

Dois pesos e duas medidas na sala de aula: análise das redes sociosemânticas de categorização operadas por professores

Gabriela Lotta ^{1 2}

Charles Kirschbaum ^{2 3}

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

² Centro de Estudos da Metrópole, São Paulo / SP – Brasil

³ Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo / SP – Brasil

Este artigo analisa categorias operadas por burocratas ao classificar tipos de usuários e seus efeitos em distribuição de serviços, observando contextos de alta desigualdade e políticas universais. Para tanto, analisa de que modo professores, como burocratas de nível de rua, implementam a política categorizando diferentes tipos de alunos. Adotamos aqui a lente analítica de esquemas culturais, que considera que indivíduos internalizam associações entre categorias oficiais e sociais (informais). Os dados analisados foram coletados de vinhetas aplicadas com 40 professores da rede municipal de São Paulo. Investigamos o uso de categorias por meio de redes sociosemânticas e semânticas de categorizações e construção de cadeias de encaminhamentos. Os resultados apontam que os professores mobilizam de forma concomitante categorias oficiais e sociais, bem como que a introdução da variável “vulnerabilidade” nos casos abre espaço para introdução de categorias sociais que geram diferentes tipos de tratamento para alunos com comportamentos similares.

Palavras-chave: burocratas de nível de rua; categorização; redes sócio semânticas; professores; educação.

Dos pesos y dos medidas en el aula: análisis de redes de categorización sociosemántica operadas por docentes

Este artículo analiza las categorías operadas por los burócratas al clasificar los tipos de usuarios y sus efectos en la distribución de servicios, observando contextos de alta desigualdad y políticas universales. Para ello, analiza cómo los docentes, como burócratas a nivel de calle, implementan la política categorizando diferentes tipos de estudiantes. Adoptamos aquí la lente analítica de los esquemas culturales, que considera que los individuos internalizan las asociaciones entre categorías oficiales y sociales (informales) a partir de sus experiencias. Los datos analizados se recolectaron a través de viñetas aplicadas a 40 docentes de la red municipal de São Paulo. Analizamos el uso de categorías a través de redes sociosemánticas y semánticas de categorización y construcción de redes de referencia. Los resultados muestran que los docentes movilizan simultáneamente categorías políticas y sociales y que la introducción de la variable “vulnerabilidad” en los casos abre espacio para la introducción de categorías sociales que generan diferentes tipos de tratamiento para estudiantes con comportamientos similares.

Palabras clave: burócratas a nivel de calle; categorización; redes sociosemánticas; profesores; educación.

Double standard in the classroom: analysis of socio-semantic categorization networks operated by teachers

This article analyzes categories operated by bureaucrats when classifying types of users and their effects on the distribution of services, observing contexts of high inequality and universal policies. We analyze how teachers, as street-level bureaucrats, implement the policy by categorizing different types of students. We adopt an analytical lens of cultural schemes, which considers that individuals internalize associations between official and social (informal) categories from their experiences. The analyzed data were collected through vignettes applied to 40 teachers from the municipal education system of São Paulo, Brazil. We analyzed the use of categories through socio-semantic and semantic networks of categorizations and the construction of referral networks. The results show that teachers simultaneously mobilize political and social categories and that the introduction of the variable vulnerability in cases opens space for the introduction of social categories that generate different types of treatment for students with similar behaviors.

Keywords: street-level bureaucrats; categorization; socio-semantic networks; teachers; education.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200633>

Artigo recebido em 18 jul. 2020 e aceito em 06 fev. 2021.

ISSN: 1982-3134 

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos participantes do Seminário do CEM pelas sugestões e interlocução, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa (Processo nº 2013/07616-7). Gabriela Lotta também agradece à Fapesp pelo apoio financeiro à pesquisa (Processo nº 2019/13439-7), ao CNPQ (Processo nº 305180/2018-5) e à ENAP pela Cátedras que viabilizou parte das análises. Os autores agradecem aos pesquisadores Lara Farah e Matheus Nunes pelo auxílio na coleta de dados.

1. INTRODUÇÃO

Políticas sociais são baseadas em classificação de cidadãos de acordo com elegibilidade, níveis de benefício e tipos de serviço a que podem ter acesso (Mohr, 1994; Schneider & Ingram, 2005; Stone, 2002). As políticas são compostas por regras que formam categorias sobre diferentes tipos de públicos atendidos, dividindo a população por necessidade e encaminhamentos. Elas são, assim, um processo de construção de identidades institucionais que determinam quem recebe o quê (Costa & Lotta, 2021; Møller, 2009).

Apesar da dimensão normativa que organiza as categorias de usuários nos sistemas oficiais, é na operação cotidiana das políticas que as classificações são, de fato, materializadas (Lipsky, 2010) por meio das decisões de agentes do Estado que, ao encontrarem situações reais, enquadram os cidadãos em diferentes tipos de classificação (Harrits & Møller, 2013). Esses agentes, denominados de burocratas de nível de rua, têm como uma das principais funções categorizar usuários nos encontros cotidianos (Lipsky, 2010), transformando usuários individuais em clientes identificáveis e alocáveis em categorias e políticas oficiais (Lipsky, 2010; Lotta, 2019). No processo de categorização, os burocratas interpretam situações reais construindo categorias de implementação não existentes nos regimentos oficiais (Møller, 2009) e que podem ser permeadas por estereótipos (Harrits, 2019a).

No processo de categorização, os burocratas são influenciados por elementos organizacionais, pelas características do público-alvo, pela formação profissional dos burocratas e por atributos de perfil como identidade, gênero e raça (Brodin, 2012; Dubois, 1999; Epp, Maynard-Moody, & Haider-Markel, 2017; Evans, 2010; Harrits, 2019a; Harrits & Møller, 2013; Maynard-Moody & Musheno, 2003; Soss, Fording, & Schram, 2011). No entanto, são escassas as pesquisas que analisam como são construídas as categorias utilizadas por burocratas na classificação de usuários e entrega de serviços (Harrits, 2019a; Maynard-Moody & Musheno, 2003; Møller, 2009). Além disso, a maior parte dos estudos que observaram processos de categorização analisou contextos de bem-estar social com baixas desigualdades (Dubois, 1999; Harrits, 2019a; Møller, 2009; Møller & Stensöta, 2019) ou contextos com altas desigualdades, mas sem sistemas universais de políticas públicas (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Soss et al., 2011). Há poucos exames acerca de processos de categorização em contextos de alta desigualdade e sistemas de bem-estar social, como o Brasil.

Este artigo pretende analisar as categorias operadas por burocratas e seus efeitos em distribuição de serviços na implementação de uma política pública universal em contexto de alta desigualdade e escassez de recursos. Para tanto, utilizamos a lente analítica de esquemas culturais (Hunzaker & Valentino, 2019) que considera que os indivíduos interagem a partir de suas experiências e das associações entre categorias oficiais e sociais (informais).

As perguntas que guiam as análises são: há variação no tipo de serviço prestado por burocratas em políticas universais quando há percepção de condições socioeconômicas desiguais entre as famílias? De que forma os estereótipos informam o processo de categorização e se revertem em distribuição

desigual de serviços? Quais são as categorias centrais no discurso dos burocratas de rua? Como elas mobilizam outras categorias importantes para a prestação de serviço aos cidadãos? Ao responder a essas indagações, o artigo contribuirá para a literatura sobre categorizações operadas pelos burocratas de nível de rua, compreendendo como as categorias são construídas, como são associadas entre si e como os contextos de alta desigualdade influenciam esse processo de categorização.

Para responder a essas questões, o artigo analisa processos de categorização e encaminhamentos operados por professores, típicos burocratas de nível de rua (Lipsky, 2010), atuantes na rede pública de educação da cidade de São Paulo. O artigo utiliza diferentes métodos: aplicação de vinhetas, análise das categorizações e dos encaminhamentos sugeridos nas vinhetas, investigação das redes sócio semânticas e semânticas de categorizações e construção de redes de encaminhamentos.

Os resultados apontam que os professores mobilizam de forma concomitante categorias oficiais e sociais, em especial aquelas baseadas em julgamentos sobre tipos de famílias e seu papel no cuidado dos alunos. Também sugerem que a introdução da variável “vulnerabilidade” nos casos abre espaço para introdução de categorias sociais que geram diferentes tipos de tratamento para alunos com comportamentos similares. Os novos tipos de encaminhamento vinculados às categorias estigmatizantes retiram a responsabilidade do professor em solucionar o problema de comportamento do aluno.

Este artigo está estruturado em 5 seções, além desta Introdução. Na primeira, há discussões teóricas sobre o uso de categorias. Na segunda, apresentamos contexto, dados e métodos utilizados. Na terceira, analisamos o caso à luz das categorias operadas pelos professores. Na quarta, expomos as discussões nas quais respondemos às perguntas da pesquisa. Encerramos com as considerações finais.

2. CATEGORIAS E CATEGORIZAÇÕES NA ATUAÇÃO COTIDIANA DAS BUROCRACIAS DE NÍVEL DE RUA

Políticas públicas são compostas de regras que ordenam os usuários e os serviços a eles entregues (Schneider & Ingram, 2005). As diferenciações entre públicos propostas pelas regras das políticas são fruto de um comportamento lógico por parte do Estado, já que pessoas distintas podem demandar serviços diferentes. No entanto, em sociedades baseadas em direito universal e tratamento igual perante a lei, o tratamento diferente é potencialmente problemático, gerando a necessidade de conciliar equidade e universalismo, que são ideais democráticos, com a diferenciação requerida pelas políticas (Rothstein & Teorell, 2008; Schneider & Ingram, 2005).

Isso é mais crítico ao considerar que as categorias oficiais propostas pelas políticas nunca são operadas de forma automática, pois dependem da atuação de agentes do Estado para serem concretizadas (Møller, 2009). Esses agentes, amplamente estudados pela literatura de burocracia de nível de rua (BNR), têm como uma das funções primordiais transformar regras genéricas em ações concretas com base em encontros cotidianos com usuários (Lipsky, 2010; Prottas, 1979).

Burocratas de nível de rua são conceituados como aqueles profissionais que implementam as políticas no contato direto com os usuários, a exemplo de professores, policiais e profissionais de saúde, entre outros (Lipsky, 2010; Lotta, 2015). Políticas se materializam pela ação desses burocratas que interagem com usuários, fornecendo bens, serviços e sanções (Fassin, 2015). A ação dos BNR é marcada por alta discricionariedade, dadas a distância dos formuladores e a baixa capacidade de controle e previsibilidade de suas ações (Lipsky, 2010). É na operação das categorias oficiais na prática que os BNR determinam quem recebe o quê, quanto e onde (Lipsky, 2010; Lotta, 2015; Oorschot, 2008).

Assim, além das dificuldades inerentes à construção de categorias oficiais que precisam conciliar universalismo com diferenciação, o processo de categorização ainda está sujeito à ação de BNR que

interagem com usuários e, nos encontros cotidianos, reinterpretam e recriam categorias propostas pelas políticas para conseguir enquadrar casos reais que encontram (Lipsky, 2010; Møller, 2009).

O processo de categorização de usuários operado pelos BNR pode ser formal, baseado em categorias oficiais, como idade. Mas também pode ser informal, baseado em categorias sociais (Harrits & Møller, 2011) criadas nos encontros entre usuários e burocratas, quando estes precisam distinguir entre tipos de usuários e entregas de uma forma mais granulada do que as regras permitem (Zacka, 2017) – como gênero, grau de vulnerabilidade, pobreza etc. Nessas situações, quando as categorias oficiais não dão conta da complexidade dos casos reais, os burocratas precisam preencher o *gap* entre as regras e as situações que encontram. Esse processo não é uma aberração isolada criada por um único burocrata, mas pode ser compreendido como uma resposta coletiva, disseminada e legitimada entre os pares, por meio de casos exemplares, e sensível a problemas reais provocadas pelos desencontros entre o oficial e o prático (Zacka, 2017).

Os burocratas identificam e categorizam os cidadãos baseados em observações implícitas e sensações sobre o mundo e as situações, nas quais muitas vezes prevalecem o senso comum, estereótipos e preconceitos (Harrits, 2019a; Harrits & Møller, 2013). Para categorizar situações, eles mobilizam os discursos oficiais emanados pelas políticas e as concepções morais e sociais adquiridas em sua vida social e que se transformam em percepções sobre o que é ou não aceitável (Dubois, 1999; Lotta & Pires, 2019; Zacka, 2017). Parte da literatura tem se dedicado a compreender que fatores influenciam o processo de categorização operado pelos burocratas. Essa literatura demonstra que a atribuição de categorias sociais e políticas é influenciada por diversos elementos, como identidade e perfil dos burocratas, contextos organizacionais e características do público-alvo (Epp et al., 2017; Harrits & Møller, 2013; Maynard-Moddy & Musheno, 2003).

As categorias operadas nas políticas são construções simbólicas que contêm pressupostos ideológicos e codificados a respeito de diferentes papéis sociais, tipos de necessidades e graus de merecimento (Mohr, 1994; Schneider & Ingram, 2005). Elas são fontes de legitimação da diferenciação dos cidadãos (Schneider & Ingram, 2005), que, em geral, são enraizados na sociedade e produzem consequências para as formas como são tratados pelo Estado (Mohr, 1994; Møller & Stensonta, 2019; Zacka, 2017). Como o acesso ao Estado depende da localização institucional dentro dessas categorias (Mohr, 1994), elas produzem cidadania e legitimidade (Zacka, 2017), identificando um indivíduo como detentor de necessidades, capaz de fazer demandas e portador de determinados direitos (Mohr, 1994).

Ao construir essas diferenciações, os processos de categorização das políticas formam grupos com diferentes graus de merecimento e, ao mesmo tempo, os incluídos e os excluídos, os que acessam e os que são marginalizados, institucionalizando clivagens sociais, econômicas e políticas (Schneider & Ingram, 2005). Tais categorizações podem ser permeadas de estereótipos sociais e produzir tratamento enviesado, o qual cria injustiça e acesso desigual (Harrits, 2019a).

Os processos de categorização podem, portanto, gerar diferentes efeitos, determinando acesso e elegibilidade, o que ocasiona distribuição material diferenciada (Pires, 2019). De igual modo, podem ter efeitos simbólicos, construindo estigmas (Harrits, 2019a), grupos marginais (Schneider & Ingram, 2005) e percepções sobre como o Estado trata seus cidadãos (Zacka, 2017). Também podem ter efeitos cumulativos que se refletem na percepção dos usuários sobre si (Maynard-Moody & Musheno, 2015; Oliveira & Carvalho, 2019), sobretudo quando são marcadas pelo uso ativo de estereótipos sociais (Harrits, 2019a). Por fim, os processos de categorização implicam percepções sobre justiça e legitimidade. As categorias diferentes entre usuários com situações ou necessidades similares gera,

para os cidadãos, a percepção de um tratamento injusto e parcialidade do Estado, componentes que podem afetar a legitimidade estatal (Rothstein, 1998).

Considerando a importância de elementos sociais no processo de categorização, neste artigo tomamos como lente analítica os “esquemas culturais” (Hunzaker & Valentino, 2019), que ajudam a explicar por que diferentes elementos contextuais podem acionar categorias específicas. Esquemas culturais são “conjuntos de associações cognitivas, desenvolvidas a partir de experiências repetidas, que representam informações e facilitam a interpretação e ação” (Hunzaker & Valentino, 2019). Como parte da sociologia cognitiva, os esquemas culturais estão associados à cognição individual que é influenciada pelo conjunto de experiências. São resultantes da “internalização de redes de associação cognitiva” (Hunzaker & Valentino, 2019). No entanto, o aspecto cultural indica que são compartilhados por vários indivíduos, graças a experiências vividas coletivamente, narrativas e práticas compartilhadas (Schudson, 1989).

Esquemas culturais se baseiam em “modelos coneccionistas” (D’Andrade, 2005; Strauss & Quinn, 1997). É possível ilustrar o coneccionismo com o seguinte exemplo: quando um indivíduo percebe x numa situação, assume que y está também associado, mesmo que este não esteja presente. Proponentes dos modelos coneccionistas explicam que os indivíduos adicionam pressupostos para permitir interpretação de situações. Dessa forma, os conceitos podem ser concebidos como articulados no mesmo “esquema” (Strauss & Quinn, 1997). Os esquemas culturais dependem de ativação externa ao indivíduo. Dependendo do contexto, distintas associações são ativadas (Strauss & Quinn, 1997). Seguindo a intuição coneccionista de esquemas culturais, neste artigo propomos ir além do estudo de pares de categorias e explorar esquemas culturais como conceitos relacionados em estruturas mais complexas. Assim, é possível expressar esquemas culturais como “redes semânticas” e analisar essas redes semânticas com base no conjunto de ferramentas desenvolvidas pela análise de redes semânticas (Basov et al., 2020).

Seguindo Fuhse, Stuhler, Riebling, e Martin (2020), gostaríamos de sugerir a seguinte nomenclatura para diversos tipos de redes: as sociais são aquelas em que os nós são atores sociais – por exemplo, indivíduos, organizações ou Estados –; as semânticas incluem apenas conceitos – por exemplo, palavras –; as sociossemânticas associam pessoas a conceitos. Alguns analistas também dão o nome de “epistêmicas” às redes sociossemânticas, pois elas expressam como indivíduos mobilizam conceitos (Roth & Cointet, 2010).

Para a análise de redes semânticas, tem sido comum tomar algumas técnicas da análise de redes sociais, como a ideia de centralidade. Por exemplo, Ghaziani e Balsassarri (2011) propõem a ideia de “âncoras culturais”, que emergem como centrais no discurso de uma comunidade discursiva. Neste texto, detalharemos a seguir como recuperamos a centralidade de proximidade e a análise de centro-periferia para analisar redes semânticas e sócio semânticas das categorias usadas pelos BNR. Acreditamos que a identificação de âncoras culturais dos BNR pode trazer aos estudantes de políticas públicas, assim como aos formuladores de políticas públicas, subsídios para aprofundar a conexão entre aspectos culturais individuais e práticas efetivamente mobilizadas. Embora a conexão entre cultura individual e prática seja amplamente sugerida na literatura, a concepção da cultura individual como um esquema cognitivo relacional pode sugerir que intervenções não devem focar em crenças específicas, e sim em sistemas articulados de crenças e valores (Lewandowsky, Ecker, Seifert, Schwarz, & Cook, 2012).

3. CONTEXTO, DADOS E MÉTODOS

3.1 Contexto e Coleta de Dados

Para cumprir o objetivo de analisar o processo de categorização operado por BNRs em contextos de alta desigualdade, escolhemos estudar os professores da rede pública no Brasil. Essa escolha se justifica porque os professores são um típico exemplo de BNR (Lipsky, 2010) bastante estudado pela literatura norte-americana e europeia. No caso brasileiro, eles atuam num contexto de alta desigualdade, implementando uma política universal.

Neste artigo, analisamos as categorias operadas por professores de diferentes escolas e níveis de ensino para verificar como a categorização diferencia tipos de alunos e organiza os encaminhamentos. As categorias foram analisadas pela tônica dos esquemas culturais. Foram escolhidas 4 escolas da rede municipal de São Paulo, a maior cidade do país e marcada por altos níveis de desigualdade. A opção por essas escolas se baseou naquelas que tivessem, ao mesmo tempo, ensino fundamental e médio. Isso permitiria reduzir variação de contexto ao contemplar professores de diferentes níveis nas entrevistas. A rede municipal conta com 8 escolas desse tipo. Para a seleção, foram classificados 4 tipos de escolas, com alto/baixo desempenho acadêmico – segundo a média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – e homogêneas/heterogêneas em termos de raça e gênero. As 4 se situam em áreas periféricas da cidade marcadas por alta vulnerabilidade. O Quadro 1 sistematiza as diferenças entre as escolas selecionadas.

QUADRO 1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

Escola	Desempenho	Grau de homogeneidade
Escola 1	Desempenho acadêmico acima da média nacional	Homogênea
Escola 2	Desempenho acadêmico acima da média nacional	Heterogênea
Escola 3	Desempenho acadêmico abaixo da média nacional	Homogênea
Escola 4	Desempenho acadêmico abaixo da média nacional	Heterogênea

Fonte: Elaborado pelos autores.

A aproximação em cada escola se deu via direção, após aprovação da Secretaria Municipal de Educação. Em cada uma delas, convidamos 10 professores voluntários a participar das pesquisas, sendo 5 de ensino fundamental (EF) e 5 de ensino médio (EM). Foram entrevistados, no total, 40 docentes, 10 de cada escola e 20 de cada nível de ensino. Os entrevistados apresentam uma variação de perfil (Anexo 1).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores. Elas se basearam, primeiramente, em perguntas que levantavam a trajetória dos professores. As perguntas serviram para construirmos atributos dos professores e compreender sua variação em termos de gênero, idade, formação e experiência (Anexo 2). Na segunda parte das entrevistas, aplicamos vinhetas, que são um método semiexperimental definido como “histórias curtas sobre características hipotéticas em circunstâncias específicas aos quais os respondentes são convidados a responder” (Finch, 1987).

As vinhetas buscam apresentar aos entrevistados situações autênticas ou dilemas reais por meio dos quais os pesquisadores conseguem compreender comportamento e construção de sentidos (Harrits, 2019b). Nos estudos com burocracia de nível de rua, elas são usadas para compreender crenças, preferências e atitudes (Harrits, 2019b). Sua aplicação permite comparar a reação de burocratas a uma mesma situação real mesmo estando em contextos diferentes. Para esta pesquisa, foram desenhadas 6 vinhetas: 3 com situações adequadas ao ensino fundamental e 3, ao ensino médio.

Além disso, 2 vinhetas eram de controle – 1 para EF e 1 para EM – e 4, de teste – 2 para EF e 2 para EM. As vinhetas de controle foram construídas com base numa situação cotidiana vivenciada pelos professores e que não testava condição de vulnerabilidade ou classe social. As 4 vinhetas de teste foram construídas com o objetivo de testar o efeito da avaliação das condições socioeconômicas na atuação dos professores. A variação testada levou em conta o tipo de família e a condição socioeconômica dos pais. A alternância de nomes também foi proposital, a fim de denotar famílias com condições de vulnerabilidade diferentes. As duas vinhetas apresentavam o mesmo problema de comportamento – aluno que perde o interesse na escola –, mas de forma ambígua. Assim, os professores poderiam entender que a perda de interesse poderia ter motivações variadas. As vinhetas foram desenvolvidas com base em entrevistas prévias com professores em que foram mapeadas situações críticas de seus trabalhos. Após seu desenho, elas foram testadas com 3 docentes e estão resumidas no Quadro 2, onde descrevemos brevemente as vinhetas de EF e EM. Além disso, são apresentadas na íntegra no Anexo 3.

QUADRO 2 RESUMO COMPARATIVO DAS VINHETAS

Vinheta de controle	Vinheta 1: família estruturada	Vinheta 2: família desestruturada
Nome do aluno: Gustavo (EM), Lucas (EF).	Nome do aluno: Lucas (EM), Robson (EF).	Nome do aluno: Daivisson (EM), Jonathan (EF).
Situação familiar: casados, 1 filho.	Situação familiar: casados, 3 filhos.	Situação familiar: mãe solteira, 4 filhos criados sem pai.
Emprego dos pais: enfermeira e professor.	Emprego dos pais: empregada doméstica com carteira assinada, pedreiro.	Emprego da mãe: faxineira sem carteira assinada.
Problemas na escola: aluno bagunceiro e engraçado.	Problemas na escola: aluno popular com papel dominante entre colegas.	Problemas na escola: aluno popular com papel dominante entre colegas. Comportamento mudou recentemente: chega atrasado, está irritado e não quer participar de atividades escolares. Seu rendimento caiu. Os pais não sabem o que fazer.
Tira notas ruins, não faz tarefas. Os pais não sabem o que fazer.	Comportamento mudou recentemente: chega atrasado, está irritado e não quer participar de atividades escolares. Seu rendimento caiu. Os pais não sabem o que fazer.	Comportamento mudou recentemente: chega atrasado, está irritado e não quer participar de atividades escolares. Seu rendimento caiu. Os pais não sabem o que fazer.
	Específico para EM: Lucas falta às aulas para ficar conversando com amigos fora da escola.	Específico para EM: Daivisson falta às aulas para ficar conversando com amigos fora da escola.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As vinhetas foram apresentadas aos professores no fim das entrevistas. Todos os professores responderam, em primeiro lugar, à vinheta de controle. Em seguida, responderam a uma das vinhetas específicas, selecionadas de forma aleatória. Tivemos, portanto, 80 vinhetas respondidas, sendo 40 de controle, 20 de família menos vulnerável e 20 de família mais vulnerável. Em cada escola, metade dos entrevistados respondeu a cada uma das vinhetas. As 80 vinhetas são a base das análises aqui apresentadas, as quais foram realizadas ao combinar as respostas às vinhetas de EF e EM.

3.2 Método de Análise

Para análise do material de campo, todas as entrevistas foram transcritas e codificadas no *software* NVivo. Aqui, apresentamos as análises referentes apenas às 80 vinhetas respondidas. O material passou por 3 fases de codificação. A 1ª foi a dos macrocódigos das entrevistas – categorias utilizadas, encaminhamentos sugeridos. A 2ª foi um *grounded* para encontrar categorizações e encaminhamentos operados pelos professores para nomear alunos e formas de tratamento. Nessa fase, foram identificadas 44 categorizações e 13 tipos de encaminhamento. Na 3ª, reagrupamos as categorizações e novos códigos mais abrangentes, que geraram 24 categorizações e 13 encaminhamentos. As categorizações foram agrupadas em 4 tipos: de comportamento, patológicas, sobre classe social e sobre família. O Anexo 4 apresenta os códigos utilizados e as categorizações agrupadas. Todas as entrevistas foram codificadas por 2 pesquisadores diferentes, de forma a assegurar a validade dos códigos utilizados. Quando houve dúvidas ou dissenso, as codificações foram revistas.

Após as codificações, construímos um quadro para identificar quais professores mobilizaram cada categoria e tipo de encaminhamento – sendo 0 para não mobilização e 1 para mobilização. Após os processos de codificação, foram analisadas as redes sócio semânticas de categorias e encaminhamentos.

Construímos 4 redes de “afiliação” em que as linhas são os casos – vinhetas analisadas pelos professores – e as colunas são as categorias e os encaminhamentos. Essas redes de afiliação são sócio semânticas por combinar indivíduos e categorias. As 4 originais corresponderam às 3 vinhetas propostas e à combinação de todas elas – redes apresentadas nas Figuras 1 a 4, na próxima seção. Para cada uma dessas redes, geramos a análise de centro e periferia, que busca identificar a região mais densa, que seria o centro da rede (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002). Em contrapartida, o restante da rede, menos densa, é identificada como periferia (ver Quadro 4, na próxima seção). Essa análise nos possibilita identificar categorias e encaminhamentos que pertencem ao centro de cada rede.

Propusemos levar a ideia de centro/periferia a fim de analisar as redes sócio semânticas (Frigotto & Riccaboni, 2011). O centro indica quais categorias pertencem à região mais densa do esquema cultural compartilhado pelos indivíduos e, portanto, expressam o conjunto de categorias predominantes num meio social (Quadro 4).

Para fins de visualização e de cálculo de centralidade de cada categoria e encaminhamento, transformamos as redes de sócio semânticas em semânticas “quadradas” – coincidência de entidades em linhas e colunas. Essa transformação foi realizada pela soma do produto vetorial e normalizada pelo inverso do total do número de casos por categoria. Com essas redes semânticas, foram geradas 4 visualizações (Figuras 1 a 4) e calculada a centralidade de proximidade (*Closeness centrality*) de categorias e encaminhamentos (Quadro 5). A centralidade captura a proximidade de um conceito a todos os outros conceitos de uma rede e tem sido utilizada por analistas para representar proximidade conceitual (Godart & Claes, 2017). Utilizaremos as centralidades de proximidade como forma complementar à análise de centro/periferia descrita acima.

Por fim, replicamos as análises descritas separando professores de EF e EM. O intuito desses exames suplementares é explorar se as evidências identificadas se acentuam de acordo com o local onde os professores estão alocados.

4. RESULTADOS

As análises são apresentadas aqui com base em 3 elementos. Em primeiro lugar, detalhamos o uso de categorias oficiais e sociais nas diferentes vinhetas, buscando identificar em que medida os professores acionam categorias que estão fora da política oficial para interpretar um caso. Em seguida, apresentamos as redes semânticas de uso de categorias e encaminhamentos, comparando as diferentes vinhetas para verificar em que medida os casos similares acionavam categorias distintas. Nessas análises, observamos a inclusão das categorias no centro/periferia das redes (Quadro 4) e as medidas de centralidade de proximidade de categorias e encaminhamentos (Quadro 5). Por fim, apresentamos a comparação entre as vinhetas de teste para compreender como os professores interpretam e pensam soluções alternativas para problemas de comportamento similares, o que ajudaria a responder à pergunta de pesquisa.

4.1 Uso de Categorias Sociais e Oficiais

A primeira análise buscou capturar as categorias oficiais e sociais mobilizadas pelos professores para classificar os alunos que apareciam nas situações. O Quadro 3 apresenta a incidência no uso de categorias oficiais e sociais pelos professores nas vinhetas.

QUADRO 3 INCIDÊNCIA DO USO DE CATEGORIAS OFICIAIS E SOCIAIS

Categorias oficiais		Categorias sociais	
Dificuldade de aprendizado	3%	Família sem suporte	20%
Falta de foco	14%	Família sem disciplina	11%
Problemático	13%	Classe social	7%
Inteligente	5%	Agressivo	2%
Questionador	1%	Usuário de drogas	4%
Patologia de aprendizado	5%	Família desestruturada	4%
Obediente	3%	Família estruturada	3%
		Prepotente	2%
		Família drogada	2%
		Carente	1%
Total	44%	Total	56%

As categorias foram identificadas de forma *grounded* com base nas entrevistas. Os percentuais correspondem à incidência de cada tipo de categoria no total das entrevistas (80).

Fonte: Elaborado pelos autores.

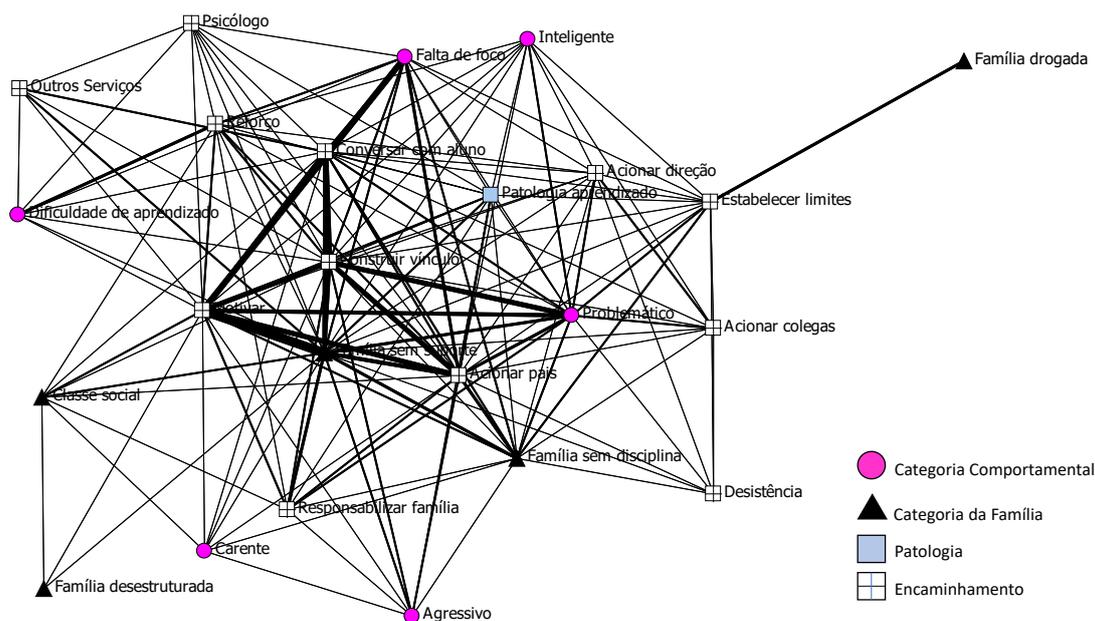
O Quadro 3 sugere que, na classificação que os professores realizam sobre alunos, são mobilizados diferentes tipos de categorias, tanto oficiais quanto sociais. As primeiras são aquelas que aparecem nas políticas públicas, como a distinção entre aluno disciplinado e indisciplinado, que não presta atenção, que aprende, entre outras. Já as segundas são aquelas que não estão oficializadas na política, mas são mobilizadas pelos professores para classificar casos reais. Nelas, apareceram as categorias sobre tipos de família, classe social, aluno agressivo, usuário de drogas, entre outros.

O Quadro 3 também demonstra uma prevalência de uso de categorias sociais pelos professores – 44% contra 56% –, embora seja pequena a diferença. Além disso, parte das categorias sociais utilizadas é baseada em estereótipos, especialmente a ideia de família estruturada e desestruturada, de aluno prepotente, de família drogada. Ou seja, como apontado por pesquisas anteriores, as categorias sociais mobilizadas pelos professores para classificar tipos de alunos são permeadas por estereótipos ativados na interpretação dos casos reais (Harrits, 2019a).

4.2 Redes Semânticas de Categorizações e Encaminhamentos

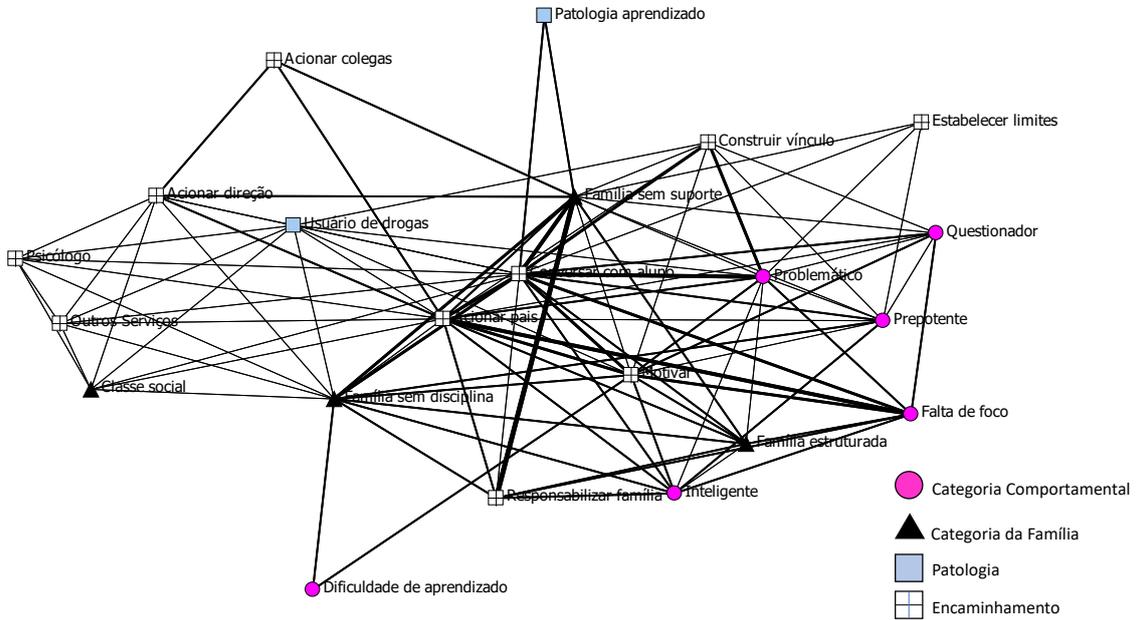
Para além da incidência de categorias sociais e oficiais, analisamos a estrutura das redes semânticas construídas pelos professores para categorizar os diferentes tipos de alunos. As Figuras 1 a 3 demonstram a rede semântica de cada vinheta. A Figura 4, a rede semântica unindo todas as vinhetas. Além da visualização do sociograma das redes, obtivemos medidas quantitativas que permitissem identificar suas características. Um dos elementos centrais foi a análise de categorias e encaminhamentos que pertencem ao centro de cada rede (Quadro 5), ou seja, aqueles que mobilizam as demais categorias e encaminhamentos utilizados.

FIGURA 1 REDE SEMÂNTICA DA VINHETA DE CONTROLE



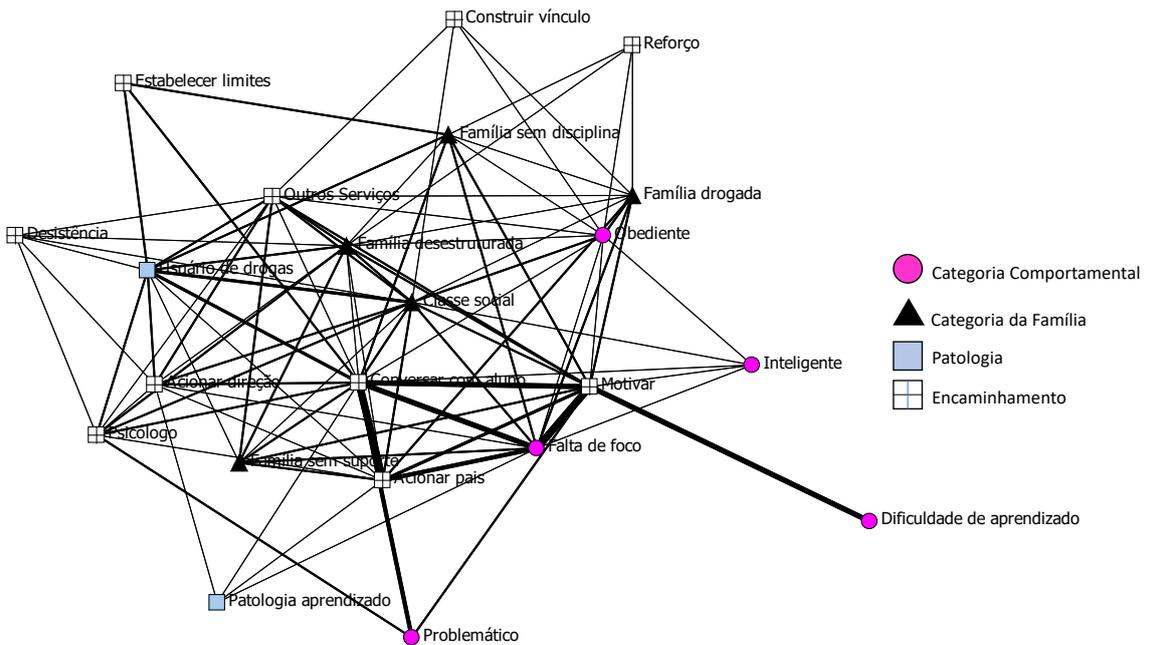
Fonte: Elaborada pelos autores com base na codificação da vinheta de controle.

FIGURA 2 REDE SEMÂNTICA DA VINHETA 1 (BAIXA VULNERABILIDADE)



Fonte: Elaborada pelos autores com base na codificação da vinheta 1.

FIGURA 3 REDE SEMÂNTICA DA VINHETA 2 (ALTA VULNERABILIDADE)



Fonte: Elaborada pelos autores com base na codificação da vinheta 2.

QUADRO 4 CATEGORIAS DOS CENTROS DAS REDES SEMÂNTICAS

	Vinheta Controle	Vinheta 1 – Família menos Vulnerável	Vinheta 2 – Família mais Vulnerável	Todas as Vinhetas
Categorias do 'Core' (comportamento)	<i>Problemático</i> <i>Família sem suporte</i> <i>Família sem disciplina</i>	<i>Problemático</i> <i>Família sem suporte</i> <i>Falta de foco</i>	<i>Problemático</i> <i>Família sem suporte</i> <i>Família sem disciplina</i> <i>Falta de foco</i> Obediente Usuário de drogas Família desestruturada Família drogada Classe social	<i>Família sem suporte</i> <i>Falta de foco</i>
Categorias do 'Core' (encaminhamento)	<i>Acionar pais</i> <i>Conversar com aluno</i> <i>Motivar</i> <i>Construir vínculo</i>	<i>Acionar pais</i> <i>Conversar com aluno</i> <i>Motivar</i>	<i>Acionar pais</i> <i>Conversar com aluno</i> <i>Motivar</i> Acionar direção Psicólogo Outros Serviços	<i>Acionar pais</i> <i>Conversar com aluno</i> <i>Motivar</i> <i>Construir vínculo</i>
Densidade do Core	57%	57%	40%	44%
Medidas de fitness	0,537	0,544	0,468	0,444

Legenda:

Itálico: categorias comuns a outras vinhetas.

Negrito: categorias únicas à vinheta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 5, painel A, apresentamos as principais categorias de acordo com a centralidade de proximidade (*closeness*) a partir das redes semânticas de cada conjunto de vinhetas. A centralidade de proximidade em redes semânticas vem sendo interpretada como “âncora cultural”, por permitir identificar conceitos próximos dos demais (Ghaziani & Baldassarri, 2011). Para cada conjunto de vinhetas, logo abaixo (painel B), apresentamos o ranqueamento de cada categoria, de acordo com a centralidade de proximidade. As categorias incluídas estiveram entre as 5 principais em pelo menos 1 conjunto de vinhetas.

QUADRO 5 CENTRALIDADE DE PROXIMIDADE (*CLOSENESS*), OBTIDA COM BASE EM REDES SEMÂNTICAS QUADRADAS

<i>Closeness por vinheta (painel A)</i>				
Categorias	Todas	Vinheta		
	Vinheta	Controle	Vinheta 1	Vinheta 2
<i>Família sem disciplina</i>	0,046	0,040	0,042	0,039
<i>Família sem suporte</i>	0,045	0,047	0,042	0,039
<i>Inteligente</i>	0,035	0,037	0,039	0,037
<i>Família desestruturada</i>	0,032	0,032	0,021	0,043
<i>Classe social</i>	0,036	0,035	0,037	0,044
<i>Motivar</i>	0,043	0,043	0,041	0,042
<i>Obediente</i>	0,030	0,018	0,021	0,041
<i>Construir vínculo</i>	0,043	0,045	0,038	0,034
<i>Conversar com aluno</i>	0,042	0,042	0,046	0,044
<i>Acionar pais</i>	0,045	0,044	0,045	0,041
<i>Outros Serviços</i>	0,033	0,034	0,037	0,041

<i>Ranqueamento das categorias por closeness (painel B)</i>				
Categorias	Todas	Vinheta		
	Vinheta	Controle	Vinheta 1	Vinheta 2
<i>Família sem disciplina</i>	1	6	3	11
<i>Família sem suporte</i>	2	1	3	13
<i>Inteligente</i>	11	13	9	15
<i>Família desestruturada</i>	17	23	23	3
<i>Classe social</i>	9	17	15	2
<i>Motivar</i>	4	4	5	4
<i>Obediente</i>	21	25	23	6
<i>Construir vínculo</i>	4	2	12	21
<i>Conversar com aluno</i>	6	5	1	1
<i>Acionar pais</i>	2	3	2	6
<i>Outros Serviços</i>	14	22	15	5

Os números em destaque denotam o ranqueamento das categorias que estiveram entre as cinco mais centrais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em medidas de redes.

4.3 Categorizações, Encaminhamentos e Vulnerabilidades

A vinheta de controle apresentava um caso corriqueiro à vida dos professores: um aluno com problemas comuns, mas não graves, de comportamento. Ela tinha 2 propósitos. O primeiro era mapear as categorizações e os encaminhamentos mais padrões/corriqueiros da vida dos professores, considerando que é um caso “comum”. O segundo era servir de controle para o teste das demais vinhetas e, portanto, verificar se haveria muita variação entre os professores.

Nessa vinheta, encontramos como categorias centrais que mobilizam as demais: “aluno problemático”, “família sem suporte”, “família sem disciplina” (Quadro 4, vinheta 1). O que tais categorizações sugerem é que problemas corriqueiros de comportamento são nomeados como problemáticos (ou indisciplinados ou bagunceiros), mas em geral aparece em conjunto com uma classificação sobre os tipos de família que produzem alunos com esse perfil: aquelas que não dão apoio à escola e aquelas que não disciplinam os alunos. A categorização de indisciplina costuma ser mobilizada em conjunto com a classificação de comportamentos familiares que prejudicam o bom comportamento dos alunos, mostrando a centralidade da dimensão familiar para a categorização do comportamento dos alunos.

Já na vinheta 1, em que há um problema de comportamento mais acentuado mas a família é apresentada como menos vulnerável, as categorias centrais são: “aluno problemático”, “família sem suporte”, “família sem disciplina” e “falta de foco” (Quadro 4, vinheta 1). As categorias “família sem disciplina” e “família sem suporte” também apresentaram alta centralidade de proximidade (Quadro 5, Painel B). A única diferença entre essa vinheta e a de controle é a introdução da categorização “falta de foco”, que denota um aluno desinteressado, que não presta atenção e não está preocupado com o ensino. No entanto, as categorias relativas à família continuam centrais, reforçando o achado de que a família é responsabilizada pelo comportamento do aluno.

Situação bastante diferente aparece na vinheta 2, em que é apresentado o caso da família mais vulnerável, embora com o mesmo problema de comportamento da vinheta de teste 1. Nela, além das categorias que já haviam aparecido antes (“aluno problemático”, “família sem suporte”, “família sem disciplina” e “falta de foco”), surgem mais 5: “aluno obediente”, “usuário de drogas”, “família desestruturada”, “família drogada” e “classe social” (Quadro 4, vinheta 2). Entre essas categorias adicionadas, “família desestruturada” e “classe social” figuraram como importantes, de acordo com a centralidade de proximidade (Quadro 5, Painel B).

No caso da vinheta 2, mais uma vez, como nas demais, a categorização sobre as famílias é central para explicar como os professores classificam o comportamento dos alunos. Mas as diferenças dessa vinheta trazem à luz a dimensão de vulnerabilidade daquela família e questões ligadas à classe. Sem que isso tenha sido proposto, a questão das *drogas* aparece como central para classificar tanto o aluno quanto a família. A ideia de *família desestruturada* ganha centralidade, e a questão da *pobreza e da vulnerabilidade* aparece associada às demais categorias (Quadro 4, vinheta 2).

A centralidade das categorias “família desestruturada” e “classe social” foi reforçada pela análise da centralidade de proximidade (Quadro 5, Painel B). Assim, embora a dimensão da família seja importante em todas as 3 vinhetas, há diferenças na forma como elas são vistas, categorizadas, e como sua responsabilidade é considerada na análise do caso. O uso dessas categorias nessa vinheta, em contraposição com as duas outras, demonstra como a introdução de elementos relativos à vulnerabilidade altera as classificações que os professores usam para o caso, mesmo que o comportamento seja similar. Isso sugere que as condições de vulnerabilidade alteram as categorias

utilizadas e trazem para o serviço categorias tradicionalmente alheias à educação, como drogas e classe social. Deve-se prestar particular atenção ao uso da categoria “obediente” como central nesse caso. Uma hipótese pode ser o lugar de passividade e falta de agência ao qual os professores atribuem o aluno que está sujeito a determinantes familiares e sociais.

Para além da verificação de como as categorizações são afetadas pelas condições de vulnerabilidade, as vinhetas buscavam compreender em que medida categorizações diferentes mudam os tipos de encaminhamento. Nas 3, foram usados como encaminhamentos centrais: “acionar os pais”, “conversar com o aluno” e “motivar”, que significa desenvolver atividades específicas para que o aluno se interesse pela escola (Quadro 4).

A centralidade dessas 3 categorias de encaminhamento foi confirmada pela análise da centralidade de proximidade (Quadro 5). Essas atividades representam aquelas sob responsabilidade de ação direta do professor. Também correspondem à crença de que uma solução é possível dentro do escopo da escola e da responsabilidade do professor, seja acionando os pais, seja envolvendo o aluno na solução. A diferença entre tais ações está na crença da capacidade do aluno de resolver seu problema ou na necessidade de envolvimento da família.

Há, no entanto, uma diferença na vinheta de teste 2, em que são adicionados outros 3 tipos de encaminhamento: acionar direção, encaminhar para psicólogo e acionar outros serviços fora da escola, como Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas (Caps/AD), Conselho Tutelar e Centro de Referência de Assistência Social (Cras) (Quadro 4, vinheta 2). A categoria “acionar outros serviços fora da escola” foi confirmada como importante na análise de centralidade de proximidade (Quadro 5). Ou seja, a condição de vulnerabilidade incluída na vinheta não apenas torna mais complexa a categorização feita sobre o aluno, incorporando elementos extraescola, como trouxe para o encaminhamento serviços adicionais que olham para fora do processo educativo e retiram do professor a responsabilidade pela resolução do caso. Ao sugerir a relação com drogas (do aluno e da família) e encaminhamento para Caps/AD ou Conselho Tutelar, o professor joga para serviços externos a responsabilidade por resolver o comportamento ruim do aluno.

4.4 Diferenças entre Professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

A fim de verificar se haveria diferença no processo de categorização operado por professores de níveis de ensino diferentes, realizamos análises suplementares buscando comparar as categorias usadas por professores de EF e EM. Identificamos as categorias centrais para esses dois tipos de professores dentro de cada vinheta (ver anexo 5 para as análises completas).

Originalmente, baseado na análise de centro e periferia do conjunto de vinhetas 1, identificamos as categorias “aluno problemático”, “família sem suporte”, “família sem disciplina” e “falta de foco” como centrais. Ao analisar a vinheta 1 desagregada por nível, percebemos que a categoria “família sem suporte” se repete entre professores do EF e do EM. A categoria “falta de foco” emergiu com central somente entre professores do EF. “Família sem disciplina” e “aluno problemático” despontaram como centrais entre professores do EM. “Família sem disciplina” também despontou como central nessa vinheta entre professores do EM.

Na análise original da vinheta 1, “acionar os pais”, “conversar com o aluno” e “motivar” emergiram como categorias de encaminhamento centrais. Quando examinamos as análises desagregadas por nível de ensino, essas categorias originais reaparecem. No entanto, professores do EF também apresentam

“responsabilizar os pais”, enquanto os do EM apresentam “acionar a direção” e “construir vínculo” como centrais.

A análise de centro e periferia da vinheta 2 revelou como categorias centrais “aluno problemático”, “família sem suporte”, “família sem disciplina”, “falta de foco”, “aluno obediente”, “usuário de drogas”, “família desestruturada”, “família drogada” e “classe social”. A análise desagregada por nível de ensino revelou uma lista mais reduzida de categorias – Apenas “classe social” se repete entre professores do EF e do EM. É interessante notar também as diferenças: professores do EF têm “falta de foco” como categoria adicional para essa vinheta. Em contraste, os do EM apresentam “usuário de drogas” e “família desestruturada” como categorias adicionais à “classe social”.

Na análise original da vinheta 2, 6 categorias de encaminhamento emergiram como centrais: “acionar os pais”, “conversar com o aluno”, “motivar”, “acionar direção”, “encaminhar para psicólogo” e “acionar outros serviços fora da escola”. Quando desagregamos a análise por nível de ensino, a lista de categorias se reduz – apenas “conversar com o aluno” é comum entre professores de EF e EM. No entanto, o exame das categorias únicas de cada nível de ensino revela um contraste importante. Professores do EF trazem “conversar com os pais” e “motivar” como categorias de encaminhamento suplementares à “conversar com o aluno”. Em contraste, as respostas dos professores do EM adicionam “outros serviços” e “psicólogo” à categoria “conversar com o aluno”, ambas também identificadas como centrais na análise de centralidade de proximidade.

Os dados comparativos entre professores de EF e EM sugerem que, de forma geral, as diferenças entre as vinhetas 1 e 2 se acentuam entre professores de EM, que introduzem na vinheta 2 categorias mais estereotipadas e propostas de encaminhamento que se estendem para fora dos muros da escola.

5. DISCUSSÕES

Nesta seção, retomaremos as perguntas de pesquisa à luz dos resultados encontrados. A primeira era se haveria variação no tipo de serviço prestado por burocratas em políticas universais quando há percepção de condições socioeconômicas desiguais entre as famílias. A segunda dizia respeito aos estereótipos que informavam o processo de categorização. A terceira buscava compreender as categorias centrais utilizadas pelos burocratas de nível de rua. A quarta era sobre como as categorias eram mobilizadas na prestação de serviços.

Respondendo à primeira, os resultados sugerem que há, de fato, uma variação na entrega de serviços. A introdução do componente de condição socioeconômica alterou a maneira como os burocratas sugeriram encaminhamentos para os casos. A principal mudança reside em acionar serviços fora da escola para o caso da vinheta com condições mais vulneráveis. Nesse caso, para além de acionar os pais e buscar formas de motivar o aluno, os professores acionam e encaminham para outros serviços fora da escola, denotando um caso mais complexo do que a escola pode tratar e que depende da ação do conselho tutelar, de psicólogos, do Caps, entre outros.

Já no caso da vinheta em condição de menor vulnerabilidade, o encaminhamento é circunscrito aos muros da escola. Outra diferença importante está na baixa centralidade da ideia de acionar vínculos para a segunda vinheta, enquanto ela tem centralidade na primeira. Ou seja, no caso de menor vulnerabilidade, é possível restabelecer vínculos, estratégia pouco central na segunda vinheta.

Essas diferenças em encaminhamentos ocorrem pela maneira como os professores interpretam e categorizam cada uma das situações e o uso de estereótipos nelas, o que responde à segunda e à

terceira perguntas. Os resultados mostram que, no caso da vinheta de situação mais vulnerável, os professores introduzem categorias estereotipadas, associando o caso ao uso abusivo de drogas (pelo estudante e pela família) e à ideia de família estruturada. Essas categorias são baseadas em estereótipos sobre o que é um jovem pobre com comportamento diferente dentro da escola. Ao contextualizar o tipo de família, automaticamente os professores acionaram os estereótipos que não estavam no caso para categorizar o jovem e pensar os tipos de encaminhamento. É interessante observar que isso não aconteceu com a vinheta de situação menos vulnerável. Também é importante notar que, quando desagregado por nível de ensino, as categorias estereotipadas aparecem mais fortemente entre professores de EM do que entre os de EF.

Por fim, a centralidade das categorias sociais estereotipadas e que se associam a tipos diferentes de encaminhamentos é um elemento que responde às perguntas de pesquisa e sugere como, em contextos de alta desigualdade os burocratas de nível de rua se utilizam de categorias estereotipadas, não presentes no caso nem na política, para decidir quem recebe o que.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar processos de categorização operados por uma burocracia e seus efeitos em termos de distribuição de serviços na implementação de uma política pública universal em contexto de alta desigualdade e escassez de recursos. Baseado num experimento com vinhetas, o artigo analisou como a manipulação de variáveis relativas à vulnerabilidade dos alunos altera as categorias mobilizadas pelos professores e os encaminhamentos que sugerem para casos de comportamento similar. As análises permitiram reforçar achados de outras pesquisas que os professores, como outros BUROCRATA DE NÍVEL DE RUA, mobilizam simultaneamente em sua prática, permeando a implementação de decisões discricionárias que alteram tanto as categorias mobilizadas quanto os encaminhamentos realizados com base nelas (Harrits & Moller, 2011; Maynard-Moody & Musheno, 2003).

Nossas análises, no entanto, sugerem que as categorizações sobre famílias ganham centralidade nos julgamentos cotidianos que os professores realizam sobre os alunos e os processos educativos. O comportamento problemático dos alunos é explicado, de forma central, pelo modo como as famílias são percebidas como tomando responsabilidade (ou não) em relação à disciplina e ao auxílio à escola. A análise semântica e de redes nos permitiu ver a centralidade estrutural das categorias sobre famílias para mobilizar as demais. Ou seja, as categorizações sobre as famílias são muito incidentes e estão fortemente associadas às demais categorias usadas para julgar os alunos. Além disso, os dados sugerem que o julgamento sobre a família é frequentemente acompanhado à dimensão de classe quando a variável de vulnerabilidade é introduzida, elemento que não havia surgido nos estudos anteriores.

Ainda a respeito disso, a comparação entre as vinhetas de teste demonstrou como a introdução da variável “vulnerabilidade” de fato alterou categorizações e encaminhamentos operados pelos burocratas. Ao sugerir problemas de comportamento comuns em alunos de famílias diferentes, as vinhetas permitiram ver como os professores introduzem, no caso mais vulnerável, aspectos que vão além das situações em sala de aula e que são elementos relativos a estereótipos sobre alunos de famílias vulneráveis.

Pesquisas anteriores demonstraram como a dimensão de classe introduz categorias estigmatizantes nos julgamentos operados pelos BUROCRATA DE NÍVEL DE RUA (Harrits, 2019a) e como

professores operam em sala de aula categorias sociais e estereótipos vinculados à raça e deficiência que resultam em tratamentos desiguais dos alunos (Botelho, Madeira, & Rangel, 2015; Lareau, 2003; Nunes & Lomonaco, 2010). No nosso caso, no entanto, os professores citaram categorias externas ao domínio típico da educação. A introdução de categorizações relativas ao uso abusivo de drogas foi o mais evidente, demonstrando como há ativação de estereótipos sociais.

Os resultados sugeriram que os encaminhamentos dados aos casos se alteram em função dos julgamentos. Ao associar o caso mais vulnerável a problemas como uso abusivo de drogas e questões de classe, os professores deslocam o caso para uma situação além de sua responsabilidade e, por vezes, dos muros da escola. Isso significa que, para além de ativar estereótipos sociais, a dimensão de vulnerabilidade desloca o escopo da situação, produzindo diferenças nos encaminhamentos realizados pela escola.

Esses achados sugerem que há variação no tipo de serviço prestado por BUROCRATA DE NÍVEL DE RUA em políticas universais quando há percepção de condições socioeconômicas desiguais entre as famílias. Eles também sugerem que os processos de categorização são afetados quando há variação nas situações de vulnerabilidade, na medida em que ativam estereótipos sociais que trazem outros tipos de categorias sociais para o julgamento e o encaminhamento operados pelos burocratas.

Este artigo contribui com algumas inovações teórico-metodológicas e empíricas. Com relação à dimensão teórico-metodológica, o texto avançou ao realizar uma combinação de métodos nas pesquisas sobre burocracia: experimento com vinheta combinado com análise semântica e análise estrutural das redes. Permitiu, assim, compreender como as categorias são mobilizadas e relacionadas a determinados encaminhamentos (*outcomes*) das políticas, além de levantar centralidade estrutural de algumas categorias e encaminhamentos.

A inovação empírica está em estudar um contexto diferente da literatura internacional – uma política universal implementada num contexto de alta desigualdade e escassez de recursos. A maior criticidade desse contexto talvez ajude a explicar por que, nos casos analisados, a categorização é estereotipada, como encontrado em outras pesquisas (Harrits, 2019a), e por que os encaminhamentos levam os casos para fora dos limites da política da educação, tirando a responsabilidade da escola em resolvê-los.

Por fim, os resultados também contribuem com a teoria: a compreensão de processos de categorização operados pela burocracia deve observar a associação entre diferentes tipos de categorias e como suas combinações constroem sistemas de classificação e merecimento diferentes, mesmo em casos de comportamento semelhantes. Se o tratamento diferenciado em contextos de alta desigualdade é importante para gerar equidade, também pode se reverter em aumento de desigualdade (Pires, 2019; Lotta & Pires, 2019), tratando o mais vulnerável como um caso a ser excluído dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- Basov, N., Breiger, R., & Hellsten, I. (2020). Socio-semantic and other dualities. *Poetics*, 78, 101433.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Botelho, F., Madeira, R. A., & Rangel, M. A. (2015). Racial discrimination in grading: Evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(4), 37-52.
- Brodkin, E. Z. (2012). Reflections on street-level bureaucracy: past, present, and future. *Public Administration Review*, 72(6), 940-949.
- Costa, M. I. S., & Lotta, G. S. (2021). De "doentes mentais" a "cidadãos": análise histórica da construção das categorias políticas na saúde mental no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(suppl 2), 3467-3489.
- D'Andrade, R. (2005). Some methods for studying cultural cognitive structures. In N. Quinn (Ed.), *Finding culture in talk* (pp. 83-104). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dubois, V. (1999). *La vie au guichet: Relation administrative et traitement de la misère*. (2a ed.). Paris, France: Economica.
- Epp, C. R., Maynard-Moody, S., & Haider-Markel, D. P. (2014). *Pulled over: How police stops define race and citizenship*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Evans, T. (2010). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level bureaucracy. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 368-386.
- Fassin, D., Bouagga, Y., Coutant, I., Eideliman, J. S., Fernandez, F., Fischer, N., ... Roux, S. (2015). *At the Heart of the State*. London, UK: Pluto Press.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Frigotto, M. L., & Riccaboni, M. (2011). A few special cases: scientific creativity and network dynamics in the field of rare diseases. *Scientometrics*, 89(1), 397-420.
- Fuhse, J., Stuhler, O., Riebling, J., & Martin, J. L. (2020). Relating social and symbolic relations in quantitative text analysis. A study of parliamentary discourse in the Weimar Republic. *Poetics*, 78, 101363.
- Ghaziani, A., & Baldassarri, D. (2011). Cultural anchors and the organization of differences: A multi-method analysis of LGBT marches on Washington. *American Sociological Review*, 76(2), 179-206.
- Godart, F. C., & Claes, K. (2017). Semantic Networks and the Market Interface: Lessons from Luxury Watchmaking. In P. Groenewegen, J. E. Ferguson, C. Moser, J. W. Mohr, & S. P. Borgatti (Eds.), *Structure, Content and Meaning of Organizational Networks* (Research in the Sociology of Organizations, vol. 53, pp. 113-141). Emerald Publishing Limited.
- Harrits, G. S. (2019a). Stereotypes in context: How and when do street-level bureaucrats use class stereotypes? *Public Administration Review*, 79(1), 93-103.
- Harrits, G. S. (2019b). Using vignettes in street-level bureaucracy research. In P. Hupe (Ed.), *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2011). Categories and categorization: towards a comprehensive sociological framework. *Distinktion: Scandinavian journal of social theory*, 12(2), 229-247.
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2013). Constructing at-risk target groups. *Critical Policy Studies*, 7(2), 155-176.
- Hunzaker, M. F., & Valentino, L. (2019). Mapping cultural schemas: From theory to method. *American Sociological Review*, 84(5), 950-981.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, California: University of California Press.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lotta, G. S. (2015). *Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.

- Lotta, G. S. (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In G. S. Lotta (Org.), *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília, DF: Enap.
- Lotta, G. S., & Pires, R. (2019). Street-level bureaucracy research and social inequality. In P. Hupe (Ed.), *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2003). *Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines of public service*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2015). Playing the rules: Discretion in social and policy context. In P. Hupe, M. Hill, & A. Buffat (Eds.), *Understanding street-level bureaucracy* (pp. 169-86). Bristol, UK: University of Bristol.
- Mohr, J. W. (1994). Soldiers, mothers, tramps and others: Discourse roles in the 1907 New York City charity directory. *Poetics*, 22(4), 327-357.
- Møller, M. Ø. (2009). *Solidarity and categorization: Solidarity perceptions and categorization practices among Danish social workers* (Doctoral Dissertation). Aalborg University, Aalborg, Denmark.
- Møller, M. Ø., & Stensöta, H. O. (2019). Welfare state regimes and caseworkers' problem explanation. *Administration & Society*, 51(9), 1425-1454.
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64.
- Oliveira, M. M., & Carvalho, C. P. (2019). Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. In R. R. C. Pires (Org.), *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Brasília, DF: Ipea.
- Oorschot, W. (2008). Solidarity towards immigrants in European welfare states. *International Journal of Social Welfare*, 17(1), 3-14.
- Pires, R. R. C. (2019). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Brasília, DF: Ipea.
- Prottas, J. M. (1979). *People processing: The street-level bureaucrat in public service bureaucracies*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Roth, C., & Cointet, J. P. (2010). Social and semantic coevolution in knowledge networks. *Social Networks*, 32(1), 16-29.
- Rothstein, B. (1998). *Just institutions matter: The moral and political logic of the universal welfare state*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Rothstein, B. O., & Teorell, J. A. (2008). What is quality of government? A theory of impartial government institutions. *Governance*, 21(2), 165-190.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. M. (2005). *Deserving and entitled: Social constructions and public policy*. Albany, NY: SUNY Press.
- Schudson, M. (1989). How culture works. *Theory and Society*, 18(2), 153-180.
- Soss, J., Fording, R. C., & Schram, S. F. (2011). *Disciplining the poor: Neoliberal paternalism and the persistent power of race*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Stone, D. (2002). *Policy paradox and political reason*. New York, NY: Harper Collins.
- Strauss, C., & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gabriela Lotta



<https://orcid.org/0000-0003-2801-1628>

Doutora em ciência política pela Universidade de São Paulo (USP); Professora da Fundação Getulio Vargas (FGV EAESP); Pesquisadora do Centro de Estudos da Metrópole (CEM). E-mail: gabriela.lotta@fgv.br

Charles Kirschbaum



<https://orcid.org/0000-0003-2618-2597>

Ph.D. em Administração de Empresas (em Estudos Organizacionais) pela Fundação Getulio Vargas (FGV); Realizou seu pós-doutorado em Sociologia Econômica na Columbia University; Professor Associado no Insper; Faz parte do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI); Atualmente desenvolve um projeto financiado pela Fapesp (Cepid) associado ao Centro de Estudos da Metrópole-Cebrap, envolvendo escolas públicas e redes de relacionamentos entre estudantes. E-mail: charlesk1@insper.edu.br

ANEXOS

Anexo 1: perfil dos entrevistados

QUADRO A1 FAIXA ETÁRIA

Faixa etária	Número de professores
25 a 34 anos	8
35 a 44 anos	8
45 a 54 anos	11
Mais de 55	12

Fonte: Elaborado pelos autores.

QUADRO A2 ANOS EM EXERCÍCIO

Número de anos de atuação na UE	Número de professores
1 a 3 anos	15
4 a 9 anos	13
10 a 15 anos	7
Mais de 15 anos	7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Anexo 2: roteiro de entrevistas

Questões pessoais:

1. Seu nome e idade?
2. Quando e por que você decidiu ser professor?
3. Qual a sua formação?
4. Você mora perto daqui?
5. Estudou em escola pública?
6. Você frequenta alguma associação comunitária, igreja, clube, etc?
7. Você realiza alguma atividade no bairro da escola?

Aspectos da instituição e da sua atuação:

1. Há quanto tempo você trabalha aqui?
2. Qual seu tipo de vínculo?
3. O que você gosta no seu trabalho? (sentimentos, relações com os colegas, relação com os chefes e diretores, relação com usuários do seu trabalho, etc.).
4. A gestão oferece suporte para que você possa realizar seu trabalho da melhor maneira possível? Sim/não, por quê?
5. Quem você contata quando tem dúvidas sobre a melhor forma de proceder no trabalho?
6. Poderia me descrever um dia típico de trabalho?
7. Você acha que tem autonomia para escolher as tarefas que realiza cotidianamente?
8. E para estabelecer regras e procedimentos?
9. E para decidir como lidar com casos excepcionais (Ex: algum problema em sala de aula, algum problema com um aluno ou família)? Você lida com muitos casos desses? Poderia me dar um exemplo?
10. Com relação às regras para seu trabalho, você sente que existem muitas regras? Pode citar algumas? E você entende que há leis ou regulamentos internos que são injustos ou errados?
11. Se eu te pedisse para citar 3 características para ser professor nessa escola, quais seriam essas características?
12. Como é sua relação com os outros professores?
13. Como é sua relação com a diretoria?
14. Como é sua relação com os pais dos alunos?
15. Como é sua relação com alunos?

Relação com alunos:

1. Você pode descrever um aluno típico?
2. Você os acha parecidos ou diferentes de você?
3. Quais são os alunos mais fáceis para se trabalhar em sala de aula? Por quê? E quais são mais difíceis? Por quê?
4. Pensando na sua história como professor, você consegue lembrar de alguma situação muito marcante que te desafiou? Conte quando foi, o que aconteceu e por que você agiu dessa maneira. E hoje, você faria a mesma coisa ou agiria diferente?
5. Você poderia me descrever um caso de sucesso que você já vivenciou na escola? E um de fracasso?
6. Na sua percepção, quais são as maiores dificuldades que os alunos enfrentam hoje?

Responda em uma frase:

1. Ser professor é...
2. Um bom aluno é...
3. A educação serve para...

Anexo 3: vinhetas

VINHETAS PROFESSORES ENSINO MÉDIO

Vinheta controle

Imagine um menino do segundo ano do ensino médio. Ele se chama Gustavo, tem 14 anos. Sua família se mudou para São Paulo em abril, quando ele entrou na escola nova. A mãe dele tem 40 anos e trabalha como enfermeira em uma UBS aqui perto. O pai dele tem 42 anos e trabalha como professor em uma escola de ensino médio aqui perto também. Gustavo tem um irmão mais velho.

Gustavo teve uma boa adaptação na turma. É um menino engraçado e conseguiu atenção dos colegas contando piadas e falando pornografias que aprende com seu irmão mais velho em casa. Ele é bagunceiro durante a aula e atrapalha o andamento da turma.

No mês passado, você teve uma reunião com ele e os pais. Os pais disseram que Gustavo sempre foi assim, que recebe muita influência do irmão mais velho e é difícil fazê-lo obedecer.

Gustavo também não tem ido bem na escola. Está tirando notas ruins, não faz as tarefas de casa e não realiza as atividades que os professores solicitam em sala. Os pais disseram que já desistiram de brigar com ele, que não adianta, ele vai estudar só se ele quiser.

Vinheta teste 1

Imagine um menino do segundo ano do ensino médio. Ele se chama Lucas, tem 14 anos. A mãe dele tem 40 anos e é empregada doméstica. O pai tem 42 anos e é pedreiro. Lucas tem mais dois irmãos e a família é bem unida.

Lucas é um menino popular na escola, normalmente tem um papel dominante tanto na sala como no intervalo. Durante o intervalo, os colegas ficam em volta dele. As meninas o paqueram e os meninos o admiram. Durante as aulas, ele tem uma postura crítica e arrogante. Acha que sabe mais que os colegas e muitas vezes se recusa a participar das atividades propostas pelos professores por achá-las fáceis ou chatas demais.

Recentemente Lucas tem mudado de comportamento. Ele tem chegado nas aulas atrasado, está muito irritado e começou a andar com jovens de fora da escola. Tem cabulado sistematicamente a aula e fica do lado de fora da escola fumando com estes amigos. Você pediu uma reunião com ele e os pais. Eles te disseram que Lucas tem mudado muito de comportamento, mas que não sabem o que fazer. Acha que faz parte da idade ter amigos diferentes e viver novas experiências. Também acham que alguma hora ele voltará a frequentar a escola se quiser, ou vai procurar trabalho, se não gostar mesmo de estudar. As notas de Lucas têm caído sistematicamente e você percebe que, se continuar assim, dificilmente ele conseguirá terminar o ensino médio.

Vinheta teste 2

Imagine um menino do segundo ano do ensino médio. Ele se chama Daivisson, tem 14 anos. A mãe dele tem 30 anos e é diarista em algumas casas de família. Não tem salário fixo e ganha por dia de trabalho. Ela cria o filho sozinha. Daivisson tem mais 3 irmãos menores.

Daivisson é um menino popular na escola, normalmente tem um papel dominante tanto na sala como no intervalo. Durante o intervalo, os colegas ficam em volta dele. Ele já teve várias namoradas na escola. Durante as aulas, muitas vezes se recusa a participar das atividades propostas pelos professores por achá-las fáceis ou chatas demais.

Recentemente Daivisson tem mudado de comportamento. Ele tem chegado nas aulas atrasado, está muito irritado e começou a andar com jovens de fora da escola. Tem cabulado sistematicamente a aula e fica do lado de fora da escola fumando com estes amigos. Você pediu uma reunião com ele e a mãe. Ela te disse que tem tido muita dificuldade com Daivisson que não fica mais em casa e não ajuda mais com os irmãos menores. Passa o dia na rua, não quer estudar nem trabalhar. Ela não sabe o que fazer, já que trabalha fora todos os dias e não consegue ficar perto dele nem o controlar. As notas de Daivisson têm caído sistematicamente e você percebe que, se continuar assim, dificilmente ele conseguirá terminar o ensino médio.

VINHETAS ENSINO FUNDAMENTAL

Vinheta controle

Imagine um menino do Segundo ano. Ele se chama Lucas, tem 8 anos. Sua família se mudou para São Paulo em abril, quando ele entrou na sua classe. A mãe dele tem 32 anos e trabalha como enfermeira em uma UBS aqui perto. O pai dele tem 35 anos e trabalha como professor em uma escola de ensino médio aqui perto também. Lucas tem um irmão mais novo.

Lucas teve uma adaptação boa na turma. É um menino engraçado e conseguiu atenção dos colegas contando piadas, de vez em quando inadequadas para sua idade, que aprendeu assistindo o programa Zorra Total com seu pai em casa. Mas tem sido muito difícil dar aulas com ele na turma. Ele é bagunceiro durante a aula e atrapalha o andamento da turma. Depois de muita reclamação das professoras, a coordenação indicou que ele fosse a uma psicóloga, que diagnosticou o Lucas com dificuldade de foco e atenção em sala de aula.

No mês passado, você teve uma reunião com os pais dele, que te contaram que o Lucas está tendo muitas dificuldades em casa também. A mãe também contou que ele parou de obedecer e não quer fazer tarefas de escola. Tem sido bastante agressivo com os pais, mas a mãe tem medo de se colocar ou dar castigos. Ela se sente culpada porque trabalha muito e não consegue dar muita atenção ao filho. Acha que dar castigo vai afastá-lo ainda mais.

Lucas também não tem ido bem na escola. Está com aprendizado de matemática bem atrás do resto da turma. Ele não aprendeu ainda conceitos básicos de soma e subtração. Os pais contaram que decidiram parar de ajudar Lucas a fazer a tarefa de casa, já que ele fica muito nervoso. Mas eles também têm evitado pressionar o filho considerando todas as mudanças que ele tem vivido.

Vinheta teste 1

Imagine um menino do segundo ano. Ele se chama Robson, tem 8 anos. A mãe dele tem 30 anos e é empregada doméstica, o pai tem 32 e é pedreiro. Robson tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova.

Robson é um menino popular na escola, normalmente tem um papel dominante tanto na sala como no intervalo. Durante o intervalo, Robson decide as brincadeiras, atua como um mediador quando tem conflitos na sala ou brigas entre outros meninos. Durante as aulas, ele às vezes acha as atividades chatas e critica em voz alta as propostas que você faz, se negando a participar de atividades que ele acha entediantes. Outras vezes ele é cooperativo e atua de maneira bem participativa, quando acha as atividades interessantes.

Você teve uma reunião recentemente com os pais dele, que te disseram que no último semestre eles tem tido dificuldade com as tarefas de casa do Robson. Mesmo não tendo muita lição, ele se recusa a fazer o mínimo e acaba brigando com os pais. Eles também contaram que Robson reclama da escola e das tarefas serem entediantes e bobas. Os momentos de lição têm sido muito tensos. A família é bem unida, eles tentam ajudar o filho, mas depois de muita briga, acabam deixando Robson assistir TV ou jogar futebol em vez de fazer as lições. Acham que não tem jeito de fazer o Robson gostar da escola.

Analisando as notas do Robson, você percebeu que o nível dele de aprendizado caiu no último semestre e que ele está num nível bem atrasado de aprendizado de leitura com relação à turma.

Vinheta teste 2

Imagine um menino do segundo ano. Ele se chama Jonathan, tem 8 anos. A mãe dele tem 25 anos e é faxineira em algumas casas de família. Não tem salário fixo e ganha por dia de trabalho. Ela cria o filho sozinha. Jonathan tem mais 3 irmãos menores.

Jonathan é um menino popular na escola, normalmente tem um papel dominante tanto na sala como no intervalo. Durante o intervalo, Jonathan decide as brincadeiras, atua como um mediador quando tem conflitos na sala ou brigas entre outros meninos. Durante as aulas, ele às vezes acha as atividades chatas e critica em voz alta as propostas que você faz, se negando a participar de atividades que ele acha entediantes. Outras vezes ele é cooperativo e atua de maneira bem participativa, quando acha as atividades interessantes.

Você teve uma reunião recentemente com a mãe dele, que te disse que no último semestre eles tem tido dificuldade com as tarefas de casa do Jonathan. Mesmo não tendo muita lição, ele se recusa a fazer o mínimo e acaba brigando com a mãe. Ela também contou que Jonathan reclama da escola e das tarefas serem entediantes e bobas. Os momentos de lição têm sido muito tensos e ela não consegue ajudar muito porque chega em casa tarde, precisa cuidar da casa e das crianças. Ela também sente dificuldade de dar suporte já que não completou os estudos. Quando Jonathan reclama muito, ela acaba deixando ele assistir TV em vez de fazer as lições. A mãe acredita que Jonathan já vive muitas dificuldades na vida por não ter pai e ter uma vida difícil e acredita que a escola deve atender às necessidades dele.

Analisando as notas do Jonathan, você percebeu que o nível dele de aprendizado caiu no último semestre e que ele está num nível bem atrasado de aprendizado de leitura com relação à turma.

Anexo 4: códigos

QUADRO B1 CATEGORIZAÇÕES

Tipos de categorias	Categorias	Explicação	Termos usados pelos professores
Categorização comportamental do aluno	Obediente	Quando o professor se refere a alunos disciplinados e obedientes, que respeitam o professor e são tranquilos.	Aluno disciplinado, aluno obediente, aluno que tem disciplina, aluno tranquilo, bom menino, bom aluno, aluno normal.
	Agressivo	Quando o professor se refere a alunos agressivos e violentos, que desrespeitam o professor.	Aluno violento, aluno agressivo, aluno com agressividade, aluno desrespeitoso.
	Autônomo	Quando o professor se refere a alunos que têm autonomia no aprendizado, capacidade de aprender sozinho ou baixa dependência do professor no processo de aprendizado.	Aluno com autonomia, aluno autônomo, aluno que aprende sozinho, aluno que não depende da escola para aprender.
	Carente	Quando o professor menciona alunos que possuem carência afetiva.	Aluno carente, aluno que precisa de afeto, aluno que precisa de abraço.
	Dificuldade de aprendizado	Quando professor menciona alunos que têm alguma dificuldade de aprendizado.	Aluno com baixo rendimento, dificuldade de aprendizado, que não consegue aprender, atrasado nos ensinamentos, com baixa capacidade intelectual.
	Falta de foco	Quando professor menciona alunos com dificuldade de focar, de prestar atenção.	Falta de foco, desatento, desinteressado, preguiçoso, que não está aberto ao aprendizado.
	Problemático	Quando professor chama alunos de complicados ou problemáticos.	Complicado, problemático, indisciplinado, que quer chamar a atenção, dominante, problemático.
	Inteligente	Quando professor menciona alunos inteligente.	Inteligente, com inteligência, com mais sabedoria, aluno que se destaca.
	Interessado	Quando professor menciona alunos que demonstram interesse na escola, na aula ou no aprendizado.	Aluno interessado, aluno envolvido, aluno esforçado.
	Prepotente	Quando professor menciona alunos com atitudes de prepotência ou arrogância em sala de aula.	Prepotente, arrogante, aluno que se acha, aluno que se acha mais importante que os outros.
	Facilidade de aprendizado	Quando professor menciona os alunos que conseguem aprender.	Aluno que aprende, aluno com rendimento, aluno que apreende os conhecimentos.
	Comunicativo	Quando professor menciona alunos com os quais é possível dialogar.	Aluno que dialoga, aluno que conversa, aluno comunicativo, aluno franco, aluno aberto ao aprendizado.
Sem escuta	Quando professor menciona alunos com quem não é possível dialogar e que não escutam o que o professor menciona.	Aluno que não dialoga, aluno que não escuta, aluno que não tem escuta.	

Continua

Tipos de categorias	Categorias	Explicação	Termos usados pelos professores
	Questionador	Quando professor menciona aluno questionador e crítico (positiva ou negativamente).	Aluno questionador, aluno crítico.
	Sem futuro	Quando professor menciona aluno que não tem perspectiva de futuro.	Aluno sem perspectiva, aluno se futuro, aluno sem perspectiva de futuro.
	Usuário de drogas	Quando professor menciona que alguns alunos têm problemas com uso abusivo de droga.	Aluno drogado, aluno que usa drogas, aluno que consome drogas, usuários de drogas.
categorização patológica	Patologia de aprendizado	Quando professor menciona alunos com problemas patológicos de aprendizado.	Aluno com déficit de atenção, DDAH, hiperativo.
categorização sobre as famílias	Família desestruturada	Quando professor menciona famílias desestruturadas.	Família desestruturada, família sem estrutura.
	Família sem suporte	Quando professor menciona famílias que não dão apoio à escola e ao aluno.	Família que não apoia, família que não dá suporte, família que não ajuda, família que não participa, família ausente.
	Família sem disciplina	Quando professor menciona famílias que não dão disciplina aos estudantes.	Família que não tem pulso, família que deixa fazer o que quer, família que não educa, família que não dá limite.
	Família vulnerável	Quando professor menciona famílias que têm condições vulneráveis.	Família vulnerável, família em situação de vulnerabilidade.
	Família drogada	Quando professor menciona famílias que têm ou tiveram uso abusivo de drogas.	Família drogada, família de maconheiros, família craqueira (pode ser apenas mãe ou pai em vez de família).
	Família estruturada	Quando professor menciona família considerada com boa estrutura.	Família estruturada, família Dariana.
Classe social	Classe social	Quando professor menciona classe social do aluno.	Aluno rico, aluno pobre, aluno de classe baixa, aluno de classe média, aluno com dinheiro, aluno sem dinheiro, aluno vulnerável.

Fonte: Elaborado pelos autores.

QUADRO B2 ENCAMINHAMENTOS

Acionar colegas	Quando professor pensa solução acionando outros colegas para discutir ou intervir no caso.
Acionar direção	Quando professor pensa solução acionando direção ou coordenação.
Adaptar	Quando professor pensa solução adaptando alguma estratégia àquele caso específico.
Acionar pais	Quando professor propõe como solução chamar os pais dos alunos.
Construir vínculo	Quando professor propõe como solução construir vínculo com o aluno (cumplicidade, aproximação, relação, conexão).
Conversar com aluno	Quando professor propõe como solução conversar com o aluno dentro ou fora da sala de aula.
Desistência	Quando o professor sugere que é um caso sem solução, onde há desistência (de qualquer parte) e resignação.
Estabelecer limites	Quando professor sugere como solução estabelecer limites, fazer ameaças, colocar disciplina no aluno.

Continua

Motivar	Quando professor sugere como solução desenvolver estratégias de motivação para despertar interesse do aluno.
Responsabilizar família	Quando professor passa responsabilidade do caso para família.
Psicólogo	Quando professor encaminha o caso para psicólogo.
Reforço	Quando professor encaminha o caso para reforço escolar.
Outros serviços	Quando professor encaminha o caso para outros serviços (conselho tutelar, atividades fora da escola, CRAS, Capes/AD, diagnósticos externos, mercado de trabalho).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Anexo 5: comparação das vinhetas entre os níveis Fundamental e Ensino Médio

As análises originais agregaram as respostas de todos os professores por vinheta. Neste anexo desagregamos as análises por nível (Fundamental e Médio), com dois objetivos: identificar os padrões gerais que perduram independentemente do recorte por nível e trazer à tona especificidades dos níveis.

Categorias no centro da rede

Os quadros 1 a 3 trazem as categorias incluídas no centro das redes 2-mode das vinhetas 1 a 3, implementado no ambiente Ucinet (Borgatti et al., 2002; Borgatti & Everett, 1997). As caixas denotam as categorias que se repetem nos distintos níveis e na rede que agrega ambos os níveis.

QUADRO C1 CATEGORIAS DO 'CORE' – VINHETA DE CONTROLE

	EF	EM	Todos Níveis
Categorias do 'Core' (comportamento)	<ul style="list-style-type: none"> Falta de foco Problemático Patologia aprendido Família sem suporte 	<ul style="list-style-type: none"> Família sem suporte 	<ul style="list-style-type: none"> Problemático Família sem suporte Família sem disciplina
Categorias do 'Core' (encaminhamento)	<ul style="list-style-type: none"> Acionar pais Construir vínculo Motivar Responsabilizar família Reforço 	<ul style="list-style-type: none"> Construir vínculo Conversar com aluno Motivar 	<ul style="list-style-type: none"> Acionar pais Conversar com aluno Motivar Construir vínculo

Fonte: Elaborado pelos autores.

QUADRO C2 CATEGORIAS DO 'CORE' – VINHETA 1

	EF	EM	Todos Níveis
<p>Categories do 'Core' (comportamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de foco • Inteligente • Família sem suporte • Família estruturada 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemático • Prepotente • Usuário de drogas • Família sem suporte • Família sem disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemático • Família sem suporte • Família sem disciplina • Falta de foco 	
<p>Categories do 'Core' (encaminhamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acionar pais • Conversar com aluno • Motivar • Responsabilizar família 	<ul style="list-style-type: none"> • Acionar direção • Acionar pais • Construir vínculo • Conversar com aluno • Motivar 	<ul style="list-style-type: none"> • Acionar pais • Conversar com aluno • Motivar 	

Fonte: Elaborado pelos autores.

QUADRO C3 CATEGORIAS DO 'CORE' – VINHETA 2

	EF	EM	Todos Níveis
<p>Categories do 'Core' (comportamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de foco • Classe social 	<ul style="list-style-type: none"> • Usuário de drogas • Família desestruturada • Classe social 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemático • Família sem suporte • Família sem disciplina • Falta de foco • Obediente • Usuário de drogas • Família desestruturada • Família drogada • Classe social 	

Continua

	EF	EM	Todos Níveis
Categorias do 'Core' (encaminhamento)	<ul style="list-style-type: none"> • Acionar pais • Conversar com aluno • Motivar 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com aluno • Outros serviços • Psicólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Acionar pais • Conversar com aluno • Motivar • Acionar direção • Psicólogo • Outros serviços

Fonte: Elaborado pelos autores.

Análise do *closeness*

Criamos redes 1-mode por vinheta e nível (Fundamental e Médio) a partir da soma dos produtos, padronizando pelo número de respostas recebidas por categoria. A partir destas redes, calculamos a centralidade *closeness*, a partir da proposta de Freeman, padronizado pelo número de categorias na rede (Freeman, 1979). Como a métrica *closeness* é sensível ao tamanho da rede e o tamanho médio dos caminhos, a comparação direta do *closeness* das categorias de redes distintas pode trazer dificuldades de interpretação. Por essa razão, apresentamos as métricas de *closeness* para cada rede, acompanhada do ranqueamento das categorias por rede. Incluímos categorias que estiveram entre as cinco primeiras em pelo menos uma rede.

QUADRO C4 DESAGREGAÇÃO DAS MÉTRICAS DE *CLOSENESS* POR VINHETA E NÍVEL (FUNDAMENTAL E MÉDIO)

Categoria	<i>Closeness</i> por vinheta/nível							
	EF - Vinheta Controle	EM - Vinheta Controle	EF - Vinheta 1	EM - Vinheta 1	EF - Vinheta 2	EM - Vinheta 2	EF -Todas vinhetas	EM -Todas vinhetas
<i>Obediente</i>	0,20	0,33	0,33	0,25	0,41	0,33	0,51	0,33
<i>Falta de foco</i>	0,37	0,48	0,42	0,40	0,41	0,33	0,60	0,53
<i>Usuário de drogas</i>	0,20	0,33	0,33	0,44	0,25	0,47	0,25	0,60
<i>Patologia aprendizado</i>	0,38	0,47	0,33	0,38	0,35	0,33	0,54	0,50
<i>Família desestruturada</i>	0,32	0,33	0,33	0,25	0,35	0,46	0,47	0,55
<i>Família sem suporte</i>	0,37	0,61	0,41	0,45	0,34	0,43	0,54	0,74

Continua

Closeness por vinheta/nível								
Categoria	EF - Vinheta Controle	EM - Vinheta Controle	EF - Vinheta 1	EM - Vinheta 1	EF - Vinheta 2	EM - Vinheta 2	EF -Todas vinhetas	EM -Todas vinhetas
<i>Família sem disciplina</i>	0,36	0,54	0,41	0,45	0,38	0,41	0,55	0,68
<i>Família drogada</i>	0,28	0,33	0,33	0,25	0,40	0,33	0,51	0,33
<i>Família estruturada</i>	0,20	0,33	0,43	0,25	0,25	0,33	0,48	0,33
<i>Classe social</i>	0,34	0,47	0,33	0,42	0,39	0,45	0,53	0,58
<i>Acionar pais</i>	0,38	0,56	0,43	0,47	0,39	0,42	0,57	0,72
<i>Construir vínculo</i>	0,38	0,56	0,33	0,42	0,35	0,33	0,56	0,65
<i>Conversar com aluno</i>	0,20	0,58	0,43	0,49	0,39	0,47	0,54	0,70
<i>Motivar</i>	0,38	0,55	0,42	0,44	0,39	0,42	0,62	0,65
<i>Outros serviços</i>	0,20	0,47	0,33	0,42	0,35	0,45	0,42	0,58
<i>Responsabilizar família</i>	0,36	0,33	0,42	0,25	0,25	0,33	0,54	0,33
<i>Psicólogo</i>	0,35	0,47	0,33	0,42	0,25	0,45	0,47	0,58
<i>Reforço</i>	0,38	0,33	0,33	0,25	0,35	0,33	0,57	0,33
Ranqueamento das categorias por closeness								
Categoria	EF - Vinheta Controle	EM - Vinheta Controle	EF - Vinheta 1	EM - Vinheta 1	EF - Vinheta 2	EM - Vinheta 2	EF Todas vinhetas	EM Todas vinhetas
<i>Obediente</i>	20	21	12	21	1	15	13	25
<i>Falta de foco</i>	6	13	4	15	1	15	2	19
<i>Usuário de drogas</i>	20	21	12	6	18	2	25	9
<i>Patologia aprendido</i>	2	17	12	18	14	15	7	23
<i>Família desestruturada</i>	17	21	12	21	10	3	17	16
<i>Família sem suporte</i>	6	1	9	3	16	8	7	1
<i>Família sem disciplina</i>	10	6	9	3	8	12	6	4

Continua

Categoria	Ranqueamento das categorias por <i>closeness</i>							
	EF - Vinheta Controle	EM - Vinheta Controle	EF - Vinheta 1	EM - Vinheta 1	EF - Vinheta 2	EM - Vinheta 2	EF Todas vinhetas	EM Todas vinhetas
<i>Família drogada</i>	19	21	12	21	3	15	13	25
<i>Família estruturada</i>	20	21	1	21	18	15	16	25
<i>Classe social</i>	12	17	12	11	4	4	11	10
<i>Acionar pais</i>	2	3	1	2	7	10	3	2
<i>Construir vínculo</i>	2	3	12	10	10	15	5	5
<i>Conversar com aluno</i>	20	2	1	1	4	1	7	3
<i>Motivar</i>	1	5	5	5	4	10	1	5
<i>Outros serviços</i>	20	16	12	11	10	4	23	10
<i>Responsabilizar família</i>	9	21	5	21	18	15	7	25
<i>Psicólogo</i>	11	17	12	11	18	4	18	10
<i>Reforço</i>	2	21	12	21	10	15	3	25

Fonte: Elaborado pelos autores.