espaços sociais, a escola como nosso principal exemplo vem reproduzindo a violência ética resultante desses enquadramentos normativos.

A partir do pressuposto de que o não reconhecimento, portanto, promove uma violência ética, percebemos que há uma correspondência entre esses dois termos, de modo que basta a ausência de um (o reconhecimento) para que o outro (a violência ética) ocorra. Todavia, como se configura o não reconhecimento? Ao refletirmos sobre essa questão podemos inferir que, por vezes, o não reconhecimento se dá a partir de uma recusa do sujeito em reconhecer o outro. Tal recusa, conseqüentemente, também se configura como uma violência e os motivos por trás podem ser muitos (apesar de quase sempre tratar-se de uma rejeição da diferença): Não se reconhece uma vida fora dos padrões que se vive, não se reconhece igualmente pessoas de uma cultura diferente, não se reconhece uma sexualidade que se difere e contesta a dicotomia heterossexual, não se reconhece como “bons professores” aqueles que atuam diferentemente do que se convencionalizou, não se reconhece como “bons alunos” aqueles que, por serem diferentes, não se encaixam nos quadros normativos tradicionais, etc.

Como sujeitos críticos, como pesquisadores e profissionais da (e pela) educação, nos cabe ainda questionar: nas nossas salas de aula, quantos alunos e professores, por vezes, não são reconhecidos? Como lidamos com aqueles que não se “encaixam” nos quadros normativos dominantes, e quantos deles ainda sofrem violência ética por não se enquadrarem?

Diante das concepções apresentadas e das reflexões que se sucederam, na próxima seção daremos início ao desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, buscando articular as questões aqui propostas com o campo de investigação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção daremos início ao desenvolvimento da pesquisa empírica. Para tanto, faz-se necessário resgatarmos a questão principal da investigação, qual seja: “A partir de quais molduras professores e alunos se reconhecem mutuamente? ”

Com efeito, antes de nos debruçarmos sobre essa questão e de apresentarmos detalhadamente os instrumentos e passos da pesquisa, vejamos a seguir como se fundamenta o caminho escolhido, ou seja, qual metodologia irá orientar a pesquisa de campo.

3.1 Contribuições da fenomenologia na pesquisa qualitativa

Como mencionado anteriormente, esta investigação parte essencialmente das perspectivas dos sujeitos, o que evidencia seu forte caráter subjetivo. Isto posto - e entendendo “por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16, grifo da autora) - acreditamos que a que melhor se adequa aos moldes do presente estudo seja a metodologia qualitativa; uma vez que, corroborando com Moreira (2002), uma das principais características dessa abordagem é a “[ê]nfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes” (p. 57).

Minayo (2001, p. 21) define a pesquisa qualitativa como aquela que se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em consonância com essa visão, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências pelo ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

A abordagem qualitativa apresenta também uma diversidade de tipos de pesquisa que “variam conforme a natureza, os objetivos e os procedimentos adotados” (MARTINS; SANTOS, 2017, p. 20). Dentre esses diversos tipos, destaca-se o método fenomenológico que,

tendo suas origens na filosofia, tem possibilitado importantes contribuições ao campo da pesquisa qualitativa.

Não obstante, antes de explicitar as características de sua empregabilidade, é pertinente entendermos como se fundamenta tal método; pois, tomando como justificativa a afirmação de Moreira (2002), “[a] exposição direta do método sem o apoio de sua base filosófica, deixaria no leitor a viva impressão de artificialidade” (p. 61). O autor ainda complementa que “é preciso percorrer um caminho mais longo, preliminar, se quisermos que o leitor possa devidamente apreciar as particularidades, as aplicações e a potencialidade do método fenomenológico” (p. 62). Em consonância com essa ideia, partiremos de uma breve contextualização da fenomenologia como um dos movimentos filosóficos de maior importância.

3.1.1 Fenomenologia

Embora o termo fenomenologia tenha sido usado anteriormente por teóricos como Lambert e Hegel, foi Edmund Husserl através da obra intitulada *Logische Untersuchungen* (primeira edição, 1900 - 1901)³¹, o primeiro a propor o método fenomenológico de investigação filosófica. Por essa razão, Husserl é reconhecido atualmente como o fundador da fenomenologia - o que, por conseguinte, nos leva a enigmática questão do que é fenomenologia.

Marcada por um caráter de difícil definição e, por vezes, até mesmo caracterizada como doutrina inapreensível, a fenomenologia, segundo Thévenaz (1952, p. 247), assemelha-se a um “Proteu”³²,

[...] que ora surge como uma pesquisa objetiva das essências lógicas ou das significações, ora como uma teoria da abstração; por vezes, como uma descrição psicológica profunda ou uma análise da consciência, outras vezes como uma especulação sobre o ‘Ego transcendental’; ora como um método de aproximação concreto da existência vivida, e às vezes parece, como em Sartre ou Merleau-Ponty, se confundir pura e simplesmente com o existencialismo.

Por essa via de compreensão, podemos afirmar que, de encontro às filosofias consideradas objetivas e simples em sua aplicação como o método cartesiano e o método crítico de Kant, a fenomenologia de Husserl, de modo singular, se evidencia como um método exploratório e tateante que, às cegas, busca perpetuamente a essência das coisas.

³¹ A primeira tradução da obra a ser publicada no Brasil, foi a da editora Forense Universitária, em 2012, com o título: *Investigações Lógicas* (essa edição corresponde a versão brasileira de Marco A. Casanova para tradução portuguesa, realizada em 2007).

³² Segundo a mitologia grega, Proteu é o deus marinho filho de Poseidon e Tétis, que tinha o dom da profecia e o poder de se metamorfosear. Nesse sentido, Proteu refere-se, portanto, a um ente susceptível de mudanças, de forma ou estrutura.

Em síntese, a fenomenologia pode também ser definida como uma vertente da filosofia que se dedica ao estudo dos fenômenos. Nesse sentido, segundo Andrade e Holanda (2010), “Husserl (2000) aponta que as essências representam as unidades básicas do entendimento comum de qualquer fenômeno, aquilo sem o qual o próprio fenômeno não pode ser concebido. Essência é aquilo que é inerente ao fenômeno” (p. 262). Isso posto, cabe perguntar: O que é o fenômeno?

Thévenaz (2017) retrata o fenômeno como aquilo que se manifesta imediatamente em nossa consciência. Nas palavras do autor:

[O] *fenômeno é o que se dá por si mesmo* (Selbstgebung). O método fenomenológico consiste, pois, em face dos objetos e dos conteúdos da consciência, a não considerar o que somente contava para os filósofos e os cientistas: de seu valor, de sua realidade ou de sua irrealidade; a descrevê-los tais quais se dão, como pura e simples visada da consciência, como significações, a torná-los visíveis e aparentes como tais (p. 253, grifo do autor).

Avançando um pouco mais, para chegar à essência do fenômeno, a fenomenologia usa como recurso a redução. Esta, segundo Merleau-Ponty (1973), consiste “numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 22); todavia, ainda segundo o filósofo francês, “[o] maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10)³³.

Em suas reflexões, Husserl (1962) nos alerta ainda sobre o fato de que, não raro, “somos demasiado inclinados a sobrestimar os métodos indiretos e a depreciar o valor das percepções diretas” (p. 76). Em face a essa realidade, o filósofo convida-nos a reconhecer que a percepção fenomenológica abre um campo imenso de trabalho e “leva a uma ciência que, sem todos os métodos indiretamente simbolizantes e materializantes, sem o aparelho das conclusões e provas, não deixa de chegar a amplas intelecções das mais rigorosas e decisivas para toda a Filosofia ulterior” (HUSSERL, 1962, p. 76).

Desse modo, conclui-se que na “perspectiva fenomenológica, o fundamento de todas as coisas é o mundo da vida que antecede todo juízo sobre ele” (GUIMARÃES, 2009, p. 75). Por

³³ Essa impossibilidade de uma redução completa parte também do entendimento de que vemos o mundo de dentro sem jamais acabar de vê-lo. Oliveira (2006) esclarece que “o mundo mesmo permanece constante através de todas as suas aparições [...]. Ele é o fundo sempre já dado de cada coisa que aparece à consciência, é o ambiente do qual cada presença se desdobra numa ausência, reenviando-nos sempre para além de suas manifestações determinadas, onde depois deste horizonte encontramos apenas outros horizontes” (p. 157). Assim sendo, nas palavras do autor, a redução confirma-se como “um sonho impossível” (p. 157); o que nos leva a ideia da fenomenologia como uma filosofia do inacabamento, pois, se por um lado ela busca a essência do fenômeno, por outro, nunca aprenderá completamente esta essência.

esse mesmo ângulo, Moreira (2002) defende que “[o] método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela” (p. 108). Vale destacar ainda que o método fenomenológico, nesse sentido, pode ser definido como “o conjunto de princípios que dá fundamento à fenomenologia” (MOREIRA, 2002, p. 94)

Com efeito, diante de suas potencialidades, o método proposto por Husserl - antes destinado estritamente às investigações filosóficas - passa também a ser utilizado como instrumento de pesquisa.

3.1.2 Método fenomenológico na pesquisa

Segundo Moreira (2002), “[s]empre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas, o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado” (p. 60). Com efeito, a passagem de um método da filosofia para a pesquisa empírica, por sua vez, não se dá de forma simples. Nas palavras de nosso autor em destaque:

O fato de que o método fenomenológico (aqui também consideradas suas variantes) tenha tido sucesso em sua transposição da Filosofia para a pesquisa não significa que esteja anulado o problema de passar do método filosófico para o empírico. Essa passagem assume minimamente que acreditamos na existência de outras mentes, que a nossa consciência não é a única consciência existente (MOREIRA, 2002, p. 106).

Nesse sentido, “por se tratar de campos de experiência tão diferentes” (MOREIRA, 2002, p. 107), tal passagem não poderia se dar sem adaptações. Podemos analisar essa questão também a partir da seguinte lógica: na filosofia, através do método fenomenológico, o sujeito (no caso, o filósofo) investiga a apreensão do fenômeno a partir de si próprio, podemos usar como exemplo a pergunta: “como determinado fenômeno se dá para mim?”. Quando se trata da pesquisa empírica, por outro lado, quem vive a experiência não é o pesquisador, mas os colaboradores da pesquisa. Assim, o sujeito (nesse caso, o pesquisador) investiga a apreensão do fenômeno não a partir de si próprio, mas a partir do outro (os colaboradores); portanto, a pergunta aqui é: “como determinado fenômeno se dá para ele(s)?”.

Dando continuidade a nosso estudo, uma vez explicitados seus fundamentos, vejamos a partir daqui algumas das possíveis contribuições do método fenomenológico para a presente pesquisa. Para tanto, nos atentaremos às especificidades desse método como ferramenta de pesquisa qualitativa, conscientes também de que a fenomenologia,

[...] como qualquer outra área da pesquisa voltada para uma abordagem qualitativa, apresenta suas dificuldades de aplicabilidade e validação, justamente devido à criticidade e à rigidez com que visam ao desenvolvimento de seus métodos, tendo em vista o reconhecimento tal qual adquirido pelas ciências positivas. Fora isso, sua grande proposta de desvelar a essência dos fenômenos como aparecem na consciência dos sujeitos por meio de suas experiências vividas é capaz de produzir um conhecimento profundo do ser humano (MARTINS; SANTOS, 2017, p. 31).

Corroborando com os autores acima, Amatuzzi (1996) assinala que a pesquisa fenomenológica “[é] a pesquisa que lida, portanto, com o significado da vivência” (p. 5). Nessa mesma lógica, interessa-nos neste estudo de campo, o significado das experiências dos sujeitos, ou seja, o que os alunos identificam como um “bom professor” e um “professor ruim” e, o que os professores reconhecem como um “bom aluno” e um “aluno ruim”, a partir de suas próprias vivências.

Martins, Boemer e Ferraz (1990), por sua vez, afirmam que “[o] pesquisador em Fenomenologia não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definitiva do fenômeno *a priori*” (p. 143, grifo dos autores). Em concordância com essa ideia, enquanto pesquisadora, me empenharei no desafio de partir não do que considero como característica de um aluno ‘bom’ e ‘ruim’, e de um professor ‘bom’ e ‘ruim’, mas do entendimento dos colaboradores da pesquisa (professores e alunos) sobre o assunto. Com efeito, faz-se necessário destacar aqui que, como na redução fenomenológica que nunca se completa, “o pesquisador também não consegue, no absoluto, deixar de lado suas hipóteses ao pesquisar o fenômeno” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 262). Em outros termos, o pesquisador não nega suas hipóteses ou se abstém de suas experiências (o que nem mesmo seria possível), ele apenas as suspende, colocando-as em parênteses para depois recuperá-las.

Prosseguindo em seu texto, Martins, Boemer e Ferraz (1990) especificam que o pesquisador em fenomenologia “vai iniciar o seu trabalho interrogando o fenômeno apenas” (p. 143). Contudo, entendemos que para interrogar o fenômeno é preciso antes identificá-lo. Por essa via de compreensão, na presente pesquisa o fenômeno pode ser nomeado como o que é um ‘bom aluno’ e um ‘aluno ruim’, e o que é um ‘bom professor’ e um ‘professor ruim’. Assim, tendo isso em vista - e conforme sugestão dos autores - justifico minha ida à campo com o intuito de interrogar tal fenômeno a partir da “perspectiva das pessoas nele envolvidas” (GODOY, 1995, p. 21).

Godoy (1995), por certo, contribui com essa pretensão ao ressaltar que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo” (GODOY, 1995, p. 21). Ao nos esclarecer a respeito dessa busca pelo

fenômeno, o autor nos dá a ver outra questão fundamental: Como iremos ‘captar’ o fenômeno? O que nos leva a próxima seção, onde explicitaremos os instrumentos metodológicos para a pesquisa de campo.

3.2 Apreensão dos fenômenos: instrumentos e outras definições

Nossa incursão³⁴ no campo de pesquisa se divide inicialmente em dois momentos: no primeiro, irei a campo com o objetivo de interrogar os sujeitos da pesquisa, primeiramente, os professores, sobre o que eles reconhecem como um “bom aluno” e um “aluno ruim”, e depois os alunos sobre o que eles reconhecem como um “bom professor” e um “professor ruim”. Em seguida, após analisar os resultados dessa interrogação, identificarei as molduras do bom aluno, do aluno ruim, do bom professor e do professor ruim, para então retornar a campo para o momento seguinte.

No segundo momento, por sua vez, apresentarei para os alunos as molduras do “bom aluno” e do “aluno ruim” elaborada pelos professores, a fim de saber no que eles se reconhecem nessas molduras. Do mesmo modo, apresentarei para os professores as molduras do “bom professor” e do “professor ruim”, elaborada pelos alunos, para saber no que eles se reconhecem nessas molduras.

Tendo estabelecido como se desenvolverá a pesquisa de campo, cabe agora definirmos quais instrumentos serão utilizados em cada um desses momentos.

Tomando como pressuposto a definição de Moreira (2004), o instrumento de pesquisa pode ser entendido como “o artifício utilizado para colher dados sobre o fenômeno que se pretende compreender” (p. 450)³⁵. Em seguida a autora complementa ao apontar que um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa fenomenológica é a entrevista. Nessa direção, podemos compreender a entrevista, primeiramente, como,

[...] um processo de interação social e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 10).

³⁴ Ao pensarmos a ida ao campo como uma incursão, compreendemos – em termos fenomenológicos -que existem outros modos de se caminhar em direção ao fenômeno visado sem que, necessariamente, um modo invalide os outros.

³⁵ Tendo em vista que o fenômeno não se configura em uma realidade objetiva, entendemos que não se trata de ‘colher dados’ no sentido estrito do termo, ou seja, como se os dados fossem objetos palpáveis a serem coletados pelo pesquisador. Por outra via, o uso da expressão neste estudo será associado à apreensão e compreensão dos fenômenos visados.

Todavia, existem também diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com a forma como são estruturadas (sendo as entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas, as mais conhecidas). Diante dessa variação, Barreira e Ranieri (2013), por sua vez, orientam que ao se tratar de pesquisas cujo objetivo seja alcançar o significado do fenômeno a partir dos colaboradores e de suas experiências, a melhor opção é “uma entrevista sob orientação fenomenológica podendo, eventualmente, ser denominada de *entrevista fenomenológica*” (p. 457, grifo dos autores).

Essa entrevista se diferencia dos outros tipos, uma vez que, de acordo com Martins e Bicudo (1989):

Está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe. [...] ele não está interessado apenas nos dados coletados, mas nos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados/observados (MARTINS; BICUDOS, p. 97, grifo dos autores).

Por outro lado, também “diferentemente da atividade do fenomenólogo enquanto filósofo, que faz uma pura reflexão de algo, a entrevista sob orientação fenomenológica é uma reflexão compartilhada, em que entrevistador e entrevistado assumem diferentes posições” (BARREIRA; RANIERI, 2013, p. 453). Diante de tais considerações, podemos inferir que a entrevista fenomenológica como instrumento metodológico promete forte contribuição ao presente estudo, justificando seu emprego.

Quanto a questão prática, Paula et al. (2014, p. 469) explicita que “a entrevista fenomenológica é desenvolvida como um encontro, singularmente estabelecido entre o sujeito pesquisador e cada sujeito pesquisado”. Em diálogo com essa ideia, Barreira e Ranieri (2013), apontam que tal entrevista (ou encontro), se inicia a partir de uma questão que guiará o processo de coleta de dados. Em suas palavras: “Esta é uma questão norteadora e disparadora da entrevista, estritamente implicada com o objetivo da pesquisa” (BARREIRA; RANIERI, 2013, p. 457).

Não obstante, pensando nas especificidades desta pesquisa de campo, teremos uma questão orientadora para cada momento da investigação. No primeiro momento a questão pode ser posta do seguinte modo: o que você (professor) reconhece como um “bom aluno” e como um “aluno ruim”? e, o que você (aluno) reconhece como um “bom professor” e como um “professor ruim”? Já no segundo momento, quando retorno a campo com a apresentação das molduras, a questão é: você se reconhece nessa moldura do “bom professor” ou do “bom

aluno”? Contudo, assim como acontece na entrevista semiestruturada (que em muito se assemelha a entrevista fenomenológica), podem surgir outras questões durante a conversa para além da pergunta orientadora, e que serão também discutidas. Nesse panorama, tomaremos como desafio desenvolver as entrevistas não apenas como momentos de simples escuta, mas como uma experiência dialógica, partindo da compreensão de que “[n]um verdadeiro diálogo saímos de nós na escuta do outro [...] um outro que nos fala e tenta dar-nos a entender seus pensamentos” (OLIVEIRA, 2009, p. 3), pensamentos esses que, por seu turno, se configuram como expressões de suas experiências e do modo como interpretam o mundo.

Com efeito, para fins de delimitação do estudo, optamos por convidar alunos do ensino médio para colaboradores da pesquisa. Esta decisão partiu da ideia de que tais alunos, por estarem na escola a mais tempo (tendo, portanto, tido maior contato com diferentes professores), teriam melhores condições de responder às questões do estudo. Quanto aos professores, serão convidados aqueles que lecionam para os alunos colaboradores, ou seja, também aqueles que atuam no ensino médio.

À guisa de conclusão deste tópico, cabe definir ainda outro ponto importante, que se refere a quantidade de colaboradores para a entrevista. A esse respeito, segundo Fini (1994, p. 29),

[...] nesta abordagem trabalha-se com um número menor de sujeitos do que em outras abordagens. Primeiro, e principalmente, porque a partir de um certo número de sujeitos as descrições tendem a evocar significados percebidos como equivalentes pelo pesquisador e só ele – o pesquisador – ao olhar atentamente as descrições obtidas é que se declara satisfeito, considera que é suficiente, pelo menos por enquanto, os conhecimentos obtidos, pois estes permitem que o fenômeno se mostre para ele, numa ou mais perspectiva, mas não em todas.

É importante ter em mente que “a interrogação sobre o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente” (FINI, 1994, p. 26), ou seja, o que é um bom professor, um professor ruim, um bom aluno e um aluno ruim, é visto de uma maneira diferente por cada sujeito, portanto, seria simplesmente inviável esperar esgotar essa interrogação. Nesse sentido, o que faremos será uma amostra a partir de um pequeno grupo composto por professores e alunos de uma escola da rede pública - estimando um número aproximado de cinco professores e seis alunos (dois de cada ano do ensino médio), tendo sempre em vista que essa quantidade pode ser alterada conforme necessário. A seguir, atentemo-nos aos passos da pesquisa.

3.3 Passos da pesquisa de campo

O primeiro passo foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Unidades Educacionais de São João Del Rei (CEPSJ). A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética com CAAE nº 36994120.7.0000.5151. Estando, portanto, em consonância com os princípios éticos em pesquisa envolvendo seres humanos nos termos da Resolução 466/2021; 510/2016 e Norma operacional 001/2013.

Feito isso, o segundo passo da pesquisa de campo foi entrar em contato com uma escola da rede pública, que ofertasse o ensino médio, para encontrarmos nossos professores e alunos colaboradores. A investigação foi realizada na cidade de Entre Rios de Minas – MG, onde resido e atuo profissionalmente; cabe mencionar a seguir algumas das justificativas para esta escolha.

O Brasil é composto, em sua maioria, por municípios com menos de 20 mil habitantes. Segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada no Diário Oficial da União em agosto de 2021, 67,7% (ou 3.770 municípios) têm até 20 mil habitantes³⁶. Segundo os dados, aproximadamente 2 a cada 3 municípios se encaixam nessa categoria.

Dentro desse enquadre, Entre Rios de Minas se configura como uma tradicional cidade do interior. Com uma população de aproximadamente 15 mil habitantes, uma de suas principais características é a proximidade das relações pessoais. Quase todos na cidade se conhecem, e isso pesa nas composições e relações sociais, como, por exemplo, na relação professor/aluno. Levando em conta essas questões, acreditamos que Entre Rios representa muitos dos pequenos municípios que compõem o nosso país e onde se estruturam diferentes enquadramentos no cotidiano escolar - por isso nossa escolha.

Na cidade, temos três instituições públicas de ensino que ofertam ensino médio (e nenhuma privada). Entrei em contato via ligação telefônica com as três escolas, e com uma delas consegui agendar uma visita para a apresentação da proposta de pesquisa. Com as outras duas escolas percebi que seria difícil a adesão à pesquisa nesse primeiro semestre do ano: em uma me informaram que os professores estavam muito ocupados com o retorno das aulas presenciais e as demandas dos alunos e que, caso eu pudesse esperar, entrariam em contato

³⁶ Tais informações podem ser consultadas em: IBGE: Estimativas da População (revisão 2021), Rio de Janeiro, 27/08/2021: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>

quando as coisas se normalizassem um pouco. E na outra escola também fui informada de que a pesquisa teria de ser programada a partir do mês seguinte. Dadas as circunstâncias, com vista a cumprir o cronograma e considerando que isso não acarretaria prejuízos à pesquisa, optei por realizar o estudo apenas na primeira escola.

Uma vez apresentada a proposta de pesquisa à equipe gestora da escola e tendo seu consentimento, o próximo passo foi contatar os professores e alunos do ensino médio para marcarmos as entrevistas. Para isso, primeiramente, fui convidada a participar de uma reunião pedagógica onde teria a oportunidade de apresentar o projeto aos professores.

Estes se mostraram bastante interessados na pesquisa e quando anunciei que precisaria (a princípio) de cinco voluntários, alguns dos presentes rapidamente se dispuseram a participar e me passaram seus contatos. A partir de então, foram agendadas as primeiras entrevistas com os professores voluntários, segundo a disponibilidade dos mesmos. Também foi acordado com o diretor da escola que as entrevistas - tanto dos professores, quanto dos alunos - poderiam ser realizadas na própria instituição, em local disponível no momento.

Em seguida, nas próximas visitas à escola, como orientado pela instituição escolar, pude apresentar a pesquisa aos alunos das três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º ano)³⁷ durante o recreio. Logo depois, listei os nomes dos alunos que se voluntariaram para o estudo e sorteamos seis nomes, dois de cada turma de ensino médio. As entrevistas com os seis alunos voluntários só foram realizadas após a entrega e recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos responsáveis dos alunos menores de idade. Por essa via, ocorreu de um dos alunos não devolver o termo assinado até a data da entrevista, de modo que tivemos então que sortear outro nome para a pesquisa - e assim seguimos com seis alunos colaboradores.

Como citado acima, as entrevistas foram realizadas presencialmente no espaço escolar. Para tanto, vale ressaltar que toda a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2022, ou seja, após a Resolução SEE nº4.644 que determina a obrigatoriedade da retomada das aulas e atividades presenciais a partir do dia 3 de novembro de 2021 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Minas Gerais - após quase dois anos de ensino remoto em razão da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Ainda assim, é importante destacar que a realização das entrevistas de forma presencial só foi possível mediante o respeito às medidas de distanciamento mínimo necessário e o uso obrigatório de máscaras nas

³⁷ A escola conta com apenas uma turma de cada série (ex: uma turma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, etc.), sendo o 1º ano do E.M. ofertado no turno da manhã e o 2º e 3º ano do E.M. ofertado no turno da noite.

dependências da instituição, em conformidade com os protocolos sanitários vigentes no período.

No início de cada encontro foi obtido também o consentimento por escrito (TCLE) de participação dos colaboradores – alunos e professores – e, em seguida, foi pedido a sua autorização para que a entrevista pudesse ser gravada em áudio por aparelho celular. Todos os entrevistados concordaram com a gravação e foram informados de que, quando transcritas as entrevistas, estas teriam os indícios identificadores eliminados como estratégia para assegurar o anonimato deles enquanto colaboradores da pesquisa.

Nas primeiras entrevistas realizadas com os professores, a principal questão (além das que haviam no roteiro de entrevista como consta o Anexo 1) foi o que eles reconheciam como um “bom aluno” e um “aluno ruim”; e aos alunos foi questionado o que eles reconheciam como um “bom professor” e um “professor ruim”. Ao final dessas entrevistas foi enviado aos colaboradores, por e-mail ou telefone, um questionário a ser respondido por eles com o objetivo de levantarmos mais informações sobre quem são os sujeitos colaboradores da pesquisa e, assim, podermos conhecê-los melhor.

Após esse primeiro momento, as entrevistas gravadas foram transcritas, sendo realizada uma análise dos resultados para que fosse possível o (re) conhecimento das molduras do “bom aluno”, do “aluno ruim”, do “bom professor” e do “professor ruim”. Feito isso, como previsto, voltamos a campo e apresentamos as molduras aos sujeitos colaboradores para o segundo e mais importante momento da pesquisa: investigar em que medida os professores e alunos entrevistados se reconheciam ou não nas molduras apresentadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova”
(RANCIÈRE, 2018, p. 56).

Nesta seção serão apresentados os resultados das entrevistas para que possamos analisá-los à luz dos conceitos butlerianos desenvolvidos nas primeiras seções dessa dissertação. Para tanto, acreditamos que seja pertinente conhecermos um pouco sobre quem são os professores e alunos colaboradores da pesquisa, afinal, as molduras que apresentaremos partem das percepções desses sujeitos, em específico.

Todavia, antes de nos atentarmos a estes sujeitos e suas singularidades, começemos por inteirarmo-nos sobre a realidade da escola onde foi realizado o estudo empírico, a fim de compreendermos em qual contexto estão inseridos esses alunos e professores.

Como citado anteriormente, a escola em questão é uma instituição pública localizada em um município do interior, com poucos habitantes. (Também) por isso, apesar de ofertar todos os níveis da educação básica – além da modalidade EJA e dois cursos técnicos noturnos - a escola atualmente possui 262 alunos matriculados. Não obstante, durante a pesquisa percebemos que esse é um número bastante limitado mesmo comparado às outras escolas do município³⁸, o que nos leva a outra questão.

A escola fica localizada em um bairro carente e com maior grau de criminalidade, o que, por vezes, faz com que esta não seja vista pelos moradores da cidade como uma “boa escola”. Tudo isso também contribui para que moradores de outros bairros não matriculem alunos nessa escola (e, às vezes, até mesmo que os próprios moradores do bairro procurem outra escola para matricular seus filhos).

Em uma das conversas com o diretor escolar, foi relatado que apesar dos desafios, a escola vem lutando contra estes estigmas e tem conseguido aumentar, consideravelmente, o número de matrículas nos últimos anos (o que significa que estes eram ainda mais baixos). Por outro lado, importa destacar que a escola possui uma ampla estrutura, composta por biblioteca, salas de aula espaçosas, quadra coberta, refeitório e laboratório de informática. São atendidas,

³⁸ Segundo dados do último Censo Escolar - INEP, realizado em 2021, das outras duas escolas da cidade que também ofertam Ensino Médio: uma possuía 597 alunos matriculados e a outra 609. Enquanto, nesse período, a escola onde foi realizada a presente pesquisa contava com apenas 210 matrículas (Informações consultadas em: <https://novo.qedu.org.br/>).

portanto, as exigências mínimas necessárias para que um ambiente escolar possa oportunizar o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória. Somado a isso, o quadro de professores é composto por muitos profissionais que também lecionam nas outras escolas do município; além de muitos deles (segundo o diretor) terem cursos de pós-graduação ou mais de uma licenciatura.

Cumpramos ressaltar ainda que, apesar dos problemas que enfrenta, esta foi a primeira escola a me responder e que desde o primeiro contato se mostrou aberta para uma intervenção inesperada. Além disso, a predisposição dos professores e alunos em se voluntariar para a pesquisa confirmam o acolhimento que recebi da escola - o que se constituiu como fator importante no desenvolvimento de qualquer estudo empírico.

Diante do que foi apontado, podemos pensar: o que faz então com que uma escola seja enquadrada socialmente como uma “boa escola” ou como uma “escola ruim”? Quais impactos sofrem os sujeitos inseridos nessa instituição por causa desses enquadramentos? Mas estas são questões para uma outra pesquisa. Portanto, passemos agora aos nossos sujeitos colaboradores.

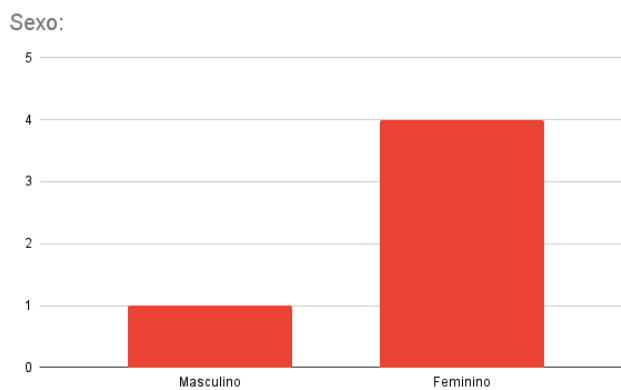
4.1 Sujeitos da pesquisa

A partir do que foi explicitado acima e segundo o que consta nos documentos norteadores da escola (Regimento Escolar e PPP) a que tivemos acesso, a maioria dos alunos matriculados nessa instituição escolar são moradores do bairro onde ela se localiza, sendo, em sua maioria, alunos oriundos de famílias com baixa renda e baixo grau de escolaridade.

Todavia, para confirmar esses dados e para levantar outros - e não só dos alunos, mas também dos professores colaboradores - utilizamos como instrumento um questionário *online*, criado na plataforma Google Forms, da empresa Google. Por meio da ferramenta de construção de formulários, criei dois modelos: um a ser respondido pelos professores (APÊNDICE A) e outro para os alunos (APÊNDICE B), ambos com 12 questões específicas.

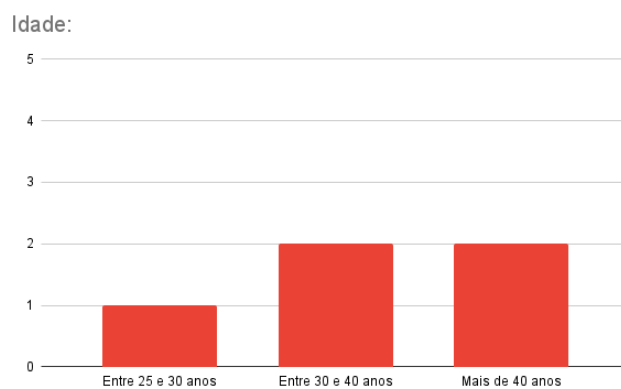
Os questionários online foram respondidos pelos cinco professores colaboradores e pelos seis alunos, e suas respostas estão organizadas em gráficos fornecidos pela própria plataforma. Alguns desses gráficos serão apresentados a seguir com o intuito de contribuir para a caracterização dos sujeitos voluntários da pesquisa. Conforme a ordem de aplicação dos questionários, comecemos pelos professores.

Figura 1 - Gráfico 1 (professores) – Sexo



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 2 – Gráfico 2 (professores) - Idade



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 3 – Gráfico 3 (professores) – Naturalidade



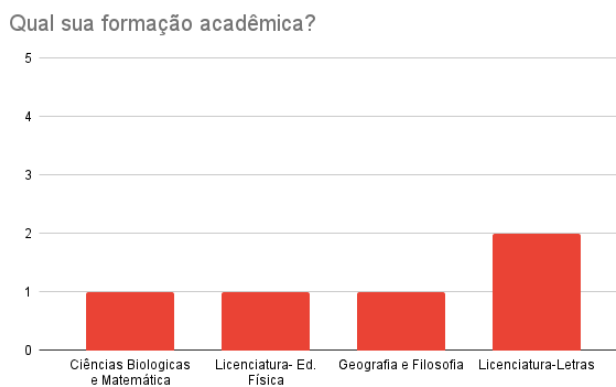
Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 4 – Gráfico 3 (professores) – Instituição em que se graduou



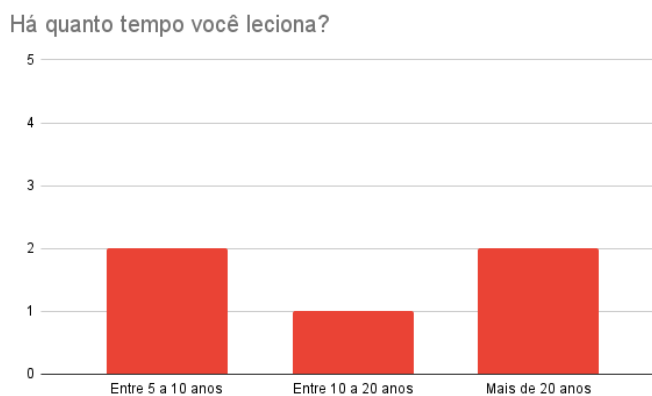
Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 5 – Gráfico 4 (professores) – Formação acadêmica



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 6 – Gráfico 5 (professores) – Tempo de docência



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 7 – Gráfico 6 (professores) – Tempo de docência nessa escola



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Além das questões que deram origem aos gráficos acima, o questionário destinado aos professores era também composto por questões referentes ao nome, apelido que gostaria de ser chamado na pesquisa, estado civil, etc. Conquanto, selecionamos para apresentação apenas aquelas que melhor se adequavam ao nosso objetivo nessa tarefa.

Nesse viés, a utilização do questionário e dos gráficos nos possibilita uma visão sistêmica sobre alguns pontos e informações importantes, tanto no que se refere ao caráter pessoal quanto profissional dos sujeitos da pesquisa. Constatamos, por exemplo, que quatro dos cinco professores entrevistados são mulheres, que 80% deles tem mais de trinta anos e que somente um dos professores não é natural de Entre Rios de Minas.

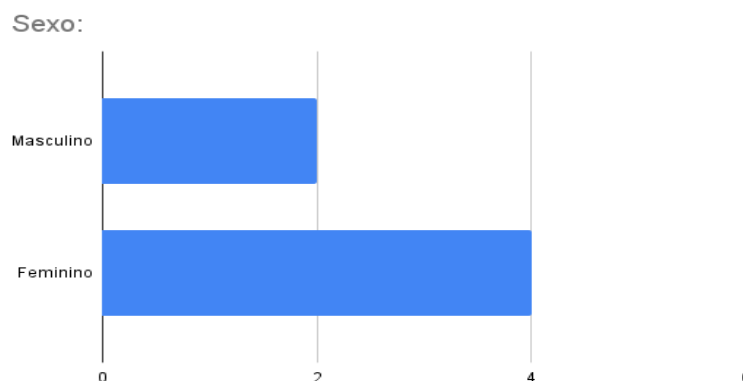
Quanto às características que dizem respeito ao aspecto profissional, (entre outras coisas) podemos observar que: todos os professores entrevistados cursaram a graduação em instituições públicas, a maioria deles leciona a mais de dez anos (e nenhum a menos de cinco anos) e que, apesar de terem sua formação em diferentes áreas, todos eles cursaram licenciatura. Essa última informação, de modo particular, nos leva a pensar em questões pertinentes no que se refere à formação docente desses sujeitos.

É de conhecimento geral, no campo acadêmico, que os cursos de licenciatura estão fundamentalmente vinculados à prática docente. Nesse sentido, segundo Cunha (2001), os Cursos de Licenciatura “não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pela ênfase em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica” (p. 104), o que, por sua vez, contribui para que os estudantes matriculados nesses cursos tenham uma formação também voltada ao saber-ensinar e a construção de uma identidade profissional docente. Partimos, portanto, do entendimento de que os nossos professores colaboradores, sendo licenciados, possuem um tipo

de formação semelhante a esta. Consequentemente, isso pesa nas relações que eles estabelecem com seus alunos e no modo como lhes reconhecem.

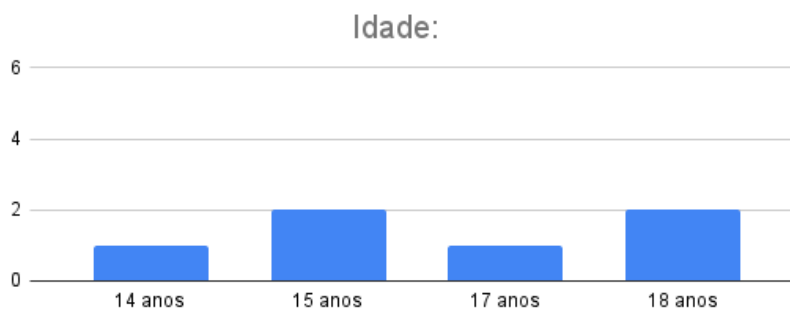
Uma vez explicitadas algumas das características dos professores colaboradores, passemos agora às particularidades do nosso grupo de alunos.

Figura 8 – Gráfico 7 (alunos) - Sexo



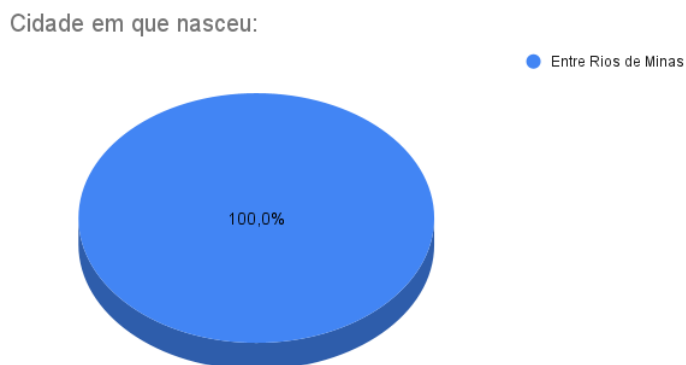
Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 9 – Gráfico 8 (alunos) - Idade



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

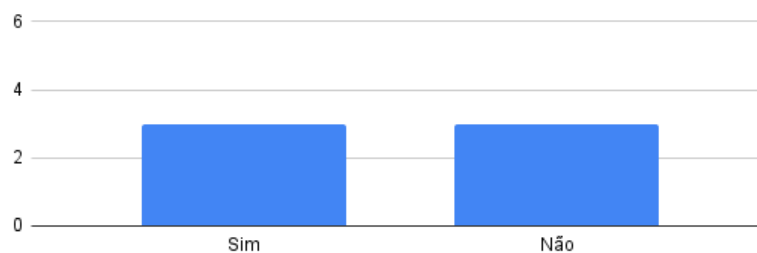
Figura 10 – Gráfico 9 (alunos) - Naturalidade



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 11 – Gráfico 10 (alunos) - Trabalha

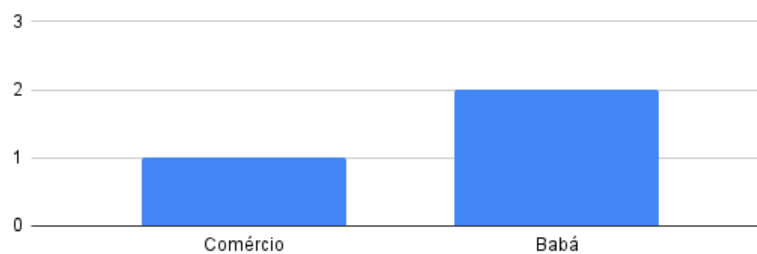
Você trabalha?



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 12 – Gráfico 11 (alunos) – Em que trabalha

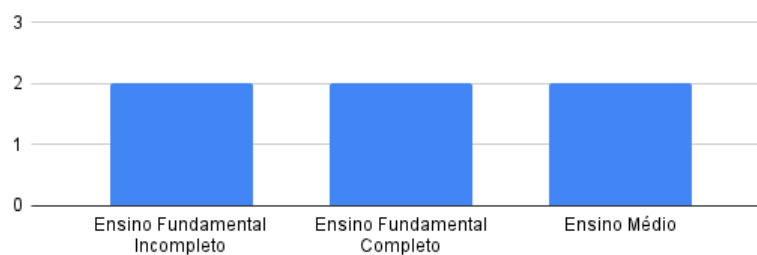
Em que você trabalha?



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 13 – Gráfico 12 (alunos) – Escolaridade materna

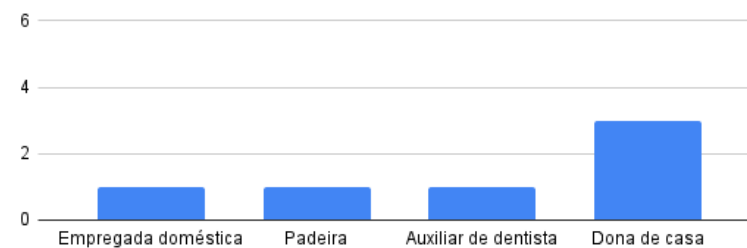
Escolaridade materna



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

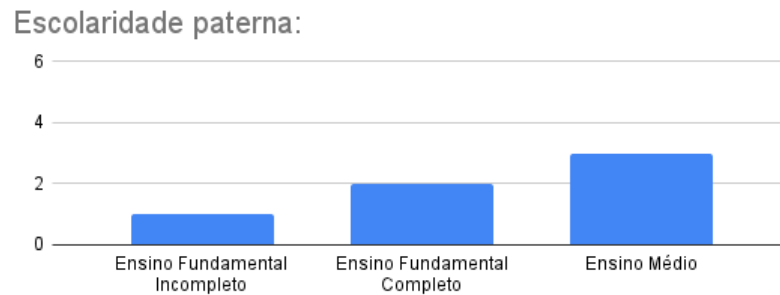
Figura 14 – Gráfico 13 (alunos) – Profissão materna

Qual a profissão da sua mãe?



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 15 – Gráfico 14 (alunos) – Escolaridade paterna



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Figura 16 – Gráfico 15 (alunos) – Profissão paterna



Fonte: Questionário online elaborado pela autora.

Como podemos observar nos gráficos acima, foram entrevistados quatro alunas e dois alunos com idades entre quatorze e dezoito anos, sendo todos eles naturais da cidade de Entre Rios de Minas. Um ponto que nos chamou a atenção é que 50% dos alunos colaboradores afirmaram já estar inseridos no mercado de trabalho. Destes, todas são alunas: duas trabalham como babá e uma no comércio. A partir das entrevistas foi possível identificar também que essas são alunas das turmas do 2º e 3º ano do ensino médio. Com efeito, diferentemente do 1º ano do ensino médio, que é ofertado no turno da manhã, essas duas turmas estão alocadas no turno da noite, o que possibilita que seus estudantes – mesmo menores de idade – possam trabalhar durante o dia e estudar no noturno.

Outro ponto importante para a caracterização dos alunos colaboradores da pesquisa refere-se à escolaridade e profissão dos pais. Podemos constatar através dos gráficos que apenas metade dos pais destes alunos (e menos da metade das mães) possuem a educação básica completa e que nenhum dos pais dos alunos participantes dessa pesquisa possuem curso superior ou cursos técnicos. Quanto à profissão das mães destes alunos, foi apontado que metade delas são donas de casa, uma é empregada doméstica, uma é padeira e uma é auxiliar

de dentista. As profissões dos pais são mais variadas, sendo: um pedreiro, um mecânico, um calheiro, um domador de cavalos, um motorista e um caseiro.

Destarte, conhecer um pouco destes sujeitos e o lugar de onde eles falam nos ajuda a compreender melhor seus pontos de vista e suas percepções sobre o que é um “bom aluno”, um “aluno ruim”, um “bom professor” e um “professor ruim”, as quais serão apresentadas a seguir.

4.2 Primeira Fase: Molduras

Como citado na primeira seção, Butler (2015a) defende que “nossa capacidade de responder a um rosto como rosto humano seja condicionada e mediada por quadros de referência variavelmente humanizadores e desumanizadores” (p. 43). De forma análoga, podemos inferir que a capacidade de reconhecer um professor e/ou um aluno como “bom professor” e “bom aluno” é também mediada por um quadro de referência. Esses quadros de referências são os quadros normativos, as molduras.

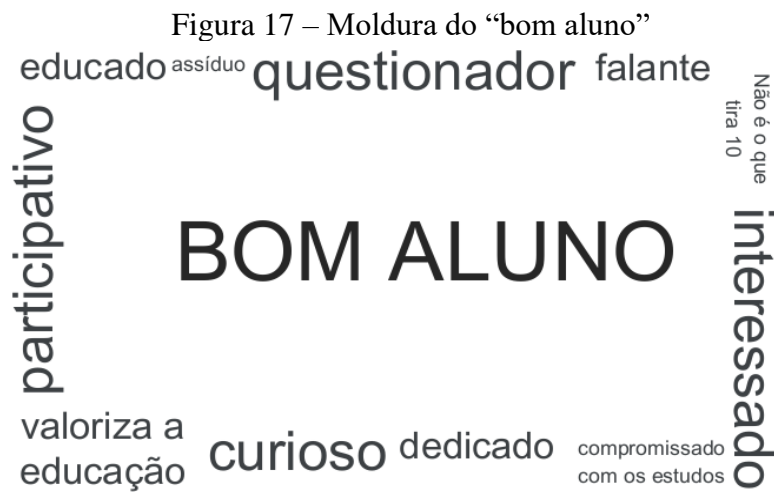
A partir dessa perspectiva, neste primeiro momento da pesquisa de campo, trataremos de identificar como se configuram as molduras presentes em sala de aula. Para tanto, em acordo com o método fenomenológico - que constitui nossa base metodológica - partimos unicamente da fala dos professores e alunos colaboradores, tal qual nos foi apresentada nas primeiras entrevistas. Nesse sentido, antes das entrevistas, buscamos também conversar com os professores e alunos sobre o tema da pesquisa, incentivando-os a pensar no significado de suas próprias percepções do aluno “bom” e “ruim”, e do professor “bom” e “ruim”, constituídas através de suas experiências.

Seguindo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas, começaremos com a apresentação das molduras do “bom aluno” e “aluno ruim” e, em seguida, passaremos às molduras do “bom professor” e do “professor ruim”. Conscientes, no entanto, de que estas são apenas algumas das várias molduras a partir das quais enxergamos esses sujeitos.

4.2.1 O “bom aluno”

Com o intuito de apresentar uma síntese dos resultados das entrevistas, elaboramos³⁹ a moldura a seguir a partir das principais características do “bom aluno” pontuadas pelos professores.

³⁹ As molduras apresentadas foram elaboradas no Google Jamboard, uma ferramenta do Google.



Fonte: Elaborado pela autora.

Através das entrevistas também nos foi possível identificar pontos que se repetem na fala dos professores. A partir dessa perspectiva, a seguir serão apresentados alguns trechos das entrevistas que evidenciam esses pontos em comum, seguidos por nossas reflexões.

Pra mim um bom aluno é um aluno que demonstra interesse pelos estudos [...]. Ele não precisa tirar 10 em todas as matérias, saber todas as fórmulas, etc., mas sim reconhecer a importância da educação (Professora Ana)⁴⁰.

Olha, um bom aluno pra mim eu acho que ele pode ter alguma dificuldade na matéria, mas a partir do momento que ele tenta participar ele é um bom aluno [...], não importa o nível de dificuldade que ele tenha, a partir do momento que ele está aberto a perguntar, a questionar e a participar da aula, pra mim, ele é um excelente aluno (Professora Resilgeo).

O bom aluno é aquele que questiona, mas que não se conforma só com o que é transmitido na sala, ele vai além, ele pergunta, ele questiona [...] (Professora Marisa).

Pra mim o bom aluno é aquele que desenvolve as atividades dele, ele corre atrás, questiona, tem a paciência de ouvir o professor... é aquele que está ali em busca de conhecimento (Professora Clara).

Um bom aluno... um bom aluno pra mim é aquele aluno participativo, que é presente, frequente, que está atento a você. Não necessariamente aquele que tira a melhor nota, mas aquele que está concentrado, mesmo que tenha dificuldade, tem interesse, está te ouvindo, que busca entender, que busca informações. Ele tem curiosidade, ele questiona [...]. É aquele aluno que mesmo que não saiba muito, quer aprender (Professor Pedro).

⁴⁰ Todos os nomes citados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios entrevistados.

A partir dessas falas podemos perceber que os professores entrevistados consideram, por exemplo, que o interesse, a vontade de aprender e fazer perguntas são as características mais importantes na configuração do “bom aluno”. Há também um consenso entre eles de que o “bom aluno” não é necessariamente o que tira as melhores notas, em outras palavras, para esses professores, tirar boas notas não é sinônimo de “bom aluno” - existem características mais importantes.

Nesse sentido, percebemos em nossos colaboradores um olhar mais consciente, uma vez que definir o “bom aluno” como o que tira a melhor nota seria algo muito mais prático. No entanto, os professores entrevistados parecem compreender que nem sempre isso é o mais correto, principalmente considerando as especificidades e dificuldades de cada aluno.

Sobre essa questão, o tipo de formação dos docentes entrevistados talvez possa, em alguma medida, justificar o consenso entre eles. Uma vez que, como vimos, os cursos de licenciatura enfatizam visões de educação e práticas pedagógicas mais humanizadas que discordam, por exemplo, da avaliação com função classificatória. Confirmamos assim, a importância de conhecer os sujeitos da pesquisa e sua formação, pois tudo isso contribui para suas concepções e para o modo como eles reconhecem o outro com quem se relacionam (nesse caso, o aluno).

Nesse panorama, uma das professoras chega a afirmar que “*não importa o nível de dificuldade que ele tenha*”, se o aluno demonstrar interesse, ele é um excelente aluno. Ou seja, o “bom aluno” para essa professora pode ser até mesmo um aluno com extrema dificuldade, e talvez com notas ruins, o que contradiz alguns enquadramentos tradicionais, como o do “aluno nota 10” que seria o “bom aluno”, o “melhor da turma”, etc.

Podemos perceber, portanto, que o enquadramento feito pelos professores da pesquisa parece colocar em xeque esse outro enquadramento tradicional (que ainda é reproduzido em alguns discursos). E poderíamos ainda inferir que talvez esse novo enquadramento tenha até mesmo surgido a partir de uma crítica ao antigo enquadramento. Nesse viés, nossa hipótese é a de que para que novos enquadramentos sejam formulados é preciso uma crítica aos antigos enquadramentos.

Retomando o que discutimos nas primeiras seções, para Butler (2015b) “a crítica, assim como a prática de fornecer uma compreensão histórica mais adequada, focaliza a violência perpetrada pelo próprio enquadramento” (p. 214), assim, portanto, é por meio da crítica que

determinados enquadramentos são desestabilizados, possibilitando que novos se constituam – ou se reconfigurem.

Não obstante, de volta à nossa análise das entrevistas, ao serem questionados sobre o que consideravam como um “bom aluno”, os professores descreveram outras características que também parecem se contrapor à enquadramentos tradicionais, como por exemplo, características relacionadas à questão comportamental. Segundo os professores colaboradores da pesquisa, o “bom aluno”:

Não é aquele que fica quietinho, sabe... aquele que fica quietinho só é bom na questão do comportamento, mas ele não está sendo um bom aluno. Só o comportamento não caracteriza o bom aluno (Professora Marisa).

[...] é aquele que tá sempre buscando, que tem curiosidade né... não é aquele que tá ali quietinho. Outra coisa é o comportamento. [...] as pessoas falam assim que o aluno ruim é aquele que te responde, mas não é. Na verdade, muitas das vezes, a forma como ele responde à gente não é nem a forma que ele gostaria, é a forma como ele é tratado no dia a dia dele, e isso reflete nas atitudes dele. Então, pra mim, ele não deixa de ser um bom aluno só porque ele não se comporta bem, sendo que esse comportamento é um reflexo da realidade dele. Não sei se ficou claro (risos) (Professora Clara).

Pra mim o bom aluno não é mais o que fica caladinho, mas o que fala, que questiona. Não existe mais o ‘soldadinho de chumbo’, todo mundo olhando na nuca do outro né, o bom aluno hoje é o que participa da aula. [...] eu teria pavor se os meus alunos ficassem todos calados e ninguém quisesse falar. Eu não consigo ficar numa sala com aquele bando de meninos e adolescentes calados. Quando eles estão calados eu provoco eles (risos) (Professora Resilgeo).

Na frase “o bom aluno não é mais o que fica caladinho”, a professora demonstra reconhecer que havia antes uma crença - um enquadramento - de que o “bom aluno” era o que ficava ‘caladinho’. Só que isso mudou. Ela ainda afirma em seguida que “*Não existe mais o ‘soldadinho de chumbo’*”, ou seja, a antiga moldura do “bom aluno” como aquele que ficava quieto e calado em sala de aula não cabe mais, principalmente, porque o aluno ‘soldadinho de chumbo’, o aluno ‘quietinho’, também não existe mais - pelo menos não nos antigos moldes.

Com efeito, isso também pode ser analisado a partir da fala de outras duas professoras. Uma delas afirma: “*pra mim, ele não deixa de ser um bom aluno só porque ele não se comporta bem*”, e outra defende que “*Só o comportamento não caracteriza o bom aluno*”. Nessa lógica, o enquadramento do bom aluno como o ‘quietinho’ parece ser também incompleto, pois segundo essas professoras, precisa mais do que um bom comportamento para ser um bom aluno - o que talvez não fosse levado em conta em outras conjunturas históricas.

A partir dessas observações podemos compreender que os enquadramentos normativos não permanecem sempre os mesmos. Assim como a normatividade (explicitada na primeira

sessão deste estudo), os quadros normativos não são estáveis: eles variam de acordo com o tempo e contexto. Nesse sentido, embora a moldura do “bom aluno” talvez sempre tenha existido, ela não é sempre a mesma. O que esses professores entrevistados consideram atualmente como um “bom aluno”, por exemplo, é diferente do que o que professores de outra época consideravam. E de uma época não tão distante. Quantos de nós não fomos vítimas do enquadramento normativo que definia o “bom aluno” como aquele que deveria ficar sempre sentado na carteira, quieto e calado para não atrapalhar a aula? E quantos alunos talvez ainda não sejam vítimas desse enquadramento em outros contextos? Falando em ‘vítimas do enquadramento’, passemos agora a moldura do “aluno ruim”.

4.2.2 O “aluno ruim”

Também foram várias as características descritas que compõem a moldura do “aluno ruim”. Não obstante, assim como no tópico anterior, organizamos tais características em um quadro que representa essa moldura desenhada pelos professores entrevistados. Vejamos a seguir:

Figura 18 – Moldura do “aluno ruim”



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro, podemos perceber que a moldura do “aluno ruim” é definitivamente o oposto daquela do “bom aluno” explicitada anteriormente. Enquanto a moldura do “bom aluno” é composta por características como o interesse, a participação e o

questionamento, a moldura do “aluno ruim” é caracterizada pela não participação, desinteresse e a falta de dedicação.

Durante as entrevistas pude constatar ainda que o desinteresse, de modo particular, foi a característica que mais apareceu na concepção do “aluno ruim” feita pelos professores. Tal característica, por sua vez, é descrita de diferentes formas, como podemos notar a partir das falas destacadas a seguir.

Um aluno ruim pra mim na verdade é aquele aluno que não busca [...], não é porque ele deixou de fazer uma atividade hoje que ele é ruim, não é isso, é porque ele nunca corre atrás, ele é desinteressado. Nem tanto pra mim o aluno ruim seria aquele que te responde, muita gente acha que o aluno ruim é o indisciplinado, mas pra mim o aluno ruim não é o indisciplinado. O aluno indisciplinado em muitas vezes a gente consegue contornar ele, conversar, fazer uma intervenção com ele. Já o aluno que não quer correr atrás, que não tem interesse, que não é motivado, você pode tentar de tudo que você não consegue [...] o aluno ruim pra mim é aquele que não importa o que você faça, você não vai conseguir atingir ele, porque ele simplesmente não se importa. Ele realmente não quer estar ali. Ele pode às vezes nem atrapalhar a aula, porque ele não faz nada de errado, mas também não faz o que você pede (Professora Clara).

Um aluno ruim é aquele que vem pra escola sem um objetivo, ele às vezes não sabe nem o porquê ele está aqui na escola né (Professora Resilgeo).

Dentro de sala de aula ele não mostra interesse, não questiona, é passivo (Professora Marisa).

Ele às vezes até ‘passa batido’ né, de tão quieto, reprimido, que você acha que ele tá entendendo, mas na verdade ele pode não tá aprendendo nada, ele tá ali só de corpo presente, e você nem tem como ajudar porque você não sabe que ele precisa de ajuda (Professor Pedro).

[...] ele não vê sentido, não vê significado na escola. Apesar de que hoje em dia tem uma pressão em cima do professor, de que a gente que tem que promover um sentido para o aluno, mas eu acho que é papel não só do professor. É... 50% sim é função do professor, motivar, incentivar o aluno, mas 50% tá na mão do aluno, do indivíduo. Ele precisa querer, precisa se interessar [...] e também o aluno ruim é aquele que não consegue enxergar isso (Professora Ana).

A falta de interesse do aluno é explicitada pelos professores até mesmo como algo incontornável. Uma das professoras chega a afirmar que “(...) não importa o que você faça, você não vai conseguir atingir ele, porque ele simplesmente não se importa”. A professora defende assim, que o “aluno ruim” é o aluno desinteressado porque ao contrário de outros problemas como a indisciplina que, segundo ela, pode ser contornada através de intervenções, no caso do aluno que não é motivado, que não tem interesse “você pode tentar de tudo que você não consegue”.

Podemos perceber, por outro lado, que isso também promove no professor um sentimento de frustração. A ideia de que “não importa o que você faça, você não vai alcançar

resultados” é algo que afeta com qualquer profissional, ainda mais se tratando de uma área como a educação, que lida com seres humanos - o que, por sua vez, nos ajuda a entender porque o aluno desinteressado é enquadrado pelos professores como o “aluno ruim” (mais do que o aluno indisciplinado).

E esse desinteresse, conseqüentemente, parece estar por trás da falta de dedicação do aluno, que é também apontada pelas docentes como característica do “aluno ruim”:

Pra mim um aluno ruim é aquele que não tem a conduta ética, que não se dedica aos estudos... vem na escola só pra passear né, que não tem nenhum compromisso com ele mesmo e com a escola (Professora Marisa).

[...] o estudo, a escola, requer dedicação, requer sacrifícios. Nós somos indivíduos que vivemos em uma sociedade em que todo envolvimento que tivemos a gente vai precisar fazer renúncias para atingir um objetivo, e na escola não é diferente. Eu acho que os alunos hoje não são tão bons porque eles estão se esquecendo disso. Eles não querem abdicar de certas coisas. O aluno ruim não quer se dedicar à escola (Professora Ana).

A noção de dedicação descrita acima pelas professoras, no entanto, aparece ligada às expressões “conduta ética” e “sacrifícios”, o que evidencia concepções mais tradicionais de educação - ao contrário da fala dos outros professores entrevistados. Confirmamos assim, que os professores entrevistados possuem percepções particulares e que, por vezes, também podem ser divergentes entre si.

Outro ponto que nos chamou a atenção no relato dos professores sobre as características do “aluno ruim” foi a questão familiar. Na fala de um dos professores, este relata:

Tenho muito aluno que às vezes é muito atento nas aulas, mas que no rendimento assim de nota cai muito porque falta estudo em casa, não sei... mas ele é interessado, ele tá atento, só que quando chega em casa às vezes ele não tem esse incentivo aí acaba não conseguindo alcançar uma boa nota e é taxado como não sendo bom aluno (Professor Pedro).

O docente em questão explicita que a falta de incentivo da família, em alguns casos, é o motivo pelo qual o aluno não consegue alcançar uma boa nota, sendo então taxado como um “aluno ruim”. Ou seja, nessa conjuntura, o “aluno ruim” talvez seja só um aluno com problemas familiares. Todavia, esse “só” possui dimensões incalculáveis quando levamos em conta, por exemplo, os impactos da família no desempenho do aluno.

Não obstante, outra professora, por sua vez, associa a questão familiar também ao problema da falta de motivação e de interesse dos alunos, em suas palavras:

Um aluno ruim é aquele que vem pra escola sem um objetivo [...] eu acho até mesmo que isso tem a ver com uma questão familiar, de explicar o motivo... A gente enquanto professor explica porque eles estão aqui, a importância de estudar para o futuro

deles, mas muitas vezes em casa ele não tem essa pessoa que fala isso pra eles [...] então ele vem pra escola e além dele não aprender ele acaba atrapalhando os outros alunos bons. Porque ele quer fazer outra coisa, ele dispersa os outros... então pra mim esse é um péssimo aluno, porque além dele não contribuir para a aprendizagem dele, ele 'arrebenta' com os outros alunos em sala. Então é um aluno que a gente precisa ter um olhar mais atento pra ele, às vezes a gente tem raiva, mas normalmente é o aluno que a gente tem que ter um olhar mais atento porque ele tá precisando de ajuda né, precisa de um direcionamento pra saber porque ele está aqui na escola. Sempre tem alguma coisa por trás né, ninguém é um aluno ruim atoa. "[...] Se você for ver a história desses alunos 'problema', pode ter certeza que todos têm problemas em casa que eles trazem pra escola (Professora Resilgeo).

Nessa fala, além da questão familiar, chama a atenção o modo como a professora reconhece como 'péssimo' o aluno que “*além dele não aprender, ele acaba atrapalhando os outros alunos bons*”. Ou seja, o “aluno ruim” - o “aluno péssimo” - ainda atrapalha os “bons”. Diante disso, uma questão parece emergir: O que fazer então com esse aluno?

Com efeito, em seguida, apesar de ainda admitir que “*às vezes a gente tem raiva*”, a professora demonstra certa preocupação com o “aluno ruim”. Ela argumenta que normalmente é um aluno que está precisando de ajuda, o que evidencia uma tentativa de compreender o porquê desse aluno agir de tal modo. Em seguida, a frase “*ninguém é um aluno ruim atoa*”, de modo particular, nos possibilita pensar em questões importantes desse enquadramento: sempre há algo por trás, algo que justifica o fato daquele aluno se encaixar em tal moldura e não em outra.

Nessa lógica, entende-se, portanto, que um aluno, enquadrado como “aluno ruim” (por possuir características do aluno ruim), não é naturalmente “ruim”: existem razões que justificam esse enquadre. E essas razões, segundo os professores entrevistados, são, muitas das vezes, problemas familiares. Assim sendo, cabe também a nós, pesquisadores da área, investigar como as questões familiares atuam na configuração do “aluno ruim”, para que seja então possível pensar em novas estratégias de atuação (o que dá margem a outra pesquisa).

Por conseguinte, explicitadas as molduras do “bom aluno” e do “aluno ruim” feitas pelos professores, passaremos a seguir para a apresentação das molduras do “bom professor” e do “professor ruim” feitas pelos alunos.

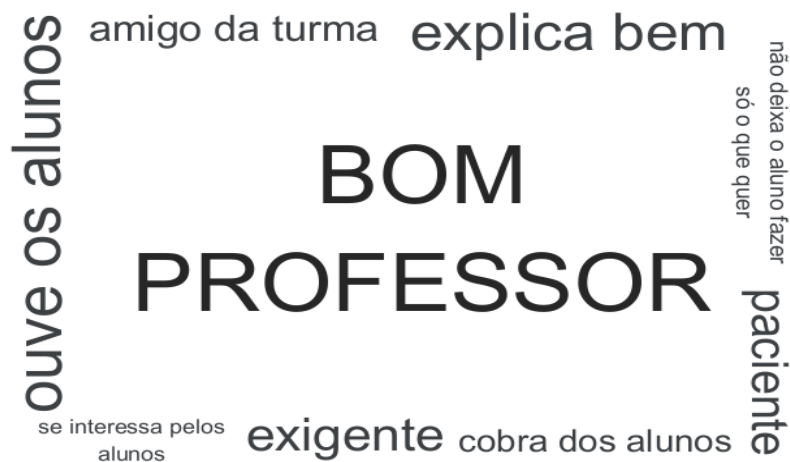
4.2.3 O “bom professor”

Semelhantes às entrevistas com os professores, as entrevistas com os alunos se deram de forma tranquila e com respeito às normas do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Assim sendo, as entrevistas individuais foram realizadas durante o intervalo das aulas para que os alunos não tivessem prejuízos. Cabe destacar ainda, que todos os alunos

colaboradores participaram de cada momento da pesquisa de forma voluntária e sem quaisquer constrangimentos.

Por essa via, no início de cada entrevista foi novamente apresentado ao aluno os objetivos da pesquisa e, em seguida, questionado sobre o que ele reconhecia como um “bom professor”. Isso posto, a figura abaixo representa a moldura do “bom professor” constituída a partir das principais características pontuadas.

Figura 19 – Moldura do “bom professor”



Fonte: Elaborado pela autora.

Através da observação do quadro acima podemos perceber que foram várias as características do “bom professor” explicitadas pelos alunos. Todavia, nos chamou a atenção o fato de algumas delas se repetirem na fala de quase todos os discentes entrevistados. Vejamos como exemplo as opiniões destacadas a seguir:

Um bom professor é um professor que explica bem a matéria, faz esforço pra te ajudar [...]. Quando ele explica a gente entende porque ele sabe muito da matéria (Aluna Maria).

Eu acho que ele tem um jeito de ensinar diferente. Pra facilitar mais o aprendizado da gente, ele tem que saber explicar e entender do que ta falando” (Aluno Vítor).

“Ah...um bom professor é aquele que ajuda o aluno quando ele não entende alguma coisa, quando está com alguma dificuldade pra entender a matéria. É aquele que explica bem a matéria [...] (Aluna Lara).

Ele procura ajudar os alunos, explica direito, pra mim esse é um bom professor (Aluna Cristina).

Assim um bom professor, acho que o mais importante é ele saber explicar e dar aula (Aluna Naty).

É aquele que é exigente, que sabe dar uma boa aula (Aluno João).

Cinco dos seis alunos entrevistados apontam como característica do “bom professor” a questão de explicar bem a matéria. Somada a isso, a forma como essa característica é explicitada confirma como ela é valorizada pelos discentes. Nesse viés, concluímos, portanto, que para nossos alunos colaboradores, o “bom professor” é, primeiramente, aquele que “*tem um jeito de ensinar diferente*”.

A partir dessa mesma perspectiva, outra característica que também se repete na fala dos alunos refere-se ao modo como o professor se relaciona com a turma. Nas palavras dos alunos:

Um bom professor... pra mim um bom professor é aquele que chega na sala e cumprimenta todo mundo, ele é amigo da gente sabe [...], que é parceiro da gente sabe. Ele explica a gente, deixa a gente falar, ele ouvi os alunos, mesmo se for uma dúvida que não é da matéria (Aluna Cristina).

[...] Ele tem paciência para explicar o que a gente não entendeu direito, não fica gritando com os alunos o tempo todo né (Aluna Maria).

[...] ele tem que ser gente boa também, tem que ser amigo da turma” (Aluno João).

“É um que é assim... meio-termo sabe. Ele é bravo em certos momentos, mas em outros ele é de boa, conversa com a gente sobre outros assuntos também. Não muito porque isso atrapalharia a aula dele também. Pra mim, eu acho que esse é um bom professor (Aluno Vitor).

O “bom professor” é aquele que é amigo da turma, aquele que estabelece uma boa relação com seus alunos. A questão da relacionalidade tem, assim, uma presença significativa na moldura do “bom professor” feita pelos nossos alunos colaboradores, uma vez que está também relacionada com a afetividade. Logo, compreendemos que quando um professor cultiva um bom relacionamento com os alunos, quando ele é “gente boa” e “amigo da turma”, os alunos gostam desse professor, o que contribui para que ele seja enquadrado como “bom professor”.

Não obstante, uma das alunas entrevistadas retrata ainda que o bom professor é “*aquele que mostra que se importa com o que a gente faz*”. Ou seja, em outras palavras: o “bom professor” é aquele que se interessa pelo aluno. Conquanto, os alunos colaboradores também associam a questão do interesse do professor com o seu nível de exigência.

O bom professor não pode deixar pra lá se ele ver um aluno conversando, ele tem que chamar a atenção dele, cobrar do aluno (Aluna Naty).

[...] é aquele que é exigente. Que cobra da gente, que cobra que a gente faça as atividades, os trabalhos... é aquele que mostra que se importa (Aluna Lara).

[...] é também aquele mais rígido né... que não deixa os alunos fazerem o que quer. É aquele que é exigente, que sabe dar uma boa aula (Aluno João).

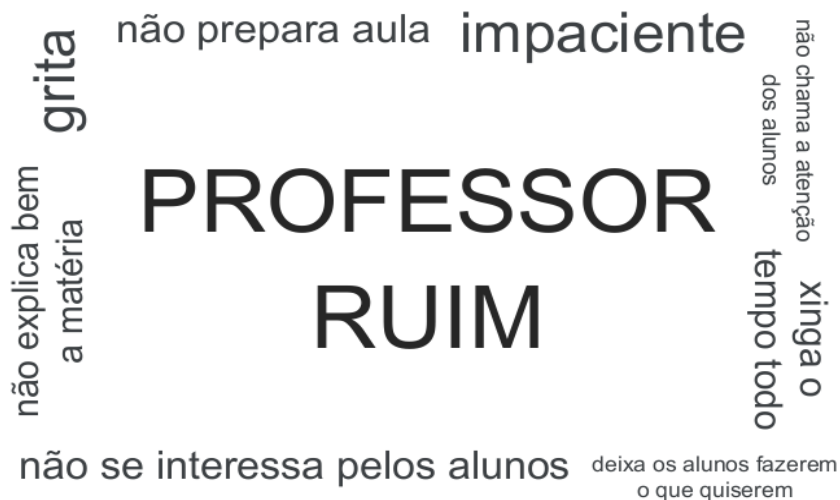
A opinião desses alunos de que o “bom professor” é o professor exigente, por sua vez, coloca em xeque um outro enquadramento - tradicionalmente reproduzido entre alunos - que descreve o bom professor como aquele “bonzinho”, que não xinga e que deixa ‘fazer o que quiser’. Por outro lado, tais características parecem fazer parte de outros enquadramentos sociais bem tradicionais como, por exemplo, aqueles que reproduzem uma ideia de professor associado à uma figura rígida e intransigente.

Com efeito, as falas em destaque demonstram ainda uma facilidade dos alunos entrevistados ao elegerem as características do “bom professor” - o que também pode ser observado na caracterização do “professor ruim”.

4.2.4 O “professor ruim”

Assim como no questionamento anterior, os alunos entrevistados não tiveram dificuldade em descrever as características do “professor ruim”. Vejamos abaixo como se configura a moldura elaborada a partir de suas respostas:

Figura 20 – Moldura do “professor ruim”



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas foi possível perceber que há também um consenso sobre as características do “professor ruim”. Levando isso em conta, para os alunos entrevistados, o “professor ruim” é, primeiramente, aquele que não se interessa e/ou que não se importa com os alunos. Nesse sentido, eles expressaram suas opiniões da seguinte forma:

Professor ruim é aquele que chega na sala de aula e quando vê que o aluno tá conversando, que o aluno não tem interesse, ele não se preocupa com o aluno. Ele

pode falar mil vezes e vê que o aluno não presta a atenção, mas ele não tem coragem de chamar a atenção, não cobra atividade, nem nada... pra mim esse é ruim, porque ele também não se interessa pelo aluno (Aluna Naty).

É aquele professor que não liga pra nada. Que se a gente faz ou não faz ele não liga, que não cobra dos alunos né. É aquele que só passa no quadro, senta e deixa os alunos fazer o que quiser. [...] ele não sabe prender a atenção dos alunos né. Não faz nada de diferente na aula, é sempre a mesma coisa: passa no quadro, passa atividade..., mas nada que chama a atenção, que seja legal. Eu acho que é aquele que não se importa muito (Aluna Laura).

Outra característica do “professor ruim” destacada pelos alunos nas entrevistas foi a falta de paciência. Em suas palavras, o “professor ruim”:

É aquele que fica gritando... ele bota a culpa só nos alunos, se a gente não entende a matéria ele acha que a culpa é só nossa sabe? Às vezes se você não entendeu a matéria e pede pra explicar de novo ele xinga que é porque ninguém presta a atenção. Então pra mim o professor ruim é aquele que não tem paciência mesmo né (Aluna Maria).

[...] Ele fica ‘tacando’ um monte de conteúdo que a gente nem da conta de entender aquilo tudo. E ele grita com os alunos, não tem controle, não sabe conversar com a turma (Aluno Vitor).

É aquele que só sabe xingar também, que não tem paciência sabe? (Aluna Cristina).

Além das características apontadas, também chama a atenção o modo como os alunos parecem descrever o “professor ruim” a partir de uma associação com algum professor que já tiveram (ou que ainda tem). O que pode ser ainda melhor observado no relato abaixo:

Ruim pra mim é aquele professor que chega na sala e não prepara a aula, fica enrolando, falando da vida pessoal dele ao invés de dar a matéria dele. Eu já tive professor assim, que chega na sala e fica contando história do filho dele, que o filho dele é assim... tem aluno que até gosta né (risos), mas pra mim com certeza esse é um professor ruim (Aluna Cristina).

Após descrever o que considera ser um professor ruim, a aluna chega a afirmar na entrevista que já teve professor assim. Isso posto, podemos perceber que a moldura do “professor ruim” parte de exemplos concretos de professores que os alunos, ao longo de sua trajetória, avaliam como “ruins” (o que, em certa medida, também pode ser observado nas outras molduras). Por essa via de compreensão, confirmamos portanto, que as molduras apresentadas não partem de um ideal imaginário sobre o que seria um professor “bom” ou “ruim”, mas do real, ou seja: das experiências, das interações e das relações desses alunos.

Não obstante, uma vez apresentadas as molduras do “bom aluno”, do “aluno ruim”, do “bom professor” e do “professor ruim”, damos seguimento à pesquisa buscando associar e/ou comparar nossos resultados com outros estudos que abordam essa mesma temática.

4.3 Resultados e Comparações

Ao analisar as primeiras entrevistas com os professores e alunos, pode-se perceber que nenhum deles demonstrou qualquer estranhamento quando questionados sobre o “bom aluno”, o “aluno ruim”, o “bom professor” e o “professor ruim”. Pelo contrário, eles pareciam familiarizados com estes termos. O que indica que tais molduras são, de certa forma, algo naturalizado na dinâmica escolar, ou seja: existem alunos bons e alunos ruins, professores bons e professores ruins. Todos parecem concordar com isso. O que muda é o que cada professor e cada aluno consideram, respectivamente, como aluno “bom” e “ruim”, e como professor “bom” e “ruim”.

A partir dessa perspectiva, pensando em como estas concepções são comumente reproduzidas no ambiente escolar, questionamo-nos se (e de que forma) elas têm sido investigadas em outras pesquisas no âmbito nacional. Para responder a tais inquietações, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de uma pesquisa correlata na base de dados da Capes⁴¹ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴².

Os resultados encontrados, no período de 2000 a 2022, estão ilustrados na tabela abaixo conforme a ferramenta de busca e o termo utilizado em cada pesquisa.

Tabela 1 – Trabalhos sobre a temática

<i>Site de busca</i>	<i>Termo utilizado</i>	<i>Total de trabalhos encontrados</i>
Portal de Periódicos da Capes	bom professor	20137
	professor ruim	3370
	bom aluno	10505
	aluno ruim	1781
BDTD	bom professor	1134
	professor ruim	57
	bom aluno	1188
	aluno ruim	93

Fonte: Elaborada pela autora.

⁴¹ <https://www.periodicos.capes.gov.br/> acesso em abril de 2022.

⁴² <https://bdtd.ibict.br/> acesso em abril de 2022.

Mesmo se tratando de uma busca simples, nota-se pelos dados apresentados que há um número considerável de trabalhos (entre artigos, dissertações e teses em língua portuguesa) que abordam a temática. O que, por sua vez, evidencia que os enquadramentos do “bom aluno”, do “aluno ruim”, do “bom professor” e do “professor ruim”, são de conhecimento e interesse dos pesquisadores do campo da educação - e de outras áreas.

Destarte, cabe ressaltar que os estudos encontrados possuem diversas especificidades entre si. Pode-se observar, por exemplo, trabalhos que abordam o exercício docente e discente em diferentes contextos (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, etc.) e/ou com foco em diferentes áreas.

Não obstante, ao revisitar estudos como os de Mesquita (2020) e de Monteiro e Martins (2009), que também abordam a ideia do “bom professor” com alunos do ensino médio, pode-se constatar algumas aproximações com esta investigação. Tais estudos apontam, por exemplo, que o “bom professor” é aquele que apresenta boa explicação da matéria e que se relaciona bem com os alunos; características que, como visto na sessão anterior, também foram citadas pelos nossos entrevistados. Nesse viés, na obra *O bom professor e sua prática*, Cunha (2011) também identificou que os alunos enfatizam aspectos afetivos na escolha do “bom professor”.

Já em outras pesquisas, por seu turno, o “bom professor” é descrito a partir de características relacionadas à personalidade do docente, como bom humor, gosto por ensinar, etc. Algo que não aparece diretamente nos relatos dos professores e alunos colaboradores, mas que não se distancia muito dos resultados do presente estudo.

Quanto aos trabalhos que abordam a ideia do “professor ruim”, percebe-se primeiramente, que há um número muito inferior se comparado à quantidade de trabalhos sobre o “bom professor”. O que leva a crer que talvez haja um maior interesse – ou maior facilidade – em identificar o “bom professor” do que o “professor ruim”. Não obstante, nos trabalhos encontrados, como os de Oliveira et al. (2003) e Guimarães (2016), foi pontuado que o “professor ruim” (ou o “mau professor”) é aquele carente de didática e pouco preocupado com o aprendizado do aluno - além de características pessoais como arrogância e ignorância. O que, em certa medida, também se aproxima dos resultados desta pesquisa.

Em contrapartida, nos estudos que tratam do “bom aluno”, pode-se mais facilmente identificar divergências com esta investigação. Nogueira (2019), por exemplo, explicita que “de maneira genérica, as representações do professor a respeito de seus alunos são construções simbólicas em que o aluno disciplinado, participativo, estudioso, que conquista boas notas é considerado o bom aluno, pois gera o comportamento que dele se espera” (p. 97-98). Em consonância com essa visão, Oliveira e Alves (2005) argumentam que o bom aluno “é

identificado por algumas características; a primeira pode ser a disciplina, ou seja, aquele que não tumultua ou perturba a ordem da classe” (p. 231), e complementa: “Outra característica do ‘bom aluno’ é que ele não mostra dificuldade em aprender, entende perfeitamente o que lhe é requisitado” (p. 231). Ambas as características diferem-se demasiado dos resultados encontrados neste estudo: primeiro, porque a questão da disciplina não foi apontada por nenhum dos professores colaboradores ao descreverem o “bom aluno”. E, segundo, porque o entendimento de que o ‘bom aluno não apresenta dificuldade’ se contrapõe ao que foi dito nas entrevistas, uma vez que, como vimos, foi defendido que o “bom aluno” é aquele que mesmo com dificuldade demonstra interesse.

Trabalhos sobre o “aluno ruim”, como os estudos recentes de Rossini (2020) e de Krug (2020), por sua vez, destacam o desinteresse como a principal característica do mau aluno – o que também foi pontuado em nossas entrevistas. Todavia, para esses autores, o desinteresse aparece associado à indisciplina, algo que surge nesta pesquisa a partir de outra perspectiva.

A questão da indisciplina há muito é vista como um dos grandes problemas da educação, assim sendo, era de se esperar que fosse associada à figura do “aluno ruim”. No entanto, vimos que nas entrevistas uma das professoras defendeu o oposto, ou seja, que o “aluno ruim” não é o aluno indisciplinado. E, nesse contexto, o fato dos estudos mencionados acima apontarem a indisciplina só confirma a fala da professora: *“muita gente acha que o aluno ruim é o indisciplinado, mas pra mim o aluno ruim não é o indisciplinado [...]”* (Professora Clara, grifo nosso).

A partir dos exemplos citados, pode-se constatar, portanto, que os outros trabalhos sobre a temática apresentam aproximações e distanciamentos com os resultados das primeiras entrevistas desta pesquisa - confirmando como as percepções de cada sujeito são singulares e, conseqüentemente, a importância dessas primeiras entrevistas com os professores e alunos colaboradores.

Com efeito, confirma-se ainda como tais regimes normativos (do professor “bom” e “ruim”, do aluno “bom” e “ruim”) são vulneráveis ao tempo e espaço. Nesse sentido, se em outros períodos da história, por exemplo, a moldura do “bom aluno” girava em torno de um ideal de aluno passivo, receptor, que ficava quieto e não “atrapalhava” a aula com questionamentos; atualmente, percebe-se - tanto pela fala dos nossos docentes entrevistados, quanto por alguns estudos similares - que a moldura do “bom aluno” tem se configurado a partir de outras características, como o interesse, a participação, a vontade de aprender, a iniciativa

de trazer novos questionamentos e perguntas que contribuem para a dinâmica da aula, entre muitos outros.

Cortesão (2000) pontua ainda que “é importante salientar que, até mesmo numa mesma época esse conceito se altera, assumindo características diferentes, por exemplo, consoante o nível do sistema educativo que se está a considerar” (p.37). Nessa mesma lógica, enquanto em alguns contextos o “aluno ruim” é retratado como o aluno indisciplinado, em outros o “aluno ruim” já é descrito a partir de outras características. O mesmo pode ser observado ao se tratar do “bom professor” e do “professor ruim”.

Sobre esse aspecto, Cunha (2011), ao tratar da concepção do bom professor, por sua vez, avalia que:

[...] as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria de bom professor mas, sem dúvida, essa construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isso ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço (p. 55-56).

E é a partir dessa análise que novamente emerge a ideia de que os quadros normativos não são estáveis: as molduras não permanecem sempre as mesmas. Por serem constituídas socialmente elas estão (ou pelo menos deveriam estar) em constante reconfiguração. Todavia, quando isso que chamamos de ‘reconfiguração’ demora a acontecer, ou seja, quando uma moldura permanece a mesma por um longo tempo, se torna mais difícil para os sujeitos se encaixarem. Aliás, quanto mais antiga uma moldura, mais difícil é, para o sujeito, se encaixar. Isso porque os termos que regulam tal moldura já não condizem mais com a realidade. Através disso, está o seguinte questionamento: porque então tais molduras ainda continuam a existir?

Em sua obra, Butler (2015b) nos fala sobre a característica iterável da norma, ou seja: que faz parte da estrutura normativa a constante repetição. Não obstante, sendo a moldura um regime normativo, entende-se que esta também precisa ser repetida e/ou reproduzida para continuar a existir. Portanto, respondendo ao questionamento anterior: é porque são reproduzidas constantemente que algumas molduras ainda continuam a existir. E, nessa lógica, para que as molduras deixem de existir (ou para que sejam ‘reconfiguradas’) é necessário que elas parem de ser reproduzidas. O que, por sua vez, nos leva a outra questão: Como parar de reproduzir essas molduras (que já não cabem mais) no ambiente escolar?

Nesse viés, retomando reflexões anteriores, identificamos que o primeiro passo é enxergar essas molduras. Molduras como a do “bom professor”, “professor ruim”, “bom aluno”

e “aluno ruim” estão sempre presentes no espaço escolar, são constantemente reproduzidas, por isso ainda persistem. Enquadramos professores e alunos como “bons” ou “ruins” a todo momento, segundo nossos próprios critérios, mas dificilmente enxergamos e/ou paramos para refletir sobre isso.

Não obstante, ser enquadrado como “professor ruim” e “aluno ruim” é um ato violento. Se enquadrar, se comprimir para caber na moldura do “bom professor” e do “bom aluno”, também. Com efeito, a violência a que nos referimos aqui não é a violência física, pelo contrário, trata-se daquela violência explicitada anteriormente, a qual Butler denomina: violência ética.

E é nesse contexto que emerge o questionamento se os professores e alunos se reconhecem nessas molduras do “bom professor”, do “professor ruim”, do “bom aluno” e do “aluno ruim”; o que dá origem a questão principal dessa pesquisa: “A partir de quais molduras professores e alunos se reconhecem?”

Com o intuito de responder a esta questão, adiante passaremos ao segundo momento da pesquisa de campo.

4.4 Segunda Fase: Reconhecimento

A segunda fase da pesquisa empírica consistiu na volta ao campo para as segundas entrevistas com os professores e alunos colaboradores. Nesse momento, individualmente, apresentei aos professores as molduras do “bom professor” e do “professor ruim” feita pelos alunos, e apresentado aos alunos as molduras do “bom aluno” e do “aluno ruim”, feita pelos professores. Feito isso, em seguida foi questionado em que moldura cada sujeito (professor e aluno) se reconhecia, tomando como pressuposto o entendimento de que “o reconhecimento não ocorre nem como um acontecimento, nem como um conjunto de acontecimentos, mas como um processo contínuo” (BUTLER, 2016, p. 187).

Seguindo com a ordem cronológica das entrevistas, começaremos apresentando os resultados das entrevistas com os professores.

4.4.1 “Ninguém quer ser um professor ruim...”

As segundas entrevistas também foram realizadas ainda no primeiro semestre de 2022, de modo presencial, na própria escola. Os professores, já familiarizados com minha presença, se mostraram ainda mais a vontade nos encontros individuais, o que possibilitou que este

momento se configurasse mais como uma conversa do que como uma entrevista (nos moldes tradicionais). Com efeito, para melhor analisar as percepções dos sujeitos, foram selecionados alguns trechos das falas dos professores colaboradores que mais chamam a atenção.

A partir dessa perspectiva, o primeiro ponto a ser destacado refere-se à impressão que as molduras do “bom professor” e do “professor ruim” – feitas pelos alunos – causaram nos professores.

Nossa eu estou surpresa com essas molduras que apareceram, eu esperava outras respostas dos alunos (risos)... gostei muito da moldura do bom professor, das características que eles pontuaram (Professora Clara).

[...] queria dizer também que eu tô mega feliz com o que eles falaram do bom professor, isso de saber que o bom é o professor que cobra e não o “bonzinho” que deixa fazer tudo e não tá nem aí pra eles. Ou seja, pra mim eles mostraram que sabem realmente o professor que importa com eles. Achei muito assim... maduro. Sinceramente, me surpreendeu (Professora Resilgeo).

Eu fiquei surpresa agora, eu esperava outras molduras, principalmente do bom professor sabe... porque muito se diz de como o bom professor tem que ser, aquela coisa idealizada né, de que o professor é um herói que vai transformar o mundo do aluno de forma drástica né (risos), mas não é assim que funciona. Quem já pisou numa escola sabe disso (Professora Ana).

Torna-se evidente pela fala das professoras que estas se surpreenderam (positivamente) com as molduras apresentadas. Como uma das docentes relata, elas esperavam outras molduras: molduras como a do “professor herói”, que não condizem com a realidade escolar, mas que, ainda assim, são reproduzidas em muitos discursos. Não obstante, a fala da professora confirma também que esses sujeitos têm consciência dos vários enquadramentos normativos que circundam a atuação docente.

Arelada a essa questão, em seguida a professora defende: “*mas não é assim que funciona. Quem já pisou numa escola sabe disso*” (Professora Ana). Nesse trecho, a entrevistada aponta o distanciamento entre um enquadramento social do que se espera do professor e a realidade de fato. Ela afirma que quem já pisou numa escola sabe disso, o que sugere que tal moldura (a do professor herói) só pode ter sido elaborada por alguém que nunca esteve numa escola, ou seja, por quem não conhece os desafios e especificidades desse espaço. Nesse viés, podemos compreender que determinadas molduras, por serem constituídas socialmente, revelam os papéis que a sociedade (ou pelo menos uma parcela da sociedade) espera que os sujeitos desempenhem (nesse caso, os professores). Todavia, tais quadros normativos, por vezes, apresentam termos tão distantes da realidade concreta que se torna muito

difícil (senão impossível) aos sujeitos se enquadrarem⁴³ - e, conseqüentemente, assim se reconhecerem.

Seguindo com a investigação, passemos agora às respostas dos professores sobre a questão principal, que se refere à qual moldura eles se reconhecem:

[...] gostei muito da moldura do bom professor, das características que eles pontuaram... eu acho que eu me encaixo no bom. Eu acho que sim.... Tem uma coisa que eu sei que eu tenho, que é minha mesmo, e que os alunos identificam muito é a paciência, que foi falado aí né. Paciência pra explicar. Eu sou uma professora que explica trezentas vezes se for preciso. Então é uma característica importante do bom professor que eles levantaram aí e que eu nem tinha pensado. Outra coisa que eles falaram que eu gostei muito e que eu falo muito isso é a questão de preparar a aula né. O bom professor é o professor que prepara a aula, que se dedica... chega com um material, para o aluno não ficar atoa... eu acho que eu tô aí viu (risos). Eu acho que eu me encaixo no enquadramento do bom professor (Professora Ana).

Ai... é difícil responder (risos). Mas assim, eu sempre mantive um bom relacionamento com os alunos, sempre converso... agora explicar a matéria, isso eu tenho certeza que eu tento explicar da melhor forma né. Assim de uma forma fácil pra eles entenderem também né. [...] e assim acho que eu faço tudo isso que eles pontuaram. Não vou falar que eu sou uma excelente professora que eu tô mentindo, mas eu tento explicar da melhor maneira que eu posso (Professora Resilgeo).

Não perfeitamente, mas eu me encaixo na do bom professor. Não perfeitamente porque a gente não é perfeita em tudo né, mas a gente tenta se moldar cada dia mais, tenta melhorar. Quando a gente vai pra uma sala de aula é lógico que ninguém vai despreparado para dar uma aula. Mas eu procuro ser melhor a cada dia e... eu acho que eu me encaixo um pouco nesse perfil do bom professor que os alunos detalharam (Professora Marisa).

A partir disso aí que eles falaram eu acho que eu me enquadro nesse do bom professor porque eu não vou sem preparar uma aula, eu sempre chamo a atenção, eu sempre converso com eles... então assim, nessa moldura aí que eles colocaram, pra mim, eu me enquadro no do bom professor (Professora Clara).

Eu acho que eu me encaixo na moldura do bom professor, puxando a sardinha pro meu lado né (risos) ... porque... uma coisa também que eu não gosto é chegar despreparado pra dar aula, porque eu sei que eles percebem, eles sabem quando é uma aula bem planejada, então eu gosto de me preparar [...]. Então eu acho que eu me enquadro mais nesse do professor que fala bastante, que conversa, que sabe cobrar, que também gosta de ouvi-los, de ... ta sempre cobrando deles o melhor. Acho que eu me encaixo nesse aí (Professor Pedro).

As falas apresentadas nos possibilitam, a princípio, pelo menos duas constatações: primeiro, que todos os professores entrevistados afirmaram (de diferentes modos) se enquadrarem na moldura do bom professor. E, segundo, que nenhum deles sequer citou a moldura do “professor ruim”.

⁴³ E isso pode ser observado não só nos quadros normativos presentes no espaço escolar, mas também em outros, como por exemplo: a “boa filha”, a “super mãe”, o “bom pai”, o “cidadão de bem”, entre uma infinidade de outros.

No que se refere à primeira questão, nota-se nos trechos citados que os docentes não só afirmam se ‘encaixarem’ na moldura do “bom professor”, como também buscam, de algum modo, justificar o porquê se encaixam nessa moldura, com o intuito (inconsciente) de convencer-nos - e/ou se convencerem - sobre. De forma semelhante, eles fazem isso ao citar algumas das características que compõem a moldura do bom professor que eles acreditam possuírem, como, por exemplo: a paciência com os alunos, o planejamento das aulas, uma boa explicação da matéria, entre outros. O que, por sua vez, revela um anseio por se encaixarem na moldura do “bom professor” e/ou de também serem assim enquadrados.

Não obstante, esse ‘anseio’ por se enquadrar pode ser claramente observado na seguinte fala: “*mas a gente tenta se moldar cada dia mais né*” (Professora Marisa). A professora confirma, assim, a busca constante por se moldar àquele quadro normativo. Todavia, porque estamos constantemente tentando nos encaixar, nos enquadrar, nos moldar? Tomando como base as concepções butlerianas, entendemos que para ser reconhecido como “bom professor”, é preciso se encaixar nos quadros normativos que regulam quem será assim reconhecido. Nesse sentido, “Fadado a buscar o reconhecimento de sua própria existência em categorias, termos e nomes que não criou, o sujeito busca o sinal de sua própria existência fora de si” (BUTLER, 2019, p. 29). O sujeito busca reconhecimento nas categorias sociais, e as molduras (como a do “bom professor”) são exemplos dessas categorias. Nessa lógica, portanto, pode-se inferir que esse anseio, essa necessidade de se enquadrar na moldura do “bom professor” é movida por um desejo de reconhecimento.

E um desejo de ser reconhecido como professor “bom”, afinal, como nos diz uma das professoras cuja fala tornou-se subtítulo desta seção: “*Ninguém quer ser um professor ruim...*”. Pelo contrário: fugimos desse enquadramento, evitamos - o quão possível for - essa moldura. O que talvez justifique nenhum dos entrevistados terem mencionado a moldura do professor ruim.

Contudo, deve-se levar em conta que mesmo que todos os professores entrevistados tenham se reconhecido mais na moldura do “bom professor” do que na do “professor ruim”, eles explicitam diferentes pontos de vista sobre as molduras. Nesse sentido, vejamos a seguir como os docentes responderam à questão: “Como você se sente frente a essas molduras?”

[...] eu acho que eles pontuaram muitas características interessantes do bom professor. Agora assim eu não consigo pensar em algo que eu acrescentaria ou algo que eu não concorde... porque tudo o que apareceu nessa moldura do bom professor eu acho que é importante e eu concordo com tudo isso (Professora Ana).

[...] é que em cinquenta minutos a gente tem tanta coisa pra falar, pra explicar, que às vezes tem aula que você acaba deixando mais eles fazendo e às vezes passa batido isso de cobrar. Eu acho que eu ainda poderia ser melhor ainda, cobrar mais ainda se eu pudesse... mas muitas das vezes eu deixo de cobrar porque eu não tenho tempo sabe [...], fica difícil até a questão do relacionamento... é muito pouco tempo pra tanta coisa pra ser um bom professor (risos) (Professora Resilgeo).

Então... é o que eu disse né, a gente sempre busca melhorar pra ser um bom professor [...]. Então a gente sempre busca aperfeiçoar, mas a gente, eu pelo menos, nunca consegui atingir a perfeição e acho que não vou conseguir, porque perfeito mesmo é só Deus. [...] mas eu procuro atingir essas características aí, ser amiga deles, procuro, o máximo que eu posso, cobrar, me preparo para dar uma boa aula. [...]. Então, pra mim, esse esforço aí já conta também para ser um bom professor e eu faço de tudo pra ser uma boa professora (Professora Marisa).

Olha... eu acho que é meio engessado essas molduras né. Acho que elas engessam as pessoas, porque às vezes o professor não trabalha porque, muitas das vezes, os próprios meninos não deixam né [...]. Então eu falo assim, às vezes o professor ele não tem perfil e ele não se enquadra naquele perfil de turma, mas mesmo assim ele tenta. E às vezes, ele acaba entregando os pontos né... porque ele se sente muito desmotivado. Pra mim, o que os meninos falam de você se interessar com relação à vida deles, mostrar interesse, conversar com eles, não permitir tudo mas também não repreender em tudo né, preparar a aula, explicar bem... isso é sim sinônimo de que você tem compromisso com o seu trabalho. Mas como eu disse, eu acho que essas molduras elas realmente engessam as pessoas né, só que cada um tem o seu jeito de trabalhar. Às vezes tem pessoas que são mais sérias, que trabalham com mais seriedade assim, no dia-a-dia... e tem pessoas que já conseguem brincar mais, conversar mais com os meninos, aí essas vão conseguir ser professores mais “amigos”, as outras não (Professora Clara).

Ah eu acho assim... é muito dinâmico né. Pode chegar um dia que eu não me reconheça assim. É difícil você ser 100% todos os dias né. Pode chegar um dia, que às vezes você não tá com muita paciência de ouvir, já tá com um pavio um pouco mais curto com determinada turma, às vezes cê acaba sendo um pouco mais ríspido. Então, dependendo da turma, às vezes se você entrevistar alguns alunos, podem me classificar como professor ruim. Às vezes, tem dias que a gente pensa assim ‘ah já tentei de tudo, agora acho que se você não quer o problema é seu’. Às vezes não tem como a gente se manter 100% nessa moldura do professor bom (Professor Pedro).

Os trechos citados acima nos possibilitam perceber, de modo particular que, enquanto alguns professores parecem concordar facilmente com a moldura apresentada (se reconhecendo e/ou lutando para serem reconhecidos nelas), outros já começam a assumir o que podemos chamar de um posicionamento crítico. Debruçando-nos sobre essa questão, podemos observar que em algumas falas os professores destacam pontos importantes, como as condições necessárias para ser um “bom professor”.

Nesse contexto, uma das professoras relata que com apenas uma aula por semana ela não tem tempo suficiente para corresponder a tudo o que é esperado de um bom professor. Ou seja: para ser um “bom professor” é preciso tempo (suficiente). Outra condição destacada por essa mesma professora refere-se à colaboração dos alunos, em suas palavras: ‘*cê pode preparar a aula e saber explicar a matéria muito bem, mas quando chega na sala você pode não*

conseguir dar aula por causa dos alunos, e aí? Você vai ter deixado de ser um bom professor por isso? A culpa é sua?” (Professora Resilgeo).

A fala da professora entrevistada nos leva, assim, a outros questionamentos: como ser um “bom professor” sem as condições para sê-lo? Nas nossas escolas, será que os professores estão tendo condições para serem “bons professores”? E talvez mais importante: Tem sido possível se ‘encaixar’ nas molduras reproduzidas, com as condições ofertadas?

Avançando um pouco mais, a partir da fala em destaque, podemos nos indagar ainda se por vezes não culpabilizamos aqueles professores que - talvez por falta das condições necessárias - não se enquadram na moldura do “bom professor”. Nesse sentido, será que temos tido um olhar sensível e humano para com tais sujeitos? Ou será que conferimos a eles toda a responsabilidade, reproduzindo discursos como: ‘Só cabe a você ser um professor “bom” ou “ruim”’?

Concomitante a isso, outra docente defende que o esforço do professor em dar uma boa aula - buscando sempre melhorar - deve ser considerado no processo de enquadramento. Em suas palavras: *“esse esforço aí já conta também para ser um bom professor”* (Professora Marisa). Esta fala revela, por sua vez, uma atitude solidária para com aqueles professores que mesmo diante dos muitos desafios da prática docente - principalmente em um cenário pós-pandemia, pós-ensino remoto, com tantas perdas e atrasos no processo de ensino-aprendizagem - lutam para se enquadrarem na moldura do “bom professor” e serem assim reconhecidos.

Mediante esse processo de análise das entrevistas, outra crítica pode ser observada no que se refere ao modo como as molduras atuam sobre os sujeitos. Segundo uma das professoras, as molduras *“realmente engessam as pessoas”* (Professora Clara). A expressão “engessar”, por sua vez, indica ausência de flexibilidade. Ou seja, segundo essa visão, as molduras não possibilitam que as pessoas atuem de uma forma diferente dos moldes nos quais estão inseridas: ‘para ser um bom professor, deve-se agir de tal modo’. Nesse sentido, a moldura limita o próprio modo de agir.

Todavia, *“cada um tem o seu jeito de trabalhar”* (Professora Clara). Como sujeitos singulares, cada professor tem suas facilidades e dificuldades. A partir dessa perspectiva, segundo o exemplo citado pela mesma professora: *“tem pessoas que são mais sérias, que trabalham com mais seriedade assim, no dia-a-dia... e tem pessoas que já conseguem brincar mais, conversar mais com os meninos, aí essas vão conseguir ser professores mais ‘amigos’, as outras não”*. Seguindo essa lógica, alguns possuem características que os possibilitam se encaixarem mais facilmente na moldura, enquanto outros terão de se ‘esforçar’ mais (e outros, talvez nem com todo esforço). Com efeito, exigir que todos os professores - cada qual com sua

especificidade - se comprimam numa única moldura é, primeiramente, um ato violento - adiante, veremos como essa questão aparece também no relato de alguns alunos entrevistados.

Não obstante, apesar de ainda muitos aspectos terem sido evidenciados nas entrevistas com os docentes, uma última questão a ser destacada refere-se à fala do único professor (homem) entrevistado. Ao mencionar os desafios cotidianos, o professor relata a dificuldade em dar o “melhor de si” todos os dias, em suas palavras: “*Às vezes, não tem como a gente se manter 100% nessa moldura do professor bom*” (Professor Pedro). Nesse viés, ele explicita em seguida que podem haver dias em que ele se enquadre, ou seja enquadrado, como professor ruim.

O que, por sua vez, se aproxima de um aspecto que Butler (2015a) desenvolve sobre o reconhecimento de que não somos sempre os mesmos. Segundo a filósofa:

Para mim, suspender a exigência da identidade pessoal, ou, mais especificamente, da coerência completa, parece contrariar certa violência ética, que exige que manifestemos e sustentemos nossa identidade pessoal o tempo todo e requer que os outros façam o mesmo (p. 60).

Butler pontua, portanto, que a exigência de manifestarmos nossa identidade pessoal o tempo todo é uma violência ética. De forma análoga, exigir que o professor mantenha uma identidade profissional o tempo todo para, só assim, ser reconhecido como “bom” é também uma violência ética.

A partir dessa perspectiva, se para ser reconhecido como um “bom professor” é necessário agir sempre de um modo – o modo delimitado pela moldura – porventura, seria possível ser um bom professor 50 minutos por aula, durante os 200 dias letivos e em todo o curso de uma carreira docente? É possível, em termos butlerianos, manter a “coerência completa”? Se não, então suspender essa exigência é contrariar a violência ética e compreender que mesmo o “bom professor”, que se reconhece (e é reconhecido) como bom, pode não ser “bom” em todos os momentos, todos os dias. Ou seja, como o próprio professor entrevistado retrata, é possível se reconhecer como “bom professor” em determinadas situações e em outras não. O que também se justifica pelo fato do reconhecimento se dar “como um processo contínuo” (BUTLER, 2016, p. 187).

Prosseguindo com nossas reflexões, trataremos a seguir das segundas entrevistas com os alunos.

4.4.2 “Pra mim eu acho que eu sou um bom aluno, do meu jeito, mas sou...”

Nesse segundo momento da pesquisa, as entrevistas com os alunos foram realizadas no período final da aula, segundo orientação do diretor da escola. Cumpre destacar que os diálogos que se sucederam com os alunos também foram possíveis graças a uma abertura de ambos os lados - entrevistadora e entrevistados - para uma entrevista menos formal.

Levando-se em consideração esses aspectos, quando questionados, individualmente, se eles se reconheciam mais na moldura do “bom aluno” ou na moldura do “aluno ruim” feita pelos professores (ou se em nenhuma das duas), os alunos responderam da seguinte forma:

Eu me reconheço na do bom aluno. Eu sou uma boa aluna (Aluna Cristina).

Na do aluno ruim (Aluna Lara).

Hum... no do bom aluno. Eu acho que eu sou uma boa aluna (Aluna Maria).

Na da boa aluna, com certeza (risos) (Aluna Naty).

Ahh... eu acho que eu sou um bom aluno (Aluno João).

Hum... eu meio que não to na do aluno ruim porque eu não fico atrapalhando a aula e conversando (Aluno Vitor).

Pode-se perceber primeiramente que, ao contrário das entrevistas com os professores, não houve unanimidade: uma aluna afirma se reconhecer na moldura do “aluno ruim”. Não obstante, outro aluno, por sua vez, comenta que ‘não está’ na moldura do aluno ruim, mas também não diz se reconhecer na moldura do “bom aluno”, o que parece indicar certo receio em se posicionar.

Destarte, vejamos a seguir qual a resposta dos alunos quando questionados do porquê se reconhecem nessa moldura e quais das características citadas pelos professores eles acreditam possuir.

Porque... ah, eu sempre me esforço sabe. Mesmo que eu não seja a ‘melhor da turma’, eu sempre tento, corro atrás, pode perguntar os professores, eu sempre busco melhorar e eu acho que é isso que os professores falaram que é o bom né?... e eu nunca atrapalho os outros igual o aluno ruim (Aluna Cristina).

Eu converso muito mas também faço as coisas, eu busco me dedicar nas atividades que o professor pede pra gente fazer. E, assim... eu não tiro 10 (risos), mas eu sempre participo e tento dar o meu melhor sabe (Aluna Maria).

Eu acho que sou uma aluna ruim porque eu fico mais quieta, mas não faço nada... igual isso aí que os professores falaram que o aluno ruim é. E eu nunca fui “boa aluna”, de fazer tudo, de tirar nota boa (Aluna Lara).

Eu acho que a primeira coisa é a dedicação né. Eu sou muito esforçada, eu pergunto quando tenho dúvida, faço tudo que o professor passa. Eu não falto, esse ano eu ainda não faltei nenhuma vez... a gente tá no começo do ano ainda né (risos) mas tem aluno que já tá faltano... E assim, eu sei da importância da educação, meus pais não estudaram muito, mas eu quero estudar sabe, quero tentar faculdade. Então eu sei que a gente precisa se dedicar pra tentar fazer um bom Enem, então eu dou o meu melhor e seja o que Deus quiser, a minha parte eu to fazendo (risos) (Aluna Naty).

Eu falo muito, pergunto, então com certeza essa característica do bom aluno eu tenho (risos). Mas assim... para falar a verdade, toda a vida sempre falaram que eu não era bom aluno, porque eu não parava quieto, ainda mais lá até a quarta série sabe... mas eu não acho que eu era um aluno ruim só porque eu não ficava o tempo todo sentadinho na cadeira, eles que queriam que os meninos todos ficassem assim, tem até uns que ficava... mas não é todo mundo igual né (Aluno João).

Acho que na parte de perguntar assim... eu fico com vergonha de perguntar pro professor, até por isso que eu não pergunto muito. Então, assim, eu não sou de ficar questionando e falando muito na aula igual eles falaram que o bom aluno tem que fazer... mas eu também não me reconheço na do aluno ruim. Pra mim, eu acho que eu sou um bom aluno, do meu jeito, mas sou (Aluno Vitor).

A partir dos trechos citados, podem ser identificados diferentes pontos de vista: há aqueles alunos que se reconhecem na moldura do “bom aluno” pela sua dedicação e participação nas aulas, há aquela que não se reconhece e há, também, aqueles que parecem não concordar muito com a moldura.

Com efeito, nos chama especial atenção a fala da aluna que diz se reconhecer na moldura do “aluno ruim”. Em suas palavras “*Eu nunca fui ‘boa aluna’*”, o que se aproxima da fala do aluno João (nome fictício) “*pra falar a verdade, toda vida sempre falaram que eu não era bom aluno*”. Tais relatos, por seu turno, nos levam a refletir sobre como esses enquadramentos, que acompanham os alunos ao longo de sua trajetória escolar, atuam sobre eles.

Nesse contexto, Donaduzzi (2003) contribui ao explicitar que molduras como as do “bom aluno” e do “aluno ruim”, “passam a influenciar as futuras experiências escolares e os comportamentos dos alunos, integrando-se como parte de suas experiências com a educação e marcando, assim, suas trajetórias” (p. 10). Esses enquadramentos deixam marcas profundas. Assim sendo, ousar dizer, que ser enquadrado como “aluno ruim” influencia não só as ‘futuras experiências escolares’ – como nos diz a autora citada – mas também toda a vida daquele sujeito. Somos amplamente afetados pelos quadros normativos a que nos deparamos ao longo da vida e é incalculável sua influência sobre cada sujeito.

De volta aos relatos dos alunos, podemos observar, no entanto, que existe uma grande diferença entre esses dois exemplos citados. A aluna que ‘nunca foi boa aluna’, se reconhece como “aluna ruim”. Já o aluno João, embora também tenha sido sempre enquadrado como “aluno ruim”, não se reconhece dessa forma. Pelo contrário, ele afirma se reconhecer como “bom aluno”.

Nesse sentido, o aluno não só discorda do modo como foi enquadrado: “*mas eu não acho que eu era um aluno ruim só porque eu não ficava o tempo todo sentado*”. Como também, em seguida, critica a moldura: “*eles que queriam que os meninos todos ficassem assim, tem até uns que ficava... mas não é todo mundo igual né*”. Nesse panorama, podemos identificar a princípio que a normatividade em vigor era a de que todos os alunos deveriam ficar sempre sentados na cadeira. Não obstante, retomando nosso referencial teórico, entendemos que as normas estruturam nosso modo de agir em sociedade. Nesse viés, Butler (2015b), busca entender como os sujeitos lidam com a normatividade, ao mesmo tempo em que nos convida a assumir uma posição crítica para com essa normatividade. Segundo a filósofa: “norma não é algo que devemos procurar incorporar, mas sim um diferencial de poder que devemos aprender a ler, a avaliar cultural e politicamente, e a contestar em suas operações diferenciais” (BUTLER, 2015b, p. 118), e é exatamente isso que o aluno faz: ele contesta aquela normatividade ao rejeitar a moldura que lhe foi imposta.

Nesse contexto, o aspecto apontado pelo aluno ao defender seu ponto de vista refere-se ao fato de não sermos todos iguais - o que justifica alguns meninos conseguirem ficar o tempo todo sentados, e ele não. A esse respeito, podemos nos questionar: que resultados pode ter uma normatividade – e/ou um enquadramento normativo – que exige que sujeitos diferentes atuem sempre da mesma forma?

A partir dessa perspectiva e levando em conta que tudo aquilo que não se encaixa nos quadros normativos se torna vulnerável à violência, entendemos que quando esses sujeitos se recusam ou simplesmente não conseguem se identificar e/ou se ‘encaixar’ naquela moldura, eles sofrem uma violência ética. Isso porque o que não se encaixa na moldura não será socialmente reconhecido.

Todavia, como se explica o fato de alguns sujeitos não se encaixarem na moldura, mas se reconhecerem naquele papel, como, por exemplo, o aluno que mesmo não se reconhecendo na moldura do “bom aluno” feita pelos professores, afirma que, para ele, ele é um bom aluno? Em outros termos: como é possível se reconhecer como “bom aluno”, como “bom professor” (e em tantos outros enquadramentos), sem se encaixar na moldura socialmente reproduzida?

Em sua obra, Butler (2018) nos fala do “processo de não tomar a norma como algo certo” (p. 44); ou seja, de não tomar o regime normativo como verdade única. E é isso que o aluno faz (talvez não conscientemente), ele não toma a moldura feita por seus professores como “algo certo”. Se ele acreditasse que só poderia ser um “aluno bom” se encaixando naquela moldura, ele não se reconheceria como ‘bom’. Contudo ele afirma: “*Pra mim, eu sou um bom aluno, do meu jeito, mas sou*” (Aluno Vitor). Sua afirmação coloca em questão o regime

normativo - talvez seria o mesmo que dizer: eu não me encaixo nessa moldura, mas para mim eu sou um bom aluno sim, porque essa moldura não é a única verdade. Todavia, partimos do entendimento de que mesmo que dessa forma ele se reconheça como “bom aluno”, ele não será reconhecido socialmente desse modo – pois só é reconhecido socialmente quem se ‘encaixa’ na moldura socialmente reproduzida.

Tais reflexões, por sua vez, nos levam a outra questão. Se existem alunos que não se reconhecem nem na moldura do “bom aluno” e, tampouco na do “aluno ruim”, não seria possível que outras molduras fossem elaboradas, para que mais sujeitos - no caso, mais alunos - fossem reconhecidos como “bons alunos”? Nesse sentido, que outras molduras poderiam ser pensadas para o “bom aluno”? Será que o “bom aluno” não seria também aquele aluno tímido que (como o aluno entrevistado) quase não fala durante a aula, mas que se interessa e é esforçado? A partir dessa perspectiva, quantas outras molduras não poderiam ser pensadas, não só do “bom aluno”, mas também do “bom professor”? Molduras ainda mais flexíveis e que garantam condições mais democráticas de reconhecimento...

Compreendemos, enfim, que não existe (e não deve existir) uma única moldura do “bom aluno” e do “bom professor”, uma vez que muitos são os bons professores e os bons alunos, em suas diferentes formas de atuação. E todos eles merecem ser assim reconhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A pesquisa não dá respostas. Elas estão no mundo. Ao pesquisador cabe fazer as perguntas que levam a essas respostas”.
(Marília Souza Andrade Dias).

A investigação aqui apresentada se configura como uma pesquisa em educação, com ênfase em filosofia da educação. Nesse contexto, partimos do movimento de pensar em como determinadas concepções filosóficas podem ser trazidas e desenvolvidas nas discussões sobre educação.

Assim sendo, neste estudo os conceitos que deram fundamento às reflexões foram aqueles desenvolvidos pela filósofa americana Judith Butler, quais sejam: enquadramento normativo, reconhecimento e violência ética. Nesse sentido, tomamos como pressuposto o entendimento de que em todo espaço social (como a escola) existe uma normatividade em vigor – normatividade essa que, por sua vez, contribui para a estruturação dos quadros normativos.

Com efeito, enquadramentos normativos como o do “bom professor”, do “professor ruim”, do “bom aluno” e do “aluno ruim”, são constantemente reproduzidos. O que nos levou ao objetivo principal dessa pesquisa: investigar em que medida professor e aluno se reconhecem nessas molduras – estabelecidas socialmente - ou se veem limitados por elas.

Isso posto, o primeiro movimento de investigação foi a compreensão dos conceitos citados a partir do pensamento de Judith Butler. Nessa direção, buscamos também analisar a correspondência entre quadro normativo e reconhecimento e, em seguida, como a concepção de violência ética se relaciona com ambos.

Como resultado, compreendemos que o reconhecimento - que nos constitui como sujeitos - só é possível a partir de determinados quadros normativos. Ou seja, em outras palavras: são os enquadramentos normativos que regulam quem será ou não reconhecido. Logo, somente quem se ‘encaixa’ no quadro normativo será (socialmente) reconhecido.

Por outro lado, o que (ou quem) não se ‘encaixa’ na moldura, não será reconhecido. Esse não reconhecimento promove então uma violência denominada ‘violência ética’. Concluímos assim que determinados quadros normativos produzem violência ética através do não reconhecimento dos indivíduos como sujeitos. Todavia, através das reflexões que se sucederam compreendemos ainda que há violência ética não apenas quando o sujeito não se enquadra na moldura, mas também quando este é ‘forçado’ a se encaixar.

Ainda a esse respeito, entendemos que o que não se encaixa no quadro normativo, que não é reconhecido e que, conseqüentemente, sofre uma violência ética, pode acabar se tornando um abjeto. O ápice da violência ética, então, é a produção do abjeto: esse corpo que não pode ser reconhecido como sujeitos por não se encaixar nos quadros normativos. São aqueles excluídos e rechaçados pela normatividade dominante. Nesse viés, constatamos que o maior risco em não ser reconhecido, é tornar-se abjeto.

Contudo, vimos que os quadros normativos não atuam de forma unilateral e/ou permanente. A partir disso, a filosofia butleriana nos aponta a possibilidade de resistir. E resistir através da crítica, uma vez que é por meio de um posicionamento crítico que determinados quadros normativos são desestabilizados, possibilitando configurações mais democráticas de enquadramento e, conseqüentemente, de reconhecimento.

Nesse sentido, ainda que, como sujeitos, não possamos viver fora de um quadro normativo, podemos romper com um enquadramento com a condição de ser enquadrado por outro – um outro em que talvez seja mais fácil ser reconhecido e que os termos que regulam o reconhecimento sejam mais humanos.

Diante de tais constatações, o passo seguinte foi o desenvolvimento da pesquisa empírica. Assim, a partir dos objetivos visados, definimos como base metodológica a pesquisa qualitativa e, como método de pesquisa, a fenomenologia. Cabe sublinhar aqui que os diálogos que se sucederam na pesquisa de campo não seriam possíveis senão pela abordagem adotada, uma vez que o método fenomenológico garantiu destaque às percepções dos sujeitos colaboradores - percepções essas que se constituem a partir das experiências vivenciadas por cada aluno e professor, em suas diferentes trajetórias escolares.

Contrastados com a parte teórica da pesquisa, os resultados da pesquisa de campo evidenciaram o caráter variável e temporário de determinados quadros normativos. A partir dessa perspectiva, constatamos que molduras como a do ‘bom professor’, do “professor ruim”, do ‘bom aluno’ e do “aluno ruim” não permanecem sempre as mesmas, elas se modificam com o tempo.

Todavia, deve-se sempre levar em conta que essa mudança não ocorre naturalmente. É necessário aquele posicionamento crítico e reflexivo diante de determinados enquadramentos. Nesse sentido, em outros termos: é possível (e fundamental) que novas molduras sejam estabelecidas; contudo, para isso é preciso, primeiramente, uma conscientização de que a antiga moldura em atuação - nos termos em que é reproduzida – não possibilita o reconhecimento, mas o contrário.

Concluímos, portanto, que sempre que um quadro normativo torne difícil (e/ou impossível) o reconhecimento dos sujeitos, ele deve ser posto em cheque para que, assim, possa dar lugar a enquadramentos com melhores condições de reconhecimento.

Além disso, por meio dos resultados da pesquisa compreendemos ainda que mesmo que possamos nos reconhecer em um quadro normativo, isso não significa que tal reconhecimento se dê de forma completa. Sempre podemos desviar de uma moldura em que fomos enquadrados – mesmo que involuntariamente.

Nesse viés, vimos que mesmo o professor que se reconhece como “bom professor”, pode não se reconhecer como “bom” o tempo todo. Ou seja, mesma sendo enquadrada como “boa professora”, e assim se reconhecer, pode ocorrer de em determinada situação eu me ‘desviar’ desse quadro normativo e agir de um modo diferente do que essa moldura exige de mim.

Seguindo essa lógica, o aluno ruim, enquadrado como aluno ruim e que se reconhece como aluno ruim pode, em determinado momento, agir como “bom aluno”. Não obstante, através dos relatos, percebemos também que alguns dos alunos entrevistados se identificaram com características do aluno ruim, mas ainda assim, afirmaram se reconhecer na moldura do “bom aluno”. O que confirma que mesmo o “bom aluno” pode ter alguma característica do aluno ruim; uma que talvez não se sobressaia, mas que está ali, desafiando a normatividade do enquadramento - e ainda que ele se reconheça como “bom aluno”, impede que ele se encaixe perfeitamente nessa moldura.

Levando-se em consideração esses aspectos, faz-se necessário retomarmos a questão principal desta pesquisa, que é: A partir de quais molduras professores e alunos se reconhecem mutuamente? Com base nos resultados das entrevistas - e apoiados na fundamentação teórica desenvolvida nas seções iniciais - constatamos que os professores e alunos colaboradores se reconhecem mais na moldura do “bom professor” e na moldura do “bom aluno”, respectivamente. Contudo, cumpre ressaltar que esse reconhecimento não ocorre (em todos) de forma plena, uma vez que alguns dos sujeitos colaboradores da pesquisa afirmaram que também possuem características do “professor ruim” e do “aluno ruim”, de modo que estes não se enquadram perfeitamente nas molduras apresentadas.

Por fim, em face de tudo o que foi explicitado e de todas as inquietações que o presente estudo provocou em mim, enquanto pesquisadora, concluí que não poderia finalizá-lo com respostas. Assim sendo, deixo aqui, alguns questionamentos finais: Será que alguém se reconhece completamente nas molduras do “bom professor”, do “professor ruim”, do “bom aluno” ou do “aluno ruim”? e em outras molduras reproduzidas socialmente, é possível se

reconhecer de forma plena? O quanto é possível se reconhecer a partir de uma moldura? É possível, como sujeitos individuais e únicos, nos encaixarmos perfeitamente em uma moldura? São indagações que continuamos a pensar e que nos impulsionam na problematização e na busca da ruptura de determinados enquadramentos normativos no ambiente escolar e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Problems of Moral Philosophy**, trans. Rodney Livingstone, Polity Press: Cambridge, 2000.

AMADO, J. FERREIRA, E. MOREIRA, S. & SILVIA, E. Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: as normas e as regras de convivência. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN-978-972-8746-71-1.

AMATUZZI, M. M. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 5-10, 1996. Disponível em:

AMORETTI, R. Bases para a leitura da violência. “In” AMORETTI R. (Org.). **Psicanálise e Violência**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 259-268, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/XLzgL8vX67XRNs83MLk7mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2021.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

ALBORNOZ, Suzana. **ÉTICA, UTOPIA E VIOLÊNCIA – Elementos para uma revisão da idéia de violência pelo Bem, através de um estudo de Ernst Bloch**. 1997, 37 p. Curso de Pós-Graduação (Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/338/1/SuzanaAlbornoz.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BARREIRA, C. R. A. RANIERI, L. P. Aplicação de contribuições de Edith Stein à sistematização de pesquisa fenomenológica em psicologia: a entrevista como fonte de acesso às vivências. In: **Edith Stein e a psicologia: teoria e pesquisa**. MAHFOUD, M. & MASSIMI, M (Orgs). 1ªed. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **The Second Sex**, trad. E.M. Parshley, Nova York: Vintage, 1973.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à **teoria e aos métodos**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1994.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: Um vínculo ético-político**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1.ed. BeloHorizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Anseio de reconhecimento. **Equatorial–Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 3, n. 5, p. 185-207, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14922>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. **Bodies that matter: on the discursive limits of sex.** New Yourk: Routledge, 1993.

_____. **Corpos em Aliança e Política das Ruas.** 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”.** São Paulo: N-1 Edições, 2019.

_____. **Frames of War: When is Life Grievable?** London-New York, 2009.

_____. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity.** New York: Routledge, 1990.

_____. **Giving an Account of Oneself: A Critique of Ethical Violence.** Nova York: Fordham University Press, 2005.

_____. **Precarious Life: The Power of Mourning and Violence.** Londres/Nova York: Verso, 2004.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

_____. **Subjects of desire: hegelian reflections in twentieth-century France.** New York: Columbia University Press, 1987.

_____. The backlash against “gender ideology” must stop. **Revista New Statesman**, v. 21, 2019. Observatório de Sexualidade e Política SPW. Tradução: Sonia Corrêa e Carla Rodrigues. Disponível em: <http://twixar.me/j9VK>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. **The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind** Judith Butler. London-New York, 2020.

_____. **The Psychic Life of Power: Theories in Subversion.** Stanford, CA: Stanford University Press, 1997.

BRAGA, José Olinda; THÉVENAZ, Pierre. O que é a fenomenologia?: Parte I, a fenomenologia de Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 23, n. 2, p. 246-256, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+que+%C3%A9+a+fenomenologia%3F%3A+Parte+I%2C+a+fenomenologia+de+Husserl&btnG=. Acesso em: 29 out. 2021.

CASALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CASTRO, Susana de. Ética do Reconhecimento Revisitada. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 9, n. 2, p. 294-301, 2018. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6824875>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200007>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CUNHA, , Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24^o ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

CORTESÃO. L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

COSTA-VAL, Alexandre; GUERRA, Andréa. Corpos trans: um ensaio sobre normas, singularidades e acontecimento político. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 121-134, 2019. Disponível em: scielo.br/j/sausoc/a/RQZm47Qh5RLsrtCkcbTthTF/?lang=pt&format=html. Acesso em: 14 abr. 2021.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa. Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999.

DEMETRI, Felipe. **Judith Butler: Filósofa da vulnerabilidade**. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

DEMETRI, Felipe Dutra; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Performatividade contra a precariedade: modulações do sujeito político na obra de Judith Butler. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 318-326, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427416>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DÍAZ, Elvira Burgos. Desconstrução e subversão: Judith Butler. **Sapere Aude**, v. 4, n. 7, p. 441-464, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5543>. Acesso em: 09 mai. 2021.

DONADUZZI, Anelise. **“Explico uma vez, eles fazem”**: A representação social do bom aluno entre as professoras do início do ensino fundamental. 2003. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Itajaí. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/1723/1/Anelise%20Donaduzzi.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Quanto Vale a Vida. **Álbum “Filmes de Guerra, Canções de Amor”**. BMG, 1993. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/12916/>. Acesso em: 10 set. 2021.

FIGUEIREDO, Antônio Macena. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde Ética & Justiça**, v. 13, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44359>.

Acesso em: 05 set. 2021.

FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que Tem a Fenomenologia como Suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa Em Educação: Um Enfoque Fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, p. 15-22, 1994.

GUIMARÃES, A. C. Para uma teoria fenomenológica do Direito- I. **Cadernos EMAF, Fenomenologia e Direito**, v. 3, n. 1, p. 1 – 132, abr./ set. 2009.

GUIMARÃES, Cidclei Santos. **Representações sociais de alunos de uma instituição de ensino superior sobre o bom e o mau professor**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19386>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgmnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2021.

HOUSER, Craig et al. . **Abject Art: Repulsion and Desire in America Art**. New York: ISP, Paper, 1993.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. Coimbra: Atlântida. 1962.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): **Estimativas da População (revisão 2021)**. IBGE, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População estimada do país chega a 213,3 milhões de habitantes em 2021. Agência IBGE Notícias, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31458-populacao-estimada-do-pais-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-em-2021>. Acesso em: 04 out. 2021.

JAEGGI, Rahel. Reconhecimento e subjugação: da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade. **Sociologias**, v. 15, p. 120-140, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86828228005>. Acesso em: 09 mar. 2021.

KNUDSEN, Patrícia Porchat Pereira da Silva. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, v. 18, p. 161-170, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/L8vVC5NzQ5n5gQz9WbY9WHk/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

KRITSCH, Raquel; VENTURA, Raissa Wihby. Reconhecimento, identidade (s) e conflito social: Debates a partir da teoria política e social. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 19, p. 441-463, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/tb88BwhpYtybLzLYf39FH6d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. As representações sociais do bom e mau aluno de educação física na educação básica de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/>. Acesso em: 22 mai. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARTINS, Joel; BOEME, Magali R.; FERRAZ, Clarisse A. “A Fenomenologia como Alternativa Metodológica para Pesquisa: Algumas Considerações”. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 24, n. 1, p. 139-47, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/wfHN6qH33k7WK5nBfYgTtYy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, E. C.; SANTOS, G. L. Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis. **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 3, p. 18–45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650021>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARTINS, J. ; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 1 ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n. 44, p. 217-233, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>. Acesso em: 21 set. 2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MEGALE, M. H. D. E S. O induzimento como forma de violência e injustiça no processo juspolítico: A premência da educação, janela de esperança para a lucidez. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 100, p. 173-216, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbep/article/view/18104>. Acesso em: 05 set. 2021.

MELO, Rúrion. Da teoria à práxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista brasileira de ciência política**, v. 15, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220141502>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 506-531, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bB6hHLQKBntcs6sCDxT9WZK/?format=html>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. Violência e escola: o desafio ético de educar para a paz. **Interações**, v. 8, n. 14, p. 280-295, 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313031536007>. Acesso em: 17 mai. 2021.

MICHAUD, Y. A **violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Renata Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Quem é o bom professor para estudantes do ensino médio? In: **IV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Paraná, 2009. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31856054/BOM_PROF_-_ENS_MEDIO-libre.pdf?1392424751=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQUEM_E_O_BOM_PROFESSOR_PARA_ESTUDANTES_D.pdf&Expires=1658768821&Signature=hRWUxCoRLp~T8HGymSBR2M8ZcFgMt1eU0ACQMagulqm~Y7-hcxvOIEoecqbNtBqxrIjMdyTP4Wa6KvCwbru6GoBWHmQLuHS8rJROGmkEtyOdMDr6LlDikeuSmy4XiuprPydlgmTZ6m8r1j2QQ6DoKIRkuYz1ZXDdO4nHzPbflgolp24kOaKx8~C0bkKN1K23b~-UgQoiqK-gOeKVepmvu20c65HnR-XdZ--kz2yBggHjE99OliPap6H5tCe0P6yezxnmq1ylQeHfMFSO3i~Gdvq9OajxKIAh4aFKvi9uiiAWsSZcsqdKGO0Alq-ioBTwhL~D~Lp-UILu-0XBw-KXQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 21 fev. 2022.

MOREIRA, V. O Método Fenomenológico de Merleau- Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa em Psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 447-456, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WLv8n6h8GJhjG4ZbkxVy4hb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

NOGUEIRA, Enerlaine. Mitos construídos culturalmente e idealização do bom aluno e do mau aluno: uma perspectiva neuropsicológica. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 1, p. 95-103, 2019. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/151>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso. O conceito de Fenomenologia a partir do “Prefácio” à Fenomenologia da Percepção de M. Merleau-Ponty. **A fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty**. Goiânia: Editora da UFG, p. 139-170, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/sjpNBLngmQKQByhSpptj7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais. **Psicologia: teoria e prática**, v. 5, n. 1, p. 27-39, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872003000100003. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, W. C. Merleau-Ponty, leitor de Husserl: um estudo do ensaio 'O filósofo e sua sombra'. In: CARNEIRO, Marcelo Carbone; GENTIL, Hélio Salles (Orgs.). **Filosofia Francesa Contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2009. p. 184-201.

PAGÈS, Claire; TRACHMAN, Mathieu. Uma analítica do poder—Conversa com Judith Butler. **Investigação Filosófica**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://200.139.21.41/index.php/investigacaofilosofica/article/download/4873/2199>. Acesso em: 23 mai. 2021.

PAULA, Cristiane Cardoso de et al. Modos de condução da entrevista em pesquisa fenomenológica: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 3, p. 468-472. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7167.20140063>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 155-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vy83qbL5HHNKdzQj7PXDdJt/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2021.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROCHA, Zeferino. Ética, Cultura e Crise Ética de Nossos Dias. **Síntese- Revista de Filosofia**, v. 34, n. 108, p. 115-131, 2007. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/227>. Acesso em: 18 set. 2021.

ROCHA, Zeferino. O Problema da Violência e a Crise Ética de Nossos Dias. **Síntese- Revista de Filosofia**, v. 28, n. 92, p. 301-326, 2001. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/546>. Acesso em: 05 set. 2021.

RODRIGUES, Carla. **Judith Butler**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 6, n. 3 p. 99-113, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/judith-butler/ISS>. Acesso em: 16 set. 2021.

_____. Para além do gênero: anotações sobre a recepção da obra de Butler no Brasil. **Em Construção: Arquivos de Epistemologia Histórica e Estudos da Ciência**, v. 5, p. 59-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2019.40523>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Butler e a violência ética: de quem é a vida afinal?. **BlogIMS**, 2015. Disponível em: <https://blogdoims.com.br/butler-e-a-violencia-etica-de-quem-e-a-vida-afinal/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ROSSINI, Thais de Freitas. **Percepções de um grupo de professores do ensino médio sobre a ideia de “bom” e “mau” aluno na cidade de São Carlos – SP**. 2020. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação

em Educação. São Carlos. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12798/Disserta%20a7%20a3o_Thais_vfinal_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 fev. 2022.

RUIS, C. M. M. B. Poder, violência e biopolítica: Diálogos (in) devidos entre H. Arendt e M. Foucault. **Veritas – Revista de Filosofia da PUC RS**, v. 59, n. 1, p. 10-37, 2004. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/veritas/article/view/15317>. Acesso em: 05 set. 2021.

SAFATLE, Vladimir. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler – (Posfácio). In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**, 2015, p.173-196.

SANTOS, Matheus Araujo. Abjeto em disputa: dissidências ou não entre Bataille, Kristeva e Butler. In: COLLING, Leandro; THURLER, Djalma (org.). **Estudos e políticas do CUS: Grupo de pesquisa Cultura e sexualidade**. Salvador: Edufba, 2013, p. 61-85.

SILVA, Simone Schuck; RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para que serve uma pessoa no Direito? Diálogos no campo crítico. **Rev. Direito Práx.**, v. 10, n. 4, p. 2968-3023, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Para+que+serve+uma+pessoa+no+Direito%3F+Di%C3%A1logos+n+o+campo+cr%C3%ADtico&btnG=. Acesso em: 15 out. 2021.

TORRES, M. A.; SARAIVA, I. M. M.; GONZAGA, R. M. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira de Educação** v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VAL, A. C. GUERRA, A. M. C. Corpos trans: um ensaio sobre normas, singularidades e acontecimento político. **Saude e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 121-134, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12902019000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

ZAMBELLI, Amanda. Teoria Queer e Empreendedorismo Crítico: uma alternativa de análise sobre o tema a partir das subjetividades do empreendedor. **Nuevo Blog**, 2020. Disponível em: <https://nuevoblog.com/2020/11/20/teoria-queer-e-empreendedorismo-critico-uma-alternativa-de-analise-sobre-o-tema-a-partir-das-subjetividades-do-empreender/>. Acesso em: 15 out. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Online para os Professores

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Prezado professor (a)

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada "(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula", que tem como objetivo investigar as molduras a partir das quais professores e alunos se reconhecem.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU) da UFSJ, Samara Almeida de Oliveira, sob orientação do Prof.º Dr.º Wanderley Cardoso de Oliveira - DECED/UFSJ.

Obs:

Todas as etapas da pesquisa contam com a participação voluntária dos colaboradores.

*Obrigatório

1. Nome: *

2. Por qual nome ou apelido você gostaria de ser chamado? *

3. Sexo: *

Feminino

Masculino

Outro: _____

4. Idade: *

Menos de 25 anos

Entre 25 e 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Mais de 40 anos

5. Cidade/Estado de nascimento: *

Entre Rios de Minas/MG

Outra cidade do Estado

Outro Estado

6. Estado Civil: *

Solteiro

Casado

Outro: _____

7. Renda familiar: *

1 a 3 salários mínimos

4 a 6 salários mínimos

+10 salários mínimos

8. Formação Acadêmica: *

9. Onde cursou a graduação: *

Instituição pública

Instituição privada

Outro: _____

10. Matéria que leciona: *

- Português
- História
- Geografia
- Filosofia
- Ed. Física
- Biologia
- Outro: _____

11. Há quanto tempo leciona: *

- Menos de 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

12. Há quanto tempo leciona nesta escola: *

Apêndice B – Questionário Online para os Alunos

QUESTIONÁRIO ONLINE - (ALUNOS)

Prezado aluno (a)

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada "(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula", que tem como objetivo investigar as molduras a partir das quais professores e alunos se reconhecem.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU) da UFSJ, Samara Almeida de Oliveira sob orientação do Prof.º Dr.º Wanderley Cardoso de Oliveira - DECED/UFSJ.

Obs:

Todas as etapas da pesquisa contam com a participação voluntária dos colaboradores.

*Obrigatório

1. Nome: *

2. Por qual nome ou apelido você gostaria de ser identificado nesta pesquisa? *

3. Sexo: *

Feminino

Masculino

Outro: _____

4. Idade: *

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

5. Cidade/Estado de nascimento: *

- Entre Rios de Minas
- Outra cidade do Estado
- Outro Estado

6. Trabalha? *

- Sim
- Não

7. Se respondeu "sim" na questão anterior, com o que trabalha?

8. Escolaridade Materna: *

- Ensino Fund. incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino médio
- Ensino Superior

9. Profissão materna *

10. Escolaridade paterna *

- Ensino Fund. incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino médio
- Ensino Superior

11. Profissão paterna *

Apêndice C - Roteiro de Entrevista com os Professores e Alunos

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Introdução

A entrevista inicia-se com a apresentação do projeto de pesquisa e com a apresentação dos participantes. Por se tratar de uma entrevista semi estruturada, o pesquisador poderá fazer perguntas adicionais, seguindo a mesma temática, conforme considerar relevante para o contexto da entrevista.

- Questões para a 1º entrevista com os alunos:

1. O que é um bom professor para você?
2. O que é um professor ruim para você?
3. Quais características você considera que um bom professor deve ter?
4. Quais características você considera que um professor ruim tenha?
5. A partir do que você disse anteriormente, você reconhece seus professores (a maioria) como bons, ruins ou outra coisa?

- Questões para a 1º entrevista com os professores:

1. O que é um bom aluno para você?
2. O que é um aluno ruim para você?
3. Quais características você considera que um bom aluno deve ter?
4. Quais características você considera que um aluno ruim tenha?
5. A partir do que você disse anteriormente, você reconhece seus alunos (a maioria) como bons, ruins ou outra coisa?

- Questões para a 2º entrevista com os alunos:

1. Você se reconhece nessa moldura do bom aluno? Se sim, em que você se reconhece?
2. Você se reconhece nessa moldura do aluno ruim? Se sim, em que você se reconhece?
3. Você acha que se encaixa melhor na moldura do bom aluno ou na moldura do aluno ruim?
4. Como você se sente frente as molduras apresentadas?

- Questões para a 2ª entrevista com os professores:

1. Você se reconhece nessa moldura do bom professor? Se sim, em que você se reconhece?
2. Você se reconhece nessa moldura do professor ruim? Se sim, em que você se reconhece?
3. Você acha que se encaixa melhor na moldura do bom professor ou na moldura do professor ruim?
4. Como você se sente frente as molduras apresentadas?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula”**, desenvolvida pela pesquisadora Samara Almeida de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ.

Esta pesquisa tem como objetivos: (1) trabalhar o conceito de “quadros normativos” e “violência ética” na obra Judith Butler (E.U.A, 1996) para, (2) a partir deles, investigar, em uma escola da rede pública da cidade de Entre Rios de Minas-MG, como se estruturam modos de reconhecimento na relação entre professores e alunos.

O convite à sua participação se deve ao fato de ser professor das turmas de ensino médio da Escola Estadual Dom Rodolfo. A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não participar, ou desistir da mesma. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: 1) Participar de uma entrevista individual onde você será convidado a falar sobre o que reconhece como um “bom aluno” e “aluno ruim”. 2) Participar de uma entrevista individual onde deverá relatar em que se reconhece nas molduras apresentadas, e em que se vê agredido, constrangido e limitado por ela.

Cada entrevista terá duração de 30 minutos e poderá ser interrompida por sua solicitação em qualquer etapa, sem qualquer penalidade ou mudança na forma em que é atendido.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

Para participar desta pesquisa você não terá qualquer custo e, se porventura, algum gasto eventual ocorrer, decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora principal assumirá esta despesa. Para garantir que você não sofra qualquer constrangimento com o material decorrente da coleta de dados, propomos apresenta-los aos participantes da pesquisa antes da análise do material.

Os riscos para os participantes da pesquisa são baixos, podendo envolver algum incômodo ao responder as perguntas das entrevistas. Caso isso aconteça o pesquisador se compromete a esclarecer eventuais dúvidas do participante, ilustrando os objetivos de cada etapa da pesquisa.

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação/tese. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a pesquisadora principal à disposição para eventuais esclarecimentos.

Esse termo será assinado em duas vias, uma via para você e outra para a pesquisadora.

Assentimento:

Eu li e ouvi a explicação sobre a pesquisa “**(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula**” e sei quais serão as atividades que eu terei que realizar. Eu compreendo, concordo e quero participar.

Local e data:

.....
Assinatura

Apêndice E – Termo de Assentimento para Menores de 18 Anos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula**”, desenvolvida pela pesquisadora Samara Almeida de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ.

Esta pesquisa tem como objetivos: (1) trabalhar o conceito de “quadros normativos” e “violência ética” na obra Judith Butler (E.U.A, 1996) para, (2) a partir deles, investigar, em uma escola da rede pública da cidade de Entre Rios de Minas-MG, como se estruturam modos de reconhecimento na relação entre professores e alunos.

O convite à sua participação se deve ao fato de estar regularmente matriculado na Escola Estadual Dom Rodolfo. A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não participar, ou desistir da mesma. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: 1) Participar de uma entrevista coletiva com outros alunos onde será convidado a falar sobre o que você reconhece como um “bom professor” e “professor ruim”. 2) Participar de uma entrevista individual onde deverá relatar em que se reconhece nas molduras apresentadas, e em que se vê agredido, constrangido e limitado por ela.

Cada entrevista terá duração de 30 minutos e poderá ser interrompida por sua solicitação em qualquer etapa, sem qualquer penalidade ou mudança na forma em que é atendido.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao

final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

Para participar desta pesquisa você não terá qualquer custo e, se porventura, algum gasto eventual ocorrer, decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora principal assumirá esta despesa. Para garantir que você não sofra qualquer constrangimento com o material decorrente da coleta de dados, propomos apresenta-los aos participantes da pesquisa antes da análise do material.

Os riscos para os participantes da pesquisa são baixos, podendo envolver algum incomodo ao responder as perguntas das entrevistas. Caso isso aconteça o pesquisador se compromete a esclarecer eventuais dúvidas do participante, ilustrando os objetivos de cada etapa da pesquisa.

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação/tese. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a pesquisadora principal à disposição para eventuais esclarecimentos

Esse termo será assinado em duas vias, uma via para você e outra para a pesquisadora.

Assentimento:

Eu li e ouvi a explicação sobre a pesquisa “**(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula**” e sei quais serão as atividades que eu terei que realizar. Eu compreendo, concordo e quero participar.

Local e data:

.....
Assinatura

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) responsável,

O (a) menor _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“(Re) conhecendo molduras: enquadramento normativo e violência ética em sala de aula”**, desenvolvida pela pesquisadora Samara Almeida de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ.

Esta pesquisa tem como objetivos: (1) trabalhar o conceito de “quadros normativos” e “violência ética” na obra Judith Butler (E.U.A, 1996) para, (2) a partir deles, investigar, em uma escola da rede pública da cidade de São João del Rei-MG, como se estruturam modos de reconhecimento na relação entre professores e alunos.

O convite à participação do (a) menor sob sua responsabilidade se deve ao fato dele (a) estar regularmente matriculado na Escola Estadual Dom Rodolfo. A participação do (a) menor é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Ele (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ele (a) é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas do (a) menor sob sua responsabilidade. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você e/ou o menor sob sua responsabilidade poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Caso o (a) Sr. (a) concorde com a participação do (a) _____, ele (a) deverá participar das seguintes atividades: 1) Participar de uma entrevista coletiva com outros alunos onde ele será convidado a falar sobre o que ele reconhece como um “bom professor” e “professor ruim”. 2) Participar de uma entrevista individual onde deverá relatar em que ele (a) se reconhece nas molduras apresentadas, e em que se vê agredido, constrangido e limitado por ela.

Cada entrevista terá duração de 30 minutos e poderá ser interrompida por solicitação do participante em qualquer etapa, sem qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele (a) é atendido.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

Para participar desta pesquisa o (a) menor sob sua responsabilidade e o (a) Sr (a) não irão ter qualquer custo e, se porventura, algum gasto eventual ocorrer, decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora principal assumirá esta despesa. Para garantir que eles (as) não sofram qualquer constrangimento com o material decorrente da coleta de dados, propomos apresenta-los aos participantes da pesquisa antes da análise do material.

Os riscos para os participantes da pesquisa são baixos, podendo envolver algum desconforto ao responder as perguntas das entrevistas. Caso isso aconteça o pesquisador se compromete a esclarecer eventuais dúvidas do participante, ilustrando os objetivos de cada etapa da pesquisa.

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a pesquisadora principal à disposição para eventuais esclarecimentos.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598

e-mail: cepsj@ufs.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel:

(61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador a responsável: Samara Almeida de Oliveira.

Email: samarasolivera1804@gmail.com

Telefone: (31) 99985-2815

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do (a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa, e concordo em sua participação. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo representante legal do (a) menor, assim como pelo pesquisador responsável.

Entre Rios de Minas, _____ de _____ de 2022.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Samara Almeida de Oliveira

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador