

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO RELACIONADA À ESCOLA (SRGBV¹)

THE AESTHETIC EXPERIENCE IN THE REDUCTION OF SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE (SRGBV)

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n2p175-190

Claudio Alexandre Andreato²
Márcio Matiassi Cantarin³

Resumo: Este artigo explora o problema da violência baseada em gênero relacionada à escola, (SRGBV), preconizando a sua redução por meio da experiência estética, seja com a literatura ou com outras artes. O objetivo foi de refletir e construir uma análise dialógica entre diferentes abordagens do campo da estética filosófica sobre o tema. Buscou-se evidenciar como experiência estética pode envolver potência de transformação com vistas a reduzir a violência oriunda de determinadas conformações da masculinidade nas escolas.

Palavras-chave: SRGBV; violência de gênero; literatura de testemunho.

Abstract: This paper explores the problem of school-related gender-based violence, (SRGBV), advocating its reduction through aesthetic experience, whether with literature or other arts. The aim has been to reflect upon and build a dialogical review between different approaches from the field of philosophical aesthetics on the subject. The purpose was to show how the aesthetic experience can involve the potency of transformation in order to reduce violence caused by certain conformations of masculinity in schools.

Keywords: SRGBV; gender violence; statement literature.

Introdução

Em geral, as recordações e eventuais testemunhos de uma criança desviante⁴ sobre seus processos de aprendizagem no âmbito das instituições escolares, pouco tem a ver com as disciplinas em si. Relacionam-se, muito mais, com o olhar punitivo do outro sobre si. Com a vigilância constante, munida de sanções normalizadoras impostas com vistas a torná-la um

¹ School-related gender-based violence (UNESCO, 2016)

² Licenciado em Letras-Português e mestrando em Estudos de Linguagens pela UTFPR, professor da rede privada de ensino, e-mail: claudioandreato@alunos.utfpr.edu.br, ORCID: 0009-0004-0365-4090.

³ Doutor em Letras pela UNESP-Assis, professor associado da UTFPR, e-mail: cantarin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8622-9345.

⁴ Entende-se por sujeito desviante, no presente estudo, aquele que possui comportamento ou ação que viola e transgride as normas sociais do seu contexto, resultando em reações negativas do corpo social sobre si.

determinado tipo de sujeito. Os sujeitos em formação que não se encaixam nas normas de gênero que se promovem como padrão, são colocadas na escola não somente para que aprendam línguas, ciências e cálculos: entram para aprenderem a "ser gente". Há pelo menos dois séculos a escola cumpre, com seu "poder disciplinar" (FOUCAULT, 2010), esse papel essencial na aquisição das doutrinas do masculino e no imperativo dos papéis de gênero.

Ser identificado como transgressor dentro de tal regime é ter bordado na testa a condenação de estar sujeito à variedade de violências que o espaço escolar, nos moldes descritos por Foucault (2010), tem a oferecer: violência física, sexual e psicológica. Sempre, em todos os casos, violência simbólica – fomentada e também fomentadora de uma estrutura discursiva de repressão. Desse modo, as maneiras de ser de acordo com seus impulsos individuais sofrem sucessivas repressões e a diversidade sexual na escola continua sendo castigada, à força de uma pasteurização empobrecedora da experiência. E, ainda que esta seja uma realidade evidente para alguns, a problemática segue sendo menosprezada por grande parte da coletividade, quiçá em nome de uma sanitização dos costumes originada nas posições político-religioso-discursivas mais reacionárias.

Dentre os incontáveis exemplos que podemos abordar, vamos destacar apenas alguns mais recentes, que ganharam destaque midiático, numa mera tentativa de comover, apresentando o testemunho real do tipo de violência que nos preocupa neste ensaio: no início do ano de 2022, um estudante do ensino médio foi espancado por homofobia, no estado de São Paulo, chegando a desmaiar por conta dos ataques dos colegas de turma. Isso após já ter sofrido violência psicológica por cerca de um ano.

Eles falaram que se eu não mudasse de vida, eles iam me catar na rua. Eu falava isso para a diretoria, não faziam nada. [...] Ela não quer arriscar a vida dela por aluno [...] quando eu caí, bati as costas com tudo no chão. Eles me deram uma voadora, começaram a chutar até os meninos do ponto ir chamar a diretora, contar o que estava acontecendo. Eu tentei levantar, subi um pouquinho, ficou tudo escuro e eu desmaiei na hora. (G1, 2022)

Um dia depois, também em São Paulo, uma aluna transexual foi espancada por outros dez alunos após uma discussão resultante de uma série de hostilidades sofridas anteriormente. O estopim, na realidade, foi quando a estudante saiu em defesa de sua amiga que estava sofrendo ataques racistas. A jovem trans teve que ser escoltada pela polícia até sua casa, pois, do contrário, seria espancada novamente na rua: "[Não quero voltar] nunca, de jeito nenhum. Estou com uma raiva imensa deles. Uma raiva muito grande, com ódio, sangue no olho. Quero

justiça [...] quer dizer que a gente é transexual, a gente é animal, é um bicho? Não, a gente é humano” (G1, 2022).

Casos como esses definitivamente não são acontecimentos isolados, como costumam ser tratados. São parte de uma realidade cotidiana impiedosa e assassina, que vem sendo ignorada pelo corpo social, seus agentes educacionais e seus currículos. Trata-se de vidas ameaçadas por uma lógica biopolítica de exclusão. São ocorrências diárias de violência sexual, física e psicológica sucedidas dentro e nos entornos das escolas, resultado das normas de gênero e estereótipos, reforçadas por dinâmicas desiguais de poder. E, mesmo desprezada, a iminência da problemática é constantemente manifesta, sobretudo no atual contexto brasileiro onde vem se apresentando um aumento da violência contra mulheres⁵ e pessoas LGBTQIA+⁶ – presumivelmente motivados pelos discursos políticos reacionários.

Posto isso, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: será abordada a violência baseada em gênero relacionada à escola, a partir da conceituação da SRGBV, e o contexto brasileiro sobre esse tema; em seguida, serão levantadas contribuições da filosofia e sociologia sobre as conformações da estrutura de violência e repressão na instituição escolar; para então serem discutidas, por meio de diferentes teóricos, as perspectivas da experiência estética pensando a redução dessa violência, o que perpassa, fundamentalmente, o campo da ética.

1 SRGBV e o contexto brasileiro

A violência baseada em gênero relacionada à escola é um tema de importância mundial, mas que recebe pouca notoriedade quando levamos em conta sua gravidade. A discussão internacional sobre o assunto recebeu, recentemente, uma conceitualização cunhada pela UNESCO (2016) e nomeada de *School-related gender-based violence*, veiculada nas pesquisas e documentos oficiais pela sigla SRGBV. A necessidade de integrar a situação brasileira à discussão e de debater caminhos para a redução da violência contra meninas e crianças LGBTQIA+ nas escolas é de extrema urgência. Sendo assim, será adotada a conceituação da

⁵Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>>. Acesso em: 20 nov, 2022.

⁶MENA, Fernanda. Matéria publicada na Folha de S. Paulo menciona dados da mídia Gênero e Número, vinculada à Fundação Ford. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/mais-da-metade-dos-lgbt-diz-ter-sofrido-violencia-desde-as-eleicoes.shtml>>. Acesso em: 20 nov, 2022.

SRGBV no presente estudo tanto para trazer ao contexto educacional brasileiro a discussão já bem norteada pela UNESCO, e abordada em outros países, quanto para aliar o debate ao campo da filosofia, mais precisamente pensando a contribuição da experiência estética na redução dessa violência.

A SRGBV é um fenômeno que afeta milhares de crianças, famílias e comunidades e ocorre em todos os países do mundo, de acordo com a UNESCO (2016). É um tipo de violência que atravessa fatores geográficos, culturais e econômicos em diferentes sociedades:

Violência baseada em gênero relacionada à escola é definida como atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica ocorridas dentro e nos entornos das escolas, perpetrada como resultado de normas de gênero e estereótipos, e aplicadas por dinâmicas desiguais de poder (UNESCO/UNGEI, 2016, p. 19, tradução nossa).⁷

Uma definição bem delimitada do conceito se faz necessária como ferramenta para se perceber a violência nas escolas e analisá-la pela perspectiva das questões de gênero e sexualidade, propiciando a busca por abordagens que visem a redução e a transformação dos contextos excludentes e repressivos. Além disso, interpelar o tema dessa maneira oportuniza a correlação com o entendimento das diferentes formas de poder exercidas por um determinado tipo de homem; não pela lógica dicotômica das categorias de gênero, mas por uma perspectiva que compreenda as diferentes formas de existência e as relações de poder que as circundam.

No que se refere à tratativa do tema no Brasil, são poucos os trabalhos em matéria de produção estatística e teórica, o que indica, por si só, um dos sintomas do descaso com a pauta. Sendo assim, fundamentamo-nos, como amostra, nos dados publicados pelo Comitê Paulista pela Prevenção de Homicídios na Adolescência que constatou, em uma pesquisa realizada com jovens entre 13 e 19 anos, que oito em cada dez alunos já presenciaram violência em espaços educacionais. E, ainda, que 25% das mulheres e 37% dos LGBTQIA+ já sofreram algum tipo de violência sexual (CPPHA, 2022).

Quando, ao olhar esses dados alarmantes, buscamos compreender quais fatores podem contribuir para a manutenção deste sistema de opressão (tendo, no momento, um foco maior na homotransfobia), encontramos uma recorrência de elementos que indicam a questão como um problema estrutural e permeado pela linguagem: 1) a presença ostensiva de materiais didáticos

⁷ No original: School-related gender-based violence is defined as acts or threats of sexual, physical or psychological violence occurring in and around schools, perpetrated as a result of gender norms and stereotypes, and enforced by unequal power dynamics.

de cunho biologicista e heteronormativo; 2) a omissão institucional da escola sobre a necessidade de conscientização a respeito da violência perpetrada contra esses grupos; 3) a recusa dos professores e agentes da escola em reconhecer a problemática, como esquivada à responsabilidade de acolher e discutir; e também por um medo do questionamento sobre suas heterossexualidades, resultando em ações homofóbicas por parte deles mesmos (SANTOS & CERQUEIRA-SANTOS, 2020).

Assim sendo, retomamos o argumento em questão: o problema é estrutural e discursivo. As políticas públicas, da maneira que até então vêm sendo aplicadas, parecem apresentar certa limitação na efetividade em reduzir a violência baseada em gênero – o que pode ser observado também em relação às políticas educacionais. Quando, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal decide criminalizar a homotransfobia ao equipará-la ao crime de racismo, é preciso considerar, tendo em conta a efetividade da lei, a homotransfobia que permeia os próprios operadores do direito e afeta diretamente a eficácia da legislação brasileira na proteção da comunidade LGBTQIA+ (CREMER; FARIA, 2022). Do mesmo modo, quando é proposta uma política educacional que visa o combate à homofobia dentro das escolas, é preciso levar em conta os discursos instaurados nos diferentes microcosmos que permeiam o espaço escolar.

Apesar de ser precipitado definir, as consequências causadas pela SRGBV podem estar associadas a diferentes prejuízos às crianças e jovens: problemas de saúde (físicos e psíquicos); reprodução da violência; queda no desempenho estudantil e evasão escolar; mortes motivadas por suicídio ou mesmo pela própria violência (UNESCO/UNGEI, 2016) são algumas delas. Tais violências e abusos são danosos à saúde e ao bem-estar de diferentes formas e, sendo relacionados à escola, possuem potencial destruidor da integridade e do desenvolvimento pessoal, afetivo e social de meninas e crianças LGBTQIA+.

2 Práticas de controle e o poder do masculino na escola

A existência da escola nos atuais moldes de instituição disciplinar tem origem no século XIX e preconiza a efetivação de métodos de controle minuciosos sobre os corpos com vistas a impor uma relação de submissão e utilidade (FOUCAULT, 2010). Esse processo acontece, dentro das escolas, monitorado pelo olhar do outro, como parte de um exame constante e ameaça de micropenalidades sobre o tempo, as maneiras de ser, os discursos, o corpo e a sexualidade. Isso acontece em simultâneo com “toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 2010, p. 175).

São, em termos foucaultianos, sanções normalizadoras que têm por objetivo o adestramento e docilização dos sujeitos – terminologias aparentemente complexas, mas que comunicam aos insubmissos, com incontestável clareza, ameaças cotidianas de repreensão.

Essas agressões mais "comedidas", naturalizadas por todos, que estruturalmente impõem determinados valores culturais, são conceituadas como “violência simbólica” pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2012). Queremos considerar, na presente reflexão, as diferentes formas de violência (física, sexual e psicológica), seus entrecruzamentos com a linguagem e suas formas de perpetuação no campo do simbólico. Em consonância, Foucault e Bourdieu propiciam a percepção dos modos de introjeção desses valores e discursos disciplinares que contribuem para um pensamento social historicamente construído: o de uma sociedade androcêntrica pautada em discursos que legitimam a força do masculino e seu poder de impor significações por meio da violência simbólica (BOURDIEU, 2003; FOUCAULT, 1977).

Desde o nosso nascimento (ou mesmo antes) somos compelidos a cumprir rituais que conformam as normas de gênero e quando chegamos às instituições de poder simbólico, como a escola, precisamos caber nos moldes pré-determinados de pensamento-linguagem. Nesse sentido, este trabalho também preconiza a busca por uma esperança de perceber que, sendo uma questão de linguagem, não é inerente a nada e nem subordinada a alguém. No que se refere à SRGBV, pode-se pensar na possibilidade de subversão das operações de diferenciação que instauram as normas de gênero. Queremos acreditar, verdadeiramente, numa promessa de liberdade em que os gestos, palavras e maneiras de ser dentro da escola possam ser expressos conforme o “comando dito natural”⁸.

Paulo Freire (2017) é inspirador ao argumentar sobre a necessidade desse tipo de esperança para a manutenção da democracia. É oportuno e congruente o diálogo entre Foucault, Bourdieu e Freire justamente pela propensão teórica destes autores em voltar-se não somente às ideias, mas à existência concreta do ser e à práxis – aliás, uma práxis de libertação. Ademais, a percepção de Freire se assemelha, de modo geral, com a analítica de Foucault sobre o sistema educacional: as escolas atuam pautadas por práticas de dominação no sentido de doutrinar o educando para sua acomodação ao mundo da opressão (FOUCAULT, 2010; FREIRE, 2017).

A direção apontada pelo patrono da educação brasileira para uma educação libertadora

⁸Referência ao poema *Nênia para o menino Alex André Moraes Soeiro*, de Horácio Costa (2016 apud GANDOLFI, 2017). O poema trata do caso fatídico, ocorrido em 2014, do assassinato do menino Alex, que foi brutalmente espancado até a morte pelo seu próprio pai, por agir de acordo com o “comando dito natural”.

é bastante lógica: identificar o regime de dominação, reconhecer sua desumanização (não como mera viabilidade ontológica, mas como realidade histórica) e restaurar a intersubjetividade (FREIRE, 2017). Em outras palavras, saber-se oprimido, e com isso tornar os educadores e os educandos sujeitos dos processos nos quais estão envolvidos. É importante ressaltar que a análise de Freire, na qual esse estudo também se baseia, não consiste em uma investigação dos homens para se alcançar a educação libertadora, mas no seu pensamento-linguagem em correlação à realidade, os níveis de percepção desta realidade, e a sua visão do mundo (FREIRE, 2017). Na sua perspectiva dialógica, é preciso, para tanto, a união dos oprimidos, e que estes cortem o cordão umbilical através do qual se encontram ligados ao mundo e à lógica da opressão.

3 A experiência estética pela redução da SRGBV

Levando em conta a discussão em pauta, cabe ressaltar que o intento deste estudo é argumentar em prol de uma formação humana que vá ao encontro da emancipação dos sujeitos enquanto cidadãos críticos e autônomos, socialmente responsáveis e capazes de se aproximar de uma coletividade diversa de modo ético, racional, subjetivo e estético. Em um contexto político, social e econômico onde a manutenção do poder é realizada por arbítrios do desenvolvimento científico e tecnológico e, portanto, regido de acordo com uma lógica racionalmente técnica, percebemos que o meio para que se impeça a formação de cidadãos críticos e emancipados é justamente a instrumentalização do homem e sua desumanização.

Nesse sentido, justifica-se a investigação do papel da estética no processo de formação cidadã das pessoas, tendo por objetivo leituras da sociedade que pensem a dissolução das dinâmicas de poder e dominação e a transformação dos discursos vigentes em prol da democracia e da justiça social. Busca-se, com isso, confrontar a utilitarização da vida que resulta na hostilização dos comportamentos e sufocamento das racionalidades sensíveis. Assim, visando examinar a relevância da dimensão estética na vida política e sua potência na construção de ideais de equidade, em especial os que seriam pertinentes à redução da SRGBV, partiremos das considerações dos filósofos Jacques Rancière (2005; 2011), Hans Robert Jauss (2002; 1994) e Herbert Marcuse (2007).

Convém iniciar a discussão com Rancière, por sua contribuição na percepção do funcionamento da dinâmica do mundo da arte, sobretudo na noção das artes como formas de inscrição de sentido no mundo e meios de distribuição de lugares nas práticas estéticas. Essas

práticas são, de acordo com o autor, “formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam e do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum” (RANCIÈRE, 2005, p. 17).

O que nos é mais pertinente nisso é sua afirmação de que tais práticas artísticas “intervêm na distribuição geral das ‘maneiras de fazer’ e nas suas relações com maneiras de ser e com as formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). O autor provoca, desse modo, uma consciência sobre a arte como potência de suscitar a necessidade de transgressão dos modos de existências previamente determinados e rejeitar as interdições perpetradas contra as maneiras de ser que não condizem com a norma. Em suma, Rancière (2005) versa, neste recorte da *partilha do sensível*, sobre um controle acerca de quem acessa, ocupa e, conseqüentemente, é representado na arte; talvez, justamente pela capacidade da arte de moldar as ações dos sujeitos e distribuir o comum.

Ao pensar a relação entre arte e política na modernidade, Rancière (2005, p. 16) aponta que não há “uma captura perversa da política por uma vontade de arte”, mas há na base da política uma *estética primeira*, sendo que ambas procedem do *ideal*. Em seguida, o autor afirma que as “regras do jogo” da arte já possuem em si uma dinâmica em que, ao mesmo tempo, se divide e compartilha a experiência sensível comum. É precisamente o que ele nomeia de *partilha do sensível*: uma distribuição conturbada e problemática de lugares nessa partilha baseada em onde e como um determinado sujeito é situado politicamente: “A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce [...] Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc.” (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

Em *El malestar en la estética*, Rancière (2011) elucida que, além dessa repartição do sensível, tanto a arte quanto a política estão cada vez mais subjugados ao juízo moral. Compreendemos, em suas explanações, que impedir um sujeito de compartilhar do sensível comum, da cultura acessada pelos “normais”, é torná-lo estrangeiro à comunidade por não compartilhar a identidade que o relacionaria individualmente com todos os demais. Torna-se, assim, um ator problemático da sociedade, portador de direito não reconhecido ou testemunha da injustiça do direito existente (RANCIÈRE, 2011). É este o papel que cabe à população LGBTQIA+, entre outras chamadas minorias, em nosso contexto.

Se a estética possui, portanto, um poder de exemplaridade política com a influência das práticas artísticas sobre outras práticas e sobre os discursos historicamente construídos, parece evidente a necessidade de valorizar as práticas artísticas que, no que tange a violência baseada

em gênero, tematizam e conscientizam sobre as vivências LGBTQIA+. Partindo das concepções de Freire, Bourdieu e Foucault abordadas anteriormente, podemos inferir que a escola seria um terreno ao mesmo tempo fértil e necessitado para a introjeção de tais sensíveis para uma redução da SRGBV.

Contudo, haveria de ser, necessariamente, por meio de produções artísticas articuladoras de ideais que não correspondessem ao juízo de valor do *ethos* em vigor (RANCIÈRE, 2011). Pois, por conjectura, seria através de manifestações enunciadoras de outras possibilidades de existência que o campo do imaginário introduziria à comunidade princípios de humanização e, conseqüentemente, a aceitação dos diferentes modos de ser e se comportar na comunidade.

Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

Tendo conhecimento da potência transformadora da experiência estética por meio das considerações de Rancière, podemos refletir os dois pólos da "partilha" pensando a SRGBV. Em primeiro lugar, o "comum" dessa *partilha do sensível*, que seriam a cultura e a liberdade, deve ser percebido como um espaço de disputa, onde estão em jogo expressões de poder e formas de visibilidade (RANCIÈRE, 2005). Podemos utilizar de exemplo o romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, que, quando foi publicado, no fim do século XIX, recebe uma negação da temática da homoafetividade e interdições quanto às leituras que voltassem o olhar a isso por parte de determinados setores da sociedade detentores de algum controle social; uma disputa simbólica que continua, em certa medida, presente até os dias de hoje (MISKOLCI & BALIEIRO, 2011).

Levar hoje à uma sala de aula tal narrativa de modo a destacar na experiência estética do aluno as vivências homoafetivas narradas no romance é um modo de subverter as condições de recepção da obra e inscrever outro sentido na comunidade (RANCIÈRE, 2005). Uma prática de ensino como esta atinge também o outro lado dessa "partilha", que seria, por sua vez, as partes exclusivas da experiência estética – o que é respectivo de cada um no compartilhamento deste sensível (RANCIÈRE, 2005). A importância disso na escola é a possibilidade de fazer o oprimido *saber-se oprimido* (FREIRE, 2017) por meio da experimentação da realidade narrada como testemunho, na sua identificação individual. Possivelmente, o principal valor dessas

partes exclusivas, nesse sentido, é o pouco ou menor alcance de dominação do *poder disciplinar* (FOUCAULT, 2010) sobre o aluno.

É complementar a isso o que propõe Jauss (2002, 1994): abordar o contexto geral da narrativa e sua historicidade específica, percebendo sua relação com a sociedade, com os processos internos de transgressão do produto artístico e instauração de novos códigos estéticos. De modo geral, a proposta do filósofo alemão de uma substituição da estética tradicional por uma noção de estética pautada na experiência do receptor é bastante congruente com o presente estudo, sobretudo por salientar na experiência estética e na fruição artística o valor filosófico e social de comunicação com o mundo e com o outro (JAUSS, 2002).

O autor fundamenta a práxis estética em seus aspectos produtivos, receptivos e comunicativos. Sendo a estética uma esfera da ação humana, para Jauss (2002) ela deve ser pensada também pelos seus efeitos no social, ou seja, em como a obra de arte reverbera no comportamento de quem a recebe. O autor busca, desse modo, perceber a influência da experiência estética sobre outras áreas da experiência humana e com isso “definir a contribuição específica da literatura no processo geral da construção da experiência e de delimitar essa contribuição com relação a outras formas de comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 109).

De suas asserções, depreende-se a possibilidade de apreensão da experiência estética como indissociável da ação humana no mundo, independentemente do produto estético em questão (JAUSS, 2002). Em sua crítica à teoria estética de Adorno, o autor é contundente ao distinguir uma recepção aberta de uma recepção pela compreensão do exemplo, isto é, a assimilação de uma norma, “um cumprimento mecânico, não isento de uma mera observação de regras” (JAUSS, 2002, p. 82, tradução nossa). Nesse sentido, é interessante ao tema em discussão a perspectiva de propiciar recepções que façam enxergar nossa própria situação no contexto em que vivemos.

Tal pensamento pode ser relacionado à discussão sobre a SRGBV por propiciar a compreensão de que a experiência estética exige um conhecimento sucedido necessariamente no tempo e mediado pelo contexto-mundo. Examinar essa concepção de percepção estética para se pensar uma redução da violência nas escolas é viável por ser concebida como um processo de aprendizagem não somente do que já se conhece, mas também como expansão ao desconhecido, ao que transgride o habitual (JAUSS, 2002). Nessa lógica, a experiência estética é possível de ser evidenciada como parte integrante da cultura em sua influência poderosa na construção do ser, tanto por meio das reflexões que ela pode suscitar quanto pelas identificações

que pode promover.

Justamente nessas identificações [admiração, estremecimento, emoção, compaixão, riso], e não apenas pelas reflexões que suscitam, a arte veicula normas de ação. E o faz de forma a permitir que se mantenha aberto um espaço para a liberdade humana entre o imperativo das prescrições legais e a inadvertida coerção da socialização pelas instituições sociais (JAUSS, 2002, p. 76, tradução nossa).⁹

Assim, verifica-se a perspectiva de introduzir em contextos educacionais violentos práticas artísticas que transmitam e coloquem em debate a necessidade de respeito às vozes oprimidas ou apagadas, a escuta de testemunhos e a prática de reconfiguração dos discursos, como expansão de um conhecimento que se comunicará com o mundo. Reiterando, ainda, a possibilidade de uma práxis de libertação através da transformação da visão de mundo dos sujeitos em sentido de dentro da escola para a sociedade (FREIRE, 2017; FOUCAULT, 2010; JAUSS, 2002).

Se há, portanto, nas práticas estéticas a possibilidade de reflexão e transformação, capaz de promover identificação do sujeito com a realidade testemunhal da ficção e a comunicação de si com o mundo, seria, então, o problema central a ausência, no universo escolar, de produtos artísticos que despertem no alunado os debates necessários para a redução da SRGBV? Podemos acreditar que sim, principalmente se tivermos em conta o impasse do *diferendo* nessa questão. O *diferendo* é um conceito do filósofo Jean-François Lyotard (1983) que consiste, em síntese, em um conflito entre no mínimo duas partes onde não há resolução equitativa dada a ausência de regras de julgamento aplicadas aos dois lados. Trata-se de um problema irresolúvel entre as partes, propriamente por uma questão de linguagem (GUALANDI, 2007).

Ora, o que a experiência estética tem a oferecer em sala de aula é justamente o partilhamento de um mesmo sensível (RANCIÈRE, 2005), de um mesmo conhecimento e sua comunicação com o mundo (JAUSS, 1972). Pode, então, a prática estética ser o fator capaz de propiciar os vínculos de comunicação entre os grupos em oposição. Conferimos, dessa forma, que seria de extrema relevância para a redução da SRGBV uma maior reiteração de programas educacionais que visassem o desenvolvimento do pensamento crítico (FREIRE, 2017) por meio da oferta de narrativas que expressem vivências LGBTQIA+ e explicitem ao agressor potencial,

⁹ No original: Precisamente en tales identificaciones [admiración, estremecimiento, emoción, compasión, risa], y no únicamente a partir de las reflexiones que suscitan, el arte transmite normas de acción. Y lo hace de un modo que permite mantener abierto un espacio de juego para la libertad humana entre el imperativo de las prescripciones del derecho y la coacción inadvertida de la socialización por las instituciones sociales.

pela identificação ou pelo estranhamento, a outra ponta da ação violenta. E, ainda, que mostre ao sujeito que sofre a violência outras possibilidades de individuação, evidenciando a ele que sua maneira de existir não é fadada, aprioristicamente e definitivamente, ao julgamento e ao sofrimento.

Marcuse mostra-se consoante a essa perspectiva ao defender, em *La dimensión estética* (2007), que a experiência estética e a arte são essenciais no processo de libertação da consciência dos sujeitos e, por consequência, nos seus comportamentos. Fazendo um recorte que tangencia o tema em discussão, o filósofo também identifica uma possibilidade de libertação e emancipação crítica através da experiência estética em contraposição à racionalidade tecnológica e instrumental (MARCUSE, 2007).

O poder existente na arte está situado no rompimento que ela faz com o mundo estabelecido contido na concentração econômica, meios de comunicação de massa, mercado internacional, racionalidade tecnológica, personalidade tecnológica e razão instrumental. A estética e as linguagens da arte, possibilitam que os indivíduos percebam as coisas de forma diferente. Segundo Marcuse, a estética e a arte possuem o imperativo categórico segundo o qual “as coisas precisam mudar” (SOUSA, 2018, p. 60).

É importante para o entendimento dessa questão em Marcuse (2007) o conhecimento das suas reflexões, fundadas em Hegel, Heidegger e Marx, sobre o processo emancipatório. O filósofo alemão elucida que a essência iluminista da Escola de Frankfurt prescreveu a razão como o caminho para a emancipação humana contra a repressão. Apesar disso, a dialética da razão identifica que essa mesma razão se transformou, efetivamente, em uma sucessiva instrumentalização repressiva em vias de dominar o homem.

Freud, também uma das bases da filosofia marcusiana, entende que há um princípio de realidade universal sobre o qual rege um efeito de dominação historicamente construído, enquanto Marcuse, em contraposição, defende que não há esse princípio de realidade em sentido universal. Para ele, é possível pensar a efetivação de uma sociedade não-repressiva a partir da "libertação do Eros", substituindo o princípio de realidade e derrubando conteúdos repressivos. Isso quer dizer tornar dominante o princípio do prazer e a liberação libidinal da qual Freud acreditava resultar o fim da civilização. Para Marcuse (2007), é por meio disso que seria alcançado, de fato, um outro nível de civilização, sem dominação e repressão.

O papel da estética nesse processo de promover uma espécie de transcendência encontra-se na sua capacidade de fazer romper com a consciência dominante e, assim,

revolucionar a experiência (MARCUSE, 2007). Mas para que seja possível tal realização é necessário antes quebrar com a ideia da modernidade que faz entender a estética como um mero passatempo de valores pertencentes estritamente a essa dimensão irreal. Uma ideia oriunda da repressão cultural da qual também tratamos ao pensar com Rancière (2005).

Além da necessidade de reivindicar as condições de práxis emancipatória da experiência estética, é preciso também considerar quais tipos de artes são, nesse sentido, revolucionárias. Para o pensamento marcuseano, a arte revolucionária é aquela capaz de representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças de rebelião, rompendo assim com a realidade social mistificada e abrindo os horizontes da mudança (libertação) (MARCUSE, 2007). Consoante, portanto, com a visão de Rancière sobre a premência de valorizar a circulação dos produtos artísticos que não estejam de acordo com o juízo moral mantenedor do *ethos* vigente. Mais uma vez, é essa experiência estética que servirá de via para a percepção de outras formas de existência.

A arte abre uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas não permanecem por mais sob a lei do princípio da realidade estabelecida. Sujeito e objeto encontram a aparência dessa autonomia que lhes é negada na sociedade. O encontro com a verdade da arte tem lugar em linguagem alienada e por meio de imagens que tornam perceptível, visível e audível o que não é mais ou ainda não é percebido, pronunciado e esperado no cotidiano (MARCUSE, 2007, p. 110, tradução nossa).¹⁰

Isto posto, percebe-se, tanto em Marcuse (2007) quanto em Rancière (2005; 2011) e Jauss (1972), o potencial revolucionário da arte em antecipar ou refletir mudanças substanciais na sociedade em geral. Ela é capaz de apresentar a ausência de liberdade, mostrar as forças de controle e denotar horizontes de transformação. Tais perspectivas apontam na discussão da SRGBV juntamente uma necessidade e uma promessa de emancipação crítica capaz de perturbar os discursos de controle e, por consequência, reduzir esse tipo de violência e sua dominação masculina.

Considerações finais

¹⁰ No original: “El arte abre una dimensión en la que los seres humanos, la naturaleza y las cosas no permanecen por más tiempo bajo la ley del principio de realidad establecido. Sujeto y objeto encuentran la apariencia de esa autonomía que se les niega en la sociedad. El encuentro con la verdad del arte tiene lugar en el lenguaje alienado y por medio de las imágenes que hacen perceptible, visible y audible lo que ya no o todavía no se percibe, se pronuncia y se espera en la vida cotidiana”.

Verificamos, portanto, por meio das considerações feitas e teorias abordadas, a capacidade da experiência estética em promover a emancipação crítica do sujeito quanto às dinâmicas de poder de dominação da realidade. Também, a possibilidade de desenvolver no espírito a libertação por meio do pensamento crítico e racional que as práticas estéticas podem propiciar, haja vista a compreensão de que há conhecimento na fruição da esfera sensível. Explorar o desenvolvimento humano no campo artístico, com artes revolucionárias, é instigar o questionamento sobre o que está diante de nós e provocar a negação do estado estabelecido das coisas.

E o romance de Raul Pompéia, citado *en passant* neste texto, é apenas um de tantos exemplos possíveis de narrativas em tom testemunhal que poderiam operar nessa chave de abertura do campo literário ao seu necessário compromisso com o real em nossa época, eivada de catástrofes. As obras de um João Silvério Trevisan, Cassandra Rios, Herbert Daniel, Fernanda Young, Caio Fernando Abreu, Reinaldo Arenas ou Manuel Puig, entre tantos outros e outras, poderiam constituir-se como forte apelo a uma virada testemunhal que contribuísse para o entendimento sobre a diversidade de matrizes socioafetivas emergentes, seja nas escolas como na sociedade.

Ao dizer que as políticas públicas e educacionais apresentam certa limitação na redução da SRGBV, o intento não é de invalidar as realizações operadas nesse âmbito, mas levantar a questão sobre a necessidade de atuar do outro lado do problema, isto é, no comportamento moral e na construção mesma das identidades intersubjetivas da coletividade. Como apresentado, a experiência estética oferece um conhecimento improvável de ser alcançado por outro tipo de experiência. Desse modo, ao que parece, são nas imagens promovidas pela fantasia, na experimentação do belo (ou do feio), que reside a potência de transformação capaz de reduzir a violência oriunda da masculinidade heteronormativa dentro de nossas escolas.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Violência contra a mulher aumentou no último ano, revela pesquisa do DataSenado. *Senado Notícias*. 09 de nov. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>>. Acesso em: 20 nov, 2022.

CPPHA – Comitê Paulista pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. *Por um estado mais seguro para nossos meninos e meninas* (relatório). São Paulo: 2022. Disponível em: <<https://www.pelavidadeadolescentes.com.br/vidas-protetidas>> Acesso em: 16 de nov, 2022

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro:

Ed. Bertrand Brasil, 2003

CREMER, Maria O. Duarte; FARIA, Emerson Oliveira de. Da efetividade do texto legislativo na proteção da comunidade LGBTQIA+. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(2), 2022, p. 1276 -1291.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

G1. Aluna trans agredida em Mogi das Cruzes diz que não quer voltar para a escola 'nunca mais'. *G1 Mogi das Cruzes e Suzano*. São Paulo, 01 de fev. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2022/02/10/aluna-trans-agredida-em-mogi-das-cruzes-diz-que-nao-quer-voltar-para-a-escola-nunca-mais.ghtml>>. Acesso em: 06 de dez, 2022.

G1. Adolescente afirma ter sido espancado por homofobia após episódios de bullying em escola de Arujá. *G1 Mogi das Cruzes e Suzano*. São Paulo, 17 de fev. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2022/02/17/adolescente-afirma-ter-sido-espancado-por-homofobia-apos-episodios-de-bullying-em-escola-de-aruja.ghtml>>. Acesso em: 06 de dez, 2022.

GANDOLFI, Leonardo. Urgência & coleção no último livro de Horácio Costa. *Revista Cult*. UOL. 12 de jan, 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/urgencia-colecao-no-ultimo-livro-de-horacio-costa/>> Acesso em: 12 nov, 2022.

GUALANDI, Alberto. *Lyotard*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

JAUSS, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós, I.C.E de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LYOTARD, Jean-François. *Le différend*. Paris: Éditions de Minuit, 1983.

MARCUSE, Herbert. *La Dimensión Estética: Crítica de la ortodoxia marxista*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

MENA, Fernanda. Mais da metade dos LGBT diz ter sofrido violência desde as eleições. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. São Paulo, 20 de mar, 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/mais-da-metade-dos-lgbt-diz-ter-sofrido-violencia-desde-as-eleicoes.shtml>> Acesso em: 26 nov, 2022.

MISKOLCI, Richard; BALEIRO, Fernando. O drama público de Raul Pompeia: sexualidade e política no Brasil finissecular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 75, p. 73-88,

2011.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 34ª ed. Trad. de Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo experimental, 2005

RANCIÈRE, Jacques. *El mal estar en la estética*. 1ª ed. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011.

SANTOS, Jean; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e Escola: Uma Revisão Sistematizada da Literatura. *Revista Subjetividades*, 20 (Esp 1. Relações Intergrupais: Preconceito e Exclusão Social), 2020.

SOUSA, Jair S. de. Independência: libertação da arte na dimensão estética de Herbert Marcuse. *Diaphonía*, e-ISSN 2446-7413, v. 4, n. I, 2018

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural organization. *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. Paris: UNESCO, 2016.

Recebido em 30 de março de 2023

Aceito em 13 de outubro de 2023