

O ALUNO IDEAL DO 1.º CICLO

Conceções de professoras num contexto de performatividade

Benedita Portugal e Melo

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Manuela Ferreira

CIIE/FPCE, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Ana Matias Diogo

CICS.NOVA.UAC/CICS.UAc, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal

Resumo Este texto discute os resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as conceções de professoras do 1.º ciclo do ensino básico sobre o que define o bom aluno, partindo do contexto atual de pressão para os resultados. Através da análise de conteúdo às entrevistas realizadas a três professoras de contextos geográficos e sociais distintos, nos anos letivos de 2016-17, 2017-18 e 2018-19, demonstra-se como as suas conceções revelam discursos e expectativas relativamente à excelência escolar mais ou menos permeáveis à ideologia da performatividade, e parecem dependentes das características socioculturais e económicas dos seus públicos estudantis.

Palavras-chave: aluno ideal, professoras, ensino primário, performatividade.

The 'ideal pupil' in primary school. Teachers' conceptions in a context of performativity

Abstract This text discusses the results of a study that aimed to analyse the conceptions of primary school teachers on what defines a good student, based on the current context of pressure for results. Through content analysis of interviews conducted with three teachers from different geographical and social contexts, in the school years 2016-17, 2017-18 and 2018-19, it is demonstrated how their conceptions reveal discourses and expectations regarding academic excellence that are more or less permeable to the ideology of performativity and seem to depend on the socio-cultural and economic characteristics of their students.

Keywords: ideal student, teachers, primary education, academic performance.

L'élève idéal à l'école primaire. Conceptions des enseignantes dans un contexte de performativité

Résumé Ce texte présente les résultats d'une étude visant à analyser les conceptions des enseignantes du premier cycle de l'enseignement de base sur ce qui définit un bon élève, dans le contexte actuel de pression pour obtenir des résultats. À travers l'analyse du contenu d'entretiens réalisés auprès de trois enseignantes issues de contextes géographiques et sociaux différents, au cours des années scolaires de 2016-17, 2017-18 et 2018-19, il démontre comment leurs conceptions révèlent des discours et des attentes en matière d'excellence scolaire plus ou moins perméables à l'idéologie de la performativité et semblent dépendre des caractéristiques socioculturelles et économiques de leurs publics étudiants.

Mots-clés: élève idéal, enseignantes, enseignement primaire, performativité.

El alumno ideal de la escuela primaria. Concepciones de las profesoras en un contexto de performatividad

Resumen Este texto analiza los resultados de una investigación cuyo objetivo era analizar las concepciones de las profesoras de primaria sobre lo que define a un buen alumno, partiendo del contexto actual de presión por los resultados. A través del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a tres profesoras de contextos geográficos y sociales diferentes, en los años escolares 2016-17, 2017-18 y 2018-19, se demuestra cómo sus

concepciones revelan discursos y expectativas sobre la excelencia escolar más o menos permeables a la ideología de la performatividad y parecen depender de las características socioculturales y económicas de sus públicos estudiantiles.

Palabras-clave: alumno ideal, profesoras, enseñanza primaria, performatividad.

Introdução

Tradicionalmente, a Sociologia da Educação tem-se dedicado ao estudo do insucesso escolar e da sua relação com as desigualdades sociais, sendo a este respeito célebres os trabalhos de Bourdieu (1964), Bourdieu e Passeron (1970), Bowles e Gintis (1976); Bernstein (1977), Boudon (1974) e Willis (1977).

Só mais recentemente têm sido realizadas investigações centradas na análise da fabricação da excelência escolar (Delamont, 1989; Ball, 2003a; Power *et al.*, 2003) mas, em Portugal, os poucos estudos produzidos centram-se no ensino secundário e superior (Torres e Palhares, 2017; Borges e Torres, 2022; Gouveia, Neto-Mendes e Torres, 2024), sendo ainda escassas as pesquisas focadas nos primeiros níveis de escolaridade (Melo, Diogo e Ferreira, 2022; Diogo, Ferreira e Melo, 2023).

Com efeito, se ao longo dos anos 80 do século XX ainda se realizaram estudos centrados na “escola primária” e na compreensão das razões das elevadas taxas de insucesso escolar existentes na altura (Benavente e Correia, 1981; Costa e Machado, 1987), desde então os anos de escolaridade iniciais têm estado ausentes da agenda da investigação da Sociologia da Educação. Sabe-se, no entanto, que as desigualdades escolares começam a desenhar-se no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) (Cattan *et al.*, 2024) sendo também conhecido o seu impacto nas trajetórias escolares e profissionais futuras dos alunos. Como resume Farkas (2003: 254), “a desvantagem e a vantagem cumulativas são um padrão comum — habilidades e hábitos menos desejáveis no início do ensino primário traduzem-se em lacunas ainda maiores em habilidades e desempenho no ensino secundário e estes, por sua vez, têm enormes consequências para a escolaridade posterior, o emprego e os ganhos que daí resultam”.

Por outro lado, mais de 40 anos depois da investigação de Benavente e Correia (1981), o contexto social e político em que os professores do 1.º CEB exercem a sua profissão é bem distinto. De uma forte preocupação com a redução das taxas de insucesso escolar¹, o discurso político passou a dirigir também a sua atenção para as questões da qualidade das aprendizagens e níveis de performatividade dos alunos.

De facto, ao longo dos anos 90 do século XX, a incorporação da nova gestão pública (NGP) nos modos de regulação dos sistemas educativos ocidentais impulsionou uma nova racionalidade escolar, a “racionalidade calculista”, baseada

1 Para uma análise das políticas adotadas para combater o insucesso escolar, cf. Sarmento (2019).

na gestão por resultados. Esta abordagem tem promovido, ainda que de forma distinta e com uma intensidade variável nos diferentes países, práticas como a livre escolha escolar, o cheque-ensino, a opção pelo *homeschooling* e a avaliação, prestação de contas e responsabilização pelos resultados (Verger e Norman, 2015). Os processos de *accountability* tornaram-se centrais, tal como a produção de indicadores internacionais, dos quais o PISA e o “Baby-PISA” são exemplos.

Em Portugal, a ideologia da performatividade é mais moderada, embora exista uma valorização crescente dos resultados mensuráveis, traduzida na expansão de exames em vários níveis de ensino, avaliação externa, quadros de valor e prémios de mérito (Torres e Palhares, 2017).

Este texto apresenta os resultados de uma investigação que procurou justamente compreender em que termos a ideologia da performatividade afeta as subjetividades das professoras do 1.º ciclo em Portugal, a partir dos seus pontos de vista sobre o que consideram que é um “bom aluno”.

Os valores da excelência escolar num contexto performativo

Num contexto de exigências cada vez maiores para alcançar a excelência escolar, a avaliação tem vindo a ganhar importância na definição de hierarquias de excelência. O conceito de excelência escolar é complexo e difícil de definir, alterando-se ao longo do tempo e consoante os sistemas educativos. Este conceito varia entre as escolas, os anos letivos, as turmas e as disciplinas, de acordo com a autonomia dos professores, as suas expectativas e as suas conceções do que é justo e razoável exigir (Perrenoud, 1984, 1999). O sucesso e a excelência são, portanto, construções sociais que se manifestam de forma diferente em cada contexto educativo. Por outro lado, trata-se de um conceito que tanto pode remeter “para a longevidade da trajetória escolar ou para a qualidade dos resultados, para o percurso escolar enquanto aluno ou para a integração social e profissional enquanto adulto, para o domínio cognitivo e/ou para o domínio dos valores e comportamentos” (Quaresma, 2015: 1491). Mas, ainda que sujeito a inúmeras interrogações, o conceito de excelência ter-se-á transformado ao longo das últimas décadas, à medida que se tem hipervalorizado a meritocracia (Lima, 2019) e se têm alterado os mandatos da escola e da profissão docente, acentuando-se a função de seleção da escola (Brown, Duru-Bellat e Van Zanten, 2010).

Com efeito, os contornos da atual realidade social têm questionado os papéis da escola e do professor. A globalização e a informatização não diminuíram a importância do ensino, mas vieram exigir uma revisão das competências que devem ser desenvolvidas pela escola. Em vez de apenas transmitir saberes, esta deve preparar os alunos com competências essenciais para o novo contexto social e laboral, o que traduz uma nova visão do aluno, adaptável e preparado para as incertezas do século XXI (Bradbury, 2019).

Neste sentido, vários autores defendem que estaremos a assistir a uma reconfiguração do modelo escolar tradicional, típico da primeira modernidade, e à emergência de um modelo escolar de natureza mais performativa-competitiva.

Como explorámos noutros trabalhos, o modelo industrial do século XIX tinha como objetivo integrar os alunos na sociedade, enfatizando a “humanização”, a disciplina e um aluno comparável ao “oficiante-operário”, com o propósito de formar “bons cidadãos” para a indústria (Melo, Diogo e Ferreira, 2022). Os julgamentos de excelência escolar privilegiavam dois tipos de requisitos: (i) recursos intelectuais e culturais para a assimilação dos saberes; (ii) disciplina/trabalho/conformismo (Perrenoud, 1984).

Corroborando a perspetiva de Perrenoud (1984), Enguita (1989) e Martin-Criado *et al.* (2000) sistematizaram os elementos valorizados pelo modelo escolar tradicional, enfatizando a conformidade do aluno a requisitos implícitos que correspondem às normas do bom trabalho escolar e envolvem maneiras de trabalhar, justificar, perguntar e escrever que exigem um trabalho incessante de imitação e identificação com os critérios do professor e da instituição (Martin-Criado *et al.*, 2000). Salientam também a importância do domínio das técnicas escriturais, especialmente as associadas às instituições burocráticas, pois estas influenciam a lógica de produção dos juízos escolares. Por fim, lembram que a escola é uma organização burocrática, com comportamentos regidos por normas codificadas aplicadas a todos igualmente. Assim, espera-se dos alunos um comportamento adequado ao modo de dominação racional, impessoal e codificado da instituição escolar (Martin-Criado *et al.*, 2000; Enguita, 1989).

No modelo escolar performativo-competitivo que tem vindo a emergir, estes requisitos não terão desaparecido dos juízos produzidos sobre a excelência. O que é novo neste modelo é o perfil de bom aluno que a escola deve produzir, pois mantém-se a forma escolar da primeira modernidade e o funcionamento burocrático da instituição, ensinando-se todos como se fossem um só (Melo, Diogo e Ferreira, 2022, Diogo, Ferreira e Melo, 2023). A questão é que, perante o novo mandato da escola, os professores são responsabilizados pelos resultados que os seus alunos obtêm (Ball, 2003b) e impelidos a fabricar sujeitos que devem possuir tanto “competências cognitivas” e uma postura disciplinada e obediente, como “competências não cognitivas” (Farkas, 2003), que passam pela responsabilidade, autonomia, espírito de iniciativa, capacidade de autorregulação, autotransformação e autopromoção (Sarmento, 2011; Bradbury, 2019; Lee e Kisby, 2019).

Lane, Givner e Pierson (2004) exploraram as expectativas dos professores do 1.º CEB sobre o comportamento dos alunos, destacando que o autocontrole e a cooperação são essenciais para o sucesso. Farkas (2003) comparou características valorizadas por empregadores e professores, concluindo que traços como esforço, perseverança, organização e disciplina, recompensados no trabalho, também são exigidos nas escolas. Enguita (1989) reforça que os ideais dos professores sobre um bom aluno incluem traços valorizados no mercado de trabalho, como qualidade do trabalho, autodisciplina, responsabilidade, amabilidade, trabalho em equipa e motivação.

Em Portugal, de acordo com Quaresma (2015), o conceito de excelência gira “em torno da tensão entre mais ou melhor escola, ou seja, do dilema entre alargar as oportunidades educativas a um maior número de alunos, aceitando a inevitabilidade do abaixamento de nível das aprendizagens, ou educar um pequeno

número de alunos segundo padrões de elevada qualidade" (*idem*: 1491). Esta tensão leva alguns professores a reconhecerem que as suas práticas pedagógicas estão menos orientadas para o desenvolvimento intelectual e global dos alunos e mais para a sua performance académica, através de um ensino "orientado para o exame" (Antunes, 2009: 78-79).

Se estas são algumas das repercuções da ideologia da performatividade no ensino secundário, pouco se sabe sobre os seus efeitos no 1.º ciclo do ensino básico. No entanto, as mudanças organizacionais e pedagógicas ocorridas entre 1997 e 2018 (Formosinho e Machado, 2018), como o aprofundamento da lógica disciplinar e a compartimentação curricular, sugerem uma profissionalização precoce do ofício de aluno para a adaptação das crianças a um sistema performativo.

Este artigo analisa as conceções das professoras do 1.º ciclo sobre o que é "um bom aluno" e como estas podem contribuir para a formação de um *habitus* académico performativo (Moll, Grecu e Hadjar, 2024). As questões abordadas procuram saber: (i) se as professoras ainda valorizam noções tradicionais de "bom aluno" ou incorporam requisitos como desenvolvimento emocional, empenho, responsabilidade, autonomia e iniciativa; (ii) se as perspetivas de "bom aluno" se relacionam com as características socioculturais e económicas dos alunos; (iii) se as suas conceções permanecem consistentes entre o 2.º e o 4.º ano de escolaridade.

Estudar as conceções das professoras do 1.º CEB é relevante, pois, como a investigação tem vindo a demonstrar, as conceções dos docentes permitem compreender as suas expectativas, discursos e práticas educativas (Moscovici, 2003; Jodelet, 2009; Castillo *et al.*, 2010).

Ora, várias pesquisas indicam que as conceções dos professores sobre o "aluno ideal" estão ligadas às características atribuídas aos alunos de diferentes classes sociais (Becker, 1952; Barretto, 1981). É comum que os professores tenham expectativas mais baixas e façam julgamentos depreciativos sobre alunos de classes sociais desfavorecidas e minorias étnicas em comparação com alunos brancos de classes médias (Archer, 2008; Agirdag, 2018).

Há trabalhos que revelam que o modo como os professores interagem com os alunos varia de acordo com as suas expectativas e conceções sobre o futuro uso que os alunos farão dos conhecimentos adquiridos. Isto inclui o rigor na abordagem dos conteúdos, a atenção dada às respostas dos alunos, os elogios atribuídos, a tolerância a certos comportamentos e um acompanhamento afetivo, sendo favorecidos os alunos das classes sociais mais altas (Vasconcellos, 2006; Nylund e Rosvall, 2016).

Outros estudos indicam que a pedagogia desenvolvida, mais reguladora (disciplina e comportamento) ou mais focada no desenvolvimento de competências, depende da composição social, cultural e económica dos alunos. Nas escolas primárias, predominantemente nas de classe trabalhadora, prevalece a pedagogia reguladora, enquanto nas de classe média há um foco no desenvolvimento de competências (Hempel-Jorgensen, 2009).

Em síntese, a investigação tem demonstrado como a noção de "aluno ideal" é uma construção social que não pode ser compreendida independentemente da classe social, género e etnia dos alunos, bem como dos processos escolares que

contribuem para a sua naturalização, através das práticas quotidianas de dividir, ordenar e classificar os alunos (Tarabini, Curran e Castejón, 2022: 1055). Nesta ordem de ideias, Tarabini, Curran e Castejón (2022) afirmam que a noção hegemónica de inteligência está associada a critérios que refletem os estilos cognitivos, linguísticos e comportamentais dos grupos dominantes, sendo esta a razão pela qual “a ideologia da superdotação” (nos termos de Bourdieu e Passeron, 1970) marca formas específicas de capital cultural como mais reconhecidas e mais valorizadas dentro da escola e, como resultado, mais facilmente equiparadas às noções dominantes de “habilidade” (Tarabini, Curran e Castejón, 2022: 1052).

Numa perspetiva bourdesiana, poderemos considerar que as conceções dos professores sobre o bom aluno traduzem os códigos da cultura escolar, expressando, implicitamente, um corpo de saberes, de saber-fazer e, principalmente, de saber-dizer, que constitui o património das classes cultivadas, e que dizem respeito às normas e às expectativas que representam e moldam o que é visto como “sucesso” ou “excelência” (Bourdieu e Saint-Martin, 1970).

Além disso, como recordam Desombre *et al.* (2010), o julgamento académico produzido pelos professores inclui diferentes elementos, que vão desde comentários quotidianos até às classificações dos alunos. A particularidade deste julgamento é que ele constitui “uma verdade social” (*idem*: 5), sendo por isso que os professores têm o poder de julgar os indivíduos e de fazer com que esse julgamento e as consequências a ele associadas sejam aceites.

Se as expectativas negativas dos professores a respeito dos alunos de determinados grupos sociais resultam, em regra, numa espécie de “profecia autorrealizada” (Rosenthal e Jacobson, 1968), a inculcação, reforço ou suspensão de disposições duráveis e favoráveis ao exercício do ofício de aluno dependem dos universos culturais plurais e da multiplicidade de relações aos quais os indivíduos são expostos ao longo da sua vida, sendo que estas não se restringem à cultura familiar (Lahire, 2002).

Sabe-se bem como as disposições culturais dos pais, especialmente das mães, influenciam o envolvimento e o sucesso escolar dos filhos (Lareau, 2003), mas é também reconhecido o papel das experiências escolares na construção de determinadas disposições culturais e sociais nos estudantes, que os levam a interiorizar de forma significativa a cultura de escola (Torres, 2018: 183). A investigação tem ainda mostrado que as práticas quotidianas dos professores, nos primeiros anos de escolaridade, podem ser mais importantes do que a origem social (sobretudo no que respeita aos alunos mais fracos) (Duru-Bellat, 2003).

Partimos, pois, da ideia de que as conceções dos professores, expressas através das suas expectativas, práticas e julgamentos, sinais, ditos e não ditos relativamente ao que consideram que é um bom aluno constituem elementos significativos da socialização escolar que terão influência no desenvolvimento da identidade estudantil das crianças e no *habitus* académico (Moll, Grecu e Hadjar, 2024) que estas desenvolvem ao longo do seu processo de escolarização.

Lahire (1997) chamou a atenção para a temporalidade como uma condição fundamental dos processos de socialização, ou seja, como uma condição estruturante e estruturadora das disposições para agir, pensar e sentir. Isso implica considerarmos como é preciso tempo para que os julgamentos e as pressões normativas

para o ajustamento dos alunos às expectativas da instituição escolar tenham efeito. Implica ainda considerar que esses ajustamentos dos alunos podem variar no tempo em função de mudanças nas conceções e exigências dos professores acerca do que é um bom aluno face à progressão da escolaridade.

Metodologia

Este texto baseia-se em dados de um projeto mais amplo,² que examinou três turmas do 1.º CEB, em três escolas públicas localizadas em diferentes regiões de Portugal, nos anos letivos de 2016/17, 2017/18 e 2018/19, começando com crianças no 2.º ano e terminando quando estas concluíram o 4.º ano.

A escolha destas escolas obedeceu a vários critérios: deveriam estar situadas em diferentes regiões do país, em contextos urbanos, os seus públicos escolares deveriam ser diversificados do ponto de vista socioeconómico e cultural e de género e os docentes deveriam possuir um tempo de serviço equivalente.

Por razões de maior conhecimento do campo e facilidade de acesso ao terreno selecionaram-se escolas situadas nas regiões em que as três autoras habitam (Lisboa, Aveiro e Ponta Delgada). As três escolas estão, assim, situadas em contextos urbanos: uma na região autónoma (Escola da Urze) e duas no continente (Escola da Várzea, na região centro, e Escola da Colina, na área metropolitana de Lisboa, pertencendo esta a um território educativo de intervenção prioritária). Cada turma selecionada por escola era composta por 19 a 26 alunos, sendo que as turmas da Urze e da Várzea tinham uma distribuição equilibrada entre rapazes e raparigas, enquanto na turma da Colina predominavam os rapazes. As três turmas tinham composições sociais distintas, que serão detalhadas na apresentação dos resultados.

As três professoras, cada uma com cerca de 20 anos de experiência, foram entrevistadas no final de cada um dos três anos letivos.

Os guiões das nove entrevistas semidiretivas realizadas às professoras incidiram sobre as seguintes dimensões de análise: apreciação sobre o desempenho dos alunos em termos de resultados e comportamento; apreciação e justificação sobre as diferenças de desempenho entre os alunos; apreciação sobre os fatores determinantes para o sucesso escolar; apreciação sobre a evolução dos percursos dos alunos ao longo dos quatro anos de escolaridade.

A análise de conteúdo qualitativa categorial temática (Bardin, 2009; Esteves, 2006), realizada com o recurso ao software QDAMiner, centra-se nos segmentos de entrevistas em que as professoras discutiram as suas conceções sobre o que é necessário para ser um bom aluno, referindo-se apenas aos fatores relacionados com os alunos.

2 Intitulado “De pequenino se torce o menino: a fabricação do sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade”.

O que dizem as professoras sobre o bom aluno?

As respostas das professoras à pergunta — *o que é preciso fazer para se ser um bom aluno?* — apontaram para uma diversidade de condições que respeitam a (i) modos de estar perante o trabalho escolar; (ii) modos de fazer o trabalho escolar; (iii) atingir as aprendizagens; e (iv) possuir características individuais para a aprendizagem (quadro 1).

O trabalho de fabricação do bom aluno implica, desde logo, uma atitude atenta e concentrada no processo de aprendizagem e um comportamento disciplinado perante a ordem escolar. Refletindo as duas principais dimensões das práticas escolares, a dimensão cognitiva e a dimensão do poder (Vincent, Lahire e Thin, 1994), as professoras consideram, assim, que é fundamental “*estar concentrado*”; “*estar atento*” (56 ocorrências) e cumprir as regras, “*sendo sossegado e obedecendo às exigências da professora*” (52 ocorrências), num sinal de que a disciplina, obediência e cooperação relativamente ao trabalho que se realiza na escola é um requisito indispensável para se ser bom aluno.

Quadro 1 Conceções das três professoras sobre o que é um bom aluno, tendo em conta os três anos estudados (2017, 2018 e 2019)

Categoria	Subcategoria	Ocorrências das 3 professoras nos 3 anos estudados	
		Nº total	% do total
Modos de estar perante o trabalho escolar	Cumprir as regras (saber estar) Disciplina do corpo e disciplina material Disciplina do tempo Disciplina da mente Não resistir à ordem escolar	52 30 3 56 9	9,0 5,2 0,5 9,7 1,6
	Sub-total	150	26,2
Modos de fazer o trabalho escolar	Ser trabalhador, aplicado e esforçado Querer estar envolvido no trabalho / ter vontade de trabalhar Conseguir acompanhar o ritmo Conseguir trabalhar sozinho Querer destacar-se no trabalho escolar Adquirir métodos de estudo	50 47 21 27 7 9	8,7 8,2 3,7 4,7 1,2 1,6
	Sub-total	161	28,1
Atingir as aprendizagens	Ter sucesso escolar / atingir as metas curriculares Ter um desempenho excelente	51 31	8,9 5,4
	Sub-total	82	14,3
Possuir características individuais para a aprendizagem	Possuir aptidões cognitivas Ter condições psicológicas-emocionais Ter competências sociais e relacionais	69 73 38	12,0 12,7 6,6
	Sub-total	180	31,4
	Total	573	100,0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tal como outras pesquisas revelam, o bom aluno é submisso às normas escolares preestabelecidas (Menandro e Souza, 2010), mas a disciplina do corpo deve ser extensível à mente, já que o foco e a concentração também são requisitos fundamentais para se poder corresponder ao perfil de aluno ideal. A atribuição de valor escolar aos *modos de estar dos alunos* (26,2%) tem sido, aliás, destacada por investigações que salientam como alguns critérios “contingenciais” à ação educativa concorrem para a produção de decisões relativas ao futuro escolar dos alunos (Albuquerque, Seabra e Martins, 2022: 522).

Aos *modos de estar* em sala de aula, as professoras associam, ainda, determinados *modos de fazer* o trabalho escolar (28,1%), que remetem para a aquisição de disposições de esforço, trabalho e zelo no cumprimento das tarefas — “*ser trabalhador*”; “*ser esforçado*”; “*ser aplicado, ser cumpridor*” (50 ocorrências) — e para disposições de interesse, motivação, envolvimento e empenho — “*ter vontade de trabalhar*”; “*ser empenhado*”; “*ser dedicado*”; “*ter brio*”; “*estar motivado*”; “*aderir às atividades de forma espontânea*” (47 ocorrências) — muito semelhantes às qualidades que as empresas valorizam nos seus trabalhadores (Farkas, 2003; Enguita, 1989).

Indo ao encontro dos resultados de um estudo com professoras do ensino primário flamengo, as três professoras valorizam disposições que conduzem “a uma atitude de estudo” tipicamente adquirida em ambientes de classe média (Boone e Van Houtte, 2013). Neste sentido, as suas conceções expressam a ideia de que o ofício do aluno não se limita às tradicionais exigências de disciplina/trabalho/conformismo e à posse de recursos intelectuais e culturais para atingir as metas curriculares — “*saber ler fluentemente*”, “*saber interpretar*”, “*saber raciocinar e calcular*”; “*saber escrever bem*” (51 ocorrências) —, antes implicando da parte do aluno um verdadeiro *trabalho sobre si* (Nogueira, 2015), que exige a dedicação e entrega da sua pessoa ao trabalho escolar mas que, simultaneamente, não deixa de pressupor a existência de dinâmicas familiares características dos pais oriundos das classes médias nos seus processos de socialização (Lareau, 2003).

A importância dos *modos de ser* — o que mais é valorizado no aluno ideal

Se os modos de *estar e fazer* parecem importantes para definir o bom aluno, as “características individuais para a aprendizagem”, de acordo com estas professoras, serão as mais determinantes para a obtenção de uma performance digna de nota (31,4% de ocorrências). Com efeito, as suas conceções traduzem uma perspetiva que hipervvaloriza os “*modos de ser*”, aos quais se associam aptidões naturais e qualidades de natureza psicológica e emocional, que passam pela posse de “*estabilidade emocional*”; “*ter autoconfiança*”; “*ser exigente consigo próprio, não ser frágil*”; “*ter capacidades de aprendizagem*”; “*aprender facilmente*”; “*ter bom raciocínio*”; “*não ter necessidades educativas específicas*”; “*já por si serem muito boas*”. Por outro lado, enaltecem também um conjunto de traços de “*caráter*” que traduzem a posse de competências sociais e relacionais — “*ser querido*”; “*dar-se bem com os outros*”; “*ser sociável*”; “*ser empático*” (38 ocorrências) — consideradas ainda mais importantes do que “*estar no quadro de honra e ter muito*

bom a tudo" (31 ocorrências), "*ser muito autónomo*" (27 ocorrências) ou "*ser competitivo e querer ter boas notas*" (7 ocorrências).

Ainda que não ignorem que as competências exigidas aos bons alunos dependem das condições sociais em que estas são desenvolvidas (Bourdieu e Passeron, 1970), dada a relevância que atribuem ao papel da família no processo de configuração dos *habitus* académicos³, estas professoras acabam por oferecer um retrato do bom aluno que parece resumir-se ao resultado de qualidades naturais e esforços pessoais, tal como é advogado pela ideologia meritocrática. Neste sentido, parecem partilhar da conceção hegemónica de inteligência que se encontra associada a critérios que refletem os estilos cognitivos, linguísticos e comportamentais dos grupos dominantes (Tarabini, Curran e Castejón, 2022: 1052).

Vejamos agora em que medida as conceções das professoras apresentam especificidades que poderão estar relacionadas com as características socioculturais e económicas dos seus públicos estudantis (quadro 2).

As professoras atribuem uma importância distinta às diferentes dimensões que caracterizam o aluno ideal, o que prefigura conceções de aluno ideal mais próximas ou mais distantes do modelo escolar performativo-competitivo e deixa antever como o contexto parece fazer variar as suas perspetivas.

Os *modos de estar perante o trabalho escolar* (32,7%) são os mais enfatizados pela professora da Urze, para quem parece ser especialmente importante "cumprir as regras" e ter disciplina do corpo, material e mental (11,2%, 9,2% e 8,8% de ocorrências). Parecendo também ser mais sensível do que as outras duas professoras relativamente aos *modos de fazer* (31,5%), esta professora valoriza, mais do que as outras, o facto de os alunos serem "*trabalhadores, aplicados e esforçados*" (12,3%) e darem mostras de possuírem os conhecimentos curriculares definidos para o seu nível de escolaridade (11,9%).

Trabalhando numa escola de uma região autónoma de Portugal, com uma turma socialmente heterogénea, em que predominam os alunos com pais cuja escolaridade é inferior ao ensino superior (44% das mães tinham o ensino básico; 22% o ensino secundário e 33% o ensino superior), esta professora é a que parece traduzir uma conceção mais típica do modelo escolar da primeira modernidade, ao valorizar a dimensão da integração social da escola (disciplina/trabalho/ conformismo) e a posse de "*aptidões cognitivas*", especialmente no 4.º ano de escolaridade (*cf.* quadro 3). No entanto, a atenção que presta à condição "*atingir as metas curriculares*" (11,9%) poderá significar preocupações com a performatividade e expectativas relativamente altas relativamente ao desempenho dos seus alunos.

Já as professoras da Várzea e da Colina enfatizam de modo semelhante os *modos de estar perante o trabalho escolar*, mas enquanto a da Várzea enfatiza o "*cumprir as regras*" (10,4%), a da Colina considera especialmente a disciplina da mente, isto é, os alunos estarem "*atentos, concentrados, focados*" (13,1%).

A importância dos *modos de fazer o trabalho escolar* é também muito idêntica para estas duas professoras (24,3% e 25,8%, respetivamente), já que ambas parecem

3 Segundo dados obtidos nas entrevistas que não são explorados neste artigo.

Quadro 2 Conceções das professoras sobre o que é um bom aluno, por contexto
(total dos três anos estudados, em percentagem)

Categoria	Subcategoria	Urze	Várzea	Colina	Total
Modos de estar perante o trabalho escolar	Cumprir as regras (saber estar)	11,2	10,4	5,6	9,1
	Disciplina do corpo e disciplina material	9,2	2,6	1,5	5,2
	Disciplina do tempo	1,2	0,0	0,0	0,5
	Disciplina da mente	8,8	6,1	13,1	9,8
	Não resistir à ordem escolar	2,3	2,6	0,0	1,6
	Sub-total	32,7	21,7	20,2	26,2
Modos de fazer o trabalho escolar	Ser trabalhador, aplicado e esforçado	12,3	6,1	5,6	8,7
	Querer estar envolvido no trabalho/ter vontade de trabalhar	6,2	11,3	9,1	8,2
	Conseguir acompanhar o ritmo	5,0	0,9	3,5	3,7
	Conseguir trabalhar sozinho	5,8	0,9	5,6	4,7
	Querer destacar-se no trabalho escolar	1,2	0,9	1,5	1,2
	Adquirir métodos de estudo	1,2	4,3	0,5	1,6
	Sub-total	31,5	24,3	25,8	28,1
Atingir as aprendizagens	Ter sucesso escolar/atingir as metas curriculares	11,9	4,3	7,6	8,9
	Ter um desempenho excelente	5,0	13,0	1,5	5,4
	Sub-total	16,9	17,4	9,1	14,3
Possuir características individuais para a aprendizagem	Possuir aptidões cognitivas	8,1	3,5	22,2	12,0
	Ter condições psicológicas-emocionais	8,5	14,8	17,2	12,7
	Ter competências sociais e relacionais	2,3	18,3	5,6	6,6
	Sub-total	18,8	36,5	44,9	31,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborado pelas autoras.

pensar que a motivação intrínseca para o trabalho escolar, isto é, o “*querer estar envolvido no trabalho/ter vontade de trabalhar*” (11,3% e 9,1%) é uma condição relevante para se ser bom aluno. Porém, enquanto a professora da Várzea ainda atribui alguma relevância às disposições do “*esforço e trabalho*” (6,1%), a da Colina privilegia a autonomia que as crianças devem desenvolver — “*conseguir trabalhar sozinho*” (5,6%).

Uma das categorias que apela a um comportamento mais performativo da parte dos alunos — “*querer destacar-se no trabalho escolar*” — é a que as três professoras menos valorizam (1,2%, 0,9% e 1,5%), porventura por este não ser um comportamento padrão nas crianças do 1.º CEB. No entanto, a outra categoria que também remete para a performatividade — “*ter um desempenho excelente*” — é apontada como bastante relevante por uma das professoras — a da Várzea —, sendo, inclusivamente, uma das condições mais importantes na caracterização do aluno ideal (13,0%). Estas altas expectativas não serão alheias ao facto de esta professora trabalhar com uma turma que possui uma composição social e cultural maioritariamente favorecida, na qual 61% dos pais e 68% das mães dos alunos têm o ensino superior.

Por sua vez, serão justamente as características socioculturais maioritariamente desfavorecidas da turma da professora da Colina (100% dos pais detinham apenas o ensino básico; 53% das mães apenas o ensino básico e 41% apenas o ensino secundário) que poderão explicar por que razão esta desvaloriza bastante a obtenção de resultados excelentes por parte dos alunos (1,5%). Não será também por acaso que das três professoras seja a professora da Colina a que mais valoriza a posse de “*características individuais para a aprendizagem*” (44,9%), dando especial

importância à posse de “*aptidões cognitivas*” (22,2%) e às “*condições psicológicas-emocionais*” (17,2%).

Com efeito, à semelhança dos professores que lecionam com alunos com perfis socioculturais e económicos idênticos aos da Colina (Desombre *et al.*, 2010; Boone e Van Houtte, 2013), esta professora parece considerar que o desempenho académico do aluno é um “*reflexo de quem o aluno é*”, em detrimento do que faz num determinado momento e numa determinada situação (Desombre *et al.*, 2010). Nesta ordem de ideias, parece possuir baixas expectativas relativamente às performances académicas dos seus alunos e traduzir a ideia “de que os alunos da classe trabalhadora e/ou de minorias étnicas não têm sucesso na escola, não devido às formas organizacionais, curriculares e aos modelos pedagógicos de avaliação mais próximos das classes médias profissionais brancas, mas porque não são suficientemente inteligentes ou dedicados” (Tarabini, Curran e Castejón, 2022: 1059). O que transparece no caso da professora da Colina é, assim, uma conceção determinista do sucesso escolar, próxima da teoria dos dons, que se traduz numa fórmula de aluno ideal em que se combinam as qualidades cognitivas naturais com as características psicológicas e emocionais pessoais.

A professora da Várzea, que também atribui bastante valor às “*condições psicológicas-emocionais*” (14,8%), destaca a posse de competências sociais e relacionais (18,3%) como condição essencial para se ser um bom aluno, o que, aliado à relevância de se “*ter um desempenho excelente*” (13%) e se “*querer estar envolvido no trabalho*” (11,3%), prefigura uma visão mais holística do aluno ideal, que engloba as qualidades que as empresas valorizam nos trabalhadores e se adequa ao modelo escolar performativo-competitivo.

O quadro 3 possibilita-nos compreender, por fim, como evoluíram as conceções de aluno ideal das três professoras entre o 2.º ano de escolaridade (período em que os alunos já tiveram um ano de socialização escolar e algum tempo para interiorizar as regras da escola) e o 4.º ano de escolaridade (ano em que os alunos terminarão o 1.º CEB e transitarão para um novo ciclo de estudos).

A preocupação com os “*modos de estar perante o trabalho escolar*”, nomeadamente com o cumprimento das regras, mantém-se relativamente consistente ao longo do tempo, o que mostra a relevância atribuída pelas três professoras ao conformismo nos processos de socialização escolares. À medida que os alunos adquirem as disposições de disciplina do corpo e material, a atenção das professoras passa a dirigir-se, comprehensivelmente, para o trabalho de disciplinação da mente, o que é particularmente evidente no caso da professora da Colina, no 4.º ano (17,9%). O ritmo de trabalho e a autonomia que os alunos devem adquirir surge também com uma grande ênfase neste ano (ambas com 12,8%), o que poderá significar que para a professora da Colina estas são as disposições fundamentais a desenvolver para se poder transitar para um ciclo de estudos mais exigente. É também no 4.º ano que a relevância atribuída ao desempenho académico — “*atingir as metas curriculares*” — ganha importância (17,9%). O peso atribuído às aptidões cognitivas e emocionais dos alunos, particularmente às aptidões cognitivas, também sobe no 4.º ano, sendo estas características entendidas como tão relevantes quanto as que envolvem o ritmo de trabalho e a autonomia dos alunos (todas com 12,8%).

Quadro 3 Conceções das professoras sobre o que é um bom aluno, por contexto, em dois dos anos estudados, em percentagem^(*)

Categoria	Subcategoria	Urze		Várzea		Colina	
		2017	2019	2017	2019	2017	2019
Modos de estar perante o trabalho escolar	Cumprir as regras (saber estar)	8,8	11,1	11,2	9,9	9,7	5,1
	Disciplina do corpo e disciplina material	7,0	5,6	9,2	1,4	3,2	2,6
	Disciplina do tempo	3,5	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0
	Disciplina da mente	3,5	5,6	8,8	7,0	3,2	17,9
	Não resistir à ordem escolar	3,5	2,8	2,3	1,4	3,2	0,0
	Sub-total	26,3	25,0	32,7	19,7	19,4	25,6
Modos de fazer o trabalho escolar	Ser trabalhador, aplicado e esforçado	8,8	16,7	12,3	5,6	6,5	0,0
	Querer estar envolvido no trabalho / ter vontade de trabalhar	10,5	8,3	6,2	11,3	3,2	2,6
	Conseguir acompanhar o ritmo	7,0	0,0	5,0	0,0	0,0	12,8
	Conseguir trabalhar sozinho	8,8	2,8	5,8	0,0	3,2	12,8
	Querer destacar-se no trabalho escolar	1,8	0,0	1,2	1,4	0,0	2,6
	Adquirir métodos de estudo	3,5	0,0	1,2	1,4	12,9	0,0
	Sub-total	40,4	27,8	31,5	19,7	25,8	30,8
Atingir as aprendizagens	Ter sucesso escolar/ atingir as metas curriculares	8,8	5,6	11,9	2,8	9,7	17,9
	Ter um desempenho excelente	3,5	2,8	5,0	18,3	6,5	2,6
	Sub-total	12,3	8,3	16,9	21,1	16,1	20,5
Possuir características individuais para a aprendizagem	Possuir aptidões cognitivas	10,5	19,4	8,1	2,8	3,2	12,8
	Ter condições psicológicas-emocionais	8,8	11,1	8,5	18,3	9,7	10,3
	Ter competências sociais e relacionais	1,8	8,3	2,3	18,3	25,8	0,0
	Sub-total	21,1	38,9	18,8	39,4	38,7	23,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Para efeitos de comparação temporal das conceções das professoras, analisam-se apenas os resultados das entrevistas realizadas nos anos 2016-17 e 2018-19, no 2.º ano e no 4.º ano de escolaridade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A professora da Várzea, em contrapartida, no 4.º ano, destaca a motivação intrínseca dos alunos, isto é, o “querer estar envolvido no trabalho/ter vontade de trabalhar”. Na opinião desta professora, no final do 1.º CEB, os bons alunos distinguem-se, essencialmente, por obterem “desempenhos excelentes” e terem “condições psicológicas-emocionais” e “competências sociais e relacionais” (todas com 18,3%).

São também as condições que remetem para os *modos de ser* dos alunos que a professora da Urze mais valoriza no 4.º ano de escolaridade: “possuir aptidões cognitivas” (19,4%), “ter condições psicológicas e emocionais” (11,1%) e “ter competências sociais e relacionais” (8,3%). É de notar, aliás, que estes requisitos ganham força nas conceções das três professoras no 4.º ano de escolaridade, exceto no caso da professora da Várzea que desvaloriza as aptidões cognitivas em detrimento da atenção dada às condições psicológicas-emocionais e às competências sociais e relacionais. Porém, é no contexto da Urze, no 4.º ano, que a posse de “aptidões cognitivas” (19,4%) é mais valorizada, à qual se seguem as disposições de “trabalho e esforço” (16,7%). No final do 1.º CEB, a professora da Urze é a que mais denota uma visão da excelência que combina o conceito de inteligência-capacidade com o de mérito-esforço (Tarabini,

Curran e Castejón, 2022) e, simultaneamente, responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio sucesso (Brown, Duru-Bellat e Van Zanten, 2010).

Conclusões

Os resultados obtidos apontam para um quadro de socialização escolar das crianças do 1.º CEB que varia de acordo com as conceções das professoras sobre o que é um bom aluno, sendo que estas parecem estar dependentes das características socioeconómicas e culturais dos públicos estudantis com que trabalham.

Algumas dimensões do trabalho escolar são valorizadas consistentemente ao longo do tempo pelas três professoras — cumprimento das regras, disciplina e obediência — o que dá conta da relevância que a dimensão do poder continua a possuir nas práticas escolares do 1.º CEB. A dimensão cognitiva também não perdeu importância, já que nos três contextos estudados se considera que os bons alunos têm de ter características individuais para a aprendizagem e uma atitude atenta e focada no processo de aprendizagem.

É o peso diferenciado que as professoras dão às competências cognitivas, por um lado, e às competências não cognitivas (psicológico-emocionais, sociais e relacionais), por outro, que nos permite perceber como as suas conceções traduzem preocupações mais próximas do modelo tradicional da primeira modernidade ou do modelo escolar performativo-competitivo.

No contexto socialmente diversificado da Urze, os resultados apontam para a valorização do modelo escolar da primeira modernidade e para modos de fabricação do bom aluno assentes na aquisição das disposições de disciplina, esforço e trabalho. No entanto, o facto de a professora da Urze, no final do 1.º CEB, combinar a ideia de inteligência com a preocupação com as competências psicológicas-emocionais e sociais e relacionais enfatiza a responsabilidade individual dos alunos pelo seu sucesso escolar e poderá significar alguma permeabilidade à ideologia da performatividade.

A relevância que a professora da Colina dá, no 4.º ano de escolaridade, às competências cognitivas e às competências psicológicas-emocionais, associada ao peso da disciplina da mente para a obtenção do sucesso escolar, parece refletir a ideia de que as performances escolares excelentes resultam essencialmente da posse de qualidades naturais por parte dos alunos, o que parece dar conta de que a ideologia dos dons continua presente nos contextos escolares socioeconómica e culturalmente mais desfavorecidos.

Já para a professora da escola da Várzea, o bom aluno é o aluno performativo, capaz de regular os seus esforços, atitudes e emoções para obter desempenhos excelentes, através do desenvolvimento de competências de natureza psicológica, emocional e relacional que o preparam adequadamente para as exigências do mercado de trabalho do século XXI. Esta conceção de aluno ideal típica do modelo escolar performativo-competitivo não será indiferente ao facto de esta professora trabalhar sobretudo com alunos provenientes das classes médias urbanas escolarizadas, sendo neste contexto que parecem estar mais reunidos os elementos favoráveis à formação de um *habitus* académico performativo por parte dos alunos. Neste

sentido, parecem ficar também claras as desiguais condições em que as crianças do 1.º CEB são preparadas para lidar com as pressões para a performatividade da atual contemporaneidade.

Financiamento

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>.

Agradecimentos

As autoras agradecem às professoras das Escolas da Urze, Colina e Várzea.

Referências bibliográficas

Agirdag, Orhan (2018), *The Impact of School SES Composition on Science Achievement and Achievement Growth. Mediating Role of Teachers' Teachability Culture*, Nova Iorque, Springer.

Albuquerque, Adriana, Teresa Seabra, e Susana da Cruz Martins (2022), “Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018)”, *Análise Social*, LVII (3.º), n.º 244, pp. 520-543.

Antunes, Fátima (2009), *Facetas da Democratização. Uma Escola Exigente*, São Paulo, Educação em Revistas, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200004>

Archer, Louise (2008), “The impossibility of minority ethnic educational ‘success’? An examination of the discourses of teachers and pupils in British secondary schools”, *European Educational Research Journal*, 7 (1), DOI: <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1>.

Ball, Stephen (2003a), *Class Strategies and the Education Market*, Londres, Routledge Falmer.

Ball, Stephen (2003b), “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, 18 (2), pp. 215-228, DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Bardin, Laurence (2009), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

Barreto, Elba (1981), “Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora do 1.º grau”, *Cadernos de Pesquisa*, 37, pp. 84-89.

Becker, Howard S. (1952), “Social-class variations in the teacher-pupil relationship”, *Journal of Educational Sociology*, 8 (25), pp. 451-465.

Benavente, Ana, e Adelaide Pinto Correia (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Bernstein, Basil (1977), *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge.

Boone, Simon, e Mieke Van Houtte (2013), “Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research”, *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), pp. 20-38, DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720> open_in_newPublisherRoutledge

Borges, Germano, e Leonor Lima Torres (2022), "A excelência académica entorpecida", *Revista Lusófona de Educação*, 58, pp. 13-30, DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.01>

Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, Nova Iorque, John Wiley and Sons.

Bourdieu, Pierre (1964), *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *La Reproduction. Eléments d'Une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, e Monique Saint-Martin (1970), "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", *Annales*, 25 (1), pp. 147-175.

Bowles, Samuel, e Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nova Iorque, Basic Books.

Bradbury, Amanda (2019), "Making little neo-liberals: the production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and 'growth mindsets'", *Power and Education*, 11 (3), pp. 309-326.

Brown, Philip, Marie Duru-Bellat, e Agnès Van Zanten (2010), "La meritocratie scolaire: un modèle de justice a l'épreuve du marché", *Sociologie*, 1 (1), pp. 161-175, DOI: <https://doi.org/10.3917/socio.001.0161>

Castillo, Alejandra, Ximena Haro, Rodrigo Cárcamo, e Claudia Estrada Goic (2010), "Concepções sobre educação e desenvolvimento em docentes de escolas básicas e sua relação com o rendimento escolar", *Revista Electrónica Diálogos*, 10 (19), DOI: http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/castillo.swf

Cattan, Sarah, Emla Fitzsimons, Alissa Goodman, Angus Phimister, George B. Ploubidis, e Jasmin Wertz (2024), "Early childhood inequalities", *Oxford Open Economics*, 3 (supl. 1), pp. i711-i740, DOI: <https://doi.org/10.1093/ooec/odad072>

Costa, António F., e Fernando L. Machado (1987), "Meios populares e escola primária: pesquisa num projeto interdisciplinar de investigação-ação", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2, pp. 69-89.

Delamont, Sara (1989), *Knowledgeable Women. Structuralism and the Reproduction of Elites*, Londres, Routledge.

Desombre, Caroline, Gérald Delelis, Laura Antoine, Marc Lachal, Françoise Gaillet, e Eugène Urban (2010), "Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires", *Revue Française de Pédagogie*, 173, pp. 5-8, DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.2359>

Diogo, Ana, Manuela Ferreira, e Benedita Portugal e Melo (2023), "A interiorização da performatividade pelas crianças: lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário", *Educação & Sociedades*, 44, pp. 1-19, DOI: <https://doi.org/10.1590/es.265864>

Duru-Bellat, Marie (2003), *Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes*, Paris, PUF.

Enguita, Mariano (1989), *A Face Oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul.

Esteves, Manuela (2006), "Análise de conteúdo", em J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação*, Porto, Porto Editora, pp. 105-126.

Farkas, George (2003), "Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes", *Annu. Rev. Sociol.*, 29 (5), pp. 41-562, DOI: [10.1146/annurev.soc.29.010202.100023](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100023)

Formosinho, João, e Joaquim Machado (2018), "Do ensino primário à educação básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018)", *Mediações*, 6 (1), pp. 5-29.

Gouveia, Andreia., António Neto-Mendes, e Leonor Lima Torres (2024), "Exames nacionais: efeitos nas escolas, nos alunos e nas famílias", *Educação e Pesquisa*, 50, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273908>

Hempel-Jorgensen, Amelia (2009), "The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school", *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), pp. 435-448, DOI: 10.1080/01425690902954612

Jodelet, Denise (2009), "O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais", *Sociedade e Estado*, 24 (3), pp. 679-712.

Lahire, Bernard (1997), *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável*, São Paulo, Ática.

Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural. Os Determinantes da Ação*, Petrópolis, Vozes.

Lane, Kathleen, Christine Givner, e Melinda Pierson (2004), "Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms", *The Journal of Special Education*, 38 (2), pp. 104-110.

Lareau, Annette (2003), *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press.

Lee, Jerome, e Ben Kisby (2019), "Character education or citizenship education?", em *The Rise of Character Education in Britain. Palgrave Studies in Young People and Politics*, pp. 107-124, Cham, Springer International Publishing, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27761-1_6

Lima, Lícínia (2019), "Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação", *Educação & Sociedade*, 40, pp. 1-10.

Martin-Criado, Enrique, Carmuca G. Bueno, Ángel R. Monge, e Francisco F. Palomares (2000), *Familias de Clase Obrera y Escuela*, Irún, Editorial Iralka.

Melo, Benedita Portugal e, Ana Diogo, e Manuela Ferreira (2022), "Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças", *Revista Portuguesa de Educação*, 35 (2), pp. 125-147.

Menandro, Maria Cristina, e Luiz G. Souza (2010), "O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio", *Revista Educação Pública*, 19 (39), pp. 75-94.

Moll, Frederick de, Alyssa Laureen Grecu, e Andreas Hadjar (2024), "Students' academic habitus and its relation to family capital: a latent class approach to inequalities among secondary school students", *Sociological Inquiry*, 94 (1), pp. 190-220.

Moscovici, Serge (2003), *Representações Sociais. Investigações em Psicologia Social*, Petrópolis, Vozes.

Nogueira, Marlice (2015), "Bom aluno, bom filho: a tensão entre a construção de si e o sucesso escolar em famílias de pais professores", *Revista Educação*, 20 (2), pp. 67-79.

Nylund, Mathias, e Per-Åke Rosvall (2016), "A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET", *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), pp. 692-710, DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>

Perrenoud, Philippe (1984), *La Fabrication de l'Excellence Scolaire. Du Curriculum aux Pratiques d'Evaluation*, Genève, Droz.

Perrenoud, Philippe (1999), *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*, Porto Alegre, Artmed.

Power, Sally, Tony Edwards, Geoff Whitty, e Valerie Wigfall (2003), *Education and the Middle Class*, Maidenhead, Open University Press.

Quaresma, Luísa (2015), “Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance”, *Educação e Pesquisa*, 41 (especial), pp. 1487-1501.

Rosenthal, Robert, e Lenore Jacobson (1968), “Pygmalion in the classroom”, *Urban Ver 3*, pp. 16-20.

Sarmento, Manuel (2011), “A reinvenção do ofício de criança e de aluno”, *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3), pp. 581-602.

Sarmento, Manuel (2019). “Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão”, em A. J. Afonso e J. A. Palhares (orgs.), *Entre a Escola e a Vida. A Condição do Jovem para Além do Ofício de Aluno*, Porto, Fundação Manuel Leão, pp. 31-48.

Tarabini, Aina, Marta Curran, e Alba Castejón (2022), “Ability as legitimation of tracking: teachers' representations of students in vocational and academic tracks”, *British Educational Research Journal*, 48, pp. 1049-1064.
DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3808>

Torres, Leonor Lima (2018), “Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores”, *Revista de Sociología de la Educación* (RASE), 11 (1), pp. 167-185, DOI: 10.7203/RASE.11.1.10619

Torres, Leonor Lima., e José Palhares (orgs.) (2017), *A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*, V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Vasconcellos, Maria Drosila (2006), “O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar”, *Educação & Sociedade*, 27 (97), pp. 1089-1112.

Verger, Antoni, e Romuald Normand (2015), “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, *Educação & Sociedade*, 36 (132), pp. 599-622.

Vincent, Guy, Bernard Lahire, e Daniel Thin (1994), “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire”, em G. Vincent (org.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Lyon, P. Universitaires de Lyon, pp. 11-47.

Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*, Aldershot, Gower.

Benedita Portugal e Melo. Professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora na UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

E-mail: mbmelo@ie.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1981-5931>

Contribuições para o artigo: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, validação, visualização, redação do original, revisão e edição.

Manuela Ferreira. Professora associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE/FPCE), Universidade do Porto, Porto, Portugal.

E-mail: manuela@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Contribuições para o artigo: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, validação, visualização, redação do original, revisão e edição.

Ana Matias Diogo. Professora associada na Universidade dos Açores e investigadora no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICSS.NOVA.UAC/CICS.UAc), Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

E-mail: adiogo@uac.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-1199>

Contribuições para o artigo: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, validação, visualização, redação do original, revisão e edição.

Receção: 30/05/205 Aprovação: 02/07/2025

