DOI: 10.33148/CES.V40I2.2772

ENTRE O APOIO E O RÓTULO: CENAS ETNOGRÁFICAS DA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva[1]

RESUMO

Este artigo analisou os paradoxos da inclusão escolar a partir de práticas de apoio educacional no cotidiano de uma escola privada de educação básica. Ancorado em uma perspectiva sociológica e etnográfica, o estudo partiu da problematização do apoio como um dispositivo não neutro, que, ao mesmo tempo em que promove a permanência escolar, pode produzir classificações, hierarquias simbólicas e exposições da diferença. A análise foi desenvolvida por meio de cenas etnográficas, referentes às trajetórias de três estudantes, situadas em diferentes etapas da escolarização. Ao acompanhar essas experiências, o artigo evidenciou modos distintos de visibilização, gestão identitária e reação institucional à diferença, bem como o papel das interações cotidianas e dos discursos de famílias e profissionais. Na discussão transversal, os casos são articulados a contribuições da sociologia da educação e do desvio, permitindo compreender a inclusão como um processo relacional e ambíguo. Argumentou-se que inclusão e estigmatização não constituem processos opostos, mas frequentemente coexistem nas práticas escolares, desafiando concepções normativas de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Apoio educacional; Produção da diferença; Etnografia; Sociologia da educação.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1116-4193 - Filiação institucional: Universidade Federal Fluminense (UFF) - E-mail: anaccnina@gmail.com

BETWEEN SUPPORT AND LABELING: ETHNOGRAPHIC SCENES OF THE PRODUCTION OF DIFFERENCE IN SCHOOL

ABSTRACT

This article analyzed the paradoxes of school inclusion through educational support practices in the daily life of a private basic education school. Grounded in a sociological and ethnographic perspective, the article problematizes educational support as a non-neutral device that, while fostering school permanence, may also produce classifications, symbolic hierarchies, and forms of exposure of difference. The analysis is based on ethnographic scenes concerning the trajectories of three students at different stages of schooling. By following these experiences, the article highlights distinct modes of visibility, identity management, and institutional responses to difference, as well as the role of everyday interactions and the discourses of families and professionals. In the transversal discussion, the cases are articulated with contributions from the sociology of education and the sociology of deviance, allowing inclusion to be understood as a relational and ambiguous process. The article argues that inclusion and stigmatization are not opposing processes, but frequently coexist within school practices, challenging normative conceptions of equity.

KEYWORDS: School inclusion; Educational support; Production of difference; Ethnography; Sociology of education.

ENTRE EL APOYO Y LA ETIQUETA: ESCENAS ETNOGRÁFICAS DE LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo analizó los paradoxes de la inclusión escolar a partir de prácticas de apoyo educativo en el cotidiano de una escuela privada de educación básica. Desde una perspectiva sociológica y etnográfica, el texto problematiza el apoyo educativo como un dispositivo no neutro que, al mismo tiempo que favorece la permanencia escolar, puede producir clasificaciones, jerarquías simbólicas y formas de exposición de la diferencia. El análisis se desarrolló a partir de escenas etnográficas relativas a las trayectorias de tres estudiantes situados en diferentes etapas de la escolarización. Al acompañar estas experiencias, el artículo evidencia distintos modos de visibilización, gestión identitaria y respuesta institucional frente a la diferencia, así como el papel de las interacciones cotidianas y de los discursos de familias y profesionales. En la discusión transversal, los casos se articulan con aportes de la sociología de la educación y de la sociología de la desviación, permitiendo comprender la inclusión como un proceso relacional y ambiguo. Se argumentó que inclusión y estigmatización no constituyen procesos opuestos, sino que frecuentemente coexisten en las prácticas escolares, cuestionando concepciones normativas de la equidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión escolar; Apoyo educativo; Producción de la diferencia; Etnografía; Sociología de la educación.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem sido reiteradamente convocada a assumir o compromisso com a inclusão e com a valorização da diversidade. As práticas institucionais que buscam promover apoio pedagógico e equidade, no entanto, não operam em um terreno neutro. Inseridas em organizações escolares atravessadas por hierarquias simbólicas, expectativas normativas e disputas por pertencimento, essas práticas frequentemente produzem efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso e a permanência, tornam visíveis determinadas diferenças, classificam trajetórias e reorganizam posições sociais no interior da escola.

Entre políticas de inclusão, dispositivos burocráticos e interações ordinárias entre estudantes, professores e famílias, o apoio educacional pode assumir uma função que excede o plano pedagógico. Longe de atuar apenas como mediação da aprendizagem, ele passa a operar como marcador institucional, produzindo categorias, expectativas e formas específicas de reconhecimento ou de desvalorização entre pares. É nesse espaço ambíguo, entre o apoio e o rótulo, que se inscrevem as experiências escolares analisadas neste artigo.

Ao partir de uma perspectiva sociológica e etnográfica, o texto desloca o foco de uma compreensão individualizante da diferença, frequentemente ancorada em diagnósticos, déficits ou características do estudante, para uma análise dos processos sociais e institucionais que a produzem no cotidiano escolar. A escola é compreendida aqui como uma organização social complexa, que não apenas acolhe diferenças preexistentes, mas participa ativamente de sua nomeação, visibilização e hierarquização.

O artigo baseia-se em cenas etnográficas reconstruídas a partir da atuação de uma equipe de apoio educacional em uma escola privada de educação básica localizada na cidade do Rio de Janeiro. Produzidas em momentos distintos de acompanhamento institucional entre os anos de 2024 e 2025, essas reconstruções foram selecionadas por condensarem formas distintas de produção e gestão da diferença escolar. Os episódios analisados abrangem diferentes etapas da escolarização e evidenciam modos distintos de relação com o apoio: a exposição involuntária da diferença no caso de Bernardo; a gestão da invisibilidade e do pertencimento no caso de Alice; e a produção precoce do medo e do conflito institucional em torno da inclusão de Juliano na Educação Infantil[2]. Embora situados em contextos e idades distintas, os três casos revelam um mesmo movimento: a transformação de práticas de apoio em dispositivos de classificação social.

2 Todos os nomes identificáveis neste artigo são fictícios.

O objetivo do artigo é analisar como estratégias de apoio educacional, interações cotidianas e discursos institucionais contribuem simultaneamente para a inclusão pedagógica e para a diferenciação simbólica no interior da escola. Ao iluminar os paradoxos e ambivalências da inclusão vivida no cotidiano, busca-se contribuir para uma reflexão crítica sobre as formas pelas quais a escola organiza o pertencimento, regula a visibilidade da diferença e delimita, de maneira frequentemente implícita, quem pode – e em que condições pode – aprender em seu interior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO: RÓTULOS, ESTIGMAS E A PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA

A análise das cenas apresentadas neste artigo dialoga com uma tradição sociológica interessada em compreender como instituições produzem classificações, identidades e hierarquias no curso ordinário de suas práticas. Em especial, articula contribuições da sociologia da educação e dos estudos sobre estigmatização, permitindo deslocar o olhar da diferença como atributo individual para a diferença como processo socialmente construído.

A noção de estigma, tal como formulada por Erving Goffman (1975), oferece um ponto de partida central para este estudo. Em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, o autor propõe compreender o estigma não como um atributo inerente ao indivíduo, mas como um efeito relacional, produzido nas interações sociais a partir de expectativas normativas.

Como afirma Goffman, a sociedade estabelece previamente categorias de pessoas e um conjunto de atributos considerados naturais ou esperados para cada uma delas; quando um sujeito é percebido como portador de uma característica que o afasta dessas expectativas, ocorre uma ruptura entre aquilo que o autor denomina identidade social virtual e identidade social real (Goffman, 1975). Nesses casos, o indivíduo deixa de ser reconhecido em sua totalidade e passa a ser interpretado prioritariamente a partir desse traço diferencial, que opera como marcador depreciativo e reorganiza as formas de interação.

Essa dinâmica é descrita de maneira particularmente contundente pelo autor ao afirmar que, diante da percepção de um atributo desacreditado, "deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída" (Goffman, 1975, p. 6). O estigma, nesse sentido, não apenas nomeia uma diferença, mas produz uma identidade deteriorada, sustentada por estereótipos, teorias explicativas e ideologias do perigo que justificam práticas de afastamento, vigilância ou tutela.

Como observa Goffman, "construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa" (Goffman, 1975, p. 8), frequentemente naturalizando desigualdades e reduzindo as possibilidades de reconhecimento social do sujeito. Em contextos escolares, essa perspectiva é especialmente fecunda para pensar como categorias institucionais como "aluno de inclusão", "aluno do apoio" ou "aluno com laudo" podem ultrapassar o campo pedagógico e passar a estruturar posições simbólicas entre crianças, professores e famílias, produzindo efeitos estigmatizantes, mesmo quando mobilizadas em nome da equidade.

A noção de *outsider*, tal como formulada por Howard S. Becker (1966), desloca a compreensão do desvio de uma característica intrínseca do indivíduo para os processos sociais que o produzem. Em "*Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*", Becker argumenta que: "o desvio não é uma qualidade do ato cometido pela pessoa, mas sim uma consequência da aplicação, por outros, de regras e sanções a um 'infrator'"[3] (Becker, 1966, p. 9, trad. nossa).

Essa perspectiva permite compreender que a produção da diferença ocorre em contextos institucionais específicos, nos quais certos sujeitos passam a ser definidos e tratados como problemáticos ou inadequados a partir de processos de classificação, visibilização e julgamento socialmente situados.

A reflexão de Norbert Elias e John L. Scotson (2000) amplia essa abordagem ao situar a estigmatização no interior de relações duráveis de poder entre grupos interdependentes. Em *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, os autores demonstram como grupos socialmente dominantes tendem a construir para si uma imagem moral positiva, ao mesmo tempo em que atribuem ao grupo *outsider* características negativas generalizadas, em um processo que sustenta hierarquias e exclusões.

Como observam esses autores: "a exclusão e a estigmatização dos *outsider*s pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade" (Elias; Scotson, 2000, p. 22). Essa perspectiva desloca a análise da estigmatização do plano individual para o nível das figurações sociais, permitindo compreender como práticas de exclusão se reproduzem, mesmo quando as diferenças empíricas entre os grupos são mínimas ou já não se sustentam nos fatos.

A contribuição de François Dubet (2003; 2004) para a sociologia da educação permite compreender a escola não como uma instituição neutra ou plenamente justa,

3 "deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an 'offender'" (Becker, 1966, p. 9).

mas como um espaço atravessado por tensões estruturais entre princípios concorrentes de justiça. No artigo "O que é uma escola justa?" (2004), o autor demonstra que não há solução normativa capaz de conciliar plenamente mérito, igualdade, integração e reconhecimento das individualidades, pois: "uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas" (Dubet, 2004, p. 540).

A escola democrática de massas, ao afirmar simultaneamente a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, produz inevitavelmente "vencidos" na competição escolar, cuja exclusão tende a ser vivida como fracasso pessoal e desvalorização moral. Essa contradição é aprofundada em "A escola e a exclusão" (2003), quando Dubet argumenta que a exclusão escolar não é um efeito colateral externo, mas um resultado normal do funcionamento de uma escola que integra mais e, ao mesmo tempo, exclui mais (Dubet, 2003, p. 43–44).

Nessa perspectiva, os conflitos, desconfortos e ambiguidades observados nas práticas de inclusão não devem ser lidos como desvios excepcionais, mas como expressões ordinárias de uma instituição que, ao legitimar desigualdades em nome do mérito e da proteção da ordem escolar, corre o risco de produzir estigmatização e sofrimento justamente entre aqueles que afirma querer integrar.

No caso específico da Educação Infantil, a reação das famílias à presença de determinados alunos pode ser lida à luz da noção de pânico moral, formulada por Stanley Cohen (2002). Ao desenvolver esse conceito, o autor enfatiza que a identificação de um pânico moral não implica negar a existência dos fatos que o desencadeiam, mas problematizar a forma como acontecimentos ou sujeitos passam a ser interpretados como ameaças à ordem social.

Trata-se de uma reação coletiva marcada por preocupação intensa, hostilidade direcionada a figuras que encarnam o problema (*folk devils*), construção de consenso social e, sobretudo, por uma desproporcionalidade entre o dano efetivamente observável e a magnitude da resposta mobilizada. Como sintetiza Cohen: "a preocupação pública não é diretamente proporcional ao dano objetivo"[4] (Cohen, 2002, p. xxii)[5] , o que desloca a análise do evento em si para os processos sociais de amplificação, enquadramento moral e produção de ameaça.

Essa chave analítica é particularmente produtiva no campo educacional, pois permite compreender como práticas e discursos orientados pela proteção podem con-

4 "public concern is not directly proportionate to objective harm" (Cohen, 2002, p. xxii).

5 trad. nossa.

verter comportamentos que demandam mediação pedagógica em sinais de perigo ou risco coletivo. Isso se dá ao articular medos difusos, expectativas normativas sobre a infância e lógicas de defesa da clientela escolar, tendo como consequência a produção de reações desproporcionais que frequentemente antecedem processos de estigmatização e exclusão simbólica.

Por fim, a reflexão antropológica de Everardo Rocha (1988) contribui para aprofundar a compreensão dos processos analisados ao situar a diferença no cruzamento entre pensamento e emoção. Para o autor, o etnocentrismo constitui uma visão de mundo na qual o próprio grupo é tomado como medida de todas as coisas: "no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc." (Rocha, 1988, p. 5).

Em contextos escolares, essa perspectiva permite compreender como determinadas diferenças passam a ser interpretadas a partir de valores normativos implícitos, convertendo-se em juízos morais e afetivos que antecedem qualquer avaliação pedagógica. Tais processos podem ser mobilizados por diferentes atores – colegas, famílias, profissionais da educação e pela própria organização escolar – que ocupam posições relativamente estabelecidas nas figurações escolares analisadas, dispondo de maior capacidade de definir normas, expectativas e formas legítimas de pertencimento. Assim, estudantes que escapam às expectativas dominantes tendem a ser representados pela ótica desses grupos, tornando-se "os outros" falados, nomeados e julgados, mais do que sujeitos de voz própria.

Embora oriundas de tradições distintas, as contribuições mobilizadas convergem para uma compreensão relacional da diferença. Em vez de localizar o problema em características individuais dos estudantes, os autores aqui reunidos permitem analisar como classificações, expectativas, medos e hierarquias são produzidos e negociados nas interações cotidianas. Essa articulação teórica oferece as bases para compreender o apoio educacional não apenas como recurso pedagógico, mas como prática social atravessada por disputas de reconhecimento, pertencimento e poder, que se tornam observáveis nas cenas etnográficas analisadas a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E POSIÇÃO NO CAMPO

Este artigo adotou uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, centrada na observação do cotidiano escolar e na análise de interações ordinárias que produzem sentidos, classificações e posições sociais no interior da escola. O material empírico que sustenta a análise foi composto por cenas reconstruídas a partir da prá-

tica profissional da autora junto a uma equipe de Apoio à Aprendizagem em uma escola privada de educação básica localizada na cidade do Rio de Janeiro, abrangendo diferentes etapas da escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. As situações analisadas foram produzidas no contexto do trabalho institucional desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025, correspondendo a aproximadamente dois anos de acompanhamento cotidiano do campo.

A abordagem etnográfica adotada neste estudo dialoga com a tradição brasileira de pesquisas em educação, que compreende a etnografia como prática rigorosa de imersão, escuta e interpretação situada (Mattos, 2011). Mais do que um conjunto de técnicas, trata-se de uma postura analítica que exige do pesquisador sensibilidade cultural, atenção às interações ordinárias e disposição para interrogar aquilo que "não cai bem" no cotidiano institucional.

Como afirma Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (2011), a pesquisa etnográfica nasce, frequentemente, de um desconforto persistente diante de fenômenos sociais que solicitam compreensão aprofundada, sendo o próprio campo o espaço onde se constrói o modo de fazer e interpretar a pesquisa. Essa perspectiva sustenta a centralidade atribuída às cenas, às falas e às microinterações como analisadores privilegiados dos processos de inclusão e produção da diferença na escola.

A perspectiva etnográfica adotada não se ancora na ideia de neutralidade do observador, mas no reconhecimento da posição situada da pesquisadora no campo. A autora atua institucionalmente como profissional do setor de apoio educacional, participando ativamente de reuniões pedagógicas, atendimentos a estudantes, interlocuções com professores, coordenação e famílias.

Essa posição híbrida – simultaneamente profissional da escola e pesquisadora –possibilitou acesso privilegiado às microdinâmicas institucionais, aos bastidores das decisões pedagógicas e aos efeitos simbólicos das práticas de inclusão no cotidiano escolar. A produção do material empírico ocorreu no curso dessa atuação profissional, por meio da participação regular em reuniões pedagógicas, atendimentos individuais, observações de sala de aula, interlocuções com famílias e discussões de casos. Tais experiências permitiram acompanhar de forma continuada os processos analisados, cuja sistematização ocorreu posteriormente mediante revisão de anotações profissionais, registros institucionais e reflexões produzidas ao longo do trabalho de campo.

As cenas apresentadas no artigo não correspondem a registros brutos de observação participante, mas a reconstruções analíticas elaboradas a partir de anotações de campo, registros profissionais produzidos no contexto institucional e memórias de situações recorrentes posteriormente submetidas à reflexão sociológica. Tal procedi-

mento parte do entendimento de que a etnografia não se reduz à descrição exaustiva do vivido, envolvendo um trabalho interpretativo de seleção, recorte e análise de situações socialmente significativas.

Os três casos apresentados não pretendem representar a totalidade dos estudantes acompanhados pelo setor de apoio, nem constituem uma amostra em sentido estatístico. Sua seleção foi orientada pelo critério de relevância analítica, tendo sido escolhidos por evidenciarem configurações distintas de relação entre apoio educacional, visibilidade da diferença e pertencimento escolar. Enquanto Bernardo permite observar processos de exposição involuntária do apoio, Alice evidencia estratégias de gestão da invisibilidade e Juliano permite analisar reações coletivas de rejeição e medo em torno da inclusão. Considerados em conjunto, os casos possibilitam explorar diferentes modalidades de produção social da diferença no cotidiano escolar.

A escolha por trabalhar com cenas, em vez de trajetórias extensas ou estudos de caso totalizantes, responde à intenção de iluminar momentos aparentemente ordinários, nos quais se tornam visíveis os mecanismos sutis de classificação, visibilidade e estigmatização. Interações breves em corredores, procedimentos administrativos rotineiros, negociações discretas com estudantes ou conflitos com famílias são tratados como eventos etnograficamente densos, capazes de revelar a lógica relacional que estrutura o funcionamento institucional da inclusão.

Do ponto de vista ético, todos os nomes próprios utilizados são fictícios, e detalhes potencialmente identificáveis foram alterados ou suprimidos, sem prejuízo à análise sociológica das situações. A reconstrução das cenas buscou preservar o sentido das interações e os efeitos simbólicos das práticas descritas, evitando exposições desnecessárias de estudantes, famílias ou profissionais. Por se tratar de pesquisa baseada em reconstruções analíticas de situações profissionais já ocorridas, sem identificação dos participantes e sem intervenção junto aos sujeitos, o estudo pautou-se pelos princípios éticos de confidencialidade, anonimização e proteção dos envolvidos. O compromisso ético que orienta o texto não se limita à proteção da identidade dos sujeitos, mas se estende à recusa de leituras individualizantes ou patologizantes, privilegiando uma análise relacional e institucional dos processos observados.

Por fim, cabe destacar que o viés psicoeducacional da autora, decorrente de sua formação e atuação profissional, não é tomado como obstáculo metodológico, mas como parte constitutiva do olhar analítico. Longe de explicar os fenômenos observados exclusivamente a partir de categorias diagnósticas ou cognitivas, essa perspectiva é mobilizada em diálogo com a sociologia da educação e com a tradição interacionista,

permitindo analisar como saberes técnicos, dispositivos pedagógicos e práticas institucionais se articulam na produção cotidiana da diferença escolar.

4 CENAS ETNOGRÁFICAS DA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

4.1 CASO BERNARDO: QUANDO O APOIO SE TORNA PÚBLICO

Bernardo é um estudante do 8º ano, cuja trajetória escolar foi marcada, desde a alfabetização, por dificuldades persistentes de linguagem receptiva e expressiva, lentidão no processamento verbal, desafios significativos na leitura e na produção escrita, posteriormente formalizados em avaliação neuropsicológica.

Ao longo do Ensino Fundamental I, a escola mobilizou diferentes estratégias de apoio, como reforço fônico intensivo, adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos e planejamento conjunto entre docentes e equipe de Apoio à Aprendizagem. Tais medidas permitiram sua progressão escolar por meio de objetivos individualizados e mediação pedagógica constante. Nesse período, seu perfil de aprendizagem consolidou-se como predominantemente visual, com melhor desempenho em atividades estruturadas, apoio passo a passo e mediações linguísticas constantes.

A transição para o Ensino Fundamental II, contudo, evidenciou tensões entre as demandas de uma escola altamente acadêmica e a continuidade das práticas inclusivas anteriormente colocadas em prática. Embora o estudante tenha passado a receber apoio individualizado frequente, retiradas de sala e intervenções paralelas, a diferenciação pedagógica em contexto de aula mostrou-se irregular e, em muitos casos, inexistente, enquanto avaliações padronizadas e expectativas curriculares permaneciam pouco ajustadas ao seu perfil.

Nesse cenário, o suporte tornou-se simultaneamente condição de participação e marcador público de diferença (Goffman, 1975), produzindo dinâmicas de exposição, comentários entre pares e incertezas institucionais quanto à sua permanência e percurso escolar. É nesse espaço – entre práticas de apoio e processos de estigmatização (Becker, 1966) – que se situam as cenas analisadas a seguir.

Na primeira semana de aula, durante a troca de salas, Bernardo se aproximou da porta da sala de suporte para uma breve conversa sobre a reorganização de seus horários de apoio. Tinha sido dispensado de três tempos semanais destinados à língua

estrangeira e, naquele momento, observávamos juntos sua grade de horários para decidir quais disciplinas ocupariam esse espaço, como português ou biolo.gia.

A conversa durou poucos minutos. Ao sair da sala ao lado, um colega atravessou o corredor e, ao perceber Bernardo parado à porta, comentou em tom irônico: "hummm… aí, Bernardinho". Ao notar minha presença mais ao fundo da sala, cumprimentou-me e seguiu como se nada tivesse ocorrido. Bernardo permaneceu em silêncio. Encerramos a conversa sem retomar o comentário. Nas semanas seguintes, o episódio não voltou a ser mencionado pelo estudante, embora situações semelhantes de associação entre sua presença no suporte e comentários de colegas tenham sido observadas em outras ocasiões. O episódio, aparentemente banal e rapidamente dissolvido na rotina escolar, evidencia como práticas institucionais de apoio tornam visíveis certos corpos e trajetórias, produzindo marcas sociais que passam a circular entre colegas e reconfiguram posições de pertencimento.

Longe de constituir um evento isolado, situações como essa emergem em interações aparentemente periféricas, nas quais o humor, a ironia ou a simples nomeação operam como mecanismos sutis de diferenciação (Goffman, 1975). Ao mesmo tempo em que as políticas de apoio buscam garantir condições mais equitativas de participação (Dubet, 2004), sua materialização cotidiana pode expor estudantes a formas específicas de visibilidade, nem sempre controladas por eles.

Nesse contexto, o corredor – espaço de circulação e observação mútua – torna-se também um lugar de negociação simbólica de identidades escolares, onde marcas institucionais são reinterpretadas por colegas e recolocadas em dinâmicas de pertencimento, reconhecimento e, por vezes, estigmatização (Becker, 1966).

Algumas semanas depois, durante a distribuição das filipetas com as informações sobre provas padronizadas, todos os estudantes da turma receberam o documento – exceto Bernardo. Sem compreender a ausência, observava os colegas compararem datas e orientações, enquanto permanecia sem qualquer explicação institucional clara.

A escola ainda não havia formalizado junto à família nem comunicado ao próprio aluno a decisão de que ele não realizaria aquelas avaliações. A exclusão silenciosa do ritual burocrático da turma produziu uma ruptura visível: não apenas o afastava de um processo coletivo, mas o colocava diante da própria diferença de maneira pública e desorganizada. O episódio evidencia como decisões administrativas, quando não mediadas por práticas comunicacionais cuidadosas, transformam adaptações pedagógicas em experiências de estranhamento e exposição.

As cenas analisadas também podem ser lidas a partir da centralidade que Goffman atribui à visibilidade nos processos de estigmatização. Para o autor, "a visi-

bilidade é, obviamente, um fator crucial. […] As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas" (Goffman, 1975, p. 44).

No caso de Bernardo, o apoio pedagógico, ao se materializar em retiradas de sala, reorganizações de horário e procedimentos administrativos diferenciados, deixa de ser apenas um recurso educacional e passa a interferir no fluxo ordinário das interações, tornando-se perceptível aos pares.

A exclusão do ritual coletivo de distribuição das filipetas explicita esse mecanismo: ao tornar pública uma diferença que ainda não havia sido simbolicamente elaborada nem comunicada, a instituição transforma uma decisão pedagógica em experiência de estranhamento. O estigma, nesse sentido, não decorre da condição do aluno, mas da forma como a informação sobre sua trajetória circula e é administrada (ou negligenciada) no cotidiano escolar.

Essas duas cenas, embora distintas em sua forma – uma marcada pela ironia de um colega no corredor, outra pela exclusão silenciosa de um procedimento institucional – revelam um mesmo movimento de produção e visibilização do rótulo atribuído a Bernardo. Em ambos os episódios, o apoio pedagógico deixa de operar apenas como estratégia de aprendizagem e passa a organizar sua posição social no grupo, tornando pública uma diferença que nem sempre é compreendida pelos pares ou devidamente mediada pela instituição.

O rótulo emerge não como atributo individual estável, mas como efeito de práticas escolares, decisões administrativas e interações cotidianas que reiteram sua condição de "aluno do suporte" (Becker, 1966). Ao serem observadas em conjunto, as cenas evidenciam como adaptações pensadas para favorecer a participação podem, paradoxalmente, contribuir para processos de separação simbólica e exposição involuntária.

Esse movimento pode ser compreendido a partir da noção goffmaniana de identidade social, segundo a qual os ambientes institucionais produzem categorias e antecipam atributos considerados esperados para aqueles que delas participam. Como afirma Goffman:

> [...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" — para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". Baseando-nos nessas pré-concepções, **nós as transformamos**

> **em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso** (Goffman, 1975, p. 5, grifo nosso).

No caso de Bernardo, o apoio pedagógico não apenas responde a necessidades de aprendizagem, mas passa a interferir diretamente nessas expectativas, contribuindo para a produção de uma discrepância entre a identidade social virtual — aquilo que se espera de um aluno do Ensino Fundamental II — e a identidade social real que lhe é atribuída no cotidiano escolar.

Essa discrepância não se expressa por meio de sanções explícitas, mas por pequenas rupturas nas rotinas ordinárias: a ironia no corredor, a exclusão silenciosa de um procedimento coletivo, a ausência de explicações institucionais claras. Nessas situações, o estudante é confrontado menos com um julgamento direto do que com a percepção reiterada de que não ocupa plenamente o lugar que lhe é socialmente reservado. O estigma opera, assim, de forma difusa e relacional, organizando expectativas, delimitando formas legítimas de participação e produzindo uma visibilidade que o próprio aluno não controla.

As cenas analisadas permitem compreender que o rótulo não decorre exclusivamente de características individuais do estudante, mas é produzido e atualizado em práticas institucionais, procedimentos administrativos e interações cotidianas. Nesse processo, o apoio educacional deixa de operar apenas como recurso pedagógico e passa a participar da construção de posições simbólicas no grupo, evidenciando os paradoxos da inclusão discutidos neste artigo.

4.2 CASO ALICE: O APOIO QUE NÃO PODE APARECER

Alice é uma estudante que chega ao 6º ano com uma trajetória escolar atravessada por uma tensão persistente entre a necessidade objetiva de apoio pedagógico e a recusa simbólica de qualquer identificação pública com o departamento de Apoio à Aprendizagem. Diagnosticada com dislexia ao final do Ensino Fundamental I, após um longo percurso de avaliações externas, reuniões institucionais e intervenções intermitentes, Alice apresenta dificuldades significativas e duradouras na leitura e na escrita, especialmente no que se refere à fluência leitora, à ortografia e à organização da produção textual.

Ainda assim, ao contrário de outros estudantes acompanhados pelo setor de apoio, sua relação com o suporte escolar é marcada por estratégias constantes de evasão, ocultamento e negociação silenciosa, tanto por parte da aluna, quanto de sua família.

Desde a Educação Infantil, os registros escolares indicam dificuldades no processo de alfabetização, acompanhadas de frustração crescente diante das práticas de leitura e escrita. Ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a escola ofereceu intervenções diferenciadas, leitura mediada diária, adaptações pontuais e acompanhamento próximo da equipe de apoio, frequentemente compensando, no espaço escolar, a ausência de práticas sistemáticas de leitura no contexto familiar.

As reuniões com os responsáveis revelam um histórico de ambivalência em relação à escola e às intervenções propostas. Enquanto o discurso institucional enfatizava progressos graduais, necessidade de continuidade e trabalho conjunto, a família — em especial a mãe — oscilava entre a minimização das dificuldades, a crítica às expectativas escolares e o temor explícito da rotulação precoce da filha.

A recusa reiterada a determinados encaminhamentos externos, a descontinuidade de acompanhamentos terapêuticos e a resistência à articulação entre escola e especialistas produziram um cenário no qual o apoio pedagógico se tornava necessário, porém permanentemente fragilizado em sua legitimidade simbólica (Goffman, 1975; Becker, 1966; Dubet, 2004).

Ao final do 5º ano, um relatório multidisciplinar formalizou o diagnóstico de Transtorno Específico de Leitura e Escrita (Dislexia), descrevendo prejuízos persistentes na automatização da leitura, uso de estratégias compensatórias, dificuldades ortográficas, falhas na compreensão textual e limitações associadas à memória operacional. O documento conferiu respaldo técnico às práticas de diferenciação já implementadas pela escola e orientou a elaboração de um Plano Educacional Individualizado, reconhecendo oficialmente que Alice não acessava o currículo escolar em condições equitativas.

Paradoxalmente, a formalização diagnóstica não produziu maior adesão ao suporte institucional. Ao contrário, intensificou a necessidade de discrição, tanto por parte da aluna, quanto da família, que passaram a negociar de forma ainda mais cuidadosa os limites da visibilidade do apoio. O diagnóstico, embora legitimador no plano pedagógico, tornou-se um elemento sensível no plano identitário, reforçando estratégias de distanciamento simbólico em relação ao Apoio à Aprendizagem.

As estratégias mobilizadas por Alice podem ser lidas à luz das contribuições de Goffman sobre o estigma e o controle da informação. Para o autor, quando a marca diferencial não é imediatamente perceptível, o indivíduo encontra-se na condição do desacreditável, situação em que o principal desafio não é a reação imediata dos outros, mas a gestão permanente daquilo que pode vir a ser revelado.

Nesses casos: "a questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito:

exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde" (Goffman, 1975, p. 38).

No caso de Alice, o apoio pedagógico passa a operar precisamente nesse registro: não como recurso a ser recusado, mas como informação a ser rigidamente controlada. O diagnóstico, embora legitimador no plano institucional, torna-se um elemento potencialmente intrusivo nas interações cotidianas, exigindo vigilância constante sobre sua circulação.

A recusa de retiradas de sala, de anúncios públicos de adaptações e de qualquer associação visível ao Apoio à Aprendizagem não expressa a negação da dificuldade, mas uma estratégia ativa de gestão identitária, orientada pela preservação do pertencimento entre pares.

Diferentemente de outros estudantes acompanhados pela equipe, Alice nunca aceitou frequentar sessões regulares de apoio, ser retirada de sala ou receber acompanhamento visível durante as aulas. Qualquer menção pública a adaptações — como tempo estendido, sala separada ou provas diferenciadas — era prontamente recusada. As negociações ocorriam sempre em espaços periféricos: no corredor, à porta da sala, em conversas breves e em tom baixo, frequentemente iniciadas pela própria aluna, quando percebia que as demandas acadêmicas se tornariam mais difíceis de sustentar.

Esses encontros eram marcados por extrema cautela. Alice se aproximava da equipe de apoio com o corpo inclinado para dentro do espaço, olhar atento ao entorno, e solicitava ajuda de forma fragmentada: uma confirmação sobre instruções, a possibilidade de um ledor em avaliações específicas, a realização de provas separadas apenas em determinadas disciplinas. Mesmo quando aceitava essas acomodações, fazia-o sob a condição explícita de que nada fosse anunciado diante da turma e de que sua participação no Apoio à Aprendizagem permanecesse invisível aos colegas.

No espaço privado, contudo, a relação com o apoio assumia outro tom. Em conversas reservadas, Alice expressava o desejo de não ser vista naquele lugar, revelando não apenas o cansaço ante as exigências escolares, mas o peso simbólico de ser associada a uma categoria institucional que, naquele grupo específico, carregava significados muito particulares.

À luz da análise de Dubet (2003) sobre os processos contemporâneos de exclusão escolar, o caso de Alice pode ser compreendido não como uma recusa do apoio pedagógico em si, mas como uma resposta subjetiva à contradição estrutural da escola entre igualdade e mérito. Como observa o autor:

> O problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um

> efeito de halo sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades. [...] Por um lado, dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. [...] Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem portanto perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis (Dubet, 2003, p. 40-41).

Essa contradição estrutural ganhava contornos muito específicos no grupo do ano escolar de Alice: a presença de um aluno autista amplamente aceito pelos colegas, que é acompanhado pelo Apoio à Aprendizagem desde a Educação Infantil, e de outra estudante com diagnóstico recente de TDAH com traços de autismo contribuía para a cristalização de uma imagem específica do que significa "ser do apoio".

O apoio, nesse contexto, estava fortemente associado a formas de diferença percebidas como visíveis, permanentes e legitimadas. Alice, cuja dificuldade se manifestava de maneira menos evidente e mais instável, não se reconhecia nesse lugar. A recusa do apoio, nesse sentido, não expressa uma negação da própria dificuldade, mas uma rejeição à posição social que o rótulo ocupa naquele universo relacional específico.

O caso de Alice revela como práticas de inclusão não operam apenas no plano pedagógico, mas participam ativamente da produção de identidades escolares e de hierarquias simbólicas entre diferentes formas de diferença. Ao recusar a visibilidade do apoio, Alice engendra estratégias de gestão da própria identidade, preferindo enfrentar dificuldades acadêmicas a ocupar publicamente uma posição que ameaça seu pertencimento entre pares.

O suporte, embora essencial para sua permanência escolar, precisa ser constantemente negociado para não se transformar em marcador social indesejado. É nesse espaço ambíguo – entre necessidade pedagógica, vergonha social e estratégias de invisibilização – que o caso se inscreve (Goffman, 1975; Becker, 1966).

4.3 CASO JULIANO: QUANDO A INCLUSÃO PRODUZ MEDO

Juliano era aluno do Jardim II, na Educação Infantil, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Tratava-se de uma criança extremamente comunicativa, com forte desejo de interação, sobretudo com adultos, mas também constantemente interessada em se aproximar das outras crianças do grupo.

Sua forma de interação, contudo, era marcada pela ausência de filtros sociais esperados para a faixa etária: atravessava falas, puxava colegas para brincar, pegava brinquedos sem mediação prévia e, por vezes, empurrava ao tentar se inserir nas atividades coletivas. Nenhuma dessas ações se configurava como agressão deliberada, mas, no contexto da Educação Infantil, podia causar susto ou desconforto em crianças pequenas.

Em razão dessas características, Juliano demandava acompanhamento contínuo das duas professoras (regente e assistente), especialmente nos momentos de transição: deslocamentos pela escola, organização da sala, início e encerramento das atividades. Falava com frequência, levantava-se durante as propostas, dispersava-se facilmente e precisava de constantes intervenções de contorno para reorganizar sua participação. Esse cuidado intensivo tornava sua presença altamente visível no cotidiano da turma e mobilizava uma quantidade significativa de atenção pedagógica.

Ao longo do ano, pelo menos cinco famílias distintas solicitaram reuniões formais com a coordenação e a direção da escola para exigir a retirada de Juliano do grupo. As queixas apresentadas acionavam um vocabulário recorrente: o aluno seria prejudicial ao aprendizado dos demais, representaria uma ameaça às outras crianças e estaria sendo protegido pelas professoras, que supostamente ignorariam os comportamentos inadequados em detrimento dos filhos dos reclamantes. A crítica dirigia-se não apenas à criança, mas à própria escola, acusada de omissão por manter Juliano na turma sem, inicialmente, oferecer um apoio individualizado visível.

Esse conjunto de reações pode ser interpretado à luz da noção de pânico moral, tal como formulada por Stanley Cohen (2002). Para o autor, pânicos morais mobilizam reações intensas e desproporcionais em relação aos fatos concretos. Nas palavras do sociólogo:

> As sociedades parecem estar sujeitas, de tempos em tempos, a períodos de pânico moral. Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas emerge e passa a ser definido como uma ameaça aos valores e interesses da sociedade; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada […] [6](Cohen, 2002, p. 1, trad. nossa).

6 "*Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion* […]" (Cohen, 2002, p. 1).

No caso analisado, práticas comuns da Educação Infantil, como aproximações corporais, dificuldades de autorregulação e impulsividade, foram reinterpretadas, no discurso adulto, como sinais de risco iminente, deslocando a criança do lugar de aluno para o de perigo potencial.

Esse enquadramento produz um processo de tipificação no qual os comportamentos de Juliano passam a ser lidos à luz do status simbólico que lhe é atribuído, fazendo com que a reação social – mais do que a conduta em si – contribua para a estabilização de um processo de estigmatização, cujos efeitos extrapolam o âmbito adulto e passam a circular também entre as próprias crianças.

Cohen acrescenta: "mais importantes são as consequências simbólicas e não intencionais do controle social como um todo. O desvio, em certo sentido, emerge e se estabiliza como um artefato do próprio controle social"[7] (Cohen, 2002, p. 6, trad. nossa).

O processo de estigmatização também pode ser aprofundado à luz da contribuição de Erving Goffman (1975), especialmente no que se refere à produção daquilo que o autor denomina de identidade deteriorada. Para Goffman, o estigma emerge quando há uma discrepância entre a identidade social virtual – aquela antecipada a partir de expectativas normativas – e a identidade social real do sujeito, levando à sua redução a um único atributo desacreditado.

Como já abordamos (ver seção 2), diante da presença de um traço percebido como desviante, o indivíduo deixa de ser considerado "criatura comum e total", passando a ser interpretado prioritariamente a partir desse marcador, o que o reduz a uma "pessoa estragada e diminuída" (Goffman, 1975, p. 6).

No caso de Juliano, a leitura reiterada de seus comportamentos, a partir da chave do perigo, produziu exatamente este deslocamento: a criança deixou de ser reconhecida em sua pluralidade de experiências e possibilidades para ser fixada em uma identidade ameaçadora, construída menos por suas ações concretas do que pelas expectativas normativas e pelos medos projetados pelo grupo adulto.

Esse deslocamento, produzido relacionalmente, também pode ser compreendido à luz da perspectiva interacionista de Becker (1966), para quem o desvio não constitui uma qualidade intrínseca do comportamento, mas o efeito da reação social que o define como tal. No caso de Juliano, práticas ordinárias da infância passam a ser reinterpretadas a partir de um enquadramento moralizante, de modo que a criança é progressivamente identificada não pelo que faz, mas pelo tipo de problema que supostamente encarna.

---

7 "[…] *more important are the symbolic and unintended consequences of social control as a whole. Deviance in a sense emerges and is stabilized as an artefact of social control.*" (Cohen, 2002, p. 6)

A resposta institucional foi clara ao afirmar que Juliano era um aluno de inclusão e que sua permanência no grupo fazia parte de um compromisso pedagógico e ético. Ainda assim, diante da pressão crescente das famílias, uma terceira professora de apoio, vinculada ao setor de Apoio à Aprendizagem, foi alocada na sala em tempo integral (antes do ocorrido, o suporte extra era pontual).

Curiosamente, a entrada da mediadora não apaziguou completamente os conflitos: os mesmos responsáveis que acusavam a escola de negligência continuaram a produzir narrativas de perseguição ao menino, agora sustentadas pela ideia de que o apoio chegara tarde demais.

Um dos efeitos mais sensíveis desse processo foi a circulação de discursos adultos entre as próprias crianças. Professores relataram que alunos de cinco anos passaram a verbalizar comentários e acusações dirigidas a Juliano com entonação e vocabulário claramente não infantis, reproduzindo falas escutadas em casa.

Tal dinâmica remete ao que Cohen (2002) descreve como a formação de consensos morais, nos quais a percepção de ameaça se difunde para além dos agentes diretamente envolvidos, sendo compartilhada e reforçada por diferentes atores sociais, inclusive aqueles que não dispõem de elementos empíricos para avaliá-la criticamente. Nesse sentido, o pânico moral não se restringe à reação inicial das famílias, mas passa a organizar práticas cotidianas e interações simbólicas no interior da instituição escolar.

Apesar do clima de tensão que se instaurou ao redor do caso, a escola tratou a situação com cautela e respeito, tanto em relação a Juliano quanto à sua família. A equipe manteve-se coesa, investiu na organização do apoio em sala e buscou garantir o bem-estar de todos os alunos do grupo.

Juliano permaneceu na turma até o fim do ano letivo, acompanhado de perto, com progressos observáveis em sua participação e sem demonstrar sinais evidentes de sofrimento emocional decorrente dos conflitos adultos. Em consonância com seu perfil, seguia socializando majoritariamente por meio de brincadeiras paralelas, mas demonstrava prazer em estar próximo das outras crianças.

No ano seguinte, com a reorganização institucional das turmas, um procedimento regular da escola, Juliano passou a integrar um novo grupo, agora acompanhado por uma mediadora 1:1, além da professora regente e da professora assistente. A trajetória do aluno, nesse sentido, evidencia não apenas os desafios da inclusão na Educação Infantil, mas, sobretudo, a forma como os processos de exclusão podem ser socialmente produzidos desde muito cedo, antes mesmo que as próprias crianças disponham de repertório simbólico para nomeá-los.

A trajetória de Juliano evidencia, assim, não apenas os desafios da inclusão na Educação Infantil, mas a forma como processos de exclusão podem ser socialmente produzidos desde muito cedo. Como aponta Cohen (2002), a identificação de determinadas situações como pânicos morais não implica negar a existência de dificuldades reais, mas chama atenção para a desproporcionalidade entre o evento e a reação social que ele suscita.

No caso analisado, a intensidade das demandas por afastamento do aluno contrasta com a ausência de episódios de violência deliberada ou de sofrimento manifesto entre as crianças, revelando como a inclusão pode se converter em foco de conflito institucional.

Mais do que uma resposta às práticas concretas da criança, observa-se a emergência de um pânico moral em torno da diferença, no qual famílias, discursos escolares e práticas cotidianas participam ativamente da construção de fronteiras simbólicas entre quem pertence e quem deve ser afastado — um processo que diz menos sobre o desvio em si e mais sobre os valores, ansiedades e hierarquias que estruturam o campo social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar, a partir de cenas etnográficas situadas no cotidiano escolar, os modos pelos quais práticas de apoio educacional participam simultaneamente da ampliação das condições de participação dos estudantes e da produção social da diferença. Ao acompanhar as trajetórias de Bernardo, Alice e Juliano em diferentes etapas da educação básica, foi possível evidenciar que o apoio não opera como um dispositivo neutro, mas como uma prática institucional atravessada por relações de poder, expectativas normativas, disputas por pertencimento e formas distintas de gestão da visibilidade.

Embora marcados por experiências escolares singulares, os três casos revelam regularidades importantes. Em todos eles, a diferença não se apresenta como atributo individual pré-existente, mas como resultado de processos relacionais que envolvem classificações institucionais, interações cotidianas, discursos familiares e práticas pedagógicas. O apoio educacional, nesse contexto, não apenas responde a necessidades de aprendizagem, mas participa ativamente da construção de posições sociais no interior da escola.

Um dos principais achados da pesquisa refere-se ao papel da visibilidade na produção dessas posições. Em Bernardo, o apoio torna-se marcador público de diferença por meio de procedimentos institucionais e interações aparentemente banais.

Em Alice, a visibilidade é objeto de negociação permanente, levando a estudante a desenvolver estratégias de ocultamento como forma de preservar seu pertencimento entre pares. Em Juliano, por sua vez, a diferença torna-se excessivamente visível, mobilizando reações coletivas de vigilância, medo e contestação. Considerados em conjunto, os casos sugerem que a experiência da inclusão depende não apenas da existência de recursos de apoio, mas também dos modos pelos quais esses recursos são organizados, comunicados e simbolicamente significados no cotidiano escolar.

As análises também evidenciaram que diferentes formas de diferença ocupam posições distintas na economia simbólica da escola. Alguns modos de participação apoiada tendem a ser mais facilmente legitimados e naturalizados, enquanto outros permanecem associados a expectativas de insuficiência, dependência ou ameaça. Nesse sentido, a inclusão não elimina processos de classificação e hierarquização; ao contrário, pode produzir novas formas de diferenciação, ainda que sustentadas por objetivos pedagógicos de equidade.

Os casos analisados permitiramm igualmente compreender que a estigmatização não decorre exclusivamente de características dos estudantes, mas das formas pelas quais informações, diagnósticos e práticas de apoio circulam nos espaços escolares. O rótulo emerge menos como descrição de uma condição individual do que como efeito de relações sociais que organizam expectativas, definem pertencimentos e delimitam formas consideradas legítimas de participação. A contribuição da perspectiva interacionista reside precisamente em deslocar o olhar do indivíduo para os processos sociais que produzem reconhecimento, classificação e exclusão.

Do ponto de vista institucional, os achados sugerem que políticas de inclusão, quando implementadas sem atenção às suas dimensões simbólicas e relacionais, podem gerar efeitos paradoxais. Procedimentos concebidos para ampliar oportunidades de aprendizagem podem, simultaneamente, produzir exposições involuntárias, reforçar fronteiras entre grupos e alimentar interpretações estigmatizantes. Mais do que discutir se a escola deve incluir, os resultados apontam para a necessidade de refletir sobre como a inclusão é organizada, narrada e vivida por estudantes, famílias e profissionais.

Ao adotar uma abordagem etnográfica ancorada na prática profissional da autora, o estudo também contribui para o debate metodológico no campo da sociologia da educação. As cenas analisadas demonstram que processos centrais da vida escolar frequentemente se manifestam em eventos aparentemente ordinários – um comentário no corredor, uma adaptação negociada discretamente ou uma reunião de responsáveis –, revelando a potência analítica das microinterações para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão.

Por fim, os resultados permitem retomar a reflexão de Dubet (2004) sobre os paradoxos da justiça escolar nas sociedades democráticas. Convocada simultaneamente a reconhecer singularidades, compensar desigualdades e promover desempenho, a escola opera em um equilíbrio permanentemente instável entre princípios que nem sempre são compatíveis. Os casos analisados mostram que as práticas de apoio educacional se inscrevem exatamente nesse ponto de tensão: ao mesmo tempo em que ampliam condições de acesso, participação e permanência, podem produzir novas formas de visibilidade, classificação e diferenciação.

Reconhecer esses paradoxos não significa questionar a importância da inclusão, mas fortalecer sua dimensão crítica. Mais do que um conjunto de procedimentos técnicos, a inclusão constitui um processo social atravessado por emoções, expectativas, disputas simbólicas e relações de poder. Compreender essas dinâmicas é condição fundamental para a construção de práticas educacionais que, além de garantir acesso e permanência, sejam capazes de produzir formas mais justas de pertencimento escolar.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. *Outsiders*: Studies in the sociology of deviance. New York: Free Press, 1966.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics*: The Creation of the Mods and Rockers. New York: Routledge, 2002.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/514. Acesso em: 5 jan. 2026.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635. Acesso em: 5 jan. 2026.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://books.scielo.org/id/8fcfr. Acesso em: 18 jan. 2026.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.