

## ENSAIOS

### CONSENSOS E DISSENSOS NA ESCOLA:

| 35

Uma teoria geral das decisões coletivas

Filipe Antonio Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Allene Carvalho Lage<sup>2</sup>

#### Introdução

A massa é feita pra saciar  
A fome dos que a sabem modelar  
Regurgitado pra lá e pra cá  
Bota fermento nessa massa, deixa fermentar  
Que a regra de ouro se faça:  
Massa sem adubo não há  
(PITTY – a massa – CD sete vidas, Deck disk, 2014)

Neste ensaio abarcaremos a importância das questões epistemológicas da teoria dos consensos e dissensos produzidos por Serge Moscovici e Willem Doise (1991), suas principais ideias e como as mesmas nos ajudam a (re)pensar as decisões consensuais ou não e individuais que são produzidas no interior das escolas com um olhar para o campo das discussões de enfrentamento da LGBTfobia.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPE, na linha de pesquisa "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (Bolsa FACEPE). Mestre em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/PPGEDUC/CAA/Bolsa FACEPE). Especialista em Filosofia e Sociologia - Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2016) filipe.antonio20@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, desde março de 2006, lotada no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru). Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. allenelage@yahoo.com.br

As ideias de Moscovici e Doise (1991) partem da origem de como se fundamentou os consensos e os dissensos nas sociedades, para que servem os grupos, a necessidade básica e democrática de participar de decisões, a medição dos conflitos e as possibilidades de polarização, os efeitos das discussões privadas e públicas, os conflitos e os valores morais e éticos, a importância da comunicação, os consensos em grupos fechados e em abertos e o trabalho de decisão e das representações sociais.

Pensar a origens dos consensos e dissensos é uma tarefa histórica, que nos ajuda a problematizar as várias possibilidades que as ações coletivas se propõem alcançar para fins democráticos. Segundo os autores Serge Moscovici e Willem Doise (1991) o consenso nasce a partir de três ideias fundantes: a escolha, a confiança e a razão.

Quadro 1 – Questões iniciais da teoria dos consensos e dissensos

Escolha	É uma convicção generalizada que a verdade e a força da escolha dependem da existência de um consenso que elimina o perigo de se cometerem erros. Recorre-se ao consenso para vencer a dúvida que resulta da comparação das opiniões, da troca de argumentos por e contra, como se ele fosse a única possibilidade de prevenir um erro de avaliação, mas também para pôr termo à divisão, às incompreensões entre os defensores de posições diferentes. Pensamos, de facto, que a crítica recíproca, a análise em comum dos diversos pontos de vista, conduzem a uma decisão liberta de preconceitos e de deformações subjectivas. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 07)
Confiança	Ela significa que tudo pode ser discutido, posto em questão mediante actos ou palavras; tudo, excepto a obrigação de chegar a conclusões comuns e esperar que elas sejam mantidas, daí deriva que não se teme a violência, que se evite a suspeita e que se aposte na boa-fé de cada um. Por mais frágil que seja a confiança, os indivíduos devem, apesar disso, conservá-la, sob pena de confusão ou de desordem nas suas relações. De um modo voluntário, portanto, sem que ela lhe seja imposta por um

constrangimento exterior ou uma conformidade emotiva.  
(MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 09)

Razão Persuadidos de que a natureza humana é a mesma em todas as latitudes e em todas as épocas, eles acreditam na harmonia entre as ideias ou os objetivos a partir do momento que os conhecem. Ela varre os preconceitos, afasta a sujeição sem razão e a imitação cega, afim de colocar os indivíduos na via da ciência em comum conforme à razão é o de se informar, reconhecer a realidade dos conflitos de opiniões e de interesses para conduzir as partes a procurar uma solução esclarecida no meio das suas posições antagonistas. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 10)

| 37

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Sendo assim, articular historicamente os consensos dentro de um conjunto de quadros epistemológicos nos ajudam a descobrir sua riqueza enquanto elemento fundamental para pensar novas práticas democráticas e participativas. Sejam em espaços institucionalizados como escolas, igrejas e departamentos públicos como também em espaços de sindicatos, ONGs e etc.

Ainda segundo os autores, os consensos tendem a se classificar em duas possibilidades clássicas, a primeira diz respeito a busca fiel de informações possíveis para que todos tenham conhecimento das inúmeras possibilidades do que venham a ser decidido e a segunda nos traz o compromisso de chegar há um consenso em ambas as partes envolvidas. De forma participativa, democrática e livre de demandas externas. Sendo assim:

Cada um sacrifica fragmentos de sua convicção, aspectos de sua própria realidade, renuncia a um grau de individualidade para atingir o acordo e uma visão partilhada por todos. O compromisso é, portanto, a solução mediante a qual cada actor de um eventual conflito renuncia àquilo que lhe é caro, mas não vital, afim de obter o apoio dos outros, que lhe é verdadeiramente indispensável. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 12).

Desse modo, os consensos têm o papel democrático de estabelecer em seus jogos sociais a maior possibilidade possível de um compromisso baseado na ética de boas

decisões. O compromisso, dessa forma, joga nas margens opiniões radicais e de cunho individualista.

Ainda segundo os autores, na década de 1960 a teoria clássica dos consensos foi desafiada pelas novas agitações sociais dos jovens estudantes franceses. (MOSCOVICI; ZAVALLONI, 1969). Diante de discussões calorosas, opiniões pessoais e grupais, se perdurava ainda a ideia radical de sua opinião individual. Essa polarização foi capaz de romper com a teoria clássica dos consensos, e permitir a entrada de novas formas de pensar coletivamente e individualmente, mas sempre sobre um ponto de vista pessoal e intransferível. Como nos falam os autores:

Este efeito da discussão de grupo contraria o saber tradicional, o qual, como fizemos acima notar, implicava que a decisão de grupo ou as respectivas posições deveriam ser moderadas relativamente à distribuição inicial das preferências individuais. (...) O efeito da polarização que inicialmente estava associado às atitudes tem sido recentemente atribuído a uma vasta gama de tarefas de avaliação e de decisão. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 21).

Dessa forma, a polarização de grupo tem também suas amarras na institucionalização da democracia. Os autores nos relatam que de forma arbitrária e intencional, líderes pautam polarizações em grandes decisões governamentais para fins individuais e por vezes coletivos de pequenos grupos. O consenso, que seria usado para chegar a fins democráticos de decisão é elevado à categoria de antagonista. Eis a tarefa epistemológica de Moscovici e Doise (1991) ao abordar a teoria dos consensos e dissensos, promover uma teoria que seja capaz de reinventar as relações democráticas e que estas sejam capazes de romper com ideias extremistas e preconceituosas.

Moscovici e Doise (1991) nos questionam: para que servem os grupos? Diante dessa problematização, eles rementem essa ideia central ao envolvimento dos indivíduos e dos grupos que tomam atitudes participativas e que sejam ativos nas proposições levantadas para melhor chegar a um consenso. Segundo os mesmos, é importante que nesses grupos existam laços de afeto mas que os mesmos não sejam pontes para possíveis deliberações. Entre uma hierarquia de valores e as informações prestadas, o consenso deve ser pautado sempre por meio da troca crítica e fiel de informações.

Assim, as línguas, os costumes, as regras de vida, as leis, as crenças religiosas, o direito, as teorias científicas, etc., cujo valor depende unicamente do uso e

do consenso da maioria, ninguém pode organizá-los nem modifica-los por sua conta e risco, sem assinar contrato com os outros membros da colectividade. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.29).

Nesse contexto, a teoria da coletividade e a psicologia das multidões, tanto em grupos como em proposições individuais, são teorizadas por meio do conhecimento adquirido ao observar os grupos e os indivíduos, seus pensamentos e suas possíveis reações a determinadas questionamentos morais, religiosos, políticos e etc. nesse contexto, Moscovici e Doise (1991, p.31) dividem a importância dos grupos em dois paradigmas:

| 39

Quadro 2 – A importância dos grupos na Teoria dos Consensos e Dissensos

<b>Para que servem os grupos?</b>	
Os indivíduos e os grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ideia de que os homens, uma vez reunidos, são despojados das suas qualidades, é fundamental para o tipo de concepção que propõe para isso uma solução largamente partilhada (1991, p.31);</li> <li>• O conjunto dos indivíduos é bem menos sucedido do que individualmente, qualquer que seja a sua educação e sua riqueza. Impedem-se mutuamente de se darem o melhor de si próprios. Aquilo que é comum a todos é pois pautado por aqueles que são menos providos de inteligência ou força de carácter. (1991, p.31);</li> <li>• Forma-se uma espécie de unidade mental que ele não controla, que o protege contra a dúvida, elimina o aguilhão do escrúpulo e nivela os indivíduos acentuando-lhes as qualidades comuns a expensas das suas próprias qualidades. (1991, p.32);</li> <li>• As qualidades dos indivíduos enquanto matéria de inteligência, de criatividade, parecem perder energia e originalidade. Para dizer as coisas cruamente, em termos de perdas e lucros, ganha-se mais ponto as pessoas a trabalhar sozinhas do que em conjunto. (1991, p.35);</li> <li>• O pensamento colectivo raciocina sobre questões sociais importantes – a educação, a guerra, a paz, a pena de morte, etc. – em função de casos particulares, imagens <i>slogans</i> aos quais reagimos em vez de reflectimos. (1991, p.35).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A propensão para o compromisso tornou-se não somente um postulado da teoria como um facto de</li> </ul>

A proposição humana fundamental para o compromisso

- experiência inerente à sociabilidade em qualquer que seja o domínio considerado. (1991, p. 38);
- É precisamente através do compromisso que se espera que o grupo agarre os indivíduos e os adapte a uma realidade comum. Assim se completam as forças que fazem inflectir a vida colectiva para a uniformidade e a vida pessoal para a diferença e o desvio. (1991, p.41);
  - Pertencer a um grupo é uma garantia de mediocridade, já que vemos estabelecer-se o pensamento crítico, diminuir a criatividade, subutilizar-se o saber, perde-se a responsabilidade e conduzir o indivíduo para o famoso homem médio. (1991, p. 47);
  - O factor de discutir, ou mesmo de espalhar argumentos, tem sempre efeito tornar salientes e melhor definidas as alternativas. O envolvimento pessoal fornece um ponto de ancoragem a partir do qual se ordenam os acordos ou crenças, as atitudes e os comportamentos, num sentido preciso. (1991, p. 52);
  - Mobiliza as possibilidades intelectuais e afectivas de cada um dos seus membros fazendo-os participar nunca acção colectiva, não para aumentar a sua coesão, mas para lhes permitir ultrapassar a barreira das normas face à qual, quando sozinhos, tinha recuado. (1991, p.54)

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Diante dos paradigmas elencados acima, Moscovici e Doise (1991) nos chamam a atenção para os emblemáticos termos “adaptados” e “desadaptados”. Levando em consideração a função social, política e epistemológica dos grupos e sua contribuição para o compromisso nas redes de sociabilidade e de decisões, os sujeitos adaptados seguem valorizando as bases hegemônicas do capitalismo e toda sua esquizofrenia, negando as diferenças culturais e valorizando as bases conservadoras em âmbitos institucionais, como o governo, a escola e a igreja cristã.

Dessa maneira, os sujeitos desadaptados se inserem em contextos da contracultura, da subversão e da insubmissão. No interior da escola, a população LGBT é acionada como “diferentes”, por não se encaixar na matriz heterossexual que domina a escola. Esta população segue sendo como os corpos desadaptados na escola. O silenciamento da identidade ou da pós-identidade, o desejo sexual e o comportamento são

elevados a categorização de anormalidade, sendo assim, devem ser enquadrados ou normalizados pela matriz heterossexual.

De fato, as decisões coletivas tomadas nas escolas brasileiras, de forma mais geral, são acionadas pelo padrão dos adaptados, dessa maneira, estudantes LGBTs sofrem com a negação da violência que sofrem, e acabam se evadindo das escolas. Como bem fala Junqueira (2008):

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola de inserção no mercado de trabalho. (JUNQUEIRA, 2008, p. 33).

Os espaços de tomada de decisão da escola, por parte da gestão, dos professores e dos alunos são acionados como lugares de hierarquização e de valores tidos como tradicionais e conservadores. Em uma escala de decisão, as polarizações das decisões, por muitas vezes, silenciam as vozes<sup>3</sup> dos estudantes LGBTs.

A violência contra as minorias identitárias tem sido historicamente e socialmente aceita. A violência não é apenas física, mas um ritual “necessário” à afirmação da opressão para a manutenção da superioridade e do *status* nas relações homem/mulher, heterossexual/homossexual, que existem na atual sociedade e que são heranças coloniais.

Quando qualquer uma dessas minorias sofre algum tipo de violência, muitas vezes os argumentos sociais, em vez de refutá-la, vão ao encontro de seu consentimento. A violência acontece sob o silêncio imposto e o medo são os principais elementos que contribuem para o ocultamento e a reprodução de tais agressões. Já o preconceito surge por meio de várias situações do cotidiano e formas mais conhecidas são o preconceito social, racial, sexual, entre outros. Dessa forma, essas formas de preconceito passam a ser produzidos com discursos e

---

<sup>3</sup> Temos como exemplo a série produzida e exibida pelo canal de *streaming* Netflix “*Thirteen Reasons Why* (2017/2018)” que retrata a vida de vários estudantes envolvido em um suicídio de uma das alunas da escola. Ao longo da primeira e da segunda temporada podemos perceber o quanto a escola e sua estrutura física e pedagógica estão em crises. A decisão da protagonista de tirar a própria vida na série é vista como negligência da gestão da escola e dos professores. Ao passo que o *bullying* só aumenta, não há uma intervenção direta da escola para conter os mesmos.

práticas fundantes nas hierarquias coloniais, que continuam reproduzindo um mundo desigual.

O discurso da LGBTfobia mostra a repulsa, o pavor da contaminação, e o receio dessa proximidade ruir as amarras que sustentam o padrão da heterossexualidade no sujeito. O incômodo contra a diferença, que se torna cada vez mais insuportável quando esta presença se torna mais próxima, intimida o sujeito LGBTfóbico a querer expulsar de si, qualquer pensamento ou vestígio que venha a pôr em dúvida sua própria sexualidade.

| 42

Pesquisadores/as no cenário nacional (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997; MEYER, 2009; FURLANI, 2013; SAFFNER, 2009; PRADO, 2008; 2011) desdobram-se para denunciar a violência LGBTfóbica vivida e naturalizada nas escolas brasileiras. Seus escritos são fontes poderosas para professores/as, educadores/as, gestores/as, estudantes e alunos/as de graduação e pós-graduação bem como todo um conjunto de movimentos sociais para conhecerem os conceitos, as dinâmicas e as causas que transformam corpos e mentes em uma única possibilidade de existência, negando e jogando na fronteira o “Outro” que não seja digno de existência. Segundo Prado e Junqueira (2011) na escola:

Por exemplo, o “veadinho da turma” geralmente tem seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes e pode permanecer alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência ao longo de grande parte de sua vida escolar. Essas “brincadeiras” a que é submetido ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, em jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de investigação e desapossamento (Éribon, 2008). O que geralmente não se nota é que o insulto representa uma ameaça que paira sobre as cabeças de todos, pois pode ser estendido a qualquer um que porventura falhar em uma das demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. Além disso, o insulto apenas revela uma faceta do preconceito que por vezes se manifesta por meio da violência física, já que o insulto e a humilhação tratam de hierarquizar cidadãos mediante hierarquias da sexualidade (Rubin, 1994). (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 52).

Moscovici e Doise (1991) nos chamam a atenção para o fato de que as decisões em grupos e as decisões individuais são tomadas em partes pelo compromisso ou pelo extremismo. O que seria uma decisão normal pode torna-se anormal em determinados grupos ou de percepções individuais. O fato principal é a função dos grupos, tanto na escola, como em meios institucionais ou não, devem procurar:

Uma decisão visando um consenso de ordem, por exemplo, científica. Se todos pensam que os seus próprios raciocínios e os dos outros tem o mesmo valor, chega, sem hesitar e rapidamente ao consenso. Se, pelo contrário, uma maioria pensa que apenas os seus raciocínios têm valor e que os da minoria não tem qualquer valor, enquanto que a minoria pensa precisamente o contrário, é evidente que jamais chegarão a um consenso. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.56).

Sendo assim, Moscovici e Doise (1991, p. 61-82) nos remetem três formas diferentes e elementares dentro do contexto das decisões e dos consensos. São elas: i) a necessidade de participar, ii) o direito e o avesso das decisões tomadas em comum; e iii) da participação consensual à participação normalizada. De forma sistematizada, eis os principais aspectos de cada uma:

Quadro 3 – Formas elementares na compreensão dos consensos e dissensos

<b>Formas elementares</b>	
A necessidade de participar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ideia de que fazer parte de uma família, de um círculo, de uma assembleia, de uma categoria social é a condição prévia obrigatória para uma forma de escolha e de entendimento que dá acesso às trocas que informam a existência pública de cada um. (1991, p.61);</li> <li>• Tomar lugar nos seus acontecimentos, nos seus rituais, nas suas decisões é a barragem contra a apatia e a depressão que ameaçam o homem sozinho, contra o aborrecimento que o estreita numa sociedade à qual ele se sente ligado. (1991, p.66).</li> </ul>
O direito e o avesso das decisões tomadas em comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada uma das partes é levada a redefinir o seu ponto de vista, a olhá-lo através dos olhos do outro e a considerar o ponto de vista do adversário como se fosse seu. Deste modo, o cruzamento de um grande número de antíteses e de diferendos faz desviar o pensamento individual para o pensamento colectivo. (1991, p.71);</li> <li>• Se não se discutisse, os problemas poderiam ser colocados e as soluções propostas, mas não exerceriam qualquer influência profunda. (1991, p.73);</li> <li>• Consideremos a discussão como a instituição que dá a cada um a possibilidade de tomar parte nos assuntos do grupo, como o emblema do consenso. (1991, p.74).</li> </ul>
Da participação consensual à	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenrola-se modo a manter o equilíbrio entre os indivíduos, sem privilegiar a maioria nem prejudicar a</li> </ul>

participação  
normalizada

minorias, as quais, aparentemente podem exprimir-se fora de qualquer regra prescrita. Ela atinge um pico no momento em que as opiniões e os desejos, os interesses e os partidos são expostos à luz do dia, sem se confrontarem com limites exteriores. (1991, p.76);

- O acesso dos membros do grupo à discussão e ao consenso é regulado pela hierarquia existente. Distinguem-se assim pela competência relativa atribuída a cada um, o grau com o qual podem implicar-se na comunicação e na conclusão de um acordo. Neste âmbito, tudo o que levanta um problema e exige uma decisão, quer se trate de um litígio ou de uma acção a realizar, sobe ao topo para ser resolvido. (1991, p. 78).

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Desde a necessidade de participar até o encontro da participação consensual e normalizada, os autores nos convidam a pensar a importância das decisões tomadas na escola e como as mesas devem ser construídas em comum acordo com todos os atores sociais que vivem na comunidade escolar. É imprescindível que na escola se fortaleça a participação consensual, na qual leva em consideração a tarefa democrática de ouvir a todos os envolvidos, e que a participação normalizada seja cada vez mais aberta ao diálogo, sem precisar construir grandes muros de hierarquia social.

Moscovici e Doise (1991) nos relatam que para além das participações consensuais e normalizadas, pode ocorrer também a polarização dos grupos. No qual eles evocam de conflitos e consensos extremos. Dessa problematização surgem duas perguntas chave: quais os grupos são suscetíveis de polarizar e como se dá a divisão do trabalho cognitivo dos grupos?

Quadro 4 – Conceitos sobre conflitos e consensos extremos

Conflitos e consensos extremos	
Polarização dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os indivíduos tomam parte nas discussões de modo directo; sejam bem marcadas as diferenças entre os seus conhecimentos e as suas opiniões, aquilo que esteja em jogo nas discussões tenha valor para eles (1991, p. 84);</li> <li>• Supõe-se que o conflito que nasce do desvio entre as escolhas e as opiniões dos membros do grupo é tanto mais vincado quanto mais nítidas as diferenças entre eles. Mas</li> </ul>

	<p>exatamente, quando os indivíduos são inicialmente diferentes e heterogêneos começam por ter posições distanciadas sobre um problema e as suas informações são distribuídas de um modo desigual. (1991, p. 87).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O consenso é polarizado, ao favorecer-se a divergência e depois o debate, mediante a heterogeneidade dos indivíduos, a sua pertença a profissões distintas, a distância entre as posições individuais, mediante uma menor coesão dos grupos ou uma confiança acrescida entre os seus membros. (1991, p. 94-95).</li> </ul>
<p>Divisão do trabalho cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A divisão do trabalho cognitivo, ao multiplicar as oportunidades de polêmica e ao implicar os participantes, contribui para polarizar os seus consensos sobre a solução que inicialmente suscitara as controvérsias e levar, as pessoas a convencerem umas às outras. (1991, p. 95);</li> <li>• O fator essencial é a diferença, quer seja a dos pontos de vista, das competências em matéria de argumentos, do sistema de conhecimentos ou das posições num grupo. (1991, p. 97).</li> </ul>

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Dessa maneira, tanto a polarização dos grupos quanto a divisão do trabalho cognitivo nos ajudam a problematizar as decisões e os conflitos que ocorrem no interior das escolas. Dessa maneira, pensar as várias possibilidades de consensos, tanto em grupos, quanto em ações individuais agregam no interior da escola a boa conversa e o bom diálogo, necessários para uma civilidade democrática nas relações. Por fim, temos o trabalho de decisão, que busca estender reflexões a partir das representações individuais às representações sociais, bem como a tensão entre o pensamento divergente e o pensamento convergente e na possibilidade de que são precisos dois para chegar a uma verdade.

Nesse quadro, é possível estender as principais reflexões feitas pelos autores, bem como suas possibilidades conceituais de atuação dos consensos e dos dissensos na teoria geral das decisões coletivas, na qual estendemos para o interior das escolas.

#### Quadro 5 - O Trabalho de Decisão

### O Trabalho de Decisão

Das Representações individuais à representação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É desenvolvido para transformar as representações, que aparecem como distintas, numa representação partilhada que lhe corresponde. (1991, p. 210);</li> <li>• Ao fazer convergir a maior parte para uma representação social, as decisões múltiplas que conduzem ao consenso fazem mais do que aproximar os pontos de vistas; elas dão início a laços sociais ou reforçam-nos. (1991, p.2010);</li> </ul>
A tensão entre o pensamento divergente e pensamento convergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conforme os indivíduos estão sob influência de uma maioria ou de uma minoria, assim o seu pensamento se torna convergente ou divergente. Não é portanto a diferença ou o conflito entre os pontos de vista que encoraja ou desencoraja uma ou outra; o elemento determinante é saber quem os exprime, como se a maioria estivesse associada a um gênero de pensamento e a minoria a outro. (1991, p. 214).</li> </ul>
São precisos dois para chegar a uma verdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para chegar a um consenso, é preciso tocar em convicções mais vastas, como fazem as religiões e os movimentos sociais. Do mesmo modo que é conveniente ter uma hipótese quando se deseja observar factos, também se deve partilhar um esboço de representação para assimilar informações e argumentos a fim de se encaminhar no seu sentido. (1991, 224).</li> </ul>

| 46

Fonte: MOSCOVICI; DOISE, 1991

Ao propor estender reflexões sobre as representações individuais e sociais, ancorados nos pensamentos divergentes e convergentes, os autores nos apresentam como a busca por um consenso é capaz de contextualizar verdades e mitos postos na sociedade e como a mesma pode nos ajudar a encontrar outras possibilidades de interpretação da realidade.

Desde a prevenção da LGBTfobia por meio de ações pedagógicas, comportamentais e culturais até a consolidação de leis e decretos que punam os discursos LGBTfóbicos enraizados e naturalizadas nas sociedades ocidentais, pensar a escola enquanto *locus* também de prevenção de comportamentos LGBTfóbicos e sexistas é uma alternativa credível para (re)significar o currículo, as avaliações e toda estrutura arquitetônica das escolas.

Pensar ações inclusivas para consolidar as várias formas de orientações sexuais e identidades de gêneros é uma oportunidade da escola em reproduzir e consolidar uma

ecologia que seja repleta de saberes múltiplos, bem como uma ecologia de reconhecimentos que busque a valorização das diferenças, promovendo a cidadania e a dignidade.

A importância de buscar o pensamento divergente na escola, quando a mesma negar o debate da diversidade ou de qualquer possibilidade de inexistência de algum grupo ou comunidade identitária. O pensamento convergente também deve ser uma possibilidade de consenso ao passo que lutar por uma escola democrática é uma garantia de liberdade.

### Referencias

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**: Editora Vozes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: Um problema de todos. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

MEYER, Dogmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Editora Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. **Dissensões e Consenso: Uma teoria geral das decisões colectivas**. Coleção horizontes da psicologia, 1991.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**, Editora perseu abramo, 2011.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação, continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

Recebido: 27/07/2020

Aceito: 28/08/2020