

Artigos de pesquisa

Quem é a criança difícil? Esquemas cognitivos de profissionais da pré-escola

Who is the difficult child? Cognitive schemas of kindergarten professionals

Gabriela Thomazinho^{1*} ¹Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

COMO CITAR: THOMAZINHO, G. Quem é a criança difícil? Esquemas cognitivos de profissionais da pré-escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20340, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2034001>

Resumo

Apesar da inadequação do termo criança difícil, muitos profissionais da pré-escola o utilizam referindo-se a alguns de seus alunos. Este artigo busca explorar os esquemas cognitivos atrelados à categoria criança difícil de 46 profissionais de pré-escolas, buscando revelar os estereótipos associados a esta categoria. Foram encontrados quatro principais esquemas cognitivos, os quais associam crianças difíceis à i) características da família; ii) patologia da criança; iii) gênero da criança; iv) comportamento e desenvolvimento das crianças. Alguns profissionais se posicionaram contra o uso do termo criança difícil. A análise comparativa pela vulnerabilidade do território demonstrou que profissionais que trabalham em pré-escolas mais vulneráveis usaram mais o esquema cognitivo que associa crianças difíceis a características da família, enquanto que os que trabalham em territórios menos vulneráveis mais comumente associam crianças difíceis com questões de comportamento e desenvolvimento.

Palavras-chave: esquemas cognitivos; estereótipos; desigualdade educacional; profissionais da educação infantil.

Abstract

Despite the inappropriateness of the term difficult child, many kindergarten professionals use it to refer to some of their children. This article seeks to explore the cognitive schemas associated with the category difficult child by 46 pre-kindergarten professionals, in an attempt to reveal the stereotypes associated with this category. Four main cognitive schemas were found, which associate difficult children with i) family characteristics; ii) the child's pathology; iii) the child's gender; iv) the child's behavior and development. Some professionals opposed the use of the term difficult child. The comparative analysis by territory vulnerability showed that professionals working in more vulnerable preschools used the cognitive schema associating difficult children with family characteristics more often, while those working in less vulnerable territories more commonly associated difficult children with behavioral and developmental issues.

Keywords: cognitive schemas; stereotypes; educational inequalities; kindergarten professionals.

INTRODUÇÃO

O termo “Criança difícil” é uma categoria inadequada de acordo com os documentos nacionais de pedagogia, porque os pedagogos não devem ter uma ideia preconcebida de um bom aluno e uma representação social do que é um mau aluno, pois isso pode reforçar estereótipos que contribuem para a exclusão de alunos (Brasil, 1999). A utilização dessa categoria carrega estereótipos sobre quem é uma criança difícil, como estereótipos sobre as famílias. Ainda assim, é um termo que é corriqueiramente utilizado por profissionais da educação. A análise de como os profissionais percebem esta categoria pode nos ajudar a entender processos de estereotipação e de reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas.

Algumas pesquisas brasileiras olharam para como crianças consideradas difíceis são tratadas por professores (Dessandre, 2004; De Nadai; Vicentin; Bozza, 2015). Dessandre (2004) analisa

***Autor correspondente:** gabriela.thomazinho@gmail.com

Submetido: Junho 11, 2025

Revisado: Fevereiro 24, 2026

Aprovado: Fevereiro 24, 2026

Fonte de 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.

Conflitos de interesse: nada a declarar.

Aprovação do comitê de ética: Parecer n. 321/2022 do Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPH FGV).

Disponibilidade de dados: Os dados estão disponíveis sob demanda. Trabalho realizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

como a categoria de criança difícil (e variações como “anormais escolares” e “criança-problema”) foi usada ao longo do tempo para categorizar crianças. Tal categoria (e suas variações) são relacionadas ao longo do tempo àquelas crianças que teriam alguma anormalidade orgânica ou àquelas cujo contexto familiar as levaria a terem um comportamento agressivo e problemas de aprendizagem (Dessandre, 2004).

De Nadai, Vicentin e Bozza (2015) analisaram como profissionais de uma escola lidaram com uma situação de conflito experienciada com uma criança do segundo ano do ensino fundamental considerada difícil pelas profissionais. As autoras encontraram que as profissionais culpabilizam a família pelo mau-comportamento da criança e optam por utilizar sanções expiatórias e terceirizar a resolução do conflito para a família.

São necessárias mais pesquisas sobre como se dá o uso da categoria “criança difícil” por profissionais da educação, e quais efeitos isso pode ter sobre as crianças assim categorizadas. Este artigo busca responder quais são os esquemas cognitivos ativados por professores de pré-escola quando se referem à “criança difícil” e como eles variam de acordo com a vulnerabilidade do território. Esquemas cognitivos são estruturas relacionais que conectam crenças, atitudes e comportamentos (Lotta; Kirschbaum, 2021, 2022). A análise de tais esquemas cognitivos e da variação do seu uso pode apoiar a compreensão de como acontece a estereotipação de certas crianças na pré-escola, o que pode ter efeitos sobre a desigualdade educacional.

A pesquisa aqui apresentada baseia-se em entrevistas com profissionais de pré-escolas de 4 municípios paulistas. Nas entrevistas, os profissionais foram questionados sobre quais as crianças que eles consideravam difíceis de lidar. A partir da análise de suas respostas, foram identificados quatro tipos de esquemas cognitivos relacionados à categoria de criança difícil, além do questionamento do uso do termo por alguns profissionais.

Além dessa introdução, este artigo tem mais seis seções. A segunda seção aborda a discussão teórica sobre processos de categorização, o uso de estereótipos e de esquemas cognitivos por profissionais da linha de frente do Estado, como é o caso de professores. A terceira seção apresenta algumas pesquisas sobre o uso de estereótipos na educação. A quarta seção apresenta os métodos da pesquisa. A quinta seção apresenta os resultados, apresentando e discutindo cada tipo de esquema cognitivo sobre “criança difícil” e mostrando as variações do uso de esquemas cognitivos por vulnerabilidade do território da pré-escola. Na sexta seção os resultados são analisados à luz das referências teóricas. Por fim, a última seção contém as considerações finais.

CATEGORIZAÇÃO, ESTEREÓTIPOS E ESQUEMAS COGNITIVOS

Processos de categorização fazem parte das interações sociais humanas. A categorização é um processo relacional, social e cognitivo no qual uma pessoa classifica outras pessoas sob uma categoria social, política ou administrativa. As pessoas categorizadas sob uma mesma categoria são percebidas como tendo uma ou mais características em comum (Harrits; Møller, 2011; Møller, 2009).

Profissionais da linha de frente do Estado, como professores, assistentes sociais, médicos e policiais categorizam os cidadãos com quem interagem no seu trabalho diário. É papel desses profissionais lidar com casos reais e complexos e, por meio de sua discricionariedade, simplificar tais casos, alocando-os em categorias políticas ou administrativas e definindo qual cidadão é alvo de um benefício ou de uma sanção (Lipsky 2019; Lotta; Costa, 2020; Lotta, 2015; Møller, 2009). Portanto, a categorização pode ser considerada uma prática cotidiana que define qual cidadão recebe o quê (Møller, 2009).

Leis, diretrizes e critérios de elegibilidade apoiam a decisão de cada profissional, estabelecendo categorias políticas e administrativas. Porém, tais normativas podem ser muito amplas ou ambíguas, deixando espaço para o profissional usar sua discricionariedade para decidir o que fazer em relação a cada cidadão (Lotta; Santiago, 2017; Møller, 2009). Neste processo de categorização, profissionais da linha de frente por vezes mobilizam categorias sociais (Harrits; Møller, 2011). As categorias sociais são informais e disseminadas por processos sociais.

Os sistemas de categorias de diferentes domínios (político, administrativo, social) não são isolados uns dos outros. Pelo contrário, se influenciam mutuamente. Categorias sociais podem servir de base para construção de categorias políticas. Por outro lado, categorias políticas podem influenciar a persistência ou mudança no uso de categorias sociais (Harrits; Moller, 2011).

Categorias sociais podem servir de base para mobilização de estereótipos. Na literatura de psicologia, estereótipos são definidos como esquemas cognitivos internalizados que integram associações e crenças que temos sobre membros de um grupo (Dovidio et al., 2010; Hilton; Von Hippel, 1996). Esquemas cognitivos são constituídos por conjuntos de elementos e padrões de associações. Eles são estruturas relacionais que conectam crenças, atitudes e comportamentos. Com base neles, as pessoas fazem suposições relacionais (Lotta; Kirschbaum, 2021, 2022). Por exemplo, se um esquema cognitivo associa A com B, mas não com C, provavelmente alguém assumiria que B está presente ao observar A – mas também presumiria que C não está presente.

Quando uma pessoa julga outra com base em um esquema cognitivo internalizado sobre uma categoria social, ela associa um conjunto de atributos às pessoas pertencentes a tal categoria. Este conjunto é sustentado por uma rede de crenças sobre porque estes atributos estão conectados uns aos outros (Hilton; Von Hippel, 1996).

O USO DE ESTEREÓTIPOS POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O uso de estereótipos por profissionais da educação pode ser mais um fator na reprodução da desigualdade educacional. Quando uma criança é associada a uma categoria social valorada negativamente, isto pode levar a um tratamento pior da criança. Em um sistema educacional como o brasileiro, no qual a equidade educacional é colocada como objetivo (Brasil 2016, 2017, 2018), a aplicação de estereótipos pode representar uma barreira.

Estudos mostram que professores têm expectativas e atitudes diferentes em relação a crianças de diferentes grupos sociais, o que pode resultar em efeitos negativos no desempenho escolar a longo prazo, especialmente para alunos de grupos associados a estereótipos negativos (Hinnant; O'Brien; Ghazarian, 2009; Millet; Croizet, 2016). Pesquisas brasileiras já constataram que alguns professores tratam e avaliam crianças negras, pobres e do sexo masculino de forma pior.

Por exemplo, os professores costumam dar menos elogios e notas piores a alunos negros em comparação a alunos brancos com o mesmo desempenho nas avaliações nacionais padronizadas (Carvalho; Guizzo, 2016; Cavalleiro, 2000; Oliveira; Abramowicz, 2010). Estereótipos sobre famílias pobres e mais vulneráveis são comumente utilizados por professores, que tendem a associar essas famílias ao vício em drogas, à desestruturação e à falta de apoio (Lotta; Kirschbaum, 2022; Patto, 2015; Thomazinho, 2017). Patto (2015) investigou como alunos pobres eram estereotipados por profissionais educacionais na década de 90. O estereótipo sobre estes alunos era sustentado por uma rede de crenças: que estas crianças não valorizavam a escola, tinham uma vida sem regras, não se comportavam bem e provavelmente fracassariam na escola.

Um fator potencial na reprodução da desigualdade educacional é quando as práticas dos professores são guiadas por processos de categorização estereotipada de seus alunos. Esse tratamento pode ser desigual e prejudicial às crianças que são vistas através da lente de estereótipos negativos. Mecanismos de como os estereótipos podem reproduzir desigualdades já foram explorados pela literatura. Um desses mecanismos é a profecia autorrealizável. A estereotipação gera expectativas heterogêneas entre os professores em relação aos seus alunos, produzindo um ciclo explorado por Lautier (2011). O ciclo da profecia autorrealizável segue esta sequência: os professores criam representações simplificadas de seus alunos com base em sua origem social. A partir dessas representações, eles criam expectativas diferenciadas sobre o comportamento e o desempenho do aluno. Essas expectativas, por sua vez, motivam os professores a interagir com cada aluno de acordo com as expectativas que possuem. Finalmente, pode haver um efeito de retroalimentação, no qual os alunos respondem ao comportamento do professor ajustando-se às expectativas dele (Lautier, 2011).

Alguns pesquisadores brasileiros concentraram suas análises no uso de estereótipos por professores da Educação infantil. Cavalleiro (2000) observou como o racismo é refletido nas atitudes do corpo docente, analisando como há por vezes um tratamento diferenciado a crianças brancas e negras. A autora observou situações nas quais crianças negras foram estereotipadas negativamente pelas professoras, enquanto as brancas são categorizadas a partir de estereótipos positivos. Por exemplo, ela ouviu as professoras se referirem a crianças negras como “ele é o cão”, “o menino levado”, “o mais briguento”. Já as crianças brancas recebiam mais elogios às suas características próprias, como “você é esperta” e recebiam um tratamento mais carinhoso, como mais abraços e beijos.

Também Oliveira e Abramowicz (2010) analisaram como estereótipos de raça influenciam o tratamento de professoras da educação infantil a seus alunos. Elas encontraram que enquanto as professoras “paparicam” alguns alunos brancos, as crianças negras não recebem tal tipo de atenção. As atitudes de paparicação são consideradas pelas autoras atos como pegar no colo, elogiar, beijar e abraçar. Por outro lado, as autoras observaram que as professoras evitavam o contato físico com crianças negras e estereotipavam alguns meninos negros como travessos.

Finco (2010) analisou como estereótipos de gênero atravessavam as práticas de professoras da educação infantil de uma unidade educacional de São Paulo. Ela encontrou uma série de estereótipos sobre o que as professoras acreditam ser características de meninos e de meninas. Meninos são vistos como desobedientes, violentos e inquietos, enquanto as meninas são vistas como obedientes, organizadas e responsáveis. Por vezes as crianças eram separadas por gênero e recebiam tratamento diferenciado: as meninas eram permitidas de entrar na sala primeiro e ir ao banheiro antes, por exemplo. Finco também observou que as professoras têm expectativas normativas sobre qual tipo de brincadeira um menino ou uma menina deve gostar, expectativas associadas a estereótipos de gênero: meninas devem gostar de brincar de boneca e colocar vestidos. Meninos que gostam dessas brincadeiras são vistos como transgressores, e as professoras revelavam preocupações sobre orientação sexual desses meninos.

MÉTODO

Este artigo explora os esquemas cognitivos que 46 profissionais de pré-escola apresentaram ao falar sobre “crianças difíceis”. A categoria “crianças difíceis” pode ser considerada um “termo popular”, ou seja, um termo usado por membros de uma microcultura para nomear categorias sociais específicas (McCurdy; Spradley; Shandy, 2004). Mesmo que as diretrizes nacionais indiquem explicitamente que os profissionais não devem considerar que existe um tipo ideal de aluno (Brasil, 1999), durante um trabalho de campo piloto realizado em maio e junho de 2022 em duas pré-escolas de dois municípios paulistas¹, a pesquisadora ouviu diversos profissionais categorizando uma criança como fácil ou difícil.

Os dados usados neste trabalho derivam de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso múltiplo em 8 pré-escolas e análise de dados. O campo foi realizado entre outubro e dezembro de 2022. Diferente da maioria das pesquisas quantitativas, que é feita por amostragem *probabilística*, a amostragem qualitativa deve ser guiada pela amostragem *intencional* (Maxwell, 2014).

Foram adotados critérios de diversificação para a escolha dos municípios, pré-escolas e profissionais participantes da pesquisa. Foram selecionados 4 municípios com diferentes níveis de recursos (medidos pelo Produto Interno Bruto – PIB municipal) e desigualdades (medidas pelo indicador Gini). Em cada município, a secretaria de educação indicou à pesquisadora duas pré-escolas para realizar o trabalho de campo - uma em território de alta vulnerabilidade, outra em território de baixa vulnerabilidade. A seleção dos profissionais buscou obter alguma variação entre eles. A Tabela 1 resume algumas características dos 46 entrevistados por pré-escola. Em cada pré-escola 4 professores e 2 assistentes foram incluídos na pesquisa. Em uma das pré-escolas, não havia assistentes portanto, apenas 4 professores participaram da pesquisa.

¹ O referido trabalho de campo foi realizado com o objetivo de testar os instrumentos de coleta (protocolo de observação, roteiro de entrevista semi-estruturada, vinhetas qualitativas).

Tabela 1. Total de entrevistados por pré-escola e atributos pessoais.

	Total	p-esc1	p-esc2	p-esc3	p-esc4	p-esc5	p-esc6	p-esc7	p-esc8
Total de entrevistados	46	6	4	6	6	6	6	6	6
Função profissional									
Professor/a	32	4	4	4	4	4	4	4	4
Assistente	14	2	0	2	2	2	2	2	2
Genêro									
Feminino	43	6	4	6	5	6	5	6	5
Masculino	3	0	0	0	1	0	1	0	1
Idade média	43,1	47,3	54,5	37,2	32,7	43	39,3	42,2	48,5
Raça									
Negra	11	1	0	0	2	0	1	2	5
Branca	30	3	4	6	3	6	4	3	1
Ásiatica	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Não declarada	4	2	0	0	1	0	0	1	0
Grau universitário									
Pedagogia completo	34	5	4	4	4	4	4	4	5
Pedagogia incompleto	2	1	0	1	0	0	0	0	0
Outro curso universitário completo	6	0	0	1	1	1	1	2	0
Outro curso universitário incompleto	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Nenhum	3	0	0	0	0	1	1	0	1
Tipo de contrato									
Concurso (efetivo)	39	5	4	5	3	5	6	5	6
Temporário	7	1	0	1	3	1	0	1	0
Média de anos de experiência	14,2	12,8	32,5	9,75	4,6	7,17	11,8	14,3	20,5
Nesta pré-escola	4,5	3,33	4	2,2	2,33	0	3,6	4,33	16,3

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 1. Tipos de esquemas cognitivos sobre crianças difíceis.

Tipo de esquema cognitivo	Descrição
i. Características familiares (18 profissionais)	Esquemas cognitivos que conectam crianças difíceis com o grupo social ou o comportamento da família
ii. Patologia da criança (13 profissionais)	Esquemas cognitivos que conectam crianças difíceis com patologia da criança, referindo-se a crianças de inclusão e/ou com necessidades especiais.
iii. Gênero da criança (1 profissional)	Esquemas cognitivos que conectam crianças difíceis com o gênero de criança, relacionando o gênero masculino com indisciplina.
iv. Comportamento e desenvolvimento da criança (11 profissionais)	Esquemas cognitivos que conectam crianças difíceis com desafios de comportamento ou desenvolvimento de acordo com preocupações pedagógicas.
v. Inexistência de criança difícil (2 profissionais)	Profissionais que afirmam que não há crianças difíceis

Fonte: Elaboração da autora.

A pesquisa contou com diversos métodos de coleta: análise documental observação, entrevistas semi-estruturadas e vinhetas qualitativas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores e assistentes de professores, as quais duraram em média 50 minutos. O roteiro de entrevista incluía a pergunta sobre quais crianças os entrevistados consideravam mais difíceis de lidar (roteiro apresentado no Apêndice 1). Neste artigo, analisamos apenas as respostas a esta questão.

O *software* de análise de dados NVivo foi usado para transcrever e codificar as entrevistas. A análise de dados qualitativos é configurada por um processo contínuo de redução de dados, exibição de dados e formulação e verificação de conclusões (Miles; Huberman, 1994). Após uma codificação indutiva² das respostas à pergunta “Quais são as crianças mais difíceis para se trabalhar em sala de aula? Por quê?”, foram identificados cinco critérios que os entrevistados usaram para descrever crianças difíceis. Quatro critérios são relacionados às características das crianças: comportamento, desenvolvimento, patologia e gênero. Além disso, um critério é relacionado a características da família. Como os esquemas cognitivos são estruturas relacionais, foi investigado como os profissionais relacionaram cada critério entre si. Isso apoia a análise das suposições normativas que eles fazem sobre crianças difíceis. Foram criadas figuras para visualizar os esquemas cognitivos sobre crianças difíceis dos entrevistados. Foram identificados 4 principais tipos de esquemas cognitivos sobre crianças difíceis, além do questionamento dessa categoria. Tais tipos de esquemas cognitivos são apresentados no Quadro 1.

RESULTADOS

Esquemas cognitivos sobre “crianças difíceis”

Nesta seção, é apresentado cada tipo de esquema cognitivo identificado na análise e apresentado no Quadro 1. Cada um é ilustrado com um exemplo de um profissional utilizando esse tipo de esquema cognitivo por meio de uma figura que mostra as suposições relacionais feitas pelo profissional por meio de uma árvore de códigos de sua citação. Abaixo de cada figura, está a citação que gerou tal árvore.

i. Características familiares

O esquema cognitivo mais comum identificado nas entrevistas com os profissionais foi aquele que conectava crianças “difíceis” com características familiares, ilustrado no exemplo da profissional 34, na Figura 1. Dezoito profissionais indicaram que as crianças “difíceis”

² O desenvolvimento de categorias indutivas não significa que as categorias surgem automaticamente dos dados. Em vez disso, requer o envolvimento ativo do pesquisador e a mobilização de conhecimento prévio (Kuckartz; Rädiker, 2023).

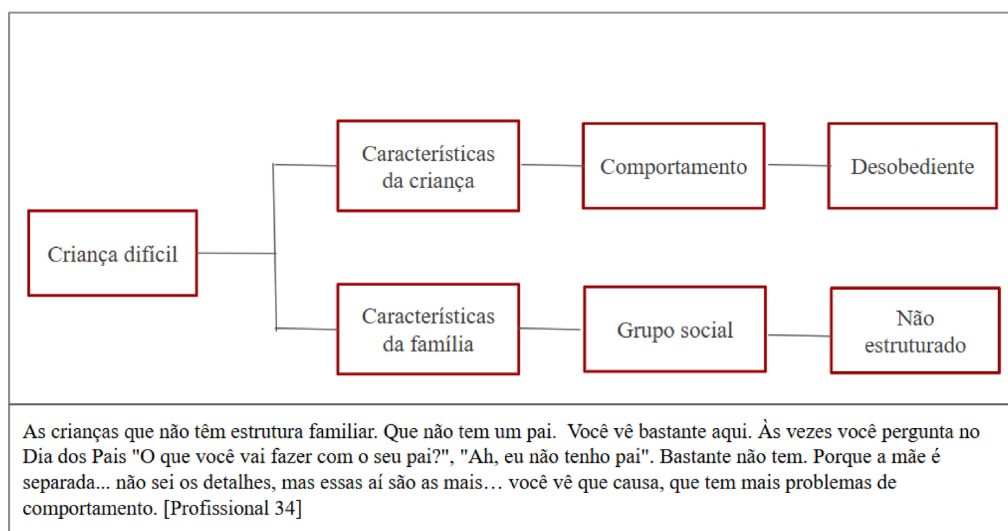


Figura 1. Árvore de códigos representando o esquema cognitivo 'criança difícil/características da família' da profissional 34.

Fonte: Elaboração da autora.

eram aquelas que possuíam algumas características familiares percebidas como negativas. Essas características estavam associadas ao comportamento familiar, como falta de apoio, falta de colaboração ou permissividade, e ao grupo social da família, como a estrutura familiar ou a associação com um problema social. Nesse tipo de esquema cognitivo, é possível observar que o profissional ativa a identificação social das crianças e suas famílias e a relaciona à categoria de "crianças difíceis".

ii. Patologia da criança

Outro tipo de esquema cognitivo sobre crianças "difíceis" foca na patologia das crianças. Treze profissionais mencionaram "crianças de inclusão", crianças com necessidades especiais ou crianças com deficiência, quando questionados sobre quais crianças eram mais difíceis de lidar. "Crianças de inclusão" foi outro termo popular identificado durante o trabalho de campo. Várias vezes, os profissionais usaram esse termo para se referir a crianças com alguma deficiência. Este termo provavelmente surgiu durante o processo de implementação de políticas de inclusão de crianças com deficiência em instituições regulares nas últimas duas décadas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em 2008 (Brasil, 2008). Desde então, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em escolas regulares, com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças frequentarem a escola juntas, em vez de serem segregadas em escolas ou salas especiais (como acontecia anteriormente). Na prática, crianças com deficiência começaram a frequentar salas de aula regulares e a receber serviços especiais no período após as aulas (Bezerra, 2017). Como consequência dessa política, desde 2011 a maioria dos estudantes com deficiência está matriculada em escolas regulares (Bruno; Nozu, 2019).

Alguns dos profissionais entrevistados (oito profissionais) conectaram essas crianças a desafios de comportamento, como agressividade ou problemas de autocontrole – como é o caso da profissional 04 (Figura 2). Nesses casos, pode-se dizer que esses profissionais estão ativando estereótipos sobre crianças com deficiência.

Outros cinco profissionais que indicaram que as crianças mais difíceis de lidar eram as que tinham alguma deficiência, não as associaram a problemas de comportamento. Em vez disso, esses profissionais argumentaram que essas crianças eram mais difíceis de lidar porque o sistema educacional, a pré-escola ou até mesmo eles próprios não estavam preparados para lidar com as demandas distintas que essas crianças trazem. Por exemplo, a profissional 28 explicou por que ela está preocupada em trabalhar com crianças com autismo: "Mas eu acho que é um medo que eu tenho por eu não ser um especialista [...] inclusão é uma coisa que você

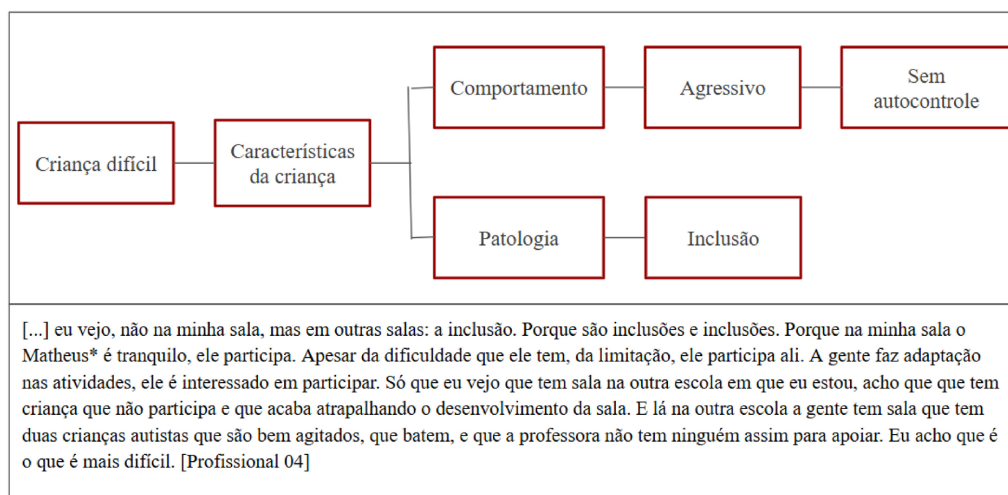


Figura 2. Árvore de códigos representando esquema cognitivo ‘criança difícil/patologia’ da professora 4. *nome fictício.

Fonte: Elaboração da autora.

tem que você tem que pensar bem, porque não são todas as escolas que fazem esse trabalho de inclusão.”. Foi possível identificar que os profissionais sentem falta de mais conhecimento sobre como apoiar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse mesmo sentido, a profissional 38 disse:

“As crianças especiais que também são difíceis para mim porque eu também muitas vezes eu não sei o que fazer. Eu não sei se eu dou limite demais ou de menos. Como é algo novo, eu faço muitas tentativas de tudo, acho que todo dia é uma tentativa nova, é algo novo para eu buscar, para fazer para tentar. Algumas coisas dão muito certo, eu vou repetindo o que eu sei que dá certo” [Professora 38]

A ausência de colaboração foi outro tópico indicado pela professora 43, que reclamou da falta de apoio de colegas e da gestão:

“Mas eu já tive aluno especial e nunca tive ajuda de ninguém. É assim, ‘o aluno é teu, tá?’. Acaba não sendo da escola, ele acaba sendo seu. Se ficar dando trabalho, chorando o dia inteiro, ‘ah, professora, que chato, né?’, mas ninguém vai lá pra te ajudar, porque os outros estão na sala.” [Professora 43]

iii. Gênero das crianças

Apenas uma assistente profissional disse que os meninos eram as crianças mais difíceis (Figura 3), argumentando que eles não obedecem tanto quanto as meninas. Mesmo que apenas uma profissional explicitamente associou ‘crianças difíceis’ com ‘meninos’, durante as observações e conversas informais, foi possível identificar uma crença enraizada entre alguns profissionais de que meninas e meninos têm comportamentos distintos e devem ser tratados de acordo com isso. Em algumas pré-escolas, havia elementos no espaço que revelavam estereótipos de gênero, como uma bailarina ou um coração representando as meninas e um menino com roupas azuis ou um quadrado representando os meninos.

iv. Comportamento e desenvolvimento da criança

Onze profissionais descreveram as crianças difíceis como aquelas que apresentam comportamento desafiador ou baixo desenvolvimento. Os comportamentos descritos como desafiadores variam: serem muito quietas ou muito energéticas, não terem autocontrole, não serem obedientes ou serem agressivas. A Figura 4 dá o exemplo do esquema cognitivo sobre crianças difíceis da professora 35. O desafio aqui é que o desenvolvimento e o comportamento das crianças se desviam dos objetivos pedagógicos dos professores de pré-escola: educar as crianças para cooperar, respeitar regras e se comunicar para resolver conflitos pacificamente. Assim, esse esquema cognitivo sobre as crianças pode ser considerado aquele que corresponde a preocupações pedagógicas sobre o desenvolvimento infantil.

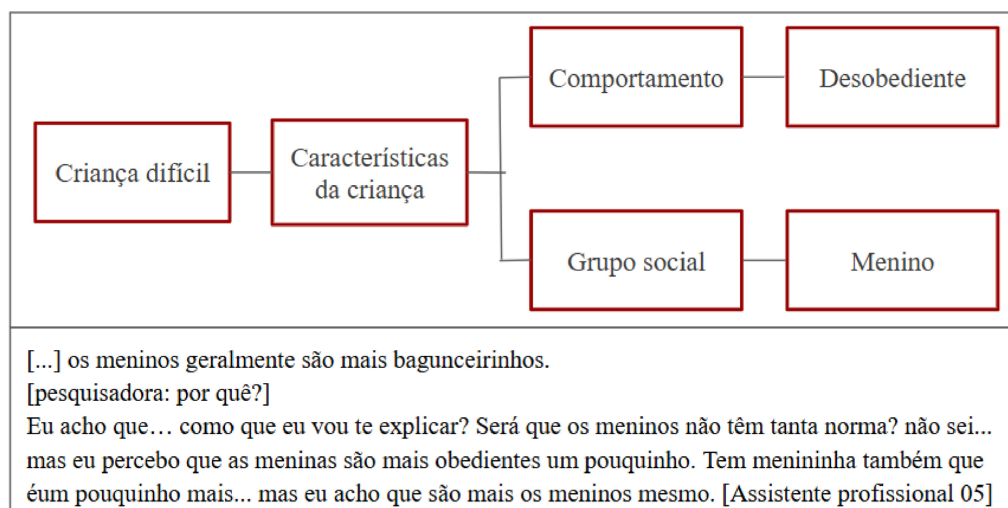


Figura 3. Árvore de códigos representando esquema cognitivo 'criança difícil/gênero' da assistente profissional 5.

Fonte: Elaboração da autora

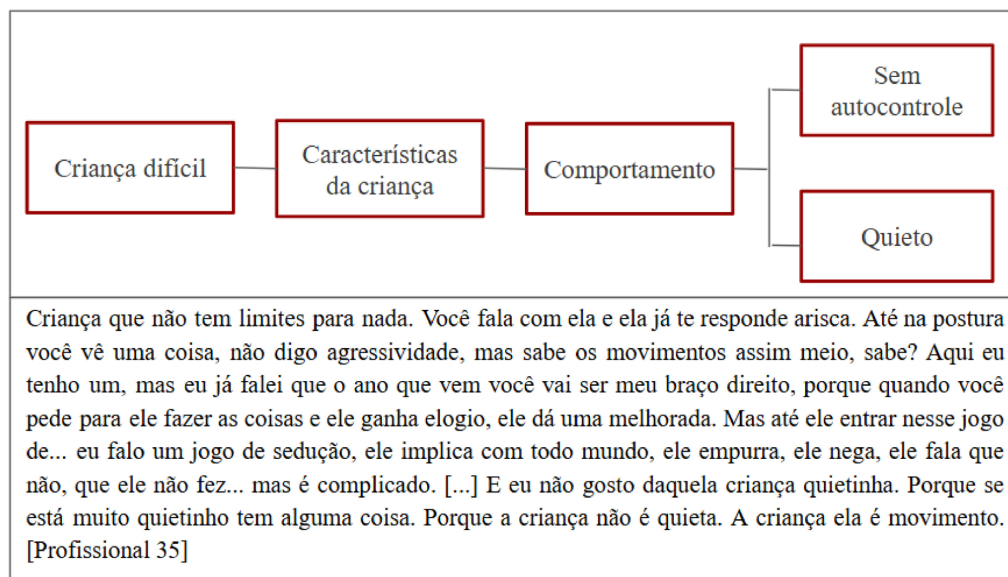


Figura 4. Árvore de códigos representando esquema cognitivo 'criança difícil/dificuldades de comportamento e desenvolvimento' da professora 35.

Fonte: Elaboração da autora.

v. Inexistência da criança difícil

Três professoras argumentaram que não existem crianças difíceis. No entanto, eles concordaram que esse é um termo popular que os profissionais de pré-escola usam para descrever algumas crianças. Não apenas os profissionais da pré-escola, mas, como disse a professora 21: "Infelizmente eu percebo que a comunidade escolar, não são só os professores, mas também as famílias, a equipe de limpeza, a equipe de cozinha e todos na comunidade escolar. A gente ouve [esse termo 'crianças difíceis']". Estas três professoras argumentaram que as situações desafiadoras não surgem por causa das características de certas crianças, mas sim por causa da perspectiva do adulto ou da condição do sistema escolar – como o alto número de crianças atribuídas a cada profissional.

Depois que a professora 44 relatou à entrevistadora que não acha que existem crianças difíceis, foi perguntado a ela sobre as divergências entre os profissionais de pré-escola em relação a esse termo popular 'crianças difíceis'. Ela respondeu: "Tem professores que falam: 'essa criança é difícil' e ponto. Tem professores que pensam 'não, eu vou tentar entender

um pouquinho o que está acontecendo aqui’ [...] eu acho que a gente precisa se abrir um pouquinho mais pra entender o que é diferente.” [Professora 44]

A professora 44 descreveu duas situações em seu discurso. Uma é a dos profissionais que rotulam e se distanciam das crianças “difíceis”, e, assim, não conseguem entendê-las. A outra é a de um profissional que está mais aberto a olhar e investigar a situação de cada criança. Isso representa uma variação em como os profissionais categorizam as crianças e mobilizam estereótipos. Se parte ativa estereótipos negativos sobre as crianças, alguns podem ser capazes de bloquear estereótipos e lidar com as crianças de uma maneira mais investigativa (Thomazinho, 2024)

Variações por vulnerabilidade do território

Na Figura 5, os gráficos mostram a distribuição de do uso de cada tipo de esquema cognitivo por profissionais de acordo com a vulnerabilidade do território da pré-escola em que atuavam. O gráfico (i) considera o conjunto dos profissionais atuando em pré-escolas de alta vulnerabilidade, enquanto o gráfico (ii), aqueles atuando em territórios de baixa vulnerabilidade.

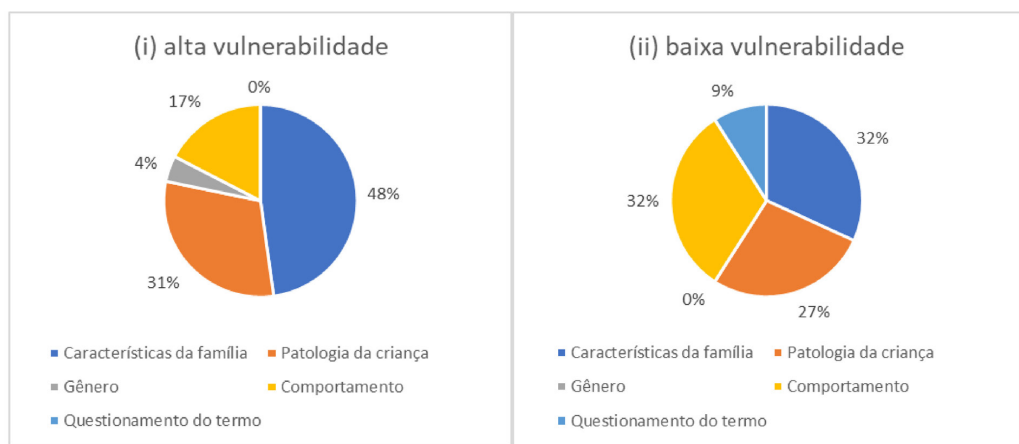


Figura 5. Distribuição dos tipos de esquema cognitivo usado pelos profissionais de acordo com a vulnerabilidade do território da pré-escola.

Fonte: Elaboração da autora.

O primeiro dado a chamar a atenção é que nas pré-escolas de alta vulnerabilidade é mais usado o esquema cognitivo que associa a categoria criança difícil às características da família (48% dos profissionais trabalhando em territórios de alta vulnerabilidade usaram este esquema cognitivo). Isso sugere que os estereótipos negativos sobre as famílias recaem mais sobre as famílias mais pobres.

Por outro lado, nas pré-escolas de baixa vulnerabilidade são maiores as porcentagens de profissionais que utilizaram o esquema cognitivo que associa criança difícil à questões comportamentais (32%) ou que questionam o uso do termo (9%). Ou seja, as crianças difíceis desses territórios são mais comumente vistas sob a perspectiva de que o mau comportamento das crianças é parte do seu desenvolvimento e está dentro da seara de atuação pedagógica do educador. Diferentemente de quando há uma associação com características familiares, neste caso há possibilidade de realizar intervenções dentro da escola e da sala de aula.

DISCUSSÃO

Os tipos de esquemas cognitivos encontrados nesta pesquisa estão associados a teorias sobre o fracasso escolar e estereótipos comuns sobre crianças e suas famílias, principalmente ao público mais vulnerável.

No contexto escolar, a ideologia meritocrática sustenta crenças de alguns profissionais sobre a razão de algumas crianças apresentarem problemas de comportamento ou de aprendizagem. Esta ideologia sustenta uma culpabilização e estereotipação das famílias, principalmente

famílias pobres ou (consideradas) desestruturadas (Patto, 2015; Thomazinho, 2017). Portanto, o esquema cognitivo que associa crianças difíceis com características familiares está altamente atrelado à ideologia meritocrática.

Os resultados de variações por vulnerabilidade do território mostram que este tipo de esquema cognitivo é mais comum em territórios vulneráveis, corroborando o achado de outras pesquisas de que são as famílias pobres que são mais culpabilizadas pelo fracasso de suas crianças (Patto, 2015). Conforme discutido por Lotta e Kirschbaum (2022), quando há uma culpabilização de famílias mais vulneráveis pelo mau comportamento da criança, os profissionais tendem a terceirizar os encaminhamentos para serviços externos à escola. Ou seja, os professores não consideram que podem resolver o problema a partir dos recursos da escola.

Quanto ao esquema cognitivo 'criança difícil/patologia', ele por vezes está associado a estereótipos negativos disseminados sobre pessoas com deficiência: de que elas seriam antipáticas, menos competentes ou incapazes de viver em sociedade (Andrade, 2022; Rohmer; Louvet, 2018). Por exemplo, Andrade (2022) encontrou que entre estudantes de pedagogia são comuns estereótipos negativos contra pessoas com deficiência, como que são antissociais, incapazes e agressivos. Bezerra (2017) discute como professores regulares, após terem contato com o diagnóstico de crianças com deficiência, rotulam essas crianças como incapazes de aprender. Assim, o diagnóstico tem um efeito negativo no julgamento dos professores sobre as crianças. De fato, encontrei alguns profissionais que têm baixas expectativas em relação às crianças com deficiência e têm medo de lidar com elas.

Como relatado anteriormente, parte dos entrevistados que apresentaram o esquema cognitivo criança difícil/patologia não mobilizou estereótipos sobre estas crianças, mas indicou a falta de recurso do sistema escolar para de fato incluí-las. Esse problema é identificado por outros pesquisadores. Por exemplo, Bruno e Nozu discutem a política de inclusão nas instituições de educação infantil brasileiras e indicam alguns problemas: "a falta de professores habilitados em Educação Infantil e Educação Especial, as condições precárias das escolas, inadequação do material didático e de recursos pedagógicos, e principalmente o desconhecimento dos professores quanto às necessidades específicas dessas crianças." (Bruno; Nozu, 2019, p. 696). Esses resultados indicam a necessidade de mais qualificação para que todos os profissionais da educação infantil estejam preparados para apoiar todas as crianças.

Essas duas formas de ver os desafios de lidar com crianças com deficiência também foram encontradas por Andrade (2022) em sua pesquisa sobre a percepção dos estudantes de pedagogia sobre pessoas com autismo. Ela descobriu que, enquanto alguns estudantes de pedagogia afirmam que é difícil lidar com eles com base em estereótipos que sustentam que características intrínsecas das pessoas com autismo criam dificuldades para os professores, outro grupo (menor) de estudantes disse que é a falta de qualificação dos professores que torna mais difícil lidar com pessoas com autismo.

O esquema cognitivo criança difícil/gênero da criança foi apresentado por uma profissional entrevistada. Esse esquema está associado a um estereótipo de gênero comum já explorado pela literatura: os meninos são indisciplinados, enquanto as meninas são mais disciplinadas e responsáveis (Bíscaro, 2009; Finco, 2010).

O quarto tipo de esquema cognitivo identificado neste artigo é aquele que conecta a categoria crianças difíceis com crianças que apresentam um comportamento desafiador ou baixo desenvolvimento. Esse esquema não está ligado a um estereótipo sobre um grupo social, mas aos objetivos pedagógicos de desenvolvimento infantil. Gilliam e Gulløv (2017) discutem como as instituições de educação infantil têm o objetivo de civilizar as crianças para comportamentos socialmente aceitáveis e não ofensivos. Portanto, educar as crianças para saberem como se relacionar adequadamente umas com as outras ocupa uma grande parte do tempo de trabalho dos pedagogos. Isso não significa que o comportamento valorizado pelos pedagogos seja o melhor ou corresponda a um ideal universal de comportamento. Em vez disso, é o resultado de uma profissão, de um período de tempo e das relações de poder existentes (Lareau, 2011). É relevante o fato que esse esquema cognitivo foi usado em maior proporção por profissionais trabalhando em pré-escolas de baixa vulnerabilidade. Isso quer dizer que essas crianças são menos comumente vistas por lentes estereotipadas.

Além disso, ao considerar o problema como pedagógico, coloca-se a possibilidade de que a ação pedagógica é capaz de resolver a questão.

Antes de prosseguir para a próxima seção, é necessário falar algumas palavras sobre a ausência de esquemas cognitivos relacionados a crianças “difíceis” no que diz respeito à raça. Práticas racistas em pré-escolas já foram observadas por outras pesquisadoras (Cavalleiro, 2000; No entanto, como argumentam Santos et al. (2006), atualmente não é socialmente desejável ser percebido como uma pessoa racista. Assim, quando as pessoas respondem a pesquisas, respostas explicitamente racistas geralmente são evitadas (Santos et al., 2006).

CONCLUSÃO

Este artigo investigou os esquemas cognitivos que profissionais de pré-escola têm em torno do termo “crianças difíceis”, e como o uso desses esquemas cognitivos varia de acordo com a vulnerabilidade do território da escola. A pesquisa teve como base entrevistas a 46 profissionais de pré-escola (32 professores e 14 assistentes) e como eles caracterizam “crianças difíceis”.

Os achados revelam que os esquemas cognitivos mais usados pelos profissionais entrevistados foram aqueles que relacionam criança difícil com características da família ou com alguma patologia. No primeiro caso, há uma culpabilização das famílias por problemas de comportamento das crianças, externalizando o problema para fora da seara da escola. São ativados estereótipos negativos sobre as famílias, por exemplo que elas são desestruturadas e que não colaboram com a escola. No segundo caso, há uma estereotipação de crianças com deficiências, consideradas tendo comportamentos difíceis, como agressividade. O uso desse esquema cognitivo também revela como falta formação profissional e adequação das pré-escolas como um todo para tornar a educação de fato inclusiva.

Quando comparada a distribuição do uso dos esquemas cognitivos sobre criança difícil pela vulnerabilidade do território, ficou evidente que é nos territórios mais vulneráveis que mais se ativam estereótipos negativos sobre as famílias. Isto revela a persistência da culpabilização das famílias mais pobres pelo fracasso educacional de suas crianças.

Por outro lado, nos territórios de baixa vulnerabilidade foi mais comum o uso do esquema cognitivo que relaciona crianças difíceis com problemas comportamentais ou de desenvolvimento, ou ainda o questionamento do termo criança difícil. Em ambos os casos, a preocupação dos profissionais está mais alinhada ao conhecimento profissional. Relacionar crianças difíceis com problemas comportamentais ou de desenvolvimento está atrelado ao objetivo pedagógico de educar as crianças para cooperar e resolver conflitos pacificamente. O questionamento do termo também tem fundamentação nas próprias diretrizes pedagógicas, já que é considerado inadequado considerar que há um tipo ideal de criança.

Este artigo contribui com pesquisas sobre o uso de estereótipos na educação, revelando que estereótipos sobre famílias, patologias e gênero seguem persistentes. Além disso, evidencia mecanismos de reprodução da desigualdade educacional ao encontrar que crianças consideradas difíceis em pré-escolas de alta vulnerabilidade são associadas a problemas familiares, enquanto crianças difíceis de pré-escolas de baixa vulnerabilidade são olhadas mais comumente pela lente pedagógica.

Há algumas implicações práticas derivadas dos achados desta pesquisa. Em primeiro lugar, é necessário incluir na formação (inicial e continuada) de profissionais da educação discussões sobre os estereótipos mais difundidos, como os atrelados às famílias e sua classe social, a patologias ou ao gênero das crianças. A equidade racial também é central nessa discussão. Como argumentado por Hilton e Von Hippel (1996), para reduzir o uso de estereótipos devemos discuti-los e analisar as crenças que os sustentam. Em segundo lugar, é necessário debater com os profissionais como desafios com o desenvolvimento de crianças de famílias menos vulneráveis são enxergados pela lente pedagógica, enquanto que os desafios das crianças mais vulneráveis são comumente associados a estereótipos e, portanto, tem encaminhamentos externalizados. Outro ponto de atenção é sobre a necessidade de melhor preparar as escolas e seus profissionais para incluírem crianças com deficiência.

Por fim, algumas sugestões para pesquisas futuras são sugeridas. Mesmo dentro do grupo de pré-escolas com mesmo nível de vulnerabilidade, encontramos variações nos tipos de esquemas cognitivos dos profissionais entrevistados. É necessário compreender fatores que influenciam esta variação. Por exemplo, será que a formação, o gênero, a raça ou a classe social desses profissionais influenciam o tipo de esquema cognitivo que eles têm sobre crianças difíceis e os estereótipos que eles usam? Além disso, será que aspectos de cada pré-escola podem influenciar, por exemplo as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, o trabalho coletivo entre docentes, os recursos e qualificação para educação inclusiva? As respostas a essas perguntas são necessárias se quisermos reduzir o uso de estereótipos por profissionais da educação e garantir uma educação equitativa para todos.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece os comentários e sugestões dos revisores e dos colegas da Fundação Getúlio Vargas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. B. D. **Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.
- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>.
- BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BRASIL. Referenciais para formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Lei N. 13.257, de 8 de Março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1, 9 mar. 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de Inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12199>.
- CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 191-201, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.v25.n45.2294>.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- DESSANDRE, S. A. B. **A educação moral possível**: o conflito como estratégia para a autonomia. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.
- DE NADAI, S. C. T.; VICENTIN, V. F.; BOZZA, T. L. Desenvolvimento moral de uma criança considerada “difícil”: foco na relação escola-família. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, p. 524-542, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i2.7749>.
- DOVIDIO, J. F. et al. Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In: DOVIDIO, J. F. et al. (ed.). **The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination**. London: SAGE Publications, 2010. p. 3-28. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1>.
- FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GILLIAM, L.; GULLØV, E. **Children of the welfare state**: civilising practices in schools, childcare and families. London: Pluto Press, 2017.
- HARRITS, G. S.; MØLLER, M. Ø. Categories and categorization: towards a comprehensive sociological framework. **Distinktion : Scandinavian Journal of Social Theory**, v. 12, n. 2, p. 229-247, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/1600910X.2011.579450>.
- HILTON, J. L.; VON HIPPEL, W. Stereotypes. **Annual Review of Psychology**, v. 47, n. February, p. 237-271, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>. PMID:15012482.

- HINNANT, J. B.; O'Brien, M.; GHAZARIAN, S. R. The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 3, p. 662-670, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014306>. PMID:20428465.
- KUCKARTZ, U.; RÄDIKER, S. **Qualitative content analysis**: methods, practice and software. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2023.
- LAREAU, A. **Unequal Childhoods**: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press, 2011.. DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520949904>.
- LAUTIER, N. Expectativas dos professores. In: VAN ZANTEN, A. (ed.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 390–392.
- LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.
- LOTTA, G.; COSTA, M. I. S. Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: Contribuições teóricas e analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 28, n. 76, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987320287604>.
- LOTTA, G.; KIRSCHBAUM, C. How street-level bureaucrats use conceptual systems to categorise clients. **Policy and Politics**, v. 49, n. 4, p. 531-551, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1332/030557321X16292224578150>.
- LOTTA, G.; KIRSCHBAUM, C. Double standard in the classroom: analysis of socio-semantic categorization networks operated by teachers. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 1, p. 100-133, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200633>.
- LOTTA, G. S. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**: os agentes comunitários na estratégia saúde da família. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2015.
- LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **BIB**, n. 83, p. 21-42, 2017.
- MAXWELL, J. A. Designing a qualitative study. In: BICKMAN, L., ROG, D. J. (ed.). **The SAGE handbook of applied social research methods**. London: SAGE Publications, 2014. p. 214–253. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>.
- MCCURDY, D.; SPRADLEY, J.; SHANDY, D. **The cultural experience**. ethnography in complex society. Long Grove, IL: Waveland Press Inc., 2004.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative data analysis**: an expanded source book. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
- MILLET, M.; CROIZET, J. L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle. **Diversité: ville école intégration**, v. 183, n. 1, p. 29-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3406/diver.2016.4166>.
- MØLLER, M. Ø. **Solidarity and Categorization**: solidarity perceptions and categorization practices among Danish Social Workers. Aarhus: Aarhus University, 2009.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, Raça e "Paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 209-226, 2010.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.
- ROHMER, O.; LOUVET, E. Implicit stereotyping against people with disability. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 21, n. 1, p. 127-140, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368430216638536>.
- Santos, W. S. et al. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 637-645, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300020>.
- THOMAZINHO, G. **Direito à educação para populações vulneráveis**: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- THOMAZINHO, G. **Logics of categorization at the frontline**: how do kindergarten professionals use and block stereotypes? 2024. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/35866>. Acesso em: 11 jun. 2025.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Apêndice 1. Roteiro de entrevista semi-estruturada.

[Introdução, leitura e assinatura do TCLE]

Perguntas introdutórias

1. Primeiro, você poderia me contar um pouco sobre você?

1.1 Formação educacional, experiência na educação infantil, outras experiências profissionais, idade, raça/cor?

1.2 Qual é sua formação? (Prova: Você é graduado? Em qual curso e universidade? Presencial ou on-line?)

Papel na pré-escola

2. Você pode me contar um pouco sobre seu trabalho nesta unidade escolar?

(Prova: Qual seu tipo de vínculo empregatício?)

3. O que você gosta mais e o que você gosta menos em seu trabalho na pré-escola?

(Prova: Por quê? Você pode me dar um exemplo?)

Tarefas diárias

4. Você pode me descrever um dia típico de trabalho?

(Prova: abertura do dia, contato com os pais, atividades internas e externas, refeições e atividades pedagógicas)

Coleta de uma história

5. Você pode me contar uma situação desafiadora vivenciada por você e seus colegas com alguma criança durante este ano?

Questões:

5.1 Qual foi o desafio? Por quê?

5.2 O que você acha que causou isso?

5.3 O que você fez para enfrentar esta situação?

5.4 Voltando ao início do ano, você pode me descrever quais foram suas primeiras impressões quando conheceu essa criança?

5.5 Você observou mudanças nela ao longo do ano?

5.6 Como você acha que será a transição dela para o primeiro ano do ensino fundamental?

Relação com as crianças

6. Você pode me descrever as principais características das crianças de sua(s) turma(s) de maneira geral?

7. E sobre estas comunidades e as famílias das crianças, você pode me descrevê-las? (Prova: qual tipo de interação tem com as famílias?)

8. Quais são as crianças mais difíceis para se trabalhar em sala de aula? Por quê? E os mais fáceis? Por quê? (Prova: Qual é a diferença entre elas?)

9. O que você faz para integrar as crianças da sua turma?

(Prova: O que você faz quando uma criança não interage bem com o resto das crianças?)

10. Isso é algo em que você e seus colegas poderiam discordar? Por quê?

Vinhetas

11. Vinhetas são introduzidas uma de cada vez (apresentadas para leitura do entrevistado) (anexo Vinhetas VF)

Questões de follow-up:

11.1 Você reconhece tal situação no seu dia-a-dia?

11.2. O que você acha que explica o comportamento do menino?

11.3. O que você faria se fosse ela?

11.4. Como você ajudaria sua colega?

11.5. 5. Você acha que ele deveria ser mantido no grupo? Por quê?

11.6. Quais as principais diferenças/semelhanças entre os meninos das duas histórias?

(Prova: por quê? Quais elementos da história te levam a enxergar esta diferença?)

Trajetória pessoal e valores

12. Você pode descrever a sua infância e onde você cresceu?

(Prova: frequentou educação infantil? Gostava?)

13. Na sua opinião, o que é importante para criar uma criança?
14. Atualmente, existe algum tipo de pessoa com quem você prefere não ter que conviver?
15. Qual você acredita ser o principal problema social ou político hoje em dia?

Questões sobre políticas educacionais e referenciais teóricos

16. Você vê as políticas nacionais de educação infantil e os referenciais pedagógicos como relevantes para seu trabalho? Por quê?

(Prova sobre o PPP da pré-escola)

17. Como você avalia as políticas municipais voltadas à educação infantil desta rede?
(Prova: aspectos de concordância e discordância)

18. Você se vê como funcionária pública? Como/por que não?

Sentido da pré-escola

19. Qual você acredita ser o propósito social da pré-escola?
20. Se você pudesse mudar a política educacional, o que você mudaria?

Outros: Você gostaria de adicionar mais alguma coisa que não foi abordada durante a entrevista?