

Artigo

O uso de estereótipos na linha de frente: lógicas de categorização e raciocínios de profissionais da pré-escola

Gabriela Thomazinho ¹ *

* Autora Correspondente

¹ Fundação Getúlio Vargas / Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo / SP – Brasil

Os trabalhadores da linha de frente frequentemente se baseiam em estereótipos para categorizar os cidadãos, mas pouco se sabe sobre a variação em seu uso, particularmente o potencial para inibir tal uso. Este artigo explora a variação no uso de estereótipos, analisando as respostas de 46 profissionais de oito pré-escolas brasileiras a vinhetas qualitativas. Utilizo a Escala de Lógica de Categorização — um *continuum* que varia da categorização estereotipada à categorização investigativa — para destacar as diversas lógicas utilizadas pelos profissionais. A categorização estereotipada envolve a aplicação acrítica de estereótipos, enquanto a categorização investigativa reflete um processo contínuo de investigação, marcado pela abertura para testar suposições iniciais por meio de observações adicionais. A análise das respostas dos profissionais revela uma variação significativa em sua lógica de categorização. Examinamos como essas lógicas estão ligadas a hipóteses explicativas e estratégias de tratamento. Os resultados sugerem que a categorização investigativa está associada a teorias estruturais sobre desigualdades educacionais e a estratégias dialógicas e de apoio, oferecendo *insights* sobre os benefícios potenciais da supressão de estereótipos nas interações da linha de frente.

Palavras-chave: trabalhadores da linha de frente; estereótipos; lógica de categorização; raciocínio; desigualdades.

El uso de estereotipos en la línea de frente: lógicas de categorización y raciocinio de los profesionales de preescolar

Los trabajadores de primera línea suelen basarse en estereotipos a la hora de categorizar a los ciudadanos, pero se sabe poco sobre la variabilidad en su uso, en particular sobre el potencial para inhibir dicho uso. Este artículo explora la variación en el uso de estereotipos, analizando las respuestas de 46 profesionales de ocho centros de educación inicial brasileños a viñetas cualitativas. Utilizo la Escala de Lógica de Categorización – un continuo que va desde la categorización estereotipada hasta la categorización investigativa – para resaltar las diversas lógicas que utilizan los profesionales. La categorización estereotipada implica la aplicación acrítica de estereotipos, mientras que la

ISSN: 1982-3134

DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220250308>

Artigo submetido em 31 de julho de 2025 e aceito para publicação em 29 janeiro de 2026.

[Versão traduzida]

Editor-Chefe:

Gregory Michener (Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro / RJ – Brasil)

Pareceristas:

Patricia Rodrigues Rosa (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Canoas / RS – Brasil)

Roberto Rocha Coelho Pires (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília / DF – Brasil)

Relatório de revisão por pares:

O relatório de revisão por pares está disponível neste link

<https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/97069/90457>

categorización investigativa refleja un proceso continuo de indagación, marcado por la apertura a poner a prueba las hipótesis iniciales mediante una observación más profunda. El análisis de las respuestas de los profesionales revela una variación significativa en su lógica de categorización. Examino cómo estas lógicas están vinculadas a hipótesis explicativas y estrategias de tratamiento. Los resultados sugieren que la categorización investigativa está asociada con teorías estructurales sobre las desigualdades educativas y con estrategias dialógicas y de apoyo, lo que ofrece una perspectiva sobre los posibles beneficios de suprimir los estereotipos en las interacciones de primera línea.

Palabras clave: trabajadores de primera línea; estereotipos; lógica de categorización; raciocinio; desigualdades.

The use of stereotypes at the frontline: categorization logics and reasonings of kindergarten professionals

Frontline workers often rely on stereotypes when categorizing citizens, but little is known about the variability in their use, particularly the potential for inhibiting such use. This article explores the variation in the use of stereotypes, analyzing the responses of 46 professionals from eight Brazilian kindergartens to qualitative vignettes. I use the Categorization Logic Scale — a continuum ranging from stereotyped categorization to investigative categorization — to highlight the diverse logics professionals use. Stereotyped categorization involves the uncritical application of stereotypes, while investigative categorization reflects a continuous process of inquiry, marked by openness to testing initial assumptions through further observation. The analysis of the professionals' responses reveals significant variation in their categorization logic. I examine how these logics are tied to explanatory hypotheses and treatment strategies. The findings suggest that investigative categorization is associated with structural theories about educational inequalities and with more supportive strategies, offering insight into the potential benefits of suppressing stereotypes in frontline interactions.

Keywords: frontline workers; stereotypes; categorization logic; reasoning; inequalities.

1. INTRODUÇÃO

Os trabalhadores da linha de frente interagem com os cidadãos, e têm o poder de decidir quais deles merecem benefícios e quais merecem sanções (Lipsky, 2019; Møller, 2009). Tais decisões são guiadas pela visão geral que o trabalhador da linha de frente tem do cidadão; e, às vezes, ela é baseada em estereótipos. Isso ocorre quando os trabalhadores da linha de frente limitam a imagem do cidadão a um conjunto de características comumente atribuídas a membros de um grupo social específico. Enxergar o cidadão através de lentes estereotipadas pode levar tais trabalhadores a tratar ou avaliar de maneira distinta dois cidadãos em condições semelhantes, mas pertencentes a diferentes grupos sociais.

O uso de estereótipos desafia os ideais igualitários de políticas sociais mais amplas, como a política educacional. Na literatura sobre burocracia ao nível das ruas, discute-se como a categorização negativa dos cidadãos pode influenciar a percepção de merecimento e afetar o acesso a direitos (Lotta & Kirschbaum, 2022; Møller, 2009). No caso de políticas educacionais, pesquisas internacionais mostraram que os estereótipos podem reforçar as desigualdades educacionais (Hinnant et al., 2009; Lautier, 2011; Millet & Croizet, 2016).

Embora seja comum para os trabalhadores da linha de frente se basear em estereótipos nesse processo, existem variações na forma como esses estereótipos são utilizados — alguns profissionais conseguem eliminar ou evitar completamente usá-los em conjunto. Fatores como anos de experiência, nível de formação profissional, histórico social e local de trabalho têm sido associados a diferentes padrões no uso de estereótipos (Harrits, 2019; Lotta & Kirschbaum, 2022; Maynard-Moody & Musheno, 2003). Entretanto, existe uma lacuna na caracterização do raciocínio de profissionais capazes de evitar estereótipos.

Este artigo explora a variação no uso de estereótipos por um tipo de trabalhador da linha de frente — profissionais de pré-escola —, especialmente nos casos em que tais profissionais são capazes

de evitar o uso de estereótipos. Com base em um trabalho de campo realizado em oito pré-escolas brasileiras, o objetivo foi responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais são os raciocínios produzidos pelos profissionais pré-escolas ao categorizar as crianças, sobretudo quando conseguem evitar o uso de estereótipos?*

A tarefa prática foi identificar se existe variação no uso de estereótipos e caracterizá-la. Eu pesquisei como esses profissionais categorizam as crianças, especialmente aquelas que representam uma situação desafiadora para o profissional. O objetivo foi investigar as percepções de causalidade e as estratégias propostas quando eles interagem com uma criança que está causando problemas. Como defendido por Hilton e Von Hippel (1996), os estereótipos a respeito de um grupo estão relacionados a teorias implícitas sobre a causa de algumas características estarem conectadas.

O artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. A próxima seção apresenta a revisão da literatura sobre os processos de categorização e o uso de estereótipos pelos trabalhadores da linha de frente. A terceira seção apresenta os dados e métodos. A quarta apresenta os resultados, e a última discute as contribuições e limitações do artigo.

2. CATEGORIZAÇÃO E ESTEREÓTIPOS NA LITERATURA

Os trabalhadores da linha de frente são funcionários públicos que interagem diretamente com os cidadãos, no momento da implantação de políticas. Sua função principal é traduzir as políticas em ações e resultados concretos (Lipsky, 2019; Lotta, 2015). As características comuns desses trabalhadores incluem a interação frequente com os cidadãos e autonomia para agir dentro de diretrizes e leis amplas e, muitas vezes, ambíguas. Essa autonomia dá origem a um poder discricionário significativo na forma de lidar com casos individuais (Lipsky, 2019).

A partir do exercício da discricionariedade, esses funcionários analisam e simplificam situações individuais complexas, determinando, em última instância, quem deve ser beneficiado e quem pode estar sujeito a sanções (Lipsky, 2019; Lotta, 2015; Lotta & Costa, 2020; Møller, 2009). Ao fazer isso, eles raciocinam. Raciocínio é a forma de interpretar o contexto e as informações, dando-lhes sentido e justificando suas decisões (Harrits, 2019; Møller, 2009).

Nas práticas discricionárias, os trabalhadores da linha de frente devem categorizar cada cidadão. A categorização pode ser considerada uma prática política cotidiana que define quem recebe o quê (Møller, 2009). Tal prática se baseia em leis, diretrizes e padrões formais de elegibilidade. Como um processo, a categorização pode ser considerada a sequência completa de construção de categorias, analisando as unidades e raciocinando sobre onde alocar cada uma delas. A prática é consequência da última decisão – a alocação da unidade em uma categoria.

No processo de categorização, alguns trabalhadores da linha de frente utilizam estereótipos (Harrits, 2019; Lotta & Kirschbaum, 2021, 2022; Møller, 2009). Estes são esquemas cognitivos internalizados – estruturas mentais que abrangem as associações e crenças que temos sobre membros de grupos sociais específicos (Dovidio et al., 2010; Hilton & Von Hippel, 1996). São estruturas que vinculam crenças, atitudes e comportamentos, e levam as pessoas a fazer suposições relacionais (Lotta & Kirschbaum, 2021, 2022). Quando uma pessoa faz um julgamento com base em um estereótipo, ela utiliza um conjunto de características comumente associadas ao grupo social ao qual ela supõe que a outra pessoa pertence (Dovidio et al., 2010). Ao fazer isso, ela atribui certos traços a esse grupo, apoiada por uma rede subjacente de crenças sobre quais desses atributos estão relacionados (Hilton &

von Hippel; 1996). Nas interações sociais, aquela pessoa é frequentemente associada a uma identidade social, e espera-se que ela apresente os traços coletivos que caracterizam esse grupo (Møller, 2009).

Embora a categorização possa ser abordada de maneira mais gradual e individualizada, o uso de estereótipos é uma forma simplificada de categorização – que exagera as diferenças entre nós e os membros do grupo social estereotipado (Harrits, 2019). Em contraste, durante uma interação não estereotipada, uma pessoa não presume que a outra possua todas as características estereotipadas atribuídas a seu grupo social. Ao contrário, ela tenta desenvolver uma compreensão mais pessoal daquele indivíduo, com base em experiências compartilhadas e interação direta.

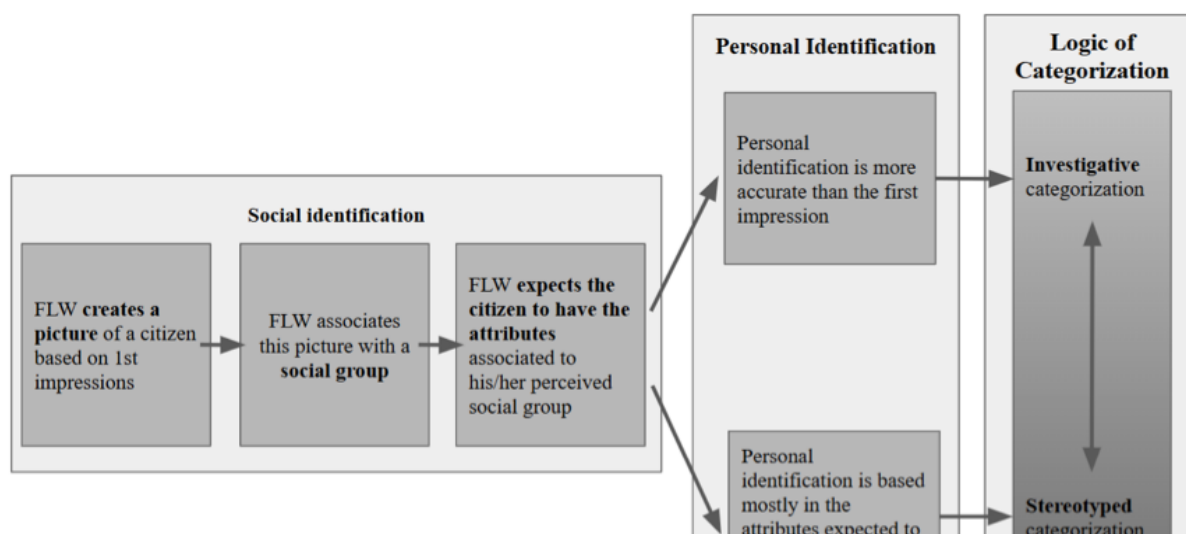
A literatura de administração pública sobre estereótipos analisa as variações em seu uso (Harrits, 2019; Møller, 2009; Raaphorst & Groeneveld, 2018; Thomazinho, 2024). Raaphorst e Groeneveld (2018) argumentam que estereótipos podem ser usados como *atalhos* ou como *lentes*, sendo as últimas mais difundidas. O uso de estereótipos usados como *atalhos* envolve basear-se nos atributos visíveis dos cidadãos para inferir rapidamente sobre suas supostas identidades, que são então usadas para tirar conclusões sobre características não observáveis. O uso de estereótipos como *lentes* ocorre quando todos os sinais observáveis são interpretados através do filtro de crenças estereotipadas. Outro tipo de diferenciação foi feito por Harrits (2019), com dois estágios no uso de estereótipos para a tomada de decisões profissionais: *ativação* e *aplicação*. A *ativação* ocorre quando os estereótipos influenciam o raciocínio do trabalhador sobre qual decisão ou ação tomar. A *aplicação* ocorre quando a verdadeira decisão ou ação se baseia nesses estereótipos. É mais difícil evitar a ativação, porque ela tende a ser automática e inconsciente, já que os estereótipos estão profundamente internalizados. Entretanto, a aplicação pode ser conscientemente controlada e potencialmente evitada, por meio do raciocínio deliberado (Harrits, 2019). Porém, tanto Raaphorst e Groeneveld (2018) quanto Harrits (2019) não analisaram casos em que estereótipos não foram usados.

Outra análise da variação no uso de estereótipos foi feita por Møller (2009), que distinguiu a *categorização estereotipada* da *categorização individualizada*. A autora identificou três aspectos principais associados à *categorização estereotipada*: i) usar esclarecimentos apenas como ferramentas de confirmação; ii) basear-se no senso comum; e iii) aplicar perspectivas normativas. Em oposição à *categorização estereotipada*, Møller (2009) propôs o conceito de *categorização individualizada*, na qual os assistentes sociais consideram as circunstâncias únicas de cada indivíduo e os fatores externos que podem influenciar sua situação. Os processos de esclarecimento são usados para coletar informações adicionais sobre esses fatores. Uma crítica que se pode fazer a essa diferenciação é quanto aos casos de interações de longo prazo, que tendem a ser sempre individualizadas – mesmo que ainda estereotipadas.

Outra opção foi proposta por Thomazinho (2024), que considerou a categorização operando ao longo de um *continuum* de lógicas. Na parte inferior desse *continuum* está a *categorização estereotipada*, na qual o indivíduo é tratado como se possuísse todos os traços estereotipados associados àquele grupo. Não há nenhum esforço verdadeiro para desenvolver uma identificação pessoal mais precisa, por meio de interação real ou experiências. Mesmo quando uma forma de identificação pessoal é construída, ela permanece fortemente moldada – e, em última análise, distorcida – por expectativas estereotipadas ligadas à identidade social percebida daquela pessoa. Em contraste com a *categorização estereotipada*, existe a *categorização investigativa* – um processo baseado na experiência e caracterizado pela contínua formulação, teste e reformulação de hipóteses sobre o outro. Essa lógica caminha de mãos dadas com o questionamento de suposições anteriores e a busca ativa de novas percepções. É importante

observar que a categorização investigativa não se baseia apenas na interação direta e na experiência com o outro. Ela também incorpora elementos como conhecimento prévio, experiências anteriores e a identificação social do outro. Enquanto a categorização estereotipada se baseia principalmente em esquemas cognitivos internalizados e tomados como certos, a categorização investigativa trata de processos de raciocínio mais complexos. A principal diferença consiste na abertura para testar e revisar as próprias hipóteses.

FIGURA 1 LÓGICAS DE CATEGORIZAÇÃO



Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, ainda existem lacunas na caracterização do raciocínio associado a cada lógica de categorização. Seria cada lógica associada a hipóteses sobre por que um cidadão falha? E estaria associada a algum tipo de tratamento dado aos cidadãos? As respostas a essas perguntas podem nos ajudar a compreender como os processos culturais são percursos para a reprodução de desigualdades, como sugerido por Lamont et al. (2014).

3. CONTEXTO, DADOS E MÉTODOS

O objeto empírico deste artigo é um tipo de trabalhador que atua na linha de frente: os profissionais de pré-escola, os quais interagem diariamente com crianças e precisam decidir como tratar cada uma delas. A escolha de pré-escolas e seus profissionais seguiu os princípios da amostragem intencional (Maxwell, 2012, p. 235). Foram adotados critérios de diversificação para a escolha dos municípios, pré-escolas e funcionários que participaram da pesquisa. Como parte da equipe do projeto de pesquisa DISCOS, eu selecionei quatro cidades situadas no estado de São Paulo, com diferentes graus de desigualdade e de recursos.

Em cada município, duas pré-escolas foram incluídos na pesquisa de campo. Os critérios de seleção foram a vulnerabilidade de seu território – um em área de baixa vulnerabilidade e outro em área de

alta vulnerabilidade. Foram entrevistados seis profissionais de cada pré-escola – quatro professores e dois assistentes. Na pré-escola 2, não havia assistentes, portanto, entrevistei apenas quatro professores. No total, foram entrevistados 46 profissionais, cuja seleção procurou buscar alguma variação entre eles em termos de características sociodemográficas e profissionais.

Foram utilizadas vinhetas para explorar como os profissionais categorizam e raciocinam sobre as crianças. Vinhetas são histórias fictícias sobre indivíduos e situações, que são apresentadas aos participantes da pesquisa, solicitando-lhes que comentem e respondam a algumas perguntas sobre tais histórias, como, por exemplo, o que fariam se estivessem naquela situação (Barter & Renold, 2000; Thomazinho et al., 2024). O objetivo das vinhetas qualitativas não é prever quais seriam os comportamentos dos participantes, mas investigar como eles categorizam e raciocinam a respeito da situação apresentada. Nesse processo de raciocínio, pede-se ao entrevistado que elabore hipóteses e categorize a criança. As vinhetas foram criadas como vinhetas qualitativas experimentais, nas quais a lógica experimental é combinada com entrevistas e análises qualitativas. Nesses experimentos, três vinhetas devem ser preparadas – uma é a linha de base, e duas se referem ao “tratamento” alternativo, no qual a variação é introduzida (Harrits & Møller, 2021).

As vinhetas criadas mostram situações de mau comportamento de um menino, e uma profissional da pré-escola tem dificuldade para lidar com a situação. Uma primeira versão das vinhetas foi elaborada pela equipe de pesquisa do projeto “DISCOS – Contextos diferentes – tarefas semelhantes: implicações para a provisão de políticas públicas”, e depois apresentada a especialistas e testada como piloto com alguns profissionais de pré-escola. Uma versão final foi aperfeiçoada – ela retratava um problema real para estimular os profissionais a categorizar a criança. A variação entre as vinhetas refere-se ao *status* da criança no grupo e à participação da família nas atividades da pré-escola: a Vinheta A, da linha de base, mostrou uma situação com um menino medianamente popular no grupo, e cuja família é parcialmente participativa; a Vinheta B apresentou uma situação de um menino que é popular no grupo e cuja família é participativa; e a Vinheta C mostrou exatamente a mesma situação da Vinheta B, porém com um menino impopular no grupo e cuja família não é participativa (Quadro 1). O impacto da presença de uma família e de uma criança de alto ou baixo *status* será o foco da análise de outras publicações do projeto DISCOS. Neste artigo, a análise enfatizou a variação das reações entre os profissionais.

QUADRO 1 VINHETAS DA LINHA DE BASE E DE TRATAMENTO

Vinheta A	Vinheta B	Vinheta C
Sua colega acaba de ter outro conflito na hora da refeição com um menino de 5 anos. Ele briga constantemente com as outras crianças. Desta vez, sua colega não conseguiu impedir a tempo um episódio, e o menino bateu bem forte em outra criança. Você sabe que sua colega tem dificuldade de lidar com ele quando ele está em grupo com as demais crianças. Você já tinha conversado com ela sobre isso para entender o comportamento e reações dele na pré-escola. O menino tem dois irmãos que já frequentaram essa mesma pré-escola. Seus pais gostam que ele frequente aqui e participam de atividades familiares e outros eventos. Embora o menino aceite as regras e rotinas básicas da pré-escola, como tirar sapatos quando volta das atividades externas e lavar as mãos antes de comer, ele é muito extrovertido na interação tanto com adultos como com as crianças. Mas, segundo relato dos pais, ele nunca é assim em casa. Nos últimos meses, sua colega tentou alterar a maneira como o menino se comporta no grupo e conversou com os pais sobre como percebem o comportamento da criança. Mas, embora eles sejam cooperativos com a pré-escola, não há muito progresso [...] Pelo contrário [...] A sua colega tem dúvidas sobre o que ela deveria fazer com o menino [...].	Sua colega acaba de retornar de uma conversa com os pais de um menino de 5 anos a respeito de um episódio que aconteceu hoje mais cedo no qual o menino mordeu outra criança muito seriamente. Esta não é a primeira vez que você e seus colegas têm conflito com esta criança. Ele grita frequentemente com as outras crianças, que geralmente reagem gritando também. Sua colega tem dificuldades de lidar com ele na turma e vocês já tinham conversado antes sobre como compreender o comportamento e reações do menino. O menino é popular no grupo, e as outras crianças frequentemente copiam o que ele faz. Por exemplo, elas o imitam se ele desenha na parede ou derruba leite no chão. Às vezes ele também deixa a mesa enquanto está comendo e frequentemente acaba em situações conflituosas com a educadora. Os irmãos do menino também já frequentaram essa pré-escola e seus pais sempre gostaram daqui. Eles sempre ficam de olho nas outras crianças e convidam algumas para ir em casa brincar depois da escola. Eles também sempre participam ativamente do cotidiano da pré-escola e dos eventos que acontecem aqui. O menino é muito extrovertido na interação tanto com adultos como com as crianças. Mas, segundo relato dos pais, ele nunca é assim em casa. Nos últimos meses, sua colega tentou alterar a maneira como o menino se comporta no grupo e conversou com os pais sobre como percebem o comportamento da criança. Mas, embora eles sejam cooperativos com a pré-escola, não há muito progresso [...] Pelo contrário [...] A sua colega tem dúvidas sobre o que ela deveria fazer com o menino [...].	que geralmente o ignoram. O menino não é muito popular no grupo e muitas vezes ele gosta de brincar que é um policial, mas acaba entrando em conflito com as outras crianças. Por exemplo, às vezes ele tenta mandar nas outras crianças dizendo: “vai lavar as mãos” ou “você precisa tirar os sapatos”, mas as crianças reagem empurrando ele e ficando bravas. Seus pais não prestam atenção nas outras crianças e nunca convidam ninguém para ir em casa brincar depois da escola. Eles também não participam muito do cotidiano da pré-escola e dos eventos que acontecem aqui.

Fonte: Elaborada pela autora. As vinhetas foram preparadas pela equipe do DISCOS.

Os professores leram primeiro a vinheta de linha de base A, e depois a uma das vinhetas com situações alternativas (B ou C). A alocação das vinhetas A ou B foi aleatória, colocando-se pares de vinhetas (A + B ou A + C) em envelopes, antes das entrevistas. Quando cada vinheta foi apresentada, os entrevistados foram solicitados a lê-las. Em seguida, foram feitas cinco perguntas para estimulá-los a pensar sobre o assunto. Elas questionavam se eles reconheciam a situação, o que achavam que seria a causa da situação, o que fariam se fossem a profissional que estivesse lidando com aquele menino, como poderiam ajudar uma colega que estivesse lidando com aquela situação, e se achavam que o menino deveria ser mantido naquele grupo.

Os participantes foram informados sobre as condições e os objetivos da pesquisa, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas duraram cerca de 50 minutos e foram gravadas; em seguida, foram transcritas e codificadas com o apoio do *software* NVivo. Como processo de análise, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa. A primeira fase foi uma codificação aberta com foco na resposta à pergunta de pesquisa. A partir da primeira rodada e da análise preliminar, foi criada uma lista final de códigos e feita a codificação dedutiva. As três principais categorias de códigos foram *Lógicas de Categorização*, *Hipóteses* e *Estratégias*.

Para identificar se o profissional estava fazendo uma categorização estereotipada ou investigativa, o principal desafio foi que essas duas lógicas estão nas extremidades opostas de um *continuum*, mas grande parte do raciocínio dos profissionais de pré-escola continha elementos de ambas. Assim, a primeira etapa foi identificar esses elementos em cada lógica de categorização. Eu criei (de modo abduutivo) três códigos relacionados a elementos da categorização estereotipada e três códigos relacionados a elementos da categorização investigativa. As reações dos profissionais às vinhetas foram classificadas de acordo com esses seis códigos. Como resultado, para cada reação profissional a uma vinheta, havia dados sobre quais desses elementos estavam presentes em seu raciocínio sobre o menino. A etapa seguinte foi agregar esses elementos, com o objetivo de posicionar o raciocínio de cada profissional no *continuum* de lógicas de categorização. Para isso, para cada código de categorização investigativa identificado no raciocínio do profissional sobre uma vinheta, adicionamos 1. Para cada código de categorização estereotipada, subtraímos 1. Assim, foi criada uma escala de sete pontos: de (-3) a (3). O (3) representa a categorização investigativa, e o (-3) a categorização estereotipada.

O mesmo procedimento foi adotado para caracterizar o raciocínio de cada profissional – hipóteses e estratégias. As hipóteses sobre a causa da situação revelam suposições relacionais e esquemas cognitivos que os profissionais ativaram para raciocinar sobre o menino de cada vinheta. A análise das estratégias também foi incluída, porque a relevância dos processos de categorização é que eles podem definir quem tem acesso a direitos ou recebe sanções (Lotta & Costa, 2020; Møller, 2009).

4. RESULTADOS

Há profissionais alocados em todas as posições, desde as mais estereotipadas até as mais investigativas. Assim, é possível afirmar que os entrevistados categorizaram os mesmos meninos fictícios de maneiras muito distintas. Enquanto alguns se basearam fortemente em estereótipos, ao analisar as vinhetas, outros conseguiram manter uma abordagem investigativa. A Quadro 2 mostra um exemplo de categorização estereotipada e um exemplo de categorização investigativa.

QUADRO 2 EXEMPLOS DE CATEGORIZAÇÃO ESTEREOTIPADA E INVESTIGATIVA

Exemplo de categorização estereotipada	Exemplo de categorização investigativa
Eu acho que a falta de limites mesmo, um pouco falta de limites. Porque a criança que é educada em casa, ela sabe se comportar em qualquer lugar que for. Então falta de conversa em casa e limites. [...] E hoje a gente vê muito isso, que os pais têm tudo mínimo, não sabe como educá-los, não sabem conversar né. Só vão dando coisas para os filhos e não sabem pôr regras. [Profissional 25, reação à vinheta A].	E às vezes uma questão de tempo, de tentar sentar e conversar, explicar para o grupo que às vezes ele fica nervoso, às vezes também tem que ver uma questão na fala. Porque os pais em casa eles entendem tudo o que seu filho está falando. [...] Então geralmente quando eu vejo uma criança que é muito assim, que bate, que às vezes está associado que não consegue se fazer entender da maneira da fala. E aí acaba não aguentando, porque ele tenta falar e ninguém entende, ele tenta falar ninguém entende, então ele vai, tira, com força. [...] Então acho que eu tentaria investigar o que está acontecendo. Eu acho que eu não poderia fechar o que é. [Profissional 15, reação à vinheta A].

Fonte: Elaborada pela autora.

Nas próximas subseções, exploramos as hipóteses de explicação do problema e as estratégias de resolução de problemas associadas ao uso de cada lógica de categorização.

4.1 Hipóteses de explicação do problema

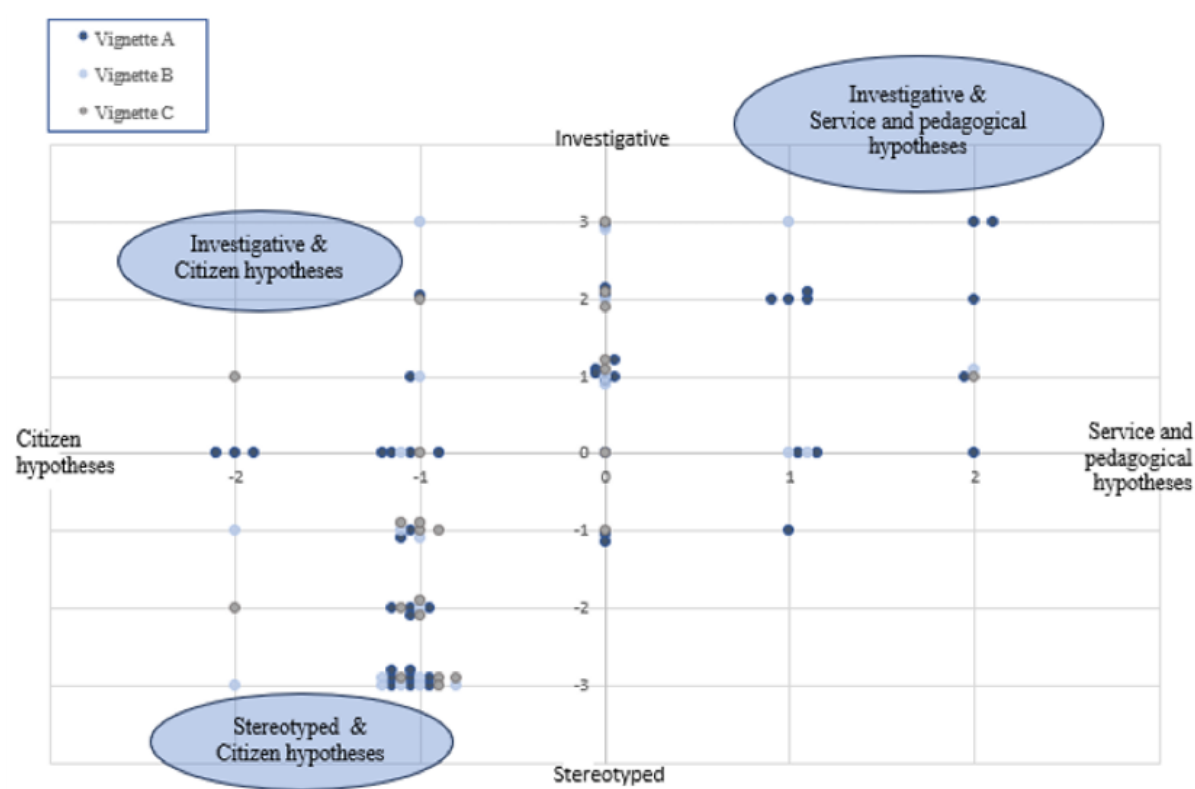
As explicações sobre por que uma criança não consegue ter um bom comportamento estão ligadas a crenças de senso comum. Normalmente, o fracasso escolar é visto como sendo causado por problemas familiares, morais ou psicológicos (Patto, 2015). Tais crenças são encontradas não apenas na sociedade em geral, mas também estão disseminadas entre os profissionais de educação. A autora afirma que esse discurso meritocrático considera o fracasso escolar como sendo de responsabilidade individual ou familiar. Por outro lado, estudiosos argumentam que a pobreza e o fracasso escolar devem ser considerados problemas estruturais, e Patto (2015) afirma que as condições do ambiente escolar devem ser o foco da análise.

Ao analisar as hipóteses elaboradas pelos entrevistados sobre as vinhetas, encontrei ambos os conjuntos de explicações. Alguns profissionais se concentraram nas características da criança e de sua família, culpando, assim, o lado do cidadão pela situação desafiadora. Esse grupo de hipóteses foi reunido na categoria *Hipóteses sobre o cidadão*. Ela reúne hipóteses causais que vinculam a situação de conflito apresentada na vinheta com características da família da criança, patologia, gênero e vizinhança. Em oposição, outras hipóteses enfatizaram a capacidade do serviço educacional e de seus profissionais de lidar com situações desafiadoras. Esse grupo de hipóteses foi denominado *Hipóteses pedagógicas e sobre o serviço*, e reúne aquelas sobre as habilidades profissionais, o grupo de crianças,

a pré-escola, e as perspectivas pedagógicas sobre o comportamento e desenvolvimento normal das crianças.

A Figura 2 mostra como a lógica da categorização está conectada aos dois conjuntos distintos de hipóteses: *hipóteses sobre o cidadão* ou *hipóteses pedagógicas e sobre o serviço*. A reação de cada entrevistado a uma vinheta foi colocada no eixo y, de acordo com sua posição na Escala de Lógica de Categorização, e no eixo x, de acordo com o número de códigos para cada conjunto de hipóteses. Assim, para cada código de hipótese que integra o *domínio sobre cidadão*, subtraímos 1; para cada código que integra o *domínio pedagógico e sobre o serviço*, adicionamos 1.

FIGURA 2 POSIÇÃO DAS REAÇÕES NA ESCALA LÓGICA DE CATEGORIZAÇÃO E NOS GRUPOS DE HIPÓTESES



Fonte: Elaborada pela autora.

Observou-se que o raciocínio estereotipado estava, geralmente, relacionado às *hipóteses sobre o cidadão*, principalmente hipóteses causais sobre a família da criança. Na reação à vinheta A, esta foi a única hipótese que os profissionais posicionados no extremo negativo da Escala de Lógica de Categorização apresentaram. Ao reagir à vinheta B, o profissional 41 usou também uma hipótese relacionada ao gênero da criança: “*you can see that in both cases are boys. Because boys end up being more violent, resolving everything with force. The girls develop faster, rarely they will leave the house*”. A profissional 17 foi a única que reagiu à vinheta B de forma estereotipada, mas

sem fazer qualquer hipótese sobre a família. Em vez disso, ela supôs que o menino provavelmente era hiperativo – com isso, adotando o esquema cognitivo que relaciona crianças que enfrentam situações desafiadoras com uma patologia. Na vinheta C, todos os profissionais cujas reações foram classificadas como categorização estereotipada fizeram hipóteses sobre a família da criança. A profissional 40, antes de indicar a família do menino, levantou a hipótese de que ele seria filho único. Quando lhe perguntei se na história o menino tinha irmãos, e ela percebeu que sim, mudou seu raciocínio e indicou como hipóteses tanto uma possível patologia – “Às vezes a gente acha que é um distúrbio” –, quanto características familiares. Portanto, todos os raciocínios estereotipados foram associados a hipóteses no *domínio sobre o cidadão*, culpando principalmente as características da família ou, em alguns casos, as características do menino.

As suposições feitas sobre a família do menino foram diversas. Por exemplo, sobre o (mau) comportamento da família – “*Eles querem chamar a atenção aqui porque não têm atenção em casa.*” [profissional 5, reação à vinheta A]; sobre a constituição da família – “*a gente vê tanta coisa estranha e famílias desestruturadas [...] Você tem duas mães, você tem dois pais.*” [profissional 10, reação à vinheta B]; sobre pais em processo de divórcio – “às vezes o casal está se separando” [profissional 33, reação à vinheta B]; ou sobre a relação com os irmãos – “*deve ser uma relação de conflito.*” [profissional 35, reação à vinheta A].

Com base nessa análise, identificamos que a lógica estereotipada está associada a teorias meritocráticas sobre o fracasso escolar, culpando o indivíduo (a criança ou a família). Se, por um lado, o alto desenvolvimento é visto como um “dom natural” e um sinal de traços individuais (e familiares) positivos (Bourdieu, 2015), o fracasso escolar é visto como falta de motivação, falta de habilidades individuais ou inadequação cultural (Patto, 2015). Esse resultado está relacionado ao que Møller (2009) já identificara – que as práticas estereotipadas estão ligadas a uma lógica de merecimento.

Por outro lado, a maioria dos profissionais que reagiram com raciocínio investigativo elaboraram principalmente *hipóteses pedagógicas e sobre o serviço*. Esse foi o caso das reações à vinheta A. Naquele conjunto, há hipóteses em que o entrevistado afirmou que talvez o profissional fictício estivesse cansado, com comportamento errático, ou talvez o garoto estivesse imitando as atitudes daquele profissional. Por exemplo, o profissional 3 disse: “*pode ser que ela já esteja cansada disso e já não sabe mais como lidar com isso, então ele aproveita desse tipo de situação*”. É interessante como essa hipótese está relacionada à autoidentificação com as profissionais fictícias, pois os entrevistados foram solicitados a se colocar naquela situação. A profissional 15 indicou explicitamente essa autoidentificação, ao reconhecer que já passou pelo mesmo desafio: “*tomar cuidado com as próprias falas que às vezes eles [as crianças] reproduzem muito o que a gente fala. ‘Coloca o sapato, faz isso, faz aquilo’. Aí você pensa: ‘quem será que fala assim?’ e é você mesmo. Já me peguei fazendo isso e eu acho que todo mundo às vezes faz*” [reação à vinheta C].

Alguns profissionais também elaboraram hipóteses sobre as interações dentro do grupo de crianças que, ao lado das demandas complexas dos pedagogos, causam essas situações de conflito. A profissional 16 disse: “*a professora foi ver o que levou ele a bater? O que a outra pessoa fez? Porque a real é que às vezes a gente está o tempo todo se doando, mas a gente pisca, a gente vai no banheiro, a gente tem outras demandas, e nessa demanda, por menor que seja, esses momentos acontecem*” [reação à vinheta A]. Esse tipo de hipótese foi mais comum nas reações às vinhetas B e C (de tratamento) – o que faz sentido, pois essas vinhetas destacam o *status* e as relações do menino com seus colegas. O fato de ele ser um líder (vinheta B) ou isolado pelos demais (vinheta C) foi mencionado por alguns

profissionais. Por exemplo, a profissional 7 explicou a situação da vinheta C ao dizer: *“Eu acho que por ele ser deixado de lado pelas crianças da sala ele acabou mordendo a outra criança”*.

Em *Hipóteses pedagógicas e sobre o serviço* também estão incluídas hipóteses sobre a pré-escola, nas quais os entrevistados destacaram que essas situações de conflito ocorrem devido a certas características da pré-escola. O profissional 38 afirmou: *“Ele não é assim em casa. Mas em casa é diferente da escola, porque na escola é um ambiente coletivo, são outras crianças, outros jeitos de educação e gente pra lidar, com tudo isso a criança está se adaptando”* [reação à vinheta A]. Outras hipóteses incluídas nesse grupo estão relacionadas ao que é percebido pelos profissionais como desafios normais para as crianças durante o seu desenvolvimento. Alguns disseram que esse tipo de situação acontece com crianças de 5 anos porque elas ainda estão aprendendo a resolver conflitos. É visto como parte da competência pedagógica ensinar a criança a lidar com as emoções. Esse é o caso da reação do profissional 37 à vinheta A: *“Quando as crianças chegam, a maioria das crianças já recorrem a gente para tentar resolver alguma situação. Elas não entendem ainda que existe essa possibilidade [de resolver sozinhas]. É a conquista da autonomia para resolver essas situações de conflito”*.

Portanto, o raciocínio dos profissionais em uma lógica investigativa foi geralmente associado a explicações sobre a estrutura do serviço e preocupações pedagógicas. Está relacionado a algumas indicações normativas de acadêmicos sobre como o fracasso e as desigualdades educacionais devem ser encarados (Bourdieu, 2015; Patto, 2015).

Contudo, algumas reações posicionadas no extremo positivo da Escala de Lógica de Categorização (raciocínio investigativo, posição 2 ou 3) foram relacionadas a *Hipóteses sobre o Cidadão*. Esse é o caso do profissional 8, que imaginou que *“pode ser que ele esteja vivenciando isso na casa dele [...] ou então se não estiver vivenciando, pode ser até um problema cognitivo”* [reação à vinheta A]. Quanto à presença de hipóteses sobre as características da família em raciocínios posicionados como investigativos, houve dois tipos de situação. Uma é que a família foi considerada no raciocínio do entrevistado, sem a ativação de estereótipos sobre ela. É o caso da seguinte fala do profissional 15, ao reagir à vinheta A: *“Então às vezes a gente fala da família para entender a situação que ele está, mas não para julgar e nem colocar a culpa em ninguém. Porque a gente também tende a fazer isso”*. A segunda situação foi a elaboração de hipóteses sobre a família da criança que ativou alguns estereótipos, mas não guiou todo o raciocínio do entrevistado. Por exemplo, o profissional 38 disse, reagindo à vinheta C: *“A gente pensa que também isso possa acontecer na família: muito grito. Ele não está sendo ouvido e escutado então ele usa a mordida como forma de chamar a atenção para o que ele quer falar, para o que ele quer mostrar. E pode ser que essa família não dê essa atenção. E aqui quando ele precisa ele usa desses artifícios de morder”*. Em seguida, esse profissional desenvolveu outra hipótese, relacionada às interações do menino com o grupo. Nesse caso, mesmo que os estereótipos negativos sobre as famílias fizessem parte do raciocínio da entrevistada, ela conseguiu discutir outras hipóteses e se apoiou em elementos da história, sendo, portanto, considerada uma categorização investigativa.

4.2 Estratégias de resolução de problema

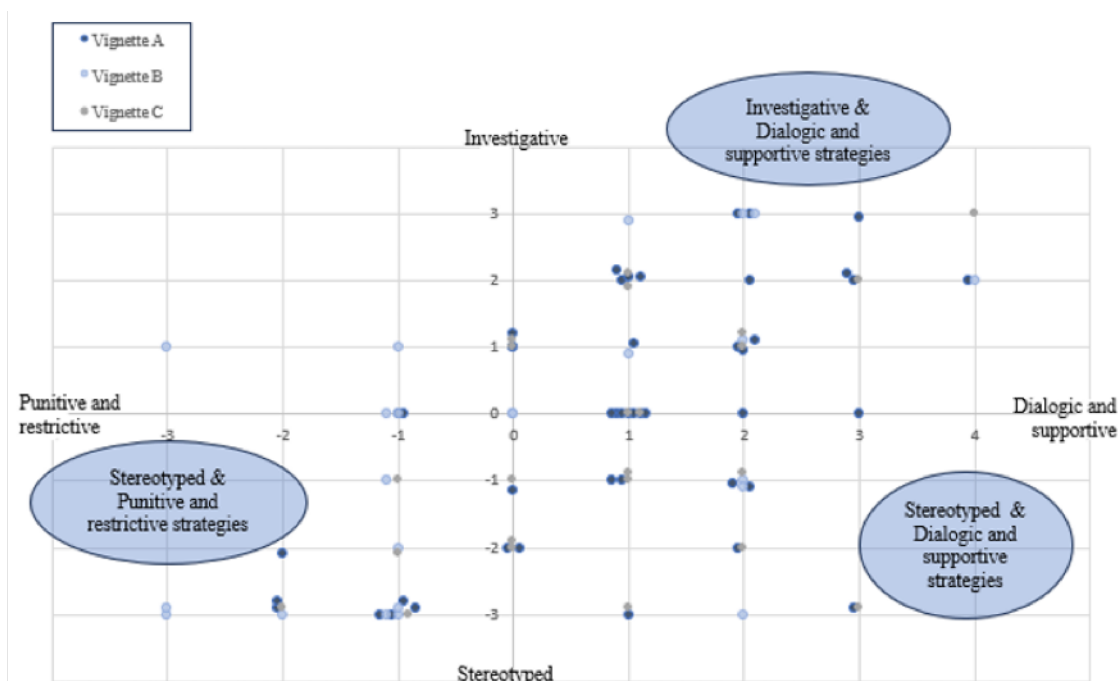
É importante analisar as estratégias propostas pelos entrevistados para lidar com cada situação das vinhetas porque, em uma situação real, isso definiria qual criança e família receberiam determinado tipo de tratamento. A questão central é que os processos de categorização têm consequências reais, principalmente no estado burocrático moderno (Jenkins, 2014). A literatura sobre práticas de gestão

de comportamento discute as habilidades dos pedagogos para lidar com comportamentos percebidos como disruptivos (Iraklis, 2022), e, geralmente, essas práticas são divididas em dois grupos. O primeiro é denominado “práticas positivas ou dialógicas”, e o segundo “práticas negativas, punitivas, restritivas ou autoritárias” (Aylward et al., 2022; Iraklis, 2022; Monção, 2018). As práticas positivas ou dialógicas incluem recompensas ou reforço positivo (Iraklis, 2022). Aylward et al. (2022) argumentam que práticas de apoio influenciam positivamente o desenvolvimento e os resultados de aprendizagem das crianças. Esse conjunto de práticas é aquele proposto pelo conhecimento profissional e pelas diretrizes nacionais brasileiras para a primeira infância (Ministério da Educação [MEC], 2018; Monção, 2018).

Já as estratégias restritivas de gestão de comportamento incluem punição, repreensões verbais e tempo fora da sala (Iraklis, 2022). Segundo Aylward et al., 2022, as práticas de exclusão são mais comuns em instituições de educação infantil do que em outros níveis de ensino. As práticas punitivas podem afetar negativamente o desenvolvimento das crianças e sua motivação para participar, aumentando as emoções de medo, vergonha e raiva (Iraklis, 2022). As diretrizes brasileiras para a primeira infância proíbem explicitamente práticas punitivas, como “[...] *punição corporal; retirada real ou ameaça de retirada de alimentos, de descanso ou uso do banheiro; linguagem abusiva ou profana; humilhação pública ou privada; abuso emocional, incluindo envergonhar, rejeitar, aterrorizar ou isolar uma criança*” (MEC, 2018, p. 51).

Quando codifiquei e analisei pela primeira vez as estratégias propostas pelos entrevistados para lidar com a situação das três vinhetas, encontrei grande variação. Alguns sugeriram atividades com a criança, o grupo de crianças ou suas famílias. Outros propuseram o envolvimento da direção da pré-escola e de outros profissionais. Analisando os padrões das estratégias e inspirada pela literatura, criei dois grupos de estratégias: i) *Estratégias punitivas e restritivas*; ii) *Estratégias dialógicas e de apoio*. O primeiro é composto por estratégias que propõem punir a criança, discipliná-la para seguir regras rígidas, realocar ou isolar a criança em seu grupo, mudar a criança de grupo, ou fazer esforços para mudar o comportamento da família. As *estratégias dialógicas e de apoio* compreendem ações para apoiar a criança por meio do diálogo e do afeto, integrando-a no grupo de crianças, propor novas atividades pedagógicas, fazer mais observações e documentação, colaborar com os colegas, usar o conhecimento profissional e fazer esforços para ouvir e compreender a situação da família.

Para entender como cada grupo de estratégias está relacionado às lógicas de categorização, criei a Figura 3. Ela ilustra como as lógicas estão relacionadas a esses dois conjuntos distintos de estratégias. A reação de cada entrevistado a uma vinheta foi posicionada no eixo y, de acordo com sua posição na Escala de Lógica de Categorização, e no eixo x, de acordo com o número de estratégias codificadas para cada conjunto de estratégias. Para posicionar as reações no eixo x, para cada código de estratégia que integra o grupo *Punitivo e restritivo*, subtraí 1; para cada código que integra o grupo *Dialógico e de apoio*, adicionei 1.

FIGURA 3 POSIÇÃO DAS REAÇÕES PARA A ESCALA DE LÓGICA DE CATEGORIZAÇÃO EGRUPOS DE ESTRATÉGIAS

Fonte: Elaborada pela autora.

Analizando a Figura 3, percebe-se que, quanto mais estereotipado o raciocínio do entrevistado, mais punitivas e restritivas são as estratégias propostas pelos profissionais. Ao reagir às vinhetas em uma lógica estereotipada, as hipóteses mais comuns sugeridas pelos entrevistados foram disciplinar a criança para seguir regras e fazer esforços para mudar o comportamento da família. Alguns profissionais também mencionaram aplicar sanções à criança, como menos tempo para brincar. Por exemplo, o profissional 31 reagiu à vinheta B propondo esses três tipos de estratégias:

“A única coisa que vai fazer é tirar alguma coisa dele. Vai explicar para ele porque ele está ficando sem aquilo [...] Chama o pai para saber como é na casa. Mas eu acho que a maioria dos pais omite muita coisa e acham que a escola tem o dever e o poder de resolver tudo. Mas não é assim, estamos aqui para ensinar, não para educar. A educação que tem que vir da casa”.

A perspectiva punitiva e restritiva é a base das estratégias propostas pelo profissional 31. Este raciocínio não está apenas ligado a uma lógica estereotipada que culpa o cidadão (tanto a criança quanto a família) pela situação desafiadora, mas também interpreta o problema como falta de motivação para se comportar bem. Como discutido por Schneider e Ingram (1990, p. 516), as ferramentas de incentivo pressupõem que o comportamento dos indivíduos é de maximizar a utilidade, e que eles possuem as “habilidades de tomada de decisão para selecionar, entre várias alternativas, aquelas que são de seu próprio interesse”. Assim, quando uma política ou um profissional da linha de frente aplica uma sanção, o objetivo é aumentar os custos de comportamentos indesejáveis.

Outra prática proposta por alguns profissionais, com base numa lógica estereotipada, foi isolar a criança. Por exemplo: “*Antigamente a gente falava castigo; hoje é o cantinho do pensamento. Muitas vezes você tira a criança um ou dois minutos numa cadeirinha e manda ela pensar no que ela fez*” [profissional 10, reação à vinheta A]. É interessante a mudança de denominação descrita pelo profissional: de “castigo” para “cantinho do pensamento”. É possível perceber que, embora a prática permaneça a mesma, o nome mudou, provavelmente porque agora não é pedagogicamente recomendável castigar uma criança.

O profissional 31 e outros propuseram encontrar-se com os pais com o objetivo de tentar alterar seu comportamento e a forma como educam seus filhos. Esta foi a estratégia mais comum proposta pelos profissionais com raciocínio estereotipado ao reagir às vinhetas. Existe uma ideia subjacente sobre o que é a família e qual é o papel dos pedagogos, que foi explicitada pelo profissional 31: “*Estamos aqui para ensinar, não para educar*”. Monção (2015) também constatou que alguns profissionais da primeira infância acreditam que as famílias devem ensinar valores a seus filhos, enquanto eles deveriam se concentrar apenas no conteúdo escolar. Essa estratégia está fortemente ligada às expectativas normativas que os profissionais têm sobre o que é uma boa educação de uma criança (Lareau, 2011).

Entretanto, houve alguns casos de reações estereotipadas que vieram acompanhadas de propostas de *estratégias dialógicas e de apoio*, especialmente estratégias de apoio à criança, mediante afeto ou diálogo. Por exemplo, a profissional 12 reagiu à vinheta A ativando estereótipos sobre a família da criança, mas propôs a seguinte estratégia: “*Eu ia conversar com ele e eu ia tentar entender ele, porque às vezes é só você entender o que ele quer dizer*”. Uma possível explicação para esses casos atípicos é que eles consideraram a criança a “verdadeira vítima” que deve ser apoiada, enquanto a família é culpada pela situação. Cordeiro (2023) discute o termo popular “verdadeira vítima”, usado por profissionais da linha de frente de uma Delegacia da Mulher no Brasil. Ela identificou como os profissionais categorizam algumas mulheres como verdadeiras vítimas e outras não, gerando tratamentos diferentes para cada grupo. As “verdadeiras vítimas” são aquelas percebidas como merecedoras de atenção e tratamento positivo.

Os casos de *Estratégias estereotipadas & dialógicas e de apoio* foram mais comuns nas reações às vinhetas A e C, e menos frequentes nas reações à vinheta B. Assim, ocorreram nos casos com famílias menos participativas, quando os profissionais ativaram estereótipos sobre as famílias. De fato, a maioria dos entrevistados que reagiram com uma lógica estereotipada e propuseram estratégias dialógicas e de apoio culparam a família pela situação e viram o menino como a “verdadeira vítima”. Por exemplo, os profissionais 12 e 33 reagiram à vinheta indicando que a condição *carente* do menino era a causa; portanto, o profissional deveria dar carinho, ser paciente e dialogar com a criança.

Contudo, mesmo em alguns casos em que a criança não era vista exatamente como a “verdadeira vítima”, alguns profissionais propuseram estratégias dialógicas e de apoio. É o caso da reação do profissional 41 à vinheta B, ao ativar estereótipos familiares e de gênero ao interpretar a situação. Ele propôs estratégias dialógicas e de apoio, por meio da colaboração com seus colegas e utilizando seu conhecimento profissional. Pode ser considerado um caso de ativação de estereótipos sem aplicação, quando o tratamento foi decidido, conforme sugerido por Harrits (2019).

Todos os raciocínios posicionados no extremo positivo da Escala de Lógica de Categorização (raciocínios investigativos, posição 2 ou 3) foram acompanhados de propostas de *estratégias dialógicas e de apoio*. Esses entrevistados sugeriram estratégias que apoiam a criança por meio de diálogo e afeto, atividades pedagógicas como conversas em grupo e leitura coletiva de livros, colaboração

profissional para compreender melhor a situação, e observação da criança. Nesses casos, os profissionais sugeriram um processo de formulação de estratégias que é aberto, e depende de mais observação, novas informações e visões alternativas. Por exemplo: “*Eu falaria da minha experiência, o que deu certo e também o que não deu. [...] Temos que trocar informações*” [profissional 20, reação à vinheta A]. A abordagem coletiva também foi destacada: “*A gente tem uma concepção de que a criança é da escola*” [profissional 37, reação à vinheta A].

O conhecimento profissional foi um tema abordado por alguns entrevistados. Eles propuseram que a busca por mais conhecimento e a mudança de abordagem poderiam ser eficazes para resolver a situação. A profissional 20 afirmou: “*a gente poderia pesquisar, estudar sobre o assunto com outros profissionais para tentar ajudar*” [reação à vinheta C]. Sugestões de atividades pedagógicas também foram mais comuns entre os profissionais que adotaram um raciocínio investigativo. Essas atividades eram diversas, como usar livros e fazer “*leituras coletivas sobre o tema*” [profissional 21, reação à vinheta B], peças de teatro que ajudariam a criança a melhorar suas habilidades sociais – “*talvez brincar de neném, de ser pai*” [profissional 15, reação à vinheta C], e outras atividades coletivas com todo o grupo de crianças.

O raciocínio investigativo também foi associado a uma forma mais abrangente de abordar as famílias. Em vez de mostrar a necessidade de mudança de comportamento da família, os profissionais sugeriram principalmente ouvi-la para obter mais informações e compreender as condições do menino. Como mencionado pela profissional 20, “[eu] *conversaria com a família para tentar entender*” [reação à vinheta C].

Na Dinamarca, Gulløv (2017) mostrou que o processo de educação das crianças tem dois objetivos, geralmente contraditórios. Um deles é que as crianças são capazes de se adaptar às exigências sociais de cada contexto – as crianças devem aprender a se controlar e a adotar meios adequadas de interagir socialmente. O segundo é que as crianças expressem a sua individualidade e autonomia, o que fortalece sua espontaneidade. Assim, os profissionais da educação infantil ensinam a criança a ter um comportamento adequado e a capacitam para ser autônoma.

A análise apresentada neste artigo enfatiza como esses grupos de estratégias estão relacionados à lógica de categorização utilizada por cada profissional. Ao utilizar estereótipos, os entrevistados propuseram estratégias punitivas e restritivas – provavelmente porque sua premissa de comportamento é que a motivação de uma criança para se comportar mal deve ser alterada, e isso pode ser feito através de sanções. Por outro lado, quando os profissionais adotaram uma abordagem investigativa, propuseram estratégias dialógicas e de apoio.

5. CONCLUSÃO

Este artigo contribui para a literatura sobre o uso de estereótipos por profissionais da linha de frente. O objetivo foi caracterizar os raciocínios adotados por profissionais de pré-escola ao categorizar crianças. Ao analisar as reações dos entrevistados a vinhetas, categorizei suas respostas em uma Escala de Lógica de Categorização. Essa metodologia facilita uma análise abrangente, não apenas do uso de estereótipos, mas também dos casos bem-sucedidos em que os profissionais evitam sua aplicação. Trata-se de uma metodologia inovadora que pode ser utilizada por outros pesquisadores para melhor compreender a variação no uso de estereótipos em diferentes contextos.

Compreender o raciocínio subjacente ao bloqueio do uso de estereótipos é fundamental para reduzir seu uso entre os profissionais da linha de frente. Os resultados mostram como a categorização investigativa está associada a hipóteses estruturais sobre desafios educacionais e a estratégias mais dialógicas e de apoio. Por outro lado, a categorização estereotipada parece estar mais relacionada a teorias meritocráticas e individualistas sobre o fracasso escolar e a pobreza, e vem acompanhada de estratégias mais punitivas e restritivas. Hilton e Von Hippel (1996) sugeriram que devemos refletir proativamente sobre as teorias que sustentam os estereótipos, como forma de inibi-los. Como contribuição prática do artigo, sugiro que os profissionais da linha de frente tenham momentos coletivos de reflexão sobre essas teorias.

Esses resultados podem aumentar a compreensão sobre como os processos de categorização representam caminhos para a reprodução de desigualdades (Lamont et al., 2014). Práticas punitivas podem ter um efeito perverso nas crianças (Iraklis, 2022) e representam sanções, enquanto práticas de apoio e diálogo podem capacitar as crianças a se desenvolver e ter melhores relações sociais, representando, assim, benefícios. Como argumentei na introdução, os profissionais da linha de frente têm o poder de aplicar sanções e benefícios (Lipsky, 2019; Møller 2009). Neste artigo, mostrei como as sanções estão relacionadas à categorização estereotipada, enquanto os benefícios estão relacionados à categorização investigativa. No entanto, houve também casos em que o profissional utilizou estereótipos, mas propôs estratégias dialógicas e de apoio. Isso ilustra o que Harrits (2019) sugeriu como sendo a ativação de estereótipos, sem sua aplicação no tratamento.

Este artigo buscou enfatizar a variação no uso de estereótipos. Pesquisas futuras devem explorar por que existe variação, e como algumas características dos profissionais podem estar relacionadas a uma abordagem mais investigativa ou estereotipada. Os resultados apresentados mostram como a categorização investigativa enfatizou, em geral, o conhecimento profissional e a colaboração. Assim, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas sobre como o profissionalismo pode inibir o uso de estereótipos.

REFERÊNCIAS

- Aylward, A., Garver, R., Kramarczuk Voulgarides, C., & Hodgson, C. (2022). The ecosystem of racial inequalities in discipline in early childhood education. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 6(1), 105-140. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1003>
- Barter, C., & Renold, E. (2000). "I wanna tell you a story": Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de educação* (M. A. Nogueira & A. Catani, Orgs.; 16ª ed.). Editora Vozes.
- Cordeiro, N. (2023). *Violência contra as mulheres: (Re)produção de desigualdades nas políticas públicas*. SOS Corpo.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-28). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1>
- Gulløv, E. (2017). Civilising the youngest: An ambiguous endeavour. In L. Gilliam & E. Gulløv (Eds.), *Children of the welfare state: Civilising practices in schools, childcare and families* (pp. 51-68). Pluto Press.
- Harrits, G. S. (2019). Stereotypes in context: How and when do street-level bureaucrats use class stereotypes? *Public Administration Review*, 79(1), 93-103. <https://doi.org/10.1111/puar.12952>
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2021). Qualitative vignette experiments: A mixed methods design. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(4), 526-545. <https://doi.org/10.1177/1558689820977607>
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662-670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Iraklis, G. (2022). Classroom (in)discipline: Behaviour management practices of Greek early childhood educators. *Education 3-13*, 50(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817966>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4th ed.). Routledge.
- Lamont, M., Beljean, S., & Clair, M. (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review*, 12(3), 573-608. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu011>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lautier, N. (2011). Expectativas dos professores. In *Dicionário de educação* (pp. 390-392). Editora Vozes.
- Lipsky, M. (2019). *Burocracia de nível de rua: Dilemas do indivíduo nos serviços públicos* (Tradução da edição brasileira). ENAP.
- Lotta, G. S. (2015). *Burocracia e implementação de políticas de saúde: Os agentes comunitários na estratégia saúde da família*. Editora Fiocruz.
- Lotta, G., & Costa, M. I. S. (2020). Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: Contribuições teóricas e analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 28(76), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1678-987320287604>
- Lotta, G., & Kirschbaum, C. (2021). How street-level bureaucrats use conceptual systems to categorise clients. *Policy and Politics*, 49(4), 531-551. <https://doi.org/10.1332/030557321X16292224578150>
- Lotta, G., & Kirschbaum, C. (2022). Double standard in the classroom: Analysis of socio-semantic categorization networks operated by teachers. *Revista de Administração Pública*, 56(1), 100-133. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200633>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2003). *Cops, teachers, counselors: Narratives of street-level judgement*. University of Michigan Press.
- Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle. *Diversité: Ville École Intégration*, (186), 29-34.
- Ministério da Educação. (2018). *Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/implementacao-dos->

parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil

Møller, M. Ø. (2009). *Solidarity and categorization: Solidarity perceptions and categorization practices among Danish social workers* [Tese de Doutorado, Aarhus University].

Møller, M. Ø., Lotta, G., Thomazinho, G., Schwartzman, Y., & Hill, M. (2023). The state role in civilising childcare – comparing policy intentions with childcare in Brazil and Denmark. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 39(2), 170-188. <https://doi.org/10.1017/ics.2023.12>

Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679. <https://doi.org/10.1590/198053143052>

Monção, M. A. G. (2018). Cenas do cotidiano de um centro de educação infantil: Em foco a relação entre adultos e crianças. *Revista @mbienteeducação*, 11(2), 259-281. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n22018p260a77>

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.

Raaphorst, N., & Groeneveld, S. (2018). Double standards in frontline decision making: A theoretical and empirical exploration. *Administration & Society*, 50(8), 1175-1201. <https://doi.org/10.1177/0095399718760587>

Schneider, A., & Ingram, H. (1990). Behavioral assumptions of policy tools. *The Journal of Politics*, 52(2), 510-529. <https://doi.org/10.2307/2131904>

Thomazinho, G. (2024). *Logics of categorization at the frontline: How do kindergarten professionals use and block stereotypes?* [Tese de Doutorado, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório Digital FGV. <https://hdl.handle.net/10438/35866>

Thomazinho, G., Lotta, G. S., & Aliberti, C. (2024). O uso de vinhetas em pesquisas sobre profissionais de educação. *Revista @mbienteeducação*, 17(esp. 3), e023040. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v17n3e023040>

Gabriela Thomazinho

Doutora em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP); Pós-doutoranda em Administração Pública na mesma instituição.

E-mail: gabriela.thomazinho@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DA AUTORA

Gabriela Thomazinho: Conceituação (Liderança); Curadoria de dados (Liderança); Análise formal (Liderança); Aquisição de financiamento (Liderança); Investigação (Liderança); Metodologia (Liderança); Administração de projeto (Liderança); Software (Liderança); Validação (Liderança); Visualização (Liderança); Escrita - rascunho original (Liderança); Escrita - revisão e edição (Liderança).

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estão disponíveis sob demanda. Todo o conjunto dos dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis sob demanda da autora Gabriela Thomazinho. Eles não estão disponíveis publicamente por conterem informações que comprometem a privacidade dos participantes da pesquisa.

CONFLITOS DE INTERESSE

A autora declara não haver conflito de interesses.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece os comentários e sugestões dos revisores e dos colegas da Fundação Getúlio Vargas. A autora também agradece a parceria com a equipe de pesquisa do projeto DISCOS: Gabriela Lotta, Marie Møller, Michael Hill e Yonatan Schwartzman.

FINANCIAMENTO

Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – processos no. 2013/07616-7, 2020/15430-4 e 2025/06737-2). As opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações aqui expressas são da autora, e não refletem, necessariamente, a visão da FAPESP ou da CAPES.