

## 12

### **Exames do 4<sup>o</sup> ano, trabalho escolar e educação familiar: perspetivas de pais da classe média urbana.**

### **4th grade exams, school work and and family education: perspectives from urban middle class parents.**

Ana Matias Diogo, Benedita Portugal e Melo y Manuela Ferreira

ana.is.diogo@uac.pt  
mbmelo@ie.ulisboa.pt  
manuela@fpce.up.pt

Universidade dos Açores; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto.

**Resumo:** Tendo por base uma pesquisa realizada anteriormente sobre o debate produzido na blogosfera a propósito dos exames do 4<sup>o</sup> ano (Melo et al., 2016), neste texto analisamos em profundidade as opiniões produzidas pelos pais das classes médias urbanas escolarizadas, considerando que este grupo social se tem destacado particularmente pelo seu crescente investimento na educação e escolarização dos filhos, como estratégia de reprodução social. A análise de dados, limitada aos pais desta categoria social, incidiu em 38 posts e 311 comentários pertencentes a 29 blogues, pesquisadas em páginas portuguesas da internet, publicados entre 2012 e 2015. Além do intenso acompanhamento do trabalho escolar que marca o conjunto das famílias, evidenciam-se diferentes éticas do trabalho alicerçadas em modelos de relação pais-filhos e acompanhamento escolar distintos que configuram diferentes lógicas de escolarização das famílias das classes médias enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança.

**Palavras-chave:** exames do 4<sup>o</sup>ano, pais das classes médias, modelos de educação familiar, modelos de educação escolar, modelos de aluno e de criança.

**Abstract:** Based on previous research on the debate in the blogosphere about the 4th grade national exams (Melo et al., 2016), in this communication we will analyze in depth the opinions produced by the highly scholarized parents from urban middle classes. This considering that this social group has been particularly highlighted by its increasing investment in the education and schooling of their children as a strategy of social reproduction. The data analysis, limited to the parents of this social category, comes from 38 posts and respective 311 comments, searched on Portuguese internet pages, between 2012/2015.

Besides the intense monitoring of school work that stresses all the families, the analyse reveals different ethics of work forged on distinct models of parents-child relationship and of school monitoring. These processes configure different logics of scholarization of urban middle class families, reflecting logics of fabrication for certain pupil and child models.

**Keywords:** 4th grade exams, middle class parents, parental educational models; school educational models; pupil and child models

## Introdução

A avaliação das aprendizagens dos alunos através de exames, entendidos como testes normalizados realizados à escala nacional e organizados a nível central, tem vindo a expandir-se de forma progressiva na União Europeia (Eurydice, 2010), à semelhança de muitos outros países da OCDE (Mons, 2009), especialmente desde a década de 1990, adquirindo uma centralidade e omnipresença sem precedentes. Com carácter sumativo, implicando algum tipo de consequências no percurso escolar do aluno (como a transição, a classificação final ou a orientação), ou sem essa finalidade (Eurydice, 2010), os exames nacionais têm sido assumidos pelos governos como um instrumento essencial para medição, controlo e planeamento do sistema educativo por forma a melhorar a sua qualidade, eficácia e eficiência (Eurydice, 2010).

Longe de consensual, a elevada importância que os exames assumem hoje nos sistemas educativos tem suscitado abordagens críticas (cf. Afonso, 2014) e múltiplas questões, nomeadamente em relação aos seus efeitos (cf. Mons, 2009; Eurydice, 2010): (i) no estreitamento dos objetivos de ensino e aprendizagens realizadas, privilegiando-se os objetivos de aprendizagem mensuráveis em detrimento dos objetivos de socialização, de tal modo que a escola passa a ser vista mais como um sistema de produção do que como uma instituição (Eurydice, 2010; Maroy & Voisin, 2013; Mons, 2009); (ii) na pressão psicológica dos exames e reflexos na motivação dos alunos e professores em relação ao trabalho escolar (Eurydice, 2010; Mons, 2009); (iii) na resistência dos atores, especialmente dos professores, para aderirem a uma cultura baseada na medição das performances, ou dos gestores escolares, para lidarem com a pressão dos pais (Mons, 2009). Se a avaliação externa tem estado no centro das políticas educativas atuais, baseadas em retóricas políticas fortes, os estudos empíricos realizados têm sido inconclusivos quanto aos benefícios da avaliação externa quer na melhoria da eficácia dos sistemas educativos, quer na redução de desigualdades educacionais entre grupos sociais ou étnicos (Mons, 2009).

A extensão desta agenda ao primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, no ano letivo 2012/13<sup>1</sup>, com a reintrodução de exames nacionais no 4º ano, gerou um aceso debate nos media e não deixou indiferente um conjunto alargado de atores implicados nos processos educativos.<sup>2</sup> Em trabalhos anteriores procurámos identificar os diferentes tipos de agentes sociais que se manifestaram na blogosfera (Melo, Diogo, & Ferreira, 2016), assim como aqueles a quem foi dada voz na televisão em peças noticiosas (Ferreira, Melo, & Diogo, 2015), confrontando os seus discursos, com o objetivo de encontrar pistas exploratórias para investigar os reflexos dos exames do 4º ano nas dinâmicas escolares e familiares.

Neste texto retornamos a estes discursos, circunscrevendo-nos aos pais das classes médias urbanas, de forma a aprofundar as suas perspetivas. Ao contrário de outros tipos de atores e grupos sociais, os pais das frações mais qualificadas das classes médias evidenciaram-se na pesquisa anterior por serem os únicos que se manifestavam na blogosfera a partir da sua experiência de maternidade/paternidade. Além disso, diferentemente dos discursos registados na televisão, mais fugazes e condicionados pela lógica de produção noticiosa, as publicações em blogs parecem possibilitar uma maior aproximação às subjetividades e práticas dos atores

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho; Despacho normativo n.º 24-A/2012.

<sup>2</sup> Embora abolidos em 2015, a discussão não ficou encerrada, como o comprova o relatório técnico da CNE (2016) e as notícias que continuaram a circular nos media (Diogo, Ferreira, & Melo, 2016).

sociais relativamente aos exames do 4º ano.

Constatámos anteriormente que os pais desta categoria social tendiam a naturalizar a existência dos exames, incorporando o dever de garantir o sucesso escolar e bem-estar dos seus filhos, através de uma intensa pedagogização e curricularização do quotidiano familiar (Melo *et al.*, 2016; Ferreira *et al.*, 2015). Subjacentes aos seus posicionamentos e reações aos exames parecem estar lógicas de escolarização das famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança, mais ou menos em articulação ou tensão com os princípios gerais que consideram dever nortear a educação familiar. Retomamos, assim, os discursos dos pais na blogosfera sobre os exames do 4º ano, para explorar esta hipótese, colocando no centro da análise a relação das famílias das classes médias com a escola.

### **1. Relação das famílias com a escola na classe média: parentocracia, reflexividade e ansiedade num contexto de performatividade.**

De difícil definição, correspondendo a realidades relativamente diferentes segundo as tradições teóricas, a noção de classe média tem vindo a ser mobilizada pelas ciências sociais (Chauvel, 2004), nomeadamente nos estudos sobre a relação das famílias com a escola no quadro da evolução dos sistemas educativos das últimas décadas (Ball, 2003; Nogueira, 2012; Zanten, 2004, 2007). Considerada, por vezes de forma simplificada, como a classe social onde se encontram todos os que não pertencem nem à classe mais destituída de recursos nem à elite dirigente, a classe média emergiu e expandiu-se estreitamente associada ao desenvolvimento das sociedades modernas nos países ocidentais, reconhecendo-se-lhe, por essa razão, uma crescente complexidade interna traduzida na coexistência de diversas frações (Bidou-Zachariassen, 2004; Estanque, 2012).

No seu seio, a fração dominante da classe média<sup>3</sup> tem vindo a ganhar especial protagonismo, sendo uma das categorias sociais que conheceu maior expansão no contexto europeu, ao longo da segunda metade do século XX, associada ao desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento (Bidou-Zachariassen, 2004; Costa, Mauritti, Martins, Machado & Almeida, 2000). Caracteriza-se, por esse motivo, por uma experiência comum de mobilidade social ascendente, demarcando-se das outras frações da classe média, os empregados executantes e a pequena burguesia proprietária, em termos identitários, de valores e estilos de vida (Bidou-Zachariassen, 2004).

Detentora privilegiada de capital cultural, adquirido essencialmente por via escolar, há muito que esta fração da classe média é conhecida também pelo seu investimento na educação e escolarização dos filhos, como estratégia de reprodução/mobilidade social (Bourdieu, 1979; Magalhães & Stoer, 2002). No entanto, a literatura tem dado conta de uma renovação e intensificação das estratégias dos pais das classes médias, nas últimas décadas, através de um acompanhamento mais ativo da escolaridade dos filhos, como resposta à sua preocupação com a elevada incerteza em relação ao futuro dos jovens (Ball, 2004; Brown, 1990; Zanten, 2005; 2007).

---

<sup>3</sup> Proliferando também aqui as definições, referimo-nos especialmente às novas classes médias assalariadas referentes aos profissionais técnicos e de enquadramento, designadas pelos anglo-saxónicos como *service class* (Bidou-Zachariassen, 2004).

Diversos autores têm-se referido a uma crescente parentocracia para descrever este fenómeno (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Brown, 1990; Zanten, 2008). A noção de parentocracia é introduzida por Brown (1990) para distinguir uma nova vaga no desenvolvimento sócio-histórico da educação na Grã-Bretanha a partir dos anos 80 do século XX, na qual os recursos e a vontade dos pais são tidos como mais importantes para definir o percurso escolar dos alunos, do que as capacidades e o esforço destes últimos.

As políticas educativas da generalidade das sociedades ocidentais têm vindo a alimentar-se, em grande medida, da ansiedade dos pais, especialmente das classes médias, em relação ao percurso dos filhos (Ball, 2004). Num clima de intensa competição no campo educacional e no mercado de trabalho, no quadro da globalização económica das últimas décadas, os pais da classe média não confiam nos mecanismos meritocráticos da seleção escolar e investem crescentemente o seu capital económico, cultural e social para que os seus filhos alcancem vantagens educacionais (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Brown, 1990). Para alguns autores, a necessidade deste papel ativo dos pais na educação e escolarização dos filhos, em que a mera transmissão de capital cultural no meio familiar já não é suficiente para garantir a distinção social e produzir Herdeiros (Bourdieu e Passeron, 1964), é vista como uma erosão da meritocracia (Zanten, 2008) ou uma neo-meritocracia (Magalhães e Stoer, 2002), e estará na génese de novas formas de reprodução social (Barrett DeWiele & Edgerton, 2016; Zanten, 2005).

Neste contexto, os pais da classe média tendem a apresentar uma atitude reflexiva em relação à escolaridade dos filhos, em maior grau do que os outros grupos sociais, o que pode ser explicado pelas suas elevadas qualificações e, conseqüentemente maior familiaridade com o conhecimento e a ciência, bem como pela sua posição intermédia na estrutura social e experiências de mobilidade social, o que os leva a considerarem-se como autores da sua própria vida (Zanten, 2004; 2007). Desta forma, as suas estratégias em relação à educação e escolaridade dos filhos passam cada vez mais por processos de planificação, racionalização e individualização (Zanten, 2007). Uma outra face do aumento da reflexividade das sociedades pós-industriais é o correspondente aumento da percepção dos riscos sociais e individuais, que atinge também a classe média de forma mais intensa (Zanten, 2007). Embora mais informados e estrategicamente preparados, os pais da classe média são mais afetados pelas dúvidas e receios relativamente à forma de atuar (Zanten, 2007). As suas estratégias envolvem, assim, uma crescente reflexividade como resposta a uma crescente ansiedade em relação ao futuro, num incessante ciclo de busca de mais informação e de produção de mais ansiedade.

Há uma abundante literatura a dar conta deste fenómeno no que diz respeito à escolha da escola (por exemplo, Ball *et al.*, 2002; Ballion, 1986; Bowe *et al.*, 1994; Gewirtz *et al.*, 1995; Meuret *et al.*, 2001; Nogueira, 1998; Zanten, 2009). Já no que se refere à relação dos pais com os exames e suas estratégias para fabricarem bons alunos (Perrenoud, 1994), enquanto estratégias de reprodução social das classes médias, o assunto encontra-se menos estudado.

Num contexto em que os sistemas educativos colocam uma elevada ênfase na performatividade, e em níveis cada vez mais precoces, fazendo-se regressar os exames nacionais ao 1º ciclo do ensino básico, como sucedeu em Portugal, como é as famílias gerem esta realidade?

## **2. Aprofundamento de uma pesquisa centrada nas classes médias: questões e procedimentos metodológicos**

Analisamos os discursos dos pais sobre os exames nacionais do 4º ano na blogosfera, a partir de um *corpus* constituído por 38 posts, pertencentes a 29 blogues, e 311 comentários gerados a partir desses posts – numa média de 8 comentários por post, com uma amplitude situada entre nenhum comentário e um máximo de 143.

A seleção dos blogues teve em linha de conta o trabalho mais abrangente, anteriormente realizado (Melo, Diogo & Ferreira, 2016) a um total de 50 blogues que publicaram posts sobre os exames nacionais do 4º ano de escolaridade no período 2012-2015. A constituição deste *corpus* inicial resultou de uma pesquisa na internet, limitada a páginas de Portugal, escritas em português, com recurso aos motores de busca *google*, *yahoo* e *bing* e aos portais de informação *sapo* e *clix*, utilizando as expressões "*exames nacionais do 4o. ano*", "*exames nacionais do 4 ano blogs*" e "*provas finais do 4o. ano*".

A caracterização do universo de blogues identificados revelou a existência de perfis distintos de bloggers, considerando as variáveis sexo, origem geográfica, estatuto socioprofissional e principais temáticas abordadas nos blogues. Contrariamente aos outros perfis, que pertencem principalmente a bloggers que escrevem a partir do seu estatuto de professores sobre temas alusivos à educação e/ou de índole política, económica, cultural ou social (perfis 1, 3 e 4), o perfil 2 destacou-se por ser predominantemente pertencente a mulheres, das profissões intelectuais e científicas, privilegiando nos blogues temas do quotidiano, família, maternidade/paternidade e da psicologia e educação especial, escrevendo sobretudo a partir do seu papel de mães. Neste perfil também surgem alguns homens que publicam a partir da sua experiência de paternidade. Estamos, pois, perante posts de pais das classes médias urbanas escolarizadas.

Tendo por objetivo aprofundar as perspetivas dos pais de classe média urbana sobre o trabalho escolar e a educação familiar, a partir da discussão em torno dos exames do 4º ano, no presente texto selecionaram-se, assim, apenas blogues do perfil 2 e, dentro destes, a totalidade de posts publicados sobre os exames nacionais do 4º ano e respetivos comentários.

A partir deste *corpus* realizou-se uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009; Esteves, 2006; Maroy, 1997), através do seu recorte (codificação) nas categorias e subcategorias apresentadas na secção seguinte, com base em sucessivas leituras horizontais e verticais e de forma a responder às questões de investigação que colocamos.

Nos discursos apresentados na blogosfera, a propósito dos exames do 4º ano de escolaridade, os pais não se limitam a posicionar-se em relação aos exames, indicando se são a favor ou contra (ver Melo *et al.*, 2016) e como gerem esta realidade no seu quotidiano, mas justificam também as suas atitudes a partir de argumentos sobre a forma como encaram a escola e o trabalho escolar, bem como sobre o acompanhamento parental do trabalho escolar e a educação familiar em geral. As reações dos pais aos exames parecem enquadrar-se em lógicas de escolarizaçãodas famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança. Esta hipótese é explorada a partir da análise ao seguinte conjunto de interrogações: (i) Quais os princípios defendidos pelos pais em relação ao modelo de escola e trabalho escolar? (ii) Quais os seus princípios em relação ao acompanhamento do trabalho escolar? (iii) Quais os seus princípios relativamente à educação familiar?

### 3. Modelos de escola e trabalho escolar: da ética do trabalho restrita à ética de um outro modelo de trabalho

Das reações aos exames do 4<sup>o</sup> ano, presentes nos discursos da blogosfera, emergem princípios gerais relativos ao próprio modelo de escola e trabalho escolar defendidos pelos pais. Levando em consideração o que estes advogam em relação: (i) à missão da escola; (ii) ao papel dos professores e metodologias; (iii) à conceção de aluno; (iv) à avaliação; (v) aos efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos, detetámos três perspetivas que se enquadram num modelo genérico que intitulamos como ética do trabalho, mas que possuem especificidades próprias. Falamos, assim, de uma ética do trabalho restrita; ética do trabalho adaptada; ética de um outro modelo de trabalho que passaremos a explicitar.

#### 3.1. Ética do trabalho

É a *ética do trabalho restrita* isto é, mais próxima do modelo ideal tipo (Weber, 1983) que parece governar os discursos de alguns dos pais que colocam a tónica num modelo de escola cuja missão é essencialmente a de preparar para o mundo dos adultos, a vida ativa e a competitividade, pelo que essa deve desenvolver a resiliência e a endurance emocional/psicológica nas crianças:

*[...] Não serão estes exames também uma melhor forma de lhes mostrar quão competitiva é a vida de adulto?* (P2B5P1<sup>4</sup>)

Nesse sentido, fazem um enaltecimento do trabalho e do estudo intensivo e precoce, associado à defesa de uma escola tradicional/transmissiva, como garantia da elevação do nível de conhecimentos no final do percurso escolar:

*[...] aprender desde cedo a organizar-se, não se limitar a fazer os tpcs, conseguir ter a matéria em dia, etc. [...]* (P2B15CP3)

A defesa deste modelo de escola transmissiva justifica-se, ainda, pela sua função socializadora, de preparação para a vida adulta, através da difusão precoce de valores e atitudes:

*Temos de ter em mente que para além dos conhecimentos, os nossos filhos estão também a adquirir valores e atitudes que lhes serão tão ou mais úteis no futuro como o saber escrever e contar.* (P2B18P2)

Deste modo, faz-se a apologia de uma escola como local de estudo, enquanto sinónimo de trabalho, em oposição e, mesmo, crítica aberta à conceção de uma escola em que aprender pode ser divertido:

*Aprender devia ser divertido, pois devia, mas isso era um ideal utópico. [...] Trabalhar também devia ser divertido... ó que bom que era...* (P2B2CP2)

No que respeita ao **papel dos professores e às metodologias de ensino**, faz-se a defesa do professor sábio e fonte de conhecimento, possuidor de uma ampla cultura geral, e não do professor pedagogo, numa crítica mais ou menos velada às pedagogias modernas:

*Ensinar tem de ser por alguém que SAIBA* (P2B3CP1)

4 Legenda: P2 significa perfil 2, B5 blogue 5 e P1 post 1. Nos casos em que aparece CP trata-se de comentários a posts. Por exemplo, CP3 significa comentários ao post 3. Estes comentários, em maior ou menor número, foram escritos por pessoas diferentes.

Advoga-se, assim, que os professores devem recorrer a metodologias de trabalho repetitivo e intensivo, em que o treino ocupa um lugar destacado:

*os alunos têm de compreender que têm de MARRAR, DE DECORAR, DE LER TEXTOS CHATOS (P2B3CP1)*

A **conceção de aluno** encontra-se igualmente subordinada a esta ética do trabalho restrita. Enquanto alunos, as crianças são encaradas como agentes que devem trabalhar, valorizando-se o empenho contínuo, a vontade de trabalhar e superar-se por parte do aluno que se esforça e não olha tanto aos resultados:

*Eles têm de fazer o seu melhor (...). Este dar destaque ao trabalho que foi feito antes vai deixar os filhos com mais vontade de trabalhar e superar-se (P2B15CP3)*

No que respeita à **avaliação**, os exames surgem como o instrumento e lema de uma escola como local de trabalho. Os exames são encarados como instrumento regulador da qualidade do ensino, garantindo que as novas gerações apresentam um nível de conhecimentos mínimo, permitindo a elevação e longevidade no nível de conhecimentos adquiridos, que deve ter consequências para os alunos quando os resultados não são bons:

*Por isso acho que tem que haver uma bitola para nivelar pelo menos segundo um mínimo aceitável, (...) mas como uma garantia de que pelo menos isso os nossos filhos têm que aprender na escola. (P2B2CP2)*

Por fim, neste modelo de escola e trabalho escolar, desvalorizam-se os **efeitos dos exames nas crianças/alunos**, considerando-se que estes não são perniciosos e desmistifica-se o seu impacto:

*Estudar faz muito bem à saúde (...) Pressão? Qual pressão! Daqui a nada já está tudo na praia! (P2B2CP2)*

### 3.2. Ética do trabalho adaptada

A segunda ética, presente nos discursos de outros pais, corresponde a uma ética do trabalho adaptada à fase de desenvolvimento da criança, atendendo à sua idade biológica e natureza psicológica, que a tornam um ser frágil a proteger. A **missão** da escola neste segundo modelo é também preparar para a vida adulta e ativa, desenvolvendo a responsabilização através de um ensino rigoroso e exigente, contudo, preparado para as especificidades das crianças, tendo em conta a sua faixa etária:

*cultivar a responsabilidade mas não de uma forma sufocante. (...) Não convém esquecer que estamos a tratar de crianças (P2B15CP1)*

O **professor, através das suas metodologias de ensino**, tem como papel possibilitar um ensino exigente e rigoroso e simultaneamente adequado à idade das crianças, cujas aprendizagens se fazem de forma lúdica, o que implica que a escola esteja dotada de recursos que permita um elevado grau de proximidade entre professor e alunos:

*(...) muita da sua aprendizagem e formação pessoal acontece quando brincam (P2B15CP1)*

A **conceção de aluno**, que emerge desta perspetiva, é de que esse deve trabalhar, sem haver colisão com o ofício de criança. Conciliar o ofício de aluno com o de criança significa proteger a criança, não lhe impondo trabalho escolar que roube tempo ao lazer, impedindo-a de ser criança que brinca, bem como não a submetendo a pressão excessiva:

*Só me preocupo com a escola quando esta lhes ocupa demasiado tempo de lazer. Ou seja, quando os TPC's são tantos que não lhes dá espaço para brincarem!* (P2B4P1)

Esta preocupação de adaptação da ética do trabalho à criança é igualmente visível na forma como se encara a **avaliação**. Criticam-se os excessos que os exames possam assumir em termos de peso na avaliação e de pressão nas crianças, embora esses sejam também aqui encarados positivamente, enquanto instrumento regulador da qualidade do ensino e como forma de desenvolver endurance. A preocupação com a qualidade do ensino surge, inclusivamente, associada a uma denúncia do facilitismo do sistema. Mas, simultaneamente, faz-se a apologia de um nível de exigência ajustado às crianças, denunciando a desadequação dos rituais inerentes às provas de exames, tal como foram praticadas, tendo em conta a faixa etária:

*E porque é que, só na transição do 1º para o 2º ciclo, há esta preocupação toda para que os alunos passem, sabendo, quando até aí passaram sem saber?* (P2B12P1)

*Uma avaliação simples, no seu "habitat", sem grandes confusões ou complicações seria mais que suficiente.* (P2B19P1)

Não é, pois, de estranhar que, em termos dos **efeitos dos exames nas crianças/alunos**, se critiquem os excessos relativos ao peso dos exames no percurso académico do aluno e à pressão sobre a criança, gerando cansaço, saturação, desmotivação e ansiedade:

*...a minha filha anda no 4º ano e pela primeira vez está cansada, desmotivada da escola... já não aguenta com tanta pressão e tantas simulações e fichas-tipo exame...* (P2B2CP2)

### 3.3. Ética de um outro modelo de trabalho

A terceira perspetiva relativamente aos princípios da educação escolar, que encontramos nos discursos dos pais, diz respeito a uma ética de um outro modelo de escola e trabalho escolar, de acordo com a qual a **missão da escola** é desenvolver a criatividade, promover a cultura erudita e ensinar a pensar em vez de decorar e treinar para exames:

*Os exames vieram (...) limitar a criatividade dentro da sala de aula. E limitar, e muito, a liberdade e a criatividade dos nossos miúdos.* (P2B2P2)

Nesta medida, faz-se a apologia de uma escola centrada no presente e espaço de desenvolvimento de experiências gratificantes para as crianças, considerando-se que ser feliz e gostar de aprender é mais importante que ter bons resultados:

*Aprender devia ser divertido e não uma seca de fichas que é preciso fazer.* (P2B2P2)

Denuncia-se, desta forma, um modelo de escola que se resume ao trabalho estritamente académico, a um local de treino ou "fábrica de pessoas para fazer exames" que prepara precocemente para a competição e para a vida ativa, não tendo em conta a singularidade e diversidade de potencialidades das crianças, criticando-se a própria hiperescolarização e escolarização precoce:

*Nem sequer entendo porque têm de ser avaliados nesta fase nem induzidos a competir tão cedo. (P2B19P1)*

*Não interessa muito o que é verdadeiramente relevante em cada etapa do crescimento. Nem tão pouco o que de melhor o presente lhes pode oferecer para que se expandam em todas as suas diversas potencialidades. (P2B8P1)*

Não obstante esta ênfase numa escola como local de experiências gratificantes para a criança, entende-se que essa também tem por missão ser exigente e promover a responsabilidade, havendo lugar para os exames se o seu peso for relativizado:

*A ideia de responsabilizar os alunos desde cedo pelo seu próprio estudo parece-me, de facto, bem mais interessante do que treiná-los compulsivamente para um qualquer exame (P2B15CP1)*

O **papel dos professores** é o de serem os promotores de aprendizagens significativas, que têm em atenção a singularidade das crianças e contribuem para a sua integração, através de **metodologias** de ensino/aprendizagem diversificadas e estimulem o bem-estar e a felicidade das crianças, denunciando-se uma escola em que os professores se encontram reféns do treino para os exames:

*O que não é compreensível é a recusa dos professores por outras atividades enriquecedoras porque estão a preparar os meninos para “a prova” (P2B9CP1)*

Desta ética de um outro modelo de trabalho escolar sobressai uma **conceção de aluno** curioso, com múltiplas potencialidades a explorar, e que sendo trabalhador e autónomo, move-se pelo gosto de aprender e não pelos resultados e competição:

*Trata-se de incentivar a aprendizagem pela aprendizagem e não pelo gosto de se ter uma nota excelente[...]. (P2B15CP1)*

A **avaliação** deve ser abrangente, contínua, qualitativa e quantitativa, das competências cognitivas e não cognitivas, sem deixar de ser exigente e rigorosa. Criticam-se as formas de avaliação standardizadas como os exames, vendo-as como limitadas, pois constroem o trabalho dos professores e não permitem explorar a diversidade de potencialidades das crianças:

*Mas acho que haveria mil e uma maneiras de conseguir isto tudo sem ter que sujeitá-los a esta pressão tão formal, tão oficial, tão burocrática [...]. (P2B2P2)*

Considera-se, por conseguinte, que os **efeitos dos exames nas crianças/alunos** são negativos, na medida em que estimulam os alunos apenas a saber executar e não a saber pensar, além de poderem ser nocivos, tendo em conta a pressão psicológica exercida nas crianças e porque, inclusivamente, podem discriminar os alunos:

*Em Portugal “treina-se” os alunos para os exames, nos países nórdicos põe-se os miúdos a questionar coisas e estimula-se o gosto pela aprendizagem. (P2B15CP1)*

*Os testes [...] servem para precocemente criar estigmas e rótulos nas crianças, os que passaram e os que falharam... (P2B19CP1)*

## 4. Modelos de acompanhamento parental do trabalho escolar: entre a vigilância apertada e a “navegação à vista”

Paralelamente aos modelos de escola e trabalho escolar, presentes nos discursos dos pais emitidos na blogosfera, surgem argumentos a partir dos quais é possível identificar também princípios em relação ao acompanhamento parental do trabalho escolar dos filhos. Identificámos 4 modelos de ação/influência dos pais que subentendem 4 tipos de alunos que se procura promover: (i) trabalho diretivo académico; (ii) trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança; (iii) trabalho diretivo académico e cultural; (iv) trabalho académico para a autonomia da criança.

### 4.1. Trabalho diretivo académico

O primeiro modelo, *trabalho académico diretivo*, caracteriza-se por um conjunto de princípios orientadores que se traduzem num acompanhamento parental apertado do trabalho escolar dos filhos. Reconhece-se, assim, a obrigatoriedade de se fazer uma vigilância contínua do trabalho escolar dos filhos, o que implica, não só uma atenção à dimensão académica, mas também aos comportamentos, na medida em que estes também influenciam a avaliação:

*Não há bons alunos sem um grande apoio/barra orientação em casa. (P2B15CP5).*

Para isso, há que desenvolver uma socialização diária numa multiplicidade de vertentes que passam por moldar o ambiente familiar, o quotidiano e estado emocional da criança, permitindo a criação de atitudes e hábitos adequadas ao trabalho escolar:

*Incentivem o estudo todos os dias. (...) verifiquem se eles se sentem confortáveis a perguntar aos professores o que não sabem. Estabeleçam rotinas de estudo. (...). Nos dias que antecedem os exames, procurem alguma estabilidade emocional (...) (P2B18P1).*

*O que tem que se ensinar à criança [é a] (...) saber gerir o seu tempo, responsabilizar-se pelos resultados a alcançar, trabalhar na sua preparação, ser confiante e otimista. (P2B9P1)*

Este tipo acompanhamento parental tem subjacente um tipo de **aluno que se quer promover**: trabalhador e diligente; obediente e respeitador dos professores vistos como representantes da autoridade; que é capaz de se autorregular, na medida em que consegue gerir o tempo, bem como as suas emoções, a pressão da vida escolar e da competição, encarando os exames sem medo, tornando-se resiliente e responsável.

### 4.2. Trabalho diretivo académico adaptado à criança

No segundo modelo, *trabalho diretivo académico adaptado à criança*, o acompanhamento do trabalho escolar dos filhos deve ser realizado através de um papel vigilante e protetor, tendo em conta as especificidades inerentes à idade da criança. Um acompanhamento adaptado à idade da criança pode resultar do reconhecimento da necessidade de presença dos pais em idades mais precoces:

*no 1.º ano precisou sempre que o acompanhasse nos deveres, tínhamos que estar presentes (eu ou o pai), para que ele os conseguisse fazer. (P2B15CP5)*

Há uma preocupação muito visível com os efeitos nocivos da pressão psicológica da avaliação, especialmente dos exames, na criança, cabendo aos pais gerir o trabalho escolar, evitando a transmissão de ansiedade e stress, sem deixarem, simultaneamente, de serem exigentes:

*[...] Não nos cabe a nós pais também prepará-los para toda a burrice que existe no mundo? [...] Cabe a nós pais retirar a pressão e fazer os pequenos entender que é só um teste. (P2B19CP1)*

A atenção à criança enquanto fase de desenvolvimento específica, acarreta, ainda, um reconhecimento das diferenças individuais que as crianças apresentam, no que respeita aos resultados e aquisição de competências em geral, obrigando os pais a uma ação e atitude individualizada em função das características de cada filho:

*Não se podem criar e exigir dos filhos o mesmo. São pessoas diferentes com capacidades diferentes. Isto sim, saber e conhecer as diferenças, penso que é o que fará de nós pais e uma luta diária na tarefa educacional dos nossos filhos. (P2B15P3)*

Em consequência, o **aluno que os pais procuram promover** é um aluno trabalhador e respeitado pelas suas especificidades e suas capacidades intelectuais/académicas, em que o ofício de aluno não colide com o de criança.

### 4.3. Trabalho diretivo académico e cultural

De acordo com o terceiro modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar cabe aos pais desenvolver um *trabalho diretivo académico e cultural* junto dos filhos. Tal consiste em fazer um acompanhamento apertado do trabalho escolar, apoiando, vigiando e desenvolvendo hábitos de trabalho, e simultaneamente uma estimulação cultural e recreativa através de uma ação parental intencional e precoce, que contribua para desenvolver o gosto pelo conhecimento e ensinar a pensar:

*No primeiro ano de escolaridade, a esmagadora maioria das crianças precisa de apoio em casa para criar hábitos de trabalho, gosto pela leitura, curiosidade pela pesquisa, prazer pelo conhecimento. E não se consegue isso (mais uma vez, na maior parte dos casos) só com aquilo que aprende na escola. (P2B15P5)*

Não obstante, este tipo de trabalho parental de estimulação cultural intencional nem sempre é bem sucedido, nomeadamente em relação ao gosto pela leitura:

*Desde pequenos que tentei incutir-lhe o gosto pela leitura, desde logo porque eu sempre adorei ler [...] azar dos azares, vá-se lá saber porquê - nem um nem outro gostam de ler (P2B15CP5)*

O **aluno que os pais querem promover** é, assim, um aluno trabalhador e culto, com gosto pelo conhecimento, criativo e crítico.

### 4.4. Trabalho académico com autonomia da criança

O quarto e último modelo de acompanhamento parental do trabalho escolar identificado nos discursos dos pais das classes médias, *trabalho académico com autonomia da criança*, corresponde a uma conceção segundo a qual os pais só intervêm diretamente no trabalho

escolar a pedido dos filhos ou quando apresentam maus resultados. Encara-se o trabalho escolar como uma responsabilidade primeira dos filhos, pelo que lhes é dada autonomia para definir os seus métodos e tempos de trabalho e estudo, para realizarem as tarefas e aprendizagens. Esta autonomia é vista como uma forma de promover o seu sentido de responsabilidade e não impede que os pais exerçam controlo sobre o trabalho dos filhos, regulando-o pelos resultados que atingem:

*(...) enquanto eles tiverem boas notas - estudar é, em primeiro lugar, responsabilidade deles, não dos pais. No mundo perfeito, e a partir da idade da Carolina (aos seis ou sete anos eles ainda são muito pequenos e falta-lhes sentido de responsabilidade), os pais só deveriam intervir a pedido dos próprios (P2B15P1)*

Esta forte ênfase na autonomia dos filhos pressupõe, no entanto, contextos adequados à maturidade da criança, com exigências adequadas, pelo que se critica a pressão excessiva dos exames:

*Acho ótimo que os miúdos sejam examinados; acho péssimo, estando a falar de putos com 10 anos de idade, que os pais e os professores coloquem em cima dos seus ombros uma pressão excessiva. (P2B15P1)*

O tipo de **aluno que os pais querem promover**, através deste modelo, é um aluno capaz de se auto-regular, trabalhador, que leva a sério o trabalho escolar, bem sucedido e eficaz, comportando-se como um “aluno profissional” (Dubet, 1991).

## 5. Modelos de educação familiar na retaguarda do acompanhamento parental

As preocupações com o acompanhamento escolar, que exigem dos pais um trabalho mais ou menos apertado, com gradações que podem ir de uma vigilância e presença constantes a uma “navegação à vista”, implicam e estendem-se à educação familiar em geral. Deste modo, a partir dos princípios sobre o acompanhamento do trabalho escolar podem inferir-se modelos de educação familiar que constituem princípios sobre a **ação educativa parental** em geral e o **tipo de criança que se pretende promover**.

Associado ao primeiro modelo de acompanhamento escolar (*trabalho diretivo académico*) encontra-se um **modelo tradicionalista de educação familiar** que, no que respeita à **ação dos pais**, faz a apologia de um trabalho impositivo e de reprodução das tradições e valores entre gerações (respeito pelos mais velhos, autoridade das gerações anteriores), assente numa relação pais-filhos hierárquica, ou seja, que reproduz a ordem geracional (Alanen, 2009).

Deste modo, **a criança que se quer promover**, neste modelo de educação familiar, é uma criança obediente, respeitadora da autoridade e psicologicamente otimista, confiante e resiliente. **A criança** é, por conseguinte, encarada como um ser moldável e ajustável ao trabalho educativo que é exercido sobre si pelos pais.

O *trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança* encontra-se aliado a um *modelo de educação familiar protetor* que defende uma ação diretiva, protetora e vigilante, com base numa relação pais-filhos hierárquica mas atendendo às necessidades das crianças, enquanto fase de desenvolvimento específica e às suas diferenças individuais. A **criança que se pretende promover** é uma criança autónoma e responsável mas controlada, sob tutela e proteção adulta,

de forma a que a criança-criança prevaleça e não seja prejudicada pela criança-aluno. A criança é encarada como um ser frágil que tem de ser protegido, sendo reconhecida e respeitada pelas suas especificidades psicológicas e físicas.

Por sua vez, o *trabalho directivo académico e cultural* surge ancorado num *modelo de educação familiar cosmopolita*. Defende-se uma **ação parental** que combina uma pedagogia invisível (Bernstein, 1984) (estimulação cultural) e um trabalho directivo e vigilante, sustentada por uma relação pais-filhos hierárquica.

Procura-se, desta forma, **promover uma criança** cosmopolita, psicologicamente otimista, confiante e irreverente. Relativamente ao conhecimento pretende-se que seja culta, curiosa, criativa, com gosto pelo conhecimento, crítica, aberta, mas terá sempre que ser orientada e culturalmente formada.

O quarto modelo de acompanhamento do trabalho escolar (*trabalho académico para a autonomia da criança*) apoia-se num *modelo de educação familiar negociado/contratualista*. Este modelo pressupõe, no que respeita à ação dos pais, uma procura constante de equilíbrio entre a capacidade de agência das crianças e o papel preponderante dos pais, um balancear entre exigência e complacência, assente numa relação pais-filhos negociada. Deste modo, essa ação pode ser vista como uma espécie de “navegação à vista”, que procura ser sobretudo orientadora, envolvendo sentimentos de incerteza.

Nesta perspetiva, a **criança que se quer promover** é uma criança autónoma, com sentido de responsabilidade e iniciativa. A criança é, assim, vista como um actor social, com capacidade de tomar decisões e poder de influência nas práticas quotidianas dos pais.

## Conclusões

Os exames assumem hoje uma larga importância nos sistemas educativos, constituindo uma das tecnologias da monitorização dos resultados tida como indicador fiável da qualidade da educação. Procurámos analisar como os exames do 4º ano de escolaridade são ressignificados e experienciados num grupo social particularmente sensível ao investimento na escolaridade, a classe média, a partir da análise dos seus testemunhos na blogosfera.

As famílias da classe média urbana, detentoras de elevados volumes de capital cultural, aqui analisadas, apresentam em comum um intenso investimento na escolarização, tal como a literatura tem vindo a dar conta. A intensificação do acompanhamento ativo da escolaridade dos filhos, resultante da ansiedade com que encaram o futuro dos mais jovens, estará na origem do desenvolvimento de um fenómeno designado por alguns autores como parentocracia.

Contudo, esta parentocracia não será exercida nos mesmos moldes por todas as famílias. Esta pesquisa permite-nos desvendar a diversidade que existirá dentro deste grupo social, no que respeita aos seus valores e princípios educativos, isto é, ao modo como equacionam o trabalho escolar e a educação familiar.

Relativamente à forma como os pais encaram a escola e o trabalho escolar, a análise permitiu identificar três concepções típicas de uma ética do trabalho, ancorada numa lógica de disciplinação e conformidade social para a autonomia e responsabilidade da criança, que assumem, no entanto,

particularidades próprias quanto ao modo como perspetivam a missão da escola, o papel dos professores e metodologias, a conceção de aluno, a avaliação e os efeitos (psicológicos e/ou académicos) dos exames nas crianças/alunos. Salientaram-se, assim, uma ética do trabalho restrita, uma ética do trabalho adaptada e uma ética de um outro modelo de trabalho.

Nestes três modelos, os efeitos dos exames nas crianças são distintamente equacionados. Os pais que se enquadram na ética do trabalho restrita desvalorizam os efeitos dos exames nas crianças/alunos, considerando que estes não são perniciosos e contribuem para preparar as crianças para a competição que enfrentarão no futuro, contrariamente aos pais que se posicionam numa ética do trabalho adaptada ou numa ética de um outro modelo de trabalho, mais sensíveis à pressão que os exames podem exercer, por serem apologistas de um modelo de escola menos performativo e mais direcionado para as necessidades das crianças.

Estas éticas do trabalho traduzem-se também em modelos distintos de acompanhamento parental do trabalho escolar. Alguns pais realizam uma vigilância contínua do trabalho escolar dos filhos que intitulamos *trabalho diretivo académico*, com vista à produção de um aluno trabalhador, obediente e capaz de encarar os exames sem medo. Outros realizam um acompanhamento de forma vigilante e protetora, em que se combina a exigência com a minimização da ansiedade e do stress relativamente aos exames. Nestes casos procura-se promover um aluno trabalhador, que seja respeitado pelas suas especificidades, em que o ofício de aluno não colida com o de criança. Designamos este modelo como *trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança*. Outros, por seu lado, desenvolvem um acompanhamento apertado do trabalho escolar com vista ao desenvolvimento simultâneo de hábitos de trabalho e do gosto pelo conhecimento, procurando promover um aluno trabalhador, culto e criativo. Trata-se de um *trabalho diretivo académico e cultural*. Por fim, alguns pais encaram o trabalho escolar como uma responsabilidade primeira dos filhos, dando-lhes autonomia como forma de promover o seu sentido de responsabilidade, mas mantendo uma vigilância em relação à pressão dos exames, tendo em consideração a idade das crianças. Este *trabalho académico para a autonomia da criança* procura promover um aluno trabalhador, eficaz e capaz de se autoregular.

Os modelos de acompanhamento do trabalho escolar permitiram-nos ainda inferir princípios distintos em relação à educação familiar nas famílias de classe média analisadas. O trabalho diretivo académico parece estar associado a um *modelo tradicionalista de educação familiar*, assente numa relação pais-filhos hierárquica, onde se valorizam as tradições e valores entre gerações e onde se procura promover uma criança obediente, psicologicamente otimista e resiliente. Ao trabalho diretivo académico adaptado à idade da criança estará subjacente um *modelo de educação familiar protetor*. Este também se baseia numa relação pais-filhos hierárquica, mas procura atender às especificidades da criança. A criança que se quer promover é uma criança que não deve ser prejudicada pela criança-aluno. Já o trabalho diretivo académico e cultural parece ser sustentado num *modelo de educação familiar cosmopolita*, igualmente baseado numa relação pais-filhos hierárquica, onde se desenvolve um trabalho diretivo e vigilante e se reconhece a importância das práticas de estimulação cultural. Pretende-se promover uma criança cosmopolita, confiante, curiosa, que precisa de se ser orientada e culturalmente formada. Finalmente, o trabalho académico para a autonomia da criança estará suportado num *modelo de educação familiar negociado/contratualista*, em que se procura gerir a capacidade de agência das crianças e o papel preponderante dos pais, numa ação educativa que é sobretudo

orientadora. A criança, vista como um ator social, deve ser responsável e autónoma.

O aprofundamento da análise dos discursos dos pais das classes médias na blogosfera acerca da realização de exames no 4º ano de escolaridade permitiu-nos, portanto, compreender as nuances que distinguem as lógicas de escolarização destas famílias, o lugar dos exames na sua ação parental e desvendar os princípios educativos que orientam a sua ação.

Estas famílias apresentam em comum o intenso acompanhamento do trabalho escolar dos seus filhos, mas a forma como o fazem parece estar fortemente dependente de determinados valores e das suas conceções de aluno e criança, que se traduzem em modelos educativos diferenciados. As lógicas de escolarização das famílias das classes médias, enquanto lógicas de fabricação de determinados modelos de aluno e de criança, parecem, por conseguinte, estar enformadas, de forma mais articulada ou tensional, nos princípios gerais que os pais consideram dever nortear a educação familiar, sendo os exames equacionados de forma diferente em função destas lógicas.

## **Referências bibliográficas**

AFONSO, A. (2014) Questões, objetos e perspetivas em avaliação, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 19, n. 2, pp. 487-507.

ALANEN, L (2009) Generational Order; en Qvortrup, J., Corsaro, M. & Honing, M-S (ed.) *Handbook of childhood studies*, London: Palgrave, pp. 159-174.

BALL, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002) 'Classification' and 'judgment': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education, *British Journal of Education*, vol. 23, nº1, pp. 51-72.

BALL, S. J. (2003) *Class strategies and the education market: the middle class and social advantage*, London, Routledge Falmer.

(2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar, *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, pp. 1105-1126.

BALLION, R. (1986) Les familles et le choix du collège, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 15, nº3, pp. 183-202.

BARDIN, L. (2009) *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BARRETT DEWIELE, C.E. & EDGERTON, J.D. (2016) Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage?, *Interchange*, vol 47, pp. 189-210.

BECK, U. (2000) A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva; en Beck, U, Giddens, A. & Lash, S. (eds.) *Modernização reflexiva, política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, CeltaEditora, pp. 1-52.

BERNSTEIN, B. (1984) Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 49, pp. 26-42.

BIDOU-ZACHARIASEN, C. (2004) Les classes moyennes: définitions, travaux et controverses, *Éducation et Sociétés*, nº 14, pp. 119-134.

BOURDIEU, P. (1979) *La distinction - Critique sociale du jugement*, Paris, De Minuit.

BOWE, R., GEWIRTZ, S. & BALL, S. J (1994) Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice', *British Journal of Education*, vol. 15, nº1, pp. 63-78.

BROWN, P. (1990) The "third wave": education and the ideology of parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, nº1, pp. 65-85.

CHAUVEL, L. (2004) L'école et la déstabilisation des classes moyennes, *Éducation et Sociétés*, vol 2, nº 14, pp. 101-118.

COSTA, A. F, MAURITTI, R, MARTINS, S.C., MACHADO, F. L., & ALMEIDA, J.F. (2000) Classes sociais na Europa, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-46.

DIOGO, A. M.; FERREIRA, M. & MELO, B. P. (2016), Exames para que te quero!: Pistas para aprofundar um debate inacabado, *Plataforma Barómetro Social*, 1ª Série de 2016 de Artigos de Opinião [março de 2016]. Disponível em <http://barometro.com.pt/archives/2085>.

DUBET, F. (1991) *Les Lycéens*, Paris, Seuil.

ESTANQUE, E. (2012) *A classe média: ascensão e declínio*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

ESTEVES, M. (2006) *Análise de conteúdo*; em Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (eds.) *Fazer investigação*, Porto, Porto Editora, pp. 105-126.

EURYDICE (2010), *Exames nacionais de alunos na Europa*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

FERREIRA, M., MELO, B., & DIOGO, A. (2015) Os exames do 4º ano no quotidiano das crianças: testemunhos dos actores educativos no campo dos media; em *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação - O Governo das escolas: atores, políticas e práticas*, Braga, Universidade do Minho, 1, 2 e 3 de Outubro.

GEWIRTZ, S., BALL, S. & BOWE R. (1995) *Markets, choice and equity in education*, Buckingham, Open University Press.

GIDDENS, A. (2002) *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2002) A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo, *Educação, Sociedades & Culturas*, nº 18, pp. 25-40.

MAROY, C., & VOISIN, A. (2013) As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública, *Educação & Sociedade*, vol. 34, nº 124, pp. 881-901.

MAROY, C. (1997) A análise qualitativa de entrevistas; em Albarello, L, Digneffe, F, Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (eds.) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 117-155.

MELO, B.P., DIOGO, A. & FERREIRA, M. (2016) Os exames do 4º ano na blogosfera: concepções sobre escola, crianças e dinâmicas familiares, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, pp. 141-161.

MONS, N. (2009) Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de Pédagogie, vol. 169, pp. 99-139.

MEURET, D., BROCCOLICHI, S. & DURU-BELLAT, M. (2001) Autonomie et choix des établissements scolaires, Les Cahiers de l'IREDU, 62.

NOGUEIRA, M. A. (1998) A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural, Revista Brasileira de Educação, 7, pp. 42-56.

(2012), Um tema revisitado. As classes médias e a educação escolar; en Dayrell, J, Nogueira, M. A., Resende, J.M. & Vieira, M. M. (eds.) Família, Escola e Juventude, Belo Horizonte, Editora UFMG, pp. 110-131.

PERRENOUD, Ph. (1994) Métier d'Élève et Sens du travail scolaire, Paris, ESF Éditeur.

WEBER, M. (1983) A ética protestante e o espírito do capitalismo, Porto, Editorial Presença.

ZANTEN, A. Van (2004) Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée, Education et sociétés, n° 14, pp. 5-12.

(2005) New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies, European Educational Research Journal, 4(3), pp. 155-169.

(2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia, Revista de Antropología Social, 16, pp. 245-278.

(2008) ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social; en Fanfini, E. T. (ed.) Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa, Buenos Aires, IPE UNESCO/SXXI Editores, pp. 173-190.

(2009) Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Paris, PUF.