

A MULHER E A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

MARY RANGEL^{*}
LISIS FERNANDES BRITO DE OLIVEIRA^{**}
MAXIMIANO HENRIQUE COUTINHO^{***}

RESUMO

Este estudo baseia-se em pesquisa realizada na UERJ, no período de 2010 a 2012, com jovens lésbicas. Reafirmou-se, nos resultados desta pesquisa, a observação de que uma das inconsistências do controle sobre a sexualidade encontra-se na dicotomização de formas de vivenciá-las, submetendo-as a classificações que as polarizam e opõem.

Palavras-chave: Mulher. Preconceito. Escola. Família. Sexualidade.

ABSTRACT

This study has been based on research realized at UERJ, in the period of 2010-2012, with young lesbians. We have reaffirmed, in the results of this research, the observation that one of the inconsistencies of the control over sexuality is the dichotomy of forms of their experience by submitting to ratings that polarize and oppose these forms.

Keywords: Woman. Prejudice. School. Family. Sexuality.

Este estudo teve como propósito levantar questões que problematizam impasses de jovens lésbicas nos contextos escolar e

^{*} Doutora em Educação, com estudos em nível de Pós-Doutorado na área de Psicologia Social; é Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, no Campo de Pesquisa do Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares, é também Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências Médicas, na Linha de Pesquisa de Informação e Educação em Saúde. Email: mary.rangel@lasalle.org.br

^{**} Socióloga, Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora da Universidade do Grande Rio – Unigranrio. Email: lisisfernandes@gmail.com

^{***} Professor, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Participante da ONG Arco-Iris. Email: mh_coutinho@yahoo.com.br

familiar, a partir de dados de pesquisa realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2012.

A pesquisa utilizou, para levantamento dos dados, a técnica de grupo focal. O grupo teve a participação de sete jovens lésbicas, estudantes de turmas de ensino médio de curso de formação de professores de uma escola estadual do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Pelo fato de o estudo ter tratado de um tema ainda pouco considerado e discutido na família e na escola, por motivos de desconhecimento, preconceito, medo, tabu, ou outros fatores de ordem subjetiva (FURLANI, 2007), adotou-se, por critério ético, o procedimento de identificar as jovens pela letra inicial de seus nomes.

Quando se trata da questão lésbica no contexto escolar, é oportuno que se considere, preliminarmente, que as escolas têm se caracterizado por ocultar ou omitir abordagens de gênero e sexualidade, evitando que se insiram nos programas e se constituam como objeto do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente continuada. Desse modo, a escola, ao negligenciar ou omitir os temas da sexualidade, corrobora com o preconceito e a negação de questões relativas às diversas formas de vivenciá-las (JUNQUEIRA, 2009).

Assim, o que se obteve, sobretudo na pesquisa, a partir dos relatos no grupo focal, foram evidências da invisibilidade e distanciamento consentidos pelas jovens e promovidos, tanto no ambiente da escola, como no da família, associados à omissão de professores e pais. Pôde-se, então, confirmar análises de estudos nos quais se constata que o silêncio e a omissão justificam-se por parâmetros de “acertos” ou “erros” na vivência da sexualidade, modelados por critérios heteronormativos determinantes de sua avaliação e do entendimento, no senso comum, de “disfunções” que estejam em desacordo com esses critérios.

A ênfase em padrões pré-definidos de controle é uma maneira de silenciar as discussões sobre as questões LGBT, além de expressar uma forma autoritária de garantir *uma* “identidade sexual”, afinada com esses padrões, e de considerar “desviantes” as que não correspondem ao seu modelo (CAETANO, 2005).

Entretanto, a heteronormatividade tem se constituído como uma padronização contrária a outras vivências da sexualidade, a serem compreendidas sem classificações que as nomeiem, as opõem e polarizam a sua discussão, definindo, em polos opostos, o

seu lugar e valor social. Dessa forma, perpetua-se, ao invés de desconstruir, a noção de identidade ideal, imutável.

O que se espera, então, é que a escola se constitua como um espaço democrático, de estímulo ao pensamento autônomo e crítico de processos autoritários de controle social. Realça-se, nesse sentido, o respeito à diversidade sexual, evitando classificações que demarcam e reduzem o seu entendimento, causando resistências de efeitos perversos.

Observa-se, então, que uma aluna lésbica, submetida a processos autodepreciativos, que a impelem a perceber-se como “anormal”, tenderá a evitar interações sociais, sentir-se culpada, silenciar, afastar-se do convívio com as colegas e também aceitar, ou justificar o seu isolamento. E assim, as noções fragmentadas e polarizadas de gênero e sexualidade se concretizam na prática (SILVA JUNIOR, 2009).

Enfatizam-se, portanto, como formas de desconstrução de marcadores pré-definidos e imutáveis, as discussões acerca da diversidade sexual, inclusive inserindo suas questões e fundamentos, efetivamente, no projeto pedagógico da escola, numa perspectiva de integração do conhecimento, para além da “disciplinarização” que o segmenta, fortalecendo-se, então, o princípio de que os saberes são tecidos em redes, com elos significativos que os articulam.

O que se propõe, pois, é uma compreensão ampla, fundamentada e crítica da construção e elaboração do conhecimento, contextualizando-o e rompendo com sua segmentação e abordagem compartimentada no currículo. A ideia de tessitura curricular em rede corresponde a essa proposta e a uma visão mais ampla e consistente do mundo e da sociedade.

Nesse mesmo sentido integrado de visão social, destaca-se a premissa de que a abordagem da sexualidade requer critérios que favoreçam um respeitoso convívio social dentro e fora do ambiente da escola. Essa análise acrescenta argumentos à importância da formação docente para a prática da Educação Sexual, de modo a exercê-la com base em fundamentos que auxiliem a superar equívocos e perceber suas questões com perspectivas amplas e contextualizadas do real (DULAC, 2009).

Ao tratar dos temas da Educação Sexual, é oportuno que se tenha o cuidado de não influenciar os alunos com opiniões pessoais, pouco fundamentadas. Ao contrário, propõe-se que seja substituído o discurso opinativo por um discurso reelaborado por meio de estudos e informações atualizadas. Nesse sentido, reforça-se o

princípio da reflexividade do professor, que também auxilia seus alunos a refletirem sobre fatos e consequências de preconceitos e discriminações que afetam o bem-estar subjetivo e induzem violências.

O docente que trata das questões sensíveis de gênero e sexualidade poderá, então, substituir o discurso impregnado por noções equivocadas de senso comum, por concepções consistentes de base científica, que auxiliam a compreender, com clareza, o significado mais amplo da sexualidade e seus fundamentos históricos, socioculturais, políticos, e também existenciais, relativos a sentimentos, que nem sempre estão relacionados ao sexo, como o carinho, o amor, os vínculos afetivos, o prazer, que não se limita apenas a questões fisiológicas.

A fundamentação teórica e os valores sociais, culturais e políticos a serem considerados pelo docente que assume a Educação Sexual são elementos significativos, essenciais à construção de uma perspectiva desprovida de preconceitos sobre as questões da sexualidade.

O embasamento teórico e didático necessário à competência em Educação Sexual pode ser alcançado por meio da participação em cursos de formação continuada, promovidos pelas escolas, ou por universidades, ou mesmo por instâncias do Ministério ou das Secretarias de Educação, que ofereçam ao educador a oportunidade de rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre as questões da sexualidade e do corpo, propiciando-lhe percepções mais amplas, inclusive sobre sua própria sexualidade.

Vale também salientar que o educador que se mantém em silêncio com relação à abordagem do tema com os alunos na prática educativa cotidiana também está “ensinando” sobre sexualidade. Seu silêncio ensina que falar sobre o assunto ainda é uma atitude “pervertida”, um constrangimento a ser evitado. A pesquisa com jovens lésbicas e os dados que relataram no grupo focal evidenciaram esse aspecto.

NO GRUPO FOCAL, RELATOS DE EXPRESSIVA DENSIDADE

O diálogo que se estabeleceu no grupo focal orientou-se por duas questões, correspondentes ao propósito da pesquisa: a interação das jovens com seus familiares e suas interações no espaço escolar. Pretendeu-se, desse modo, compreender, através do relato das jovens, as suas relações nesses dois ambientes relevantes de sociabilidade.

Os relatos evidenciaram, no ambiente escolar, dificuldades no diálogo, na aproximação, na convivência com professores e colegas: uma convivência caracterizada por um *afastamento ostensivo*. O isolamento e o silêncio sintetizam a experiência na escola.

Com relação às experiências de discriminação e intolerância sofridas pelas jovens entrevistadas no ambiente familiar, verificou-se que a não aceitação da sexualidade da filha é prática frequente, evidenciada em todos os relatos.

Uma fala que me marcou da minha mãe foi que... mais que negação, ela falou exatamente: você não é minha filha e jamais será com as atitudes que você tem; foi muito sério, quase chorei. (R., 16 anos).

Quando a minha mãe descobriu, ela falou que ela preferia ter uma filha drogada, uma filha grávida que uma filha homossexual. Achei que isso foi muito forte, entendeu? Porque são dois caminhos; a gravidez não é uma doença, mas é uma coisa que vai te prender para o resto da vida; eu ia demorar muito tempo para alcançar os meus sonhos e, drogada, então,.. nem se fala! É uma doença? Sabe que o único caminho é a morte. Então, é muito difícil. Eu sou homossexual e alcanço os meus sonhos, eu alcanço as coisas que eu gosto, independente de qualquer coisa. Então foi muito difícil ouvir isso da minha mãe, sabe? Quando a minha mãe descobriu, eu perdi tudo, tudo que eu sempre tive... eu perdi dinheiro, eu perdi minha liberdade, praticamente eu não podia sair de casa, ninguém podia ir à minha casa, às vezes não podia receber telefonema e tudo mais. Então, isso mexe muito com a gente. Aí a gente fica assim: será que se eu mentir? Será que se eu fingir eu vou ter tudo de volta? Mas eu, ah, eu preferi não! Não ter nada! Sabe, às vezes assim, nem dinheiro! Você quer sair, você quer lancha na escola, quer fazer alguma coisa, mas e aí? Como é que faz, entendeu? (P., 18 anos).

Ele chegou para mim, assim que ele soube, e falou que preferia ter uma filha morta a ter uma filha homossexual. Aquilo para mim... na hora assim você não tem resposta para dar, porque aquilo te choca de uma tal maneira que você fica assim: "Caraca!". Por isso que até hoje eu não conto, eu não conto para certas pessoas, que não sei o que... (N., 18 anos).

Já tentei várias vezes falar, comentar com meu pai, mas quando chega na hora "h", que a gente vai falar assim, aí ele diz: "Ter uma filha assim é preferível eu sepultá-la ou ir todo dia no túmulo dela a ter uma filha vivendo assim e junto comigo." Então, toda vez que você tenta falar e que você escuta isso, eu acho que vai te machucando, vai te cortando um pedacinho. Eu digo que meu coração é mutilado, mas que alguns amigos conseguem reconstruí-lo, porque é tanta agressão que às vezes nem eu mesma consigo construir meu coração de volta, a gente vai levar a vida, a gente não

vai parar de viver, porque, cada vez que a gente toma um tombo, a gente não vai levantar? Não, aí que a gente tem que levantar com mais força para seguir em frente. (L., 19 anos).

Sobretudo, o que se expressa nesses relatos são ocorrências geradas por *preconceitos* que, não só se distanciam da realidade como se mantêm através de atitudes intransigentes, abusivas, estigmatizantes e, conseqüentemente, predispostas à exclusão, que se radicaliza na violência.

A partir dessas considerações e do significado humano, social, político dos relatos das jovens, que demonstram a dimensão das conseqüências de atitudes preconceituosas, excludentes, abusivas, abordam-se, em seguida, alguns dos aportes da gênese do preconceito nas representações sociais.

A GÊNESE DO PRECONCEITO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao introduzir este segmento de análises, é oportuno lembrar Castro (2009, p. 137), quando observa que “[...] busca-se a integração como inclusão, a partir do reconhecimento da exclusão e da desigualdade”. Por isso, é necessário compreender a formação estigmatizante de preconceitos, para fortalecer o valor do acolhimento à diversidade, sempre ressaltando que *o valor da inclusão se associa, intrinsecamente, ao valor do respeito à autonomia, à voz, à narrativa dos sujeitos*.

Preconceito, estigma e exclusão são processos que geram violência nas ações e relações sociais. Esses processos são reconhecidos nos ambientes da sociedade e nos ambientes da escola. As preocupações com as conseqüências desse problema justificaram decisões pedagógicas e legais em favor da educação inclusiva.

A educação inclusiva tem recebido uma especial ênfase nos discursos políticos e acadêmicos, embora, na prática, reconheça-se a sua complexidade, em parte explicada pela abrangência de seus temas, impasses e solicitações sociopedagógicas e políticas.

A par dessa ênfase, a discussão acadêmica sobre inclusão focaliza a diversidade e o propósito de que, em suas várias expressões, não se traduza em desigualdade e exclusão. Entre os focos dessa discussão, encontra-se o da violência, física ou simbólica, gerada por processos discricionários, decorrentes de preconceitos e estigmas, cuja formação encontra subsídios relevantes na teoria das representações sociais, na perspectiva psicossocial moscoviciana.

A recorrência às representações sociais recomenda considerar a sua possibilidade de influir, como estímulo ou resposta, em percepções e comportamentos. Lembra-se, então, Jodelet (2001), quando assinala, nas representações, o processo de elaboração cognitiva e simbólica, influente no pensamento, nas percepções, nos julgamentos e nas condutas sociais.

Quanto aos objetos das representações, Jodelet (2001, p. 22) observa que “[...] podem ser, tanto uma pessoa, quanto um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”.

As representações, portanto, têm caráter simbólico, significativo e construtivo, no sentido da possibilidade de influírem na ocorrência dos fatos, de acordo com a maneira como são representados; é o que Jodelet (2001, p. 31) chama de “fabricação dos fatos”. Essa questão remete aos mecanismos de formação das representações sociais, especialmente aos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978).

É relevante também observar que conceito e imagem apresentam-se como “duas faces” de uma mesma “folha de papel” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). É com esse entendimento que Moscovici observa nas representações a face figurativa e a face simbólica. A objetivação inclui o processo de naturalização, pelo qual “[...] os elementos figurativos se transformam em elementos evidentes e simples” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 20). Assim, a “fabricação dos fatos”, observada por Jodelet (2001, p. 31), e a “construção da realidade” pelos sujeitos, de acordo com suas representações, encontram, também, explicações e argumentos no processo de naturalização:

[...] É a fase na qual as noções, os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam. É a construção de um saber que se faz “real” e “natural” em um grupo social, à medida que um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo penetra no meio social enquanto o grupo constrói sua realidade (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 20).

A construção simbólica do real, conforme é representado e naturalizado pelos sujeitos, explica-se, também, por vínculos que se estabelecem no intercâmbio entre percepção e conceito, que “[...] se engendram, reciprocamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 57).

Ao analisar elementos da percepção do objeto das representações, Vala (1986) observa que o processo perceptivo

inclui fatores das características do objeto e da informação dos sujeitos, assim como fatores motivacionais, afetivos e sociais, que influem nesses elementos, assinalando, também, que, através da classificação ou categorização do objeto representado, os sujeitos organizam e estruturam a sua percepção e seu conceito sobre ele.

Segundo Semin (2001), a categorização pode, também, ser compreendida como efeito das representações na classificação de objetos, pessoas, acontecimentos, como também na formação de protótipos.

Reafirma-se, portanto, que, além de se constituírem a partir de percepções da “realidade”, as representações também influem na constituição do real, na medida em que essas percepções interferem na formação de conceitos e imagens, *que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e interações sociais.*

A possibilidade de influência em comportamentos, assim como de explicação da “realidade”, é considerada em estudos como o de Gilly (1980) e Vala (1986) parte das funções das representações sociais, entre as quais Jodelet (2001, p. 35) inclui a de “[...] manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados”.

A compreensão desse processo requer, também, o reconhecimento de que as representações, ao se constituírem, concomitantemente, como estímulos e respostas sociais, tanto podem receber influência, como influir na organização dos grupos e na configuração e avaliação de condutas e papéis dos indivíduos que os compõem. Nesse processo, ressalta-se a importância da comunicação.

A comunicação é canal das representações, tanto quanto as representações podem interferir no seu conteúdo e até mesmo no seu vocabulário. Essa interinfluência favorece o compartilhamento de conceitos, visões, critérios, pelos quais são julgadas as condutas ou os papéis desejáveis, valorizados, admitidos ou, contrariamente, discriminados (MOSCOVICI, 1978).

A comunicação é, ainda, um dos elementos destacados na análise conceitual de Jodelet: “On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d’interprétation, régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites e les communications sociales” (JODELET, 1989, p. 36).

O compartilhamento das representações permite notar que, em cada expressão pessoal, encontra-se a formação coletiva de

ideias, o que equivale a dizer que as ideias não se formam isoladamente, até porque o sujeito que representa é, por sua natureza, um sujeito social. Spink (1993) subsidia essa reflexão, observando a importância de que se compreenda como o pensamento individual se enreda no social e como um e outro se influenciam mutuamente.

Ao pontuar essa mesma questão, Jodelet (1989) esclarece que o social intervém na formação individual das representações de várias maneiras: pelo contexto em que as pessoas se situam, pela comunicação que se estabelece entre elas, pela matriz cultural, pelos valores ligados à participação dos sujeitos em grupos com interesses específicos, associados à posição que ocupam nesses grupos.

Perspectiva semelhante é considerada por Moscovici e Doise (1991), quando focalizam representações individuais e representações sociais. Os autores discutem, então, o compartilhamento de ideias, pelas representações, observando-o como fator de consenso e de formação de laços sociais que aproximam e identificam os sujeitos em seus grupos. Nesse sentido, Jovchelovitch (2002, p. 65) observa, nas representações, “[...] processos de constituição simbólica que permitem compreender a possibilidade de influência das representações em (pré)conceitos e condutas sociais”.

Constata-se, desse modo, que o compartilhamento de ideias conduz a concepções e avaliações comuns, com significativa possibilidade de se tornarem estáveis e ancoradas no pensamento, nas crenças, expectativas, atitudes, ações e relações sociais. *Esses referentes de análise evidenciam a relação entre representações sociais, preconceito, estigma, como fatores simbólicos que geram e justificam a exclusão social.*

Com essa mesma perspectiva, Alves-Mazzotti, em seu estudo sobre educação e exclusão social, cita Jodelet, quando assinala que “[...] a atenção está hoje colocada nas representações sociais que fundam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos sociohistóricos, em função dos quais seus conteúdos se elaboram” (JODELET, 2001, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 117).

A construção, aceitação e divulgação do preconceito estigmatizante e excludente já são, em si, processos violentos. Desse modo, quando se discute violência, como fator de ameaça à vida, não se pode omitir ou dispensar as suas expressões simbólicas, que justificam discriminações.

Preconceito e estigma são mutuamente recorrentes. Estigma

é marca, é rótulo que pré-identifica pessoas com certos atributos, incluídos em determinadas “classes” ou categorias, que se diversificam de acordo com esses atributos e suas “classificações”, mas são comuns na perspectiva de desqualificação social. Os rótulos dos estigmas decorrem de ideias pré-concebidas, que são “objetivadas” e “ancoradas”, através de suas representações, no pensamento, atitudes e crenças, que permeiam a sociedade.

Assim, percorrendo vários campos das ações e relações sociais, os preconceitos e estigmas alcançam tanto os pobres e os meninos de rua como os portadores de HIV, os afro-descendentes, os indígenas, os que apresentam deficiências físicas, mentais, psicológicas, e aqueles cuja expressão de gênero e sexualidade se diferencia de modelos preconcebidos como “socialmente aceitos”. Podem, ainda, inserir-se nessa situação outros sujeitos que “incomodam” aqueles que se orientam por critérios hegemônicos, pré-estabelecidos, de inclusão e aproximação social, como os obesos e os idosos. E os preconceitos (os conceitos prévios ou previamente estabelecidos) antecedem os atributos ou características pessoais a que se referem.

Portanto, os atributos ou características que são foco do preconceito estigmatizante são previamente avaliados, com pouca ou nenhuma oportunidade de análise crítica e consciente, que os associe às circunstâncias reais do contexto social. Conseqüentemente, o preconceito é inflexível, rígido, imóvel, prejudicial à discussão, ao exame fundamentado e à revisão do que está pré-estabelecido.

Os que constroem ou aceitam preconceitos constroem e aceitam estigmas; ambos promovem e naturalizam palavras ou ações de exclusão. Por conseguinte, essa construção pode também ser a origem de processos que violentam os seres humanos, cujas singularidades não cabem, ou não se incluem na moldura da “normalidade” e da “naturalização”.

Sabe-se que a violência não se define somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano. Essa observação se justifica quando se constata que violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, as mesmas restrições ou punições que os atos físicos de violência. Entretanto, essas “armas” de repercussão psicológica e emocional são de efeito tão ou mais profundo que o das armas que atingem e ferem o corpo, porque as “armas brancas” da ironia ferem um valor precioso do ser humano: a autoestima.

Entre as alternativas de enfrentamento do preconceito,

destacam-se as análises críticas e situadas, que encaminham novos significados, ou seja, que argumentam e apoiam ressignificações. Dessas ressignificações podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e, portanto, mais humanos.

As novas ressignificações por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: a valorização do “outro” e seu reconhecimento como sujeito de direito. Nesse aspecto de valor, é oportuno considerar Moscovici, quando reflete sobre a “relação entre o Eu e o Outro”, que se completam em suas singularidades, porque “[...] O outro é, ao mesmo tempo, o que me falta para existir e aquele que afirma de outra maneira minha existência, minha maneira de ser”:

[...] quando pensamos na relação entre o Eu e o Outro, este não é concebido como aquele que não é como nós, que é diferente de nós. O outro é, ao mesmo tempo, o que me falta para existir e aquele que afirma de outra maneira minha existência, minha maneira de ser (MOSCOVICI, 2005, p. 13).

Mais uma vez, então, recorrendo à análise crítica e fundamentada, que aproxima visões e consciências das circunstâncias reais da vida, reafirma-se a importância humana, existencial, cultural da diversidade no campo de gênero e sexualidade, expressões, e todos os seus direitos (NARDI; RIOS; MACHADO, 2012).

Desse modo, o que se argumenta e propõe nesse conjunto de análises é a superação de preconceitos, em favor de avanços no sentido de palavras e atitudes de inclusão e de respeito à vida, no seu significado social pleno, inerente a direitos e deveres, que garantam a dignidade e o valor de *ser* humano e cidadão.

COMENTÁRIO CONCLUSIVO

Quando se reflete sobre diversidade, direitos humanos e atitudes excludentes, é preciso, sobretudo, compreender que exclusão/inclusão constituem-se de modo dialético e que seu alcance é amplo, tanto quanto seus processos.

Também são amplos e de grande alcance os preconceitos que justificam os padrões hegemônicos de ser e estar no mundo, radicalizando-se em concepções de superioridade genética. Essas

concepções consolidam a xenofobia e seus vários graus e tipos de arbitrariedades, discriminações e violências, cuja culminância se potencializa através de dogmas fundamentalistas que alimentam as guerras e o genocídio.

Assim, ao tratar de diversidade, direitos humanos e exclusão e considerar algumas das muitas questões que emergem quando se trata de educação, a exemplo das que dizem respeito à Educação Sexual, ressalta-se, sobretudo, como princípio e fundamento do processo educativo, que excluir, por rejeição ou repulsa, por motivos fúteis e preconceituosos, implica, basicamente, desrespeitar direitos essenciais à vida e à própria preservação da humanidade.

Diversidade e exclusão são temas cuja complexidade se potencializa na escola, seja porque se trata de um espaço de ênfase normativa, seja porque as normas também direcionam os processos, constantes e contínuos, de avaliação, seja porque a escola absorve os fatores e efeitos da exclusão, que têm origens amplas e ramificadas no sistema social e no sistema escolar. A amplitude dessas origens tanto se refere ao tempo histórico, no qual se acumulam causas e eventos de exclusão, quanto ao tempo atual, da trajetória de vida de pessoas e grupos submetidos a sucessivas e variadas perdas de direitos (COSTA et al, 2010).

Portanto, o que se encontra na escola é uma culminância de causas, situações e circunstâncias de desigualdades sociais, que se recrudescem nesse *locus* de formação humana, que, embora possa dar contribuições significativas à construção de um conhecimento emancipador e a atitudes que traduzam esse conhecimento na prática social, não dá conta da dimensão de soluções que superem ou minimizem as desigualdades, em suas várias circunstâncias e consequências.

Desse modo, essas considerações sobre a educação comprometida com a inclusão (e inclusão que ressalte o valor do *ser* humano, como *ser* de direitos) também se aplicam a ações inclusivas que se esperam dos governos e das políticas públicas, no *contexto abrangente da pluralidade social, a ser reconhecida em suas contribuições à vida, às aprendizagens, à convivência.*

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Educação e exclusão social: contribuições do estudo de representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da

UCG, 2003, p. 117-144.

ANADÓN, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

CAETANO, M. **Gestos do silêncio**: para esconder a diferença. Projeto de Dissertação. 2005. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

CASTRO, G. W. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilingue. In: HERNAIZ, I. (Org.). **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilingue. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 125-146.

COSTA et al. (Orgs.). **Retratos do Brasil homossexual**. São Paulo: EDUSP; Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DULAC, E. B. F. **Sexualidade e educação**: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade. 2009. (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GILLY, M. **Maitres-élèves**: rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF, 1980.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

_____. (Ed.). Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-88.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 367-444.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, C. P. de (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005, p. 11-62.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso**: uma teoria geral das decisões coletivas. Lisboa: Horizonte, 1991.

NARDI, H. C.; RIOS, R. R.; MACHADO, P. S. Diversidade sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. **Revista Athenea Digital**, v. 12, n. 3, p. 255-265, 2012.

SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 205-216.

SILVA JUNIOR, J. A. da. **Representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade**. 2009. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPINK, M. J. (Org.). O estudo empírico das representações sociais. In: _____. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 85-108.

VALA, J. Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 4, p. 5-28, 1986.