

# DIVERSIDADE, PRECONCEITO E EXCLUSÃO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Mary Rangel \*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é construir uma argumentação teoricamente fundamentada sobre a importância da atenção aos temas e expressões da diversidade e ao problema da exclusão, associado ao preconceito, observando, nos mecanismos das representações sociais, fatores que explicam a sua formação. Essa proposta de estudo é parte da pesquisa sobre “Temas da diversidade na escola e na literatura”, cuja implementação no período de 2009 a 2011 tem o apoio do CNPq. A metodologia é recorrente ao ensaio, caracterizado pelo encadeamento de análises fundamentadas, que encaminham e sustentam a construção lógica e coerente de uma argumentação teórica e conceitual. De acordo com o estilo ensaístico, as análises não conduzem a conclusões, mas sim a argumentos que fundamentam e ressaltam a proposta de inclusão, realçando a superação de preconceitos, em favor do acolhimento à diversidade e do respeito às diferenças, de modo que não se transformem em desigualdades.

**Palavras-chave:** Diversidade – Preconceito – Exclusão – Representações sociais

## ABSTRACT

### **DIVERSITY, PREJUDICE AND EXCLUSION, IN THE LIGHT OF SOCIAL REPRESENTATIONS**

The purpose of this study is to build an argument theoretically based on the importance of attention to themes and expressions of the diversity and to the problem of exclusion, associated to prejudice, observing, in the social representations' mechanisms, factors that explain its formation. This study proposal is part of the research about “Themes of diversity at school and in literature”, which implementation in the period of 2009 to 2011 has the support of CNPq. The methodology is recurrent to the one of the essay, characterized by the logical chain of grounded analysis that lead and sustain the logical and coherent construction of a theoretical and conceptual argumentation. According to the essay style, the analyses do not lead to conclusions, but to arguments that underpin and highlight the proposal of inclusion, highlighting how to overcome prejudice in order to welcome diversity and respect differences, in a way that they do not turn into inequalities.

**Key-words:** Diversity – Prejudice – Exclusion – Social Representations

---

\* Doutora em Educação pela UFRJ, com Pós-Doutorado na área de Psicologia Social pela PUC-SP. Professora Titular de Didática da UFF, atuando na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação (POSEDUC/UFF). Professora Titular da área de ensino-aprendizagem da UERJ, atuando na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ciências Médicas (PGCM/UERJ). Assessora Pedagógica do La Salle Instituto Abel e Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Graduação da UNILASALLE-RJ. Endereço para correspondência: rua Aymorés, 99, São Francisco – 24.360-360 Niterói/RJ. E-mail: mrangel@abel.org.br

## Objetivo e projetos anteriores

Este estudo tem, como *objetivo*, construir uma argumentação teórica e conceitual sobre a importância da atenção aos temas da diversidade e ao problema da exclusão, associado ao fator estigmatizante do preconceito, analisando sua formação à luz da teoria das representações sociais.

A proposta deste artigo é parte da pesquisa sobre *Temas da diversidade na escola e na literatura*, que está sendo implementada, com apoio do CNPq, no período de 2009 a 2011. Além desse Projeto, três outros, que o antecederam, trouxeram motivações a este estudo. O primeiro deles foi o projeto de pesquisa (implementada, também com apoio do CNPq, no período de 2004 a 2007), que evidenciou questões sensíveis da exclusão e discriminação de gênero na escola<sup>1</sup>. O segundo foi o Projeto do MEC/SECAD, que propiciou a participação no Grupo de Discussão da Diversidade, reunido em Brasília, DF, em 2005, com o propósito de enfatizá-la na atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Da mesma forma, a participação na Comissão que avaliou os trabalhos que concorreram ao 2º Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, que deu continuidade ao projeto implementado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no interesse de incentivo e publicação de estudos (BRASIL, 2007), foi significativa à proposta deste artigo.

A experiência e motivações dos projetos anteriores trazem, então, a essas análises, elementos que corroboram e justificam suas possibilidades e, também, seu compromisso de contribuir às reflexões sobre a diversidade, o valor da inclusão e a compreensão do preconceito que pode prejudicá-la.

A importância educativa de que se reflita sobre a diversidade equivale à importância sociopedagógica da formação para a vida e convivência num mundo plural, em condições mais humanas e inclusivas, observando-se a necessidade de que o acolhimento, a qualificação e o respeito superem, nas relações sociais, processos, fatores e atitudes excludentes. A partir dessas considerações de valor, apresenta-se o encaminhamento metodológico das análises que constituem a argumentação teórica e conceitual deste estudo.

## Encaminhamento metodológico

O encaminhamento metodológico das análises é feito no estilo de um ensaio, cujas características e possibilidades de produção de conhecimento são realçadas em estudos como os de Burke (1987), Pinto (1998), Arrigucci Junior (1973), Bauer e Gaskell (2002), destacando-se, no gênero ensaístico, o encadeamento de análises fundamentadas, que encaminham e sustentam a construção lógica e coerente de uma argumentação teórica e conceitual. As análises encadeadas de forma ensaística não se encaminham na direção de conclusões definitivas, fechadas, mas, ao contrário, propõem e trazem perspectivas a novas investigações e à construção de novos argumentos. Nesse sentido, o ensaio exemplifica a referência de Moscovici (1978) às pesquisas como estudos provisórios, antidogmáticos e abertos.

Com essa proposta metodológica, inicia-se o encaminhamento das análises, procurando-se visibilizar várias faces da diversidade e construir a base da argumentação sobre a importância de qualificá-las e de compreender o obstáculo da exclusão, associado ao preconceito. Com esse interesse, procura-se, na literatura, *sem pretensão de esgotá-la ou atualizá-la*, mas apenas a título exemplificativo, temas da diversidade, que demonstram o contorno abrangente e multifacetado do mundo plural.

## Temas da diversidade na literatura

Na revisão da literatura, observando-se os limites de seu alcance e propósito exemplificativo da abrangência dos temas da diversidade, demonstrada em aportes de alguns dos estudos significativos publicados nos anos 1990 e 2000, encontram-se, dentre outros, os temas da diversidade *socioeconômica, do multiculturalismo em seus vários elementos, como os de natureza sociocultural e étnico-cultural*, assim como os temas da diversidade de *características físicas, mentais e de gênero*, e os temas da *biodiversidade*.

<sup>1</sup> Essa investigação foi recorrente à teoria de representações sociais, e suas conclusões recomendaram, sobretudo, uma investigação mais ampla, que resultou no Projeto atual, sobre *Temas da diversidade na escola e na literatura*.

Na *diversidade socioeconômica*, incluem-se aportes dos fatores que a influenciam ou acentuam, refletindo nas diferenças de acesso aos bens sociais, tecnológicos, científicos, culturais, e em condições de qualidade de vida, na sua concepção ampla, que envolve condições de trabalho, moradia, educação, saúde e lazer.

Assim, no foco da diversidade *socioeconômica*, incrementam-se as discussões sobre as desigualdades que geram conflitos e contradições, desafiando as políticas e os direitos de cidadania (BRASIL, 2004; COSTA, 2001; CERQUEIRA FILHO, 1990; COHEN, 1999; GOMEZ, 2000; RIBEIRO, 1999; CAMPOS; GUARESCHI (Orgs.), 2000; FERREIRA, 2006).

Quanto à *diversidade sociocultural*, inclui elementos de hábitos, linguagem, condutas, valores, além de outras aproximações, como as que se fazem sobre a maneira de ser, estar e produzir cultura no mundo das populações indígenas, rurais, urbanas, assim como dos povos de diversos continentes e, em cada um, dos diversos países, enfim, as identidades culturais e suas manifestações. A globalização e a heterogeneidade, os acordos e os conflitos, a opressão hegemônica e a preservação da autonomia dos povos são algumas das questões, na gama das que demonstram a complexidade das tensões suscitadas nesse campo de diversidade de culturas (HALL, 2005; FORQUIN, 1999; MARQUES, 2000; MORGENTHAU, 2003; TRINDADE; SANTOS (Orgs.), 1999).

O respeito e acolhimento à diversidade sociocultural associa-se ao respeito e acolhimento à identidade que marca o sentido e sentimento político das nações.

As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado, e imagens que dela são construídas (HALL, 2005, p. 51).

As relações internacionais requerem a aceitação e respeito à diversidade sociocultural, em todas as suas manifestações. Essa é a alternativa para o diálogo, que aproxima e supera ou minimiza os agentes da violência. É nesse sentido que Morgenthau (2003) focaliza a discussão da

política entre as nações e seus princípios em favor da paz.

Consideram-se, ainda, na fundamentação do acolhimento à diversidade sociocultural, os estudos sobre multiculturalismo, que incluem, em seus elementos de análise, dentre outros, os hábitos, as condutas, linguagens, religiões, os credos, as crenças, raças e etnias, a serem acolhidos e respeitados. Essas questões também são contempladas na discussão crítica e ampliada do currículo (MOREIRA; SILVA (Orgs.), 2006; MOREIRA (Org.), 2001; MOREIRA (Org.) 2002; SILVA; MOREIRA (Orgs.), 1999).

A *diversidade sociocultural*, portanto, remete às questões da diversidade étnica e, assim como se observa o valor significativo da cultura como parte da identidade das nações, ressalta-se, também, e de modo associado, o valor significativo das características e expressões da diversidade *étnico-cultural*, como partes significativas da identidade dos indivíduos, que também expressa o seu pertencimento a um grupo, um povo, a uma origem, a um *sentimento de nacionalidade*. Por isso, a diversidade étnico-cultural é tão expressiva e relevante para o ser humano quanto a diversidade biológica o é para a natureza.

A atenção às questões étnicas é relevante, também, para a “formulação de currículos interculturais” e a definição de “propostas educativas na e para a diversidade”. Nesse sentido, reconhece-se que “compreender os processos étnicos e suas vinculações com os processos educativos torna-se, hoje, uma necessidade e possibilidade” (BUSQUETS; APODACA, 2009, p. 35).

Por isso, é indispensável que se qualifique a diversidade em suas várias formas e expressões da cultura e das identidades humanas e sociais:

A cultura adquire formas diversas, étnicas, raciais, religiosas, artísticas, e tantas outras, que se manifestam de diferentes formas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2006)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Documento da UNESCO obtido em site. A indicação completa encontra-se nas Referências, ao final do artigo.

São também enfoques relevantes da diversidade daqueles das *características físicas e mentais*, relativas a fatores que se expressam em formas individuais e singulares de estar, agir, relacionar-se, inserir-se no meio social.

Nesse enfoque da diversidade, incluem-se, portanto, as características cognitivas, de elaboração e expressão do conhecimento, orgânicas, de conformação do corpo, do movimento, ou das possibilidades de audição, visão, enfim, das características que denotam as necessidades educativas especiais advindas de deficiências ou transtornos invasivos do desenvolvimento, ou de altas habilidades/superdotação (GLAT; DUQUE, 2003; METTRAU, Org. 2003; CARVALHO, 2000; CARVALHO, 2004; STAINBACK, 1999; SASSARI, 1991; RAICA, 1990; MILLER, 1997).

Nesse percurso pela literatura, procurando-se aportes que possam *exemplificar* diversos sentidos e visões da vida e do mundo plural, chega-se à *diversidade de gênero* e suas questões relativas aos papéis da mulher, do homem e, portanto, às “demarcações” de feminino e masculino, assim como à discussão das identidades homossexuais, que superam, rompem ou transgridem essas demarcações. Os preconceitos e estigmas são especialmente acentuados nesse âmbito complexo e polêmico de questões, convocando análises e movimentos de natureza sociocultural e política (CROCHIK, 1997; FLAX, 1999; LOURO, 2006; MEYER, 2001; SCHMIDT (Org.), 1997; CAETANO, 2004).

Vale lembrar que a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2007) tem incrementado estudos e pesquisas através de ações do Programa Mulher e Ciência, e que, dentre essas ações, encontra-se o Projeto de Estímulo à Pesquisa, a partir do qual foi instituído o Prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”, que tem recebido expressiva adesão da comunidade acadêmica, demonstrada pela dimensão de inscrições de trabalhos em todas as edições do Prêmio.

Também com significativo interesse social e acadêmico, a *biodiversidade* apresenta-se como tema atual, de significativa relevância. A extinção de populações e espécies tem-se constituído em preocupação crescente, mobilizando fóruns ambientais, que discutem o ecodesenvolvimento,

o desenvolvimento sustentável e os fatores que ameaçam a vida e a sobrevivência (CADEMAT-TORI, 2006; SABEDOT, 2006; BENSUSAN, 2002; BIODIVERSITAS, 2004; CAPOBIANCO, 2002)<sup>3</sup>.

Com essa exemplificação de temas da diversidade encontrados na literatura, observa-se que, *mesmo sem pretender, na revisão feita, um alcance amplo de estudos*, mas apenas exemplificá-los, constata-se que a diversidade é percebida, em seus vários temas e configurações, como valor de expressiva dimensão social, humana e política.

A formação educativa para a aceitação, valorização e inclusão da diversidade e diferenças que a constituem recomenda a compreensão e o enfrentamento da exclusão e seus preconceitos, que têm, entre os seus processos de formação e consolidação, aqueles que encontram explicações nos mecanismos, dimensões e efeitos das representações sociais.

### Exclusão, preconceito e representações sociais: construindo argumentos em favor da diversidade e da inclusão

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.

Preconceito, estigma e exclusão são processos que geram violência nas ações e relações humanas e sociais. Esses processos são reconhecidos nos ambientes sociais e nos ambientes da escola. As preocupações com exclusão promoveram 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, se reconheça a sua complexi-

<sup>3</sup> Demonstra essa dimensão a série de publicações do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, agregadas à proposta de *Educação para todos*, incluindo perspectivas como as de Castro (2009) e Busquets; Apodaca (2009), recorrentes na fundamentação das análises deste estudo.

dade, em parte explicada pela abrangência de seus temas e solicitações sociopedagógicas e políticas.

A par dessa ênfase, a discussão acadêmica sobre inclusão focaliza a diversidade e o propósito de que as diferenças, em suas diversas formas e expressões, não se transformem em desigualdade e exclusão. Entre os focos dessa discussão, encontra-se o da violência, no seu sentido humano, existencial e social, gerada por processos excludentes associados a 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 uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria".

As representações, portanto, têm caráter simbólico, significante 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).

A objetivação associa-se à materialização de conceitos, à sua expressão em imagens e à formação do núcleo figurativo das representações. A ancoragem associa-se à inserção e consolidação das representações no pensamento social, influenciando no sentido de que novos conceitos ou novas informações tenham maior ou menor possibilidade de aceitação por se "ancorarem-se" em representações já consolidadas pela solidez e sustentação de seus núcleos.

Desse modo, considerando-se que a imagem atrai o olhar e conduz o pensamento para a figura que representa, o mecanismo da objetivação asso-

cia-se à ancoragem, com um significativo potencial de influência na maneira como os sujeitos visualizam o objeto e agem em relação a ele.

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 nessa informação, assinalando, também, que através da classificação ou categorização do objeto, 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 as percepções consubstanciam-se em ideias, expressas em conceitos e

imagens, *que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações 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), como partes 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, resalta-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, também, um dos elementos destacados na análise conceitual de Jodelet: “On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d’interprétation régissant 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.

Pontuando 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 e à posição que ocupam nesses grupos.

Essa mesma perspectiva 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 permitem sintetizar os elementos da relação entre representações sociais, preconceito, estigma, como fatores simbólicos que geram e justificam a exclusão social.

### Síntese final dos argumentos

A partir das análises anteriores, cuja fundamentação permite compreender a possibilidade de influência das representações em (pré) conceitos e condutas sociais, chega-se a uma síntese final (porém não conclusiva) dos argumentos construídos em favor da diversidade e da inclusão.

Lembra-se, então, que as representações sociais constituem uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento se comunica através de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis, fenômenos do cotidiano. Através dos mecanismos de objetivação e ancoragem, conceitos e imagens vão sendo aceitos, *naturalizados*, considerados verdadeiros. No percurso desse mesmo processo, pode-se encontrar a formação de preconceitos estigmatizantes, justificadores da exclusão de pessoas em cuja identidade, ou identificação social, encontram-se aspectos que se diferenciam de padrões dominantes, aceitos, compartilhados, valorizados. A exclusão,

portanto, pode decorrer dos equívocos gerados por esse processo. O confronto das representações com as circunstâncias do mundo real, quando submetido a análises críticas e fundamentadas, pode demonstrar esses equívocos.

Com essa mesma perspectiva de análise, 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 socio-históricos, em função dos quais seus conteúdos se elaboram” (JODELET, *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 em preconceitos que justificam transformar diferenças em 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 e exclusão social. Os rótulos dos estigmas decorrem de preconceitos, ou seja, de ideias pré-concebidas, que podem ser “objetivadas” e “ancoradas”, através de suas representações, no pensamento, crenças, expectativas socioindividuais. Compreende-se, desse modo, que os fatos possam ser “fabricados” ou “construídos” de acordo com a forma como são representados.

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 que apresentam deficiências físicas, mentais, psicológicas e aqueles cuja identidade de gênero se diferencia de modelos preconcebidos como socialmente aceitos. 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 justificam o preconceito estigmatizante são previamente avaliados, com pouca ou nenhuma oportu-

nidade de análise crítica e consciente, que os associe às circunstâncias reais da vida e das relações sociais. Consequentemente, 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 – preconceitos e estigmas – 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 auto-estima.

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 aceitação da diversidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades. Nesse aspecto de valor, é oportuno considerar Moscovici, quando reflete sobre a “relação entre o Eu e o Outro”, que se completam em suas diferenças, 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 em todas as suas expressões. Inclui-se, na dimensão dessa importância, o reconhecimento de que cada indivíduo é singular, é

diferente, é único em suas características; respeitá-lo, qualificá-lo, acolhê-lo, não são concessões, mas sim direitos sociais, políticos, de *cidadania*.

Assim, 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 valores, direitos e deveres, que garantem a dignidade de *ser* humano e cidadão.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW M.; PORTER G.; WANG M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Educação e exclusão social: contribuições do estudo de representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 117-144.
- ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. **O escorpião enalacrado**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUTISTA, R. (Coord.). **Alunos com necessidades especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BENSUSAN, N. Convenção sobre diversidade biológica (CDB). In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Org.). **Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos Pós-Rio-92**. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, FGV, 2002. p. 69-78
- BIODIVERSITAS. **Lista da fauna brasileira ameaçada de extinção 2003**. Disponível em: <[www.biodiversitas.org.br/f\\_ameaca/form\\_fauna.asp](http://www.biodiversitas.org.br/f_ameaca/form_fauna.asp)>. Acesso em: 24 nov. 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. **Especial cidadania**. Coletânea de textos publicados no jornal do Senado sobre direitos do cidadão. Brasília: Senado Federal, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BURKE, Peter. **The historical anthropology of early modern Italy: essays on perception and communication**. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1987.
- BUSQUETS, Maria Bertely; APODACA, Erika González. Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos: informes da década de 90. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.) **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 23-90.
- CADEMARTORI, Cristina Vargas. Conservação da biodiversidade. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 89-106.
- CADERNOS CEDES. **A fala dos excluídos**. Campinas (SP): Papirus, n. 38, maio, 1996.

- CAETANO, M. **Os gestos do silêncio**: para esconder a diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). **Paradigmas em psicologia social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CAPOBIANCO, J. P. R. Biomas Brasileiros. In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Orgs.). **Meio ambiente Brasil**: avanços e obstáculos pós-Rio-92. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, FGV, 2002. p. 115-188.
- CARMO, A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**. Brasília, MEC, v. 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “IS”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Removendo barreira para aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNALIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 125-146.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- COHEN, Ernesto. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2001.
- CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.
- FERREIRA, Gilberto. Da embriaguez de um conceito. Procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 23-32.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 17-35.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GILLY, M. **Maîtres-élèves**: rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF, 1980.
- GLAT, Rosana; DUQUE, Maria. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- GOMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- 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, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-88.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- MARQUES, Rui. **Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural**. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em 28 nov. 2000.
- METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). **Inteligência**: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2003.

- MEYER, Dagmar Estermann. A escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: **Cadernos Temáticos: gênero, memória e docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.
- MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada**. São Paulo: Summus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORGENTHAU, Hans Joachim. **A política entre as nações: a luta pelo poder e pela paz**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, Celso Pereira 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.
- PINTO, Manuel da Costa. **Um elogio do ensaio**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- RAICA, Dary. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: EPU, 1990.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SABEDOT, Sydney. A sustentabilidade dos recursos naturais não recomendáveis. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 107-121.
- SASSARI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.
- SCHMIDT, Rita (Org.). **Mulheres e literatura: (trans)formando identidades**. Porto Alegre: Palloti, 1997.
- SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 205-216.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 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.
- STAINBACK, Susan Braw. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- UNESCO. **Global alliance for cultural diversity**. Disponível em: <[www.unesco.org.br/areas/cultura/areastematicas/diversidadecultural/index\\_html/mosta\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/cultura/areastematicas/diversidadecultural/index_html/mosta_documento)>. Acesso em 20 dez. 2006.
- VALA, J. Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 4, p. 5-28, 1986.

*Recebido em 30.04.09  
Aprovado em 30.05.09*