

# DESESTIGMATIZAR PARA FLEXIBILIZAR: A PERSPECTIVA INTERACIONISTA DE GOFFMAN NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gláucia de Carvalho Costa Silva

## RESUMO

Este artigo analisa como os conceitos sociológicos de Erving Goffman podem contribuir para a reflexão e efetivação da flexibilização curricular no contexto da Educação Inclusiva. Ao considerar as categorias de estigma, faixas de experiências, propriedades situacionais e gestão da impressão, refletimos sobre como as interações no ambiente escolar impactam tanto a construção da identidade dos estudantes públicos da educação especial

quanto as práticas pedagógicas. Defende-se que compreender os processos interacionais e simbólicos presentes na escola é fundamental para uma flexibilização curricular que vá além de adaptações técnicas, promovendo, de fato, uma transformação nas relações e nas aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE** Educação Inclusiva; Estigma; Flexibilização curricular; Goffman.

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, enquanto princípio fundamental para garantir o direito de aprender de todos os estudantes, ultrapassa a mera inserção

física dos estudantes públicos da educação especial nas escolas regulares. Ela demanda uma profunda transformação nas práticas pedagógicas,

na cultura escolar e na estrutura curricular, de modo que se promova a participação ativa, o protagonismo e a valorização da diversidade de experiências e saberes dos estudantes.

Nesse contexto, a flexibilização do currículo emergiu como uma estratégia essencial para reconhecer e atender às diferentes possibilidades de aprendizagem, permitindo que cada estudante seja encorajado a construir seu percurso de forma mais autônoma, significativa e inclusiva.

Entretanto, a construção de um currículo flexível não se limita a ajustes mecânicos em conteúdos, recursos ou critérios de avaliação. Implica, sobretudo, uma mudança de postura e de cultura, que deve envolver uma reflexão sobre as relações sociais e simbólicas que permeiam o ambiente escolar.

Como aponta Goffman (1988), as interações sociais são mediadas por representações, estigmas e contextos situacionais que influenciam a construção da identidade dos sujeitos e suas possibilidades de participação. Assim, a efetividade da flexibilização do currículo está intrinsecamente relacionada à capacidade de transformar essas interações, promovendo práticas pedagógicas que desconstruem estigmas, favorecem a gestão positiva da impressão e criam um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças.

A proposta deste artigo é explorar como os conceitos sociológicos

de Goffman podem contribuir para a reflexão e a prática da flexibilização curricular na Educação Inclusiva. Para isso, será analisada a importância de compreender o ambiente escolar como um espaço de múltiplas “faixas de experiência”, onde diferentes atores interpretam, dão sentido e interagem com o currículo de formas variadas. Além disso, será abordada a necessidade de reconhecer as propriedades situacionais, ou seja, as condições materiais e culturais que moldam o espaço de ensino e influenciam a inclusão efetiva.

A partir dessa perspectiva interacionista, pretende-se fortalecer a compreensão de que a flexibilização do currículo não é apenas uma questão técnica, mas um ato social e simbólico que exige mudanças na cultura escolar, na formação de professores e nas dinâmicas de relacionamento.

Dessa forma, a presente reflexão busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada do papel da inclusão curricular como um processo dinâmico, complexo e, sobretudo, humano, onde as relações sociais e os símbolos desempenham papel central na construção de uma educação acessível, digna e democrática. Para aprofundar essa discussão, o próximo tópico se dedicará a apresentar a fundamentação teórica de Erving Goffman (1988), essencial para a compreensão da flexibilização curricular sob uma ótica interacionista.

## REFERENCIAL TEÓRICO: A PERSPECTIVA DE GOFFMAN

A fundamentação teórica que sustenta este artigo encontra-se na perspectiva sociológica de Erving Goffman, cujo trabalho oferece uma rica compreensão acerca das dinâmicas sociais, das interações humanas e dos processos simbólicos que moldam a convivência em diferentes contextos sociais.

Goffman (1988) propõe uma análise da vida social como uma espécie de atuação teatral, onde os indivíduos desempenham papéis específicos, ajustando suas ações às expectativas do cenário em que estão inseridos.

---

**O estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. (Goffmann, 1988, p. 149)**

---

As interações sociais não são apenas resultados de decisões individuais, mas processos que dependem das representações, estigmas e propriedades situacionais presentes em cada ambiente. Na Educação Inclusiva, esses conceitos ganham especial relevância, pois o espaço escolar configura-se como um palco

onde inúmeras representações sociais, culturais e institucionais convivem de forma muitas vezes conflitante.

A abordagem interacionista de Goffman permite compreender que o estigma, por exemplo, não é uma característica fixa de uma pessoa, mas uma construção social que pode ser reforçada ou desfeita através das interações cotidianas. No contexto escolar, as marcas sociais associadas às deficiências, por exemplo, podem fortalecer a marginalização ou, ao contrário, serem resolvidas por meio de relações mais inclusivas e respeitosas.

Além disso, as “faixas de experiência” representam as trajetórias de vida, conhecimentos prévios e percepções que os diferentes atores (professores, estudantes, gestores e familiares) trazem para o ambiente escolar. Essas experiências podem moldar as interpretações sobre o currículo, a deficiência e a inclusão, influenciando diretamente as práticas pedagógicas adotadas. Por exemplo, um estudante cuja trajetória foi marcada por exclusões pode apresentar dificuldades para se engajar na atividade proposta, enquanto um professor com experiências anteriores bem-sucedidas com práticas inclusivas, tende a se sentir mais confiante para construir um currículo flexível.

A compreensão das múltiplas faixas de experiência ajuda a desvelar os possíveis obstáculos ao processo de flexibilização e revela a necessidade de

ações pedagógicas mais sensíveis às particularidades de cada indivíduo.

Outro conceito central da teoria de Goffman que se relaciona diretamente com a flexibilização curricular é a “gestão da impressão”, ou seja, as estratégias que os indivíduos utilizam para influenciar a percepção que os outros têm deles.

No ambiente escolar, pode se manifestar, por exemplo, na tentativa de estudantes ocultarem suas dificuldades para evitar possíveis estigmas, ou na insegurança dos professores em demonstrar suas limitações no domínio de práticas inclusivas. Essas dinâmicas mostram que a inclusão efetiva depende também da consciência social e das atitudes dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, as “propriedades situacionais” de Goffman referem-se às condições materiais, culturais e normativas do espaço, que moldam as possibilidades de interação social. No ambiente escolar, essas propriedades incluem a acessibilidade do espaço físico, a adequação dos materiais didáticos, as regras de convivência e as expectativas culturais da escola. Por exemplo, uma sala de aula com carteiras fixas e corredores estreitos (uma propriedade situacional) dificulta a movimentação de um estudante em cadeira de rodas, im-

pactando diretamente a flexibilização de atividades que exijam mobilidade.

Todas essas propriedades influenciam direta ou indiretamente a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, reforçando ou limitando a flexibilização do currículo. A compreensão dessas propriedades como contextos dinâmicos e moldáveis é fundamental para promover mudanças estruturais que favoreçam a inclusão de diferentes trajetórias de vida.

A teoria de Goffman (1988), portanto, fornece uma perspectiva interacionista que permite entender os obstáculos e potencialidades das práticas inclusivas não apenas sob uma ótica técnica, mas sobretudo sob uma lógica social. Ela enfatiza que a inclusão na escola é um fenômeno complexo, mediado por símbolos, representações e interações, que requer uma leitura sensível às particularidades de cada ambiente e ação. Para que a flexibilização curricular seja efetiva, é imprescindível que ela seja acompanhada de ações que promovam a desestigmatização, a valorização das experiências e a transformação das propriedades situacionais, contribuindo assim para uma cultura escolar mais democrática e acolhedora.

## FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR SOB A PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A flexibilização curricular, muitas vezes, é reduzida a ajustes técnicos co-

mo simplificação de atividades, uso de recursos de apoio ou alteração de cri-

térios de avaliação. No entanto, à luz de Goffman, percebe-se que essa prática está profundamente atravessada por processos simbólicos.

Quando um estudante é percebido como desacreditado, devido a um estigma evidente, a flexibilização curricular pode ser vista não como direito, mas como concessão, reforçando, paradoxalmente, sua posição marginalizada no grupo. Por outro lado, quando há uma gestão positiva das impressões e uma ressignificação coletiva das faixas de experiências, o currículo se torna um instrumento de equidade, e não de exclusão disfarçada.

As propriedades situacionais como salas pouco acessíveis, materiais inadequados ou falta de tempo dos professores também limitam ou potencializam a efetivação da flexibilização. Por exemplo, a ausência de um intérprete de Libras (propriedade situacional) em sala de aula limita a comunicação e o acesso ao conteúdo para um estudante surdo, mesmo que haja a intenção de flexibilizar a avaliação. Não se trata, portanto, apenas de vontade individual, mas de transformar as condições objetivas e simbólicas do espaço escolar.

## FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁTICA SOCIAL

A flexibilização curricular, deve ser entendida não apenas como uma (re)organização técnica de conteúdo ou metodologias de ensino, mas como uma prática social situada, que emerge e se constitui no âmbito das relações e interações entre os diversos atores escolares.

A inclusão, enquanto prática social, é construída através de interações cotidianas, onde as percepções, representações sociais e estigmas influenciam a forma como as ações de flexibilização são implementadas, percebidas e valorizadas.

Para Goffman, as ações humanas em ambientes institucionais como as escolas são performances que dependem de uma gestão onde os atores buscam manter uma face positiva e alinhar

suas atitudes às expectativas sociais. Assim, professores, gestores, estudantes e demais membros da comunidade escolar estão constantemente buscando o significado da inclusão, muitas vezes influenciados por visões estigmatizadas ou preconceitos que dificultam ou limitam sua efetivação.

Essas atitudes representam barreiras atitudinais que podem comprometer a construção de práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de ações que promovam a mudança de percepções e atitudes no ambiente escolar.

De acordo com Lustosa e Ribeiro (2023, p. 420) as barreiras atitudinais “ofuscam as relações e as interações sociocomunicativas entre os sujeitos,

além de impedir acesso e usufruto de bens socioculturais, educacionais, produtos, ambientes e serviços, obstruem a participação dos indivíduos na sociedade”. Por exemplo, um professor que, por desconhecimento, adota uma postura de superproteção em relação a um estudante com deficiência, pode, sem perceber, estigmatizá-lo e limitar suas oportunidades de aprendizagem autônoma.

A implementação da flexibilização curricular não ocorre de forma isolada, mas no espaço das interações interpessoais e institucionais. Essas interações podem reforçar ou desafiar estigmas e preconceitos, com diferentes atores utilizando estratégias de gestão da impressão para moldar suas percepções perante os demais.

Situações de insegurança ou atitudes preconceituosas por parte de profissionais que atuam no ambiente escolar, podem, mesmo que de forma não intencional, transmitir mensagens que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para um ambiente que limita as possibilidades de uma cultura inclusiva efetiva. Para Magalhães e Ruiz (2011, p. 128) a “escola não cria os processos de estigmatização em sentido estrito. Contudo, alguns estigmas são francamente escolares”. Embora a escola não seja diretamente responsável pela criação de todos os estigmas sociais, o ambiente escolar pode, através das interações e barreiras atitudinais construídas, colaborar para um ambiente de hostilidade.

Por outro lado, atores que assumem posturas de abertura, empatia e reconhecimento das diferentes trajetórias de vida atuam na construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e promove a inclusão como uma prática social efetiva.

As propriedades situacionais como o espaço físico, os recursos disponíveis, as normas institucionais e o clima de convivência também fazem parte dessa prática social, influenciando o modo como a flexibilização curricular pode ocorrer. Uma escola que dispõe de ambientes acessíveis, materiais adaptados e regras flexíveis favorece a manifestação de práticas inclusivas e o olhar para o currículo de maneira que às singularidades dos estudantes sejam consideradas.

Essas condições não são neutras; elas refletem decisões sociais e políticas que moldam os cenários de interação escolar. Assim, a luta por uma escola mais inclusiva depende também da transformação dessas propriedades, que muitas vezes renegam a flexibilização curricular por enxergá-la como uma mera facilitação do conteúdo, ao invés de uma prática social fundamental. A flexibilização deve ser compreendida como um elemento intrínseco à cultura escolar, que visa promover uma convivência mais democrática, equitativa e acolhedora, na qual as diferentes faixas de experiência, as identidades e as necessidades dos estudantes sejam reconhecidas e valorizadas no cotidiano pedagógico. Essa abordagem implica uma mudança de paradigma,

na qual a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos padronizados e passa a ser um ambiente de construção coletiva de sentidos, de reconhecimento da diver-

sidade e de promoção da inclusão ativa, fundamentada na compreensão de que a educação é, sobretudo, uma prática social que deve se moldar às realidades de seus interlocutores.

## CONCLUSÃO

Assim, a flexibilização curricular, quando encarada sob a perspectiva das interações sociais, das representações simbólicas e das condições situacionais do ambiente escolar, se configura como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a equidade.

Para que isso seja efetivado de forma transformadora, é imprescindível que haja uma mudança de paradigma, na qual a escola deixe de se limitar a uma lógica de padronização e se torne um espaço de reconhecimento das diferentes trajetórias, identidades e necessidades dos estudantes. Essa mudança exige

uma compreensão coletiva de que a inclusão não se reduz à adaptação de conteúdo ou materiais, mas envolve uma postura crítica, reflexiva e ética por parte de toda a comunidade escolar, voltada à construção de um ambiente mais democrático, acolhedor e participativo.

Dessa forma, ao valorizar as experiências e as particularidades de cada estudante, a escola poderá cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de conviver respeitosamente na diversidade, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada (4. ed.). Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

LUSTOSA, F. G., & RIBEIRO, D. M. Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: Interfaces com a formação de professores para educação inclusiva: In F. J. P. de Sousa, E. PLAISANCE; I. M. M. Pires (orgs.). **Inclusão social e diversidade na educação**: desafios do mundo atual (pp. 409-466). Pau dos Ferros: Edições AINPGP, 2023.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de**

**Educação Especial**, 17(spe1), 125-142, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkxGbZTdgVWP4JctFZY4KG/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Indagações sobre o currículo. In: J. BEAUCHAMP, S. D. Pagel; A. R. do Nascimento (orgs.). **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática (3. ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.