Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2007

Teresa Isabel Lousada Silveirinha

O Fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, especialização em Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Aos Meus Pais

Ao Henrique

À Inês e ao Henrique

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Almerindo Janela Gonçalves Afonso
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Dr. António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero prestar os meus agradecimentos públicos a todos os que, directa ou indirectamente contribuíram para a realização desta Tese de Mestrado.

Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa, na qualidade de professor e orientador científico, pela permanente disponibilidade e apoio que manifestou, pelas críticas e sugestões sempre oportunas que constituíram uma mais-valia para este trabalho.

Aos colegas do ensino básico e secundário e restantes profissionais que se disponibilizaram para as entrevistas, cujo contributo foi fundamental.

Aos alunos do 12º ano, que colaboraram através do preenchimento dos inquéritos.

A todos os amigos, pelo apoio dado e colaboração prestada ao longo de todo o processo.

Ao Ministério da Educação, por me ter concedido Licença Sabática, o que permitiu que me dedicasse, exclusivamente a este trabalho de investigação.

Um agradecimento muito especial à minha mãe, pela preciosa ajuda na revisão dos textos e pelo seu apoio permanente; e à minha irmã, pelos estímulos dados, importantíssimos para o meu envolvimento neste trabalho.

palavras-chave

Explicações, mercado, sucesso escolar

resumo

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescimento muito relevante das explicações por todo o mundo. Portugal não foge a esta regra.

O fenómeno das explicações é complexo e está directamente relacionado com a crescente importância que tem sido dada à educação.

Dado o impacto muito significativo que tem no próprio sistema educativo, na vida dos alunos, dos professores, dos explicadores, e na própria sociedade, deve ser observado e analisado pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo visa contribuir para o conhecimento das explicações em Portugal através da caracterização do fenómeno num determinado contexto geográfico; visa, também, identificar as razões que levam tantos estudantes a recorrer a explicações e tantos profissionais a leccionarem-nas; procura ainda estabelecer uma correlação entre as explicações e o sucesso escolar.

O estudo de caso foi a opção metodológica da autora para descrever e analisar o fenómeno.

keywords Tutoring, market, school achievement rates

abstract

School-level tutoring has increased significantly around the world in recent decades. This has also been the case in Portugal .

The phenomenon is a complex one and it is directly related to the increasing importance given to education.

Given the impact it has on the Educational System and on the lives of school teachers, tutors and students, as well as society in general, this phenomenon needs to be observed and analysed by those involved in the teaching-learning process.

This study aims to contribute to our understanding of tutoring in Portugal through a localised description, focused on a specific geographical context. This study also seeks to identify the reasons why so many students resort to tutoring and so many professionals offer it. It also tries to establish a connection between tutoring and school achievement rates.

A case study-based methodological approach was used to investigate and analyse the phenomenon.

Índice Geral

Introdução **1**

1. Tema e sua justificação 3
2. Objectivos de investigação 4
3. Metodologia de investigação 5
4. Estrutura do trabalho 6

Primeira Parte - Sistema Educativo, explicações e resultados escolares **9**

Capítulo I

A Educação como Benefício Social **11**

1. A importância da educação e suas funções 13
2. Do ensino das elites à escolarização de massas 21
3. Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita 27
4. Massificação escolar 35
5. A educação e a certificação 43

Capítulo II

As Explicações enquanto Fenómeno de Expansão Internacional **53**

1. O fenómeno das explicações 55
2. Explicações: noção e dimensão do fenómeno 62
3. A oferta e a procura das explicações: as perspectivas dos explicadores e dos explicandos 72
4. O impacto das explicações 78
   4.1. A nível social e educacional 78
   4.2. A nível socioeconómico 85
5. As explicações e as diversas formas de negócios 89
6. Políticas governamentais face às explicações 94

Capítulo III

A Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário e a Transição para o Ensino Superior **99**

1. A avaliação em educação 101
2. A avaliação e o (in) sucesso escolar 110
3. O regime de avaliação dos alunos no ensino secundário 116
4. A avaliação do 12º ano e o acesso ao ensino superior 125

Segunda Parte – As explicações na cidade Aquarela: estudo caso **135**

Capítulo IV
Metodologia e Contexto de Investigação **137**

1. O estudo de caso 139
2. As técnicas utilizadas na recolha de informação 142
   - 2.1. A entrevista 142
   - 2.2. Os questionários 147
   - 2.3.A observação 150
3. Caracterização do contexto de investigação 151
   - 3.1. A cidade Aquarela 151
   - 3.2. A população estudantil 152

Capítulo V

O Fenómeno das Explicações na cidade Aquarela **153**

1. Tratamento da informação 155
2. Caracterização dos intervenientes no estudo 157
   - 2.1. Os alunos em explicação 157
   - 2.2. Os explicadores 161
3. O mercado das explicações na cidade Aquarela 168
   - 3.1. Levantamento da oferta 168
   - 3.2. Caracterização das explicações segundo os explicadores 178

4. Razões e (des)vantagens das explicações: o ponto de vista de explicadores e explicandos 185

4.1.As principais razões que levam os estudantes a recorrerem a explicações: a perspectiva dos explicadores e dos explicandos 185

4.2. Principais motivos para leccionar explicações segundo os explicadores 191

4.3.As vantagens e desvantagens das explicações 193

5. O impacto das explicações no sistema educativo 206

5.1.Interferência nos resultados escolares 206

5.2.Interferência das explicações na acção dos professores curriculares 211

5.3. Interferência das explicações no comportamento dos alunos 213

5.4. Interferência das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores 215

6. O investimento das famílias nas explicações: interpretação dos explicadores 222

7. As políticas governamentais face às explicações 226

8. Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações 230

8.1. No domínio socioeconómico 230

8.2. No domínio concorrencial 234

Conclusões **237**

Bibliografia Geral **247**

Anexos **263**

Anexo A – Guião da entrevista 265

Anexo B – Inquérito por questionário e respectivo tratamento 267

Anexo C – Grelha de análise Vertical das Entrevistas 276

Anexo D – Grelha de Análise Transversal das Entrevistas 281

Anexo E – Tabela n.º1- Perfil dos entrevistados 285

Anexo F – Tabela n.º2 – Entrevistas realizadas 286

Anexo G – Tabela n.º3 – Características dos explicadores e das 287

explicações dadas nos Centros de Explicações
Anexo H – Tabela n.º4 – Características dos explicadores e das explicações 'domésticas' 288
Anexo I – Tabela n.º5 – Levantamento dos Centros de Explicações e Escolas de Línguas 289
Anexo J – Tabela n.º6 – Levantamento dos explicadores 'domésticos 290

Siglas e Abreviaturas utilizadas no texto

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
APM	Associação de Professores de Matemática
ATL	Actividades de Tempos Livres
CEE	Comunidade Económica Europeia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CFD	Classificação final da disciplina
CIF	Classificação interna final anual
CE	Classificação em exame final
CONFAP	Confederação das Associações de Pais
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
EMRC	Educação Moral Religiosa e Católica
GIASE	Gabinete Informação e Avaliação do Sistema Educativo
GDP	Gross Domestic Product
NCLB	No Child Left Behind
PRM	Plano Regional do Mediterrâneo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PC	Professores contratados
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PQE	Professores do Quadro de Escola
PRODEP III	Programa Operacional Educação
PRM	Programa Regional do Mediterrâneo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de Quadros

Capítulo II

Quadro I A Dimensão das explicações

Capítulo IV

Quadro II Recolha dos questionários

Quadro III Composição dos alunos inquiridos por sexo e idade

Quadro IV Composição dos alunos inquiridos por agrupamento

Quadro V Distribuição dos explicadores 'domésticos' por sexo e idade

Quadro VI Distribuição dos explicadores 'domésticos' por áreas disciplinares, anos de serviço, situação profissional e nº de anos de exercício da actividade de explicador

Quadro VII Distribuição dos explicadores 'domésticos' por grau académico e habilitações profissionais

Quadro VIII Distribuição dos explicadores 'públicos' por sexo e idade

Quadro IX Distribuição dos explicadores 'públicos' por anos de serviço, situação profissional e nº de anos de exercício da actividade de explicador

Quadro X Distribuição dos explicadores 'públicos' por grau académico e habilitações profissionais

Quadro XI Caracterização do mercado das explicações na cidade Aquarela

Quadro XII Número de níveis de ensino leccionados por centro e por explicador entrevistado

Quadro XIII Disciplinas leccionadas pelos explicadores 'domésticos'

Quadro XIV Médias das disciplinas por escola

Quadro XV Características das explicações dadas nos centros de explicação

Quadro XVI Características das explicações dadas pelos explicadores 'domésticos'

Quadro XVII Interferências das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores

Quadro XVIII Opinião dos explicadores sobre o papel governamental perante as explicações

Quadro XIX Total de Professores nos centros de explicação e % de professores sem colocação

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Grau de Instrução dos pais dos alunos inquiridos

Gráfico 2 – Grau de Instrução das mães dos alunos inquiridos

Gráfico 3 – Disciplinas a que os alunos têm explicações

Gráfico 4 – Disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades

Gráfico 5 – Percentagem de alunos que frequentaram sempre o mesmo explicador e percentagem de alunos que mudou de explicador

Gráfico 6 – Razões apontadas pelos alunos para não terem mudado de explicador

Gráfico 7 – Tipo de explicações

Gráfico 8 – Número de horas gastas em explicações por semana pelos alunos

Gráfico 9 – Número de explicações frequentadas por aluno

Gráfico 10 – Razões apontadas pelos explicadores para os alunos recorrerem a explicações

Gráfico 11 – Razões apontadas pelos alunos para recorrerem a explicações

Gráfico 12- Motivos para o exercício da actividade de explicador

Gráfico 13- As vantagens das explicações referidas pelos explicadores

Gráfico 14- Vantagens das explicações referidas pelos alunos

Gráfico 15- As desvantagens das explicações referidas pelos explicadores

Gráfico 16- As desvantagens das explicações. A opinião dos alunos

Gráfico 17- As desvantagens das explicações referidas pelos alunos

Gráfico 18- Preços mensais das explicações

Gráfico 19- Número de horas gastas em explicações por semana pelos alunos

Gráfico 20- Relação positiva entre as explicações e os resultados académicos

Gráfico 21- Inexistência de relação positiva entre as explicações e os resultados académicos

Gráfico 22- Relação entre as notas de frequência e as notas de exame à disciplina de Matemática

Gráfico 23- Interferência das explicações no comportamento dos alunos

Gráfico 24- Interferência das explicações no acção dos professores curriculares enquanto explicadores

Gráfico 25- Interferência das explicações na acção dos professores curriculares

Gráfico 26- Motivos para as famílias investirem nas explicações

Gráfico 27- Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações

Gráfico 28- Concorrência Legal e Ilegal

Introdução

1.Tema e sua justificação

Paralelamente ao sistema público de educação, temos assistido ao aparecimento em massa de várias formas privadas de educação. Trata-se de um fenómeno à escala mundial que, apesar de não ser uma questão nova, está longe de ser conhecido na sua plenitude, uma vez que a maioria dos responsáveis governamentais o tem subestimado.

Daí que a principal razão para a escolha deste tema tenha sido a sua actualidade e pertinência. Uma segunda razão prende-se com o facto de, em Portugal, não existirem trabalhos de investigação sobre o assunto, com excepção do projecto de investigação que está a ser desenvolvido no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Teoricamente, os homens são iguais em direitos e isto é justo e verdadeiro. Mas logo à partida somos diferentes. Uns são altos, outros baixos, uns brancos outros negros ou amarelos, dotados de mais ou menos inteligência, de mais ou menos oportunidades, que lhes advêm do lugar do mundo ou da família onde nasceram.

Assim, as possibilidades de acesso à educação não são as mesmas para todos. Do mesmo modo, as metas alcançadas por uns e por outros não podem ser iguais.

Com a expansão do ensino público poderíamos julgar que se tinha alcançado a igualdade, uma vez que ninguém deixava de ter acesso à educação. Mas a realidade mostra-se bem diferente.

O desenvolvimento económico e social na generalidade dos países faz surgir um mundo de competição desenfreada e exige que os indivíduos sejam cada vez melhores. A importância da educação é cada vez maior e são muitas as famílias que dedicam todo o seu esforço para conseguir a melhor escolaridade para os seus filhos, não se poupando a esforços nem a despesas. Procuram as melhores escolas, os melhores professores e, quando isso não é suficiente, recorrem a explicações.

A procura faz surgir a oferta e, assim, verifica-se que, de explicações ou ajudas privadas, se passa para centros de explicações que se constituem como uma verdadeira indústria.

O impacto que o fenómeno das explicações tem é enorme a vários níveis: nas escolas, pondo em causa a eficácia e a qualidade do ensino; a nível socioeconómico, pelo encargo financeiro que acarretam para as famílias; por se constituírem como uma actividade que cada vez mais envolve milhares de professores e outros profissionais que a ela se dedicam exclusivamente ou em regime de *part-time*; por aparecerem como uma alternativa capaz de fazer face ao desemprego em que se encontram tantos licenciados e, ainda, pela sua dimensão bem visível através do elevado número de centros ou academias que têm surgido, essencialmente nos centros urbanos. Alguns destes centros constituem-se mesmo como empresas especializadas neste tipo de serviço, dispondo de um regime de *franchising*, em que o volume de negócios atinge valores elevados. Por estes motivos, este fenómeno exige a atenção de todos os que estão directa ou indirectamente ligados à educação e constitui-se como uma área de grande interesse educativo e social.

2. Objectivos de investigação

O fenómeno das explicações caracteriza-se pela duplicidade. Se, por um lado, todos o conhecem, por outro, pouco ou nada se sabe, de forma rigorosa, sobre o mesmo. Permanece ignorado de uma forma subtil, talvez porque se trata de um "terreno armadilhado" em que os próprios agentes do sistema educativo estão envolvidos.

O discurso em torno deste fenómeno também se reveste de perspectivas bastantes diferentes. Para alguns profissionais da educação, as explicações são necessárias e contribuem para o sucesso dos alunos; para outros, as explicações criam e acentuam as desigualdades sociais, preconizando a ideia de que o ensino ministrado nas escolas deveria, por si só, dar resposta às necessidades dos alunos.

Mas a complexidade desta temática não se limita aos aspectos referidos. Assim, no que diz respeito ao nosso trabalho empírico, definimos como objectivos de investigação os seguintes:

I) caracterizar o mercado das explicações num espaço geograficamente delimitado;

II) comparar e caracterizar as diferentes tipologias das explicações e a sua área de intervenção;

III) caracterizar os produtores e consumidores deste fenómeno;

IV) identificar as principais razões que contribuem para a expansão deste fenómeno;

V) analisar as implicações nos resultados escolares dos alunos do 12ºano a nível da disciplina de matemática;

VI) analisar o impacto na vida dos alunos, professores e no sistema educativo.

O presente estudo pretende contribuir para um melhor conhecimento deste fenómeno e, consequentemente, reflectir sobre o sistema educativo actual, promovendo a auto-avaliação, para que o serviço educativo prestado à sociedade seja cada vez melhor.

3. Metodologia de investigação

O 'estudo de caso' constituiu a opção metodológica, tendo em conta a natureza do estudo.

Este método "corresponde a modelo de análise intensiva de uma situação particular" (Pardal e Correia, 1995: 23).

Dado que pretendemos descrever e interpretar o fenómeno das explicações, privilegiámos a metodologia qualitativa e recorremos a diversas técnicas de recolha de dados.

A observação, as entrevistas e os inquéritos por questionário realizados aos diferentes actores permitiram que recolhêssemos as suas percepções e, posteriormente, que efectuássemos o cruzamento de dados.

O estudo foi realizado num espaço geograficamente delimitado por nós, mais precisamente numa capital de distrito do nosso país, escolha essa que teve subjacentes várias razões explicitadas no capítulo IV.

4. Estrutura do trabalho

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos distribuídos por duas partes, para além da introdução e das considerações finais.

Da primeira parte — **Sistema Educativo, explicações e resultados escolares** — fazem parte os capítulos I, II, III, e da segunda parte — **As explicações na cidade Aquarela: estudo caso** —, os capítulos IV e V.

No capítulo I, intitulado **A Educação como Benefício Social**, efectuamos uma breve retrospectiva histórica sobre a Educação e o espaço que tem ocupado na vida das pessoas e das sociedades em geral.

No capítulo II – **As Explicações enquanto Fenómeno de Expansão Internacional** – debruçamo-nos sobre o fenómeno das explicações, tendo por base o quadro teórico resultante de estudos feitos por alguns investigadores sobre as explicações a nível internacional, como Mark Bray, Janice Aurini, Scott Davies, e, no contexto nacional, os trabalhos de Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura e António Neto-Mendes. Definimos o conceito, tendo presente as diversas formas de que se reveste este fenómeno e fazemos referência às suas implicações a nível educacional e a nível socioeconómico.

No Capítulo III abordamos a temática da **Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário e a Transição para o Ensino Superior**. Apresentamos o quadro legal subjacente à avaliação dos alunos assim como os modelos e tipos de avaliação que são preconizados pelo sistema educativo português. Realçamos a importância que os

exames nacionais têm no 12.º ano de escolaridade e relacionamos este facto com o nosso objecto de estudo.

A segunda parte é relativa ao Estudo Empírico. No capítulo IV – **Metodologia e Contexto de Investigação** - efectuamos a caracterização do contexto e procedemos a algumas considerações referentes aos procedimentos metodológicos adoptados. No capítulo V – **O Fenómeno das Explicações na cidade Aquarela** - apresentamos e interpretamos os dados empíricos à luz do nosso objecto de estudo e da matriz teórica.

PRIMEIRA PARTE

Sistema Educativo, Explicações e Resultados Escolares

CAPÍTULO I

A Educação como Benefício Social

Neste primeiro capítulo efectuamos uma breve retrospectiva histórica sobre a educação, os efeitos da sua expansão e consequente aumento da procura social.

Tendo por base perspectivas de diferentes autores, abordamos a importância da educação e analisamos alguns conceitos considerados fundamentais para a percepção do alargamento do fenómeno educativo e consequente processo de massificação escolar que ocorreu em Portugal.

Concluímos o capítulo com uma análise sobre a certificação de saberes (função da educação tão privilegiada na sociedade actual) e o conceito de Educação ao longo de toda a vida. Ambos surgem nos dias de hoje como uma necessidade, resultante da competitividade das sociedades contemporâneas.

1. A importância da educação e suas funções

Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais.
Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores.
Se quiseres cem anos de prosperidade, educa homens.

(Provérbio Chinês: Guanzi, 645 a.C)

A História da Educação evidencia o esforço que tem sido feito ao longo dos tempos no sentido de promover o exercício cada vez maior do direito à educação, uma vez que este é considerado como um dos direitos fundamentais do homem.

Pode dizer-se que a Constituição Francesa de 1789, inspirada na Constituição dos Estados Unidos da América promulgada entre 1777 e 1784, se tornou o "evangelho político do mundo moderno"[1]. A Carta das Nações Unidas faz-lhe numerosas alusões. Esta organização tem como propósito atingir "o respeito universal e efectivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raças, sexos, línguas ou de religiões". Em 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adoptou a Declaração Universal dos Direitos do Homem onde é afirmado, para todos os indivíduos, o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, ao casamento, à propriedade, à nacionalidade, à liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de opinião. Foi igualmente proclamado o direito ao trabalho, à segurança, à educação e ao descanso.

A expansão da educação, nos últimos tempos, está ligada ao fenómeno da democratização do ensino que, por sua vez, se encontra articulado com a democratização da sociedade.

O aumento da população escolar, verificado em consequência da democratização, excedeu as expectativas e a capacidade de resposta dos sistemas educativos dos países desenvolvidos, o que levou ao alargamento crescente dos

[1] Enciclopédia, 2004: 2829

próprios sistemas educativos, colocando novas questões de natureza financeira e de qualidade de ensino.

Portugal não fugiu à regra e as alterações que ocorreram na sociedade portuguesa tiveram também o seu reflexo na educação, como refere Eurico de Lemos Pires "A história das reformas educativas das últimas décadas em Portugal revela-nos o processo de construção social da educação. A educação é um sistema político, e como tal, arena de conflitos de interesses e de ideologias as mais diversas, mesmo em regimes que mostram um certo monolitismo" (2000: 71).

Recorde-se, a este respeito, a Resolução do Conselho de Ministros n.º8/86 de 22 de Janeiro, onde foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e em cujo preâmbulo se evidencia a importância da educação que, "[…] como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico, tem sido claramente assumida pelo governo ao considerar a educação como um dos sectores prioritários de acção. Ao fazê-lo, reconhece implicitamente que o sistema educativo português está longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do País, não só no imediato, mas, principalmente, em relação a um futuro que importa sem demora salvaguardar. […] A reforma pretendida deverá preparar o sistema educativo para responder de forma oportuna e eficaz a novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da CEE[2] ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social". Era preciso aproximarmo-nos rapidamente de uma Europa da qual fazíamos parte, mas da qual estávamos muito distantes.

Os diversos estudos feitos sobre o sistema educativo português, nomeadamente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)[3] identificaram os principais problemas do sistema que se situavam ao nível da

---

[2] CEE – Comunidade Económica Europeia.

[3] "Exames das Políticas Nacionais de Educação": Portugal/OCDE; "L'Industrie au Portugal: Développement – Reestructuration–Politiques Industrielles"- OCDE, Paris, 1984; "Faciliter L'Émploi des Jeunes, Politique pour l'Irland et le Portugal ", OCDE, Paris, 1984 ; " Exame à Política Científica e Tecnológica de Portugal" OCDE, Lisboa, 1984.

organização, dos recursos, da administração e da lógica de funcionamento. Assim sendo, a reforma tinha dois objectivos fundamentais: "a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes e a indução de novas problemáticas, novos conteúdos e novas formas de funcionamento" (CRSE, 1988: 14)

Assim, como suporte dos trabalhos desenvolvidos pela CRSE, foi lançada a preparação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual veio a ser aprovada em 1986, a 14 de Outubro.

A Lei de Bases passou a ser uma magna carta da política educativa e a importância que é dada à educação está nela bem patente. No seu artigo 1.º, o sistema educativo é definido como "[…] o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade".

Na referida Lei são ainda consagrados os seguintes princípios gerais enunciados no artigo 2.º:

"1.º Todos os Portugueses tenham direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2.º É de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar.

3.º No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis".

É evidente a importância que é reconhecida ao acto educativo e à educação em geral, importância essa que se manifestou a vários níveis da sociedade portuguesa, como poderemos constatar mais à frente.

O aumento muito significativo da população estudantil verificado na segunda metade do século XX, vulgarmente conhecido como "explosão escolar", foi considerado como um dos factores que mais contribuiu para a complexificação dos

sistemas educativos, não só devido ao alargamento da rede escolar, mas também devido às alterações das funções da educação, na medida em que a educação deixou de ser apenas um veículo de transmissão de conhecimentos, mas também passou a ser encarada como um factor indispensável para o desenvolvimento da sociedade.

Em todos os países ocidentais, um surto de desenvolvimento económico acompanhado de uma procura da educação escolar em todos os níveis de ensino, obriga a que se invista neste sector. Para os apoiantes da Teoria do Capital Humano, que é uma derivação da Teoria Económica Neoclássica, como, por exemplo, para Theodore W. Schultz (1960), o investimento era considerado produtivo porque o investimento no capital humano "não só aumenta a produtividade individual, como prepara a base técnica do tipo da força de trabalho necessária para um rápido crescimento económico". O entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área económica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão, a Economia da Educação (in Pires et al., 1991: 49).

A educação passou a ser considerada condição *sine qua non* para o desenvolvimento económico, o que justifica as medidas tomadas no sentido de promover a igualdade de acesso à educação (gratuitidade e obrigatoriedade) e o reforço de verbas atribuídas ao ensino.

Em Portugal, o número de nascimentos tem diminuído gradualmente desde 1960 (24,10 nados-vivos/1000 habitantes). Em 1990, a taxa de natalidade bruta era de 11,76 nados-vivos/1000 habitantes, abaixo da média europeia de 12,02 nados-vivos/1000 habitantes, atingida pela primeira vez em 1970 (WHO, Health For All Database, 2003). Contudo, a partir dos anos 70, o aumento da população escolar tem-se verificado e de forma significativa. Daí que se possa afirmar que as causas que condicionam o crescimento da população escolar nos diferentes níveis de ensino não são apenas de natureza demográfica mas, acima de tudo, de natureza social.

Considera-se que a educação tem um papel importante a desempenhar não só na transmissão de conhecimentos científicos e técnicos mas também ao nível das atitudes susceptíveis de assegurar ao homem a maturação desses conhecimentos e a

sua utilização. A educação desempenha um papel de primordial importância na preparação do indivíduo para a vida activa e na sua inserção no mundo do trabalho. Daí reconhecer-se a utilidade da educação quer como um investimento quer como um bem de consumo, pois é nela que as sociedades baseiam a sua promoção e progresso.

Para muitos, o prosseguimento de estudos surge também como alternativa de ocupação de tempos livres, promovendo o aumento da procura crescente do ensino secundário e superior, aumentando a esperança de vida escolar e o alargamento da base de recrutamento social da população para além dos estratos médios e superiores da pirâmide social.

Segundo Collins (1971), a procura da educação resulta de três factores: da procura de competências, do desejo de conservar ou melhorar o *status* e o prestígio social e, ainda, da preocupação do Estado por um controlo político efectivo (in Pires, 1991).

Sob este ponto de vista, podemos afirmar que a procura da educação não corresponde só a um mero processo de democratização das sociedades contemporâneas, mas resulta do próprio fenómeno de industrialização que gera a divisão do trabalho social e a especialização da mão-de-obra. É neste contexto que surgem as alterações no sistema educativo e que se vão afirmando e cumprindo numerosas funções da educação.

O aumento da procura da educação e a diversificação das funções da escola põem em causa alguns dos seus objectivos, favorecendo o aparecimento de críticas relacionadas com a eficiência e a eficácia de todo o sistema educativo.

Pensamos ser oportuno apresentar de seguida algumas definições de educação, uma vez que estas põem em evidência, desde logo, algumas das suas funções.

Assim, e segundo Durkeim, a educação é definida como "acção exercida por uma geração de adultos sobre as gerações jovens que não se encontram ainda preparadas para a vida social" (1972: 40).

Refere ainda (1984: 41) que a palavra 'educação' "é por vezes empregue num sentido muito lato para designar um conjunto de influências que a natureza ou os

outros homens podem exercer, quer sobre a nossa inteligência, quer sobre a nossa vontade". Ou seja, para Durkeim, cada sociedade, num determinado momento, oferece aos indivíduos um sistema educativo que se apresenta como uma força universal. A educação tem como função principal preparar o indivíduo para a sua integração num grupo; isto é, tem a função de socialização. Esta definição evidencia que a educação tem indubitavelmente funções individuais, mas é evidente que cumpre também uma função em benefício da sociedade, uma vez que o indivíduo nela se insere.

Segundo Cabanas, a escola, " agente educativo chave dentro da sociedade", mas não certamente o único, exerce duas funções principais: a função residual, que diz respeito aos ensinamentos básicos, capacidades e valores, e a função de coordenação, que exige que a escola não duplique os ensinamentos que são transmitidos pelas restantes instituições" (in Arroteia, 1998). A função de socialização da educação, segundo o referido autor, está dependente de inúmeros factores sociais que se resumem em cinco grupos: "1-desenvolvimento do país; 2-disponibilidades económicas, dado que estas condicionam a qualidade da educação; 3-nível cultural do país que determina os fins da educação; 4-procura social resultante da conjugação de todos os factores; 5- interesse político " (1989: 21-22). A função de socialização pode ser desempenhada por vários agentes para além da escola, como sejam a família, os colegas, a comunicação social ou a igreja. Trata-se de um processo complexo, condicionado por vários factores, a saber: as características do indivíduo, a organização da própria escola e até o meio familiar.

Uma outra função da educação intimamente ligada ao processo de socialização é a chamada função personalizadora, que visa "o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, estimulando a capacidade de formulação de juízos pessoais e a intervenção dos alunos nos diferentes sectores da vida social" (Arroteia, 1998: 20).

A educação, com efeito, cumpre esta missão ao dar ao indivíduo tanto uma formação básica, que lhe proporciona os instrumentos gerais para qualquer tipo de trabalho, como uma formação apropriada conducente a profissões especializadas.

Contudo, reconhece-se que os conteúdos programáticos nem sempre correspondem às exigências colocadas pela sociedade.

A educação ministrada nas escolas, nomeadamente nas escolas portuguesas, continua a ser acusada de essencialmente teórica, abstracta e orientada para o ensino superior, estando a formação técnica prejudicada, sobretudo desde a extinção da componente técnica e tecnológica no ensino secundário, os chamados "cursos comerciais ou industriais". Tudo isto faz com que o sistema educativo, dada a sua rigidez e lentidão, reaja tardiamente às mudanças sociais. Este desajuste entre formação escolar, necessidades sociais e procura, por parte da população, de um determinado ramo de ensino é um dos factores que está na base da conhecida 'crise da educação'.

A mudança social é outra das funções da educação uma vez que a socialização e a preparação para a vida activa contribuem para estimular a maturação crítica e a reflexão sobre a realidade sociocultural, favorecendo o progresso e, consequentemente, a mudança. A mudança social é uma consequência "dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, das aprendizagens feitas e facultadas pelo próprio sistema educativo, os quais permitem vencer barreiras sociais, culturais, tecnológicas, abrindo caminho ao avanço, à modernização" (Arroteia, 1998: 22).

A função económica da educação não é menos importante das atrás referidas, cujos efeitos não se fazem apenas sentir na formação de quadros especializados, mas também numa adaptação dos currículos escolares às necessidades sugeridas pelo mundo empresarial. A educação promove o progresso material da sociedade e este vínculo entre educação e desenvolvimento constitui um dos postulados para todos os que se dedicam à expansão económica e social de um país. Em 1961, numa Conferência realizada em Washington, considerou-se que "a expansão do ensino contribuiu poderosamente para o desenvolvimento económico, de onde se concluiu que o ensino era encarado como um investimento" (OCDE, 1996: 41).

A educação tem também uma função política, na medida em que promove nos cidadãos a aquisição de um certo número de princípios fundamentalmente

relacionados com a convivência e a participação democrática, favorecendo a consciencialização dos direitos e dos deveres, cultivando o sentido cívico dos indivíduos e tornando-os participantes activos na vida do país.

Para além das funções mencionadas, outras há ainda que são também referidas por diferentes autores, e que vão num sentido diferente dos anteriores, como é o caso da selecção social, a qual agrava as desigualdades económicas, sociais e culturais já existentes de que os alunos são portadores quando entram no sistema escolar. Neste sentido, a escola tenderia a perpetuar a realidade social agravando as desigualdades e comprometendo o processo de democratização e de mobilidade social.

Contudo, a importância da educação é indubitável. Como referiu Sua Excelência, o Presidente da República, por ocasião da Conferência 'Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis': "A educação é considerada uma espécie de lugar geométrico de três grandes desígnios cívicos: desenvolvimento, democracia e emancipação individual" (Sampaio, 2002).

2. Do ensino das elites à escolarização de massas

Durante milénios a educação realizou-se quase sempre fora da escola, na família, na tribo, na igreja. Estudos históricos revelam-nos que, já na Mesopotâmia e no Egipto, existiam escolas destinadas a preparar os escribas. Na Grécia, muitas das escolas filosóficas ficaram conhecidas, salientando-se a Academia de Platão e o Pórtico dos Estóicos. Com a expansão do Cristianismo à volta das catedrais e conventos, surgiram também escolas. Na Europa Ocidental, os séculos XII e XIII correspondem aos séculos da fundação das universidades: Bolonha (1106-1120), Paris (1106-1120), Salamanca (antes de 1230), Coimbra (1290). Mas só no final do século XVI se faz a distinção clara entre o ensino universitário e o ensino secundário. Quanto aos três graus de ensino, primário, secundário e universitário, só surgem no século XIX.

Já na Antiguidade se preconizava a igualdade entre os homens, mas a ideia de que a educação deverá ser básica e universal só tem origem no pensamento enciclopedista dos iluministas (séculos XVII e XVIII). Segundo estes, a razão deve iluminar as mentes e a instrução é um meio privilegiado para criar mentes abertas aptas a colaborar com a sociedade moderna e progressiva. Mas, infelizmente, nem sempre estas ideias dominaram. Veja-se o que aconteceu na Idade Média, "o período das trevas", em que a cultura era considerada arte demoníaca e só alguns tinham acesso à educação. Outro exemplo mais recente foi a Revolução Cultural na China, que ocorreu entre 1966 e 1976, comandada por Mao Tse-Tung, para consolidar a sua influência no partido e no governo, e que levou ao encerramento de escolas e de universidades[4].

A Revolução Francesa, considerada "um marco de consagração jurídica da igualdade dos homens" (Formosinho, 1998: 169), com forte influência do iluminismo, veio dar um novo impulso à educação. A partir daí foi-se desenvolvendo a ideia de que,

[4] Informação colhida no site www.wikipédia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A5%_Cultural_chinesa (consulta realizada em 10.04.2006).

à educação, competia um papel fundamental no progresso e harmonia social. Ao proclamarem-se os direitos humanos, entendeu-se que a educação era um deles e considerou-se a educação como um direito de todos e não apenas de alguns.

Como nos refere A. Sousa Fernandes, "Para os mentores da sociedade liberal a educação desempenhava várias tarefas:

1- Distribuía generosamente as luzes da ciência a todos, libertando-os da ignorância sobre o mundo onde vivem e do obscurantismo, das superstições, das crenças e do atraso social em que se encontravam.

2- Facilitava o conhecimento e a manipulação de instrumentos práticos desenvolvidos nos laboratórios ou na indústria, criando técnicos adestrados para várias profissões.

3- Espalhava novas ideias dos direitos do homem e da superioridade das instituições democráticas".

(1991: 74-75)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia da ONU a 10 de Dezembro de 1948, refere-se ao direito à educação no seu artigo 26.º, onde se lê que "toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental".

A Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) produziu a possibilidade de um acesso de grandes massas a bens de consumo o que contribuiu para uniformizar hábitos, modos e até formas de pensar. Como seria de esperar, todas estas ideias tiveram repercussões ao nível da educação. Consequentemente, a primeira medida considerada igualitária foi a difusão da escolaridade primária, à qual se seguiu a obrigatoriedade.

A Educação deixou de ser elitista, subordinada aos interesses de uns poucos, para passar a ser uma educação de massas com preocupações de igualdade. Deixou de se constituir um meio excepcional de educação, só para alguns, para passar a ser uma instituição universal por onde todos devem passar. Do direito universal à educação escolar passou-se para a obrigatoriedade da escolarização (escola compulsiva).

Se a passagem do século XIX para o seguinte viu a educação expandir-se e desenvolver-se, podemos afirmar que, no século XX, a educação atingiu dimensão universal em alguns países.

Não há dúvida de que as políticas igualitárias, implementadas depois da II Guerra Mundial (1939-1945) na Europa, se centraram na necessidade de garantir a igualdade no acesso à escola básica. Estas políticas visaram combater os factores de desigualdade ao nível da rede escolar, das condições socioeconómicas e da valorização atribuída à educação pelas famílias de estratos menos favorecidos.

A defesa do princípio de igualdade de oportunidades, assumida claramente a partir da segunda metade do século XX, justifica-se, segundo Mónica "[…] pelo desejo de construção de uma sociedade igual, livre e fraterna que o liberalismo há muito vinha pretendendo e que a passagem de *status* imposto (*ascribed*) para o *status* conseguido (*achieved*), paralelo à passagem das sociedades tradicionais para as sociedades industrializadas, assegura" (1981: 2).

Nos anos 50, as ideias económicas estabeleceram uma correlação directa entre a educação e o desenvolvimento económico. Em toda a Europa a expansão escolar coincidiu com o crescimento económico.

Através da educação generalizada, abria-se a todos os indivíduos a possibilidade de acesso a qualquer posto de trabalho, independentemente da sua raça, classe ou rendimento.

A criação de uma rede de escolas teve sobretudo impacto imediato no ensino primário e no ensino secundário. No final do século XIX, alguns países tinham praticamente escolarizado todo o grupo etário respeitante ao ensino primário.

Em Portugal, só na segunda metade do século XX isso aconteceu, tendo-se verificado também, no nosso país, o alargamento ao nível do ensino secundário e ensino técnico com a criação de escolas comerciais e industriais.

Os números comprovam esta expansão do ensino. A título de exemplo, o número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de mil milhões no final dos anos 90

(UNESCO, 1996: 105). Evidentemente que este alargamento da escolarização não foi feita da mesma forma nem teve a mesma dimensão em todos os países. As regiões do Mundo com taxas mais baixas de alfabetização são a África, a Ásia Meridional, a América Latina e os Estados Árabes Unidos (UNESCO, 2000).

Segundo Cabanas (1989), a explosão escolar deve-se a dois factores: à política educacional de todos os Estados, baseada na crença de que o prestígio nacional será fruto das possibilidades escolares dadas à juventude, e à pressão das famílias, que tentam, a todo o custo, assegurar um futuro promissor para os seus filhos.

Como se refere num texto da UNESCO, "o papel da escola tradicional era o de preparar uma minoria ou uma elite para o trabalho puramente intelectual e para as funções da administração. A escola de massas tem como objectivo principal preparar a massa da população" (1985: 15).

Uma das medidas considerada como mais importante ao nível educacional foi o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), lançado em 1959, levado por diante no âmbito da OCDE, que introduziu o conceito e a prática do planeamento educativo, no qual foram definidas metas e estratégias educacionais (a investigação em educação passou a ser reconhecida).

Nos anos 60 e 70, período de crescimento económico e de pleno emprego, as finalidades da educação tornaram-se mais ambiciosas. Se uma pessoa vivesse até aos 75 anos, essa pessoa teria passado pelo menos uma décima parte da sua vida nos bancos da escola.

A ideia de que toda a população deveria ser escolarizada com o objectivo de desenvolver o país, ganhou novo impulso em 1964, através do Decreto-Lei n.º45.810, de 9 de Julho, o qual promulga a escolaridade obrigatória para 6 anos. Por outro lado, começou a prever-se a necessidade de intervenção do Estado para que a justiça social fosse garantida.

A conhecida reforma de Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 25 de Julho), visando a democratização do ensino, apesar de não ter chegado a ser aplicada, provocou um grande debate democrático que veio a influenciar realizações futuras.

A Constituição da República de 2 de Abril de 1976, nos seus artigos 73.º e 74.º, obriga o Estado a promover a democratização da cultura e a assegurar o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural. Para tal, foi criada uma rede de estabelecimentos públicos de educação com o objectivo de cobrir as necessidades de toda a população. Este princípio vai ser retomado mais tarde pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de Outubro) no seu 2.º artigo.

A Lei de Bases, Lei n.º46/86, define o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 9 anos, atribuindo ao Estado, no seu artigo 2.º, a "responsabilidade de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar".

Sem dúvida alguma que a Lei de Bases constituiu um marco na evolução do sistema educativo português e permitiu que Portugal se aproximasse dos restantes países da Europa.

Portugal foi, como se vê pelo seu trajecto histórico, fortemente influenciado pelas ideias que preconizavam uma educação para todos. Ao longo do processo educativo português, a OCDE constituiu um meio muito eficaz para a expansão desta ideologia desenvolvimentista.

Como facilmente se percebe, estas ideias eram contrárias às que defendiam uma educação apenas para as elites podendo mesmo ser consideradas como estando na origem do processo de massificação do ensino. As ideologias igualitaristas, que veiculam a igualdade de oportunidades, também contribuíram para esta expansão.

Anos mais tarde, puseram-se em evidência as dificuldades manifestadas na relação 'ensino' e 'economia', dado que estudos feitos vieram a demonstrar que o crescimento económico, em alguns países, tinha abrandado precisamente na altura em que se deveria estar a recolher os frutos da expansão do ensino. Mas a verdade é que, num período de duzentos anos, a escola deixou de ser um meio excepcional de educação de alguns para passar a ser uma instituição universal destinada a todos. E, como se refere na no art.º 1-1 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Acção para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais (1990):

> "Toda a pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades compreendem tanto instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo".
>
> (UNESCO, 2003: 107)

O Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, refere que "o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI" (UNESCO, 1996: 18). Só assim "a educação básica poderá alargar-se aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonaram precocemente a escola" (*idem:* 21).

3. Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita

Como já foi atrás referido, a educação apresentou profundas alterações na passagem do século XIX para o século XX. Do direito à educação passou-se para a obrigatoriedade da mesma.

Contudo, antes de analisarmos estas características da educação e o que se passou em Portugal ao nível da educação, pensamos que é oportuno proceder à definição de alguns conceitos, nomeadamente 'escolaridade' e 'básico'.

'Escolaridade' é definida como um "conjunto de actividades educativas, caracterizada pelo currículo formal, que condiciona o processo de ensino, e pela certificação, que formaliza o resultado aparente da aprendizagem no decurso daquela actividade" (Pires, 2000: 135).

'Básico' é o adjectivo qualificativo da 'escolaridade' "[…] que constitui a base para outros estudos ou de preparação essencial para a vida activa, o fundamento necessário sobre o qual outras aquisições se poderão fazer" (*idem*).

Por escolaridade básica entende-se a natureza da escolaridade; é a escolaridade que constitui a base necessária para outras aprendizagens.

Mas o conceito de 'escolaridade básica' tem evoluído ao longo dos tempos. A ideia da escolaridade básica universal deve-se aos enciclopedistas e aos iluministas. Por 'escolaridade básica' já se entendeu apenas ler, escrever e contar. Hoje, 'escolaridade básica' é um conceito muito mais alargado, incluindo muitas outras áreas de conhecimentos tais como as das Ciências, das Artes, entre outras. O mesmo significa que o currículo da escolaridade básica se foi diversificando e alargando os seus conteúdos. O tempo de escolaridade também aumentou. De três anos passou-se para quatro ou cinco; de quatro ou cinco passou-se para seis, mais tarde para nove e tudo indica que estamos muito perto de se institucionalizar a escolaridade obrigatória de doze anos.

O aparecimento da escolaridade básica pode ser explicado de diferentes maneiras; contudo, existem três teorias, segundo Lemos Pires, que se revelam importantes: o Naturalismo, o Funcionalismo e o Moralismo.

Para a primeira teoria, o Naturalismo, a escolaridade básica existe porque é natural e existe em todo o mundo. Contudo, apesar desta naturalidade, poderemos questionar se a escolaridade básica não será fruto das sociedades industrializadas ou se a sua existência não se deverá a outras razões. Para a segunda teoria, Funcionalismo, a educação básica é vista como um instrumento técnico-económico, constituindo-se como fonte de riqueza, como um investimento. A educação é percepcionada como um investimento, necessário ao desenvolvimento das sociedades, tal como na Teoria do Capital Humano. Dizendo de outra forma, a educação básica torna-se um requisito primordial para o progresso. Para a terceira teoria, Moralismo, "a educação aparece como um direito de acesso a um bem, reconhecido como tal e propiciador de vantagens económicas e outras, que, numa perspectiva democrática, devem ser por todos distribuídas segundo um critério de igualdade de oportunidades" (Pires, 1989: 138).

Segundo o mesmo autor, a escolaridade básica tem as seguintes finalidades:

a) "Promover o desenvolvimento técnico e económico assente num nível educativo básico, uno e generalizado, tão elevado quanto possível".

b) "Assegurar a igualdade de distribuição deste bem educativo a todos, de modo a garantir-lhes uma igualdade de oportunidades educativas subsequentes".

c) "Proporcionar um meio pacífico e subtil de controlo social, por uma adequada estrutura escolar que permita uma dada e intencionada socialização".

(Pires, 2000: 139)

Uma vez que ao longo do tempo se considerou que a escolaridade deveria ser destinada a todos (sentido democrático), o conceito de universalidade associou-se ao de escolaridade.

Verdade é que, apesar de todos os esforços feitos para que a educação se tornasse universal, veio a constatar-se que os homens não estavam tão ávidos de

saber como pensavam os iluministas, dado que, apesar de existirem escolas, a sua frequência estava muito aquém das expectativas. Como resposta a esta situação de alguma forma inesperada, surge a gratuitidade, que consistia "na isenção do pagamento de quaisquer taxas, emolumentos e propinas para frequentar a escola, assegurando o Estado o pagamento aos professores, a construção e manutenção das escolas e ainda as despesas necessárias à supervisão, inspecção e administração do sistema" (Pires, 1989:34). Tanto a 'gratuitidade' como a 'obrigatoriedade' vão permitir operacionalizar os conceitos 'universalidade' e 'escolaridade'; isto é, vão permitir o funcionamento da escolaridade universal. Enquanto a obrigatoriedade pode ser encarada como uma medida coerciva, a gratuitidade aparece como contrapartida a essa medida. (Pires, 2000).

Em Portugal, a educação escolar como atributo do Estado remonta a 1772, com o Marquês de Pombal. Os objectivos principais da educação são, então, aprender a ler, a escrever e a contar, e a gratuitidade surge como meio de a tornar universal.

Na Carta Constitucional de 1826, no seu artigo n.º145, estabelece-se que a instrução primária é gratuita. Mas também esta medida não foi suficiente para tornar o ensino universal. Tal facto é comprovado pela elevada taxa de analfabetismo que, em Portugal, rondava três quartos da população alguns anos após a escolaridade ter sido decretada como gratuita. Em Portugal, no início do século XX, em 1900, a taxa de analfabetismo era de 78,6. Apenas na Europa Oriental, mais exactamente na Roménia e na Sérvia, se encontravam taxas similares.

As razões são várias. Uma delas pode estar ligada à deficiente rede escolar existente. Para uma população de 5.423.132 habitantes, havia apenas 4.495 escolas primárias oficiais, sendo 2.825 do sexo masculino e 1.345 do sexo feminino, frequentadas por 179.640 alunos. Em todo o país, contavam-se ainda 1.579 escolas particulares (600 do sexo masculino e 979 do sexo feminino), frequentadas por 51.599 alunos. O total de professores primários, incluindo os seus ajudantes, não ultrapassaria os 5.984 (Carvalho, 1985: 635-636). Mas outras razões se evidenciam. Verifica-se, por exemplo, que a gratuitidade de frequência da escola não é sinónimo

de isenção de qualquer dispêndio, uma vez que livros, materiais escolares e transportes continuam, ainda nos dias de hoje, a serem suportados pelas famílias.

Contudo, só em 1911, com o Decreto–Lei n.º29, é que o ensino primário elementar com a duração de três anos se tornou obrigatório e realmente gratuito (de salientar que o ensino primário se encontrava dividido em três níveis: elementar, complementar e superior).

Na Constituição Portuguesa de 1911, ao 'princípio da gratuitidade' foi adicionado o 'princípio da obrigatoriedade' (artigo 5.º). Em 1919, esta obrigatoriedade foi alargada ao ensino primário elementar e complementar, com a duração de cinco anos. Contudo, em 1933, com o Estado Novo, verifica-se um recuo e a obrigatoriedade do ensino é reduzida para três anos. Simultaneamente é visível a desresponsabilização do Estado perante a educação. No seu 42.º artigo lê-se "[…] a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais e particulares de educação". No artigo seguinte, o 43.º, refere-se que o ensino primário é obrigatório podendo fazer-se nos lares domésticos, em escolas particulares ou oficiais. Ainda no seu artigo 43.º pode ler-se: "O Estado assegura a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino, aos bens de cultura, sem outra distinção que não seja o resultado da sua capacidade e dos méritos e manterá oficialmente os estabelecimentos de ensino, de cultura e de investigação".

Em 1964, com o Decreto-Lei n.º 45.810 de 9 de Julho, a escolaridade obrigatória passa a ser de seis anos e este facto é considerado deveras importante ao nível das políticas educativas, dado que o Estado passa a ser o principal responsável pela educação realizada através das escolas. O conceito de 'ensino primário' é substituído pelo conceito de 'ensino básico', que compreendia um ciclo elementar de quatro anos e um outro complementar de dois anos. Esta medida política educacional insere-se na linha de pensamento dos desenvolvimentistas, o que demonstrou que Portugal aderiu e adoptou essas mesmas ideias.

Em 1986, Portugal deu um passo muito significativo no seu desenvolvimento, com a adesão à Comunidade Europeia. Neste âmbito e através do PRODEP,[5] o acesso à educação foi melhorado, modernizaram-se as infra-estruturas e a qualidade da acção educativa foi incrementada.

A obrigatoriedade da educação tem contribuído para a sua universalidade, mas simultaneamente o insucesso escolar passou a ter uma dimensão mais alargada, facto que subverte o próprio sistema educativo. Isto porque, segundo Pires, se por um lado o Estado obriga as crianças a frequentarem a escola, ao mesmo tempo impõe-lhes o próprio insucesso (1989: 33). O insucesso é sem dúvida alguma um dos problemas que mais atenção tem merecido por parte de todos aqueles que estão ligados ao fenómeno educativo. Muitos jovens abandonam o sistema educativo precocemente, sem terem concluído a escolaridade obrigatória, situação que põe em causa uma das missões da educação ao nível da igualdade de oportunidades. Em 1995/1996, a taxa de retenção no ensino básico era de 13,8 por cento e, oito anos depois, a percentagem situa-se ainda nos 12 por cento, apesar de descer pelo segundo ano consecutivo. No ensino secundário as taxas de insucesso até aumentaram ligeiramente: em 1995/1996, reprovaram 33,1 por cento dos alunos e, oito anos mais tarde, o insucesso escolar atinge os 33,8 por cento. Dezasseis em cada cem estudantes do ensino básico e secundário reprovaram ou desistiram no ano lectivo de 2003/2004. De acordo com os dados do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo revelados pelo Público, nesse mesmo ano lectivo, em quase um milhão e 400 mil matriculados, 223.676 alunos reprovaram.

Uma outra constatação que tem sido feita refere-se à correspondência directa verificada entre o insucesso escolar e a proveniência de alunos oriundos de classes menos favorecidas. O que se verifica é que, à partida, os jovens mais privilegiados estão mais bem colocados, podendo tirar mais partido de tudo aquilo que a escola oferece.

[5] Programa Operacional Integrado de Desenvolvimento Educativo para Portugal

O que de facto se verificou foi que, apesar de garantidas que estavam as condições de acesso, os estudos estatísticos demonstravam que se "acentuavam as discriminações e as desigualdades dos alunos provenientes de meios sociais diferentes" (Ambrósio, 1981: 577). 'Igualdade de oportunidades' na educação significa que toda a inferioridade individual, económica, social ou cultural deve ser colmatada pelo próprio sistema educativo.

Como também refere Loureiro:

> "Apesar da unificação dos estudos, apesar do prolongamento da escolaridade básica, apesar de se terem protelado as decisões de orientação […], as desigualdades sociais e pedagógicas continuam de tal forma que as desigualdades, mais que a resolver-se, acentuam-se mostrando assim o fracasso da democratização do ensino" (1985: 15).

Contudo, também estas medidas, nomeadamente a gratuitidade e a obrigatoriedade, não se mostraram totalmente eficazes; daí terem surgido medidas de natureza social, com o objectivo de minimizar as carências externas à escola, que se consideravam impeditivas do sucesso escolar. Os apoios socioeducativos, distribuição do leite escolar, bolsas, subsídios e transportes são alguns exemplos de medidas que surgiram no campo da Acção Social Escolar.

Todas estas medidas, que tiveram o intuito de colmatar as discrepâncias sociais tornando a educação universal, apesar de não o terem conseguido na sua totalidade, contribuíram para que o ensino se tornasse num dos sectores de maior investimento estatal.

Em diversos países, a educação representa cinco por cento do produto interno bruto, verificando-se diferenças consideráveis entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. O Estado passou a ser o grande promotor da educação, investindo muito neste sector. Em 1991, o financiamento público da educação nos países da OCDE variava entre 72,9% na Alemanha e 99,4% na Dinamarca (UNESCO, 1996: 152-156).

O sistema Educativo é também um grande empregador de pessoal docente e não docente. O que se tem verificado é que todos os níveis de ensino apresentam cada

vez mais efectivos; no entanto, Portugal ainda se encontra muito aquém dos outros países da OCDE. No ano lectivo 2005/2006 e de acordo com os dados do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, o pessoal docente totalizou 149. 844 e o pessoal não docente 60. 823 indivíduos, de acordo com a mesma fonte (GIASE, 2006).

Em todos os países da OCDE verificou-se o prolongamento de estudos e a extensão das actividades de ensino, apesar de os sistemas de ensino variarem muito de país para país. A influência da escola alarga-se no sentido temporal, desde os 3-4 anos até à universidade, e no sentido horizontal, incluindo uma vasta gama de formações. As taxas de escolarização variam muito de país para país, assim como o número efectivo de alunos nos diferentes níveis de ensino.

Estudos estatísticos revelam que, entre 1960 e 1996, a população estudantil nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de 250 milhões para mais de mil milhões. Durante o mesmo período, triplicou o número de adultos que sabem ler e escrever. Contudo, ainda existem no mundo 885 milhões de analfabetos e cerca de 130 milhões de crianças ainda não têm acesso à educação (UNESCO, 1996: 105).

É importante referirmos que, nos anos noventa, a política educativa demonstra já sinais de preocupação como aponta Licínio Lima: "A democratização da educação, a todos os níveis parece ser remetida para uma segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objectivo alcançado, a que haveria, agora, de se juntar o objectivo da racionalização e da optimização" (1992: 4).

A situação de Portugal, ao nível da educação, foi assim caracterizada pela actual Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, no seu discurso de abertura do Congresso Internacional-Educação e Trabalho realizado na Universidade de Aveiro, em 2 de Maio de 2005 que passamos a transcrever:

> "[…] Portugal tem feito um esforço enorme de qualificação da sua população em todos os níveis de ensino, para recuperar o atraso em relação aos outros países do mundo desenvolvido.
>
> "[…] a taxa de analfabetismo baixou de 19% para 9% de 1980 para 2001 e a percentagem da população com nível de instrução superior subiu para o dobro, passando de 4% para 10%.

> "[…] se, nos países da OCDE, em média 64% da população conclui o secundário, em Portugal apenas 20% o conseguem.
>
> "[…] a análise dos dados estatísticos sobre a qualificação da população activa residente em Portugal revela vários problemas: 2,4 milhões dos activos não concluíram a escolaridade obrigatória. Muitos destes activos são ainda muito jovens, pelo que permanecerão no mercado de trabalho por muitos anos.
>
> "[…] tanto no ensino básico como no ensino secundário, saem todos os anos milhares de jovens por qualificar: isto é, um em cada quatro activos que frequentam a escola não conseguiram completar o grau ou o nível de instrução atingido.
>
> "[…] não existem verdadeiras alternativas que atraiam à escola os activos que necessitam de completar, terminar ou prosseguir o seu percurso escolar ou de qualificação".

Como ainda é referido pela Ministra, " Esta é a situação que urge mudar".

Para o actual governo só é possível "avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos."[6]

Apesar de tudo o que foi mencionado pela Ministra da Educação, parece-nos oportuno aqui referenciar que o Orçamento de Estado para 2006 atribui ao Ministério de Educação a verba de 6.115 milhões de euros que correspondem a 4% do PIB, isto é, um aumento nominal de apenas 0,2% relativamente ao ano anterior. Deste montante, 5.027 milhões de euros, cerca de 82,5% do total da verba, são destinados a despesas de pessoal. Prevê-se, pois, que este orçamento vá afectar o funcionamento das escolas e inviabilizar a adopção de outras medidas, consideradas hoje indispensáveis, como é o caso da real utilização das novas tecnologias de comunicação nas escolas. O investimento preconizado pelo actual governo para 2006 não irá certamente permitir ao sistema educativo português dar o salto necessário para minimizar os atrasos que reconhecidamente apresenta no contexto da União Europeia.

---

[6] http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Composicao/Perfil/MariaLurdesRodrigues.htm
(consulta realizada em 10.06.2005).

4. Massificação Escolar

Como já foi atrás referido, o aumento da população escolarizada constitui um dos fenómenos mais significativos na segunda metade do século XX, numa relação causal entre educação e desenvolvimento económico bem evidenciada por alguns autores.

Esta expansão do sistema educativo, verificada em toda a Europa, ocorreu por vários motivos, entre os quais salientamos a vontade política em promover o desenvolvimento da educação, tendo a procura social alastrado progressivamente para os níveis de ensino mais elevados.

Em Portugal, após o 25 de Abril e por vontade política, verificou-se a expansão do sistema educativo, que conduziu à sua massificação. Pela primeira vez na História do nosso País, foi necessário o recurso ao sistema de *numerus clausus* para o acesso ao ensino superior.

No entanto, segundo diversos autores, não se verificaram mudanças qualitativas, nem sequer novas concepções de ensino; não se processaram mudanças de fundo que permitissem acompanhar eficazmente esse crescimento; apenas se assistiu a uma expansão quantitativa. Daí falarmos em 'massificação' e não em 'ensino de massas' (Pires, 2000: 186).

O 'ensino de massas' caracteriza-se por um ensino universal, conseguido e sucedido, destinado a um grande número de indivíduos e grupos sociais. Contrapõe-se ao ensino de elites, que é um ensino selectivo, destinado apenas a alguns.

A 'massificação discente' e, consequentemente, a heterogeneidade é uma das grandes diferenças entre a escola de elites e a escola de massas. Esta última tem por objectivos principais o desenvolvimento pessoal de acordo com a individualidade de cada um, a integração social e o progresso comum.

Os efeitos mais visíveis da massificação foram o alargamento da rede escolar, que também é necessária numa educação de massas, e a sobrelotação das escolas.

Nos países em que os efectivos escolares aumentaram devido à democratização do ensino, verificou-se também um alargamento da escolaridade básica obrigatória. Nos países industrializados, esse alargamento ficou a dever-se essencialmente ao aumento da esperança de vida escolar provocado, quer por razões de natureza social (melhoria do nível de vida das populações), quer devido às necessidades constantes de especialização.

A educação de massas resulta de ideologias desenvolvimentistas e igualitaristas mas, numa sociedade estratificada, este tipo de educação parece uma contradição. Contudo, para Cherkaoui (1995: 97), "a estratificação é universal e omnipresente".

Na passagem de uma educação de alguns para uma educação para todos, a organização escolar teve de se adaptar a uma realidade muito mais complexa quer ao nível quantitativo quer ao nível da diversidade de situações, encontrando nos processos burocráticos uma resposta face às suas necessidades. Quanto mais se massifica mais se burocratiza. Podemos então afirmar que massificação escolar conduziu a um aumento da burocracia.

A complexidade organizacional surge da necessidade de coordenar actividades e grupos cada vez maiores de pessoas. Mas surge também porque a escola de massas criou uma pluralidade de cargos. Foram criadas estruturas intermédias entre a direcção e os professores, como as Direcções Regionais e os Centros de Área Educativa, agora chamados Coordenações Educativas, e criaram-se hierarquias dentro das instituições escolares. Presidente e Vice-Presidente do Órgão de Gestão, Presidente da Assembleia de Escola, Coordenadores de Departamentos, Coordenadores de Directores de Turma são alguns desses exemplos. Uma das formas mais visíveis desta complexificação foi o aumento acentuado de normas legislativas respeitantes à elaboração de horários, turmas, etc. A título de exemplo, em 1985, as normas legislativas quadruplicaram relativamente a 1947.

Podemos ainda referir que a massificação favoreceu a concentração dos poderes, isto é, a centralização por parte do Estado, impedindo a sua distribuição, o que é preconizado na educação de massas.

As expectativas criadas à volta do fenómeno das escolas de massas foram goradas. As taxas de insucesso e de abandono escolar contrapõem-se às taxas de frequência de alunos e são indicadores da falácia do sistema. O insucesso escolar, entendido como reprovações, repetências, abandono, atingiu valores muito superiores ao esperado. Esta situação cria problemas graves ao nível ideológico, uma vez que, sendo o ensino universal, gratuito e obrigatório, o insucesso aparece aqui como algo que está desajustado, fora do lugar. A situação real é que a massificação expandiu o ensino mas também o insucesso. Com a massificação escolar, a heterogeneidade e a multiculturalidade são a realidade escolar, assistindo-se muitas vezes a um confronto entre a cultura que é transmitida e a cultura de cada indivíduo, o que por sua vez conduz ao insucesso. Dizendo de outra forma: à diversidade de culturas dos alunos, a escola oferece uma cultura monolítica, isto é, uma só cultura (Pires, 1991).

A escola de elites era conotada como sendo uma escola de qualidade. Com a massificação escolar, essa qualidade diminuiu, o que é comprovado pelas taxas de insucesso escolar. A diversidade tem constituído um entrave à manutenção da qualidade. Assistiu-se a uma crescente permissividade como uma das respostas possíveis à complexidade e às dificuldades instaladas no sistema. Esta situação contraria a Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual a "qualidade" é entendida como um valor estruturante do sistema ou como um objectivo ou meta a atingir.

Ninguém tem dúvidas de que a qualidade do sistema educativo tem sofrido alterações profundas com o aumento da procura. Inúmeras razões podem ser mencionadas como justificação para tal, mas pensamos que não devemos falar em qualidade do sistema educativo sem mencionar alguns indicadores de qualidade, como sejam a qualificação dos docentes, o tipo e forma de edifícios, a organização pedagógica, a componente social dos alunos, a rede escolar, o comportamento pedagógico dos professores e o clima da escola (Arroteia, 1991: 140).

Mas como refere a UNESCO: "Os problemas da quantidade e qualidade não são necessariamente contraditórios. A expansão da educação não conduz à deterioração da qualidade de ensino a não ser que não seja acompanhada por um conjunto de medidas indispensáveis" (1985: 16).

As políticas educativas de igualização das oportunidades de sucesso, como referimos atrás, não foram bem sucedidas. O acesso formalmente garantido a todos os cidadãos não o é na realidade, nem o são as oportunidades educacionais, geralmente porque há grupos sociais em que a educação não é valorizada. Carron e Chaû afirmam que a frequência escolar depende de vários factores como a acessibilidade física, económica e sociocultural (in Arroteia, 1991).

Para estes autores, não é suficiente o estado proporcionar condições para que todos tenham acesso à educação; é necessário também mudar mentalidades, para que todos reconheçam a necessidade e o valor da educação.

Para Pierre Bourdieu (1982) e outros, a escola continua a ser "discriminatória, antidemocrática e reprodutora de desigualdades". Para estes autores, a massificação contribuiu para o aumento das desigualdades sociais. Segundo as teorias de reprodução cultural, a escola não faz mais do que transmitir a cultura dos grupos dominantes e procede à socialização das crianças de acordo com esses padrões. Isto de alguma forma pode explicar as elevadas taxas de insucesso, dado que o choque cultural é uma realidade inegável. A escola de massas manteve a uniformidade curricular e pedagógica da escola de elites.

A realidade mostrou que, à heterogeneidade de entradas, a escola respondeu de uma forma tradicionalista e burocrática. Como refere João Formosinho (1992), o modelo curricular da escola de massas é caracterizado como "currículo pronto-a - vestir, de tamanho único". Evidentemente que esta é uma das razões apontadas para o insucesso escolar. Apesar das diferenças entre a escola de elites e a escola de massas, o fim último da escola de massas continua a ser o de qualquer escola, isto é, educar crianças, adolescentes. Mas, a uma diversidade de *inputs*[7] deve corresponder

[7] Entradas

uma diversidade de *outputs*[8]. Esta heterogeneidade traz para a escola valores e ideias diferentes, algumas antagónicas às que a escola veicula. Mas se, por um lado, a cultura que é transmitida é posta em causa, por outro lado a inclusão destes valores e ideias diferentes pode ser enriquecedora para a comunidade educativa.

O crescimento repentino da escola não foi acompanhado de mudanças ao nível dos conteúdos programáticos nem ao nível dos métodos do ensino, o que conduziu inevitavelmente a uma situação de ineficácia do próprio sistema educativo.

Por outro lado, o corpo docente não só aumentou o número dos seus efectivos como também se tornou mais heterogéneo, dadas as necessidades do sistema. Recorreu-se a agentes qualificados de qualquer ramo do saber e, depois, quando foi necessário, a pessoal não qualificado, com cursos superiores incompletos ou mesmo com ensino secundário incompleto. As escolas passaram a ter uma classe docente constituída por pessoal qualificado, profissionalmente formado, docentes formados para uma escola de massas e ainda outros agentes de ensino.

A massificação teve uma dupla consequência na formação de professores. Por um lado, suscitou nas Universidades a reforma estrutural da formação dos professores; por outro lado, suscitou uma resposta do Estado, que facilitou o acesso à profissão ao diminuir as exigências de formação. A necessidade de formar novos profissionais levou à criação de esquemas legais para qualificar os docentes sem qualificação. Esta situação criou uma grande diversidade de habilitações académicas no corpo docente da escola de massas, situação que levou à desqualificação da função docente e nivelou por baixo os profissionais, degradando a imagem do professor junto dos discentes, docentes, família e sociedade em geral.

A expansão da rede de escolas conduziu também a alterações ao nível das relações entre a escola e o meio onde as mesmas se inserem. Aliada a esta situação surge uma outra, que é o facto de o professor da escola de massas leccionar muitas vezes numa escola que está inserida numa comunidade de onde ele não é membro, não

[8] Processos

podendo, portanto, ter uma compreensão cabal de cada caso. Esta situação prende-se directamente com a mobilidade dos professores.

A desqualificação da instituição escolar é outra das consequências da massificação escolar. O alargamento da escolaridade conduziu a uma desqualificação das certidões e, simultaneamente a uma inflação das mesmas. A progressão educativa transforma-se numa acumulação de diplomas e a inflação vai incentivar a procura social da educação, aumentando a massificação.

Por todos estes factores mencionados, a massificação é muitas vezes associada à crise da educação, entendendo-se 'crise da educação' como "uma situação fora do controlo do Homem, em desajustamento com os objectivos propostos e apresentando alto risco de mudança brusca com efeitos não desejados" (Pires, 2000: 185), defendendo-se a tese de que esta crise deriva essencialmente de se ter passado de um ensino de poucos para um ensino de muitos ou, dizendo de outra forma, de um ensino de elites para um ensino de massas.

Segundo Loureiro,

> "O fenómeno da massificação da escola em interacção com a sua função reprodutora de um determinado tipo de organização social, em nada beneficiou a sua situação, enquanto factor de integração e desenvolvimento humano. Isto é, apesar da unificação dos estudos, apesar do prolongamento da escolaridade básica, apesar de se terem protelado decisões de orientação, etc., etc., as desigualdades sociais e pedagógicas continuam, o insucesso escolar aumentou, os que nela entram favorecidos saem mais favorecidos e os que à entrada eram desfavorecidos saem comparativamente mais desfavorecidos. Em conclusão, as desigualdades mais do que resolverem-se, acentuam-se e o desenvolvimento humano é desordenado e comparativamente desajustado" (1985: 15).

Não há dúvida de que escola e sociedade mantêm relações de interdependência e de inter-relação, influenciando-se mutuamente. Mas também é verdade que o sistema educativo viveu sempre em crise, uma vez que raros são os momentos na sua história de vida em que se encontra estático. Na época actual, as mutações que ocorrem na sociedade são uma constante e originam mutações no próprio sistema educativo, uma vez que, quer o sistema educativo, quer a escola não são alheios a estas alterações.

Segundo João Formosinho, "a importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial. Afecta todos os países do mundo, mas assume aspectos específicos nos países com escolaridade obrigatória elevada. A crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação, pela escola, dos problemas sociais. Trata-se de uma crise importada" (1992: 23-48).

Hoje colocam-se diversas questões aos sistemas educativos devido a este aumento significativo da procura social. Estamos a falar do aumento da divisão de trabalho, característico das sociedades modernas, que conduz à necessidade de especialização; da revolução científica e técnica em curso levando à diversificação de métodos e técnicas de ensino; da persistência dos desequilíbrios existentes na distribuição e formas de aproveitamento dos diversos recursos naturais.

A questão educativa continua a ser um dos centros do discurso político actual, como se pode verificar no Programa para a Educação do XVII Governo Constitucional (2002-2004), para quem a educação é um factor insubstituível de democracia e desenvolvimento. O Governo pretende "Apostar em mudanças estruturais, para conseguir a educação de qualidade para todos". E, como objectivos: "Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional". Refere ainda que "a superação destes desafios é essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico de cada um, para a promoção da ciência e da cultura, para a coesão da sociedade, para a produtividade e a competitividade da economia."[9]

No Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado em Dezembro na Fundação Gulbenkian em Lisboa, o Presidente da República referiu:

[9] http://www.portugal.gov.pt
(consulta realizada em 12.06.2005)

> "Fiz da educação uma prioridade dos meus mandatos porque acredito que é fulcral para a qualidade da democracia e para o desenvolvimento. A mundialização e a evolução tecnológica exigem contributos importantes da educação e da formação, quer no que diz respeito ao trabalho, quer em tantos outros aspectos. Os cidadãos necessitam de adquirir permanentemente novas competências para compreenderem o mundo e para trabalharem. O país precisa de pessoas com capacidade de iniciativa e inovação, e precisa de mais ciência e de mais cultura".
>
> (Sampaio, 2005)[10].

[10] http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_01.htm
(consulta realizada em 10.01.2006)

5. A educação e a certificação

A educação pode preparar o indivíduo para que ele se realize enquanto pessoa e prepará-lo para que seja um elemento útil no domínio da actividade laboral. Neste último caso, preparação para a vida activa, é exigido à escola que certifique através de diplomas, cartas de cursos, certificados.

Nas sociedades modernas é o próprio Estado que define quais os diplomas exigidos para uma determinada profissão, qual o nível de formação necessário, quais os exames que permitem obtê-los.

Para trabalhar, qualquer indivíduo tem que estar devidamente certificado. Esse é o fim principal do sistema educativo. Como refere Pires, "A educação escolar pode ser identificada por duas características: a primeira consiste na existência de uma organização curricular, racionalizada em termos de estrutura e de sequencialidade a que corresponde uma organização temporal e normalmente espacial, em consonância; a segunda consiste na capacidade formal e legal que é atribuída à escola para certificar as qualificações obtidas, implicando a existência de processos avaliativos bem organizados" (2000: 73). Daqui se conclui que a escola tem duas funções: a função de educação e a função de certificação. Para Boudon (1995), a escola tem também a função de seleccionar indivíduos e de os orientar na direcção das posições sociais existentes, podendo, para isso, utilizar também a função de certificação.

'Certificação', neste contexto, pode então ser definida como a atribuição de um diploma que valida a formação adquirida, após a conclusão de um curso com aproveitamento.

A escola, ao transmitir a sabedoria vai querer averiguar se essa sabedoria é ou não realizável, foi ou não foi assimilada pelos discentes. Daí a razão de ser dos exames, que mais não são do que provas que pretendem medir e avaliar as aquisições feitas.

Para alguns, os exames são considerados como um medida de selecção e não de orientação. Através destas provas, os indivíduos são seleccionados para as diferentes profissões, selecção essa que é baseada nos resultados obtidos.

Sob este ponto de vista, a educação passa a ser um instrumento de regulação e controlo da estratificação social, uma vez que os certificados têm um papel fundamental no mercado de trabalho. Permitem a mobilidade social e retornos económicos vantajosos, para além do *status*, isto é, do prestígio social e poder político-administrativo.

O fenómeno da certificação é resultado de uma construção socioeducacional que, com o tempo, se foi tornando cada vez mais importante.

A certificação pode ser subdividida em dois tipos: a certificação para uso interno, ou seja, certificados que são passados apenas para efeito de prosseguimento de estudos; a certificação externa, destinada, não para uso do próprio sistema educativo, mas para ser utilizado externamente. Os certificados para uso externo necessitam de possuir uma certa validade, de serem reconhecidos de forma universal para poderem ser também comparados entre si.

Para além destes dois tipos de certificação, existe ainda uma certificação nacional e outra estrangeira. De facto, o que se constata é que certificados estrangeiros no nosso país não têm validade por si só; necessitam, para serem reconhecidos, que o Estado Português os certifique, os reconheça (Pires, 2000).

O que se torna bem evidente é o controlo do Estado nesta função de certificação. Em todas as fases do processo, desde as definições do conteúdo às condições exigidas para o acesso à certificação, ao nível de certificação e a tudo o que conduz à passagem do diploma, o Estado está presente.

Com o processo de massificação escolar, as escolas e os centros educativos multiplicaram-se, multiplicando-se assim também os locais de certificação. Por este motivo constatou-se a necessidade de regular esta certificação, definindo-se para tal um padrão.

No que concerne à educação, em Portugal, esta responsabilidade tem passado do Estado para as escolas, constituindo-se as escolas como verdadeiros centros de certificação, facto que conduziu ao aumento do seu prestígio e poder social.

Apesar das evidências, alguns pensam que a verdadeira essência das escolas continua a ser a educação. Mas raros são os casos daqueles que frequentam a escola sem terem o desejo de obter um certificado.

À educação escolar passa a estar subjacente a valorização por mérito pessoal, com a certificação a ser uma das formas de reconhecimento desse mérito. As meritocracias são sociedades em que as vantagens socioeconómicas são atribuídas aos indivíduos em função do seu nível de instrução. O diploma não é apenas um comprovativo das competências adquiridas mas é também um documento que dá acesso a ocupações prestigiadas. Para Collins "o processo credencializador da educação tornou-se uma base fundamental de estratificação: a realização profissional de um indivíduo depende em um grau considerável […] de qual o título académico que obteve, e também do valor que tal título tem em relação a todos os outros que existem no mercado competitivo" (1988: 180).

A modernização das sociedades exige cada vez mais competências que, por sua vez, exigem cada vez mais qualificações. São grandes os desafios que se colocam hoje à educação e à formação.

A teoria credencialista, de inspiração weberiana, entende a escola como um local onde se adquirem títulos. O diploma é uma credencial que dá acesso a um *status* social mais elevado, e ao poder político – administrativo, de acordo com os níveis dos respectivos diplomas. Daí que a procura tenha aumentando significativamente nas últimas décadas, sendo superior à oferta. Esta "inflação de credenciais" (Pires, 2000) ou "febre dos diplomas" (Dore, 1976) a que se assiste é também uma inflação educativa que conduz a uma desvalorização das credenciais mais elementares, o que, por sua vez, origina o alargamento da escolaridade. Mas a problemática dos dias de hoje é que, a um esforço acrescido na obtenção de maiores qualificações, nem sempre corresponde uma expectativa de mobilidade social ascendente.

As economias das sociedades modernas têm necessidade de uma população dotada de grande capacidade de adaptação e de elevados níveis de qualificação: "[…]Estaremos hoje em desenvolvimento de uma diplomacracia onde o poder do conhecimento e da cultura que lhe está associada, mais do que a riqueza e propriedade, ganha maior relevo na estratificação social" (Pires: 1991: 122).

Quando se analisam as relações entre o ensino e o mercado de trabalho, facilmente se constata que, por um lado, a aquisição de diplomas proporciona melhores empregos; por outro lado, a falta deles aumenta consideravelmente as oportunidades de ficar sem trabalho.

No relatório anual sobre educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico, divulgado pela Agência France Press (2005), refere-se que possuir um diploma superior é mais determinante para conseguir um emprego em 2003 do que era em 2001 (+3,3%) nos países industrializados. De acordo com a OCDE, "as taxas de desemprego diminuem com a elevação do nível de formação". Constituem excepção o México, onde é mais fácil encontrar um emprego sem possuir diploma (1,6% de desempregados sem diploma contra 2,6% de desempregados com curso superior) e a Coreia do Sul (2,2% contra 3%). Em média, 10,2% das pessoas entre os 25 e os 64 anos que não tinham diploma estavam desempregadas em 2003 nos países industrializados, com fortes discrepâncias entre eles (44,9% na Eslováquia, 18% na Alemanha e 12,1% em França). Em contraste, apenas 4% das pessoas com diploma estavam desempregadas em 2003 (7,7% em Espanha, 6,9% na Turquia, 6,6% na Polónia e 6,1% em França, contra 1,4% na Hungria ou 2% na República Checa e na Áustria). Perante tal situação, que começou a ser muito significativa nas sociedades modernas dado que o número de desempregados não parava de crescer, o sistema educativo tentou encontrar uma solução. A resposta passou por possibilitar aos adultos que, por diversos motivos, não tivessem obtido as qualificações necessárias na idade escolar, a sua obtenção mais tarde.

A este propósito o Primeiro-Ministro, no Debate Mensal da Assembleia da República, referiu que:

> "[…] o problema crítico para a competitividade de Portugal tem a ver com a qualificação das pessoas. No quadro das exigências da nova economia global, este é um imperativo para o crescimento económico, para o emprego e para a melhoria dos salários. É minha convicção profunda que o desafio da qualificação deve ser assumido como uma prioridade, precisa de uma estratégia de médio prazo e carece de uma determinação forte na sua aplicação […] Portugal tem um grande desafio pela frente, uma vez que os números mostram que: só 20% da nossa população adulta, entre os 25 e os 64 anos, completou o ensino secundário. Nos países da OCDE a média ronda os 70%. Mais dos cerca de 5 milhões de portugueses que integram a nossa população activa, 2 milhões e 500 mil têm menos do que a actual escolaridade obrigatória; o número médio de anos de escolarização da nossa população adulta é de pouco mais de 8 (8,2), inferior a países como o México (8,7) ou a Turquia (9,6), Grécia (10,5) ou a Espanha (10,5); 45% dos nossos jovens, entre os 18 e os 24 anos, abandonaram os estudos sem concluir o ensino secundário; existem mais de 485 mil jovens a trabalhar sem o secundário completo e, mais de metade destes, mais de 266 mil, não concluíram sequer a escolaridade obrigatória".

Para recuperar esta situação, Portugal tem que apostar, ainda segundo o Primeiro Ministro, na qualificação dos adultos:

> " […] O objectivo deste Programa Governamental é bem preciso: é qualificar 1 milhão de adultos nos próximos 5 anos. Nós não podemos desistir destas pessoas. O País precisa delas e é nosso dever proporcionar-lhes uma nova oportunidade. Por isso, quero aqui anunciar que o Governo vai triplicar a oferta de cursos técnicos e profissionais para educação e formação de adultos. Até 2010 atingiremos 107.000 vagas nestes cursos, 65.000 ao nível do 12.º ano e 42.000 ao nível do 9.º ano. […] Por isso quero anunciar-vos a decisão já tomada de criar, até 2010, 400 novos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências o que significa multiplicar por cinco a rede actual. Para além disso vamos, também, alargar até ao nível do 12.º ano o processo de reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida. Estas duas medidas permitem fixar um objectivo: até 2010 cerca de 650 mil adultos irão obter o reconhecimento, a validação e a certificação das suas competências". [11]

Em Portugal, e segundo um estudo da OCDE, os ganhos que resultam da obtenção de um diploma são bem superiores aos custos de formação e trazem elevados ganhos pessoais; mais do que, por exemplo, em Itália, Alemanha, Suécia, Holanda, Reino Unido ou mesmo Estados Unidos. Comparando os custos que se tem com um curso superior (duração da formação, propinas) com os ganhos reais (valor do salário, menor risco de desemprego) que derivam de possuir essa habilitação, chega-se à conclusão de que a taxa de retorno se situa nos 23,9 %. Este é o mais alto valor encontrado num conjunto de onze países seleccionados pela OCDE. O Reino Unido

[11] http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Primeiro_Ministro/Intervencoes/20050921_PM_Int_AR.htm (consulta realizada em 5.11.2006).

surge a seguir, com uma taxa de 17,6%. No relatório da OCDE, a explicação para esta ocorrência prende-se com o facto de em Portugal a população adulta (25-64) ter escassas habilitações, o que as torna valiosas. A título de exemplo, em 2001, apenas 20% tinham o ensino secundário concluído, contra os 64% da média da OCDE (Público, 2003).

A educação ao longo de toda a vida surge como uma necessidade premente.

Concordamos com o Presidente da República quando refere que "A educação ao longo da vida é uma estratégia de aperfeiçoamento da democracia, de promoção de igualdade de oportunidades, de combate à exclusão social e de fomento ao desenvolvimento das nossas sociedades" (Sampaio, 2005).

Em termos legais, o Despacho Conjunto n.º262/2001, Série II de 22 de Março, aprovou o Regulamento que definiu o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação – PRODEP III- no âmbito da Medida nº4, acção n.º4.1 " Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida".

O Programa do Governo considera ser necessário dar um novo impulso à educação de adultos. É preciso recuperar o trabalho desenvolvido pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) com vista a fomentar e incrementar o investimento público assim como a participação da sociedade civil na formação académica e profissional para mulheres e homens adultos. Fazendo agora uma citação do próprio programa de governo, " Cumpre-se estender progressivamente ao nível do ensino secundário os processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas e os cursos de educação-formação que tão bons resultados já demonstraram ter ao nível da educação básica. A rede de escolas secundárias e profissionais constitui, a este respeito, um recurso não negligenciável".[12]

Koïchiro Matsuura, Director Geral da UNESCO, referiu:

[12] http://www.portugal.gov.pt/
(consulta realizada em 10.10.2005).

> "I have personally committed myself to making it a priority, for education is a fundamental human right, set forth in the Universal Declaration of Human Rights and the International Human Rights Covenants, which have force of international law. To pursue the aim of education for all is therefore an obligation for States. As an empowerment right, education is the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty, and obtain the means to participate fully in their communities. None of the civil, political, economic and social rights can be exercised by individuals unless they have received a certain minimum education".
>
> (2002)[13]

O papel da educação e o seu desenvolvimento é uma constante nos debates subordinados ao tema da educação, tais como o desenvolvimento humano sustentado, a promoção dos valores humanos universais, a redução da pobreza e o desafio das novas tecnologias da informação e comunicação.

Os políticos e os decisores são responsáveis por desenvolverem uma visão clara e uma relevante implementação de estratégias para conseguir levar a bom porto a missão que hoje se coloca ao nível da educação para todos – "Education for All". Contudo, sabe-se que o sector da educação, comparativamente a outros sectores, envolve mais dificuldades e problemas multidimensionais.

Como se referiu anteriormente, a educação é um fenómeno essencialmente social, não só pelo contexto em que se desenrola, mas também pela ligação existente entre os conteúdos educativos e a sociedade em que se insere. Mas a educação possui um valor económico inegável em termos de preparação para a vida activa, de inserção no mundo do trabalho e de progressão da sociedade como um todo. Daí o reconhecimento da sua utilidade, na qual as sociedades baseiam a sua promoção e progresso.

Podemos concluir que a expansão do sistema educativo foi uma das consequências da industrialização e do desenvolvimento económico e social dos países.

[13] "Resolvi transformar isto numa prioridade pessoal, pois a educação é um direito humano fundamental, consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Convenção Internacional dos Direitos do Homem, que tem o valor de lei internacional. Proporcionar a educação para todos é, por isso, uma obrigação dos estados. Sendo um direito que confere poderes, a educação é um veículo primário, por meio do qual, adultos e crianças, economicamente marginalizados, se podem elevar da pobreza e obter os meios de participar plenamente nas suas comunidades. Nenhum dos direitos civis, políticos ou económicos pode ser exercido pelos indivíduos, se não tiverem recebido um mínimo de educação".

A educação passou a desempenhar um papel importante na preparação para a vida activa. As qualificações escolares desempenham já um papel importante no acesso ao emprego e às ocupações profissionais.

Note-se que, no século XXI, as sociedades mais desenvolvidas são consideradas as sociedades do conhecimento, e conhecimento implica educação.

Há quem compare a educação com uma poderosa empresa industrial que hoje se espalha e diversifica, ganhando cada vez mais adeptos.

Contudo, e apesar da expansão de que o fenómeno educativo foi alvo, muito caminho ainda há a percorrer. A democratização do ensino foi uma batalha parcialmente ganha, que colocou muitos outros problemas para os quais ainda se procura uma resposta eficaz. Se, por um lado, as oportunidades educativas aumentaram drasticamente, se a escolaridade foi também sendo alargada e se as condições físicas das escolas melhoraram, por outro lado contam-se elevadas taxas de insucesso escolar, desigualdades sociais e pedagógicas, problemas ao nível da qualidade de ensino prestado e insatisfação com as taxas de analfabetismo, que continuam longe de ser as desejáveis.

Nas últimas décadas, a forma como o Mundo percepciona o direito à Educação alterou-se.

Segundo o Relatório Mundial sobre Educação, da ideia inicial de que todos têm direito a usufruir de uma educação gratuita passou-se para o pressuposto de que "cada pessoa, cada jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 2000: 31).

No que diz respeito à implementação do direito à educação ao longo dos tempos, e de acordo com o Relatório atrás mencionado, entre os anos 40 e 60 a preocupação principal foi a erradicação do analfabetismo; entre os anos 60 e 70 verifica-se a expansão do ensino primário e surge o conceito de "analfabetismo funcional"; depois dos anos 80 o ensino primário começa a ser encarado como fazendo parte integrante da "educação básica", concebida para satisfazer as necessidades

básicas de aprendizagem, e a "alfabetização funcional"[14] começou a ser encarada como um aspecto específico das "necessidades de aprendizagem" (*idem*).

No entanto, as medidas que foram tomadas ao nível da redução da discriminação no acesso à escola, no atenuamento de inferioridades individuais, económicas e sociais não têm sido suficientes. O desequilíbrio provocado pela expansão da educação exige um planeamento educativo com objectivos e metas bem definidas e que contemple a realidade actual do ensino, com a heterogeneidade e a multiculturalidade que o caracterizam. É necessário também ter presente a mutação constante e rápida da sociedade, a globalização e a sociedade de comunicação cujos efeitos se vão repercutir nas escolas e vão tornar o processo educativo num *continuum* fazendo com que as pessoas tenham de aprender ao longo de toda a vida. Preconiza-se a <<Escola para sempre>>.

Como refere Teresa Ambrósio (2003) é necessário pensar a educação/formação como "um processo ao longo da vida dando especial relevância na actualidade à formação em situação de trabalho (on job training), à aprendizagem experimental (learning by doing), e a processos de produção de conhecimentos (work process knowledge).

Podemos afirmar que a educação é importante para todos por três razões. Primeiro, porque a educação é um direito; segundo, porque a educação permite a liberdade individual; terceiro, porque a educação traz inúmeros benefícios. Cada vez mais, crianças e adultos têm hipóteses de aprender. Apesar de todos as dificuldades com que os sistemas educativos se têm debatido, muito trabalho foi feito e assim deve continuar. Mais de 3 biliões de adultos sabem ler e escrever, número três vezes superior ao de há quarenta anos atrás.

O Plano de Educação 2000 da Fundação Europeia da Cultura enuncia: "a) a promoção da igualdade de oportunidades não é só formal mas também real; b) o

[14] "Um indivíduo é funcionalmente alfabetizado quando adquire o conhecimento e as competências em leitura e escrita que lhe permitem envolver-se eficazmente em todas as actividades em que a alfabetização é normalmente assumida na sua cultura ou grupo" (Relatório Mundial de Educação 2000:37).

desenvolvimento da educação permanente, *lifelong education*, garantirá a todos a compensação de falta de oportunidades numa fase anterior da sua vida; c) o incremento da orientação, *guidance*, em substituição dos sistemas selectivos de eliminação com carácter negativo (exames, reprovações); d) o incentivo à autoformação" (Arroteia, 1998: 87).

No entanto, a Comissão Europeia apelou recentemente aos países da União Europeia para que acelerem as reformas dos sistemas educativos sob pena de "uma significativa proporção de jovens da próxima geração se confrontar com a exclusão social". De acordo com este organismo, corre-se o risco de "consequências graves para todos os cidadãos, em particular os grupos desfavorecidos e os cerca de 80 milhões de trabalhadores europeus pouco qualificados". Os dados estatísticos mostram que 20% dos jovens com menos de 15 anos continuam a ter sérias dificuldades em leitura e 16% não termina os estudos, revelando uma taxa claramente superior aos 10% fixados pelos 25 países para 2010. Além disso, "um número muito baixo de adultos (10% entre os 25 e os 64 anos) participa em educação e formação ao longo da vida". Ou seja, ainda temos um longo caminho a percorrer para tornar a educação disponível ao nível mundial: no ano 2000 existiam mais de 800 milhões de adultos analfabetos, e cerca de 100 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário não iam à escola (UNESCO, 2000).

Capítulo II

As Explicações enquanto Fenómeno de Expansão Internacional

Neste capítulo, pretendemos definir e caracterizar as especificidades do fenómeno das explicações, assim como apresentar a sua dimensão à escala mundial. Para isso, baseámo-nos em perspectivas e em estudos de alguns investigadores que se têm dedicado a este assunto.

Apresentamos também as dinâmicas próprias deste fenómeno e as inter-relações que estabelece com o sistema político, económico, educativo e social.

1. O fenómeno das explicações

"Four hours´sleep for success, but five hours´ sleep for failure."[15]

(Bray, 2003: 33)

O fenómeno das explicações, que hoje consideramos "normal" de tão generalizado se encontrar, tem longos anos de existência. Lições particulares existem desde que o ensino estava confinado aos conventos e mosteiros. Contudo, durante muito tempo, houve uma tentativa para o ignorar por razões diversas que iremos ver analisar.

É verdade que não há muitos estudos académicos neste campo, nem dados oficiais, entre outras razões devido ao facto de os governos, como principais responsáveis pelo sistema público de educação, não terem possibilidade de obter dados rigorosos sobre um tipo de actividade que, na sua maior parte, não é regulamentada. Como referem Costa, Ventura e Neto-Mendes, as explicações são uma realidade pouco conhecida porque "assumem formas muito diversificadas; são, normalmente do domínio privado; fazem frequentemente parte da economia paralela, traduzindo-se em rendimentos não declarados para os explicadores que, por esse motivo, não assumem publicamente tal actividade; certos alunos inibem-se de admitir que recorrem a explicações para incrementar o seu sucesso académico; algumas escolas são renitentes em admitir o contributo das explicações para o sucesso académico dos seus alunos" (2003: 3-4).

No século XIX, após a revolução industrial, a necessidade de saber tornou-se imperiosa e, a par das escolas públicas, surgiram as escolas privadas onde, supostamente, o ensino seria melhor. Este ensino era frequentado por uma classe média que detinha poder económico permitindo-se, por isso, pagar as propinas cobradas por esses estabelecimentos de ensino. Já nesse tempo se recorria a

[15] 'A dormir não se alcançam vitórias'.

explicações para melhorar o desempenho dos alunos e permitir que mais facilmente entrassem no ensino superior.

Tradicionalmente, as explicações eram um serviço providenciado apenas para a sociedade de elite. Hoje isso não acontece do mesmo modo.

Nas últimas décadas, o seu crescimento tem sido muito relevante, quer em sociedades industrializadas, quer em sociedades em desenvolvimento e em países como o Egipto, Índia e Roménia, onde mais de um terço dos estudantes do ensino regular têm explicações (Bray, 2003: 1).

Em algumas partes do continente asiático, particularmente no Japão, na Coreia do Sul e em Taiwan, as explicações são um fenómeno significativo há longa data.

Segundo Mark Bray, a proporção dos estudantes que recebem explicações pode ser baixa em algumas sociedades, mas o que se tem verificado é que a sua importância se tem acentuado devido a diferentes dinâmicas e forças na Europa Central e de Leste e na América.

Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a explosão deste tipo de auxílio constituiu uma verdadeira revolução a partir do momento em que se passou a dar mais ênfase à *performance* académica e a prometer mais oportunidades de emprego e melhores oportunidades de negócios (1999a: 73).

Para outros investigadores, Ireson e Rushfort (2004, 2005), o incremento da importância da educação em futuras carreiras e o aumento da pressão nas escolas para elevarem os níveis de sucesso podem bem contribuir para que os pais vejam as explicações como um investimento.

As lições particulares, como centros de negócios, apoiaram-se em organizações não governamentais, enquanto que outros procuraram legitimação do governo pagando os seus impostos e associando-se a organismos oficiais.

Estudos sobre a matéria, feitos por Janice Aurine (2003, 2004), reforçam as ideias de Mark Bray, referindo que este fenómeno de ensino paralelo é mundial, existindo em países como os Estados Unidos da América, Canadá, Países da Europa e até nos países da América Latina, África e Ásia.

Nos Países mais carenciados, de um modo geral, o aumento do nível de vida conduziu à procura cada vez maior de educação de nível secundária e mesmo superior, como aconteceu em Portugal.

As explicações têm também impacto na vida dos explicadores na medida em que providenciam emprego ou um vencimento extra. Daí que se tenham tornado mais evidentes em países em que os vencimentos dos professores são baixos, ou mesmo muito baixos, como é o caso do Camboja e do Líbano, ou mesmo da Roménia, onde os professores necessitam de encontrar alternativas para aumentarem os seus rendimentos (Bray, 1999a: 73). No lado leste da Europa, este fenómeno tornou-se mais significativo com o colapso do socialismo.

Famílias com recursos económicos recorrem não só a um grande número de explicações mas também aos melhores explicadores para ajudarem os seus filhos nas *performances* escolares. Em contrapartida, estudantes de famílias carenciadas não usufruem destas medidas, o que os coloca à partida numa situação de desvantagem. Para Costa, Ventura e Neto-Mendes, as explicações podem ser encaradas como um "elemento desequilibrador da equidade no acesso ao sucesso educativo e social" (2003: 56). A mesma opinião tem Biswal (1999).

Estas formas de ensino particular têm vindo a aumentar no mundo ocidental e abrangem idades que vão desde a pré-primária até à universidade (Aurini, 2002) e não se limitam às formas tradicionais, indo desde o ensino colectivo até lições particulares em casa.

A dimensão e o estilo variam de sociedade para sociedade, mas o fenómeno das explicações pode ser descrito como um fenómeno à escala mundial, que deve ser seriamente observado e equacionado pelos decisores políticos.

Para milhões de crianças de todo o mundo, a escola não acaba quando a campainha toca. Muitas seguem para as explicações sem terem sequer um intervalo. Outras nem saem da escola e lá mesmo recebem explicações, possivelmente com a mesma turma e os mesmos professores. Muitas outras recebem explicações durante os fins-de-semana e durante as férias. As explicações cresceram e tornaram-se num

fenómeno deveras significativo. Empregam muitas pessoas, consomem muito dinheiro e exigem muito tempo quer a explicandos quer a explicadores.

Como atrás já foi referido, o que se tem verificado a nível mundial é a aparente ignorância deste fenómeno por parte das diferentes autoridades governamentais/estatais. Contudo, nas últimas décadas, motivado por um crescimento acentuado, reconheceu-se a sua importância e alguns estudos surgiram levados a cabo em diversos países, porque se tomou consciência de que este tipo de ensino paralelo tem profundos efeitos económicos e sociais.

Trata-se de um fenómeno complexo com inúmeras causas desde as culturais (particularmente importantes) até às educacionais e socioeconómicas.

Hoje em dia, nos Estados Unidos da América, têm sido feitos esforços para que as explicações estejam ao alcance de todos. A reforma "No Child Left Behind" (NCLB) é disso um exemplo (Hartzog,s.d).

Os *After-School Program Supplemental Education Services*[16] proporcionam instrução para além da escola, geralmente como proposta de remediação ou incremento da aprendizagem, dando assim resposta a muitas necessidades sentidas pelas famílias, pelas crianças e pelas comunidades. Nestes programas, as crianças são supervisionadas por um adulto durante as horas em que não têm escola. Normalmente as actividades realizam-se num ambiente positivo; ajudam a reduzir ansiedades, aumentam a auto-estima e a confiança dos alunos nas suas capacidades académicas,

[16] *After-school tutoring* pode ocorrer a qualquer hora, antes ou depois da escola, entre aulas ou mesmo aos sábados ou em férias. *No Child Left Behind Act* em 2001 (NCLB) estipulou que "Serviços suplementares de educação" deviam estar disponíveis para estudantes com fraco rendimento escolar e em escolas que não obtivessem o sucesso necessário por dois ou mais anos nas áreas da leitura e da matemática. Estes serviços incluem *after-school tutoring* e outros programas educacionais de enriquecimento destinados a incrementar as *performances* académicas dos estudantes que se encontram numa situação de desvantagem, principalmente ao nível da leitura e da matemática (Effective Practices Section/Division of School Improvement October, 2003 After-school tutorial Programs & Supplemental Educational).
http://www.ncpublicschools.org/schoolimprovement/effective/briefs/afterschool
(consulta realizada em 11.03.2006).

assim como aumentam o seu interesse pela escola, impedindo, desta forma, comportamentos de delinquência juvenil (Logan, 2003).

Por despenderem mais tempo com as actividades académicas, por proporcionarem mais tempo para a aprendizagem especialmente àqueles que necessitam de um apoio mais individualizado, os jovens acabam por alcançar melhores resultados escolares, nomeadamente nas áreas da matemática e na leitura. Estes foram os resultados de um estudo comparativo feito nos Estados Unidos com crianças que, depois das aulas, usufruíam destas actividades[17] (Collins & Onwuegbuzie, 2002).

A maioria destes programas oferece apoio na realização dos trabalhos de casa, que pode ser dado por professores, por voluntários ou por alunos mais velhos.

Os próprios estudantes parece reconhecerem a importância deste tipo de trabalho[18] no sentido em que lhes proporciona ferramentas necessárias para o sucesso escolar, ajudando-os, desta forma, a atingir os seus objectivos.

Outros estudos demonstram que estes programas contribuem também para o aumento do rendimento escolar na Universidade.[19]

---

[17] Em Chicago, um estudo demonstrou que 30 das 40 escolas que ofereciam aos seus alunos *after-school programs* integradas no "Chicago Public Programs", evidenciavam melhores resultados académicos ao nível da leitura, e 39 escolas, ao nível da matemática.
O mesmo se verificou com estudantes do Beach Street School em Manchester, New Hampshire, na leitura; a percentagem de alunos com sucesso passou de 4% em 1994 para um terço em 1997 e na matemática a percentagem de alunos com sucesso aumentou de 29% para 60%. Professores de Manchester, New Hampshire, relataram que mais de metade dos alunos que participaram em *after-school programs* obtiveram melhores resultados escolares (The Potencial After School Programs).
http://www.ed.gov/pubs/SafeandSmart/chapter1.html
(consulta realizada em 11.03.2006).

[18] Um estudante do Teen, YOU Program Manchester, New Hampshire, a este propósito refere "I used to hate math. It was stupid. But when we started using geometry and trigonometry to measure the trees and collect our data, I got pretty excited. Now I'm trying harder in school". Traduzindo: "Eu detestava Matemática. Era estúpido. Mas quando comecei a usar a geometria e a trignometria para medir as árvores e tomar nota dos dados, fiquei excitadíssimo. Agora esforço-me mais na escola."
Outro exemplo é o dado pelos Pais de uma criança que mencionam o seguinte: "their child was begging to go to school even though she had a fever because she was so excited about what she was doing in the after-school program". Traduzindo: "O filho deles estava a suplicar para ir à escola, mesmo tendo febre, porque estava excitadíssimo com o que estavam a fazer no "*after-school program*".
http://www.ed.gov/pubs/SafeandSmart/chapter1.html
(consulta realizada em 11.03.2006).

Para além do contributo académico, estes programas criam oportunidades para os estudantes trabalharem e brincarem em grupo de uma forma mais informal comparativamente à escola. Esta interacção entre as crianças e jovens contribui para o desenvolvimento de *skills* sociais. Algumas análises revelam que estas crianças, na escola, apresentam um comportamento melhor na sala de aula, lidam melhor com situações de conflito e cooperam mais com os adultos e com os seus pares. Logo, apresentam menos problemas comportamentais.[20]

Em 1998, Edmond & White (in Collins & Onwuegbuzie, 2002) descobriram que estudantes que recebiam explicações juntamente com orientação escolar demonstravam ter tido ganhos académicos significativos, comparativamente a um outro grupo de controlo que não recebeu quaisquer tipos de apoio[21].

No ano 2000, um relatório do Departamento da Educação e Justiça Americana citou extensivos estudos sobre os benefícios destes programas, tais como: aumento

---

[19] "The San Antonio Pre-Freshman Engineering Program" [San Antonio PREP] é de um programa de verão destinado a minorias com baixos rendimentos; 99,9% dos alunos que nele participaram concluíram o ensino secundário, e 92% frequentaram ou concluíram estudos universitários.
www.ed.gov/pubs/extending/Vol2prof1.htm
(consulta realizada em 11.03.2006).

[20] Em Manchester, New Hampshire, professores constataram que um quarto das crianças que participam nos *after-school program* apresenta menos problemas de comportamento. Verificaram também que praticamente 40% das crianças que participam nos *after-school programs*, aprenderam a lidar com situações de conflito.
Num programa em Los Angeles, mais de 60% dos professores e 85% dos pais afirmaram que crianças que participam nos *after-school programs* se apresentam mais cooperantes com os seus pares.
Num outro estudo realizado em oito locais rurais para ocupação dos tempos livres das crianças, 86% dos participantes com idades entre os 12 e os 18 anos demonstraram um desenvolvimento ao nível das atitudes e comportamento social.
www.ed.gov/pubs/safeandsmart/chapter1htm
(consulta realizada em 14.01.2006).

No número de Dezembro de 2004 da "Prevention Science", os investigadores Denise Gottfredson e seus colegas estudaram os efeitos da participação em *after school programs*(ASPs) realizados em Maryland no ano escolar de 1999-2000 e os mecanismos através dos quais estes programas podem afectar comportamentos delinquentes. O estudo demonstrou que a participação nestes programas reduziu os comportamentos delinquentes apenas nos alunos do nível intermédio, mas não no elementar. Esta diminuição ao nível dos referidos comportamentos foi devida mais ao facto de estes jovens se juntarem a outros sem problemas (2004: 253-266).

[21] http://www.ncpiblicschools.org/schoolimprovement/effective/briefs/afterschool
(consulta realizada em 11.03.2006).

do sucesso académico; desenvolvimento do interesse e da habilidade na leitura; desenvolvimento de novos interesses e capacidades; incremento da auto-confiança e das aspirações futuras (Logan, 2003).

Como referiu o Presidente Clinton (1998), a propósito do "After-school Programs" :

> "We must make sure that every child has a safe and enriching place to go after school. I am proposing the expansion of before and after school programs to help some 500,000 children say no to drugs and alcohol and crime, and yes to reading, soccer, computers and a brighter future for themselves"[22] (1998).

Podemos assim dizer que, de um modo geral, os investigadores que se debruçaram sobre o estudo destas actividades identificaram três funções principais: fornecem a supervisão; proporcionam o enriquecimento de experiências e a interacção social positiva; melhoram a realização académica. Cada vez mais os pais encaram estes programas de actividades pós-escola como uma oportunidade de impedir comportamentos de risco nas crianças e nos jovens.

[22] " Temos de nos certificar de que todas as crianças têm um lugar seguro e enriquecedor para onde ir depois da escola, para que possam dizer não às drogas, ao álcool e ao crime, e sim à literatura, ao *soccer*, aos computadores e a um futuro mais alegre para si próprias".

2. Explicações: noção e dimensão do fenómeno

Com o objectivo de clarificar a problemática em estudo, pensamos ser oportuno analisar um pouco mais o conceito de explicações, assim como as suas características e parâmetros fundamentais.

Quando se tenta encontrar uma definição de 'explicação', deparamo-nos logo com um problema que se prende com a terminologia utilizada para a identificar, uma vez que ela é muito diversificada. As explicações podem ser encontradas em centros, academias, institutos, salas de estudo, lições privadas, gabinetes de apoio. Contudo, e apesar de toda esta variedade, existem alguns parâmetros que caracterizam o fenómeno.

A terminologia para identificar as explicações varia. Naquelas sociedades em que a língua oficial é o Inglês, utiliza-se quer *private tuition* quer *private tutoring*. No Japão, os centros de explicação são conhecidos como *juku* ou *yobiko*. A diferença entre ambos é que os *yobiko* servem estudantes que já saíram da escola e se preparam para exames. No Reino Unido, as instituições que dão explicações são chamadas *crammers*. Na Grécia, os estudantes que falharam na entrada para a universidade recorrem a uma *private preparatory crammers schools*[23], conhecida por *fontisteria* ou 'explicações privadas'(Bray, 1999a: 22). Na Turquia, o tipo de explicações mais frequente denomina-se *desare* e correspondem aos centros de explicações (Tansel & Bircan, 2004: 5).

De um modo geral, podemos afirmar que as explicações constituem uma medida de complemento, uma vez que incidem sobre as matérias/disciplinas versadas nas escolas, isto é, sobre matérias curriculares, apresentando-se sob a forma de um ensino mais individualizado, uma vez que é normalmente ministrado em pequenos grupos ou mesmo individualmente. Trata-se também de um trabalho privado, providenciado por indivíduos ou empresas que prestam um serviço pago pelos seus utentes, contrariamente ao que se passa de um modo geral no sistema público de

[23] Centros de explicação preparatórios privados.

educação. Para Costa, Ventura e Neto-Mendes, as explicações são "entendidas como práticas que correspondem a um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico" (2003: 56).

Para além dos custos financeiros, as explicações implicam também "custos de oportunidade" para explicadores e explicandos, não só no que se refere ao tempo gasto nas explicações, mas também ao tempo gasto nas deslocações escola/explicações ou casa/explicações e vice-versa.

A magnitude deste fenómeno varia de sociedade para sociedade. Apesar de se tratar de um fenómeno sobre o qual ainda muito se desconhece, existem alguns estudos que nos ajudam a perceber a sua dimensão. Procurámos sintetizá-los no quadro que se segue.

Quadro 1 – A Dimensão das Explicações

PAÍSES	DADOS
Bangladesh	Um estudo feito por Ahmed & Nath a 8.212 agregados familiares revelou que 43,2% das crianças no ensino primário recebiam explicações. Em níveis de ensino inferiores, a percentagem era de 33,9%, atingindo o valor de 54,7 %, em níveis mais elevados. Os rapazes recebiam mais explicações do que as raparigas (in Bray, 2005: 1).
Brasil	50% dos alunos de escolas públicas frequentam explicações (Bray:1999a: 24).
Camboja	1997/1998: um estudo realizado por Mark Bray revelou que 31,2% de 77 escolas primárias indicaram que os seus alunos frequentavam explicações (Bray, 1999b: 57).
Canadá	O número de negócios de explicações nos anos 90, na maioria das cidades, cresceu cerca de 200 a 500% (Aurini & Davies, 2003: 2). Estudos relativamente recentes realizados por Lingston, Hurt e Davies no ano de 2003 sugerem que cerca de 24% dos pais de Ontário com crianças em idade escolar recorrem à contratação de explicadores (idem).
Coreia do Sul	72,9% dos estudantes do *primary level* tinham explicações. A percentagem nas escolas secundárias era de 56% e, no ensino superior, o valor situava-se nos 32%. Estes valores tiveram um grande incremento ao longo das últimas décadas (Kim, 2002, in Bray, 2003: 23).
Chipre	Um estudo levado a cabo por Stylianov, Vnaka e Serghiou no ano de 2003 revelou que 86,4% dos alunos que frequentaram o ensino secundário recorreram a explicações (in Bray, 2005: 3).
Egipto	Em estudos efectuados por Hua em 1996 e por Fergany em 1999 em que participaram 4. 729 agregados familiares, constatou-se que 64 % das crianças de meio urbano recebiam explicações, e 52% das crianças de meio rural já tinham usufruído delas (in Bray, 2005: 3).
Grécia	Uma sondagem feita em 2000 a 3.441 estudantes universitários revelou que mais de 80% tinham tido explicações em grupo; metade tinha recebido explicações individuais e um terço recebeu explicações em grupo e individuais (Psacharopoulos & Papakonstantinou 2005: 105).

Hong Kong	Em 1996, um estudo feito por Lee a 507 estudantes demonstrou que 44.7% receberam explicações no ensino primário, 25.6% no *lower secondary*, 34.4% no *middle secondary* e 40.5% no *secondary* (in Bray, 2005:3). Em Hong Kong, um professor do Memorial Secondary School decidiu questionar os seus alunos sobre as explicações e verificou que 76,2% usufruíam de explicações desde o *Form* 5. Também registou a lealdade dos estudantes para com os centros, dado que 90% só tinham frequentado um centro, e sempre o mesmo. Para este professor, "This seems a rather unhealthy and incestuous situation"[24](in Bray, 2003: 45).
Inglaterra (Londres)	Mais de metade dos alunos frequentam explicações antes de realizarem os exames aos 11 anos de idade. Rusell refere ainda que 27% dos estudantes que frequentam escolas públicas inglesas usufruem de explicações; ao nível do secundário a percentagem sobe para os 65% (2002). Estes dados resultam de uma investigação levada a cabo pelo Institute of Education.
Índia	Em 1997, um estudo feito por Aggarwal a 7.879 crianças do ensino primário revelou que 39,2% recebiam explicações. Outros estudos da autoria de Yasmeeen (1999) revelaram que 70% das crianças residentes em áreas urbanas tinham explicações a uma ou mais disciplinas (in Bray, 2003: 24).
Japão	Em 1997, 90% das crianças residentes em áreas urbanas usufruíram de explicações (Bray, 2003: 24). Nas últimas décadas, como nos demonstram os dados estatísticos do Japão entre 1976 e 1993, a *juKu* duplicou (Bray, 1999a: 23).
Quénia	Um estudo feito por Nzomo et al. em 1997 a 3.233 estudantes do *standard 6* revelou que 68.6 % dos estudantes recorriam a explicações (Bray, 2005: 3).
Malásia	83% têm explicações até ao ensino secundário(Marimuthl et al., 1999 in Bray, 1999a: 24).
Malta	Entre 1987 e 1998, um estudo feito a 1.482 alunos entre o ensino primário e o secundário revelou que 50,5% dos estudantes usufruíram de explicações. (Fenech and Spiteri, in Bray, 2003: 23).
Roménia	1994: de acordo com um estudo da UNESCO (2000: secção 43) feito a estudantes do "grade 12", 32% das crianças de meio rural e 58% das crianças de meio urbano tinham explicações (Bray, 2003: 24).
Taiwan	Um estudo feito a 359 estudantes do secundário no ano de 1998 revelou que 81,2% recorriam a explicações (Tseng, 1998, in Bray, 2003:24). O Governo de Taiwan, através de dados estatísticos, divulgou que os 5.536 centros de explicações em 1998 tinham 1.891.096 estudantes (Bray, 2003: 24).

Um caso que nos parece interessante descrever é o da Coreia do Sul. Na Coreia, as crianças são sujeitas a uma enorme pressão para aprenderem inglês e fazem-no através de explicações ou permanecendo longas horas em colégios.

Segundo o repórter Mark Simkin, em Março de 2005, num Programa intitulado "Korean education an unhealthy obsession"[25] (ABC TV's Foreign Correspondent program), a pressão começa mesmo antes do nascimento. Algumas mães grávidas

[24] " Esta parece uma situação pouco saudável e mesmo incestuosa".

[25]"A educação coreana, uma obsessão doentia".

ouvem música infantil inglesa. Com apenas um ano, as crianças tem já um explicador e, aos 4 ou 5 anos de idade, são enviados para jardins-escola que custam 1000 dólares mês. As crianças mais velhas são inseridas em escolas onde o coreano é banido. As despesas com as explicações excedem o orçamento governamental em educação.

O Dr. Lee Hyun Chong, responsável pelos exames de entrada na universidade, no decorrer do referido programa referiu que está realmente preocupado com o sistema de educação. Em sua opinião "Education has become a social disease. Education is not a normal situation. It's become a kind of private education industry, education is marketing, and that is not good".[26]

Estes exemplos permitem-nos constatar que o fenómeno das explicações é particularmente importante nas sociedades asiáticas e que também está em franco desenvolvimento noutras partes do mundo, como África, América do Norte e Europa.

Rusell, em 2002, no seu artigo intitulado "Secret lessons", afirma que "In London and other big cities private tutoring is booming. It has become one of the mot important, yet also unacknowledged factors in a chlid's performance."[27]

Refere ainda que a pesquisa realizada pelo Institute of Education menciona que os pais se mostraram preocupados com a entrada nas escolas secundárias, o que conduz a um aumento do crescimento deste fenómeno.

Como se refere num artigo da Página da Educação, da autoria de Ricardo Vieira (2004), intitulado " Explicações é preciso, filho de peixe não sabe nadar": "É caso para perguntar, professores para quê? É caso para afirmar: os bons alunos precisam de explicações. De contrário têm notas muito pouco diferentes das dos restantes colegas".

---

[26] "A educação tornou-se numa doença social. A educação não é uma situação normal. Tornou-se numa espécie de indústria da educação privada; a educação é um *marketing* e isso não é bom".
Ainda no decorrer do programa, Mark Simkin (2005) refere que, no dia da realização dos exames para entrada na universidade, o país pára. Os aviões, as ambulâncias, os carros de polícia minimizam ao máximo o ruído durante a realização dos exames.

[27] "Em Londres e em outras grandes cidades, o ensino privado proliferou. Tornou-se em um dos factores mais importantes, embora não reconhecido, na realização da criança."

De facto, o que se verifica nas escolas portuguesas, particularmente ao nível do ensino secundário, é que um número significativo de estudantes que pertencem a famílias social e economicamente favorecidas não conseguem, sozinhos, atingir notas elevadas que permitam o acesso a determinados cursos. Como não aceitam esta situação, recorrem a explicações (Vieira, 2004).

Como se verifica, não são apenas os alunos com dificuldades numa determinada disciplina que recorrem às explicações. Alunos com *performances* altas também o fazem. Em Hong Kong, estudos feitos por Tseng em 1998 demonstraram que estudantes de escolas colocadas no topo dos *rankings*[28] recebem mais explicações do que alunos de outras escolas. Em Portugal, os *rankings*[29] surgiram em 2001 e, pela primeira vez, as escolas secundárias foram seriadas de acordo com os resultados alcançados nos exames nacionais do 12.ºano. Para alguns investigadores, os resultados das escolas não são alheios às explicações. Os resultados de uma investigação de Costa, Ventura e Neto-Mendes (2003) em quatro escolas secundárias mostraram que, na escola mais bem colocada no *ranking* nacional, 72% dos estudantes usufruíram de explicações, enquanto que na escola mais mal posicionada no *ranking,* menos de metade dos alunos tiveram apoios para além das aulas. Também verificaram que a taxa de pais diplomados, no primeiro caso, se situava nos 40% e, no segundo caso, nos 19%.

Na Alemanha passa-se o mesmo. Neste país, as explicações têm pouca expressão, mas são frequentadas essencialmente por alunos pertencentes a uma elite. O factor 'competição' é, nestes casos, a razão da procura das explicações (Bray, 1999a: 42).

---

[28]Um estudo realizado em Hong Kong demonstrou que a percentagem de estudantes que usufruía de explicações era superior em escolas mais bem colocadas nos *rankings* do que nas outras (Tseng 1998 in Bray, 1999a: 42).

No Reino Unido, o fenómeno dos *rankings* de escola veio incrementar as explicações. É o próprio Primeiro-Ministro a recorrer a explicações para os seus filhos.
http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm
(consulta realizada em 10.02.2006).

[29] Para mais informações consultar "Rankings de escolas em Portugal: um estudo exploratório". NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre (2003).

A intensidade, entendida como o número de horas gastas, é outra das características das explicações que também é muito variável, dependendo não só do nível de ensino como das necessidades de cada estudante. Ao que parece, as explicações são mais intensas ao nível do ensino secundário. Mas, nem todos recebem as mesmas explicações, nem todos gastam as mesmas horas, nem todos usufruem das mesmas matérias. Há também alunos que frequentam as explicações durante todo o ano lectivo, assim como há aqueles que apenas recorrem às explicações antes dos exames.

O número de explicações de que os estudantes usufruem também é variável e prende-se, entre outros factores, com o nível socioeconómico das famílias: normalmente os alunos que pertencem a classes sociais mais elevadas têm um maior número de explicações. Em algumas sociedades, este número varia consoante a raça; por exemplo os estudantes indianos têm mais explicações que os estudantes chineses. A título de exemplo, na Malásia, mais de metade dos alunos tem explicações a uma ou duas matérias e 20%, a cinco ou mais (Bray, 1999a: 31-33).

Em Portugal parece passar-se o mesmo. O estudo feito por Costa, Ventura e Neto-Mendes e publicado em 2003 demonstra que, no 12.º ano, os alunos que frequentam mais explicações são os que apresentam um nível socioeconómico mais elevado, embora não existam dados estatísticos que possamos aqui apresentar. No entanto, sabe-se que se trata de um fenómeno de grande dimensão e que abarca todos os níveis de ensino. O estudo de Costa et al. de 2003 demonstrou que a maioria dos alunos do 12.º ano frequenta explicações pelo menos a uma disciplina.

Relativamente às matérias/disciplinas sobre as quais incidem as explicações, também se verificam algumas alterações de um sistema educativo para outro, uma vez que a ênfase dada às matérias não é sempre a mesma. Regra geral, as disciplinas que são mais apoiadas através de explicações são as mais importantes dentro do sistema educativo e com maiores vantagens socioeconómicas, tais como Matemática, Ciências e Línguas. A matéria versada pelas explicações também, de uma forma geral, está intimamente ligada às exigências colocadas pelo sistema de exames e nível de ensino.

Em Singapura, em 1991, de acordo com um estudo da autoria de Kwan-Terry, as línguas eram as disciplinas muito apoiadas: 55% dos estudantes do ensino primário e 29% dos estudantes do secundário tinham apoio a Inglês; No Sri Lanka, tanto as Ciências como a Matemática, a Química e a Física aparecem no topo da lista; no Kuwait, um estudo feito com base numa amostra de 943 estudantes indicou que 77% das crianças no "Grade 5-12" recebem explicações a Matemática, 55% a Física, 45% a Química, 12% a Biologia e 15% a Inglês. Em Malta, recebem explicações a Matemática, no ensino primário e secundário, 68% dos estudantes, e 49% a Inglês (Bray, 1999a: 34-35).

Em Inglaterra, as disciplinas mais comuns nas explicações são o Inglês e a Matemática (BBC News, 2004).

Pelos dados disponíveis, a Matemática é a disciplina mais comum nas explicações a nível do secundário. Esta é também a situação de Portugal, como se constata no estudo de Costa, Ventura e Neto-Mendes publicado em 2003, que nos revela que, no ano lectivo 2001/2002, 40% dos alunos usufruíram de explicações a Matemática, e 35% em 2002/2003. De seguida aparece Física, Química, Português, Desenho e Geometria Descritiva.

A natureza, o tipo e a forma das explicações é particularmente determinada pelo tamanho da classe. As explicações podem ser dadas individualmente, muitas vezes na casa dos alunos ou dos próprios explicadores, em pequenos grupos ou em classes, em grandes anfiteatros com *écran–vídeo*, ou em grande escala, em salas a transbordar de alunos, servidas por circuitos fechados de televisão, o que em Hong Kong se denomina por *idol tutors* (Bray, 2003: 49).

As explicações podem ainda funcionar em centros, institutos ou gabinetes.

A sociedade encontrou várias formas de obter rendimentos com as explicações recorrendo ao uso da tecnologia. O telefone foi um dos meios usados, actualmente substituído pela Internet. A Internet permite que explicadores e explicandos contactem mesmo a grandes distâncias. Uma companhia nos Estados Unidos da América, chamada Interactive Math Tutor, refere no seu *website* "No longer is there

the discomfort to have a math instructor in your home", ou "[…] the inconvenience to travel to a learning center for math tutoring assistance and make a one-hour tutoring session a three-hour debacle".[30] Refere ainda que: "Whether you live in New York, California or any location around the world, effective, personalized math tutoring help is only a sign up away"[31]. O mesmo significa que a distância não é encarada como um problema, dado que a tecnologia permite aproximar as pessoas mesmo que fisicamente isso não aconteça. Os pagamentos podem ser feitos *on-line* através de cartão de crédito (Bray, 2005: 5).

Noutro contexto, explicadores na Índia dão explicações a estudantes americanos. Como refere Nanda em 2005: "Sitting in small cubicles, fitted with a headset and pen mouse, these tutors are teaching subjects like mathematics from course curriculum specified in the US". [32]Este serviço é providenciado através de um *software* 'White Board'. O estudante e o explicador podem ver-se através do computador e falar. O que atrai os estudantes americanos são os preços baixos. Esta situação surge em parte pela legislação "No Child Left Behind" em 2002, que expressou a preocupação face aos baixos resultados ao nível da Matemática nas escolas americanas (*idem*).

Outro exemplo é "A+ Tutors", que é um *website* que tem por missão ajudar estudantes e explicadores a encontrarem-se. Foi criado por Kelly McLellan, um professor de Ciências de Edimburgo. Começou por ser um suplemento grátis e, a partir daí, cresceu; hoje, mais de 629 explicadores acedem usualmente ao *site*.[33]

---

[30] "Já não existe o desconforto de ter um instrutor de Matemática em casa ou o problema de ter de se deslocar para o centro para obter ajuda a Matemática e transformar uma hora de aulas em três" http://www.interactivemathtutor.com
(consulta realizada em 2.05.2006).

[31] "Quer viva em Nova Iorque, Califórnia ou em qualquer lugar do mundo, a ajuda personalizada e válida a Matemática está apenas à distância de poucos metros." http://www.interactivemathtutor.com
(consulta realizada em 2.05.2006).

[32] "Sentados em cubículos e munidos de auscultadores e de um *pen mouse,* estes explicadores ensinam assuntos, como Matemática, que fazem parte dos currículos dos EUA."

[33] www.aplustutor.co.uk/about-aplus.php (consulta realizada em 10.02.2006).

Explicações *face-to-face* começaram a ser importantes. Na maioria dos países, esta situação é mais viável nas cidades do que no campo por razões que se prendem com a densidade populacional e a própria competitividade. Nas cidades, os explicadores dão explicações em locais de fácil acesso aos explicandos, perto das escolas e em locais com uma boa rede de transportes.

Em Portugal a oferta é muito diversificada. Existem explicadores particulares, centros de explicações, explicações virtuais, como é o caso do "explicacoes.com", que dá explicações também em casa do explicador, e explicações ao domicílio. A empresa "Explica Tudo" é outro exemplo que dispõe de um serviço personalizado e de um acompanhamento profissionalizado em qualquer matéria ou nível. A empresa "Pedagogo" que actua na zona norte do país nos concelhos do Porto, Matosinhos, Maia, Gaia e Gondomar, presta também serviços de apoio pedagógico; neste caso, é o explicador que se desloca ao local pretendido pelo utente. [34]

A divulgação da oferta deste tipo de serviços também apresenta diferentes formas: jornais, revistas, *flyers* distribuídos por cafés ou outros locais frequentados por estudantes, boca–a-boca[35] e Internet, constituem alguns exemplos. Em Hong Kong alguns centros chegam mesmo a fazer publicidade nos cinemas e na televisão (Bray, 1999a: 40). A Areal Editores dispõe de um espaço no seu *site* [36] destinado a divulgação de explicações em todo o país. O "Ás do Saber" é outro *site* que está *on-line*, onde se pode encontrar toda a informação sobre este Centro de Explicações e Formação.[37]

---

[34] www.explicatudo.pt
(consulta realizada em 10.03.2006).

[35] Chew & Leong indicaram que, na Malásia, em 1995, 71% dos estudantes identificavam os explicadores através dos seus colegas; 12% seguiam as recomendações dos professores; apenas em 7% dos casos o contacto era feito pelo explicador e, não, pelo aluno (in Bray, 1999a:40).

[36] www.arealeditores.pt/
(consulta realizada em 10.03.2006).

[37] http://asdesaber.no/sapo.pt
(consulta realizada em 10.03.2006).

Caracterizando os explicadores, eles podem ser novos ou idosos, qualificados ou não qualificados[38], homens ou mulheres, trabalhar a tempo inteiro ou em *part*-time, empregados ou desempregados.

É vulgar alunos do secundário darem explicações a alunos mais novos com o objectivo de ganharem algum dinheiro, o mesmo se passando com os alunos universitários. De acordo com Harnisch (1994), no Japão, aproximadamente um terço dos estudantes universitários dava explicações *Juku* (in Bray, 1999a: 39).

Existem os explicadores que são professores reformados do sistema público mas que continuam a desejar contribuir para a sociedade e ganhar um dinheiro extra; há também aqueles que são professores do sistema público e que, simultaneamente, leccionam explicações; há ainda explicadores que são professores, mas que se encontram fora do sistema, numa situação de desemprego.

A título de curiosidade, no Japão, em meados dos anos 90, o vencimento de um explicador era superior ao vencimento de um professor numa escola pública, situação que se veio a alterar anos mais tarde, sendo o vencimento do professor ligeiramente superior ao do explicador (*idem*). Em Portugal, um explicador que tenha uma média de quinze explicandos ganha tanto ou mais que um professor do ensino público.

[38] Um estudo feito na Malásia por Chew e Leong em 1995 demonstrou que 72% dos explicadores possuíam licenciaturas e que os estudantes urbanos, comparativamente a estudantes rurais, preferiam ser ensinados por explicadores graduados (in Bray, 1999a: 39).

3. A oferta e a procura das explicações: as perspectivas dos explicadores e dos explicandos

As explicações derivam de um clima competitivo e fortemente assente na crença da educação como um valor social e económico.

Ao tentarmos aprofundar o conhecimento do fenómeno das explicações, podemos começar por analisar o binómio explicadores-explicandos.

São várias as razões para a existência das explicações: porque os explicadores as tornam disponíveis, porque os professores as recomendam aos alunos, porque os consumidores descobrem este tipo de produto e decidem usufruir dele, ainda que não recomendado.

Centrando a nossa análise nos explicadores, encontramos vários tipos de explicadores, como atrás já referimos, mas parece-nos importante salientar essencialmente dois: aqueles que também são professores do sistema público e recebem um pagamento adicional por darem explicações e explicadores que estão fora do sistema público. Estas duas situações díspares vão necessariamente gerar razões explicativas diferentes para o incremento deste fenómeno.

Para os professores do sistema público, as razões mais apontadas que justificam a existência deste ensino paralelo prendem-se, ou com o facto de as aulas não serem suficientes para leccionar a matéria prevista nos programas, ou porque os salários são baixos[39] pelo que necessitam de um suplemento adicional, ou simplesmente porque gostam de ensinar.

Para os explicadores no segundo caso, a razão mais apontada é óbvia e prende-se com a necessidade de subsistência uma vez que as explicações funcionam como um primeiro emprego. Alguns também referem o facto de as explicações lhes permitirem trabalhar na sua área de formação académica. Por exemplo, no Japão, as 'donas de

[39] Os baixos salários forçam, por um lado, os professores a procurarem outros rendimentos e, por outro lado, tornam a sociedade compreensiva para com este fenómeno, mais do que devia (Bray, 2005: 5).

casa' utilizam as explicações em sistema de *part-time* como forma de se sentirem úteis e socialmente aceites (Bray, 1999a: 34).

Focando agora a nossa análise nos consumidores, os explicandos, deparamo-nos com duas situações antagónicas. As observações casuais assumem que a maioria dos estudantes que recorre a explicações são alunos com *performances* fracas, que necessitam de apoio. Mas o oposto também se verifica, isto é, há grupos de explicandos com *performances* elevadas que as querem manter unicamente por razões competitivas.

De acordo com os dois casos que apresentámos, assim também diferem as razões apontadas pelos estudantes para recorrerem a este tipo de apoio. Enquanto que para uns a principal razão se prende com os baixos desempenhos ou mesmo com o insucesso escolar, para outros as razões apresentadas vão desde a competitividade imposta pelo próprio sistema até à exigência colocada pelas famílias.

Um estudo feito por Lee em 1996 em Hong Kong identificou um leque de razões apontadas pelos estudantes que justificam assim o recurso às explicações: baixo rendimento escolar (71%); dificuldades no entendimento das matérias (14%); preparação para os exames nacionais (8%); vontade dos pais (2%), estas entre outras razões.

Um outro estudo no Sri Lanka em 1994 revelou o seguinte conjunto de razões para os estudantes procurarem explicações: obter notas altas; porque as explicações ensinam como responder nos exames; porque os alunos se sentem mais bem preparados quando os professores iniciam uma matéria nova; porque lhes permitem utilizar melhor o tempo livre, estas entre outras razões.

Um estudo no Japão (1997) revelou que a maioria dos pais de crianças do nível elementar referem que as explicações ensinam os seus filhos a estudar (Bray, 1999a: 43-56).

Uma outra razão apontada pelos pais é a falta de tempo para acompanhar os seus filhos nos trabalhos de casa encontrando, nas explicações, uma alternativa para contornar esta situação (Davies, 2004: 6).

De acordo com estudos realizados no Canadá por Aurine e Davies, explicações privadas, assim como outras formas de educação, parece terem um brilhante futuro. Uma das razões prende-se com o facto de os pais estarem cada vez mais a tomar uma participação activa na educação dos seus filhos; a outra, com o facto de a educação ser cada vez mais competitiva. Como, quer nas entradas para as universidades, quer nas carreiras profissionais, a competitividade é uma constante, os pais cada vez mais recorrem à educação privada como uma estratégia para os seus filhos. Como refere Aurine e Davies, criou-se a "*generalized culture of educational competition*" (2003: 15).

Em algumas sociedades, enviar os filhos para as explicações está ligado a um certo prestígio social. A pressão que existe entre os pais é um outro factor importante. Quando os pais descobrem que outros pais enviaram os filhos para as explicações, fazem o mesmo para evitarem que os seus educandos sejam desfavorecidos.

Para além destes aspectos, existe ainda a preocupação de os pais proporcionarem aos filhos todas as oportunidades que estão ao seu alcance para que tenham sucesso escolar. Esta preocupação está patente na citação de Mr. Goh, um pai de estudantes de Singapura, que refere "If I don´t give them…. and they fail, I will put the blame on myself"[40](Georges, 1992 , in Bray: 1999a: 45).

Mas, por exemplo, no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, segundo Paiva et al. (1997), os pais enviam os filhos para explicações para não permanecerem nas ruas após o *terminus* das aulas, por ser considerado perigoso (in Bray, 1999a: 61).

Duas razões muitas vezes apontadas para a necessidade do recurso às explicações são a fraca qualidade de ensino público em resultado da democratização do ensino e o pouco empenhamento por parte dos professores que, ao sentirem-se mal remunerados, procuram assim obter um suplemento para o seu vencimento.

[40] "Se eu não lhes proporcionar explicações e eles reprovarem, culpo-me a mim próprio."

Os motivos para leccionar e receber explicações são vários. Mas porque é que este fenómeno sofreu um tão grande incremento? E porque é que as explicações têm mais impacto numas sociedades do que noutras?

O fenómeno das explicações existe em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, em países onde os professores são mal remunerados e em países onde não o são. É assim um fenómeno mundial. Contudo, sabe-se que a procura das explicações está ligada, entre muitos outros factores (massificação escolar, alteração de hábitos de estudo, deficiências ao nível das aprendizagens básicas, diminuição da qualidade do ensino público prestado), ao fenómeno social de competição e ao desejo de os pais verem os seus filhos bem posicionados socialmente.

Em 1976, Ronald Dore publicou um livro intitulado "The Diploma Disease", que focou os *links* entre a educação, a qualificação e o desenvolvimento e destacou o facto de, até certo ponto, os exames dominarem o sistema escolar em muitos países.

Para Dore, a justificação para o incremento deste fenómeno paralelo ao ensino público prende-se com o mercado de trabalho. Em geral, os indivíduos com níveis mais altos de educação formal atraem remunerações mais altas e empregos mais duradouros do que indivíduos com níveis educacionais mais baixos.

Os melhores empregos nas melhores Companhias só são conseguidos por aqueles que tenham frequentado as melhores universidades; ora para terem acesso às melhores universidades, os estudantes têm que obter notas elevadas nos exames. A pressão criada relativamente ao sucesso nos exames criou esta necessidade do aparecimento das explicações.

Pensamos que, de facto, esta é uma forte justificação que se adequa também à realidade portuguesa, uma vez que o 12.º ano de escolaridade é aquele em que os alunos recorrem mais a explicações.

As explicações têm, pois, por objectivo melhorar as *performances* dos estudantes, dando assim resposta às exigências colocadas pelo ensino superior, o qual impõe a obtenção de médias elevadas especialmente em cursos cujos futuros profissionais usufruirão de elevadas remunerações.

Alunos com explicações não só têm normalmente melhores resultados na escola como permanecem mais tempo no sistema educativo.

As explicações podem ajudar os estudantes que apresentam *performances* baixas ou dificuldades numa matéria em particular; mas possibilitam ainda ao explicador acompanhar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e estimular estudantes intelectual e academicamente avançados.

Os Pais que normalmente investem em explicações reconhecem um grande valor à educação e proporcionam aos educandos um conjunto de actividades, do qual as explicações fazem parte, para além da música, dança ou actividades desportivas (Davies, 2004). Estas famílias encaram estas actividades como um investimento, especialmente quando os seus filhos se encontram em momentos de transição dentro do sistema educativo, momentos esses considerados como decisivos ou muito importantes, o que terá os seus dividendos no futuro (Ireson; Rushforth, 2005).

As explicações em pequenos grupos ou individuais são as preferidas pelas famílias de elite contrastando com as famílias de sociedades pouco desenvolvidas, como é o caso do Camboja, em que os professores dão explicações aos seus alunos após o *terminus* das aulas (Bray & Bunly, 2005: 40). Os professores podem afirmar que o sistema não é compulsivo, mas os pais sabem que, se não conseguirem pagar as explicações, além disto desagradar aos professores, os seus filhos podem apresentar dificuldades no acompanhamento das matérias curriculares. Esta situação exacerbou-se desde que os professores passaram a controlar a transição dos alunos de um ano para outro, através de exames. Para muitas famílias, é menos dispendioso ter que pagar as explicações do que ter que pagar mais um ano na escola em resultado de uma reprovação.

No Egipto, uma situação similar acontece. Um exame a nível nacional determina quais os estudantes que vão para as escolas profissionais (as quais são menos conceituadas, menos prestigiadas) e quais os que ingressam nas escolas secundárias. Famílias economicamente favorecidas investem em explicações para ajudarem os seus filhos a passarem no exame. Mais tarde usufruirão de subsídio das universidades

públicas. Após entrarem na Universidade, não necessitam de mais explicações e passam eles agora a serem explicadores. As famílias que não podem proporcionar estas ajudas desmoralizam e acabam por ver os seus filhos abandonarem a escola, pois pensam que, com este tipo de sistema, nunca poderão alcançar bons resultados académicos (Bray, 2005: 6).

Na Turquia, as razões mais apontadas para frequentar um centro de explicações são, em primeiro lugar, preparar a entrada na universidade; em segundo lugar, preparar o acesso a universidades específicas, tais como "Anatolian High School", ou universidades privadas; em terceiro lugar, receber formação complementar no ensino básico ou secundário. Por todos estes motivos, é claro que os centros de explicações se orientam com base nos exames (Tansel & Bircan, 2004: 5).

Hoje em dia, alguns centros oferecem um ensino especializado, na medida em que a educação se tornou num modo de promoção pessoal e não apenas social, tendo o conceito evoluído cada vez mais para o carácter selectivo. A própria sociologia da família considera que estes serviços se enquadram num novo tipo de educação. Mas, quando se afirma que as explicações são um bom investimento, não se está a considerar todo o tipo de explicações. Tal como nas outras formas de educação, os benefícios estão directamente relacionados com a qualidade da orientação prestada, da motivação e atitudes do estudante, bem como da estrutura e contexto das mesmas.

4. O impacto das explicações

4.1. A nível social e educacional

Apesar de não existirem muitos estudos, reconhece-se que as implicações das explicações se situam a vários níveis: político, educacional, social e económico.

Quanto às implicações sociais, e de acordo com Mark Bray (1999), elas podem situar-se ao nível das consequências da pressão a que os estudantes estão sujeitos, ao nível da interferência nas relações sociais e familiares e ao nível das interferências das desigualdades sociais, entre outras.

As explicações podem contribuir para a fadiga dos estudantes e dos explicadores. É óbvio que crianças que frequentam a escola e têm explicações estão sujeitas a grandes pressões. Há estudos que demonstram que há crianças que estudam nove horas por dia, enquanto os pais trabalham sete horas por dia. Este é o caso da Mauritânia (Bray, 2003: 33).

Para muitos alunos as explicações geram fadiga, especialmente para aqueles que as usufruem logo a seguir às aulas. Um estudo efectuado na Malásia por Marimuthu et al. em 1991 refere que 36% dos estudantes afirmavam que as explicações dominavam as suas vidas e apenas 18% discordava deste argumento (in Bray, 1999a: 60).

Mas a fadiga também afecta os explicadores, em particular aqueles que são também professores do ensino oficial. A este propósito, Silva (1997), referindo-se ao Sri Lanka, afirmou "Everybody is tired because of the continuous teaching-learning process going on from morning until evening on weekdays and during weekends and school holidays [which] denies both teachers and students sufficient rest and recreation[41]" (in Bray, 1999a: 54)

[41] "Todos estão cansados porque o processo de ensino-aprendizagem realiza-se de manhã à noite, nos feriados e nos fins-de-semana, durante as férias escolares impossibilitando o descanso e o lazer a estudantes e professores."

Em Singapura, Cheo e Quah, em 2005, referiram que, no seio de famílias de elite, as explicações podiam ser consideradas contraproducentes pois sobrecarregavam muito as crianças (in Bray, 2005: 8).

Sob outro ponto de vista, esta pressão pode ser benéfica pois estimula os estudantes a darem o seu melhor e a maximizarem as suas potencialidades.

As explicações podem também interferir nas relações familiares. Para além do tempo que as crianças passam na escola, ainda se adicionam as horas nas explicações. As horas que restam diariamente com a família são poucas e a sua qualidade é precária, devido ao cansaço. Estas situações podem gerar graves problemas sociais na medida em que a família deixa de conseguir desempenhar as suas funções, nomeadamente no acompanhamento das crianças e jovens (Silva, 1999, in Bray, 1999 a: 60).

Mas as explicações podem ser perspectivadas, segundo Paiva et al., como constituindo um local de convívio onde as crianças permanecem longe do perigo das ruas, como no Brasil, ou um local onde se constroem novas amizades e onde se conhecem pessoas. Um estudo feito por Russel (1997) no Japão indicou que 40% dos alunos que frequentam o ensino primário afirmaram que gostavam de ir para as explicações porque faziam amigos. Para os pais, as explicações são vistas como um reforço ao nível da disciplina necessária ao estudo, libertando-os de mais essa árdua tarefa (in Bray, 1999a: 61).

A desigualdade social é também apontada como uma das consequências mais gravosas para a população estudantil. Não há dúvida de que famílias economicamente mais favorecidas têm mais facilmente acesso a explicações do que famílias menos favorecidas. Esta situação está patente em vários estudos efectuados em diferentes países, incluindo Portugal.[42] A opção por explicações individuais ou em grupo, a quantidade e a qualidade das explicações oferecidas aos estudantes depende das

[42] Para mais informações consultar os artigos de Costa, Ventura & Neto-Mendes (2003) e Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo (2007).

condições económicas das respectivas famílias. Daí, ser óbvio que as explicações constituem um mecanismo que mantém e agrava a estratificação social.

Mark Bray (1999) fala-nos também na dicotomia existente entre os meios rurais e urbanos, estando as explicações mais acessíveis às crianças que residem em centros urbanos.

E segundo o mesmo autor, as consequências não se limitam ao incremento das desigualdades sociais. Outras dimensões estão abrangidas. As explicações podem criar dissonância entre as aulas e as explicações e reportam-se mesmo ao próprio sistema educativo, ao nível das escolas de ensino oficial. Uma das consequências mais directas é que pode afectar a forma de leccionar as aulas. Se, por exemplo, numa turma todos os alunos usufruírem de explicações, os professores não necessitam de se esforçar tanto. Numa turma em que há alunos com explicações e outros não, podem criar-se desigualdades perante as quais os professores podem reagir de maneiras diferentes. Uns dedicam-se mais aos alunos sem apoio, outros podem considerar os que recebem explicação como a norma. Esta situação pode gerar pressão sobre os outros alunos que se sentem obrigados a recorrer a explicações para acompanhar o andamento da turma.

Um outro efeito negativo, muitas vezes apontado pelos professores, é que as explicações podem criar a ideia nos estudantes de que são os explicadores que fazem com que eles obtenham bons resultados; daí não necessitarem de prestar tanta atenção nas aulas. Dizendo de outra forma, o ensino oficial é descredibilizado, na medida em que a confiança e o respeito pelas aulas e pelos professores diminui. Esta situação pode levar à insatisfação nas aulas, uma vez que os estudantes as consideram aborrecidas porque o ritmo de aprendizagem é lento, o que pode afectar o clima e o ambiente da turma. Como refere Hussein em 1987:

> "Tutoring has caused a great lack of interest on the part of students. They have reachead the point thinking that as long they can pay someone who will show them how to pass examinations,

> they do not need to attend school classes, except when they are required to do so by school regulation"[43] (in Bray, 2003: 31).

O professor Sim Won Kooi, do National Institute of Education, é de opinião que as explicações podem ter dimensões negativas e reforça esta ideia afirmando:

> "Tuition undermines the schools mission. While school teachers try to give students a firm grounding in their subjects, private tutors are employed mainly to boost examination performances". "(...) Tutors commoly take short cuts and simply drill their students in exanimation skills. Pupils may become less attentive in classes because they feel that they can use tuition to catch up"[44] (in Bray, 2003: 53).

Yasmeen em 1999 refere que "Most students tend to rely on private tutors for everything including homework and exam tips. As a result, classroom attention tends to dwindle creating discipline problems for school teachers"[45] (in Bray, 2003: 70).

Mas, apesar de tudo, as explicações podem ser positivas. Garantem a aquisição de mais conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade. Podem também ajudar as crianças com mais dificuldades a conseguir formas e métodos de estudo.

O sucesso depende de variadíssimos factores, nomeadamente da natureza, da motivação dos alunos e explicadores, das habilitações dos explicadores e da estrutura e contexto do sistema de educação.

Poucos estudos há sobre este assunto, mas MarK Bray (2005) divulga alguns dados decorrentes de diferentes investigações: Kulpoo em 1998, na Mauritânia,

---

[43] " As explicações causaram uma grande falta de interesse por parte dos alunos. Eles chegaram a pensar que, desde que pudessem pagar a alguém que lhes mostrasse como passar nos exames, não precisavam de ir às aulas, a não ser quando eram obrigados pelo regulamento da escola".

[44] " As explicações minam a missão da escola. Enquanto que os professores das escolas procuram dar bases firmes aos seus alunos, os explicadores dedicam-se principalmente a conseguir bons resultados nos exames. Os explicadores geralmente seguem uma via mais rápida e limitam-se a exercitar os seus alunos para os exames. Os alunos podem tornar-se menos atentos nas aulas porque sentem que as explicações os ajudarão a acompanhar".

[45] "A maior parte dos alunos tende a apoiar-se nos explicadores para tudo, incluindo o trabalho de casa e "dicas" para os exames. Como resultado, a atenção na aula tende a desviar-se, criando problemas disciplinares para os professores da escola".

revelou que as explicações surgem como o factor mais determinante na *performance* da leitura; na Grécia, um estudo feito por Polydorides em 1986 demonstrou a correlação positiva entre os resultados académicos e a frequência de explicações; contudo esta constatação não é conclusiva; na Alemanha, em 2001, Haag comparou o desempenho académico de um grupo de estudantes do secundário que tinha tido explicações com o desempenho de um outro grupo que as não tivera. Verificou que as explicações tinham incrementado o aproveitamento e outras variáveis motivacionais; um outro estudo da responsabilidade de Fergany realizado em 1994 em três zonas diferentes do Egipto, com uma amostra de 4.729 agregados familiares, apresentou resultados diferentes dos anteriores. Não evidenciou correlações estatisticamente significativas entre as explicações e o sucesso; na Coreia, um estudo de Lee et al. em 2004 sugeriu que o factor determinante para o aproveitamento escolar era a atitude dos alunos para com a aprendizagem, mais do que as explicações; Paviot et al., no mesmo ano, referiram-se a estudos feitos no Quénia, Malásia, Zâmbia e Zanzibar em que não foram encontradas diferenças nas *performances* das crianças que tinham explicações.

Em Inglaterra, estudos feitos em escolas secundárias verificaram que, nas raparigas, o rendimento escolar era menos afectado pelas explicações do que nos rapazes. Uma das razões pode ser a de as raparigas apresentarem melhores resultados do que os rapazes nos dois anos anteriores a terem explicações (Ireson & Rushforth, 2005).

Apesar de todos estes estudos, a análise que se possa fazer deve ser cuidadosa uma vez que múltiplas formas de explicações estão em jogo em diferentes circunstâncias e para diferentes grupos de alunos. O número de variáveis envolvido é muito vasto, daí a dificuldade em se demonstrar a correlação entre as explicações e os resultados académicos obtidos.

Em resumo: com toda a variedade de formas e estilos de explicações, é de esperar variações também ao nível do seu impacto. Podemos então afirmar que, quanto ao impacto das explicações ao nível dos resultados académicos, se verifica uma

correlação positiva; contudo, porque há inúmeros factores envolvidos no processo, estes dados são ainda inconsistentes. O êxito das explicações depende da forma como são leccionadas, da motivação dos explicadores e explicandos, da intensidade, duração e *timing* e do próprio tipo de alunos que as frequenta. A lógica espera-se que seja a seguinte: despendendo mais tempo nas aprendizagens, no mínimo irão criar-se mais oportunidades para aprender.

Normalmente, nos países desenvolvidos, não se consideram as explicações como um fenómeno maléfico nem é visto como um acto de corrupção. Contudo, alguns estudos efectuados nas últimas décadas têm enfatizado e clarificado o impacto negativo da corrupção nos países desenvolvidos a nível económico, social e político.

Analisando a postura dos professores na escola e num centro de explicações verifica-se que não é a mesma. Este facto prende-se com vários factores que vão desde o número de alunos passando pelas condições de trabalho até à própria motivação dos estudantes e dos professores. Um explicador de Hong Kong disse "I care about my performance in the tuition centre because I regard students as customers, not like in formal school"[46] (Tseng, 1998 in Bray, 1999a: 40).

Os analistas mais críticos deste fenómeno pensam que a assistência aos alunos que realmente necessitam de apoio deveria ser prestada pelos professores no decurso de seu trabalho "normal", sem pagamento extra. Afirmam mesmo que os professores deliberadamente leccionam mais devagar de forma a fazer com que os alunos recorram a explicações[47]. Outros há, ainda, que afirmam que a chantagem pode mesmo existir ou que os professores podem forjar situações de falhanço para

[46] " Importo-me com a minha prestação no centro de explicações, porque vejo os meus estudantes como clientes, não da mesma forma que na escola formal".

[47] Outros países há em que os professores dão explicação aos próprios alunos, como é o caso da Índia, Líbano e Nigéria. Nestes casos podem criar-se situações problemáticas de chantagem, nas quais os professores não leccionam propositadamente o currículo fazendo com que os alunos sintam necessidade de recorrerem a explicações. Esta situação verifica-se em países em que os professores têm salários baixos. A principal razão para este fenómeno se estar a expandir nos países desenvolvidos são os baixos salários dos professores pagos pelo governo e a falta de um sistema de acompanhamento efectivo (Biswal 1999).

criarem o seu próprio mercado. Estas situações são comuns no Camboja, onde os professores têm um elevado grau de autonomia (Bray, 1999a: 37-38). Em casos extremos, a chantagem dos professores que dão explicações aos seus próprios alunos pode mesmo existir. Os professores não leccionam o programa todo nas aulas, exigindo aos seus alunos que tenham lições particulares pagas, depois das aulas.

No Paquistão, os professores exigem um pagamento aos pais sob a forma de explicações e, se os pais não o fizerem, os professores são autorizados a bater na criança ou a criar-lhe situações de insucesso. [48]

Escolas pobres que preparam mal os seus alunos fazem com que as famílias contratem explicadores para assegurarem a passagem nos exames e a entrada dos seus filhos nas universidades. Mas o que se passa é que os explicadores mais cotados são também professores que fazem parte do júri de exames, que decide quem entra ou não nas universidades. Os pagamentos feitos aos explicadores podem ser encarados como subornos. Estes factos foram evidenciados em 2002 no Chronicle of Higher Education.[49]

Para muitas famílias, a educação está longe de ser gratuita, quando contratar professores é uma necessidade para se passar nos exames.[50]

Estamos em presença de perspectivas de corrupção, nas quais os professores das escolas públicas são vistos como detendo o monopólio da educação, sugerindo ou mesmo impondo as explicações aos seus alunos com o objectivo de receberem um suplemento ao seu ordenado pago pelo Estado.

A corrupção reduz a eficiência, a qualidade dos serviços, distorce as decisões e põe em causa valores sociais. Reconhecendo os perigos destas situações, alguns

---

[48] http://www.parentadvocates.org/index.cfm?fuseaction=article&articleID=5608 (consulta realizada em 8.01.2006)

[49] http://www.parentadvocates.org/index.cfm?fuseaction=article&articleID=5608 (consulta realizada em 8.01.2006)

[50] The World Bank's Voices of the Poor survey

governos não autorizam que os professores dêem explicações que sejam pagas por estudantes sobre os quais têm responsabilidade. É o caso da Austrália, França, Singapura (Bray, 2005: 8) e de Portugal.[51]

No caso do nosso país, da portaria n.º 814/2005 de 13 de Setembro, referente ao requerimento de acumulação de funções por pessoal docente, faz parte uma declaração na qual o requerente é obrigado a declarar que não presta qualquer tipo de apoio educativo aos seus próprios alunos, nem a alunos matriculados na escola onde o docente exerce funções.

Como referem Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo (2007: 8) "El panorama que rodea la práctica de las clases particulares en muchos países está lejos de ser claro y transparente, repitiéndose las denuncias de casos de corrupción"[52].

A corrupção verifica-se quer em países desenvolvidos quer em desenvolvimento e o International Institute for Education decidiu realizar, em 2001, um projecto dedicado à corrupção em educação—"Ethics and corruption in education"— que tinha como objectivo fazer com que o assunto da corrupção na educação passasse a constar da planificação feita pelos governos ou pelos decisores políticos.[53]

4.2 A nível socioeconómico

A dimensão do impacto socioeconómico das explicações pode ser perspectivada sob o ponto de vista das despesas que acarreta para os agregados familiares.

No Egipto, um estudo efectuado por Fergany em 1994 revelou que as despesas com as explicações consumiam entre 15% e 20% das despesas totais das famílias rurais e urbanas respectivamente. Em Singapura, dados recolhidos por George

[51] Portaria n.º814/2005 de 13 de Setembro, Diário da República I SÉRIE B, n.º176.

[52] "O panorama que rodeia a pratica das explicações em muitos países está longe de ser claro e transparente, assistindo-se a frequentes denúncias de corrupção".

[53] www.u4.no/document/
(consulta realizada em 8.01.2006)

referentes ao ano de 1992 indicam que as despesas familiares com as explicações ascendiam a US$200 milhões (in Bray, 1999a: 27).

Em 1997, um outro estudo calculou que as despesas de um agregado familiar com as explicações em todos os níveis de ensino subiam a 1,6 % do GDP[54] (World Bank, 2002: 26).

Em Hong Kong, um estudo revelou que as explicações consumiam cerca de 15% a 20% dos rendimentos mensais das famílias de classe baixa e média (Bray & Kwok; 2003: 616).

No Vietname, no ano de 2002, as explicações consumiram 20% das despesas das famílias em educação (Bray, 2005: 4).

Na Coreia do Sul, as famílias gastam cerca de 2,9% GDP em explicações, do primário ao secundário (Taejong, 2004). No ano de 2003, as despesas com as explicações foram estimadas em 12,4 biliões de dólares, o equivalente a 55,9 % do orçamento do Estado para a educação (Lee, 2005: 100) e gerou taxas de emprego consideráveis. Noutras sociedades constituiu uma outra forma de os professores colmatarem os seus problemas financeiros (Bray, 2005).

Na Turquia, durante o ano lectivo 2002/2003, segundo um estudo de Cumhuriyet, os estudantes que preparavam a sua entrada na universidade pagaram um total de 262 milhões de dólares americanos em explicações, por todo o país. Segundo dados apresentados pelo Ministério da Educação da Turquia em 2003, este valor representa 1,44% do GDP enquanto que os gastos na educação pública foram de 2% no mesmo ano, em todos os níveis de ensino. Estima-se que as famílias que enviaram os seus filhos para as explicações gastaram entre 1% a 15% dos seus vencimentos (Tansel & Bircan, 2004).

Em Portugal, o estudo realizado por Costa, Ventura & Neto-Mendes em 2003 revelou que os preços praticados para explicações do 12.ºano variam entre os 10 e 15 euros por sessão. Feitos os cálculos (duas sessões por semana), a despesa mensal com uma explicação pode oscilar entre os 80 e 120 euros. Segundo os referidos

[54] Gross Domestic Product

investigadores, "[…] se tivermos em conta que o salário mínimo não chega aos 400 euros, vemos como o acesso a explicações pode revestir-se de um carácter altamente selectivo […]" (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2006: 2).

Quanto às implicações económicas, é reconhecido por todos aqueles que se dedicam ao estudo deste fenómeno que as explicações têm efeitos significativos no mercado do trabalho. Primeiro, porque aproveitam recursos humanos libertando os pais para poderem trabalhar Esta situação é evidenciada por um estudo feito por Falzon e Busuttil em Malta em 1998, em que ficou demonstrado que era nas famílias em que ambos os pais trabalhavam que a percentagem de explicações era maior. Segundo, porque há famílias que precisam de trabalhar mais para pagarem as explicações aos seus filhos, contribuindo assim para o desenvolvimento da economia. A necessidade das famílias terem dinheiro para pagarem as explicações é uma razão culturalmente aceitável para as mulheres japonesas trabalharem fora de casa (Bray, 1999a). Terceiro, e talvez o maior, prende-se com o emprego dos explicadores, uns a *full time* e outros a *part-time*. Não restam dúvidas de que a "indústria das explicações" veio gerar novas oportunidades de emprego numa época de crise, proporcionar emprego a muitos licenciados que se encontram desempregados ou, mesmo, um emprego adicional (normalmente em regime de *part-time*) a professores do ensino público.

A agência de topo de Londres tem vindo a crescer desde 1985. Como refere o seu Director Bill Fleming (2002), "We now have 8,000 jobs - individual pupils requiring tuition - a year, that compares to 5,000 three years ago, […] We've had to take on new staff to cope with the number of calls and install more telephone lines."[55]

---

[55] "Agora temos 8.000 empregos por ano – os alunos querem explicações individuais- comparando com os 5.000 de há três anos atrás". "(…) tivemos que recrutar pessoal novo para atender as numerosas chamadas e até instalar novas linhas telefónicas".

[55] http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm
(consulta realizada em 24.03.2006).

Sobre este assunto, os resultados da nossa investigação de que daremos conta à frente, permitem apresentar alguns dados relativos aos montantes gastos pelas famílias portuguesas em explicações.

5. As explicações e as diversas formas de negócios

Assistimos a um incremento muito significativo de centros, institutos, academias ou ATL[56] com fins lucrativos que proporcionam um conjunto diversificado de serviços, entre eles as explicações.

Ao contrário da maioria dos explicadores que dão explicações em casa, nestes centros as actividades desenvolvidas estão oficialmente legalizadas. As explicações deixam de ser um *hobby* para se tornarem num negócio.

Uma das formas de negócio que começa a aparecer em Portugal neste ramo é o *franchising*. *Franchising* é uma forma de desenvolver o crescimento de um negócio em que o volume de negócios atinge valores elevados (Ventura, Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2006). Ao oferecerem os direitos de uma marca e alguns produtos em troca de *royalties*, os pequenos negócios ficam ligados em rede central, que proporciona formação e ajuda na testagem dos produtos aos seus clientes.

O *franchising* leva os centros de explicações a estandardizarem e a alargarem os seus serviços. Transcendem a tradicional ajuda para os testes ou nos trabalhos de casa e juntam uma variedade de ofertas que, por vezes, se comparam ao ensino público. O resultado é que se parecem com as escolas e acabam por oferecer uma alternativa ao ensino público em vez de um suplemento.

Em termos de negócio, estes centros de explicações atraem indivíduos que esperam fazer das explicações uma profissão a tempo inteiro. De preferência, procuram ter à frente da parte financeira um gerente, e um professor responsável pela parte pedagógica. Na verdade, os que dão a concessão preferem que esteja à frente do centro uma pessoa não ligada ao ensino, porque, segundo referem, os professores não têm o sentido do negócio; falta-lhes a ambição comercial. [57]

---

[56] ATL – Actividades de Tempos Livres.

[57] www.kipmcgrath.com
(consulta realizada em 7.01.2006).

Kip McGrath Education Centres[58] é uma grande empresa de explicações destinadas a crianças entre os 6 e os 16 anos que iniciou a sua actividade na Austrália e hoje conta com 600 Kip McGrath Education Centres em 18 países. No ano passado os *Kip McGrath Education Centres* ganharam cerca de $80 milhões em mensalidades. Por semana, são apoiadas cerca de 50. 000 crianças.

Na Nova Zelândia, as companhias privadas de explicações mudaram o rosto da educação. As páginas das listas telefónicas divulgam inúmeros centros de explicações. Um dos maiores grupos do País é precisamente o *Kip McGrath Education Centres* que tem 97 centros na Nova Zelândia e 600 explicadores qualificados. Em cada ano ensinam cerca de 15. 000 estudantes[59].

Centros Kumon podem ser encontrados em mais de quarenta e três países do mundo, tais como no Canadá (onde há 3,7 milhões de clientes servidos pelo sistema *franchising*), na Coreia do Sul, USA, Taiwan, Brasil e Austrália.[60]

O método Kumon nasceu nos anos 50 no Japão e foi criado por Toru Kumon[61]. A filosofia deste método baseia-se no seguinte lema: "There's nothing a child can't

---

[58] Kip e Dugnija McGrath, fundadores da Kip McGrath, iniciaram a sua actividade em 1974 em New South Wales, dando explicações em casa. O aumento da procura fez com que expandissem a sua actividade e abrissem outros centros de explicações. Material pedagógico foi especificamente elaborado e devidamente testado e o sucesso alcançado conduziu-os ao *franchising* em 1987.
www.kipmcgrath.com
(consulta realizada em 7.01.2006).

[59] www.educationforum.org/nz/duocuments/enewsletter/0905set05tutoring.html
(consulta realizada 7.01.2006).

[60] http://www.kumon.com.br/web/index.php
(consulta realizada em 10.03.2006).

[61] Toru Kumon, professor e pai, queria ajudar o seu filho a melhorar as suas *performances* escolares. O método teve tanto sucesso que o seu filho, no *Grade 6,* conseguia já realizar operações de cálculo. O centro do sistema da aprendizagem Kumon consiste num currículo de mais de vinte níveis de capacidades bem definidas e centenas de pequenas tarefas que vão desde o pré-escolar ao ensino universitário. 1.º Verificam-se os conhecimentos e as necessidades do aluno; 2.ºO aluno começa por um assunto que já sabe; 3.º Estuda os conteúdos indispensáveis para o ensino médio usando um material programado; 4.º Com uma base sólida, estuda outros conteúdos mesmo que esses conteúdos não sejam leccionados no ano lectivo em que se encontra. 5.º Vai acompanhar bem as aulas 6.ºConsegue-se adiantar ao conteúdo escolar e ter tranquilidade nas aprendizagens que se seguem.

do"[62] e simultaneamente pretende desenvolver em cada criança as suas potencialidades. Mais de 10 milhões de alunos em todo o mundo usufruem deste método de aprendizagem[63].

Sylvan Learning Center é o nome de outra grande companhia que foi nomeada como número um dos *franchisings* pela American Association of Franchisees & Dealers. Nos anos 90, as empresas Kumon e Sylvan obtiveram rendimentos de $150 e $400 milhões de dólares (Aurini & Davies, 2003).

Country Tutors é um outro exemplo de uma companhia de explicações que dispõe de mais de 600 explicadores em Inglaterra e Gales, incluindo as áreas de Worcestershire, Herefordshire, Gloucestershire, Shropshire, Cardiganshire, Carmarthenshire, Glamorgan, Gwent, Pembrokeshire and Powys. [64]

Em França, destaca-se no mercado a empresa *Acadomia*, fundada por Thierry Romero em 1980. Segundo o método da *Acadomia*, o estudante recebe ao domicílio o apoio de que necessita. Expandiu-se para a Alemanha, Bélgica, Marrocos e para Espanha, onde representa um negócio inovador e onde, tal como em França, pretende criar uma rede de cobertura nacional, através de *franchising*[65].

Acadomia é o lider actual do mercado francês, o qual despende 2 milhões de horas em cursos por ano. Em 2004, o seu volume de negócios foi de 62 milhões de euros (Leboucher, 2005).

É difícil quantificar com precisão este sector de actividade assim como as empresas especializadas neste tipo de serviço, mas estima-se que, em França, o volume de negócios se situe à volta de 450 milhões de euros com um crescimento por ano de 10 %. Esta situação surge, por um lado, pelo aumento que se verifica ao nível da

---

[62]"Não há nada que uma criança não possa fazer".

[63] www.kumon.com
(consulta realizada em 10.03.2006).

[64]http://www.private_tuition.com/enquiry.php
(consulta realizada em 9.01.2006).

[65] www.acadomia,fr/site/index.php
(consulta realizada em 9.01.2006).

procura e, por outro lado, pelas vantagens que as famílias podem retirar ao apresentarem estes gastos como despesas com a educação, uma vez que o Estado Francês, a partir dos anos 90, decidiu incentivar as famílias a declararem-nas.

Complétude é a empresa que aparece em segundo lugar com 500.000 horas gastas e um volume de negócios de 17 milhões de euros. Em terceiro lugar surge *Les Cours Legendre*, que emprega professores recrutados como assalariados. Em 2004, o seu volume de negócios foi de 11 milhões de euros. *Anacours* e *Keepschool*, com respectivamente 5,2 et 3,6 milhões de euros de volume de negócio, aparecem de seguida.

No Canadá, as várias formas de ensino particular passaram de "lições na sombra" para *franchising* de "centros de aprendizagem". Os professores da "sombra" seguem de perto o currículo oficial oferecendo ajuda no trabalho de casa e na preparação para os testes.

Na Turquia, os centros de explicações cresceram nos anos 60 com a finalidade de preparar os estudantes para a entrada na universidade. Em 1984 havia já 174 centros em todo o país e o governo produziu legislação reconhecendo as actividades destes centros como parte das actividades educacionais. A partir daí, o número de centros cresceu e, em 2002, eram já mais de 2. 100. Existe mesmo uma associação conhecida por OZDEBIR que apoia " The Private Tutoring Centers Association" (Tansel & Bircan, 2004: 5).

Em Portugal também existem vários centros de explicação ou centros de aprendizagem sob a forma de *franchising*. Exemplos disso são: *Mathnasium*, centro de ensino especializado em Matemática; *Morangos*; academias, infantários e creches; *Fastrackids*, centro de aprendizagem para o desenvolvimento de competências em crianças; *Teen Academy*, centro de actividades pedagógicas e de orientação escolar; *Mathjogos*, entre outros.

De salientar que as marcas Morangos[66] e Teen Academy[67] são marcas nacionais. Todos estes negócios foram recentemente divulgados na Expo Franchinsing que se realizou em Lisboa no mês de Maio de 2005.[68]

Estamos, portanto, perante um tipo de negócio que se expandiu por motivos que vão desde as incertezas dos pais, à confusão e descrédito causados pelas sucessivas reformas ocorridas no ensino público (Aurine & Davies, 2003). De acordo ainda com os mesmos autores, as explicações privadas assim como outras formas de educação parece terem um brilhante futuro. Esta necessidade de estratégias competitivas está a inundar o mercado de formas privadas de educação, questionando assim os políticos para o sector.

---

[66] A academia Morangos iniciou a sua actividade em 1997 e o *franchising* em 2002, dispondo em 2006 de 23 unidades, das quais 22 são *franchisadas*. Tem como objectivo a sua expansão pelo território nacional, estando prevista a abertura de mais 20 unidades dos Morangos nos próximos três anos. O investimento é de 25. 000 € e inclui direito de entrada, *softwares*, formação inicial e contínua, material publicitário, entre outras. As actividades desenvolvidas nas academias são várias: salas de estudo, inglês, informática, artes plásticas, música; destina-se a crianças entre os 4 e os 12 anos.
www.morangos.net
(consulta realizada em 8.01.2006).

[67] Teen Academy iniciou a sua actividade em 2001 e o *franchising* em 2005. Dispõe de quatro unidades e pretende efectuar a sua expansão por todo o país. O seu *slogan* é " Ensinamos a aprender" e destina-se ao ensino básico, secundário e universitário. Oferece aos seus clientes várias modalidades de estudo, como salas de estudo ou ensino individualizado. O direito de entrada ronda os 30. 000€ e o investimento necessário é de 100. 000€
.www.teenacademy.pt
(consulta realizada em 8.01.2006).

[68] www.infofranshising.pt
(consulta realizada em 8.01.2006).

6. Políticas governamentais face às explicações

As políticas governamentais face às explicações são diversificadas mas podemos identificar seis tipos diferentes de abordagem deste problema, a saber: *laissez-faire,* observar sem intervir, reconhecer e controlar, fomentar, abordagem mista e proibição.

A política do *laissez-faire*, que se baseia numa atitude de desconhecimento por parte dos governos que, ignorando o fenómeno, não têm nele qualquer tipo de intervenção. É talvez a abordagem mais comum pelo facto de este fenómeno ser uma "sombra" do próprio sistema educativo e, portanto, de muito difícil controlo. O Governo de Hong Kong, durante praticamente todo século XX, pautou-se por este tipo de política (Bray, 2003: 44-45).

Outra forma também utilizada baseia-se em observar, mas sem intervir. O mesmo é dizer que os governos se limitam a recolher algumas informações mas nada fazem. Esta situação é visível especialmente em países onde os professores têm baixos salários não conseguindo suportar as despesas familiares. Foi o que aconteceu nos anos 90 na Europa de Leste, com o fim do comunismo (Bray, 1999a: 70-75).

Reconhecer e controlar é outra das formas. Neste caso, os governos impõem medidas de controlo, por exemplo, limitando as pessoas que podem exercer este tipo de actividade e até mesmo inspeccionando. A Mauritânia e Hong Kong integram esta categoria. Nos anos 90 o governo de Hong Kong foi pressionado a dedicar mais atenção a este fenómeno devido às proporções do seu crescimento, o qual tornou público questões sociais e económicas da educação. Foi também confrontado com inúmeras queixas sobre os honorários cobrados e a qualidade destas instituições. Por tudo isto, foi forçado a intervir. O Departamento de Educação descobriu que muitos estabelecimentos não estavam registados e actuou, colocando mesmo um empresário em tribunal, o que originou uma enorme publicidade. As escolas que não estivessem registadas enfrentavam a possibilidade de uma multa até UK $25000 e os professores dessas escolas poderiam ser multados até UK $ 5000 e passarem dois

anos na prisão. Como se verifica, o Departamento de Educação passou a ter um papel mais activo. Foram criados certificados de registo de acordo com as Leis da Educação, e a fiscalização aumentou (Bray, 2003).

Os governos de Singapura e Taiwan lidam com a situação de outra maneira: fomentam as explicações. Neste tipo de abordagem consideram-se as explicações como sendo necessárias na medida em que ajudam os estudantes, contribuindo assim para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e também para o desenvolvimento da sociedade. Em Singapura, o governo também criou o seu próprio *site*, listando todos os centros de explicações registados[69]. Reconheceu mérito nas explicações para aqueles estudantes que precisam de ajuda ou para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em 1993, o Governo lançou um programa que ficou conhecido por "Edusave", o qual atribuía às escolas um subsídio que podia ser utilizado em programas educacionais. Muitas escolas contrataram explicadores individuais para darem apoio a determinados grupos de estudantes. Para além destas medidas, o governo providenciou assistência específica às organizações envolvidas com explicações (*idem*).

A abordagem mista é um outro modo de intervenção na qual se autoriza um tipo de explicações e outros não. O governo de Hong Kong, depois das pressões a que foi sujeito, optou por este tipo de abordagem. Por um lado, insistiu no registo dos centros de explicações e, por outro lado, investiu numa campanha destinada aos pais/encarregados de educação. "How to choose tutorial schools"[70] foi um desses exemplos, para além de um *site* criado pelo próprio governo. Neste *site* podem ser encontrados todos os centros registados, que em 2002 eram cerca de 3.500, detalhes específicos de cada um, moradas e honorários. O próprio Departamento de Educação aprovou uma tabela de honorários para que as famílias possam estar mais

[69] www.1moe.ed.sg/privatesch/directory/tutorial.html
(consulta realizada em 8.01.2006)

[70] www.ed-gov.
(consulta realizada em 8.01.2006)

esclarecidas. No ano de 2001, o governo aprovou legislação específica que permitia actuar sobre os centros que, por exemplo, fizessem publicidade enganosa. Os professores estão proibidos de dar explicações aos seus próprios alunos. Caso não cumpram estas determinações, são sancionados pelo Estado e são "mal vistos" pelos Pais/Encarregados de Educação e pela sociedade em geral. Um factor importante é que os professores são relativamente bem pagos, não tendo necessidade de dar explicações para sobreviver.

Mas, paralelamente, em Singapura, operavam organizações fora do sistema. Explicandos e explicadores ligam-se através da Internet[71].

No Straits Times Newspaper, numa secção destinada a Singapura, em 1992 dizia-se "Today, Saturday 50 000 students will meet their private tutors. Private tuition touches more than a quarter of Singapure's households. One-third of all students, from kindergarten to university level, have tuition"[72](Bray, 2003: 53).

É vulgar a proibição de os professores darem explicações aos seus próprios alunos do sistema público.

A proibição é a forma de abordagem mais extremista na medida em que proíbe todas as formas de explicações, exceptuando os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta política baseia-se no reconhecimento das desigualdades que as explicações podem provocar ao nível dos estudantes.

Um exemplo desta política é a Coreia do Sul onde o governo, em 1980, baniu as explicações. Contudo, esta medida mostrou-se ineficaz e foi perdendo vigor ao longo do tempo. Em 1990, o President Kim Dae-Jung anunciou que o seu governo iria proporcionar a todas as crianças actividades extracurriculares, libertando assim os pais desse pesado encargo (Yi, 2002: 2). Declarou também que pretendia terminar com as explicações a nível do ensino secundário, mas no ano 2000 os tribunais vieram

---

[71] www.filmo.com e www.tutorcity.com
(consulta realizada em 8.01.2006).

[72] "Hoje, sábado, 50. 000 estudantes conhecerão os seus professores particulares. O ensino privado abrange mais de um quarto das famílias em Singapura. Um terço dos estudantes, desde a pré-primária à universidade, têm aulas particulares".

a considerar esta medida inconstitucional na medida em que era uma afronta aos direitos humanos.

Kim & Lee, em 2001, fazendo referência à Coreia do Sul, afirmaram que as políticas ao nível do ensino secundário incrementaram as explicações. Fortes regulamentações eliminaram a competição entre as escolas secundárias, mas não entre alunos. Muitos dos estudantes sentiram que as escolas não os preparavam convenientemente para a universidade nem para os exames de entrada porque os professores não eram suficientemente eficazes no ensino desde que as turmas se tornaram heterogéneas. Também a ausência da competitividade tornou as escolas menos responsáveis. Consequentemente, as políticas igualitárias intensificaram o fenómeno das explicações, tornando-o mais popular.

No Japão, aconteceu uma situação muito similar. Harnisch descreveu o fenómeno, conhecido por *juku,* como uma brecha no sistema educativo japonês entre o que se ensina nas escolas públicas e as exigências colocadas pelos exames. Os Japoneses aceitam a uniformidade e o igualitarismo do sistema de ensino público, em parte porque as explicações existem. Pais e alunos com elevadas perspectivas a nível do ensino recorrem ao *juku* para aprenderem novas matérias ou aprofundarem conhecimentos; outros utilizam as explicações como uma medida de apoio (Bray, 2005).

Noutros países, as dinâmicas diferem. Nos Estados Unidos da América, uma das razões para o incremento deste fenómeno foi a estratificação que se verificou no sistema público com a publicação das tabelas de classificação, de louvores e de penalizações.

Russell (2002) referiu que, em Londres e noutras grandes cidades, o fenómeno das explicações "explodiu" tendo-se tornado num dos mais importantes factores, ainda que irreconhecível, na *performance* das crianças na escola. Para além de afectar o trabalho das classes, distorce as tabelas de classificação dos testes e exames, as quais pretendem reflectir a qualidade de ensino nas escolas, o que torna sem sentido as estratégias definidas pelo governo.

O Governo inglês optou por ignorar o assunto até que, em 2002, o Primeiro-Ministro Tony Blair foi acusado pela jornalista Rachel Johnson de investir nas explicações dos seus próprios filhos.[73]

[73]No Reino Unido o fenómeno dos *rankings* de escola vieram incrementar as explicações. É o próprio Primeiro-Ministro a recorrer a explicações para os seus filhos.
http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm
(consulta realizada em 24.03.2006).

Capítulo III

A Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário e a Transição para o Ensino Superior

---

Neste capítulo realçamos a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem e apresentamos a evolução do conceito, as principais funções, efeitos e modalidades utilizados no Sistema Educativo Português.

Apresentamos o quadro legal e normativo referente ao Regime de Avaliação dos alunos no Ensino Secundário e, cientes da complexidade e da multidimensionalidade da avaliação, centramos a nossa análise nos efeitos de progressão ou retenção dos alunos do 12.º ano e no acesso ao Ensino Superior.

1. A avaliação em educação

> " Na sociedade em que vivemos exige-se que se aprenda ao longo da vida, e é bom que todos estejamos preparados para sermos avaliados em permanência, para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática e não uma sociedade clientelar onde uma boa cunha vale mais do que uma competência comprovada."
>
> (Fernandes, 2000)

Não restam dúvidas quanto à pertinência da avaliação, bem como à importância dos seus efeitos. Basta, para isso, constatar a quantidade de literatura especializada produzida, assim como os estudos feitos pela OCDE[74] e pela UNESCO[75].

A avaliação sempre foi uma das actividades dominantes da educação escolar e, como refere o próprio Ministério da Educação no Relatório "O Estado da Arte da Avaliação em Portugal", " A avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem constituiu um instrumento regulador da aprendizagem, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno do ensino básico" (ME, 1999: 11).

Começou a falar-se, de modo sistematizado, de avaliação aplicada à educação com Tyler (1940),[76] considerado o pai da avaliação educacional mas, como refere Philippe Perrenoud, a avaliação já tinha surgido por volta do século XVII nos colégios e ficou, a partir daí, indissociável do ensino de massas que conhecemos depois do século XIX.

---

[74] Nos anos 90, ocorre "uma renovação do interesse pela avaliação e esse interesse deve-se a três motivos fundamentais: i) "à necessidade que os países têm em dispor de mão-de-obra qualificada"; ii) "à necessidade de um clima de austeridade orçamental e de melhorar a qualidade da educação e de formação para uma melhor utilização dos recursos"; iii) "à nossa partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas"(OCDE, 1991, n.º59).

[75] "Cada vez mais apreensivos com a qualidade do ensino escolar, muitos países fizeram dos resultados ou aquisições de aprendizagem a sua principal preocupação. É provável que a avaliação dos resultados dos alunos venha a ser um assunto amplamente discutido e debatido no decurso dos anos 90" (UNESCO, 1991: 82).

[76] Tyler concebia o processo de avaliação como sendo " essencialmente o processo de determinar até que ponto os objectivos educativos foram realmente alcançados mediante os programas de currículo e Ensino" (Tyler, 1976:69).

Na década de 90 e nos anos subsequentes tem-se assistido a uma permanente importância atribuída à avaliação, a qual evoluiu tão profundamente que podemos mesmo considerar a existência de um novo paradigma da educação. Curiosamente, a sociologia comparada refere que esta evolução se tem processado de forma idêntica em diversos países ainda que quando ideologicamente diferentes entre si. Almerindo Janela Afonso a este propósito refere que "[…] as mesmas políticas e práticas educativas são muitas vezes aplicadas em diferentes contextos e até mesmo com finalidades diferentes"(Afonso, 1998: 89).

Uma das razões mais apontadas para tal situação é o fenómeno da globalização que faz com que as sociedades alarguem os seus horizontes recorrendo à análise do que se passa à escala mundial.

Partilham desta perspectiva Almerindo Afonso (1998) e Antunes (2004).

A este propósito Almerindo Afonso salienta que "[…] são estas respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais " (1998: 90).

Antunes refere que:

> "[…] Os últimos anos da década de noventa verificaram os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de *europeização* das políticas educativas e de formação, agora sob o lema de uma cooperação reforçada" (2004: 7).

O processo de Bolonha (1999), o processo de Bruges/Copenhaga (2001) e o Programa de Objectivos Comuns para 2010 (1999/2000) comprovam bem estas afirmações de Fátima Antunes.

Na História da Avaliação podemos assinalar três momentos significativos: até aos anos 60, a avaliação caracterizou-se por dar ênfase aos produtos escolares, (índole quantitativa) e foi suportada por um paradigma positivista; nos anos 70, a avaliação passou a ser suportada por um paradigma interpretativista e, a partir dos anos 70, surgem novas concepções sobre a avaliação, com base em novos paradigmas.

Os trabalhos desenvolvidos por R. Tyler nos anos 30 e 40 acabam por ter reflexos muito significativos na forma de conceber a educação, como se pode ler no seu livro "Basic Principles of Curriculum and Instruction",[77] editado nos Estados Unidos da América em 1949, e em "Eight Years Study of Secondary Education", da Universidade de Ohio.

A avaliação deixa de estar limitada à aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos para passar a ser encarada de uma forma mais ampla, isto é, dizendo respeito a todo o processo de ensino e ao currículo.

A avaliação, neste período, poderia ser definida, segundo Leite, como "[…] processo de determinar até que ponto foram alcançados os objectivos curriculares" ou "[…] processo de determinar o nível de mudanças do desempenho ocorridas nos alunos" (1995: 11-12).

Nos anos 60, o enfoque da avaliação situa-se tanto ao nível dos produtos como ao nível dos processos. A finalidade da avaliação consiste então em dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos, visando também melhorar os processos de aprendizagem.

Estes princípios são preconizados por Cronbach (1963) e Scriven (1967), sendo este último considerado o pai da avaliação formativa (in Leite, 1995).

Ambos os autores dão ênfase ao processo de ensino e aos percursos de aprendizagem.

Nos anos 70, o enfoque da avaliação situa-se na interpretação dos contextos; ao avaliar, pretende-se "integrar atitudes que, recorrendo à objectividade e à subjectividade dos vários actores educativos, procuram interpretar as situações de forma ampla e contextualizada, numa perspectiva holística que aproxime a avaliação das realidades sociométricas educativas onde ocorrem". Trata-se de uma avaliação que " privilegia acções e não intenções" (Leite, 1995: 16).

[77] Tyler, Ralph- Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago, 1949, traduzido com o título Princípios Básicos do Currículo e Ensino, Porto Alegre, Globo,1976.

Os autores Bloom, Hastings e Madaus (1971) relacionam a avaliação com os objectivos educacionais e, em função da finalidade da educação, consideram três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e certificativa.

Noizet e Caverni (1985) e Cardinet (1992) também se referem à avaliação como um processo de verificação de objectivos.

Para Alaiz, Góis & Gonçalves existem quatro momentos importantes na evolução do conceito de avaliação, momentos esses que eles intitulam de "quatro gerações da avaliação". Na primeira geração, a avaliação incide essencialmente sobre os resultados; na segunda, a avaliação já tem o seu enfoque nos objectivos, constituindo-se como finalidade da avaliação a descrição dos pontos fortes e fracos do que é avaliado; na terceira geração, pretende-se que a avaliação emita um juízo acerca do valor do que foi avaliado; na quarta geração, procura-se o consenso sobre o objecto avaliado (2003: 10-11).

De facto, hoje é genericamente reconhecido que a avaliação deixou de estar vocacionada apenas para os alunos e, como nos refere Margarida Fernandes, "[…] passando a abranger todo o universo escolar além dos alunos de que tradicionalmente se ocupava, passou a dizer respeito ao desempenho dos professores, à eficácia do ensino, às instituições, ao currículo e ao próprio sistema educativo" (1998: 7-8).

Pensamos ser também oportuno deixar aqui algumas definições de avaliação de autores que estudaram o assunto, referentes a momentos distintos.

Assim a avaliação é entendida como:

> "[…] Acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação" (Hadji, 1994: 31).

> "[…] Uma componente do processo de ensino-aprendizagem e tem como função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, os desajustamentos no processo educativo e possibilitar que seja proporcionado pelo professor e pela escola, a cada aluno, com o seu auxílio e do encarregado de educação, o programa de estudos que lhe seja adequado" (Ramos, 1995: 31).

> "[…] A recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite uma tomada de decisão"(Peralta, 2002: 37-42).

Debruçamo-nos agora sobre as funções da avaliação que, segundo Broadfoot (1981), são as seguintes: competência académica (*competence*); promoção da competição entre alunos e entre escolas (*competition*); relação entre conteúdos e formas de avaliação (*content*); selecção e alocação diferencial dos indivíduos (*control*) (in Afonso, 1998: 31).

D. Nevo (1986) refere que as funções da avaliação com maior importância dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem, à selecção, certificação e responsabilização, à promoção de motivação dos sujeitos e à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade (in Rosado & Silva, 1995).

De acordo com Afonso (1998), depois dos anos 90 e, sobretudo, nos países anglo-saxónicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas à avaliação são as que remetem para a selecção dos indivíduos e para a "gestão produtiva" do sistema educativo.

O Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário aponta três funções principais da avaliação: a) estimular o sucesso;[78] b) certificar saberes adquiridos;[79] c) promover a qualidade do sistema educativo.[80]

Poder e disciplina são outros dois conceitos que se encontram ligados à avaliação e também ao próprio acto de avaliar.

A avaliação pode ser encarada como uma forma de poder exercido por quem avalia sobre quem é avaliado; muitas vezes, as avaliações atribuídas aos alunos servem de sanção para atitudes e comportamentos considerados menos desejáveis.

Para outros autores a avaliação é um instrumento de socialização. Como refere Afonso:

---

[78] Com o fim de estimular o sucesso educativo, a avaliação tem carácter sistemático e contínuo.

[79] Com o fim de certificar saberes, a avaliação afere os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para o ingresso na vida activa.

[80] Com o fim de promover a qualidade do sistema educativo, a avaliação permite fundamentalmente mudanças e inovações, designadamente de incidência curricular, a partir de aferição do ensino e da aprendizagem com referência a padrões previamente estabelecidos.

> " Sendo a avaliação um dos processos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as modalidades de avaliação terão elas próprias impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todos serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho" (1998: 43-44).

Quanto às modalidades da avaliação: no ano lectivo 1990/1991, é tornado público o projecto relativo à avaliação dos alunos do Ensino Básico e Ensino Secundário, onde se distinguem quatro modalidades: a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a avaliação aferida e a avaliação especializada.

A avaliação formativa foi concebida pela primeira vez nos Estados Unidos da América, nos anos 70, por Scriven. Esta avaliação visa a consecução dos objectivos previamente definidos, tem carácter de continuidade e exige uma recolha sistemática de informação sobre as aprendizagens dos alunos.

Luísa Cortesão descreve este tipo de avaliação como sendo "uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem" e, a este propósito, refere que "se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades pretende entendê-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registo do que se está a passar na sala de aula" (1981: 92).

No projecto do Ministério da Educação já atrás referido, a avaliação formativa é entendida como uma avaliação que "tem carácter sistemático, positivo e contínuo e destina-se a informar o aluno e o seu Encarregado de Educação do estado do cumprimento dos objectivos programáticos do currículo, a fim de se estabelecerem metas intermédias, de se corrigirem erros ou desvios do percurso realizado " (ponto 3).

De acordo com o Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário (Despacho Normativo n.º338/93 de 21 de Outubro), a avaliação formativa baseia-se " na recolha e tratamento com carácter sistemático e contínuo dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revele os conhecimentos e as competências adquiridas, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas

dominadas. "Acrescenta ainda que "[…] esta avaliação destina-se a informar o aluno, o Encarregado de Educação e os professores sobre o desenvolvimento e a qualidade do processo educativo, […] é da responsabilidade dos professores em articulação com os órgãos de orientação e apoio educativo e […] traduz-se de forma descritiva e qualitativa".

A avaliação sumativa, outra das modalidades da avaliação, como o seu próprio nome indica, "pretende representar um sumário, uma apreciação 'concentrada' de resultados obtidos numa situação educativa" (ME, 2002).

A avaliação sumativa no projecto do Ministério da Educação "dá-se apenas em certos momentos do percurso escolar" e conduz "a uma tomada de decisão com impacto na colocação do aluno em classes ou níveis apropriados no regime de progressão ou na obtenção de diplomas ou certificados" (ponto 4).

O Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário faz a distinção entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. A primeira, da responsabilidade dos professores que integram o conselho de Turma, "destina-se a informar o aluno e o Encarregado de Educação do estado do cumprimento dos objectivos curriculares e fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar". A avaliação sumativa externa "é da responsabilidade do Ministério da Educação e tem por objectivo contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respectiva classificação."

No Regime de Avaliação em análise, a avaliação aferida "visa o controlo da qualidade do sistema de ensino a nível local, regional e nacional. Consiste na realização de provas destinadas a medir o grau de consecução dos objectivos curriculares afixados, face aos resultados alcançados e procedimentos adoptados. A classificação não tem efeitos sobre o progresso dos alunos". Dizendo de outra forma, a avaliação aferida tem como finalidade obter dados acerca do desenvolvimento do currículo nacional através da aplicação de provas de aferição e/ou outros instrumentos. As provas são estandardizadas ou padronizadas, isto é, as tarefas são apresentadas nas

mesmas condições e o critério aplicado à sua correcção é o mais uniforme possível. Como refere Fernandes, "[…] constituiu um dos elementos de avaliação do próprio sistema" (1994: 24).

As técnicas da avaliação aparecem como outro parâmetro muito importante em todo o processo.

M.A. Zabalza Beraga considera que as técnicas de avaliação são "[…] quaisquer instrumentos, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo" (1989: 26). Correia refere "[…] os instrumentos devem viabilizar a recolha de uma informação significativa e ampla acerca dos contextos, inclusivé das aprendizagens e competências desenvolvidas" (2002: 37).

A classificação numérica é, por seu lado, um dos meios mais simples, rápido e expedito relativamente à avaliação, de informar o aluno do seu valor e do seu grau de sucesso nas aprendizagens. Contudo, uma das críticas mais frequentes à classificação incide sobre o facto de se traduzir numa nota que pouco esclarece, de valor preditivo, reflectindo o trabalho do aluno realizado num determinado momento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Hespanha (1992), este é o tipo de avaliação utilizado tradicionalmente em Portugal.

Voltando atrás no tempo, ao séc. XIX, com a expansão do capitalismo e a centralização do poder surgem os exames académicos formais, correspondendo a uma necessidade crescente, por parte do Estado, de exercer um controlo cada vez maior sobre a certificação no acesso aos serviços públicos. Compreende-se assim que, durante o período da ditadura salazarista, os exames fossem usados com um cariz político, não democrático. Assim como se compreende a sua quase abolição no período posterior ao 25 de Abril de 1974. O regresso a esta forma de avaliação nos tempos actuais é, segundo a opinião de Afonso (1999), resultante do esforço controlador por parte do Estado, juntamente com o alargamento das necessidades do mercado de trabalho.

Por trás de todas estas tendências está sempre uma ideologia política. Assim, de um modo global, quando a prática da avaliação sumativa é a mais utilizada e se recorre a escalas de 0 a 20 valores (práticas que se desenvolveram em quadros teóricos behavioristas a partir dos anos 50), defende-se a existência de uma escola meritocrática e aposta-se no êxito ou no fracasso do próprio aluno, desresponsabilizando de alguma forma o próprio sistema. Quando se privilegia a avaliação formativa, revela-se preocupação em contribuir para uma escola democrática.

Parece-nos pertinente referenciar algumas das conclusões apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação resultantes do Encontro realizado em 1994 sobre a Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário, que nos ajudam a sistematizar um pouco mais o que foi dito sobre a avaliação:

i) "A avaliação tem como horizonte o sucesso educativo, de modo que se constituiu um mecanismo para aferir a qualidade das aprendizagens; deve também potenciar essas aprendizagens, constituindo um instrumento de promoção do sucesso educativo. Sob este ponto de vista, há que superar, não só no plano das concepções pedagógicas, como sobretudo no terreno educativo, um modelo de avaliação em termos punitivos e de estigmatização dos que têm maus resultados".

ii) "A avaliação deve ser entendida como componente do processo de ensino-aprendizagem. Tem como função diagnosticar as dificuldades surgidas com vista à sua superação".

iii) Os critérios de avaliação devem ser explícitos, e a avaliação, desde o começo do ano lectivo, deve ser discutida com os alunos, não no sentido de negociação, mas da máxima transparência e clareza no processo".

2. A avaliação e o (in) sucesso escolar

A avaliação dos alunos, como vimos no primeiro ponto deste capítulo, sempre foi uma competência da educação escolar; afere conhecimentos, competências e capacidades e tem por objecto verificar o grau de cumprimento dos objectivos.

Avaliar implica tomadas de decisão, emissão de juízos de valor, classificação, entre tantas outras coisas. A avaliação escolar traduz o sucesso ou o insucesso dos alunos. Roazzi e Almeida, a este propósito, referem: " Será o insucesso escolar um dos produtos socialmente necessários à escola?" (1988: 54).

A questão do insucesso, apesar de inicialmente ter sido encarada de um modo passivo, é um tema muito discutido há várias décadas e tem sido uma preocupação constante dos sucessivos Governos Constitucionais, como se constata na legislação produzida.[81]

Procura-se não só compreender as razões do insucesso, como também se definem formas para minimizá-lo.

As primeiras análises efectuadas sobre este fenómeno centraram-se no insucesso do aluno, como a falta de aptidões ou factores socioculturais (*habitat*, nível económico); outra análise posterior centrou-se no insucesso da escola apontando factores como currículos, clima, formação de professores; numa última análise, relacionou-se o insucesso com a própria estrutura social.

Como refere Eurico de Lemos Pires (1987), o insucesso escolar pode ser analisado sob vários pontos de vista.

O conceito de insucesso académico, segundo Martins "[…] traduz o não atingir de metas pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos" (2004: 1).

---

[81] O Decreto-lei n.º74/2004 de 26 de Março, no seu preâmbulo, refere: " a par do combate ao insucesso e ao abandono escolares, fenómenos no nível secundário de educação de elevada expressão no conjunto do sistema educativo[…]" "[…] impõe-se realizar a revisão curricular deste nível de educação".
A Portaria n.º782/90 de 1 de Setembro que define os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento e da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares do ensino básico e secundário, aprovados pelo Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de Agosto, apresenta um capítulo, o capítulo V, intitulado – Promoção do Sucesso Escolar.

A verdade é que as taxas de reprovação, de repetências e de abandono são indicadores a que muitos recorrem quando se analisa o fenómeno do insucesso.

António Maria Martins fala-nos de outro tipo de insucesso que diz respeito à falta de ligação entre o que é transmitido e ensinado nas universidades e o que é exigido pela própria sociedade:

> "[...] à não adequação entre os conteúdos transmitidos na universidade, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social, particularmente do sistema político, cultural e económico e dos seus subsistemas de emprego/trabalho [...]"(*idem*).

As causas do insucesso académico são múltiplas e, neste trabalho, apenas queremos pôr em evidência aquelas que, em alguns estudos empíricos, têm sido constatadas.

Tavares (2000), referindo-se ao ensino superior, estabelece correlações entre os níveis de aproveitamento escolar no ensino básico e secundário e as notas de entrada na Universidade com os índices de aproveitamento escolar existentes na universidade; Martins (2000) e Tavares (1998) referem existir uma maior incidência na não aprendizagem dos conteúdos abstractos (Matemática, Física e Química, por exemplo) e daqueles não coincidentes com o currículo familiar do aluno e ainda quando o método de ensino é dedutivo, em vez de indutivo.

Ainda que estes estudos se centrem a nível universitário, pensamos que os aspectos apontados pelos autores como causas do insucesso se encontram também a nível do ensino secundário.

Um outro aspecto que é referenciado por outros investigadores, como é o caso de Lemos Pires, é a falta de uma sequencialidade de um ciclo de estudos face ao ciclo anterior, problema com que se tem debatido a escola de massas. Para existir articulação entre os diversos sectores de ensino, cada ciclo deve organizar-se para desenvolver e aprofundar aquilo que foi o percurso do nível anterior.

Relacionado com a escola de massas e com o alargamento da escolaridade obrigatória, uma outra causa que nos parece determinante é a heterogeneidade dos

alunos que frequenta a escola. Verifica-se um grande desfasamento entre as práticas escolares e as experiências socioculturais das crianças e jovens mais desfavorecidos e a diversidade de níveis de preparação que apresentam, principalmente a nível secundário.

Martins (2000) refere-se também aos níveis de preparação muito diferenciados que os alunos apresentam quanto aos saberes científicos, académicos e sociais aquando da sua entrada na universidade.

O currículo é um outro aspecto visado, quando se enumeram as causas do insucesso escolar. Fátima Antunes refere a este propósito que:

> "[…] temos uma população escolar muito heterogénea, para a qual não temos conseguido propor mais do que um currículo extremamente estreito do ponto de vista das referências, extremamente academizado, teórico, abstracto, estreito do ponto de vista dos conhecimentos sociais e culturais que proporciona" (2002: 7).

Em sua opinião, "esta marca de exclusividade" tem-se constituído como um obstáculo à democraticidade do ensino.

Os critérios de sucesso fixos, isto é, a utilização do mesmo critério para todos, constituíram outro problema não menos importante.

Dados divulgados pelo Ministério da Educação indicam que, em 2001, o abandono escolar[82]se situava nos 2,7%. Contudo as assimetrias no continente são grandes. Há zonas onde os níveis de abandono são praticamente inexistentes, outras há em que o valor se aproxima dos 8%, como são os casos das regiões do Tâmega e do Douro.

Segundo estes mesmos dados, quanto à saída antecipada[83] em 2001, verificou-se que um quarto da população residente no Continente Português dos 18-24 anos não

---

[82] 'Abandono escolar' entendido como a percentagem total dos indivíduos, no momento censitário com 10-15 anos, que não concluíram o 3.º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

[83] 'Saída antecipada' entendida como a percentagem total de indivíduos, no momento censitário com 18-24 anos que não concluíram o 3.º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

concluiu o 3.º ciclo nem se encontra a frequentar a escola. Também aqui as assimetrias são evidentes, apresentando as regiões de Lisboa e Centro os níveis mais baixos, e as regiões a norte, os níveis mais altos.

Quanto à saída precoce[84], outro dos parâmetros analisados, metade dos indivíduos dos 18-24 anos (44%) residentes no Continente Português não concluíram o Ensino Secundário, nem se encontram a frequentar a escola. Em Oeiras, Coimbra, Lisboa, um em cada quatro indivíduos saiu sem ter concluído o ensino secundário; a maioria dos indivíduos deste grupo etário a norte do País não concluiu o ensino secundário.

A retenção[85] apresenta valores médios, e o aproveitamento[86] no ensino secundário, em pouco mais de 40 concelhos do país, apresenta taxas superiores a 70%. Os concelhos de Niza, Batalha e outros da Região Centro são os que apresentam valores mais elevados.

Outros dados divulgados pelo Ministério da Educação, através do GIASE — Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo — demonstram que a taxa de escolarização do ensino secundário mais do que triplicou nos últimos 20 anos,[87] passando de 17,8% no ano lectivo 1985/1986, para 58% em 2003/2004.

São ainda apresentados os dados referentes à taxa de transição/conclusão do ensino secundário que, no ano lectivo 2004/2005, foi de 67,9%, tendo atingido, no 12.º ano, o valor de 52,1% nos cursos gerais/científicos-humanísticos e 43% nos cursos tecnológicos.

---

[84] 'Saída precoce' entendida como percentagem total de indivíduos, no momento censitário com 18-24 anos, que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

[85] 'Retenção' entendida como percentagem de efectivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou tentativa voluntária de melhoria das classificações, no ensino básico (1.º, 2.º,3.º ciclos) em relação à totalidade dos alunos que iniciaram esse mesmo ensino.

[86] 'Indicador' que incide sobre os alunos que, nos 10.º e 11.º anos, obtêm classificações iguais ou superiores a 10 valores em todas as disciplinas correspondentes ao curso frequentado, ou em todas menos em duas, e os que concluem o 12.º ano.

[87] Para mais informações consultar http://www.giase.min-edu.pt

A taxa de retenção/desistência do ensino regular, em 2004/2005, no 12.º ano do ensino público e privado, atingiu o valor de 49,1%. 43,6% correspondem aos cursos gerais/científicos – humanísticos e 56,3% aos cursos tecnológicos.

Analisando agora os dados dos exames do 12.º ano no ano lectivo transacto, 2005/2006, e de acordo com a agência LUSA, [88]mais de metade dos estudantes reprovaram em 21 dos 58 exames realizados na 1.ª fase, com taxas de reprovação (nas provas) que ultrapassam os 70% em várias disciplinas.

Mais de oito em cada dez alunos do 12.º ano tiveram nota negativa no exame nacional de Matemática, reprovações relativas ao programa antigo. Na prova referente ao programa novo, a taxa de reprovações atingiu os 71,1%.

Mais de 78% dos alunos que realizaram a prova sobre o novo programa de Química reprovaram no exame, o mesmo acontecendo com 67,5% dos que fizeram o exame de Física, notas que levaram a Ministério da Educação a abrir uma polémica excepção no acesso ao Ensino Superior, permitindo aos estudantes que repetissem as provas na 2.ª fase e concorressem com a melhor nota à primeira fase de candidaturas. Nas provas sobre o antigo programa destas cadeiras, 51,9% dos alunos reprovaram a Química enquanto, a Física, a taxa de reprovação no exame subiu para 74,8%.

Na 2.ª fase dos exames nacionais do Ensino Secundário realizada entre 19 e 25 de Julho, os resultados são ainda mais negativos.

O exame de Geologia registou, nesta fase, o recorde de reprovações, com 397 dos 430 alunos (92,3%) a obterem notas abaixo dos 9,5 valores.

Os resultados divulgados referentes ao ano lectivo 2005/2006 evidenciam o comprometimento da candidatura ao Ensino Superior para muitos milhares de estudantes. Podemos assim afirmar que a importância dos exames nacionais no Secundário, no Sistema Educativo Português, é inquestionável na medida em que a

---

[88] http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20060915_4734
(consulta realizada em 18.09.2006).

nota vale 30% para a classificação final das disciplinas e oscila entre os 35% e os 50% na candidatura ao Ensino Superior, constituindo-se como o momento mais significativo do percurso escolar dos alunos do Ensino Secundário.

3. O Regime de Avaliação dos Alunos no Ensino Secundário

O quadro legal e normativo referente ao Regime de Avaliação dos Alunos no Ensino Secundário sofreu profundas alterações ao longo das últimas décadas, alterações oriundas das exigências colocadas ao sistema educativo, tanto no plano nacional como no plano internacional.

Na maioria da legislação produzida, são veiculadas ideias como: o desafio face à modernização (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto)[89]; o sucesso educativo dos alunos e a qualidade do ensino e da aprendizagem (Despacho Normativo n.º338/93 de 21 de Outubro)[90]; a obtenção de resultados efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses e no combate ao insucesso e abandono escolares (Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março)[91]; o alargamento da oferta de cursos e a sua qualificação e certificação (Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro)[92].

Todas elas nos parecem consistentes e legítimas; contudo, em nossa opinião, seria importante verificar até que ponto a legislação produziu efeitos no próprio sistema educativo, análise que não cabe no âmbito deste projecto de investigação.

Por opção metodológica, enquadrámos a temática em dois períodos: o 1.º período (1986 - 2000); o 2º período (2001 - 2006).

---

[89] Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

[90] Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

[91] Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário da educação.

[92] Altera o Decreto-Lei n.º74/2004 de 26 de Março.

Período l1986 - 2000l

Promulgada a Constituição da República Portuguesa (1976), competia à Assembleia da República legislar sobre as bases do sistema educativo, ainda referenciado à «Lei Veiga Simão» (Lei n.º5/73, de 25 de Julho), que nunca chegou a ser regulamentada. Surge assim a Lei n.º46 /86, de 14 de Outubro, que constituiu um marco histórico na educação. A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo[93], define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento, determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (art.^{os} 43.º, 44.º e 45.º). Prevê, no seu artigo 60.º do capítulo IX, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, a médio prazo com limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da lei. O Decreto–Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto surge três anos após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e teve "em consideração o conjunto de propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o contributo resultante do Debate Nacional […] bem como o parecer do Conselho Nacional de Educação". O referido decreto contém inovações: define as três componentes de formação e lista as disciplinas e cursos; introduz a obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira; cria uma disciplina alternativa à EMRC (Educação Moral Religiosa e Católica), a DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social), com carácter facultativo. Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º1 do artigo 59.º da referida Lei de Bases do Sistema Educativo.[94] De

[93] 'Sistema Educativo' é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (ponto 2, artigo 1.º).

[94] Planos curriculares do ensino básico e secundário.

acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º286/89, no que respeita à avaliação dos alunos, refere-se que:

> " O regime de avaliação é organizado de forma a garantir o controlo e a qualidade do ensino" (ponto 1 do artigo 10.º).
>
> "O regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão".

Depreende-se que o sistema de avaliação pretendia credibilizar o Ensino Secundário.

Um ano depois surge a Portaria n.º 782/90, de 1 de Setembro, que define os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensino básico e secundário, aprovados pelo Decreto- Lei n.º286/89, de 29 de Agosto.

O regime de avaliação dos alunos do ensino secundário é aprovado pelo Despacho Normativo n.º338/93 que entrou em vigor no ano lectivo 1993-1994 para o 10.º ano, e, progressivamente, nos anos seguintes, para o 11.º e 12.ºanos.

A avaliação é entendida como:

> "[…] um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo […] e tem por finalidades: a) estimular o sucesso educativo dos alunos; b) certificar os saberes adquiridos; c) promover a qualidade do sistema educativo" (pontos n.º1 e n.º2).

São previstas, neste despacho, três modalidades de avaliação: a avaliação formativa[95], a sumativa[96] e a aferida[97].

---

[95] "A avaliação formativa consiste na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas. A avaliação formativa destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e os restantes intervenientes sobre o desenvolvimento e a qualidade do processo educativo" (pontos 14 e 15).

[96] "A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um

A avaliação sumativa compreende dois tipos de avaliação: a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa.

A avaliação sumativa interna efectua-se ao nível de escola, contempla vários instrumentos de avaliação e ocorre no final de cada período lectivo, expressando-se numa escala de 0 a 20 valores em cada disciplina.

A avaliação sumativa externa "é da responsabilidade do Ministério da Educação e tem por objectivo contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respectiva classificação" (ponto 30). Consiste na realização de exames nacionais no final do 12.º ano, assim distribuídos: componente de formação geral: Português (A ou B); componente de formação específica: todas as disciplinas do 12.º ano. A legislação pretende a verificação da consecução dos objectivos previamente definidos e simultaneamente, garantir o controlo da qualidade do ensino. A leitura atenta deste Despacho revela a importância dada aos exames nacionais, patente na fórmula através da qual se calcula a classificação final das disciplinas do 12.º ano sujeitas a exame, CFD=3CI+2CE/5. [98]

Com o Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro, a fórmula para cálculo da classificação final das disciplinas do 12.º ano foi alterada, passando agora a ser CFD=7CIF+3CE/10[99].

---

período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objectivos fixados para o ensino secundário e para as disciplinas que o integram".

[97] "A avaliação aferida visa o controlo da qualidade do sistema de ensino, a nível local, regional e nacional, de modo a contribuir para a adequação das medidas de política educativa a adoptar e para a confiança social no sistema escolar. A avaliação aferida consiste na realização de provas destinadas a medir o grau de consecução dos objectivos curriculares fixados, face aos resultados alcançados e procedimentos adoptados, podendo incidir sobre qualquer disciplina do plano de estudos"(ponto 35 e 36).

[98] CFD – classificação final da disciplina; CI- Média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas na avaliação interna, referente aos anos em que a disciplina é ministrada; CE – classificação em exame final.

[99] CFD corresponde à classificação final da disciplina, CIF corresponde à classificação interna final ou à média aritmética simples e CE corresponde à classificação em exame final.

Período l2001 - 2006l

Este segundo período entre 2001 e 2006 foi igualmente profícuo em legislação.

De salientar que, mais precisamente em Outubro de 2002, foi apresentado, para discussão pública na cidade do Porto, o documento Orientador da Reforma do Ensino Secundário, com destaque para a Revisão Curricular do Ensino Secundário, pelo então Ministro da Educação do XV Governo Constitucional.

De entre os novos contextos e os novos objectivos estratégicos para o Ensino Secundário, salientam-se: o aumento da qualidade das aprendizagens; o combate ao insucesso e abandono escolares; a articulação progressiva entre as políticas de educação e de formação; o reforço da autonomia das escolas.

Passando agora à análise da legislação produzida: o Decreto–Lei n.º7/2001, de 18 de Janeiro, que revoga o Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao Ensino Secundário, surge no âmbito do Programa do Governo, em que o ensino secundário, na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal, ocupa um lugar de destaque.

O presente diploma, como se lê no seu artigo 1.º "[…] estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curriculares dos cursos gerais e cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional".

O conceito da avaliação expresso no artigo 10.º [100] em nada se afasta do preconizado na legislação anterior. Ao nível das modalidades de avaliação, o Decreto-Lei n.º7/2001, para além da avaliação formativa e sumativa, contempla também a avaliação diagnóstica.[101]

---

[100] "A avaliação constituiu um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos"(ponto 1, artigo 10.º).

[101] "Deve ser realizada sempre que for considerado oportuno, em qualquer ano de escolaridade" (ponto 2, artigo 11.º).

Prevê o referido decreto que a avaliação sumativa interna se realize em quatro momentos do ano lectivo. O primeiro e o terceiro caracterizam-se por uma avaliação qualitativa, e os outros dois momentos, por uma avaliação quantitativa. Ainda estipula a realização de provas globais nas disciplinas terminais do 11.º ano da componente de formação dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, da componente de formação específica dos cursos gerais e da componente de formação científico-tecnológica dos cursos tecnológicos e numa disciplina de opção do 12.º ano dos cursos gerais em que o aluno não realiza exame nacional (ponto 6 a) e b) artigo 11.º). Nos cursos tecnológicos, no 12.º ano, define a realização de uma prova de aptidão tecnológica (ponto 7 artigo 11.º).

A avaliação sumativa externa, tal como já legislado, compreende a realização de exames nacionais, mas em termos específicos:

a) Na disciplina de Língua Portuguesa, em todos os cursos gerais e tecnológicos;

b) Na disciplina trienal da componente de formação específica e, ainda, numa das disciplinas de opção, nos cursos gerais;

c) Numa disciplina trienal da componente de formação científico-tecnológica, a definir para cada curso, nos cursos tecnológicos.

No que diz respeito às classificações, conclusão e certificação, não se verificam inovações.

Como se constata, a legislação produzida relativa às aprendizagens dos alunos é imensa, o que cria obstáculos quer aos intervenientes no processo de ensino/ aprendizagem quer aos interessados.

No ano 2002 surge o Despacho Normativo n.º 21/2002 de 10 de Abril, que visa aglutinar, num só diploma, toda a regulamentação da avaliação dos alunos. Este despacho aprova as medidas de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do ensino secundário consagradas no Decreto – Lei n.º7/2001 de 18 Janeiro, e revoga o Despacho Normativo 338/93, de 21 de Outubro e o Despacho Normativo n.º45/96, de 31 de Outubro (que dá a nova redacção ao n.º42 do Despacho Normativo nº 338/93) e

a regulamentação sobre a avaliação aprovada pelo Decreto–Lei n.º286/89 de 29 de Agosto e os Regulamentos das Provas Globais.

A avaliação é apresentada neste diploma como visando: a) "Apoiar o processo educativo, de forma a sustentar o sucesso dos alunos";b) "Certificar as competências adquiridas pelos alunos, em cada disciplina e área curricular, à saída do ensino secundário";c) "Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo".

No ponto 1.9 do capítulo I — Disposições Gerais — são enunciados os intervenientes no processo de avaliação, nomeadamente professores, alunos, encarregados de educação e técnicos de serviços especializados.

O referido diploma prevê a avaliação diagnóstica[102], a avaliação formativa[103] e a avaliação sumativa interna e externa.

A avaliação sumativa interna formaliza-se de acordo com o Decreto–Lei n.º7/2001.

De referir que a classificação final das disciplinas sujeitas a exame final nacional se obtém de acordo com a seguinte fórmula: CFD= 7CI+3CE/10[104].

No ano 2002, o XV Governo Constitucional entende não estarem reunidas as condições para se proceder à implementação da reforma curricular do ensino secundário e, no ano lectivo 2002-2003, decide suspender a vigência do n.º1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de Janeiro, pelo que se mantém em vigor novamente o Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de Agosto.

Ainda no seguimento desta situação, o Ministro da Educação, David Justino, faz alterações no processo de avaliação sumativa interna, procedendo à eliminação das provas globais como instrumento obrigatório de avaliação (Despacho Normativo n.º 11/2003, de 3 de Março).

---

[102] "Realiza-se em qualquer momento do ano lectivo e tem em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma, conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica." (ponto 6.1, capítulo I).

[103] "Assume carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a diferentes instrumentos de avaliação." (ponto5.1., capítulo I).

[104] CFD – classificação final da disciplina; CI – classificação interna final; CE- classificação em exame final.

O Decreto–Lei n.º74/2004, de 26 de Março, surge no quadro da reforma do ensino secundário do XV Governo Constitucional, estabelecendo os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário da educação.

De salientar que, no preâmbulo do Decreto, estão bem patentes as intenções de combater o insucesso e o abandono escolar assim como promover um aumento da qualidade do ensino e de qualificação dos alunos.

No 10.º artigo, capítulo III — Avaliação das Aprendizagens — não se detectam inovações. Mais uma vez a avaliação é definida como "processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos".

As modalidades enunciadas são a formativa e a sumativa (interna e externa). Também a este nível não se verificam alterações, com excepção da avaliação sumativa externa em que se define que se realiza: a) "em todos os cursos, na disciplina de Português"; b) "em todos os cursos com excepção dos profissionais, na disciplina de Filosofia, da componente de formação geral"; c) "nos cursos científico-humanísticos, incluindo os de ensino recorrente, na disciplina trienal e numa das disciplinas bienais estruturantes da componente de formação específica"; d) "nos cursos tecnológicos, incluindo de ensino recorrente, na disciplina trienal da componente de formação científica"; e) "nos cursos artísticos especializados, incluindo ensino recorrente, numa das disciplinas da componente de formação científica"; f) "nos cursos profissionais, em duas disciplinas da componente de formação científica" (ponto 4, 11.º artigo).

O presente diploma produz efeito a partir do ano lectivo 2004-2005 para o 10.º ano e, nos anos seguintes, respectivamente para o 11.º ano e 12.º ano.

Este Decreto revoga o Decreto-Lei n.º7/2001 de 18 de Janeiro com excepção do artigo 9.º, e toda a legislação complementar; o Decreto-Lei n.º310/83 de 1 de Julho, na parte referente ao ensino secundário, e legislação complementar; o Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de Agosto e legislação complementar.

Em 2006, o XVII Governo Constitucional, adopta medidas tendentes ao alargamento da oferta de cursos tecnológicos, artísticos e especializados profissionalmente qualificantes, profissionais e de educação. Produz então o Decreto-Lei n.º24/2006, de 6 de Fevereiro, que introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e que entrará em vigor no ano lectivo 2006/2007.

A nível da avaliação verificam-se alterações. No ponto 4 do artigo 11.º refere-se que a avaliação sumativa externa se aplica aos alunos dos cursos científico-humanísticos, excluindo o ensino recorrente, e não a todos os alunos, como estava previsto no Decreto-Lei n.º74/2004, na disciplina de Português da componente de formação geral e na disciplina trienal e nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica.

4. A avaliação do 12.º ano e o acesso ao Ensino Superior

Como constatámos através da análise do quadro legal e normativo que caracteriza o Sistema Educativo Português, mais concretamente do ensino secundário, a avaliação deste nível de ensino comporta duas modalidades: a formativa e a sumativa.

A primeira permite a recolha e análise sistemática de informação sobre os processos de aprendizagem, desempenho e atitudes dos alunos e traduz-se de forma qualitativa. A segunda é subdividida em interna e externa.

A avaliação sumativa interna contempla vários instrumentos de avaliação, realiza-se ao longo do ano em momentos pré-definidos e expressa-se numa escala de 0 a 20 valores em cada disciplina; a avaliação sumativa externa consiste na realização de exames nacionais a Português na componente de formação geral, e a todas as disciplinas, na componente de formação específica. A escala de classificação utilizada é de 0 a 20 valores.

A aprovação das disciplinas terminais do 10.º, 11.º e 12.ºano não sujeitas a exame verifica-se quando, na respectiva avaliação sumativa interna, o aluno obteve uma classificação igual ou superior a dez valores.

A aprovação das disciplinas do 12.º ano sujeitas a exame verifica-se quando, na respectiva avaliação, o aluno obteve uma classificação final igual ou superior a dez valores, resultante da média ponderada, arredondada às unidades, das classificações obtidas na avaliação interna relativa aos anos em que a disciplina foi ministrada, e da classificação obtida no exame final de acordo com a fórmula: CFD=3CI+2CE/5[105]

A aprovação e classificação em disciplinas terminais, qualquer que seja o ano a que pertencem, podem também obter-se pelo recurso à realização exclusiva de provas de exame. Assim, os alunos que anularem a matrícula a essas disciplinas; ou os que pretendem validar os resultados obtidos em escolas particulares ou cooperativas, dependentes de escolas públicas; ou os que pretendem obter aprovação em disciplinas

[105] CFD – classificação final da disciplina; CI – classificação interna; CE – classificação exame final.

do mesmo curso ou cursos diferentes e que não tenham estado matriculados, podem candidatar-se como autopropostos.

Só se poderão candidatar ao ensino superior os alunos que tenham concluído o 12.º ano, o que significa ter obtido nota igual ou superior a dez valores em todas as disciplinas do curso.

Os diplomas legais reflectem a importância que, no contexto das políticas educativas, é dada à avaliação do ensino secundário e, em especial, aos exames nacionais, constituindo-se estes, por este motivo, o centro das preocupações dos estudantes do 12.º ano e respectivas famílias.

Os exames do 12.º ano assinalam, por um lado, o fim de uma etapa que corresponde a 12 anos de escolaridade; mas, por outro lado, significam o início de uma nova fase, quer para os que prosseguem estudos, quer para os que ingressam na vida activa.

A este propósito, Jorge Arroteia (1999) refere que o Ensino Secundário tem desempenhado a função de "ponte" entre o nível de ensino anterior e o nível de ensino superior.

A imponência dos exames, em nossa opinião, prende-se entre outros factores com o facto de se tratar de instrumentos de avaliação organizados e classificados por júris independentes das escolas, à escala nacional e de constituírem um meio de ordenar os jovens para o acesso ao Ensino Superior.

Para Landsheere, "[…] os exames reduzem a avaliação a um controlo de retenção de conhecimentos, deixando inexplorados, não só os aspectos mais importantes da inteligência, mas ainda quase todos os traços da personalidade". Ainda a propósito dos exames refere que "[…] devem ser o reflexo do ensino feito" (1982: 21-31.).

Mas muitas vezes assiste-se ao contrário, situação que preocupa os alunos, uma vez que se encontram totalmente dependentes do que lhes é ensinado nas escolas.

A par desta análise, é pertinente referir que dentro do sistema de avaliação dos alunos, os exames não aparecem como o único instrumento avaliativo, mas um entre vários.

Os exames podem também ser encarados como um meio de selecção, na medida em que vão seriar os estudantes de acordo com os resultados obtidos, isto é, identificar os mais e os menos dotados, os que "satisfazem" e os que "não satisfazem"; mas também podem ser encarados como um instrumento de promoção da educação, uma vez que constituem condição *sine qua non* para o acesso ao ensino superior.

Para Michel Lobrot (1995), o carácter selectivo do sistema de exames é uma consequência negativa. Acrescenta ainda que os exames constituem barreiras tanto ao nível das entradas para o prosseguimento de estudos como ao nível das profissões.

Podemos afirmar que a avaliação tem um carácter formativo enquanto a classificação tem um carácter selectivo. A classificação dos alunos resulta de uma comparação de resultados obtidos com um padrão pré-estabelecido, sendo o lugar que o indivíduo ocupa determinado pela distância a que se encontra do máximo possível de conseguir.

Como refere Santana Castilho,

> "As classificações tornam-se, muitas vezes, para professores, alunos e pais, fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino. Despertam um sentido de competição entre os alunos, nem sempre saudável e correspondente ao desejo de saber mais. Provocam, muitas vezes, efeitos laterais negativos, a saber: ansiedade e nervosismo, complexos de inferioridade e adopção de meios inapropriados para a solução das dificuldades (copiar e decorar, por exemplo) (2006: 12)."

Como principal vantagem, o referido autor afirma que "o elo de ligação e de certificação entre a escola e a restante sociedade é insubstituível. Como o são, por essa lógica, os exames."

A temática dos exames gera controvérsias grandes e recorrentes e as mudanças legislativas têm sido frequentes, como verificámos no ponto anterior deste capítulo.

De acordo com o Ministério da Educação, os novos exames pretendem que a avaliação externa dos alunos deixe de ter como referência um "conjunto de competências de ordem geral" para se centrar no conjunto de "competências específicas que melhor definem o percurso realizado pelo aluno ao longo do ensino secundário" (Rodrigues, 2006).

Outro ponto de vista partilham os investigadores e professores que defendem que a realização de exames não corresponde, necessariamente, a uma avaliação mais rigorosa das aprendizagens e consideram mesmo contraproducente pretender avaliar o trabalho desenvolvido ao longo de todo o ensino secundário através de uma única prova.

Para Afonso (2006), exames nacionais "[…] não são, nem podem ser, a única forma de avaliar os conhecimentos dos alunos, nem são, nem podem ser, a forma mais adequada de avaliar o próprio sistema educativo". Segundo este investigador, "os exames não promoverão nunca a melhoria da qualidade da educação escolar" e acrescenta que "A pressão social que se exerce hoje de forma tão evidente sobre a Escola e sobre os professores, tem essencialmente motivações de ordem ideológica".

Afonso defende ainda a necessidade de transparência dos processos e da participação dos diversos intervenientes no processo educativo mas, em sua opinião, não são os exames nacionais que o vão proporcionar. A defesa do princípio da competição e da privatização aliado a um fenómeno de mercantilização da educação só vai prejudicar o princípio da igualdade de oportunidades que a escola pública oferece. Segundo o mesmo autor, professores, escolas, sistemas educativos e políticas educativas devem ser sujeitos, periodicamente, a avaliações para que se possa proceder aos necessários reajustamentos.

Também os pais e encarregados de educação, através da Confederação das Associações de Pais (2006), defendem o fim dos exames no ensino secundário e o regresso das provas de ingresso feitas pelas próprias universidades.

Essa é a opinião expressa pelo ex-presidente desta estrutura associativa, Albino Almeida, que afirmava que "[…] os exames nacionais a três disciplinas

específicas são um mal menor que se deve manter enquanto o ensino superior não criar provas de admissão".

A Associação de Professores de Matemática (2006), por seu lado, defende que os exames estão fundamentalmente associados a uma função de "seriação e de exclusão".

O Conselho Nacional de Educação (2006) afirma que "[…] mais do que a avaliação sumativa externa, é o reforço da qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem que pode garantir adequados níveis de desempenho por parte dos alunos".

Referindo-se aos exames do 12.º ano, o CNE afirma que "sempre tem defendido a necessidade de salvaguardar a identidade do ensino secundário, separando-o dos mecanismos específicos de acesso ao ensino superior."

A ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2006), reconheceu, numa entrevista à revista Visão de Junho último, serem "necessários instrumentos de avaliação, como as provas de aferição [...] ou os exames"; tudo, afirmou, como forma de "monitorizar a qualidade do sistema de ensino." Numa outra entrevista ao Diário de Notícias, a ministra admitia, no entanto, que "os exames são concebidos em função das necessidades do acesso ao ensino superior" e que tal situação "não pode acontecer".

Por outro lado, Nuno Crato (2006), presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática, referiu que a progressiva extinção dos exames ao longo dos diferentes ciclos "baixou os níveis de exigência".

Não é nossa intenção apresentar um leque de vantagens ou desvantagens dos exames; contudo constatamos que constituem um ponto alto da avaliação do ensino secundário e que fornecem dados importantes sobre o sistema educativo. Como referiu o Primeiro-Ministro num debate mensal da Assembleia da República em 24 de Junho de 2005, "Estamos bem conscientes da importância que têm estes exames para a avaliação do sistema educativo e para o percurso escolar de cada um dos alunos".

Referiu ainda que só 20% da nossa população adulta, entre os 25 e os 64 anos, completou o ensino secundário, enquanto que na OCDE a média ronda os 70%. Isto significa que, de cerca dos 5 milhões de portugueses que integram a nossa população activa, 2 milhões e 500 mil têm menos do que a actual escolaridade obrigatória; mais de 485 mil jovens que se encontram a trabalhar não têm o secundário completo e, mais de metade destes, para cima de 266 mil, não concluíram sequer a escolaridade obrigatória.

Quanto ao número médio de anos de escolarização da nossa população adulta é de pouco mais de 8 (8,2), inferior a países como o México (8,7) ou a Turquia (9,6), já para não falar da Itália (10,0), da Grécia (10,5) ou da Espanha (10,5). Estes dados estão também patentes no relatório "Education at a Glance: OECD Indicators" de 2005 que fornece indicadores valiosos sobre os sistemas educativos de 30 países da OCDE.

De entre os inúmeros dados, salientamos os seguintes: um número maior de pessoas estuda por mais tempo, mas as taxas actuais de graduações de nível superior têm uma grande variação (abaixo dos 20% na Aústria, República Checa, Alemanha e Turquia; acima dos 40% na Finlândia, Austrália, Dinamarca, entre outros). As altas taxas de graduação são mais comuns nos países em que os graus estão estruturados de modo mais flexível.

Um outro aspecto referido no relatório indica que o desempenho dos estudantes varia bastante num mesmo país, e de um país para o outro, em disciplinas como a Matemática. Em 2003, O PISA[106] apresentou dados relativos aos

[106] PISA – Programme for International Student Assessment foi lançado pela OCDE, em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente. O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. O estudo está organizado em três ciclos.
A primeira recolha de informação (primeiro ciclo) ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265. 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. O PISA 2003 (segundo ciclo do PISA) contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as

conhecimentos e às competências dos jovens de 15 anos de idade, com ênfase na Matemática, verificando-se que, em países da OCDE como a Finlândia, Coreia do Sul, Países Baixos e Japão, os estudantes obtiveram os melhores resultados. Apenas 5% dos alunos portugueses atingiram os níveis mais altos nesta disciplina, comparativamente com outros países, que atingiram 15%.

Salienta-se também que, em Portugal, quase 50% dos jovens que já abandonaram o sistema educativo têm baixo nível de escolarização (inferior ao secundário). Portugal mantém os piores indicadores em percentagem de população que concluiu o ensino secundário e o ensino universitário. Apenas 25% dos portugueses têm o secundário, quase três vezes menos que a média da população da OCDE; apenas 13% da população activa tem licenciatura, menos de metade do indicador dos países da OCDE.

Debruçando-nos agora um pouco sobre o acesso ao ensino superior, deparamo-nos com a seguinte situação: em Portugal, este acesso está sujeito a um regime de limitações quantitativas (*numerus clausus*), o que significa que cada curso disponibiliza um número limitado de vagas. As vagas para cada curso em cada estabelecimento são fixadas anualmente por portaria do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sob proposta das instituições de ensino superior.

Através deste concurso e com base na sua nota de candidatura, os candidatos são seriados e colocados, ou não, num dos cursos aos quais se candidataram. O concurso organiza-se em duas fases. Na 1.ª fase, as vagas fixadas para cada curso em cada estabelecimento de ensino superior são distribuídas por um contingente geral e por contingentes especiais (estes últimos destinam-se a candidatos portadores de

---

literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas. No estudo PISA que terá lugar em 2006 (terceiro ciclo), haverá preponderância da literacia científica e prevê-se a participação de cerca de 60 países envolvendo mais de 200. 000 alunos de 7. 000 escolas. Os resultados deste estudo poderão ser utilizados pelos governos como instrumentos de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura.

deficiência física ou sensorial, candidatos oriundos das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, emigrantes portugueses e seus familiares e candidatos a prestar serviço militar efectivo em regime de contrato). Candidatam-se à segunda fase os alunos que realizaram os exames nacionais na segunda fase. Pode ainda ser organizada pelo estabelecimento de ensino uma 3.ª fase do concurso.

Ao candidato ao ensino superior são exigidas as seguintes condições: ter aprovação num curso do ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente; ter realizado, no ano em questão, as provas de ingresso exigidas para cada curso e ter, em cada uma dessas provas, uma classificação igual ou superior à classificação mínima; realizar os pré-requisitos se o curso em causa o exigir; ter uma nota de candidatura igual ou superior a 9,5 numa escala de 0 a 20.

O cálculo da nota de candidatura dos cursos varia de Universidade para Universidade consoante o peso que dão à classificação final do ensino secundário e à classificação da (s) prova (s) de ingresso.

A colocação dos candidatos é processada de acordo com a sua opção e nota de seriação.

Como se verifica, no actual sistema de acesso ao ensino superior, as universidades têm uma reduzida margem de actuação na escolha dos seus alunos, uma vez que o concurso é realizado a nível nacional. As instituições de ensino superior apenas definem o número de vagas para cada curso e respectivas notas mínimas assim como a fórmula de candidatura.

O acesso ao ensino superior tem vindo a sofrer algumas alterações ao longo dos anos que se reflectem, essencialmente, a nível das classificações mínimas, nas notas de seriação, nas provas específicas e na fórmula de cálculo da nota de seriação.[107]

[107] Até 1995/1996, as instituições do ensino superior não podiam fixar qualquer classificação mínima de ingresso; nos anos seguintes e até 1999, as instituições superiores podiam, opcionalmente, fixar uma classificação mínima nas notas de seriação e/ou nas provas específicas para o ingresso nos seus cursos; a partir do ano lectivo 1999/2000, as instituições de ensino superior tiveram que, obrigatoriamente, fixar uma classificação mínima nas notas de seriação e nas provas específicas para ingresso nos seus cursos.

O que realmente acontece é que, se não houvesse mais candidatos do que vagas à maioria dos cursos, não seriam necessários exames de seriação para entrada no ensino superior. Os estudantes entrariam nos cursos da sua preferência.

Como em Portugal (e em muitos outros países) há mais alunos a querer entrar em alguns cursos do que as vagas que esses cursos oferecem, é necessário encontrar algum critério de selecção. E é aqui que aparecem naturalmente os exames.

Um exame (escrito ou oral ou uma combinação de ambos) constitui um instrumento importante da avaliação e uma ferramenta natural de seriação. Contudo, e como está previsto na própria Lei de Bases do Sistema Educativo, os exames devem satisfazer um certo número de princípios gerais como, por exemplo, a equidade, para que todos os alunos possam estar em "pé de igualdade".

Os exames do ensino secundário centram-se nos conteúdos e capacidades que foram desenvolvidos ao longo dos três anos deste nível de ensino.

Segundo a opinião do professor universitário Jaime Carvalho e Silva, só desta forma se garante que o princípio da equidade seja cumprido, e não quando se propõe "[…] que o ensino superior organize as suas próprias provas de acesso". Refere ainda que, se o ensino superior organizar provas que mobilizem outros conhecimentos que não os que foram ministrados no secundário, a principal preocupação dos alunos, pais e também professores deixa de estar centrada nos programas e passa a estar direccionada para esse tipo de provas. Para Jaime Carvalho e Silva, o facto de "os exames finais do ensino secundário servirem também de provas de acesso, ajuda a garantir a equidade no acesso ao ensino superior" (2006: 21).

A título de curiosidade, deixamos aqui alguns dados relativos ao ingresso no Ensino Superior, em Portugal, referentes ao ano lectivo 2005/2006.

Segundo os dados divulgados pela Direcção-Geral do Ensino Superior, a maioria dos estudantes que se candidataram à 1.ª fase do concurso nacional de acesso

ao Ensino Superior Público obteve colocação: 86% dos candidatos conseguiram «entrar» numa das opções dos cursos que escolheram.[108]

Foram abertas 46.528 vagas para ingresso no Ensino Superior Público através do concurso nacional de acesso (mais 129 do que em 2005), das quais 55 % no ensino universitário e 45% no ensino politécnico.

A esta 1.ª fase do concurso concorreram 40.521 estudantes (mais 4% que em 2005). Ficaram ainda disponíveis 11.687 vagas a que poderão concorrer na 2.ª fase do concurso os 5 661 estudantes que ainda não se encontravam colocados.

Para terminar esta análise, deixamos aqui a opinião do secretário-geral da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Angel Gurria (2006), que recentemente, numa conferência realizada em Lagossini, a sul de Atenas subordinada ao tema "Futuro do Ensino Superior e dos possíveis modelos de financiamento no espaço da OCDE", referiu que "O ensino é um produto comercial, uma mercadoria de valor internacional, e que, como tal, deve ser exportada", incitando, neste contexto, os estabelecimentos de ensino superior a "mostrar a sua presença na cena internacional". Segundo o próprio "Encontramo-nos perante um dilema inaceitável, entre restringir o acesso à universidade ou baixar a qualidade do ensino."[109]

---

[108] 93% dos estudantes que conseguiram colocação na 1.ª fase, conseguiram-na numa das suas quatro primeiras opções, e 61 %, no curso e estabelecimento da sua primeira escolha. (http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?div_id=&id=7246852006/09/16 (consulta realizada em 25.10.2006).

[109] Agence France-Presse Jornal a Página da Educação, n.º 159, Ano 15.

Segunda Parte

As explicações na cidade Aquarela: estudo caso

Capítulo IV

Metodologia e Contexto de Investigação

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas utilizadas na investigação e procedemos à caracterização do contexto de estudo.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, fazemos referência ao método — estudo de caso — e às técnicas utilizadas — a entrevista, o inquérito por questionário e a observação. Apresentamos os intervenientes no estudo (explicadores e explicandos) e procedemos à classificação dos entrevistados: explicadores 'domésticos' e explicadores 'públicos'.

No que diz respeito ao contexto onde decorreu a investigação, elaborámos uma breve retrospectiva histórica da cidade e procedemos à caracterização da população escolar do concelho, onde está inserido.

1. O estudo de caso

A investigação social permite compreender as lógicas de funcionamento de uma organização, de um determinado acontecimento, e reflectir sobre determinadas decisões, isto é, " a investigação social tem em vista conhecer a realidade social, onde o homem se move" (Pardal e Correia, 1995: 27).

Contudo, a investigação social, para conseguir alcançar o seu objectivo, tem de se apoiar num método de trabalho. 'Método' etimologicamente significa "caminho a seguir" e pode ser definido como "um conjunto de operações situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de objectivos determinados" ou "o método consiste num plano orientador do trabalho" (*idem*).

Tendo em conta a natureza da presente investigação — que como já referimos inicialmente, consiste num levantamento do mercado das explicações num espaço geograficamente delimitado e na respectiva caracterização, em analisar as implicações deste fenómeno nos resultados escolares dos alunos do 12.º ano a nível da disciplina de Matemática, bem como verificar o impacto das explicações no sistema educativo — optámos pela metodologia do 'estudo de caso'. Este método permite um estudo pormenorizado e em profundidade de uma situação e recorrendo a técnicas diversificadas (métodos quantitativos e qualitativos). Trata-se de um método em que o investigador se coloca em posição de observação participante, isto é, integra-se socialmente na unidade que quer observar para a apreender a partir do seu interior.

Bruyne et al. identificaram vários tipos de estudo de caso, de acordo com o objecto de pesquisa que se pretende analisar ou mesmo do quadro conceptual: estudos de exploração, que têm como principal objectivo abrir caminhos para estudos futuros; estudos descritivos que analisam detalhadamente um objecto, não extraindo generalizações; estudos práticos, em que se pretende efectuar um diagnóstico de uma situação ou organização com o objectivo de indicar outros caminhos. O nosso trabalho insere-se no modelo descritivo, na medida em que iremos analisar com alguma profundidade um fenómeno sem fazer generalizações (in Pardal & Correia, 1995: 23).

Como qualquer outro método, o estudo de caso tem vantagens e desvantagens.

Segundo Judith Bell, "a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico, ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações" (2002: 23).

Para outros, o estudo de caso é um método que apresenta falta de rigor científico, essencialmente devido às generalizações que são feitas a partir destes estudos. É um facto que as generalizações destes estudos são limitadas mas, e como refere Pardal & Correia "[…] não é só o poder de generalização que dá autenticidade a uma metodologia" (1995: 24). Como qualquer outro método, quando aplicado, deve ser orientado por um esquema teórico subjacente à recolha de dados, dados esses que se devem apoiar nas hipóteses correctamente formuladas.

O estudo de caso é também considerado pelos autores citados como "modelo flexível no recurso a técnicas […]"; o mesmo é dizer que "o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante" (*idem*: 23).

As técnicas surgem no âmbito da aplicação prática de um método e podem ser entendidas como instrumentos de trabalho necessários à realização de uma pesquisa. E, claro, para Quivy & Champenhoudt, as técnicas são" procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmo" (1992: 189).

A escolha das técnicas depende da natureza do estudo que se pretende realizar.

Para Bell, "apesar da observação e das entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas

de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa" (2002: 23).

Na sequência da matriz que orienta a nossa investigação (uma metodologia de natureza qualitativa), recorremos a diversas técnicas de recolha de dados, tais como: pesquisa e análise documental[110], observação, [111]registo de depoimentos recorrendo à técnica da entrevista semiestruturada[112], aplicação de inquéritos por questionários[113].

[110] Para Lüdke e André (1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses.

[111] A observação directa "é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela ao seu sentido de observação". Na observação indirecta "o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada" (Quivy & Campenhoudt 1992:165).

[112] Entendida como uma entrevista que "[..] nem é inteiramente livre e aberta" "[..]nem orientada por um leque inflexível de perguntas"(Pardal & Correia, 1995:65).

[113] O questionário "constituiu seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica" (Pardal & Correia, 1995:51).

2. As técnicas utilizadas na recolha de informação

Como referimos anteriormente, a nossa opção metodológica foi o estudo de caso e as técnicas utilizadas são a entrevista, o inquérito por questionário e a observação.

Para Pardal e Correia, "as técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as selecciona e as articula: a decisão tomada por uma ou outra (s) técnica (s), dentre a diversidade de técnicas existentes, é função da (s) hipótese (s) de trabalho e decorre do corpo de indicadores pertinentes definidos para o estudo. Em suma, a decisão é induzida pelo modelo de análise anteriormente concebido, bem como pela definição da amostra" (1995: 49).

2.1. A entrevista

A entrevista, para além de ser uma das técnicas muito utilizadas na investigação social, possibilita conhecer o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta ou não gosta, e o que pensa (atitudes e crenças).

Segundo Pardal & Correia, "é uma das técnicas de recolha de larga utilização na investigação social" (1995: 64) e "permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados" (Quivy & Champenhoudt, 1992: 193).

Faz parte da técnica de observação não participante cuja característica principal reside no facto da não intervenção do observador no grupos, nas situações ou nos processos em análise; foi uma das técnicas mais importantes utilizadas neste trabalho de investigação uma vez que pretendemos percepcionar o fenómeno das explicações sob o ponto de vista dos explicadores, que se constituem como um dos principais actores deste fenómeno.

Como refere Judith Bell: "Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer" (2002:118).

Como é referido por Quivy e Luc Campenhoudt (1992: 193), a entrevista "distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção". Permite um contacto directo com o entrevistado, o que torna esta técnica muito rica ao nível da recolha de dados. Os mesmos autores referem que uma das grandes vantagens da entrevista diz respeito à profundidade dos elementos recolhidos.

Para Henri Peretz a entrevista e o questionário apresentam três funções relativas às informações prestadas pelas próprias pessoas: "a) fornecem características sociodemográficas das pessoas; b) indicam-nos atitudes genéricas das pessoas relativamente a este ou àquele comportamento, ou avaliam a frequência deste ou daquele acto; c) reproduzem os acontecimentos passados e inobserváveis daí em diante, tal como ocorreram, seja da forma habitual, seja de modo excepcional" (2000: 249).

Começámos por realizar uma entrevista exploratória[114] a um centro de explicações, entrevista essa que foi conduzida de uma forma aberta para que o entrevistado se exprimisse livremente sobre o assunto e para encontrarmos, como refere Quivy e Champenhoudt, "[…] pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho" (1992: 68).

Posteriormente, elaborámos o guião das entrevistas (Anexo A) com base nas leituras efectuadas e na entrevista exploratória. O guião é composto por vinte e sete perguntas que podem ser agrupadas em três grupos distintos: um vocacionado para a caracterização pessoal e profissional dos explicadores (idade, situação profissional, formação académica, anos de serviço); outro dirigido para a caracterização do

[114] Segundo Quivy e Champenhoudt, as entrevistas exploratórias "têm por função revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite pôr perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas" (1992: 67).

fenómeno das explicações (nº de alunos que frequentam as explicações, níveis e áreas leccionados, tipo de explicações, carga horária, recursos disponibilizados) e um último grupo com o objectivo de recolher as perspectivas dos explicadores sobre o fenómeno das explicações e as suas interacções com a escola e a sociedade (vantagens e desvantagens das explicações, impacto do fenómeno no sistema educativo, nas famílias e na sociedade).

O tipo de entrevista aplicado foi a entrevista semiestruturada.[115] A todos os inquiridos foram colocadas as mesmas questões, que constavam do guião, mas os entrevistados tiveram liberdade na resposta.

No nosso estudo, realizámos quinze entrevistas envolvendo informantes privilegiados, [116]que subdividimos em dois tipos de interlocutores, nomeadamente: os explicadores 'domésticos'[117] (denominação que utilizamos e que se prende precisamente com o local onde o serviço é prestado por estes explicadores) e os

---

[115] A entrevista semiestruturada situa-se entre a entrevista estruturada, que se caracteriza pelo rigor e normalização e a entrevista não estruturada na qual quer entrevistador quer entrevistado têm liberdade de actuação.

Na entrevista semiestruturada "[…] naturalmente o entrevistador possui um referencial de perguntas - guias, suficientemente abertas que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida pelo guião mas, antes, à medida da oportunidade"(Pardal & Correia, 1992:65).

Ainda a este propósito, Quivy e Champenhoudt referem "Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que convier" (1992:194).

[116] "Trata-se de pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema. Essas testemunhas podem pertencer ao público sobre que incide o estudo ou ser-lhes exteriores, mas muito relacionadas com esse público"(Quivy e Champenhoudt, 1995:69).

[117] Tirado da expressão latina 'intra domesticos parietes', isto é, dentro das paredes de casa.
Com a denominação "explicadores domésticos", pretendemos caracterizar todos aqueles profissionais cuja actividade principal é a de professor mas que, simultaneamente, nas horas vagas, desempenham outra função, a de explicadores. Leccionam explicações em casa (daí chamarem-se domésticos), na sala de jantar, de estar, no sótão ou numa cave. Apesar de as explicações não constituírem a principal actividade profissional destes professores, financeiramente representam um contributo muito importante.

explicadores de centros de explicações abertos ao público, que denominamos por explicadores 'públicos'[118].

Ao seleccionarmos estes interlocutores, pretendemos abarcar os principais tipos de intervenientes neste fenómeno, de diferentes áreas do saber, de forma a podermos analisar o problema sob pontos de vista diferenciados, o que, em nosso entender, irá enriquecer o estudo e facilitar a sua compreensão.

A escolha dos explicadores 'domésticos' não foi aleatória mas baseou-se em dois aspectos fundamentais: no conhecimento pessoal, para garantir a exequibilidade das entrevistas, e no reconhecimento público que estes explicadores têm no mercado, o que nos garante, à partida, um conhecimento profundo deste fenómeno por parte dos mesmos.

No que diz respeito aos explicadores 'públicos' que exercem a sua actividade nos centros de explicações, a escolha também não foi aleatória e baseou-se em alguns critérios, tais como: os anos de existência do centro de explicações, dimensão, localização, referências, níveis de ensino apoiados, para além da disponibilidade manifestada pelos seus responsáveis em colaborar neste estudo.

Pretendemos entrevistar centros de explicações bastante díspares no que diz respeito aos critérios atrás mencionados, com o objectivo de conhecer o fenómeno na sua globalidade. Todas estas informações foram obtidas previamente, através de contactos informais com os referidos centros, ou através das chamadas "conversas de terreno"[119] (Peretz, 2000: 36).

Foram realizados contactos prévios que tiveram como objectivo auscultar a disponibilidade dos entrevistados, apresentar os objectivos do trabalho e garantir,

---

[118] Explicadores enquadrados formalmente pelos centros de explicação. São aqueles profissionais que (fora do espaço doméstico e manifestamente presentes na praça pública) dão explicações em centros de explicação, que podem ser, ou não, professores de escolas públicas ou privadas e que, para além da sua actividade se constituir legalizada, na maioria das situações, as explicações constituem a principal e por vezes a única actividade profissional que exercem.

[119] "A observação directa não se limita aos dados visíveis e aos actos: não é surda aos propósitos evidenciados pelos indivíduos no decurso dos actos sociais. Recolhe as palavras utilizadas pelos indivíduos observados a fim de caracterizar as pessoas, as situações e os objectos com os quais está relacionado" (Peretz, 2000:36).

simultaneamente, o anonimato. Os contactos estabelecidos foram de dois tipos: nos centros de explicações apresentámo-nos pessoalmente e solicitámos a marcação de uma entrevista; no caso dos explicadores 'domésticos', os contactos foram efectuados via telefone, uma vez que todos eram do nosso conhecimento pessoal.

A este propósito, Judith Bell refere que o entrevistador "deverá apresentar-se e explicar sempre o objectivo da sua investigação, mesmo que tenha enviado uma carta oficial introdutória" (2002: 125).

De salientar que não conseguimos realizar entrevistas em três dos centros contactados dado que os seus responsáveis não se mostraram disponíveis. Num destes casos, marcou-se a entrevista, mas logo após as primeiras questões o entrevistado acabou por referir que não queria colaborar.

Quanto aos explicadores 'domésticos', todos os contactados aceitaram ser entrevistados, com excepção de um caso, em que a entrevista foi por três vezes marcada e três vezes desmarcada. No entanto, todos referiram que colaboravam apenas porque conheciam os investigadores e por uma questão de consideração.

Procurámos estabelecer ao longo da entrevista um ambiente pouco formal de modo a aliviar a tensão que esta técnica coloca aos entrevistados para que o contributo prestado fosse proveitoso.

A gravação das entrevistas em suporte áudio foi unanimemente aceite pelos entrevistados; no entanto, todos manifestaram a preocupação de o anonimato ser mantido.

As entrevistas foram realizadas entre Fevereiro e Maio de 2006, como se pode verificar na Tabela n.º2 do anexo F, tendo as datas sido marcadas de acordo com a disponibilidade e o interesse dos entrevistados. As entrevistas decorreram essencialmente no local de trabalho dos entrevistados, isto é, nos centros de explicações e nos domicílios. Apenas uma entrevista foi realizada numa escola pública da cidade.

2.2. Os questionários

O inquérito por questionário foi outra técnica que utilizámos, com o intuito de recolher dados sobre o nosso objecto de estudo.

O tipo de questionário aplicado, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), foi o de administração directa na medida em que foi o próprio inquirido que o preencheu.

Através da aplicação desta técnica pretendemos conhecer e caracterizar o fenómeno das explicações do ponto de vista dos alunos, identificar as principais razões que os levam a frequentá-las e, simultaneamente, caracterizar o grupo de alunos que recorre a este tipo de apoio, para além de tentarmos identificar o tipo de correlação entre as explicações e o sucesso escolar.

O tratamento dos dados dos inquéritos por questionário permitiu-nos confrontar algumas questões com os dados recolhidos através das entrevistas.

Entre as principais vantagens desta técnica, salientamos o facto de ela poder ser aplicada a uma amostra muito lata do universo e garantir o anonimato, facto este que constituiu uma condição imprescindível para a autenticidade das respostas.

Na elaboração dos inquéritos por questionários tivemos presentes as normas consideradas importantes para a construção desta técnica, nomeadamente ao nível da apresentação, estrutura e linguagem.

O instrumento elaborado é formado por tipos de perguntas fechadas, dicotómicas (que limitam a escolha do inquirido a uma das resposta – sim ou não) e por perguntas de escolha múltipla, oferecendo um conjunto de respostas, podendo o inquirido escolher uma ou mais respostas possíveis (Anexo B).

O primeiro bloco de perguntas, Bloco **A,** refere-se à Caracterização dos inquiridos, que corresponde a cinco itens; o segundo conjunto, Bloco **B,** engloba recolha de dados relativos à Caracterização Familiar, correspondente a três itens; o

terceiro Bloco **C**, diz respeito à Relação com a Escola, contendo cinco itens; o quarto Bloco, Bloco **D**, refere-se ao Processo de Ensino-Aprendizagem, com dezoito itens.

Efectuámos uma pré-testagem dos questionários, dado que assim tivemos a possibilidade de diagnosticar, identificar e eliminar as deficiências ou imperfeições, assegurando-nos da qualidade e da exequibilidade dos mesmos.

Os questionários foram aplicados a alunos do 12.ºano de escolaridade que frequentavam explicações de Matemática. Optámos por nos centrarmos apenas nos resultados da disciplina de Matemática, para conseguirmos obter uma amostra mais significativa e também por se tratar de uma das disciplinas em que as explicações são mais procuradas.

A distribuição dos questionários aos alunos e a recolha dos mesmos foi realizada pelos responsáveis dos centros de explicações e pelos explicadores 'domésticos', e o seu preenchimento foi efectuado nos próprios centros de explicações e nas habitações dos explicadores. Optámos por fazer um tipo de abordagem que nos pareceu a mais adequada, de forma a facilitar não só o preenchimento do questionário como a sua recolha.

Dos centros de explicações que se tinham já disponibilizado para nos darem a entrevista, seleccionámos três, tendo em conta principalmente o número de alunos do 12.º ano que os frequentavam. O mesmo procedimento foi seguido para os explicadores 'domésticos', tendo sido seleccionados um total de cinco. O nosso objectivo era obter uma amostra que correspondesse a 10% da população escolar que frequenta o 12.º ano nas três escolas secundárias da cidade e que, simultaneamente, recorreram a explicações. A amostra inicial ficou em parte comprometida, uma vez que um dos explicadores 'domésticos' (o que tinha um percentagem significativa de alunos do 12.º ano) não aplicou os inquéritos, por esquecimento. Fomos então obrigados a efectuar novos contactos, distribuindo mais questionários, para atingirmos o objectivo pretendido.

Não podemos precisar ao certo o número de questionários aplicados, uma vez que a responsabilidade da sua aplicação foi dos explicadores, mas pela nossa parte

foram distribuídos 120 questionários dos quais conseguimos recolher 68, o que representa uma taxa de retorno de 56,6%.

De acordo com os dados do estudo feito no mesmo espaço geográfico por Costa, Ventura e Neto-Mendes no final de 2006, dos 818 alunos das três escolas da cidade, frequentaram explicações 59%, o que corresponde a 482 alunos. Assim, os 68 inquéritos por questionário recolhidos neste estudo representam 14% da população em questão[120].

Dos 68 inquéritos recolhidos, verificámos que 29, correspondendo a 42,6%,foram preenchidos por alunos que frequentaram explicações em centros de explicação, e 39, correspondendo a 57,3%, por alunos que frequentaram explicações em explicadores 'domésticos'.

Quadro II - Recolha dos questionários

Centros		Explicadores Domésticos	
n	%	n	%
29	42,6%	39	57,3%

A aplicação decorreu durante o mês de Junho e a recolha foi feita nos primeiros quinze dias do mês de Julho. Durante os meses de Julho e Agosto todos os inquiridos foram por nós contactados telefonicamente para nos informarem da nota obtida no exame de Matemática.

Esta situação prendeu-se com o facto de termos necessidade de conhecer as notas obtidas no exame nacional para se tentar estabelecer uma correlação entre as explicações e o sucesso académico e, simultaneamente, garantir o anonimato dos inquiridos. Assim, decidimos colocar no inquérito, na parte destinada à caracterização dos inquiridos, um item relativo a um contacto telefónico. Esta situação foi devidamente esclarecida e aceite por todos, com excepção de três casos que não preencheram este campo.

[120] O trabalho aqui desenvolvido ocorre no mesmo espaço geográfico dos trabalhos que têm vindo a ser realizados por Costa, Ventura e Neto-Mendes. Assim podemos socorrer-nos de alguns dados recolhidos pelos autores.

2.3. Observação

A observação consiste na mais antiga técnica de recolha de dados no âmbito das ciências sociais. Para Pardal & Correia, "não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador" (1995: 49).

A observação por nós efectuada situa-se ao nível da observação não participante, no que diz respeito ao levantamento da oferta das explicações no contexto de estudo aquando do contacto estabelecido quer com as instituições públicas destinadas às explicações, quer no contacto com os outros actores deste fenómeno.

Para observar a realidade, o investigador dispõe de uma variedade de meios, desde um caderno, a máquinas fotográficas ou de filmar.

Na nossa pesquisa, utilizámos um caderno de registo onde anotámos todos os centros de explicações da cidade, anotações essas que serviram de base para a estruturação de duas Tabela n.º3 e n.º4, (Anexos I e J), com o objectivo de organizar toda a informação recolhida. Efectuámos também à recolha de *flyer*s que estão espalhados por vários locais frequentados predominantemente por estudantes, como sejam livrarias, centros de fotocópias, escolas de música ou de dança e cafés, entre outros.

Estabelecemos contactos informais com várias testemunhas privilegiadas com o objectivo de recolher informações relativas aos explicadores 'domésticos'.

Se é verdade que a entrevista e o questionário foram técnicas centrais nesta investigação, a observação tornou-se também crucial, pois a ela se deve grande parte do trabalho de levantamento e identificação dos objectos deste estudo.

3. Caracterização do contexto em análise

3.1. A cidade Aquarela

O estudo que aqui apresentamos foi efectuado numa cidade do litoral português com uma população a rondar os 70. 000 habitantes.

Teve origem provável num povoado de pescadores que se fixaram na região antes da chegada dos Romanos. No século XIII, foi elevada à categoria de vila desenvolvendo-se a povoação à volta da igreja principal.

No século XV com a construção das muralhas em volta do povoado, terá nascido a cidade, com a atribuição do foral, no século XVI. A elevação a cidade remonta ao século XVIII.

No início do século XIX, a população era muito reduzida e não havia dinâmica que justificasse empreendimentos de envergadura. Só terminado o período das lutas liberais é que se criaram condições para o seu desenvolvimento.

Tratando-se de uma região que não é particularmente rica em pedra nem madeira, desde tempos remotos que os seus habitantes deitaram mão aos melhores recursos para remediar tão grande carência, recorrendo às ricas jazidas de argila, tal como confirmam os documentos medievais e mesmo pesquisas arqueológicas de períodos anteriores.

Desde muito cedo a vila foi fixando população, sobretudo devido à sua situação geográfica e com o desenvolvimento de actividades essencialmente ligadas ao sector terciário.

Dispõe de boas ligações ferroviárias, rodoviárias e marítimas, que a tornaram numa cidade dinâmica.

3.2. A população estudantil

O Ensino Superior, instalado há algumas décadas, trouxe à cidade a possibilidade de formação de novos quadros, prontamente absorvidos por uma indústria em expansão.

Relativamente aos outros graus de ensino, o concelho dispõe de 7 Agrupamentos de Escolas, 4 Escolas Secundárias, para além do Conservatório de Música, de 1 Escola Profissional e de 3 Colégios[121].

No entanto, o estudo realizado foi efectuado apenas na cidade, mais precisamente em duas freguesias onde se situam três Escolas Secundárias, um Colégio, uma Escola Profissional e um Agrupamento de Escolas, em que a população escolar é de cerca de 5151 alunos. O número de alunos do 12ºano ronda as oito centenas.

A propósito da nossa escolha do estudo e do contexto, Woods (1987: 55) diz-nos que um observador comprometido, "em qualquer investigação a curto prazo é difícil evitar ver-se envolvido de alguma forma na vida do grupo ou da instituição". Contudo, no presente estudo, a escolha do contexto de investigação prendeu-se com vários factores, nomeadamente com o conhecimento e a familiarização do local pelo investigador, que assumiram uma importância fundamental em todo o processo, permitindo conjugar a actividade de investigação com a actividade profissional, o contacto com informadores privilegiados, a facilidade de acesso aos entrevistados, principalmente àqueles que fazem parte da 'face oculta' deste fenómeno das explicações, garantindo desta forma a viabilização do estudo.

---

[121] www.giase.min-edu.pt
(consulta realizada em 10.02.2007).

Capítulo V

O Fenómeno das Explicações na cidade Aquarela

Neste capítulo apresentaremos os dados recolhidos no contexto de investigação sobre o nosso objecto de estudo, o Fenómeno das Explicações.

A obtenção e o tratamento dos dados de matriz qualitativa que iremos efectuar privilegia a análise e baseia-se nas perspectivas da população entrevistada e inquirida que constituem os três grupos distintos da nossa amostra: explicadores 'domésticos'; explicadores 'públicos'; alunos.

Procederemos também ao levantamento da oferta das explicações no contexto da investigação, trabalho que se baseou fundamentalmente na pesquisa efectuada por nós no terreno, e no contributo das testemunhas privilegiadas (Pardal & Correia, 1995).

1. Tratamento da informação

Como referem Quivy & Campenhoudt "A maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma ou duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo" (1992: 220).

No presente estudo, recorremos à análise estatística (ainda que simples) para tratamento dos inquéritos por questionário (alunos), e à análise de conteúdo, para o tratamento das entrevistas (explicadores).

Depois de recolhidos, os questionários foram codificados e procedemos a uma análise dos dados.

Os depoimentos das entrevistas, num total de quinze (15), foram todos gravados em suporte áudio e posteriormente transcritos após cada encontro, bem como anotações que se consideraram relevantes, constituindo-se um suporte documental bastante longo.

Lüdke e André referem que "A gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado" (1986: 37).

A não-captação de expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, de relevância aquando da análise dos resultados, são uma das desvantagens das gravações, segundo as referidas autoras.

Conforme mencionámos anteriormente, as entrevistas foram sujeitas à análise de conteúdo, considerada uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.

A 'análise de conteúdo' pode ser entendida como uma técnica de investigação, baseada na análise qualitativa do conteúdo das comunicações com a finalidade de as interpretar, o que conduzirá à construção de categorias de análise.

E segundo Krippendorf, é compreendida, como "uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto" (1980: 21).

A catalogação[122] dos dados foi o que efectuámos a seguir. Relemos a totalidade das entrevistas e, com base nos comentários dos entrevistados, nas suas opiniões e nos objectivos do estudo, definimos as dimensões de análise e respectivas categorias e subcategorias.

Conforme apontam Lüdke e André, as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogéneas, externamente heterogéneas, coerentes e plausíveis" (1986: 43).

Para facilitar o nosso trabalho de análise de conteúdo, construímos quadros de frequência e grelhas de análise: uma grelha vertical (Anexo C), para a análise de conteúdo de cada entrevista, e uma transversal (Anexo D), que inclui todas as categorias e subcategorias identificadas na totalidade das quinze entrevistas.

Na grelha vertical, depois de identificadas as categorias e subcategorias, foram feitas inferências, que nos ajudaram no processo de análise. Compilámos, ainda, frases ilustrativas que retiramos das entrevistas, que descodificam as categorias e as subcategorias.

[122] Henri Peretz define catalogação como" o inventário exaustivo dos dados recolhidos, o seu exame sistemático, a sua interpretação através de categorias gerais, a sua classificação, a sua inserção no relatório e a reflexão sobre a sua pertinência" (2000:139).

2. Caracterização dos intervenientes no estudo

A população utilizada num estudo é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões.

Este grupo pode dizer respeito à totalidade da população que, segundo Quivy & Campenhoudt, se define como "o conjunto de elementos constituintes de um todo" (1992:162), ou pode limitar-se a uma amostra[123] representativa dessa população.

É importante ter-se presente que a escolha da população–alvo afecta a natureza das conclusões, daí que a amostra "[…] tenha que ser seleccionada de acordo com procedimentos técnicos […]"(Pardal & Correia, 1995: 32).

Não obstante tratar-se de um estudo de caso, na presente investigação recorremos a um conjunto de informantes que pretendemos representativo, porque, como nos refere Quivy & Campenhoudt, pretendemos "[…] recolher uma imagem globalmente conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da população" (1992: 163).

O nosso conjunto incluiu alunos do 12.ºano, que frequentaram explicações de Matemática, explicadores 'domésticos' e explicadores 'publicos'.

2.1. Os alunos em explicação

No ano lectivo 2005/2006 frequentaram o 12.º ano de escolaridade, nas três escolas secundárias públicas de ensino regular, da cidade em estudo, no regime diurno, um total de 818 alunos.

Responderam ao inquérito (Anexo B) sessenta e oito (68) alunos. Este número, conforme já apontamos anteriormente, corresponde a 14% dos alunos com explicação. O predomínio feminino é evidente: 61,7% dos inquiridos corresponde ao sexo feminino e 38,2% ao sexo masculino.

[123] Pardal & Correia definem amostra como "uma representação do universo da investigação" (1995:32).

Em relação à idade, a população inquirida situa-se entre os 17 e os 21 anos, estando a maioria entre os 17 e os 18 anos (33,8% e 38,2% respectivamente); 19,1% situa-se nos 19 anos e 8,8% nos 20 anos ou mais.

Relacionando a idade com o nível de escolaridade, os dados recolhidos indicam-nos que a maioria dos alunos nunca reprovou.

Quadro III - Composição dos alunos inquiridos por sexo e idade

Sexo			**Idade**		
	n	%		n	%
Feminino	42	61,7%	17	23	33,8%
Masculino	26	38,2%	18	26	38,2%
			19	13	19,1%
			20 ou +	6	8,8%

Considerando o agrupamento do ensino secundário a que pertencem os alunos inquiridos, os dados evidenciam que a maioria, 76,4%, pertence ao Agrupamento Científico-Natural. Em posição intermédia surge o Agrupamento Económico-Social (13,2%) e, por último, as Artes (10,2%).

Quadro IV - Composição dos alunos inquiridos por agrupamento

Agrupamento	**n**	**%**
Científico-Natural	52	76,4%
Económico-Social	9	13,2%
Artes	7	10,2%

Não obstante todos estes alunos terem explicações a Matemática, estes dados estão de acordo com a situação encontrada no mercado das explicações, no contexto de estudo, como iremos mais à frente constatar.

No que se refere às habilitações dos Encarregados de Educação destes alunos, através dos dados dos inquéritos por questionários referentes a 64 pais e 65 mães, constatámos que o nível de escolaridade dos pais é bastante elevado.

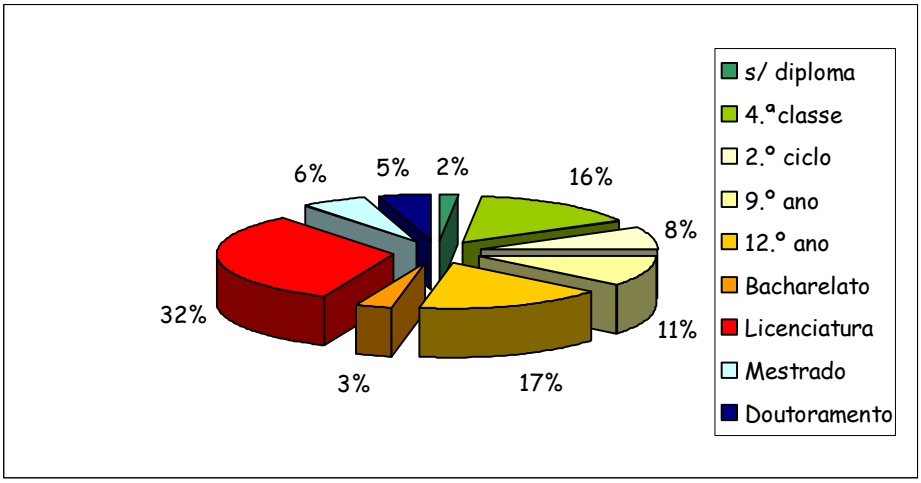

Gráfico 1- Grau de instrução dos pais

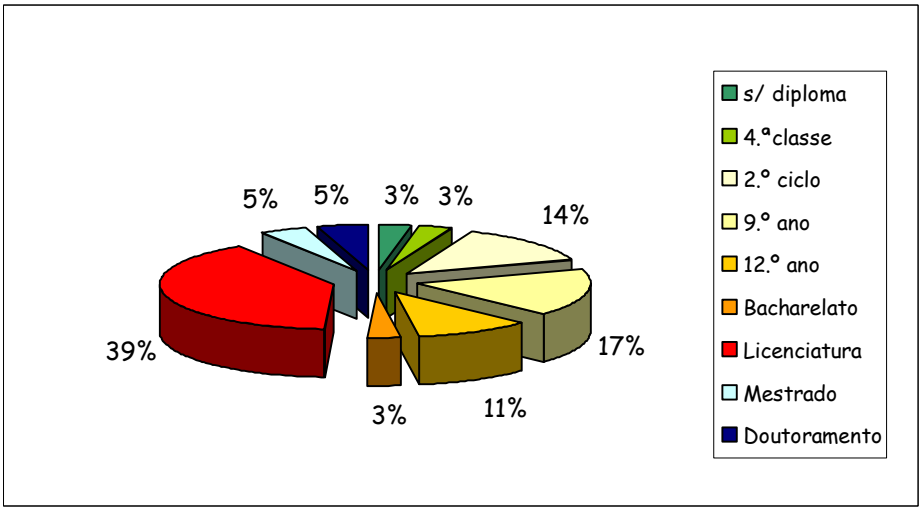

Gráfico 2- Grau de instrução das mães

32% dos pais e 39% das mães possuem licenciatura, 6% dos pais e 5% das mães têm mestrado; com doutoramento encontrámos uma percentagem de 5% em ambos os progenitores. Quase metade dos pais apresenta formação superior.

Sem a escolaridade obrigatória, encontrámos os seguintes valores: 26% para os pais e 20% para as mães.

Estes dados, ao demonstrarem que, praticamente, metade dos alunos que recorrem a explicações são oriundos de famílias de pais diplomados, confirmam os resultados apresentados por Costa, Ventura e Neto-Mendes em 2003, num estudo intitulado "As explicações no 12.º ano — contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra" o qual conclui que a escola da cidade, com uma percentagem mais elevada de pais diplomados, é aquela que regista uma frequência maior de explicações.

A este propósito, Davies (2004) referiu que os alunos que frequentam explicações são, normalmente, oriundos de famílias que reconhecem um grande valor à educação, proporcionando-lhes uma gama variada de actividades, entre elas as explicações. Ireson & Rushforth (2005) também se pronunciaram sobre este assunto afirmando que as famílias percepcionam as explicações como um investimento que terá os seus frutos no futuro.

A situação profissional dos pais/encarregados de educação constitui-se também como um dado complementar no que diz respeito à sua caracterização, o que nos pareceu importante aqui realçar. Entre as mães, destacam-se as mães professoras, que representam 35,3%; segue-se a categoria referente aos empregados de escritório, de comércio e serviços, com 15,3%; as mães domésticas, com 12,3%; 10,7% das mães têm uma profissão liberal. Todas as outras ocupações profissionais não têm expressividade.

Quanto aos pais, o valor mais elevado situa-se ao nível do grupo respeitante aos empresários, administradores e dirigentes de empresas, com 26,5%, seguido, com uma percentagem muito próxima, das profissões liberais, com 15,6%. De salientar que pais professores são apenas cinco, o que equivale a 7,8%.

Não se identificaram nem pais dirigentes superiores do Estado ou de organismo públicos, nem agricultores ou pescadores independentes, nem reformados.

Não pretendendo tirar conclusões, o nível socioeconómico parece ter influência na frequência de explicações.

2.2. Os explicadores

O grupo de explicadores entrevistados foi subdividido em dois subgrupos: o primeiro caracteriza-se por ser formado por indivíduos que dão explicações em casa e, na sua generalidade leccionam em escolas do Ensino Básico e Secundário (e eventualmente Superior) — os explicadores 'domésticos'; o segundo é constituído pelos explicadores 'públicos' que podem ou não, exercer a actividade docente, e que se dedicam à actividade de explicador em centros de explicação.

O primeiro grupo de entrevistados é formado por seis (6) elementos e o segundo, por nove (9), o que perfaz um total de quinze (15) entrevistados.

No primeiro grupo, um dos entrevistados já se encontra reformado embora continue a exercer a actividade de explicador mas, enquanto esteve no activo, sempre exerceu as duas actividades.

Estes profissionais abrangem diferentes áreas científicas, nomeadamente Matemática, Física, Química, Desenho e Geometria Descritiva, e Português.

São todos professores do ensino secundário, com excepção de um que é professor do 2.º ciclo. Verifica-se uma correspondência clara entre o nível de ensino que leccionam nas escolas e o nível de ensino a que se dedicam nas explicações. Apenas um dos professores dá explicações a um nível diferente, isto é, lecciona o 2.º ciclo e dá explicações ao 3.º ciclo e secundário. Mais curioso ainda é o facto de este também ser o único dos entrevistados que é licenciado numa área (Ciências da Natureza) e dá explicações numa outra área (Matemática).

De salientar que dois destes explicadores deram já explicações a alunos universitários, mais especificamente a Física e Latim, mas, no presente ano, não têm alunos deste nível de ensino.

Os profissionais do segundo grupo (explicadores 'públicos') apresentam formação em áreas científicas diversificadas, tais como Matemática, Ciências, Física, Química, Engenharia e Gestão. Neste caso as disciplinas que leccionam são em maior número, na medida em que um licenciado em Engenharia não se limita a dar explicações de Análise Matemática ou Álgebra, mas também Electromagnetismo ou Computação, entre outras.

No que diz respeito aos níveis de ensino, a situação é muito mais abrangente, verificando-se também uma tendência para o nível secundário e universitário. No entanto, todos os outros níveis de ensino são apoiados.

A caracterização dos entrevistados foi baseada em nove indicadores: idade, sexo, profissão, habilitações académicas, habilitações profissionais para o ensino, situação profissional no sistema educativo, tempo de serviço docente, número de anos em que lecciona explicações (Tabela n.º1 - Anexo E).

Como atrás foi referido, a população entrevistada foi de dois tipos diferenciados: explicadores 'domésticos' e explicadores 'públicos'. Daí nos parecer sensato efectuar a caracterização de cada um dos grupos conseguindo desta forma realçar as suas especificidades e, simultaneamente, compará-las.

A população docente entrevistada, que diz respeito aos chamados explicadores 'domésticos', corresponde a um total de seis (N=6).

A sua caracterização foi feita ao longo da entrevista, mais concretamente nos pontos n.º1, n.º2, n.º13 e n.º14 (Anexo A).

Quadro V - Distribuição dos explicadores 'domésticos' por sexo e idade

Sexo			Idade		
	n	%		n	%
Feminino	4	66,6%	Até 50	3	50%
Masculino	2	33,3%	De 50 a 60	2	33,3%
			Mais de 60	1	16,6%

O grupo é constituído por quatro de mulheres e dois de homens. Estes dados confirmam a tendência da profissão docente ser, predominantemente, feminina. A média de idades situa-se nos 58 anos, tendo o professor mais novo 45 anos e o mais velho 77 anos.

Quadro VI - Distribuição dos explicadores 'domésticos' por áreas disciplinares, anos de serviço, situação profissional e n.º de anos de exercício da actividade de explicador

Áreas disciplinares			Anos de serviço docente			Situação profissional			Anos de actividade como explicador		
	n	%		n	%		n	%		n	%
Matemática	3	50%	Até 20 anos	1	16.6%	PQE	4	66,6%	Até 25 anos	0	0%
Física e Química	2	33,3%	De 21 a 30	2	33,3%	PQZP	0	0%	De 26 a 35	1	16,6%
Português	1	16,6%	De 31 a 35	2	33,3%	PC	1	16,6%	De 36 a 45	4	66,6%
			Mais de 35	1	16,6%	Reformado	1	16.6%	Mais de 45	1	16,6%

A caracterização destes entrevistados no que diz respeito às áreas disciplinares evidencia uma supremacia das disciplinas das áreas das ciências (83,3%) relativamente às áreas das letras (16,6%).

A Matemática aparece em primeiro lugar com três explicadores, seguida da Física e da Química com dois, e do Português, com um. Estes dados estão de acordo com uma procura maior das explicações nestas áreas do que noutras.

Quanto aos anos de serviço docente, o intervalo varia entre os 20 anos e mais de 36 anos, situando-se a maioria entre os 21 e os 35 anos. A média situa-se nos 29,8 anos, o que nos demonstra que se trata de professores com uma longa experiência de ensino.

Relativamente à situação profissional, a maioria, 66,6%, é PQE, isto é, Professores do Quadro de Escola; um professor encontra-se já reformado; também apenas um, é professor contratado. De salientar que o professor reformado, quando no activo, pertencia à categoria de PQE. Este parâmetro está associado ao anterior, confirmando que estes explicadores são docentes com qualificação profissional consolidada.

Analisando agora o parâmetro referente aos anos de exercício da actividade como explicador, verificamos que, em todos os entrevistados, o número de anos em que leccionaram explicações é superior ao tempo de serviço docente, donde se conclui que todos iniciaram a actividade de explicador antes de concluírem as suas licenciaturas.

Esta situação não é exclusiva de Portugal. É vulgar os alunos universitários leccionarem explicações. De acordo com Harnisch (1994), no Japão, aproximadamente um terço dos estudantes universitários dava explicações (in Bray, 1999a).

A média de idade relativa à actividade de explicador situa-se nos 36,4 anos, 6,4 anos acima da média referente ao tempo de serviço docente. 66,6% dos inquiridos situa-se no intervalo dos 36 aos 45 anos, e 16,6% no intervalo seguinte, mais de 45 anos, perfazendo estes dois intervalos 83,2% da amostra. Apenas um dos entrevistados, se situa no intervalo entre os 25 e 35 anos.

Quadro VII- Distribuição dos explicadores 'domésticos' por grau académico e habilitações profissionais

Grau académico			Formação profissional		
	n	%		n	%
Bachalato	1	16,6%	Sem estágio	1	16,6%
Licenciatura	5	83,3%	Com estágio	5	83,3%
Mestrado	0	0%			

No que diz respeito ao grau académico, a licenciatura prevalece, havendo apenas um professor com bacharelato. De salientar que nenhum destes entrevistados apresenta outro tipo de formação especializada, como sejam mestrados, doutoramentos ou cursos de especialização.

Os dados obtidos ao nível da formação profissional, dizendo este respeito ao estágio pedagógico ou à profissionalização em serviço/exercício, foram idênticos aos dados referentes ao grau académico. Todos os entrevistados com licenciatura têm simultaneamente estágio profissional, o que lhes confere habilitações específicas

para o ensino. O único profissional com bacharelato, não tem qualquer formação específica para o ensino.

Centrando agora a nossa análise no outro grupo de explicadores, que pertencem à categoria por nós definida como explicadores 'públicos', os entrevistados correspondem a um total de nove (N=9).

A sua caracterização foi feita ao longo da entrevista, mais concretamente, nos pontos n.º1, n.º2, n.º13 e n.º14, como já foi mencionado (Anexo A).

Quadro VIII - Distribuição dos explicadores 'públicos' por sexo e idade

Sexo			Idade		
	n	%		n	%
Feminino	8	88,8%	Até 25	2	22,2%
Masculino	1	11,1%	De 26 a 35	7	77,7%
			Mais de 35	1	11,1%

Como se constata no Quadro VIII, estes profissionais são maioritariamente mulheres, situação esta similar à dos explicadores 'domésticos,' estando o sexo masculino representado apenas por um elemento.

Este grupo situa-se, na sua maioria, entre os 26 e o 35 anos (77,7%), de entre os quais 22,2% apresentam uma idade até aos 25 anos e apenas um se situa na classe de mais de 35 anos. A média das idades é de 25 anos.

Comparativamente ao outro grupo de explicadores analisados, este grupo caracteriza-se pela sua juventude e verifica-se uma discrepância enorme, situando-se nos 30 anos a diferença da média das idades.

Quadro IX - Distribuição dos explicadores 'públicos' por anos de serviço, situação profissional e n.º de anos de exercício da actividade de explicador.

Anos de serviço docente			Situação profissional			Anos de actividade como explicador		
	n	%		n	%		n	%
0 anos	6	66,6%	PQE	0	0%	0 anos	2	22,2%
De 1 a 5 anos	1	11,1%	PQZP	0	0%	Até 5 anos	2	22,2%
De 6 a 10	2	22,2%	PC	2	22,2%	De 6 a 10	2	22,2%
Mais de 10	0	0%	Nenhuma	7	77,7%	De 11 a 15	2	22,2%
						Mais de 15	1	11,1%

Os dados que constam do Quadro IX mostram-nos que a maioria destes profissionais (66,6%), não tem experiência de ensino uma vez que apresentam zero (0) anos no tempo de serviço docente. Apenas dois apresentam um tempo de serviço superior a 5 anos e apenas um tem um ano de serviço. O valor da média é de 1,8 anos. O tempo de serviço docente está directamente relacionado com a composição etária deste grupo. Estamos na presença de profissionais sem experiência, situação que contrasta com o grupo de explicadores 'domésticos' onde a experiência de ensino é, na maioria, superior a 25 anos.

Estes dados permitem-nos constatar que os recém-licenciados encontram nas explicações uma maneira de fazer face às dificuldades decorrentes da falta de lugares na colocação dos docentes.

No que diz respeito à situação profissional, dois dos entrevistados, são professores contratados. Os restantes sete, que correspondem a 77,7% dos entrevistados, não pertencem a nenhuma categoria. Isto significa que nunca leccionaram no ensino público ou privado.

Também neste parâmetro as discrepâncias entre estes dois grupos de explicadores é muito significativa.

O indicador 'anos de actividade como explicador' mostra-nos que o número de anos de experiência da maioria destes profissionais se situa entre os intervalos de 0 a 15 anos. De salientar que apenas um dos entrevistados apresenta uma experiência superior a 15 anos e que dois dos entrevistados desempenham outras funções que não o ensino, nomeadamente ao nível administrativo e pedagógico. O valor da média

encontrada é de 8,3 anos, aproximadamente quatro vezes inferior à média encontrada no grupo dos explicadores 'domésticos'.

Quadro X - Distribuição dos explicadores 'públicos' por grau académico e habilitações profissionais.

Grau académico			Formação profissional		
	n	%		n	%
Bacharelato	0	0%	Sem estágio	4	44,4%
Licenciatura	9	100%	Com estágio	5	55,5%
Mestrado	0	0%			

O Quadro X revela-nos que 100% da amostra possui a licenciatura como habilitação e que uma escassa maioria possui formação profissional, isto é, estágio ou profissionalização. Esta situação prende-se com a vertente 'via ensino' das licenciaturas. Os restantes são licenciados mas não têm qualquer formação específica para o ensino, situação totalmente oposta ao grupo dos explicadores 'domésticos'.

Como constatámos ao nível da caracterização destes dois grupos, as diferenças são muito significativas, o que, em nosso entender, se irá repercutir no próprio fenómeno das explicações.

3. O mercado das explicações na cidade Aquarela

3.1. Levantamento da oferta

Com o objectivo de efectuarmos o levantamento da oferta das explicações no contexto da nossa investigação, socorremo-nos de vários tipos de fontes. Como já referimos anteriormente, seleccionámos algumas testemunhas privilegiadas que, como referem Pardal & Correia (1995), conhecem bem o objecto de estudo e demonstram disponibilidade para colaborar.

Identificámos quatro grupos de testemunhas privilegiadas: alunos, professores, explicadores e pais. Os contactos estabelecidos foram bastante produtivos, tendo-se efectuado assim um primeiro levantamento da oferta, quer ao nível dos centros de explicação, quer ao nível dos explicadores 'domésticos'. Simultaneamente, recolhemos em diversos locais da cidade, *flyers* publicitários nomeadamente em livrarias/papelarias, ginásios, cafés, centro de fotocópias, entre outros. Consultámos os jornais da cidade e as páginas amarelas. A Internet foi outra opção, onde encontrámos diversos *sites* de divulgação de explicações por todo o país.

Não menos importante foi a recolha por nós efectuada no terreno, o que exigiu diversas deslocações pela cidade com o objectivo de confirmar os dados recolhidos junto das testemunhas privilegiadas e, simultaneamente, completar a listagem que íamos construindo. Podemos afirmar que a cidade, de Outubro a Dezembro de 2005, foi "batida de fio a pavio".

A confirmação dos dados recolhidos constituiu uma etapa importante porque, ao longo das diversas digressões que efectuámos pela cidade, deparámo-nos com alguns centros já fechados e com outros centros novos.

Com base nas Tabelas n.º3 e n.º4 (anexos G e H), podemos dizer que o contexto de estudo apresenta uma oferta variada e em número considerável. Existem explicações para todos os níveis de ensino, desde o 1.º ciclo até à universidade.

Para além das explicações, os centros oferecem outro tipo de modalidade de apoio, não vocacionado especificamente para uma área disciplinar específica, mas um tipo de apoio generalizado, onde os alunos realizam as tarefas escolares sob orientação de um profissional e, simultaneamente, preenchem os seus tempos livres.

Quadro XI – Caracterização do mercado das explicações na cidade Aquarela (Janeiro 2006)

Oferta			Níveis de ensino leccionados					
			Centros de explicações			Explicadores domésticos		
	n	%		n	%		n	%
Centros de explicações	15	9,9%	Universitário	9	60%	Universitário	4	3%
Escolas de línguas	5	3,2%	Secundário	12	80%	Secundário	66	50%
Explicadores 'domésticos'	132	86,8%	3.º ciclo	10	66%	3.º.ciclo	12	9%
Totais	152	99,9%	2.º ciclo	9	60%	2.º ciclo	10	7,5%
			1.º ciclo	5	33,3%	1.º ciclo	3	2,2%
						Desconhece-se	37	28%

Do levantamento efectuado constatámos que a cidade dispõe de quinze (15) centros de explicações, de cinco (5) escolas de línguas e de cento e trinta e dois (132) explicadores 'domésticos' (conhecidos).

Os valores encontrados sugerem que o mercado das explicações é dominado pelos explicadores 'domésticos', apesar do número de centros de explicações ter já, em nosso entender, alguma expressividade, bem como pelo facto de os centros de explicações serem constituídos por vários explicadores.

A diferenciação que fizemos entre centros de explicações e escolas de línguas foi intencional, dado que em nossa opinião existem algumas diferenças significativas entre estes dois tipos de instituições, que convém desenvolver. Por norma, os centros de explicações abrangem um leque variado de disciplinas, desde as ciências às línguas, enquanto que as escolas de línguas se debruçam apenas sobre as línguas estrangeiras. Também ao nível dos professores se evidenciam dissemelhanças, uma vez que os profissionais das escolas de línguas são fundamentalmente professores estrangeiros que, por esta razão, se encontram desfasados do sistema de ensino português, não

havendo grande preocupação em acompanhar nem as matérias, nem o ritmo das aprendizagens que os alunos desenvolvem nas escolas. Pelo contrário, nos centros de explicação há professores que pertencem ao próprio sistema de ensino; outro não, mas, de uma forma geral, o trabalho que desenvolvem nos centros é um complemento ao ensino que é feito nas escolas. Exemplo disso é a realização dos trabalhos de casa e a preparação para os testes de avaliação, tarefas usualmente praticadas nos centros de explicações.

No que se reporta às escolas de línguas, os alunos são avaliados em função dos seus conhecimentos, não se verificando obrigatoriamente uma correspondência directa entre os níveis dos alunos frequentados nestas escolas e o nível de ensino em que se encontram dentro do sistema educativo. Isto quer dizer que dois alunos, por exemplo, do 8.º ano, podem estar na escola de línguas em níveis diferentes.

Nos centros de explicações ou nas explicações dadas por explicadores 'domésticos', os alunos são sudivididos em grupos de acordo com o ano de escolaridade que frequentam não se tendo em conta o nível de conhecimentos que possuem.

O Quadro XI mostra que, dos quinze centros de explicação analisados, 80% dedicam-se ao ensino secundário. Nove (9) dos centros, correspondendo a 60% da amostra, oferecem explicações para nível universitário estando, em percentagem igual os centros que dão explicações ao 2.º ciclo. O 3.º ciclo é apoiado por dez (10) dos centros (66,6%). Por último, apenas 33,3% dos centros trabalham com o 1.º ciclo. Estes dados evidenciam uma grande diversidade ao nível da oferta, mas também comprovam que a maioria das explicações se situa ao nível do ensino secundário.

Quanto aos explicadores 'domésticos', o levantamento efectuado aponta para um total de cento e trinta e dois (132). Tal como nos centros de explicações, a oferta é imensa e abrange diferentes áreas curriculares e diferentes níveis de ensino.

A maioria dos explicadores, 50%, lecciona o nível secundário; 9%, o 3.º ciclo; 7,5%, o 2.º ciclo; 3% lecciona o nível universitário e apenas 2,2%, o 1.º ciclo. Em 28%

dos explicadores não nos foi possível identificar os níveis de ensino leccionados por falta de dados.

O 1.º ciclo é aquele com menos expressividade em ambos os casos (centros de explicações e explicações dadas por explicadores 'domésticos'), como evidenciam as percentagens encontradas: 33,3% e 2,2%. Pode-se também aferir que a percentagem dos explicadores domésticos, neste nível de ensino, não tem expressividade.

Efectuando uma análise comparativa entre os dois grupos, comprovamos que, quer ao nível dos centros de explicações, quer ao nível dos explicadores 'domésticos', o secundário é o nível de ensino mais visado pelas explicações, no qual encontramos valores de 80% e 50% respectivamente em cada um.

Situação similar é aquela constatada, como já referimos, por Rusell em 2002 em Inglaterra. Também este investigador verificou que a percentagem de explicações ao nível do secundário é mais elevada comparativamente aos outros níveis de ensino. Segundo Bray (1999a), as explicações também são mais intensas ao nível do ensino secundário.

A leitura destes dados sugere que a expressividade das explicações varia com os níveis de ensino, sendo maior nos graus de ensino mais elevados. Parece-nos que esta relação se prende, quer com a complexidade das matérias, quer com a existência dos exames nacionais em determinados níveis de ensino.

Quadro XII – Número de níveis de ensino leccionados por centros e por explicador entrevistado

N.º de níveis leccionados por centro e por explicador								
	N=1	%	N=2	%	N=3	%	N= +3	%
Centros de explicações	0	0%	2	22,2%	2	22,2%	5	55,5%
Explicadores domésticos	2	33,3%	3	50%	1	16,6%	0	0%
Totais	2		5		3		5	

No Quadro XII, compilámos os dados referentes ao número de níveis leccionados pelos centros de explicações e pelos explicadores 'domésticos' entrevistados.

Verifica-se que a maioria os centros, 55,5%, oferecem explicações a todos os níveis de ensino, não existindo nenhum centro que se dedique exclusivamente a um só nível. Em situação antagónica encontram-se os explicadores 'domésticos', entre os quais 33,3% leccionam apenas um nível de ensino.

A análise dos dados permite-nos comprovar que a especialização das explicações se evidencia apenas ao nível dos explicadores 'domésticos', situação que se prende com a formação académica e profissional dos mesmos (a maioria dos entrevistados lecciona no ensino oficial).

Os centros de explicação, por seu lado, disponibilizam uma oferta mais diversificada de disciplinas e de graus de ensino, porque possuem um grupo de docentes de várias áreas disciplinares e de vários níveis de ensino, alguns dos quais com dedicação exclusiva às explicações. Como se pode constatar no Anexo G, respeitante à caracterização dos centros de explicação, a média de professores por centro situa-se nos seis (6) professores.

Um outro aspecto que nos parece importante analisar ao nível da oferta diz respeito às disciplinas sobre as quais incidem as explicações.

Os centros de explicações, tal como já atrás referimos, não se dedicam exclusivamente a uma ou duas disciplinas, mas proporcionam explicações a todas as disciplinas do currículo escolar; daí que esta análise só pode ser feita ao nível dos explicadores 'domésticos'.

Tendo por base a Tabela n.º6 do Anexo J, construímos o quadro XIII.

Quadro XIII – Disciplinas leccionadas pelos explicadores 'domésticos'

Disciplinas leccionadas pelos explicadores 'domésticos'		
	n	%
Português	9	8,2%
Inglês	11	10%
Alemão	3	2,7%
Francês	4	3,6%
Filosofia	1	0,9%
Matemática	35	31,8%
Ciências Naturais	2	1,8%
Biologia	8	7,3%
Geologia	3	2,7%
Física e Química	25	22,7%
Desenho e Geometria Descritiva	4	3,6%
Técnicas Laboratoriais de Biologia	2	1,8%
Introdução ao Direito	1	0,9%
Estatística	1	0,9%
Economia	1	0,9%
Total	110	99,8%

Dentre os 132 explicadores 'domésticos', em 83,3%, o que corresponde a 110 explicadores, conseguimos identificar as disciplinas que leccionam.

O que se constata pela amostra é que a disciplina com maior número de explicadores é a Matemática. 31,8% dos explicadores 'domésticos' dão explicações a esta disciplina. Em segundo lugar aparece a Física e a Química, com 22,7%, e em terceiro lugar, o Inglês, com 10%.

Estes dados, em nossa opinião, estão directamente relacionados com o insucesso escolar nessas disciplinas, como apurámos através da análise aos *rankings* de escolas referente ao ano lectivo 2005/2006 (publicados pela estação de televisão SIC)[124].

Fizemos uma pesquisa pormenorizada sobre o contexto do nosso estudo e verificámos que, nas três escolas secundárias, as médias nas disciplinas de Matemática, Física e Química foram as seguintes:

[124] Todos os dados referentes aos *rankings* de escolas relativos ao ano lectivo 2005/2006 estão disponíveis em http://sic.sapo.pt/online/noticias/vida/especiais/ranking+escolas+2006 (consulta realizada em 18.12.2006).

Quadro XIV – Médias das disciplinas por escola

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Matemática	8,63	6,61	7,56
Física	10,92	6,02	8,25
Química	9,72	6,79	9,29

Na escola 1 realizaram-se exames em vinte e uma (21) disciplina, das quais quatro (4) obtiveram médias inferiores a dez valores, onde se incluem a Matemática e a Química.

Na escola 2 realizaram-se exames em dezoito (18) disciplinas, das quais onze (11) obtiveram médias inferiores a dez valores. Destas onze, mais de metade, seis, dizem respeito à Física, à Química e à Matemática. Estes números têm em conta que, nesta escola, foram efectuados, nestas três disciplinas, exames sobre o antigo e sobre o novo programa.

Na escola 3 realizaram-se exames em dezasseis (16) disciplinas, das quais cinco (5) obtiveram médias inferiores a dez, onde se incluem também a Matemática e Física e a Química.

Com base nas médias das classificações dos exames nacionais podemos afirmar que a Matemática, a Física e a Química são disciplinas com uma percentagem muito elevada de insucesso; daí, a procura das explicações ser mais significativa nestas áreas. O estudo de Costa, Ventura e Neto-Mendes publicado em 2003 confirma também estes dados. Situações análogas ocorrem em Inglaterra, de acordo com dados divulgados pela BBC News (2004), e em Malta, segundo Mark Bray (1999a), em que a Matemática é a disciplina mais procurada.

Com base nos dados recolhidos dos inquéritos por questionário, que aplicámos aos alunos do 12.ºano, construímos o gráfico que se segue, que nos indica as disciplinas a que os alunos têm explicação para além da Matemática.

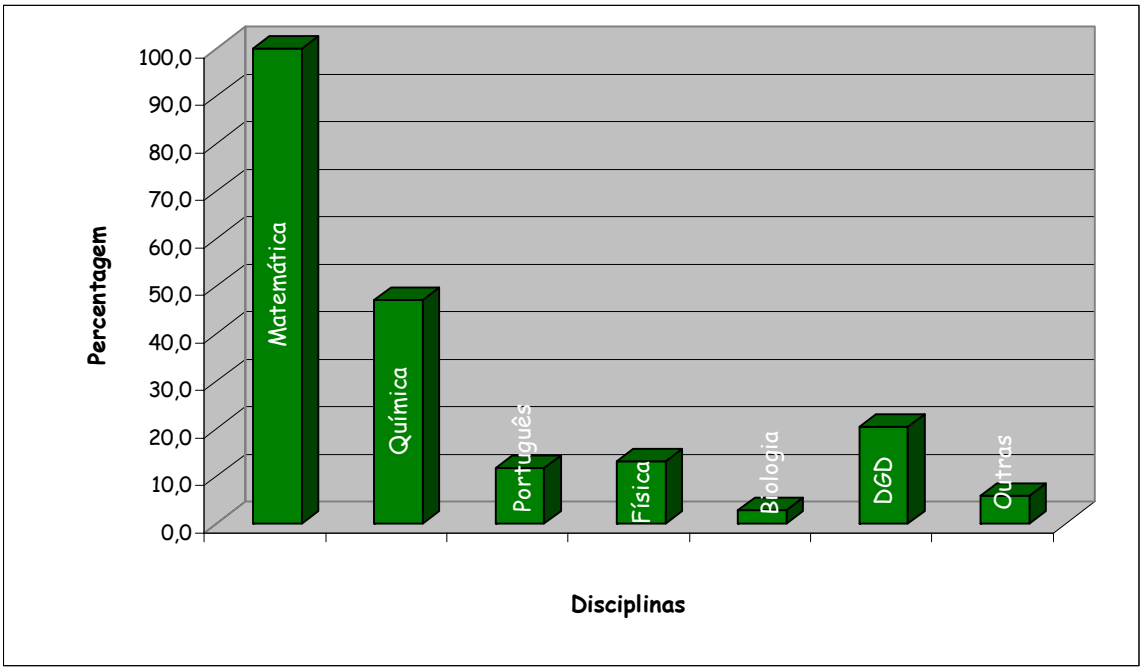

Gráfico 3 - Disciplinas a que os alunos têm explicações

Como podemos observar através da leitura do Gráfico, o leque das disciplinas a que os inquiridos têm explicações é constituído por seis áreas distintas e bem identificadas e por um grupo intitulado de 'outras', onde se incluem diversas áreas.

Para além das explicações a Matemática, 32 alunos (47,05%) têm explicações a Química, e 14 (20,5%) a Desenho e Geometria Descritiva.

A Física, o Português e a Biologia apresentam percentagens inferiores, respectivamente 13,2%, 11,7%, 2,9%. O grupo das 'outras' representa 5,8%.

Estes dados estão de acordo com os dados recolhidos na pergunta n.º13 referente às disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades. De salientar que os inquiridos, nesta pergunta, tinham a possibilidade de indicar mais do que uma opção.

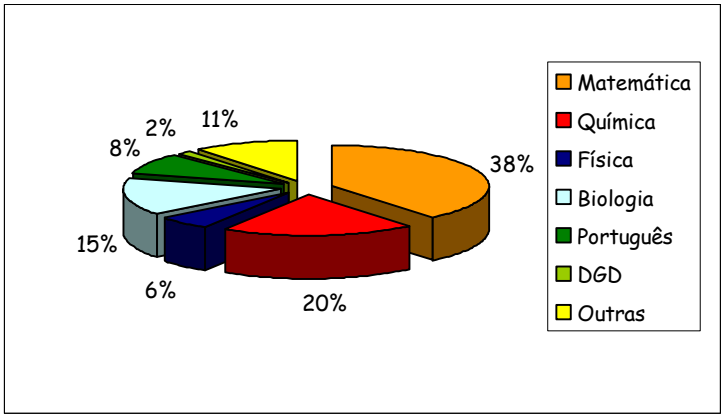

Gráfico 4 - Disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades

A Matemática é a disciplina que se destaca, tendo sido referida por 38% dos alunos. Segue-se a Química com 20% e a Biologia com 15%. 11% referiram outras disciplinas específicas das Artes e do Agrupamento Económico-Social. O Português é referido por 8% dos alunos e a Física, por 6%. Apenas 2% referem DGD (Desenho e Geometria Descritiva) como uma disciplina difícil.

O inquérito por questionário permitiu-nos ainda verificar que 49 dos 68 alunos inquiridos tinham frequentado explicações, em anos anteriores, às disciplinas mencionadas no Gráfico 4, incluindo-se o Inglês no grupo das 'outras disciplinas'.

A propósito dos explicadores, verificámos, através dos inquéritos por questionário, que a maioria dos alunos que usufruiu de explicações em anos anteriores mantém o mesmo explicador (60%); só 40% mudaram.

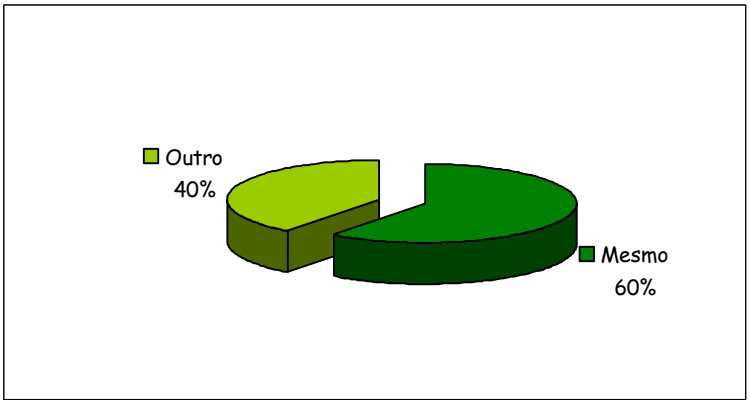

Gráfico 5- Percentagem de alunos que frequentaram explicações sempre no mesmo explicador e percentagem dos alunos que mudaram de explicador

As principais razões mencionadas para não terem mudado de explicador são a competência do explicador, os resultados alcançados e o bom relacionamento com o explicador.

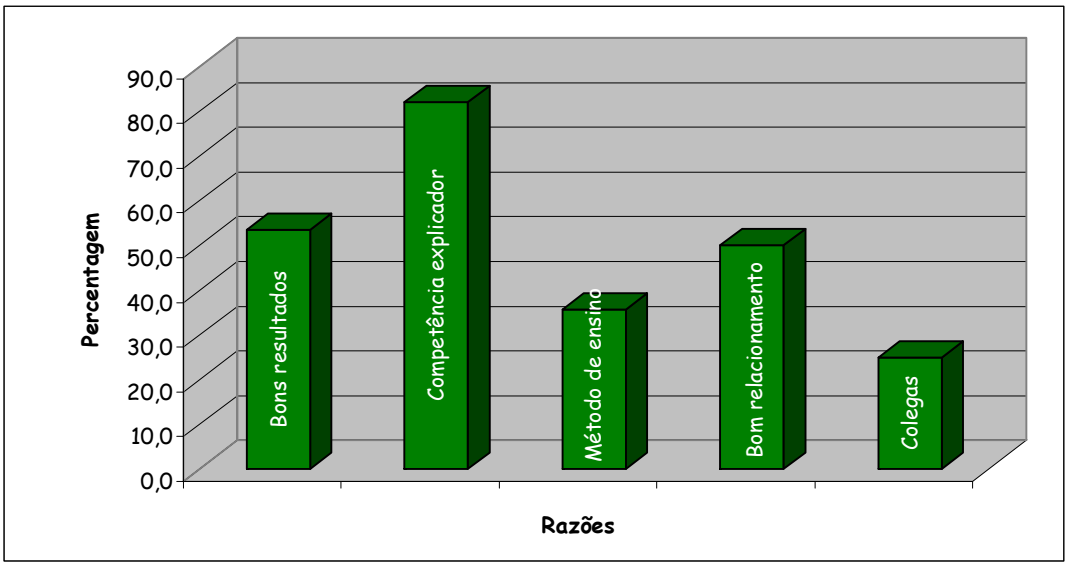

Gráfico 6- Razões apontadas pelos alunos para não terem mudado de explicador

A 'competência do explicador' recolheu 82,1% das respostas; a 'obtenção de bons resultados' e o 'bom relacionamento' com o explicador foram também apontados por 53,5% e 50% dos inquiridos. O 'agrado pelo método de ensino' foi referido por 35,7% e o 'bom relacionamento com os colegas' por 25%. Apenas um dos inquiridos não se manifestou.

Em síntese, podemos afirmar que a escolha do explicador não é aleatória mas, pelo contrário, baseia-se em critérios bem definidos dentro os quais a ' competência do explicador' é o de maior importância. Na prática, o que se verifica é que os explicadores, principalmente os explicadores 'domésticos' encontram-se cotados na praça de acordo com a prestação dos seus alunos nos exames nacionais ou simplesmente com o sucesso dos mesmos. Apesar de não existirem formalmente *rankings* de explicadores, eles existem e são do conhecimento dos interessados. Daí o facto de alguns explicadores serem preferencialmente escolhidos em relação a outros. Esta situação conduz à procura excessiva por parte dos alunos relativamente

a alguns explicadores o que faz surgir obstáculos no acesso às explicações (situação similar à verificada no acesso ao ensino superior). Dado que a procura é superior à oferta, os explicadores podem escolher os alunos com quem querem trabalhar.

3.2.Caracterização das explicações segundo os explicadores

Pensamos ser importante e oportuno proceder também à caracterização do tipo de explicações ministradas por cada um dos grupos que constituem os nossos entrevistados, uma vez que encontramos pontos comuns e pontos divergentes.

As Tabelas n.º3 e n.º4 retratam a caracterização das explicações nos centros de explicações e as explicações dadas pelos professores 'domésticos', respectivamente (Anexo G e H).

Os indicadores passíveis de uma análise comparativa são os seguintes: o número de alunos, a carga horária semanal, o tipo de explicações (individuais ou em grupo), os recursos disponíveis e o horário semanal.

Quadro XV – Características das explicações dadas nos centros de explicação

Número de alunos			Carga horária semanal			Tipo de explicações			Recursos disponíveis			Horário semanal		
	n	%		n	%		n	%		n	%		n	%
Até 30	3	33,3%	Até 2 h	4	44,4	Ind.	9	100%	salas	9	100%	2. ªa 6ª	4	44,4%
De 31 a 70	5	55,5%	3-4 h	2	22,2%	grupo	9	100%	comput.	6	66,6%	2.ª a sábado	4	44,4%
De 71 a 100	0	0%	3-5 h	1	11,1%				Bibliot.	2	22,2%	Todos os dias	1	11,1%
Mais de 100	1	11,1%	+ de 5h	2	22,2%									

O Quadro XV mostra-nos que a maioria dos centros de explicações (55,5%) apresenta um número de clientes entre os 31 (trinta e um) e os 70 (setenta) alunos e apenas um dos centros tem mais de uma centena de alunos. Convém esclarecer que estes dados poderão não retratar exactamente a realidade, uma vez que sentimos, da

parte dos entrevistados, um certo constrangimento em dar resposta a esta questão. Todos os números nos foram dados no decorrer da entrevista e, por isso mesmo, aproximados, em nosso entender, por defeito. Em nenhum centro tivemos acesso a uma lista de inscritos ou a qualquer tipo de ficheiro. Assim, com base nos dados recolhidos, a média de alunos situa-se nos 52,4 alunos.

Quadro XVI - Características das explicações dadas pelos explicadores domésticos

Número de alunos			Carga horária semanal			Tipo de explicações			Recursos disponíveis			Horário semanal		
	n	%		n	%		n	%		n	%		n	%
Até 30	5	71,4%	Até 2 h	0	0%	Ind.	0	0%	Sala	3	42,8%	2.ª a 6ª	6	85,7%
De 31 a 70	2	28,5%	3 h	6	85,7%	grupo	9	100%	Sótão	4	57,1%	2.ª a sábado	0	0%
De 71 a 100	0	0%	3-4 h	1	14,2%				Comput. e Bibl.	0	0%	Todos os dias	1	14,2%
+ de 100	0	0%	3-5 h	0	0%									
			+ de 5h	0	0%									

O Quadro XVI mostra-nos uma realidade diferente, na medida em que a maioria dos explicadores 'domésticos', 71,4%, tem até trinta alunos, e 28,5% situa-se no intervalo acima, entre os trinta e um e os setenta alunos. Tal como no caso anterior, os dados de que dispomos não são rigorosos dado que, também ao nível dos explicadores 'domésticos', houve algum 'pudor' em referir números. De salientar que estes dados foram obtidos após alguma insistência da nossa parte. Um dos entrevistados não respondeu sequer a esta questão, como se constata na Tabela n.º4 (Anexo H). Tudo nos leva a crer que os números apresentados são inferiores à realidade.

Apesar de os dados entre os dois grupos, explicadores 'domésticos' e centros de explicação, apresentarem discrepâncias, após uma análise mais cuidada constatámos que, se por um lado, o número de alunos é inferior nos explicadores

'domésticos' comparativamente ao número de alunos que frequentam os centros de explicação, por outro lado, o rácio professor/aluno é muito superior nos explicadores 'domésticos'. Como se constata no Anexo G, o número de professores por centro oscila entre um e vinte, enquanto que os explicadores 'domésticos' trabalham sozinhos.

No centros de explicação, a carga semanal das explicações varia entre as duas horas e as cinco horas semanais, dependendo do nível de ensino. Em 44,4% dos centros de explicação os alunos têm, por disciplina, duas horas semanais distribuídas por dois dias por semana. Em 33,3% dos centros, a carga por disciplina é maior, variando entre três a cinco horas; em 22,2% dos centros, a carga por semana é superior a cinco horas. O centro em que os alunos têm uma carga superior a cinco horas por semana refere-se a horas de estudo de várias áreas disciplinares e não à carga semanal de uma disciplina.

Na maioria dos explicadores 'domésticos' (85,7%), a carga semanal por disciplina é de três horas verificando-se que, em 14,2% dos explicadores, a carga semanal varia entre três e quatro horas, variação essa que está dependente do nível de ensino.

Quanto ao indicador respeitante ao tipo de explicações oferecidas, constatamos que em todos os centros de explicações (100%) existem os dois tipos de explicações: individuais e em grupo. A escolha de uma ou outra modalidade depende apenas da vontade manifestada pelos alunos.

Os explicadores 'domésticos' não dão explicações individuais. A totalidade da amostra, 100%, referiu que só dá explicações em grupo.

Os dados recolhidos no inquérito por questionário confirmam esta situação.

Da análise da pergunta n.º24, constatámos que, no que se refere ao tipo de explicações, predominam as explicações em grupo. De um total de 123 explicações indicadas pela totalidade dos inquiridos, 89% têm explicações em grupo e apenas 11% dos inquiridos têm explicações individuais.

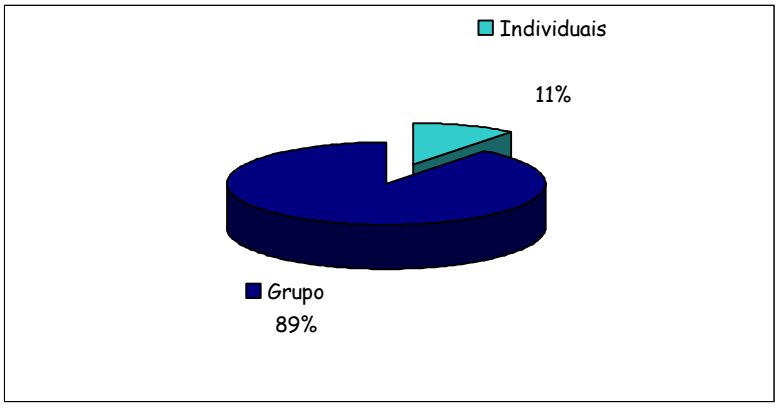

Gráfico 7 - Tipo de explicações

É de salientar que, quanto ao número de alunos por grupo, a situação é muito similar entre os dois grupos de entrevistados. Os centros de explicações referem que os grupos variam entre três a seis alunos. Apenas um centro, vocacionado para o ensino universitário, funciona com grandes grupos (oito a vinte alunos). Nos explicadores 'domésticos', os grupos são constituídos por cinco a sete alunos.

Nos centros de explicação, estes números podem variar ao longo do ano dado que, a partir do 2.º período, a procura das explicações aumenta. No caso dos explicadores 'domésticos', esta situação não é tão usual, visto que a grande maioria fica com os grupos completos logo no início do ano e, por norma, não aceita alunos ao longo do ano lectivo. Esta situação está directamente relacionada com a reputação ou a popularidade que alguns explicadores 'domésticos' têm no mercado, não necessitando de angariar clientes, dispondo alguns de longas listas de espera, como já referimos. Daí que se verifique uma grande diferença a nível da divulgação das explicações dadas nos centros de explicações e das explicações dadas pelos explicadores 'domésticos'. Estes últimos não recorrem a quaisquer meios publicitários para dar a conhecer a sua actividade com o objectivo de angariarem clientes. Os clientes surgem naturalmente, na maioria dos casos através da divulgação feita boca-a-boca por colegas ou professores. Por outro lado, os centros de explicações

necessitam de divulgação, daí recorrerem a diversos meios para divulgarem os seus serviços: jornais, *muppies*, revistas, *flyers*, rádio, entre outros.

Em todos os centros visitados, o local privilegiado para as explicações são salas de aula (se assim as podemos chamar) e existem em número igual ou superior a duas. A média situa-se em três a quatro salas, havendo centros que possuem duas e outros, sete. Todas têm capacidade para dez alunos, com excepção de um centro em que as salas são autênticas réplicas de salas de aulas com capacidade para vinte alunos.

Os explicadores 'domésticos' não oferecem este tipo de condições. Todos dão as explicações na sua própria habitação. 42,8% dos entrevistados utilizam a sala de jantar ou uma outra sala, e 57,1%, o sótão da sua casa. Verificámos também que 66,6% dos centros oferecem outro tipo de recurso aos seus alunos, nomeadamente computadores, e que 22,2% dispõe ainda de uma pequena biblioteca que funciona como apoio ao estudo. Num destes casos, os alunos podem mesmo requisitar livros para lerem em casa. Os explicadores 'domésticos' não recorrem a qualquer tipo de meios auxiliares para além dos livros, fotocópias e cadernos de exercícios.

Quanto ao horário de funcionamento, os centros entrevistados funcionam de 2.ª a 6.ª feira em 44,4% dos casos, e de 2.ª a 6.ª ou sábado nos noutros 44,4%. Apenas um dos centros, referiu estar aberto aos domingos. De salientar que este centro de explicações se dedica essencialmente ao nível universitário e é simultaneamente um centro de formação.

O outro grupo de entrevistados (explicadores 'domésticos') 85,7%, funciona maioritariamente de 2.ª a 6.ª feira salientando-se apenas um caso, em que o horário de funcionamento é ao longo de toda a semana, de 2.ª feira a domingo.

Convém referir que este horário de funcionamento, no caso dos explicadores 'domésticos', não é sempre o mesmo ao longo do ano. Todos os entrevistados referiram que a nível do 12.º ano, quer na época dos testes quer na época dos exames, as explicações sofrem reforços, sendo leccionadas aos sábados, domingos e feriados, prolongando-se por vezes por um horário nocturno (depois das 20:00h) e durante as interrupções lectivas. Os alunos podem chegar a ter quatro a sete horas semanais.

A grande diferença é que, enquanto nos explicadores 'domésticos' os alunos não pagam mais por todas estas horas extras, nos centros de explicações nem sempre isso se passa, uma vez que os alunos pagam à hora.

Dos 67 explicandos inquiridos que responderam à pergunta n.º26, relativa ao número de horas gastas em explicações, verificámos que, por explicação, a média semanal é de três horas. Contudo, o número de horas gastas por semana em explicações é superior naqueles casos em que os alunos têm explicações a mais do que uma disciplina, como se verifica no Gráfico 8.

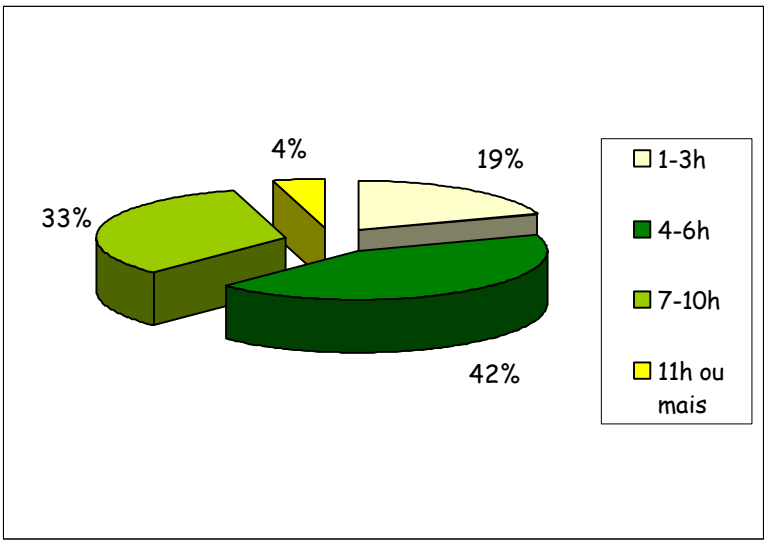

Gráfico 8- N.º de horas gastas em explicações por semana pelos alunos

Destacam-se os alunos que gastam 4 a 6 horas por semana em explicações (42%); seguem-se os que têm uma carga horária entre sete a dez horas (33%). Com percentagens inferiores, situam-se os alunos que têm uma a três horas (19%) e os que têm mais de onze horas (4%).

É evidente a sobrecarga que as explicações acarretam para os alunos. Já Marimuthu et al. (1991), num estudo efectuado na Malásia, referiram-se a estudantes que afirmavam que as explicações dominavam as suas vidas (in Bray, 1999a).

Também 34,4% dos alunos inquiridos referiram que as explicações ocupam muito do seu tempo, constituindo esta uma das maiores desvantagens.

Recolhemos do mesmo modo informações sobre o número de explicações frequentadas por cada aluno e, com base nos dados recolhidos, construímos o Gráfico que se segue.

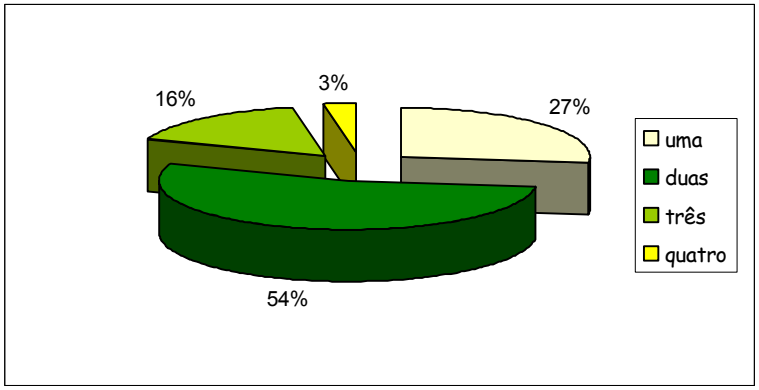

Gráfico 9 - Número de explicações frequentadas por aluno

Como se verifica, 54% dos alunos usufrui de 2 explicações; 27% têm apenas uma explicação; 16% têm três explicações e 3% quatro explicações.

O estudo de Costa et al., de 2003, refere que a maioria dos alunos do 12.º ano, frequenta explicações pelo menos a uma disciplina; o presente estudo complementa essa informação ao constatar que uma percentagem significativa de alunos do 12.ºano inquiridos usufruem de explicações a duas disciplinas.

A situação portuguesa não difere da situação de outros países, como nos refere Mark Bray (1999) a propósito de um estudo feito na Malásia, em que mais de metade dos alunos tem explicações a uma ou duas matérias, e 20%, a 5 ou mais.

4. Razões e (des)vantagens das explicações: o ponto de vista de explicadores e explicandos

4.1. Principais razões que levam os estudantes a recorrem a explicações

A perspectiva dos explicadores

Pretendemos conhecer as opiniões dos entrevistados sobre o fenómeno das explicações e, para que tal fosse possível, recorremos à análise de conteúdo das entrevistas, particularmente das perguntas n.º17, n.º18, n.º19 e n.º22 do guião da entrevista que estavam especialmente vocacionadas para este assunto, para além de outras que achámos pertinentes (Anexo A).

Quando confrontados com a questão, do tipo aberto, que lhes solicitava a enumeração dos motivos pelos quais os estudantes recorrem às explicações, as opiniões, apesar de em muitas situações serem convergentes, dispersaram-se por vários aspectos, de entre os quais seleccionámos onze que nos pareceram de maior importância: 1.exames; 2.notas altas; 3.dificuldades/falta de bases; 4.maus resultados; 5.desatenção/falta de motivação; 6.incompetência dos profissionais da escola; 7.falta de hábitos de trabalho; 8.facilitismo; 9.imposição dos pais; 10.ocupação; 11.sucesso.

Estes onze aspectos, que representam, segundo a perspectiva dos explicadores, os principais motivos pelos quais os alunos recorrem a explicações, evidenciam que os estudantes as procuram por motivos de vária ordem: pessoal (que dependem exclusivamente do aluno), educativa (relacionadas com o funcionamento do sistema educativo) e social (pelas exigências colocadas pela sociedade em que hoje vivemos).

Podemos assim agrupar os aspectos mencionados em três grupos diferentes de acordo com a imputação da responsabilidade. O grupo I diz respeito às razões que se

prendem com o próprio aluno, nomeadamente os pontos n.º3, n.º4, n.º5, e n.º7; no grupo II, as razões são imputáveis ao próprio sistema educativo: n.º1,n.º2, n.º6, n.º8 e n.º11; no grupo III estão incluídos os motivos que se prendem com a própria sociedade: n.º2, n.º9, n.º10 e n.º11.

Desde logo fica claro que o recurso às explicações está ligado a um conjunto de factores muito diversificado.

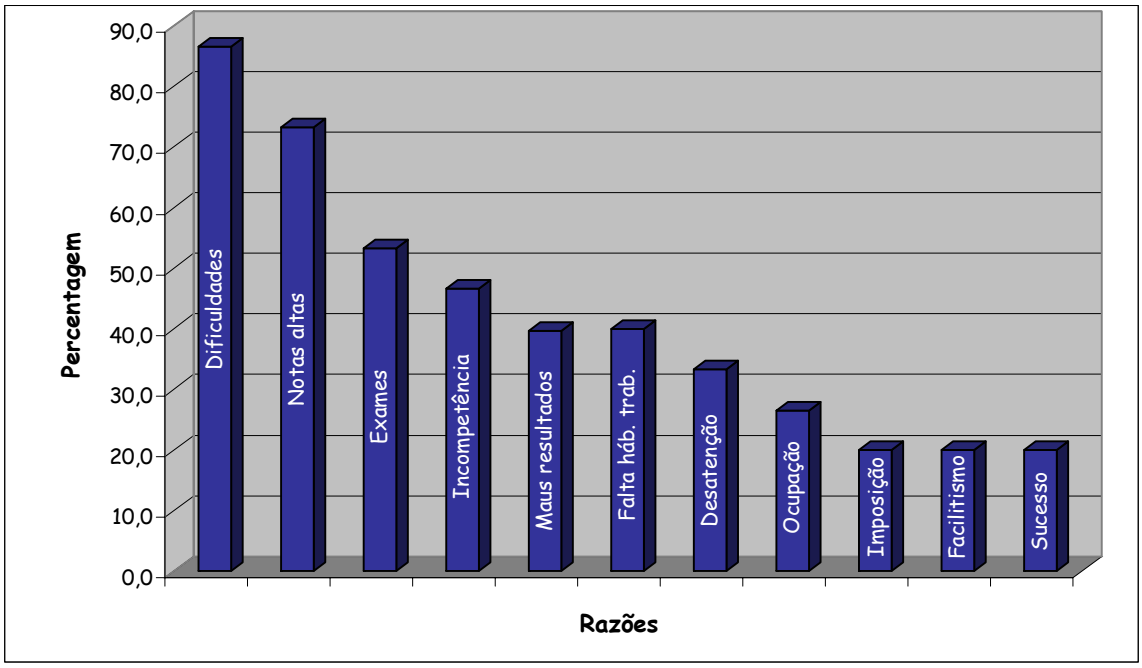

Gráfico 10 - Razões apresentadas pelos explicadores para os alunos recorrerem a explicações

Como podemos presenciar no Gráfico 10, os três aspectos mais apontados pelos entrevistados como principais razões para os alunos recorrerem a explicações foram as dificuldades de aprendizagem, a necessidade de obter notas altas e os exames nacionais, com 86,6%, 73,3% e 53,3%, respectivamente. Estas foram algumas das frases proferidas pelos entrevistados:

"[...] necessidade de tirarem notas altas"(E4;E14;E15).

"Tenho alunos com dificuldades" (E1;E2;E4;E6;E10; E12; E14;E15).

> "No caso dos alunos do 12.º ano a principal razão por que recorrem às explicações é, sem dúvida alguma, a preparação para os exames" (E3).

> "Tenho alunos que têm médias de 19 e querem manter" (E13).

Fica pois evidenciada a importância que os exames nacionais têm no sistema educativo, assim como as exigências colocadas pelo ensino superior, que se prendem com as médias de entrada e *numerus clausus*. Subjacente a todos estes factores, está também patente a competição que se verifica entre os estudantes.

A incompetência dos docentes, os maus resultados e a falta de hábitos de trabalho e a desatenção são outros aspectos referidos pelos entrevistados (46,6%, 40% e 33,3% respectivamente). Todos estes motivos foram mencionados, quer pelos explicadores dos centros de explicação, quer pelos explicadores 'domésticos', como comprovam as seguintes respostas:

> "[…] na minha área, salvo raras excepções, são muito maus professores" (E2).

> "Eu acho que estamos numa fase muito má. Os professores não actuam, não se maçam nem se esforçam. Para haver resultados capazes tem que haver professores que ensinem e professores que exijam e professores que avaliem capazmente" (E11).

> "Há professores que são um horror. No liceu há professores que não se dão ao trabalho de fazerem os testes e tiram exercícios do GAVE e fazem emendas. E depois há outros que não ensinam nada" (E13).

> "Depois da Páscoa os alunos procuram o centro porque tiveram maus resultados" (E5).

> "[…] maus resultados" (E1;E3; E10).

> "[…] não têm hábitos de trabalho, vão buscar tudo à Internet. Eles não estudam" (E7).

Todas as restantes respostas obtiveram percentagens entre os 20% e 26%. Referem-se à imposição feita pelos Pais, ao facilitismo do sistema de ensino, à necessidade de obter sucesso escolar e à ocupação dos tempos extracurriculares dos alunos.

Este último aspecto foi apontado por 26% dos entrevistados, essencialmente para alunos do 2.º e 3.ºciclo, para os quais as explicações são perspectivadas como uma continuação da escola.

As citações que aqui apresentamos confirmam o que referimos:

"A escolaridade ser obrigatória não é sinónimo de passar" (E10).

"Aliás os alunos andam em explicações para terem sucesso" (E3).

"Eles andam cá pelos Pais. Depois até gostam" (E14).

"[…] ocupação, isto no básico" (E5).

A análise das respostas também nos sugere que a interpretação das "razões pelas quais os alunos recorrem às explicações", se revela complexa na medida em que estão na base da questão um conjunto de motivos que, como referimos atrás, podem ser de ordem pessoal, educativa e/ou social.

A perspectiva dos explicandos

No que diz respeito aos alunos, a questão colocada foi a mesma, mas a sua estrutura era diferente. Neste caso, foram apresentadas aos inquiridos várias "razões para os estudantes recorrerem a explicações" e incluímos o item "Outra. Qual?", como alternativa, que apenas foi preenchido por um inquirido. Nesta pergunta, os inquiridos podiam escolher uma ou várias opções. Constatámos que existe consenso entre os dois grupos ao nível dos três principais motivos. Ambos referiram como razões principais para os alunos recorrerem às explicações os exames nacionais, a necessidade de os alunos terem notas altas e de superarem as suas dificuldades, isto apesar de as respostas se apresentarem com percentagens diferentes.

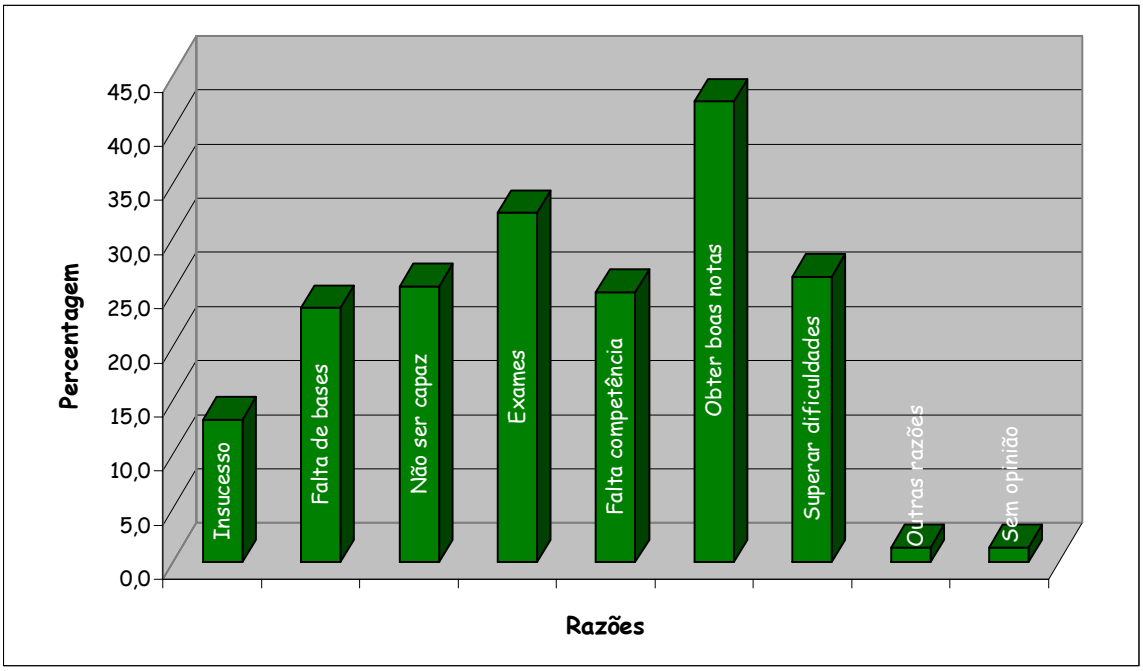

Gráfico 11- Razões apontadas pelos alunos para recorrerem a explicações

A razão mais apontada pelos alunos prende-se com a necessidade de obter notas altas, tendo este item sido referido por 29 dos inquiridos (42,6%). Os exames aparecem em segundo lugar, assinalados por 22 dos alunos (32,3%). Segue-se o motivo da superação das dificuldades, escolhido por 18 alunos (26,4%). Vêm depois, outros dois itens: um prende-se com o receio de não obter sucesso, e o outro com a falta de competência dos professores curriculares. Ambos foram assinalados por 25% dos inquiridos.

A falta de bases, o insucesso académico e outros motivos recolheram respectivamente 23,5%, 13,2% e 1,4% das respostas. Apenas um aluno não manifestou a sua opinião.

Os dados recolhidos confirmam, por exemplo, os estudos feitos por Lee (1996) em Hong Kong, que identificou as seguintes razões justificativas para o recurso às explicações: baixo rendimento escolar; dificuldades no entendimento das matérias; preparação para os exames nacionais; imposição dos pais, entre outras (in Bray, 1999a). Um outro estudo no Sri Lanka (1994) destacou, entre outras razões estas

três: a necessidade de obter notas altas; o facto de as explicações ensinarem a responder nos exames; a oportunidade de os alunos se sentirem mais bem preparados quando os professores iniciam uma matéria nova (*idem*).

A competição é um factor que se encontra em destaque no nosso estudo e é também uma razão da procura das explicações, segundo Mark Bray (1999a) e Aurine e Davies (2003).

De salientar que praticamente a totalidade dos inquiridos pretende prosseguir estudos (99,9%), o que, em nosso entender, está directamente relacionado com as razões apresentadas pelos alunos para justificar o recurso às explicações. Por outro lado, apesar de o leque de opções que os inquiridos apresentam ser muito vasto relativamente ao curso que pretendem tirar, verifica-se que os cursos de Medicina, Arquitectura, Psicologia, Farmácia e Engenharias se encontram entre essas mesmas opções. Como é do conhecimento público, as médias de entrada exigidas são altas, daí que 42,2% dos alunos se tenha referido à necessidade de obtenção de notas altas.

Em síntese, parece-nos que as opiniões dos dois grupos em análise se apresentam convergentes, existindo consonância nos aspectos mais relevantes. Esta situação pode levar-nos a concluir que as exigências colocadas pela entrada no ensino superior parecem contribuir para o incremento do fenómeno das explicações e, por outro lado, demonstra-nos que os clientes das explicações não são apenas os alunos que apresentam dificuldades ou desfasamentos nas matérias, mas os bons alunos que pretendem manter ou mesmo subir as suas notas.

Como referimos no Capítulo II, esta situação não é específica de Portugal, verificando-se noutros países, como na Alemanha (Bray, 1999a).

4.2. Principais motivos para leccionar explicações segundo os explicadores

O exercício da actividade de explicador foi outro aspecto que nos pareceu importante analisar e compreender, daí que o tenhamos incluído nas entrevistas.

Quando questionados sobre os principais motivos para o exercício da actividade de explicador, 93,3% dos entrevistados apontam razões de ordem económica, 60% referem factores motivacionais e o desemprego, e 46,6% apontam uma outra razão que se prende com a opção profissional.

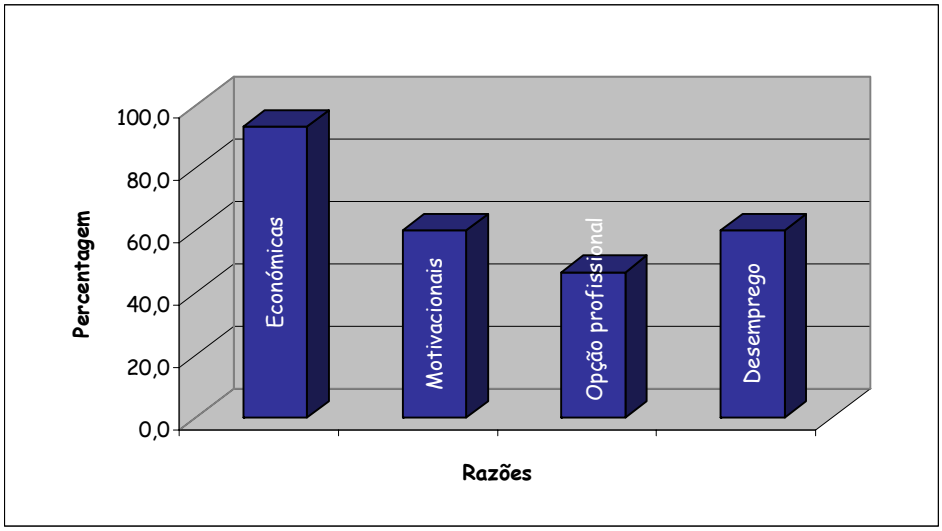

Gráfico 12 - Motivos para o exercício da actividade de explicador

O factor económico foi mencionado por todos os explicadores entrevistados com excepção de um. No entanto, os explicadores 'domésticos' referiram-se à importância deste aspecto no início da sua vida profissional, apontando os factores motivacionais como a principal razão para leccionarem explicações neste momento. Quatro dos entrevistados afirmaram que inicialmente deram explicações:

"Por uma questão económica e por necessidade de subsistência" (E10; E12;E13; E14).

Face ao número de explicandos que estes explicadores apoiam, que variam entre os dezoito (18) e os quarenta (40) alunos como se constata na Tabela 3 (Anexo G), parece-nos que o factor económico constitui um dos principais motivos para se darem explicações, apesar de esta situação não ser claramente evidenciada pelos explicadores 'domésticos'. Pensamos que, por um lado, existem alguns pruridos em reconhecer que as explicações são uma fonte de rendimento muito significativa; por outro, esta atitude dos explicadores pode ser entendida pela situação frágil decorrente do incumprimento da lei em que muitos destes explicadores se encontram, ou porque não tenham autorização para acumularem funções, ou por não declararem às Finanças os rendimentos provenientes desta actividade.

Relativamente aos factores motivacionais, os explicadores afirmam que:

"Sinto-me motivada para dar explicações. "É um trabalho gratificante" (E3).

"Tirando isto, fico com dificuldade em saber o que fazer" (E10;E14).

"Aborrece-me quando não tenho explicações" (E12).

Também nos parece importante referir que o desemprego foi uma das razões essencialmente apontada pelos explicadores 'públicos', assim como a opção profissional. Estes dados evidenciam que os professores não colocados no sistema escolar optam por se dedicarem às explicações para fazerem face ao desemprego e, simultaneamente, não se desligarem da sua área do saber, como expressam as frases de algumas dos entrevistados que a seguir citamos:

"As explicações estão a proliferar porque não há empregos" (E13).

"Quem não tem nada para fazer dá explicações" (E12).

"Trabalho há… mas não na área das pessoas e assim as pessoas não se realizam " (E1).

Outros entrevistados afirmam:

"[…] no meu caso foi uma opção de vida" (E4;E5;E7;E8;E11).

Sobre este assunto, Mark Bray, em 2003, refere o facto de os salários dos professores serem baixos, ou simplesmente o facto de os professores gostarem de ensinar como razões que levam os professores a dar explicações. Ambas estas razões foram apontadas pelos entrevistados deste estudo, como vimos.

4.3. As vantagens e as desvantagens das explicações

Para além dos motivos pelos quais alunos e professores recorrem às explicações, é importante analisar quais as vantagens e desvantagens que os alunos delas podem retirar. Daí que tenhamos confrontado os entrevistados com este assunto.

Vantagens das explicações segundo os explicadores

As respostas focaram oito aspectos primordiais: 1.orientação/organização do estudo; 2.mais tempo dedicado à aprendizagem; 3.ensino mais individualizado; 4.aumento da auto-estima; 5.ambiente mais propício para a aprendizagem; 6.identificação das dificuldades; 7.aprender a pensar; 8.melhores resultados e competências.

Mais uma vez, os entrevistados não apontam apenas uma vantagem, mas um leque de vantagens.

Do tratamento dos dados resultou o seguinte Gráfico que sintetiza as opções dos entrevistados.

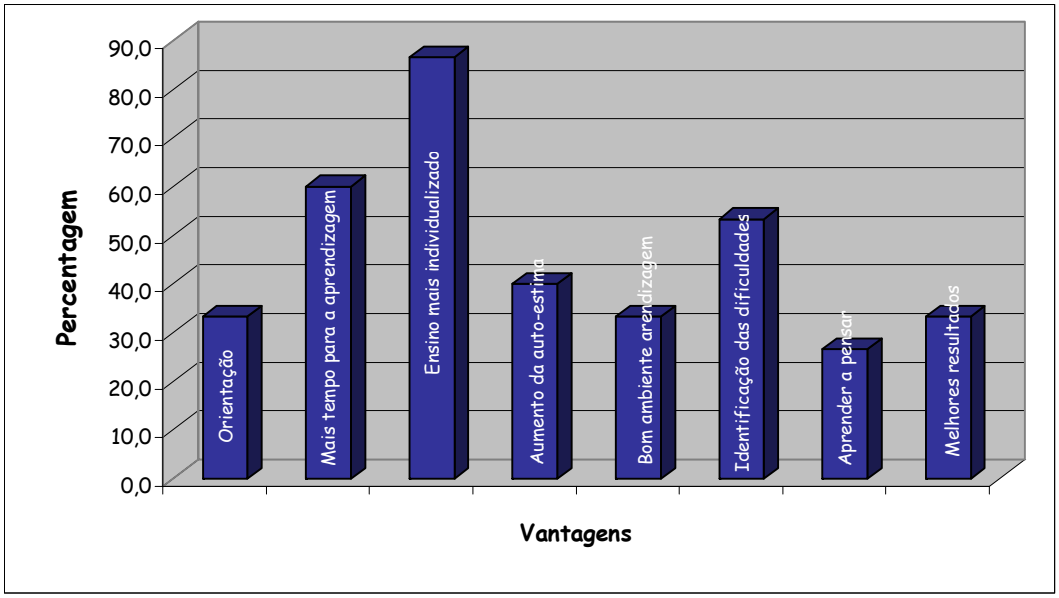

Gráfico 13 - As vantagens das explicações referidas pelos explicadores

De entre todas as vantagens mencionados, destaca-se o facto de as explicações se constituírem como uma forma de ensino mais individualizado, aspecto que foi referido por 86,6% dos entrevistados. A maioria dos explicadores, quer os explicadores 'públicos' quer os explicadores 'domésticos', afirmam que um ensino mais individualizado, feito em pequenos grupos, torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, como é demonstrado nas frases recolhidas nas entrevistas.

"Uma das vantagens é ter um ensino mais individualizado" (E1;E5;E8;E10;E11).

"Uma das grandes vantagens é funcionarem em pequenos grupos" (E6;E9;E13;E14).

"[...] numa aula com 28 alunos é difícil"(E12).

"O trabalho que realizo é sempre individual" (E15).

A segunda vantagem das explicações está relacionada com a circunstância de ser uma oportunidade para os alunos se dedicarem ao estudo, isto é, dedicarem mais tempo à aprendizagem. Este aspecto mereceu a atenção de 60% dos entrevistados. Um deles justifica esta opção afirmando que:

"É preciso tempo para as coisas sedimentarem". "[…] ficam com treino mental que lhes permite enfrentar problemas com mais facilidade"(E12).

A mesma ideia é corroborada por outros dois explicadores ao afirmarem:

"Fazem testes, exercícios […] tem vantagens, porque os preparo para o exame. São treinados" (E14).

"Ajuda também os bons alunos, através de actividades mais diversificados a alcançarem melhores resultados e a atingirem um nível melhor. As explicações são um reforço" (E10).

53,3% dos entrevistados são ainda de opinião que as explicações permitem aos estudantes identificar com clareza as dificuldades, o que constitui um passo importante na caminhada para o sucesso escolar. A este propósito declara:

" Os alunos vêm para cá e as dúvidas são esclarecidas. Isso conta muito porque constituem as bases" (E1).

Um outro entrevistado menciona:

" Numa explicação é possível conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades" (E3).

A auto-estima, outra opção escolhida como uma vantagem das explicações, recolheu 40% da opinião dos entrevistados e baseia-se no facto de as explicações, segundo os explicadores, permitirem aos alunos adquirir uma maior segurança ao nível dos conteúdos e, consequentemente, um aumento da auto-estima. Esta situação irá naturalmente repercutir-se nas aulas curriculares e na postura do aluno face à disciplina em causa.

Um dos entrevistados diz mesmo ter essa preocupação com os seus explicandos, como está patente na seguinte afirmação:

"Como vou sempre mais adiantada do que na aula, eles estão sempre motivados, estão mais seguros, com mais auto-estima" (E14).

Outros aspectos como a organização/orientação do estudo, um ambiente mais propício para a aprendizagem e a obtenção de melhores resultados e competências foram mencionados por 33% dos entrevistados.

Os que apontaram a organização/orientação do estudo como uma mais-valia das explicações afirmam que uma grande parte dos alunos apresenta dificuldades a este nível, as quais os professores curriculares não conseguem resolver nem, muitas vezes, identificar. Alguns explicadores afirmam:

> "Uma das grandes dificuldades que eles têm hoje é de conseguirem encaixar uma série de coisas e estudar de modo eficaz" (E4).
>
> "Eles normalmente não sabem estudar Português"(E14).

Por seu lado, as explicações, por motivos que se prendem com aspectos organizacionais e de funcionamento, conseguem colmatar estas dificuldades, como é evidenciado na intervenção de um dos explicadores entrevistados.

> "A maior vantagem é a orientação, ver o que é mais importante, dizer, em termos das competências que deve adquirir, o que é mais relevante.
> Um aluno, para ter uma nota boa ou muito boa, tem que trabalhar muito para além das aulas e esse trabalho, muitas vezes, precisa de ser orientado. São raríssimos os alunos que conseguem fazer isso sozinhos" (E15).

Quatro dos entrevistados, referiram que as explicações ajudam os alunos a pensar. A este propósito, um dos entrevistados, da área da Matemática, declara:

> "As explicações dão -lhes maior rapidez no raciocínio que irá ser transversal a todas as disciplinas" (E12).

Com base na informação recolhida, verificámos que a interpretação destes mesmos dados se reveste de uma grande complexidade. Existe um leque muito variado de vantagens que se inter-relacionam e podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Mas existe também, e simultaneamente, um conjunto enorme de

factores, uns intrínsecos aos explicadores, outros aos explicandos, que influenciam a dinâmica do próprio processo e os seus resultados.

Vantagens das explicações segundo os explicandos

Os alunos também se pronunciaram sobre as vantagens das explicações (Pergunta n.º19 Anexo B). Foi-lhes dado um conjunto diversificado de opções podendo as suas escolhas recair sobre uma ou mais do que uma opção. Sobre este aspecto, também se verificou algum consenso entre as opiniões dos dois grupos, existindo algumas variáveis que são igualmente valorizadas.

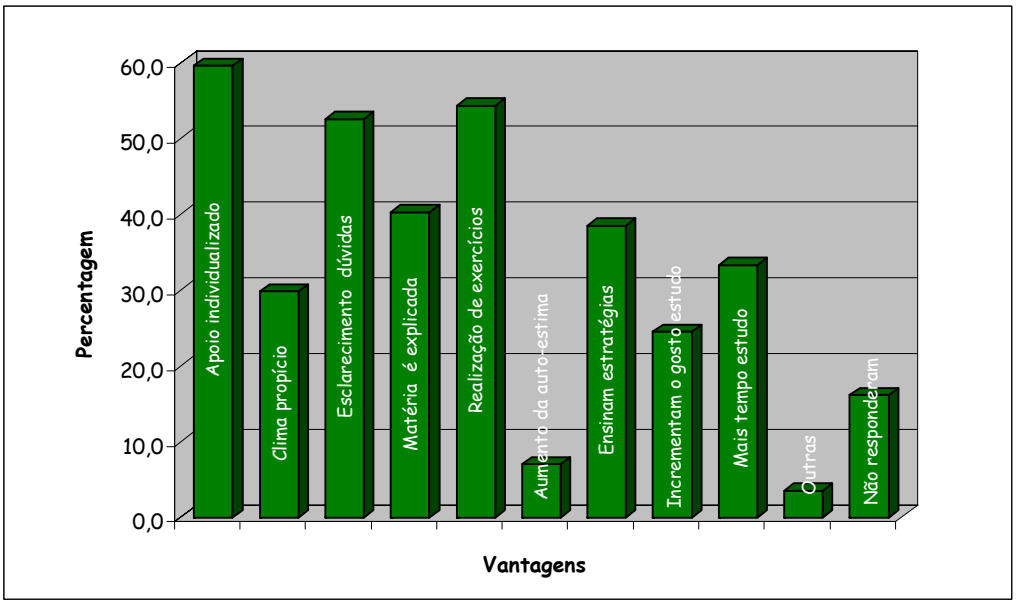

Gráfico 14 - Vantagens das explicações referidas pelos alunos

59,6% dos inquiridos apontam como principal vantagem o facto de as explicações proporcionarem um apoio mais individualizado. 54,3% referem, como vantagem, o facto de as explicações lhes permitirem realizar muitos e diversificados exercícios necessários à aprendizagem das matérias; 52,6% alegam que, nas explicações, esclarecem todas as dúvidas; 40,3% são de opinião que, nas explicações, a matéria é explicada com mais pormenor; 38,5% mencionam que as explicações ajudam no estudo, ensinando-lhes novas estratégias; 29,8% apontam o clima de

aprendizagem como um factor importante na aquisição de conhecimentos; 24,5% consideram que as explicações incrementam o gosto pelas disciplinas e 7,0% referem que aumentam a auto-estima. 3,5% apresentaram outras razões e 16,1% dos inquiridos não responderam .

As variáveis valorizadas pelos dois grupos foram o apoio individualizado (explicandos, 59,6%; explicadores, 86,6%); a realização de muitos e diversificados exercícios necessários à aprendizagem das matérias ou uma oportunidade para os alunos se dedicarem ao estudo (explicandos, 54,3%; explicadores, 60%); o esclarecimento de dúvidas (explicandos, 52,6%; explicadores, 53,3%); a organização/ orientação do estudo (explicandos, 38,5%; explicadores, 33%); o clima propício para a aprendizagem (explicandos, 29,8%; explicadores, 33%).

Como discrepâncias, destacamos a auto-estima, que é referida por 40% dos explicadores e, apenas, por 7% dos explicandos. A heterogeneidade neste item pode estar relacionada com o facto de se tratar de um aspecto subjectivo, de difícil avaliação por parte dos alunos.

Em síntese, parece-nos pois evidente que a aprendizagem feita em pequenos grupos, a variedade de situações que é proposta aos alunos e o método e estratégias utilizadas, para além de um bom clima, influenciam os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Desvantagens das explicações segundo os explicadores

Quisemos também saber a opinião dos entrevistados relativamente às desvantagens das explicações. De entre as opiniões recolhidas, constatámos que as desvantagens se repercutem essencialmente a nível económico na medida em que representam um encargo financeiro para as famílias; a nível da ocupação de tempos livres dos alunos, dado que as explicações contribuem para o aumento da carga horária semanal; a nível da dependência em que os alunos podem ficar do explicador na medida em que se habituam a ter sempre um apoio para resolver dúvidas e

dificuldades desvalorizando assim as aulas curriculares que, como eles sabem, irão incidir sobre as mesmas matérias.

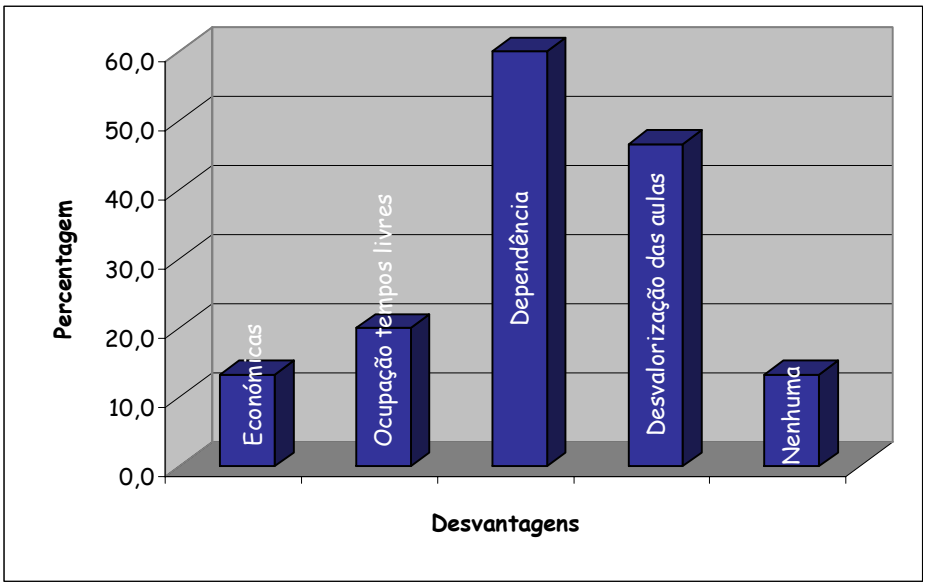

Gráfico 15- As desvantagens das explicações referidas pelos explicadores

Da leitura dos dados podemos observar que uma pequena percentagem dos entrevistados (13,3%) não identificou nenhuma desvantagem nas explicações. Também podemos inferir que a dependência constituiu a desvantagem mais significativa das explicações. Este aspecto foi referido por nove dos quinze entrevistados (60%). De salientar que se verifica concordância neste ponto entre os explicadores 'públicos' e os explicadores 'domésticos'. As frases que a seguir transcrevemos fundamentam esta opção.

"[…] criam-se dependências que eu acho desaconselháveis" (E4;E8).

"Vejo, se não pusermos o aluno a trabalhar por si próprio. Se não o libertarmos, estamos a prejudicar.
Muitas das vezes os alunos perguntam-me isto ou aquilo e eu normalmente não dou a resposta. Faço com que eles vão ver e depois eu verifico ou ajudo, se for necessário, e explico. Se não for dessa maneira, e se for como alguns centros que por aí há que fazem os trabalhos para eles acabarem rápido e para se despacharem, isso não. Eu não trabalho assim" (E5).

> "Quando as explicações se limitam a dar a fórmula e não ter exigência…é absolutamente negativo" (E11).

Merece igualmente destaque o factor de desvalorização das aulas curriculares, que foi referenciada por 46,6% dos explicadores. Alguns explicadores são de opinião que esta situação tem tendência a evidenciar-se mais em alunos desinteressados e/ou em alunos de mais baixo escalão etário.

> "Acho que alguns desleixam as aulas. Percebem melhor na explicação e por isso não se vão esforçar duas vezes" (E2).

> "Talvez uma parte dos alunos desvalorize as aulas porque sabe que a matéria é novamente explicada e as dúvidas esclarecidas" (E3).

> "Eu estou sempre a dizer aos explicandos que a explicação não é uma aula:"Tu tens que estar atento e concentrado na aula, a explicação é uma ajuda". Mas eles não nos ouvem. Há alunos que não têm tanto interesse e desvalorizam as aulas" (E10).

> " O aluno pode ser levado a pensar que, tendo quem o apoia fora, não necessita de fazer nada na aula, e isso é impraticável" (E15)

Vários investigadores referem-se a esta situação como é o caso de Hussein (1987), citado por Mark Bray (2003). Para ele, as explicações conduzem e incrementam a falta de interesse por parte dos alunos e o absentismo.

As explicações podem ainda influenciar negativamente o respeito e a confiança que os alunos têm pelos professores curriculares.

A ocupação excessiva dos tempos livres com actividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, apesar de representar apenas 20% da opinião dos entrevistados, não deve ser menosprezada, dada a sua importância.

Alguns explicadores pensam que a ocupação excessiva dos alunos pode ser prejudicial, gerando cansaço e fadiga. A carga curricular dos alunos é grande, apesar de variar de ano para ano, não deixando muito tempo para outras actividades. E ainda se constata que, para além das aulas e das explicações, há alunos que frequentam outras actividades culturais ou desportivas, onde também lhes é exigido esforço e

dedicação. Estas preocupações estão patentes nas frases proferidas durante as entrevistas.

"Duração de aulas excessiva" (E4).

"Uma carga grande para os alunos" (E13).

Silva em 1994, (in Bray, 1999a) refere–se ao estado de fadiga dos alunos e dos explicadores, a propósito de um estudo efectuado no Sri Lanka.

Também 13,3% dos entrevistados referiram-se ao peso económico que as explicações representam no orçamento familiar, afirmando:

"As desvantagens são em termos económicos para os pais, quer dizer, é uma sobrecarga" (E1).

Desvantagens das explicações na opinião dos explicandos

Quando questionados sobre as desvantagens das explicações, as opiniões dos inquiridos dividem-se. A maioria, 51%, não identifica desvantagens nas explicações; 43% é de opinião contrária e reconhece desvantagens; 6% não se manifestou[125].

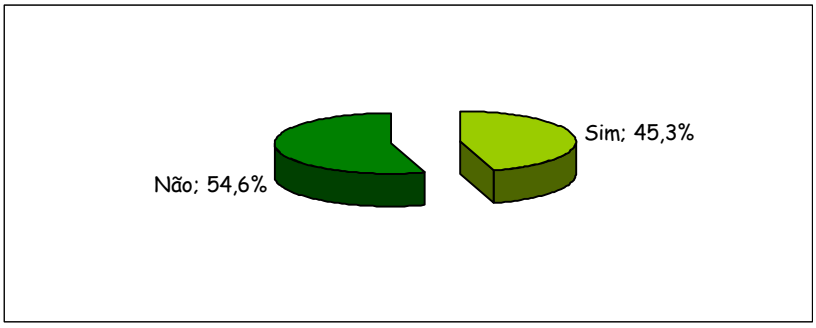

Gráfico 16 - Desvantagens das explicações. A opinião dos alunos

[125] Comparando os dois colectivos (explicadores e alunos), encontramos perspectivas diferentes. Enquanto que apenas 13,3% dos explicadores não reconhecem desvantagens nas explicações, entre os alunos este item revela-se de maior importância e apresenta um valor muito mais elevado (51%). Parece-nos que estes dados evidenciam que os alunos têm expectativas mais elevadas do que os explicadores.

Aos alunos que identificaram desvantagens nas explicações foi solicitado que as enunciassem e, para isso, foi-lhes proporcionado um leque de opções cuja análise originou o Gráfico 17.

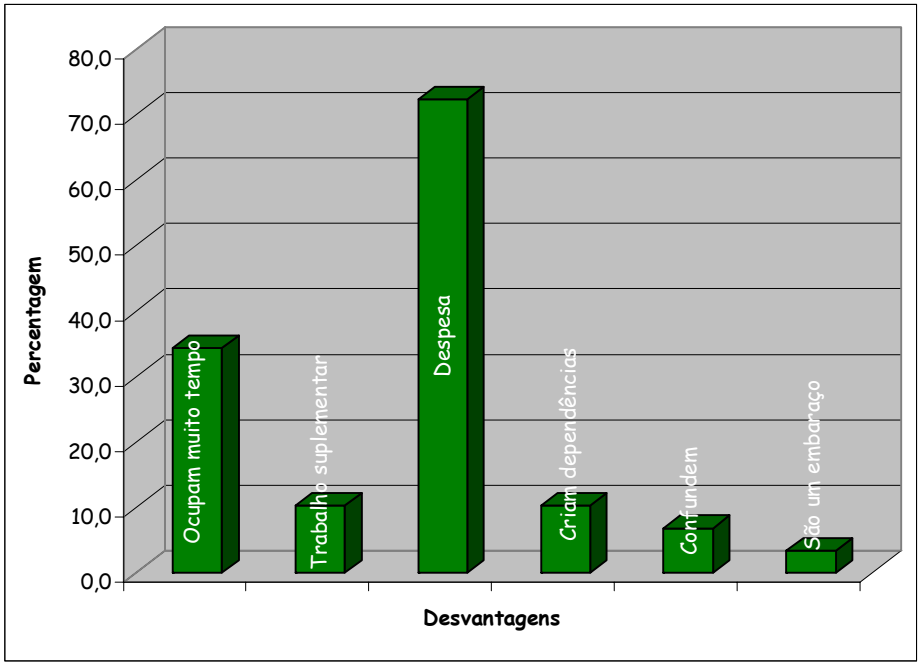

Gráfico 17- As desvantagens das explicações referidas pelos alunos

Os alunos que identificam desvantagens nas explicações encaram-nas como uma despesa significativa do agregado familiar, sendo esta a desvantagem apontada pela maioria dos inquiridos, correspondendo a 72,4%; 34,4% referiram também que as explicações ocupam muito do seu tempo; 10,3% consideram ainda que as explicações criam dependência entre os alunos e os explicadores; a mesma percentagem afirma que as explicações constituem um trabalho suplementar; 6,8% são de opinião que o trabalho desenvolvido nas explicações é diferente do das aulas e isso confunde-os; 3,4% sentem-se embaraçados por recorrer a explicações.

As respostas dos alunos inquiridos relativamente às desvantagens das explicações, apesar de coincidentes com as opiniões manifestadas pelos explicadores, são valorizadas de forma muito diferente.

Para os alunos, a maior desvantagem situa-se ao nível económico, na medida em que reconhecem que as despesas com as explicações pesam no orçamento do agregado familiar.

A Pergunta n.º27 (Anexo B) relativa ao preço médio por explicação evidencia bem estes encargos.

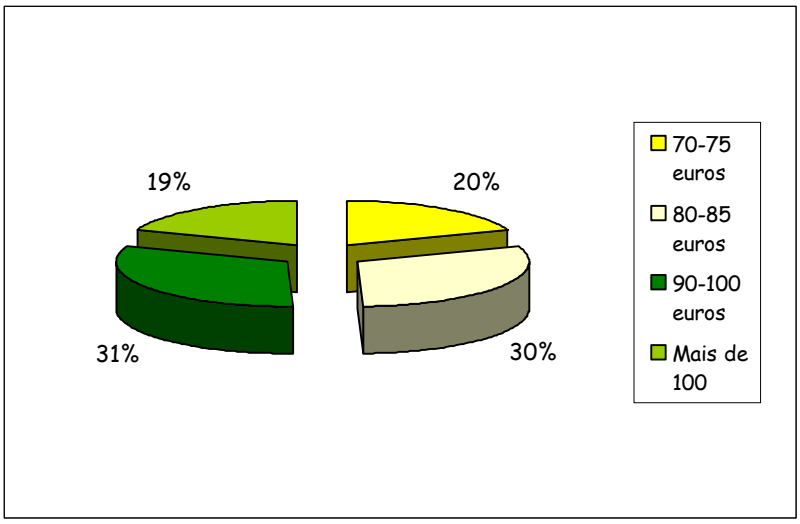

Gráfico 18 - Preços mensais das explicações

Note-se que os preços praticados no mercado variam entre 70 e 100 euros mensais, por cada disciplina, uma média de três horas de leccionação por semana.

Segundo os nossos respondentes, a maioria das explicações (61%) custam entre 80 a 100 euros. De acordo com os dados recolhidos sobre o número de explicações de que cada aluno usufruiu, em que 70% dos nossos inquiridos têm duas a três explicações, constata-se que as despesas familiares com este tipo de apoio podem atingir valores acima dos 200 euros mensais[126].

Esta situação conduz necessariamente ao agravamento das desigualdades nas condições de ensino, uma vez que uma grande parte dos agregados familiares não tem capacidade económica para arcar com estas despesas (Russell, 2002).

[126] Valor idêntico é referenciado por Neto-Mendes, Costa, Ventura e Azevedo (2007).

Em contrapartida, apesar de dois dos explicadores 'domésticos', no decorrer da entrevista, terem referido que já têm dado explicações gratuitas, apenas um se refere a esta desvantagem, não equacionando sequer o agravamento da desigualdade entre os alunos.

Outra desvantagem relevante para número significativo dos inquiridos (34,4%) refere-se ao tempo gasto nas explicações, situação também referenciada pelos explicadores, apesar de em menor percentagem (20%). Ambos os grupos consideram que as explicações representam uma carga excessiva para os alunos, podendo mesmo gerar fadiga, principalmente naqueles que têm apoio a mais do que uma disciplina.

Através da análise da Pergunta n.º26 (anexo B), verificamos que o tempo gasto em explicações pode oscilar entre uma e onze horas.

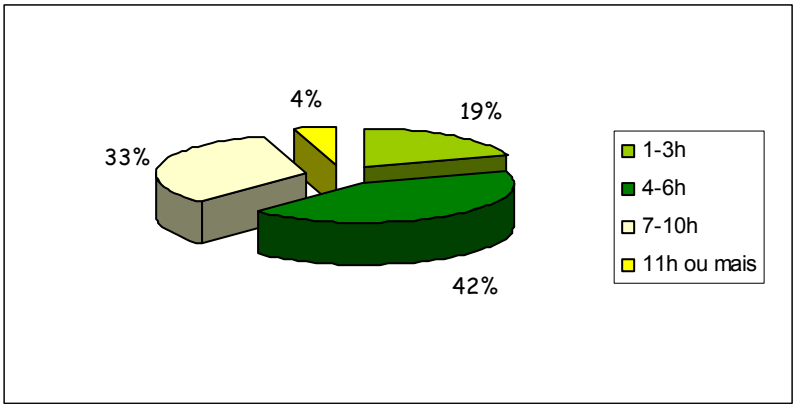

Gráfico 19- Nº de horas gastas em explicações por semana pelos alunos

Da leitura do Gráfico 19 constatamos que 75% dos alunos do 12.º ano gastam entre quatro a dez horas semanais em explicações. Se a estas horas juntarmos as horas que os alunos gastam em deslocações (casa – explicações; escola - casa), a carga horária lectiva e as horas de estudo para além das explicações, apuramos que os alunos estão sujeitos a uma carga semanal excessiva. Aliás este facto é referenciado por diversos autores como, por exemplo Bray (1999a).

Parece-nos importante salientar a terceira opção referenciada por 10,3% dos alunos, que se prende com as possíveis dependências entre explicandos e

explicadores, opção esta que representa para a maioria dos explicadores a maior desvantagem das explicações (60%). A análise dos dados apresenta valores bastante diferentes nos explicadores e nos explicandos, mas o que nos parece importante realçar é que ambos reconhecem o mesmo facto como uma desvantagem.

Apesar de apenas 3,4% dos alunos terem escolhido a opção "Sente-se embaraçado por recorrer a explicações", pensamos que a realidade se apresenta um pouco diferente. Um dos explicadores 'domésticos', aquando da recolha dos questionários, referiu-nos que todos os seus explicandos lhe tinham pedido anonimato. Parece-nos que, subjacente a esta atitude, podem estar vários motivos, entre eles o facto de alguns professores curriculares não concordarem com as explicações e ainda o facto de bons alunos poderem ver a sua imagem denegrida ao obterem boas notas por recurso às explicações.

Em síntese, importa realçar que segundo os vários respondentes, as vantagens das explicações parecem sobrepôr-se às desvantagens, apesar do reconhecimento de algumas quer por parte dos explicandos quer por parte dos explicadores. Contudo, estes aspectos não se constituem como impeditivos do recurso às mesmas. A necessidade de ter explicações é imperiosa para muitos alunos, que a elas recorrem para obter sucesso e para fazer face às adversidades que o sistema educativo lhes coloca ao longo do percurso escolar.

5. O impacto das explicações no Sistema Educativo

5.1. Interferência nos resultados escolares

A análise do fenómeno das explicações passa necessariamente pelo estabelecimento da relação entre as explicações e o sucesso escolar, dado que as explicações, como referimos no Capítulo III, se encontram directamente relacionadas com o sistema formal de ensino e acompanham a evolução e as mudanças do próprio sistema. As explicações incidem sobre as matérias curriculares leccionadas na escola e, ao reforçarem as aprendizagens, contribuem para o sucesso escolar. Esta foi a opinião manifestada pela totalidade dos explicadores entrevistados (100%).

Os explicadores 'públicos' referiram-nos ainda que todos os anos lectivos fazem um estudo baseado nas avaliações obtidas pelos alunos no ensino oficial/particular. Quando solicitámos dados concretos, disseram-nos que os valores das taxas de sucesso se situavam entre os 80% e os 100%, sem, contudo, nos facultarem o acesso directo a nenhum estudo ou relatório.

Da análise do conteúdo das entrevistas, podemos ainda inferir que os explicadores não só concordam com a interferência das explicações no sucesso académico dos alunos, como consideram que há uma correlação entre as explicações e as notas altas. Alguns dos entrevistados dizem o seguinte:

> "Na minha opinião, há relação entre o sucesso e as explicações, não só para atingirem notas mais altas, como para conseguirem passar ou conseguirem o mínimo de preparação" (E11).

> "E há uma correlação entre as explicações e as notas altas" (E12).

Alguns afirmam mesmo que o sucesso escolar do ensino público é influenciado pelas explicações, como evidenciam as seguintes frases:

"Nós contribuímos para o sucesso. A escola pública só por si não consegue dar resposta a todas as necessidades" (E8).

"Sem explicações, a taxa de insucesso seria muito maior" (E10).

"Eu acho que o sucesso do ensino público se deve às explicações" (E4).

"Outro dia encontrei umas colegas minhas e estávamos a falar de notas que os alunos tiraram nos exames. Uma delas estava a falar de um aluno que teve uma boa nota; é que fui eu que o preparei" (E14).

" E muito. Se houvesse alguma lei que dissesse que não se podiam dar explicações e se os alunos não tivessem estes apoios, era uma desgraça" (E15).

"O sucesso não se deve apenas e exclusivamente à escola" (E12).

Aos alunos também foi solicitada a sua opinião sobre a influência das explicações nos resultados escolares mas, neste caso, estabeleceram-se correlações por disciplina. Verificou-se que as correlações positivas entre as explicações e os resultados escolares são significativas.

As percentagens encontradas para as diferentes disciplinas foram as seguintes: 71,8% para a Matemática; 45,3% para a Química; 15,6% para DGD; 9,3% para o Português; 6,2% para a Física e 3,1% para outras disciplinas.

Quatro alunos não responderam a esta questão.

Parece-nos importante salientar que as percentagens encontradas estão directamente relacionadas com a maior ou menor procura de explicações nas diferentes disciplinas.

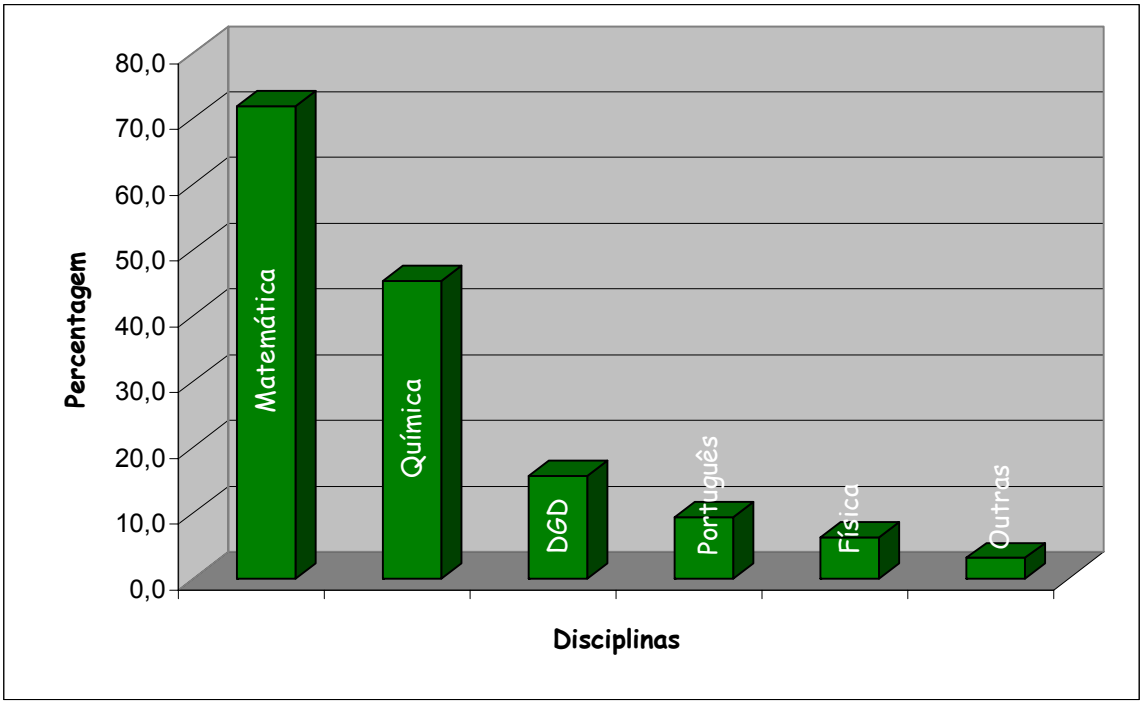

Gráfico 20- Relação positiva entre as explicações e o resultados académicos

De entre os factores mais importantes das explicações que contribuem para estes sucesso, os alunos referiram os seguintes: trabalho mais individualizado; esclarecimento de dúvidas e maior exercitação. As respostas obtidas neste item coincidem, em alguns aspectos, com as respostas dadas no item relativo às vantagens das explicações, o que demonstra coerência no grupo dos inquiridos.

Também esta opinião é corroborada por diversos investigadores, como é o caso de Polydorides (1986) e Haag (2001) (in Bray, 1999a).

No entanto, e como já se disse no Capítulo II, a influência das explicações nos resultados escolares resulta da combinação de inúmeros factores. Em alguns casos a correlação é positiva, noutros não se identifica qualquer tipo de relação.

Esta situação também foi referenciada pelos alunos, como está patente no Gráfico seguinte.

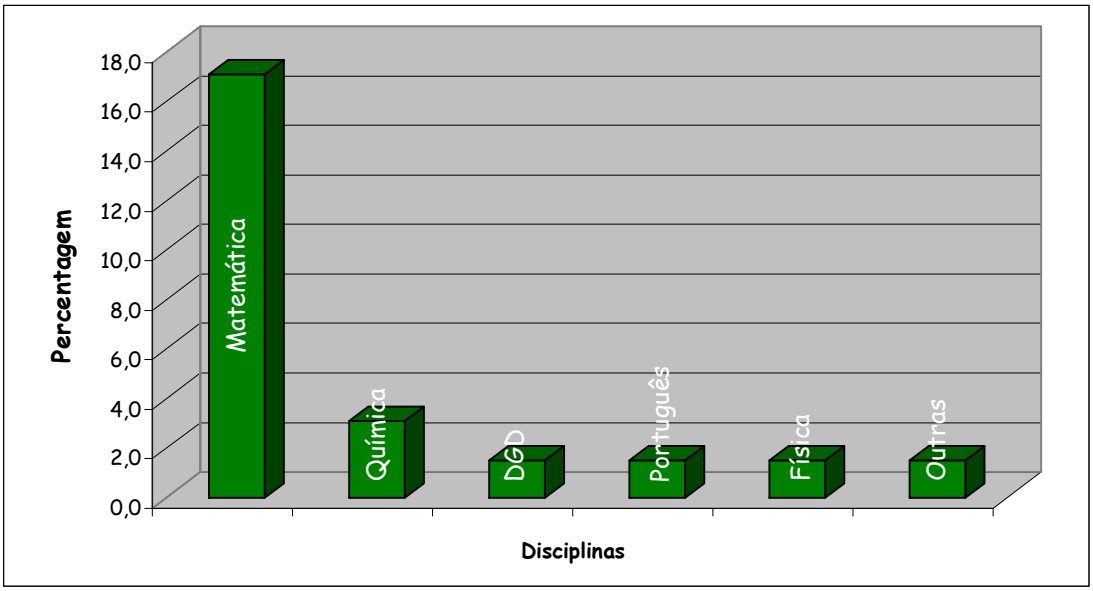

Gráfico 21 - Inexistência de relação positiva entre as explicações e os resultados académicos

De acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos, nem sempre existe uma correlação positiva entre as explicações e os resultados escolares. Também Fergany, em 1994, em estudos que efectuou no Egipto, verificou não existirem dados estatísticos suficientes que permitissem demonstrar uma correlação positiva entre as explicações e o sucesso académico dos alunos.

Os valores mais altos em que não se observa uma correlação positiva referem-se às disciplinas de Matemática (16,1%) e à disciplina de Química (2,9%). Todas as outras disciplinas apresentam uma percentagem igual, no valor de 1,4%. Uma percentagem significativa de alunos não respondeu. Tal como na resposta anterior, convém salvaguardar que estas percentagens estão de acordo com o facto de a procura de explicações se verificar mais numas áreas do que noutras.

Como se verifica, os valores aqui encontrados são muito inferiores aos constatados na relação positiva entre as explicações e os resultados escolares, mas estes dados podem pôr em causa os dados divulgados pelos centros de explicações relativos às taxas de sucesso e demonstram que é necessário efectuar-se mais investigação nesta área para se poder chegar a algumas conclusões.

Ainda com o objectivo de constatarmos ou não essa correlação, na Pergunta n.º 20 do inquérito por questionário, solicitámos aos alunos que nos indicassem as notas obtidas, nos três períodos escolares, à disciplina de Matemática, e a respectiva nota do exame nacional. Esta resposta, como já foi mencionado, foi obtida via telefone. Apesar dos esforços efectuados, não conseguimos que 35% dos inquiridos nos respondessem a esta pergunta.

Analisando os dados de que dispúnhamos, verificámos o seguinte:

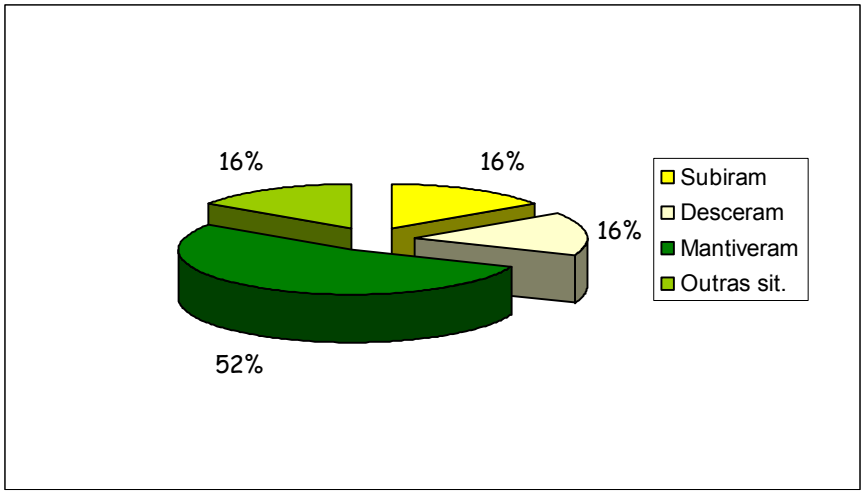

Gráfico 22- Relação entre as notas de frequência e as notas de exame à disciplina de Matemática

16% dos alunos, mesmo frequentando explicação a Matemática, obtiveram no exame nacional uma nota inferior à média obtida na frequência da disciplina na escola. 16% dos alunos obtiveram uma nota superior no exame nacional e 52% mantiveram as notas. 16% referem-se a outras situações como por exemplo anulação de matrículas.

Comparando as notas dos alunos dos centros de explicações com as notas dos alunos de explicadores 'domésticos', verificámos que os melhores resultados se situam entre estes últimos. A maioria dos alunos que subiram as notas nos exames ou as mantiveram foi apoiada por estes explicadores.

Estes dados constituem, em nossa opinião, um indicador com alguma relevância mas evidenciam que a relação entre as explicações e o sucesso é uma relação "frágil e complexa" na medida em que são inúmeros os factores que nela interferem.

Apesar da aparente correlação positiva entre as explicações e o sucesso educativo, para uma melhor compreensão destes factos seria necessário termos em linha de conta outros factores como, por exemplo, o tipo de aluno e o seu nível de prestação, o tipo de explicação, a sua intensidade e duração, entre outras razões. Como refere Lee et al. (2004), a atitude dos alunos para com a aprendizagem é um factor determinante no aproveitamento escolar (in Bray, 2005).

5.2.Interferência das explicações na acção dos professores curriculares

Depois de comprovada, de acordo com os entrevistados, a interferência das explicações nos resultados académicos dos alunos e no sucesso escolar, interessa-nos saber se as explicações influenciam de algum modo o comportamento dos professores curriculares[127].

Claro que nem todos os professores curriculares têm a mesma postura perante este fenómeno. Uns aceitam-no e reconhecem ser essencial para alguns alunos; outros, pelo contrário, discordam da sua existência, alegando que as explicações acentuam as desigualdades e que interferem negativamente, quer no sistema educativo, quer no desenvolvimento dos próprios alunos; outros há ainda que o ignoram.

Perante esta questão, os explicadores entrevistados apresentaram opiniões bastante diferentes, que vão desde a alteração ou manutenção das rotinas até ao desleixo. Apenas um dos entrevistados nada referiu por total desconhecimento da situação, facto que se prende com a sua inexperiência profissional. De salientar que,

[127] Esta questão não foi colocada aos alunos inquiridos, o que constituiu uma limitação. A análise do comportamento dos professores sob o ponto de vista dos alunos era importante e ajudava-nos a perceber a situação de outra perspectiva. Contudo, temos consciência de que o inquérito por questionário já estava longo e não podia contemplar todas as questões.

enquanto a totalidade dos explicadores dos centros afirma existirem alterações no comportamento dos professores curriculares, nas opiniões dos explicadores 'domésticos' não se verifica homogeneidade nas respostas.

Eis alguns comentários dos entrevistados que subentendem alterações nas rotinas dos professores:

> "Acontece os professores esforçarem-se menos porque sabem que há um trabalho feito do outro lado. Pode influenciar a forma como o professor ensina" (E12).

> "Eu acho que estamos numa fase muito má. Como já disse há bocado, os professores têm medo disto, daquilo e daqueloutro, não actuam porque senão acontece isto, aquilo e aqueloutro. Não vale a pena estar-me a maçar, nem a esforçar -me, para quê? Eles até têm explicações. Não vale a pena criar problemas com os alunos e com as famílias dos alunos, que até são muitas vezes malcriadas. Não vale a pena, porque eu até sei que eles têm explicações" (E11).

O desleixo foi outro dos aspectos mencionados pelos entrevistados que, em nosso entender, se inclui na subcategoria 'Alteração das Rotinas' e que, normalmente, está associado ao facto de o professor curricular não aceitar que os seus alunos frequentem explicações. Um dos entrevistados, baseado em depoimentos feitos pelos explicandos, referiu que "os professores esforçam-se menos porque sabem que há um trabalho feito por outro lado" e que não escondem o seu desagrado e proferem frases do tipo:

> "Vocês andam em explicações, eu não dou mais nada. Vocês depois dão isto nas explicações. Para que é que eu hei-de estar aqui a matar-me? (E12).

Em síntese, a maioria dos entrevistados manifesta a opinião de que os professores curriculares não são indiferentes às explicações evidenciando alterações na sua rotina. Este facto leva-nos a concluir que, de acordo com as opiniões recolhidas, as explicações influenciam o sistema educativo não apenas ao nível dos resultados escolares (produtos), mas também ao nível dos processos pedagógicos pois, podem ter influência nas aulas.

5.3.Interferência das explicações no comportamento dos alunos

Verificada a influência das explicações no comportamento dos professores curriculares, quisemos também saber o que os entrevistados pensam sobre as explicações e a sua influência no comportamento dos alunos.

Da análise das entrevistas, recolhemos duas ideias fundamentais que são completamente contraditórias.

Segundo 50% dos explicadores entrevistados, as explicações provocam um incremento da motivação e também um aumento da auto-estima dos alunos, enquanto 20% consideram que as explicações podem gerar cansaço nos alunos. De salientar que este aspecto apenas foi referido pelos explicadores 'domésticos'.

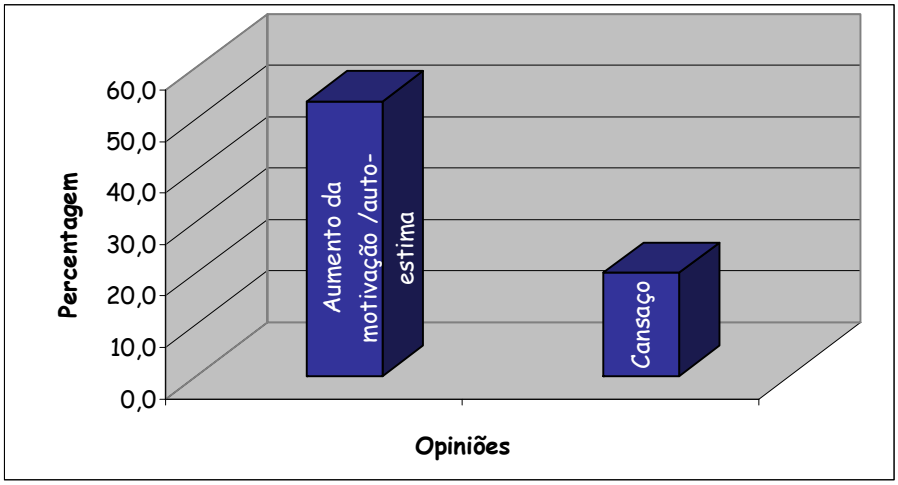

Gráfico 23- Interferência das explicações no comportamento dos alunos

No primeiro caso, as consequências são benéficas para os alunos e podem mesmo chegar a influenciar positivamente as aulas curriculares, uma vez que o interesse dos alunos aumenta e, por consequência, vai alterar a sua postura na aula, como referem dois dos entrevistados:

"O aumento da auto-estima vai-se reflectir na aula" (E14).

> "Eu, como vou sempre mais adiantada do que na aula, eles estão sempre motivados…" (E14).

No segundo caso as consequências podem ser negativas, uma vez que a sobrecarga de esforço a que muitos alunos estão sujeitos gera fadiga ou mesmo esgotamento, duas situações que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Alguns referiram-se a alunos do 2.º e 3.º ciclo, os quais, em sua opinião, são sujeitos a uma carga desnecessária de explicações a várias disciplinas para além de outras actividades desportivas e/ou culturais que têm ao longo da semana, não lhes restando tempo algum para brincarem:

> "Hoje os miúdos têm um excesso de actividades. Eles não têm só explicações" (E12).

> "Um aluno que para além das 25 horas curriculares ainda tem que frequentar 3 ou mais explicações, acaba por ficar extenuado" (E15).

Por outro lado, os alunos inquiridos não dão especial importância ao aumento da auto-estima que as explicações parecem provocar, o que está também de acordo com o já anteriormente manifestado quanto às vantagens das explicações. Apenas 5,8% seleccionaram esta opção como uma vantagem das explicações. Contudo, 20,5% consideram que as explicações contribuem para o incremento do gosto pela disciplina, o que necessariamente se irá reflectir nas aulas curriculares e nos resultados. A este nível, existe concordância entre os dois grupos (explicadores e explicandos), apesar das percentagens encontradas serem bastante díspares.

Resumindo: explicadores e alunos reconhecem que as explicações influenciam o comportamento dos estudantes e ambos os grupos dão maior ênfase aos aspectos positivos. Entre eles, salienta-se o aumento do gosto pela disciplina, que contribui quer para o bem-estar do estudante (auto-estima), quer para a melhoria dos resultados escolares.

5.4.Interferência das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores

Constatado que estava o facto de os professores curriculares acumularem o trabalho da escola com as explicações, tornou-se pertinente saber até que ponto as explicações poderiam interferir no seu comportamento enquanto professores curriculares. Neste caso o grupo foi reduzido para seis (6), que corresponde aos seis explicadores 'domésticos' entrevistados, aqueles que são professores e simultaneamente explicadores.

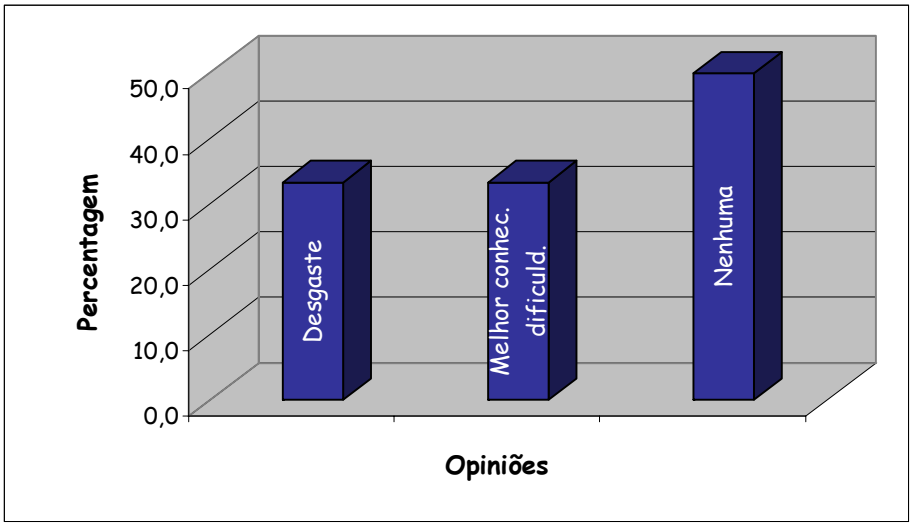

Gráfico 24- Interferência das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores

O Gráfico 24 evidencia as opções dos entrevistados: três dos entrevistados referiram que as explicações em nada interferem com o seu comportamento enquanto professores curriculares; contudo, pensamos que esta resposta foi dada sob uma perspectiva específica da questão que se prende com o facto de as explicações não interferirem no trabalho das aulas; dizendo de outra forma, não o prejudicarem.

Verificámos que a maioria dos entrevistados teve necessidade em afirmar que a sua vida profissional não é afectada pelas explicações, mesmo quando o número de

horas de explicação que dão por semana é superior à carga lectiva que têm nas escolas.

Como se verifica na Tabela n.º1 respeitante ao perfil dos entrevistados (Anexo E), estamos a falar de docentes cuja média de idades é de 55,3 anos, o que significa que todos (com excepção de uma professora já reformada) apresentam já uma redução horária significativa ao nível da componente lectiva atribuída na escola. Uma das entrevistadas disse a este propósito o seguinte:

> "Eu tive sempre, para além das aulas do liceu e das explicações, muito trabalho extra de que o Ministério me incumbia. Dormia poucas horas e, teoricamente, no outro dia deveria estar cansada e com sono. Nunca me senti cansada nem com sono" (E11).

No entanto, dois dos explicadores não escondem que a acumulação de funções gera desgaste e cansaço dado o elevado número de horas de trabalho semanal. Um destes casos está bem patente nas declarações de um dos entrevistados.

> "Se eu trabalhasse na escola com o nível complementar não conseguia conjugar as duas actividades. A nível do 5.º 6.º e 7.º ano são coisas muito óbvias. Eu não preparo aulas do 5.º e do 6.º porque, quando entro na sala de aula, eu sei o que vou dar. São já muitos anos. Eu estive 17 anos a dar 5.º e 6.º ano. Continuo a preparar as fichas de trabalho; isso preocupa-me. Levo sempre uma ficha de trabalho e faço os meus testes diferentes todos os anos.
> Prejudica-me talvez na parte burocrática. As actas é que vão um bocadinho atrasadas. Nas aulas não, mas na vida familiar muito, porque nem sempre posso estar com os miúdos. Desço, janto a correr e vou lá para cima. Isto é muito stressante" (E12).

Os outros dois mencionam interferências positivas que as explicações podem ter na sua vida profissional. Esta posição é justificada da seguinte forma:

> "Eu diria que uma grande parte da minha boa experiência profissional é devida ao tipo de pessoas a quem eu ajudo; diria fabulosas, em que a troca com eles é de tal modo rica que só poder estar com eles é muito bom. A troca de experiências, aquilo que eu aprendo ao trabalhar com eles é capaz de ter sido a maior fonte de valorização profissional que encontrei até agora. Digamos que ao trabalhar com eles estou a contactar com a matéria e estou a trabalhar a matéria e no, fundo, estou preparar as minhas aulas. Habitualmente lecciono os mesmos níveis de ensino e estou a fazer transferências de um lado para o outro" (E15).

Acrescenta ainda que as aulas curriculares beneficiam da sua experiência como explicador:

> "[…] tento transportar a experiência e o conhecimento de lá de fora para a escola e, assim, conheço muito melhor os meus alunos, as dificuldades que têm, o que eles precisam" (E15).

Um outro explicador manifesta a mesma opinião, afirmando que:

> "Dá-me ferramentas para ver o que é essencial no programa" (E12).

No entanto, analisando a questão sob outro enfoque, explicadores que simultaneamente são professores referem que existem alterações na sua postura quando comparamos uma aula a uma explicação. Justificam este facto essencialmente por considerarem que o ensino, numa sala de aula e numa explicação, não pode ser o mesmo, dado que as circunstâncias e os objectivos não são os mesmos, exigindo cada uma das situações uma postura diferenciada e específica.

Os explicadores 'públicos' enumeram-nos outras situações que compilámos no Quadro XVII.

Quadro XVII – Interferências das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores

	n	%
Alteração das rotinas	10	66,6%
Desleixo	2	13,3%
Manutenção de rotinas	7	46,6%
Suborno	4	26,6%

Com base nos dados, construímos o Gráfico 25, que nos permite efectuar uma leitura mais rápida das opiniões dos entrevistados.

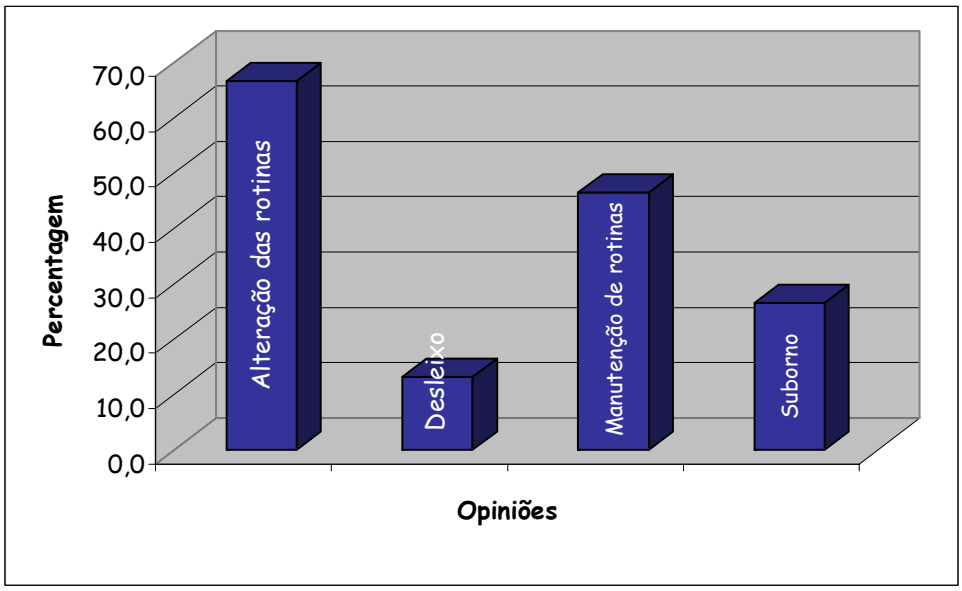

Gráfico 25- Interferência das explicações na acção dos professores curriculares

A alteração das rotinas é, pelos explicadores entrevistados, perspectivada de diferentes formas. Para uns, é inevitável porque a situação de sala de aula é totalmente diferente de uma explicação. Referem que as principais alterações se situam ao nível da estratégia e do método utilizado. Eis algumas opiniões recolhidas:

> "Havia um professor que, quando um aluno lhe pedia para ele explicar qualquer coisa ele, dizia Eu, explicar! Não sou vosso explicador, eu sou vosso professor. Se querem explicações, arranjem um explicador" (E11).

> "Em termos de método e de estratégias utilizadas, é diferente, porque as situações são diferentes. Não dou uma aula como dou uma explicação. Não me sento com os meninos à lareira, como eu costumo dizer, em conversa amena. Infelizmente não pode ser assim, pelo número de alunos. Por outro lado, nas aulas, estou a avaliar os alunos; aqui não estou, estou a ajudá-los. Não é uma questão de empenho, mas de método e estratégias" (E14).

> "A postura de um professor é diferente num centro e numa escola, principalmente porque num centro são menos alunos e o professor pode dedicar-se mais individualmente a cada um" (E5).

> "Os professores não têm a mesma postura. É impossível um professor manter uma mesma postura com vinte e tal alunos e num pequeno grupo. Aqui os professores investem" (E6).

Para outros explicadores, a alteração das rotinas deve-se a outros factores, tais como: à maior responsabilidade que os explicadores têm perante os pais e/ou encarregados de educação, uma vez que as explicações são pagas; ao maior empenhamento por parte dos explicadores para cumprirem os objectivos estabelecidos; ao aproveitamento da situação de os alunos possuírem uma ajuda extra-curricular para alterar o ritmo das aulas:

> "Garanto-lhe que a postura não é a mesma. Aqui temos uma boa relação com todos, temos metas traçados e as pessoas têm que aceitar estas metas. Quando as coisas não estão a correr bem, as pessoas são chamadas à atenção porque os pais pagam; a nossa responsabilidade é grande" (E8).

> "Eu acho que é completamente diferente. Eu explico o mínimo. Aqui ponho-os a fazerem exercícios. Nas explicações os alunos têm mais tempo para praticarem"(E13).

> "Alguns professores, se fizessem nas aulas o que fazem nas explicações, não tinham alunos nas explicações" (E4).

Os 46,6% que concordam não haver alterações na rotina dos professores pertencem aos dois grupos de explicadores, mas em todos eles existe uma particularidade: são simultaneamente professores na escola pública e dão explicações.

Estes profissionais referem que valorizam igualmente as aulas e as explicações, como se constata através dos seus testemunhos:

> "Eu posso dizer e digo à boca cheia… o que me esforço nas aulas, esforço-me nas explicações" (E2).

> "Um bom profissional tanto é aqui como na escola" (E6).

> "Eu acho que a minha postura é a mesma, mas acho que o meu relacionamento com os explicandos é mais estreito. Quer nas aulas, quer nas explicações, eu sou igual. Quero ver o fruto do meu trabalho. Quando não vejo, fico nervosa e entro em stress" (E10).

> "No meu caso, a postura é a mesma. Empenho-me tanto nas aulas como nas explicações. Procuro sempre que todos se empenhem e tenham sucesso" (E12).

> "Qual é a maior felicidade de um professor? É que os seus alunos tenham sucesso com o seu trabalho e não com o trabalho dos outros. Se algum aluno meu consegue aprender

> melhor lá fora do que comigo, fico frustrado. Não é indiferente, não é indiferente" (E15).

O 'suborno' foi outro aspecto referido, mas apenas pelos explicadores dos centros de explicações. Todos os explicadores 'domésticos' declinaram tal facto, declarando que não dão explicações aos próprios alunos. Contudo, verificámos que metade dos explicadores 'domésticos' entrevistados dá explicações a alunos da escola onde leccionam, situação considerada ilegal, de acordo com a legislação em vigor.

Alguns dos entrevistados referiram a este propósito:

> "É um 'lobby'. A própria professora, na aula, combina as explicações com os alunos, aos que não andam nas explicações, boicota-lhes as notas" (E2).

> "Já ouvi […] pessoas que dão mal as aulas para depois terem mais clientela cá fora" (E7).

Ao que parece, estas situações não são tão raras como seria de esperar e não se passam apenas em países em desenvolvimento como no Camboja, referido por Mark Bray (1999). O mesmo investigador alerta para outras situações que se prendem com o ritmo lento em que as aulas são leccionadas obrigando assim os alunos a recorrerem explicações.

Em síntese, verificam-se algumas discrepâncias de opiniões entre os dois grupos de entrevistados no que se refere à interferência das explicações na acção dos professores curriculares, enquanto explicadores, o que nada nos surpreende.

O grupo dos explicadores 'públicos' considera que os professores do sistema escolar, que simultaneamente dão explicações não conseguem, enquanto professores, alhear-se da sua outra função, afirmando mesmo que situações de suborno e corrupção existem; por outro lado, os explicadores que simultaneamente são professores no ensino formal consideram que não existem interferências no seu comportamento. Referem que a principal função do professor, assim como a do explicador, é contribuir para o sucesso dos seus alunos; daí que, segundo o ponto de

vista destes entrevistados, não existam interferências 'negativas'. Pelo contrário, as explicações constituem uma mais-valia para o trabalho que desenvolvem nas escolas. Permitem-lhes um contacto permanente com as matérias e, através dos seus explicandos, conseguem identificar melhor as dúvidas dos seus alunos. Segundo os explicadores 'domésticos', as explicações, ao permitirem um melhor conhecimento das dificuldades dos alunos, podem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem tornando-o mais eficaz.

Realçam ainda que as estratégias e métodos de ensino utilizados numa sala de aula e numa explicação são diversificados. As opiniões recolhidas referem que os contextos são distintos e, por isso mesmo, exigem distintas formas de ensino. Esta opinião também foi corroborada pelos explicadores dos centros de explicação.

6. O investimento das famílias nas explicações: a interpretação dos explicadores

Aos entrevistados foi colocada uma questão relativa ao investimento que as famílias fazem nas explicações, com o objectivo de tentar identificar os motivos para tal opção.

O tratamento dos dados resultou no Gráfico 26 que a seguir apresentamos.

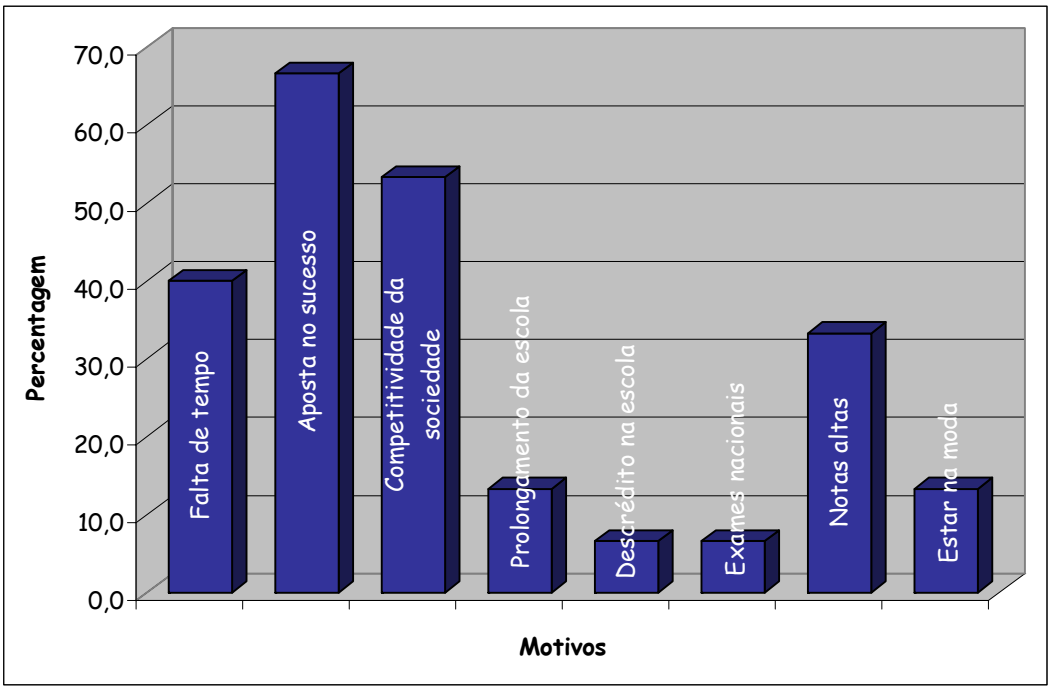

Gráfico 26- Motivos para as famílias investirem nas explicações

Como podemos observar, oito foram os motivos enumerados pelos entrevistados; todos eles mencionaram mais do que um motivo pelo qual as famílias investem nas explicações.

Dez dos entrevistados, correspondendo a 66,6%, apresentaram como principal motivo a aposta que as famílias fazem no sucesso académico e profissional dos seus filhos; 53,3% referiram a competitividade da sociedade; 40% apontaram a falta de tempo dos pais para acompanharem os filhos nas actividades escolares; 33,3%

apontaram a necessidade de obtenção de notas altas; 13,3% referiram que as explicações estão na moda; 13,3% mencionaram que as explicações funcionam como um prolongamento da escola; 6,6% mencionaram os exames nacionais e o descrédito da escola.

Tal como os entrevistados, somos de opinião que existe um conjunto de motivos que leva as famílias a investir nas explicações. Alguns dos motivos enunciados acabam por se relacionar entre si, como é, por exemplo, o caso da aposta no sucesso académico e o caso da competitividade da sociedade, que fez com que se verificasse uma inflação nas notas dos alunos.

No âmbito da opinião mais partilhada pelos entrevistados, distinguimos, entre outras, as seguintes frases:

> "Qualquer pai quer o melhor para os filhos. Qualquer pai quer que o filho tire um curso superior" (E2).
>
> "As explicações surgem como um meio de garantir o tão pretendido sucesso" (E10).
>
> "Acima de tudo a realização pessoal dos filhos, pensando no futuro" (E15).

Outra opção que recolheu também a maioria das opiniões dos entrevistados, que diz respeito à competitividade imposta pela sociedade dos dias de hoje, está bem evidente nas declarações que a seguir transcrevemos:

> "Os pais pensam que, sem estudos, mais dificuldades terão em arranjar trabalho" (E1).
>
> "E as metas hoje estão muito altas e há muita pressão" (E2).
>
> "Todos querem ver os filhos na universidade" (E14).

A falta de tempo dos pais é outro dos principais motivos apontados o que de alguma forma está relacionado com o motivo anterior. A necessidade de ambos os progenitores trabalharem fora de casa impede um acompanhamento sistemático dos filhos, obrigando os pais a recorrerem a medidas que minimizem esta falha. Eis algumas das opiniões recolhidas.

> "Hoje em dia os pais não têm capacidade ou a possibilidade de acompanharem os filhos" (E6, E8; E9).

> "A maior parte dos pais não dá acompanhamento em casa. Que é preciso" (E7).

> "Acho que, hoje em dia, isto é um prolongamento da escola" (E4).

> "No ensino básico, as explicações não são vistas como um investimento, mas para ocuparem os meninos, como uma extensão do ATL" (E5).

> "[…]muitos miúdos vêm para cá para estarem ocupados"(E7).

Outros entrevistados houve que referiram a necessidade de obtenção de notas altas como um dos principais motivos que leva as famílias a recorrerem às explicações.

Em nossa opinião, este aspecto está intimamente ligado aos exames nacionais e às exigências impostas pelo ensino superior.

Não restam dúvidas quanto à importância desta avaliação no ensino secundário e a influência que tem no cálculo da nota final deste ciclo.

Estas ideias estão também patentes nos discursos dos entrevistados:

> "No caso em que os Pais são formados, as notas altas são uma prioridade" (E3).

> "No secundário, como um recurso para aumentar o nível e as capacidades dos alunos. Para os filhos poderem entrar nas universidades" (E13).

> "No fundo existe uma pressão muito grande vinda do ensino universitário e um exagero pela obtenção de notas altas" (E14).

Quanto aos motivos que recolheram uma percentagem menor de opiniões, foram por nós aqui referidos porque pensamos que também eles contribuem para a compreensão deste fenómeno.

É do conhecimento geral que a falta de tempo dos pais os leva a optarem por situações como as explicações, com dois objectivos: por um lado, ocupam os filhos numa actividade, evitando que fiquem sozinhos em casa sem nada que fazer; por outro, é uma forma de compensar a falta de apoio que não lhes podem dar.

Uma das explicadoras referiu que:

> "Investem porque, lá está …. Pelo menos os pais dos meus explicandos são pessoas atentas e preocupadas (nem sempre isso acontece) às vezes mais do que os próprios filhos.
> Eu tenho cá um aluno do 10.º ano que é muito bom aluno e não precisa nada de explicações. Eu já disse à mãe, que é minha colega, que o seu filho não precisa. Ele escreve bem, compreende bem, não tem problemas de oralidade, de expressão escrita, não tem problemas no funcionamento da língua, não tem problemas naquelas competências que avaliamos. Mas ela disse que, enquanto ele está aqui, sabe onde ele está, e como está a trabalhar" (E14).

Também não é menos verdade que a instituição escola é percepcionada com algum descrédito. Críticas aos professores e ao sistema das escolas públicas são hoje frequentes. As elevadas taxas de insucesso escolar dos alunos têm, em nosso entender, contribuído para esta situação. Daí que os pais, numa tentativa de proteger os seus educandos e com o objectivo de lhes proporcionar uma educação com qualidade, percepcionem as explicações como uma mais-valia para a formação académica dos seus filhos. Um dos explicadores afirma:

> "Há um descrédito grande em relação à instituição-escola" (E4).

Em termos globais, os entrevistados seleccionam um conjunto de razões que justificam o investimento que as famílias fazem nas explicações, razões essas que são, na sua maioria, causadas pelas exigências da sociedade dos nossos dias.

7. As políticas governamentais face às explicações

No que diz respeito à postura governamental relativamente ao fenómeno das explicações, as opiniões emitidas pelos explicadores entrevistados são convergentes na maioria dos aspectos.

O Quadro que se segue apresenta os quatro aspectos sobre os quais incidiram as análises dos entrevistados. O tratamento dos dados foi feito com base na concordância ou discordância relativamente a cada categoria apresentada.

Quadro XVIII – Opinião dos explicadores sobre o papel governamental perante as explicações

	n	%
Reconhecimento Público	14	93,3%
Legalizar	5	33,3%
Controlar	5	33,3%
Incentivar	2	13,3%
Exclusividade	2	13,3%
Liberalização do Mercado	2	13,3%

Tendo em atenção as categorias apresentadas, 14 dos entrevistados (93,3%) consideram que o governo deveria reconhecer publicamente o fenómeno das explicações; cinco (33,3%) consideram que as explicações deveriam ser legalizadas e controladas; dois (13,3%) consideram que o governo deveria liberalizar o mercado, incentivar este fenómeno e criar o regime de exclusividade.

A opinião dos entrevistados quanto ao reconhecimento público das explicações pelo governo está expressa nos seguintes depoimentos:

> " O próprio Ministério sabe que as explicações existem. Acho que deveria haver uma intervenção do próprio governo" (E1).

> "Acho que alguém tem que ter noção deste fenómeno e da sua dimensão" (E4).

> "O governo deveria reconhecer este fenómeno como uma ajuda. Eles criticam o facto de os alunos terem explicações. Perguntam porque é que os professores, que dão aulas,

não lhes explicam convenientemente a matéria para eles não terem explicações. Se calhar os professores não fazem nas aulas o que fazem nas explicações porque as turmas são grandes. Se temos uma turma pouco uniforme com quase trinta alunas, como podemos dar atenção a cada um? É muito difícil" (E10).

"Acho que o governo devia reconhecer as explicações como uma mais-valia para os alunos. Até agora só penaliza" (E5;E11;E14).

"Eu acho que é de todo o interesse que o governo reconheça o nosso trabalho. Também é preciso haver critérios" (E8).

Um dos entrevistados, apesar de concordar com a necessidade do reconhecimento das explicações, refere que:

" Se o governo reconhecer este fenómeno para vir buscar mais dinheiro, mais impostos, eu não concordo" (E5).

Parece-nos que todos os intervenientes neste processo são apologistas do reconhecimento público das explicações. Dada a dimensão que o fenómeno apresenta nos dias de hoje, não restam dúvidas quanto à importância que este fenómeno tem no sucesso escolar dos alunos. Mais uma vez os entrevistados demonstraram coerência ao nível das opiniões manifestadas.

Mas o reconhecimento do fenómeno exige que algumas medidas governamentais sejam tomadas, nomeadamente a legalização e o controlo desta actividade. Como seria de esperar, este aspecto foi referido pelos explicadores 'públicos', visto serem eles quem mais discorda da chamada "face oculta" das explicações (uma vez que se sentem fortemente prejudicados) e pelos explicadores 'domésticos' que solicitaram autorização para a acumulação de funções.

Eis alguns depoimentos que reflectem o que acabamos de dizer:

"Desde que foi obrigatório, peço sempre acumulação. Eu acho que se deve pedir acumulação, mas desde que o professor cumpra com o seu trabalho dentro da escola, não há que dizer do seu trabalho fora. O que não acontece se eu não cumprir com o trabalho dentro da escola. Eu acho que a pessoa pode ter um suplemento, mas tem que cumprir primeiro com a parte oficial. Contudo, se tem capacidade para fazer outra

> coisa, ninguém lhe pode apontar nada. Qualquer pessoa pode ter um outro negócio" (E10).

> "Nós aqui temos tudo direito, por causa da inspecção…não corremos de modo algum qualquer risco. Todos os professores têm autorização da Direcção Regional para dar explicações. Do ensino oficial tenho professores que pediram autorização para acumularem" (E6).

Em contrapartida, os explicadores 'domésticos' que se encontram ilegais, a este propósito, referem:

> "Estou completamente ilegal. Já pedi acumulação uma vez e deram-me duas horas. A oferta ilegal não me afecta nada" (E14).

O controlo do mercado das explicações é fundamental para alguns explicadores, essencialmente para combater a concorrência ilegal onde se incluem todos os explicadores 'domésticos' que dão explicações sem autorização superior (ou mesmo com autorização mas, ou excedendo o limite máximo de horas que lhes é imposto, ou não declarando às finanças o valor total dos seus ganhos); e também para que o mercado das explicações se caracterize pela qualidade nos serviços que presta. A qualidade é, sem dúvida, uma preocupação manifestada por alguns dos entrevistados, quer sejam explicadores 'domésticos' quer sejam explicadores 'públicos', como se constata nas seguintes frases:

> "Por outro lado acho que não é qualquer um que pode dar explicações, nem qualquer um que deveria poder abrir um centro de explicações. Deveria existir uma regulamentação" (E5).

> "Penso que o mais importante é a qualidade" (E12).

> "Antes ilegal com qualidade, do que legal sem qualidade" (E4).

A liberalização do mercado, o incentivo e até mesmo o regime de exclusividade foram aspectos também referidos por alguns dos nossos entrevistados. Um dos explicadores 'domésticos' exprime-se desta forma:

> "Eu sou a favor do mercado livre, desde que se tenham reunido as condições básicas para exercer esta actividade, e da exclusividade. Tal como os médicos. Se eu pudesse optava e ficava unicamente a dar explicações. Ganharia e pagaria os meus impostos" (E12).

Quanto ao incentivo referenciado por alguns dos entrevistados, ele está evidente nos seguintes discursos:

> "E porque não incentivar?" (E1).
>
> " Reconhecer e recomendar" (E9).

Em síntese, apesar das explicações fazerem parte do quotidiano de muitos alunos e professores, e apesar de muitos reconhecerem a sua importância, a postura governamental caracteriza-se por uma certa apatia ou mesmo ignorância do fenómeno. Há no entanto a realçar que, no final do ano lectivo 2004/2005, o Ministério da Educação aplicou a todos os estudantes que se candidataram ao Ensino Superior um inquérito relativo às explicações. Pensamos que o objectivo era recolher informações para ter noção da dimensão do fenómeno a nível nacional, o que já é um começo que indicia vontade de mudar ou a intenção de implementar novas políticas. Apesar de todos os esforços feitos por nós para nos serem divulgados estes dados, não conseguimos obter qualquer tipo de informação por parte do Ministério da Educação.

Legalizar, controlar, incentivar, liberalizar são ideias preconizadas pelos explicadores e constituem medidas que consideram importantes para dignificar este fenómeno.

8. Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações

8.1. No domínio socioeconómico

A análise sobre a dimensão empresarial das explicações foi efectuada sob dois aspectos: socioeconómico, (subdividido em negócio, emprego e ocupação de tempos livres) e concorrencial (subdividido em legal e ilegal).

O Gráfico 27 traduz as opções dos nossos entrevistados.

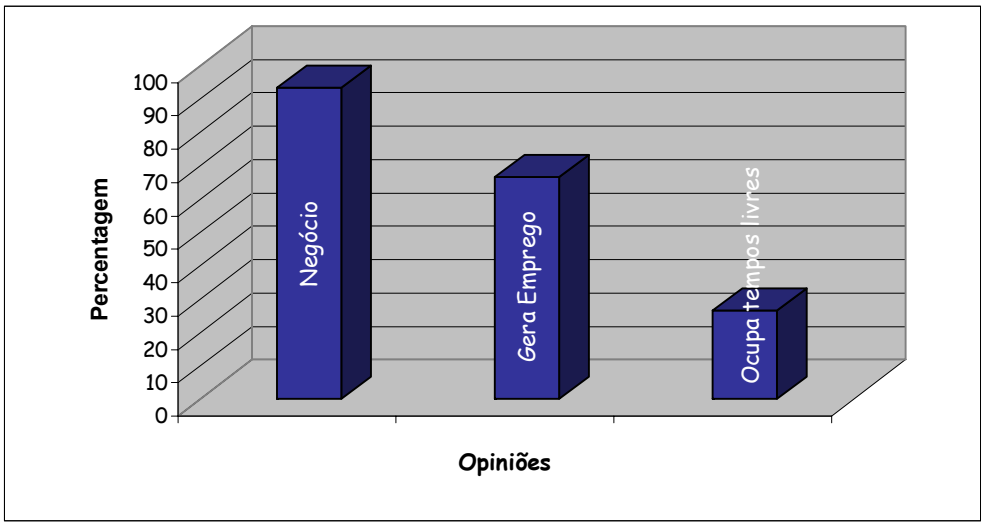

Gráfico 27- Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações

Verificamos que 14 dos entrevistados (93,3%) encaram as explicações como um negócio, conforme revelam os seguintes testemunhos:

> "As explicações são um negócio. Posso dizer aqui, para ficar com a dimensão das coisas, que tenho despesas fixas mensais que rondam os 800 ou 900 contos. Só tendo uma estrutura forte, neste caso como as explicações, é que posso fazer face [...]" (E7).

> "Acho que podem ser encaradas como um negócio. Nós trabalhamos e ganhamos. É um outro ordenado. Talvez seja um negócio com características especiais. Se formos falar da saúde, também é um negócio. Mas as explicações são um negócio honesto. Uma pessoa pode tirar frutos monetários, mas também me interesso pelos alunos e pelos seus resultados. Se passar a ser só negócio, é mau" (E10).

"São um negócio, porque geram dinheiro. Ganha-se muito dinheiro. Mas há quem ganhe muito mais dinheiro do que eu. Eu tenho o meu tempo livre, que gosto de ter. Há quem trabalhe de manhã, à tarde e à noite. Que é um negócio, é. Quem é bom tem sempre alunos. Se não fossem as explicações, eu não viajava aquilo que viajo. Os professores ganham muito mal. Se não dão explicações, fazem outras coisas" (E13).

"Neste momento penso que são. As academias e os centros são como as lojas. Há casos em que não é negócio nenhum, mas em outros casos é" (E11).

"Sim. São. Eu não sei.
Falando do nosso caso, se quiséssemos ganhar dinheiro não tínhamos este número de alunos; abríamos a muitos mais, conseguíamos juntá-los todos; até temos uma cave lá em baixo. Hoje em dia a explicação ser um negócio….é algo que confunde as coisas" (E8).

"Para alguns sim. Alguns só querem mesmo ganhar dinheiro. Temos uma aluna que veio para cá que estava a ter mais de 15 horas de explicações por semana. Ela está no 7.ºano e tinha explicações com alunos de vários níveis de ensino" (E2).

"No fundo, tudo isto é um negócio. Mas é um negócio com fins educativos" (E6).

"Com tantos centros que abriram hoje em dia, as explicações são vistas como um negócio. Tenho pena que não vejam as explicações como uma vocação, para apoiar o aluno e tirar-lhes as dificuldades. E não como se faz hoje em dia, que é à hora, x horas por x dinheiro. Acabou aquela hora, vais-te embora e entra outro. As explicações são vistas como um negócio. Aqui neste centro não é esse o espírito. Dedicamo-nos aos alunos" (E5).

"Isto é um negócio, acima de tudo. Em termos de Master para 2006 pretendemos atingir as 50 Academias. Também já temos 5 creches e 5 infantários. Temos creches, infantários e colégios" (E9).

"Sim, em muitos casos são. Aliás já fiz referência há pouco. Explicações são como os cogumelos" (E12).

"No meu caso, não. Não dou explicações por necessidade. Mas acho que sim" (E14).

Todas estas declarações levam-nos a concluir que as explicações são perspectivadas como um verdadeiro negócio tendo, para alguns explicadores, particularidades específicas pelo facto de lidarem com a educação dos jovens.

A este propósito, não podemos deixar de referenciar a quantidade significativa de centros e de *franchisings* de explicações que invadiu as cidades de norte a sul do país.

Quanto ao emprego, outra das dimensões abordadas, também existe consenso para a maioria dos entrevistados. 66,6% são de opinião que as explicações geram emprego.

Esta situação é constatada principalmente nos centros de explicação, onde a maioria dos explicadores se encontra sem colocação nas escolas.

Sem perspectivas de trabalho, muitos licenciados optam por abrir um centro de explicações ou darem explicações em casa para resolver a questão financeira e, simultaneamente, não perderem o contacto com a sua área de formação. Eis algumas opiniões dos entrevistados:

> "A vida está difícil; é uma maneira de sobrevivência" (E5).

> "Para outros é uma forma de vida, uma profissão" (E3).

> "Quem não tem mais nada que fazer, dá explicações" (E12).

> "As explicações estão a proliferar porque não há emprego. Saem da Universidade e vão para as caixas do Jumbo, com licenciaturas" (E13).

Existem mesmo centros que não aceitam professores que estejam a trabalhar em escolas, mesmo que apenas sejam professores contratados. Isto é o que nos diz uma das entrevistadas:

> "Um das condições para darem aqui explicações é não estarem colocados" (E4).

Do levantamento que efectuámos nos centros de explicação, encontramos os seguintes números:

Quadro XIX – Total de professores nos centros de explicação e % de professores sem colocação

	N.º total de professores	Percentagem de professores sem colocação
Centro 1	3	33,3%
Centro 2	10	80%
Centro 3	7	85,7%
Centro 4	2	100%
Centro 5	6	33,3%
Centro 6	20	0%
Centro 7	7	42,8%
Centro 8	4	50%
Centro 9	1	100%

A leitura destes dados permite-nos constatar que a maioria dos centros de explicação apresenta uma taxa bastante elevada, salvo raras excepções, de professores que não estão colocados nem no ensino estatal nem no ensino particular.

Pensamos que o fenómeno das explicações se constitui, para os professores não colocados, como uma alternativa profissional, acabando mesmo alguns por, passados uns anos, cansados de concorrer e de não obter colocação no ensino, optar definitivamente por serem explicadores. Este é o caso de vários responsáveis dos centros entrevistados.

Em termos globais, e no que diz respeito aos explicadores 'domésticos', em nossa opinião as explicações funcionam como um segundo emprego que, em alguns casos, representam um número de horas igual ou superior ao emprego principal.

A ocupação dos tempos livres foi outra opção mencionada por quatro dos entrevistados (26,6%) e pode ser analisada sob o ponto de vista dos alunos (como já referimos anteriormente) e dos professores. O que pretendemos dizer é que as explicações constituem um meio de ocupação para ambos. É isto que é referenciado pelos entrevistados:

> "Aborreço-me quando não tenho explicações porque é uma vida inteira dedicada a isto. E não se criam *hobbies*, não temos outra ocupação e eu não sei o que fazer" (E12).

> "Quando começam as férias, eu ando perdida e não sei o que fazer. No último mês eu dou explicações de manhã, à tarde e à noite. Já saí daqui à 1h da manhã e, de repente, fico sem nada" (E14).

De salientar o seguinte: os quatro entrevistados que se referiram a esta opção pertencem todos ao grupo dos explicadores 'domésticos'. Estes dados permitem-nos constatar que este tipo de explicadores se caracterizam por serem profissionais a tempo inteiro (se assim os podemos intitular) que se dedicam exclusivamente a ensinar alunos na escola e em casa. Em alguns casos parece-nos mesmo existir uma dependência excessiva deste tipo de trabalho, dado o número de horas e o esforço envolvido.

Em síntese, os explicadores encaram as explicações como um negócio, em franco desenvolvimento por todo o país. Enquanto que para uns se constituiu uma alternativa ao desemprego, para outros funciona como um segundo emprego mas com a mesma importância, ou mais, que o emprego principal.

8.2. No domínio concorrencial

O aspecto da concorrência foi abordado pelos dois grupos de entrevistados. Ambos os grupos reconhecem que a ilegalidade é uma característica do fenómeno das explicações, difícil de combater.

O Gráfico 28 apresenta as opiniões dos entrevistados.

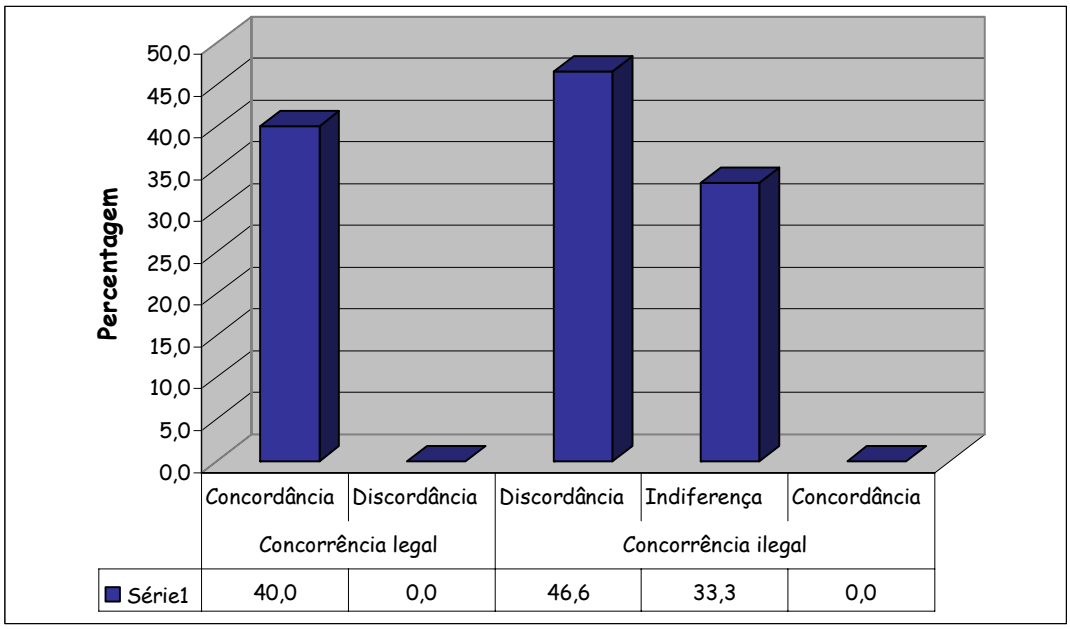

Gráfico 28- Concorrência legal e ilegal

40% dos explicadores entrevistados declara concordar com a legalização do fenómeno; 46,6% afirma claramente discordar da concorrência ilegal; 33,3% reconhece a existência da ilegalidade mas revela uma atitude de indiferença.

Face à ilegalidade das explicações, apurámos dois tipos de atitudes antagónicas. Para alguns explicadores pertencentes ao grupo dos explicadores 'públicos', a ilegalidade não é aceite e deve ser eliminada. Esta ideia está clara nas seguintes citações:

> "Essa é a tal concorrência desleal que é difícil combater [...] por mais que façamos, mas é muito complicado. Enquanto que aqui os alunos têm as melhores condições, em casa, nós sabemos, a atenção não pode ser a mesma.
> Mas sabemos que é muito difícil concorrer com ela. Sou completamente contra este tipo de oferta" (E6).

> "Sei que há muita gente a dar explicações que não passa recibos, com grupos enormes. Sou completamente contra isso. Acho que não está correcto.
> Sabemos que a dimensão é enorme. E há professores que trabalham connosco e que nos roubam os alunos e passam a dar explicações em casa mais baratas que nós" (E2).

> "Sou completamente contra os professores que estão no público e dão explicações em casa. Custa-me aceitar que professores que já usufruem de um vencimento venham

> retirar alunos aos centros, aumentando indirectamente o desemprego. Esses senhores professores dão explicações na sala de jantar, não pagam mais por isso, nem têm despesas acrescidas. É uma concorrência desleal" (E3).

Para outros, o mercado não está saturado e, por isso, revelam uma certa indiferença relativamente ao assunto.

> "Há sempre a parte ilegal em todas as profissões. Nós não sentimos qualquer efeito mas, se nos compararmos com algumas situações, estamos prejudicadas. Mas isso vai da consciência de cada um"(E6).
>
> "Isto é um mundo, tudo menos legal" (E4).
>
> "Há muita oferta. É uma concorrência desleal.
> Só no ano passado gastei seis mil e tal euros em actualização de *software*. Eu não posso correr riscos; aliás ninguém deve correr riscos. Passa aqui demasiada gente, posso ter uma visita das finanças, e isso obriga-me a ter tudo em ordem. Há centros que não devem ter as coisas todas legais. Mas vamos dar a mão à palmatória; é muito complicado para quem monta um negócio destes, no início, ter capacidade para suportar as despesas que aparecem" (E7).

Esta discrepância de opiniões prende-se, como é óbvio, com a situação profissional dos explicadores, que é bem diferente no caso dos explicadores 'públicos' e no caso dos explicadores 'domésticos'. Parece-nos razoável e compreensível a posição mais rígida dos explicadores dos centros de explicação no que diz respeito à concorrência desleal, uma vez que são eles os mais prejudicados com este tipo de actividade paralela, a qual ninguém controla. Por seu lado, os explicadores 'domésticos' encontram-se quase na sua totalidade no grupo da concorrência desleal; daí a sua atitude mais permissiva.

O fenómeno das explicações caracteriza-se, de facto, por estes dois tipos de situações antagónicas (legal/ilegal) que resultam das condições e exigências do mercado. Enquanto não existir nenhum controlo, as duas situações irão coexistir.

Conclusões

Chegámos ao último ponto da dissertação com uma mistura de sentimentos. Se, por um lado, estamos satisfeitos e com a sensação de "missão cumprida", por outro sentimos que, agora sim, estaríamos prontos para iniciar o trabalho.

Muitas foram as leituras efectuadas e longos os meses que dedicámos à pesquisa; contudo, temos consciência de que algumas questões mereciam ser mais aprofundadas, e os dados recolhidos, mais explorados.

Apesar de todos os condicionalismos com que nos deparámos, e sem falsas modéstias, esperamos que este trabalho de investigação contribua para o conhecimento do fenómeno das explicações em Portugal e se constitua como um estímulo para futuras investigações.

Quando nos propusemos estudar o fenómeno das explicações, definimos diferentes vertentes de análise que estão bem patentes ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação.

No Capítulo I, intitulado 'A Educação como Benefício Social', debruçámo-nos sobre a importância, evolução e expansão da educação, particularmente em Portugal.

Procedemos à análise da realidade escolar ao longo dos tempos, que pôs em causa o "mito" de que a educação promove a igualdade e deu lugar ao aparecimento das teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron), as quais apresentam a realidade escolar como uma réplica da sociedade onde as desigualdades se mantêm e se agravam.

Contudo, e apesar de os sistemas educativos não se mostrarem totalmente eficazes, hoje reconhece-se na educação um papel relevante no desenvolvimento das economias e das sociedades, perspectivando-se a educação ao longo da vida.

No Capítulo II, 'O Fenómeno das Explicações', apresentámos com base em vários estudos as suas características, a dimensão mundial e as respostas encontradas pelas diferentes entidades governamentais face a este fenómeno. Foi também nossa intenção estabelecer uma ligação entre este capítulo e o capítulo I ao evidenciarmos as influências que as explicações têm no próprio sistema educativo.

Com efeito, as desigualdades patentes no sistema educativo são induzidas tanto por factores internos ao próprio sistema como por factores externos, as explicações, cujo impacto a nível socioeconómico também não é despiciendo.

No Capítulo III, 'A avaliação e o Acesso ao Ensino Superior', centrámos a nossa análise nas opções políticas que têm ocorrido em Portugal e a correspondente legislação produzida, que define as formas de avaliação e o acesso dos alunos ao ensino superior.

Concluímos que, na sociedade de hoje, a competitividade não se limita ao mundo do trabalho mas inicia-se desde logo na escola. Desde muito cedo a "luta por boas notas" é uma prioridade para muitos estudantes que pretendem ingressar num determinado curso de uma universidade.

A razão pode residir no facto de a educação ser perspectivada como um investimento que tem gratificações individuais e colectivas. Como é referido pela OCDE, "os resultados evidentes da educação podem ser medidos em termos de prospecção individual de emprego, de salários e de crescimento económico global" (2005:1).

A expectativa educacional continua a aumentar e as explicações surgem como um sistema paralelo ao sistema de ensino que parece favorecer os resultados académicos dos alunos; daí a sua dimensão nas sociedades.

O estudo empírico permitiu-nos dar resposta aos nossos objectivos de investigação, designadamente, a caracterização do fenómeno numa cidade do litoral português. Utilizámos três técnicas: observação, entrevista e inquérito por questionário, e debruçámo-nos sobre dois grupos distintos: explicadores e explicandos. Para uma abordagem mais abrangente do fenómeno, procurámos a diversificação em cada grupo. Quanto aos explicadores, o grupo divide-se em explicadores 'domésticos', constituído por professores do ensino oficial/privado no activo ou já reformados com longos anos de experiência profissional, e em explicadores 'públicos', que são os explicadores dos centros de explicações

caracterizados por constituírem uma população mais jovem e sem grande experiência profissional. No que diz respeito aos alunos, procurámos que os inquéritos por questionários fossem preenchidos por alunos do 12.º ano que frequentavam explicações de matemática em centros de explicações e em explicadores 'domésticos'.

Os dados recolhidos relativos ao levantamento da oferta das explicações demonstraram que se trata de um fenómeno real, do conhecimento geral, abrangendo todos os graus de ensino desde o básico ao universitário e que se debruça sobre as matérias curriculares versadas nas escolas.

A oferta destes serviços é muito diversificada, havendo vários tipos de explicações que vão desde a explicação 'doméstica' individual, passando pela 'doméstica' em grupo, até às escolas de línguas e centros de explicações cada vez mais numerosos. Verificámos que, em alguns casos, principalmente quando se trata de explicações 'domésticas', o fenómeno é clandestino e o conhecimento da sua existência e qualidade é passado de boca em boca. Pelo contrário, os centros de explicações são devidamente registados e publicamente publicitados por meio de cartazes, *flyers* ou jornais.

Na cidade alvo do nosso estudo, parecem predominar as explicações domésticas, como decorre do levantamento da oferta que foi possível fazer, o que nos leva a concluir que a procura deste tipo de explicadores é superior ao das explicações que os centros proporcionam. Os pais/encarregados de educação e os alunos parece preferirem explicadores que sejam professores do ensino oficial, experientes, a outro tipo de profissionais mais jovens e sem experiência profissional, mesmo que economicamente esta opção lhes possa ser mais penosa. As condições e os recursos materiais que os centros disponibilizam parece não constituírem atractivo para os alunos, principalmente para os que se encontram no ensino secundário. Como ficou patente nos inquéritos por questionário, os alunos seleccionam os explicadores pela sua competência e pelos resultados alcançados e não pelas condições e recursos que oferecem.

As explicações em grupo são mais requisitadas que as explicações individuais. As razões, em nossa opinião, são fundamentalmente duas. Primeiro, porque os explicadores 'domésticos' não leccionam explicações individuais (salvo raras excepções) e, segundo, porque o seu custo é muito mais elevado.

Outra conclusão a que chegámos é que o preço das explicações varia de acordo com o nível de ensino, conforme se trata de explicações individuais ou em grupo, e oscila entre os 75 e os 100 euros mensais por disciplina. Entre os explicadores 'domésticos' detectámos algumas variações nos preços, mas que são corrigidas de ano para ano. Nos centros, a leitura dos preços praticados não é tão linear, uma vez que, principalmente no ensino básico, as explicações revestem-se de uma forma de acompanhamento não contabilizado à hora, mas às tardes ou manhãs. Quanto às explicações do ensino secundário, constatámos que a política dos preços é distinta de uns centros para outros.

Quanto a horários e cargas semanais, a situação é idêntica nos dois grupos. Normalmente as explicações funcionam de 2.ª feira a sábado, duas a três vezes por semana. A duração, nos explicadores domésticos, é de uma hora e meia; nos centros de explicação, de uma hora.

No que diz respeito aos alunos que frequentam as explicações, também podemos concluir que, à excepção do nível socio-económico, não há um tipo específico de aluno, mas qualquer um pode recorrer a estes serviços. O que os distingue são os objectivos pelos quais frequentam explicações. Enquanto que uns pretendem superar dificuldades ou passar no exame final, outros há que têm expectativas mais altas e que pretendem manter ou alcançar notas elevadas com vista ao ingresso num determinado curso.

Os dados recolhidos levam-nos a concluir que investem em explicações os alunos que pretendem prosseguir estudos superiores; logo, são aqueles que permanecem mais tempo no sistema educativo, perspectivando a realização pessoal e futuros benefícios.

Ao efectuarmos uma análise superficial desta população estudantil, verificámos que ela é essencialmente proveniente da classe média cujos pais apresentam, em grande parte, formação média ou superior. Depreende-se também que o nível socioeconómico destas famílias é compatível com o preço das explicações, o que permite que alguns alunos beneficiem desta ajuda a mais do que uma disciplina. Esta situação conduz necessariamente à manutenção e agravamento das desigualdades sociais na medida em que famílias economicamente mais favorecidas podem proporcionar aos seus educandos mais quantidade e melhor qualidade de complementos educativos.

As disciplinas mais procuradas nas explicações são a Matemática, a Química, Desenho e Geometria Descritiva e a Física, disciplinas que fazem parte dos planos curriculares das áreas Científico-Natural, Artes e Económico-Social. O Português, talvez por ser comum a todas as áreas, é igualmente uma das disciplinas com maior procura.

Analisando estes dados podemos inferir que, se por um lado estas disciplinas são aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades, por outro fazem parte de áreas que dão acesso aos cursos superiores mais exigentes a nível do acesso mas também mais propícios à obtenção de melhores empregos e melhores salários.

As razões apontadas pelos explicadores e pelos alunos para o recurso a explicações confirma a tese de que este fenómeno tem por base a competitividade imposta pela sociedade e a crença de que a educação tem um valor social e económico inquestionável. As opções feitas pelos explicadores e explicandos recaem na necessidade de obter notas altas nos exames nacionais e de superarem dificuldades.

Não deixando de lado todas as outras opções mencionadas, podemos concluir que existe um conjunto de factores endógenos (organização/funcionamento) e exógenos (mundo do trabalho) ao sistema educativo, na base deste fenómeno. No seu conjunto pressionam, debilitam e descredibilizam o sistema público de educação e contribuem para o incremento do fenómeno das explicações.

Os dados empíricos permitem-nos também concluir que as explicações apresentam vantagens e desvantagens, opinião praticamente consensual para os dois grupos.

A eficácia das explicações no rendimento académico dos alunos parece residir no facto de se tratar de um apoio mais individualizado, que ocorre num bom clima de trabalho, onde as dúvidas são esclarecidas, e a diversidade de situações utilizadas, favorece a aprendizagem. Esta constatação em nada nos surpreende, uma vez que a pedagogia aponta estas condições como essenciais para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, mas leva-nos a questionar o trabalho desenvolvido nas escolas.

É preocupante admitir que os alunos não obtenham sucesso nas escolas e tenham de recorrer a ajudas pagas cá fora, dadas muitas vezes por professores do próprio sistema, que ensinam também nas escolas. Este facto põe em causa a equidade, justiça e eficácia do sistema público de educação.

Com efeito, de acordo com as opiniões recolhidas, nem sempre as escolas oferecem estas condições devido a um vasto conjunto de razões que vão desde o número de alunos, ao comportamento dos mesmos, à qualidade profissional e ao empenho dos professores. As explicações são encaradas, quer por professores quer por alunos, como um local privilegiado de trabalho; as aulas curriculares nem sempre o são.

As explicações podem também provocar desinteresse pelas aulas curriculares ou, pelo contrário, incrementar o gosto pelas disciplinas. Estas situações não podem ser generalizadas dado que dependem do próprio estudante.

Analisando a influência das explicações nos resultados escolares, constatamos que a correspondência existe, mas não é linear. De acordo com os dados recolhidos existe uma percentagem significativa em que se verificou sucesso, ou mesmo melhoria de nota, mas outros houve em que tal não se passou. É notória a contradição entre as notas obtidas nos exames nacionais e as declarações de alunos e explicadores.

Podemos inferir que, se por um lado, parece existir uma correlação positiva entre as explicações e o sucesso académico, por outro, esse sucesso depende de múltiplos factores que exigem mais investigação para se poder chegar a uma verdadeira conclusão.

Sob o ponto de vista económico-social, os dados revelam que as explicações constituem uma fonte de rendimento para muitos profissionais e são geradoras de emprego. Na sociedade, podem ser perspectivadas como um sector económico em crescimento.

Ao nível das desvantagens, as opiniões dos alunos diferem das opiniões dos explicadores. Podemos concluir que as explicações constituem uma despesa significativa no orçamento familiar, situação agravada pelo Estado Português que não promove incentivos fiscais. Só no ano 2005 é que o Estado reconheceu estas despesas como fazendo parte integrante das despesas da educação passíveis de serem deduzidas no IRS, mas como não se aumentou o valor dedutível respeitante às despesas com a educação, na prática, as famílias não retiram qualquer proveito dos recibos das explicações. Por outro lado, ocupam muito tempo quer a explicandos quer a explicadores (referimo-nos apenas aos explicadores que acumulam funções). Podem também gerar cansaço e criar dependências entre alunos e explicadores, não favorecendo o desempenho da autonomia dos estudantes.

Não restam dúvidas quanto ao impacto deste fenómeno nas sociedades e nos sistemas públicos de educação, tornando-se fundamental conhecer as políticas e medidas governamentais para o sector.

Em Portugal, as actuações dos responsáveis políticos têm-se caracterizado globalmente pela não intervenção e pela aparente aceitação do fenómeno. Se, por um lado, entendemos que o investimento deveria ser dirigido para a construção de uma escola de qualidade que limitasse este fenómeno, por outro lado, dada a actual situação, pensamos, tal como os entrevistados, que seria importante não só

reconhecer e legalizar mas também fiscalizar o fenómeno, tendo em conta as situações menos claras que se verificam.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo Janela (1999). "Avaliar a avaliação". *Jornal a Página da Educação*, ano 8, n.º 78, p. 26.

AFONSO, Almerindo Janela (2006). "Os exames não promoverão nunca a melhoria da qualidade da educação escolar". *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º158, p. 13.

AGÊNCIA FRANCE PRESS (2005). "Nível de estudos é cada vez mais determinante para se conseguir emprego". *Jornal a Página da Educação*, ano 14, n.º149, p.31.

AGÊNCIA LUSA. "Mais de 80% de negativas a Matemática". http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx? (consulta realizada em 18.09.2006).

ALAIZ, Vítor, GÓIS, Eunice & GONÇALVES, Conceição (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

AMBRÓSIO, Teresa (1981). "Democratização do ensino". In Silva, Manuela & Tamen, Isabel (coord). *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 575-601.

AMBRÓSIO, Teresa (2003). "Políticas educativas e desenvolvimento económico". *Anuário de Economia Portuguesa*, pp. 124-129.

ANTUNES, Fátima (2002). "Ensino Secundário para todos? Talvez... mas a cada qual o seu ..." *Jornal a Página da Educação,* ano 11, n.º112, p. 17.

ANTUNES, Fátima (2004). "A europeização das políticas educativas: a nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação". *Jornal a Página da Educação*, ano 13, n.º130, p. 7.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1991). *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1999). "Ensino Secundário: modelos institucionais e evolução". *Colóquio/Educação e Sociedade - Ensino Secundário Desafios e Alternativas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5, pp. 82-101.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (2006). "Qual a melhor forma de avaliar?". *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º158, p. 11.

AURINI, Janice (2002). *Fostering the Unique Child. New Trends in Childrearing, A Case Study*. Unpublished paper, Mc. Master University.

AURINI, Janice (2003). *Markets Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling*. OISE Copy: Mc. Master University. http://www.nall.ca/new/Aurini.pdf (consulta realizada em 5.1.2006).

AURINI, Janice & DAVIES, Scott (2003). "The transformation of private tutoring: education in a franchise form". *Annual Meeting of CSAA*. Halifax. http://www.nall.ca/new/aurinidavies.pdf (consulta realizada em 23.12.2005).

AURINI, Janice (2004). "Educational entrepreneurialism in the private tutoring industry: balancing profitability with the humanistic face of schooling". *Canadian Review of Sociology & Antropology*, vol. 41 Issue 4, 475-491. http://search.epnet.com/login.aspx?=true&db=aph&an=15621263 (consulta realizada em 4.03.2005).

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BBC News (2004). "The dilema of private tuition". http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm (consulta realizada em 24.03.2006).

BELL, Judith (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BISWAL, Bagala (1999). "Private tutoring and public corruption: a cost–effective education system for developing countries". *In The Developing Economies*, XXXVII(2), pp. 222-240. http://www.ide.go.jp/English/Publish/de/pdf/99_02_04.pdf (consulta realizada em 24.03.2006)

BOURDIEU, Pierre (1982). "Reprodução cultural e reprodução social". In S. Grácio; S. Miranda & S. Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Horizonte, vol I, pp. 327-368.

BOUDON, Raymond (1995). *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições ASA.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas & MADAUS, George (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Students Learning.* New York: McGraw- Hill Book Company.

BRAY, Mark (1999a). T*he Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners.* UNESCO: International Institute of Education Planning. Fundamentals of Educational Planning, n°61. Paris: UNESCO. http://unescodoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf (consulta realizada em 10.02.2005)

BRAY, Mark (1999b). *The Private Costs of Public Schooling: Household and Community Financing of Primary Education in Cambodia*. Paris: UNESCO/IIEP in collaboration with UNICEF.

BRAY, Mark (2003). *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring. Dimensions, Implications and Government Responses*. UNESCO /IIEP. http://www.unesco.org/iiep (consulta realizada em 10.05.2005).

BRAY, Mark (2005). "Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implication". *Oxford International Conference on Education and Development.* Faculty of Education. The University of Hong Kong, China. http://www.hku.hk/erosite/html/press/oxford.pdf (consulta realizada em 16.05.2006).

BRAY, Mark & KWOK, Percy (2003). "Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio – economic patterns in Hong-Kong". *Economics of Education Review*, vol, 22, n.º6, 661-620. http://www.sciencedirect.com (consulta realizada em 11.02.2005).

BRAY, Mark & BUNLY, Seng (2005). *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia.* Hong Kong: University of Hong Kong and Washington DC: Human Development Unit, East Asia& Pacific Region, The World Bank.

BUSH, George (2001). "No Child Left Behind". Washington United States Department of Education. www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html (consulta realizada em 12.06.2006).

CABANAS, José Quintana (1989). *Sociologia em Educação*. Madrid: Ed. Dykinson.

CARDINET, Jean (1992). *Avaliar é Medir?* Clube do Professor. Porto: Edições ASA.

CARVALHO, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTILHO, Santana (2006). "Avaliar e classificar: o papel dos exames". *Jornal a Página da Educação,* ano 15, n.º158, p. 12.

CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (2002). http://parentadvocates.org/index.cfm?fuseaction=article&articleID=5608(consulta realizada em 8.01.2006).

CHERKAOUI, Mohamed (1995). "Estratificação", In Boudon, Raymond (org), *Tratado de Sociologia*, pp. 97-151. Porto: Edições ASA.

CLINTON, Bill (1998). "The Potencial of after school programs". www.pbs.org/newshour/bb/youth/jan-june98/childcare_1-7.html (consulta realizada em 19.03.2006).

COLLINS, Randal (1988). *Theorical Sociology*. San Diego. www.faced.ufgf.br (consulta realizada em 10.07.2006).

COLLINS, Kathleen & ONWUEGBUZIE, Anthony (2002). "Impact of an after-school peer tutorial program on achievement of at-risk middle school students". *Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal*, vol 2, nº1 pp. 70-84. http://normes.uark.edu/erps/erps_journal/ERPS%20VOL2/Article%20vol2/pdf/70-84pdf. (consulta realizada em 14.03.2005).

CONFAP (2006). "Qual a melhor forma de avaliar?". *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º158, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). *Relatório sobre a Avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. CNE.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2006). "Qual a melhor forma de avaliar"? *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º158, p. 11.

CORREIA, Eugénia Soares (2002). *Avaliação das Aprendizagens O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CORTESÃO, Luísa & TORRES, Mª Arminda (1981). *Avaliação Pedagógica I- Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Jorge & SILVA, Elsa (2004). "Explicações justificam boas posições nos rankings das escolas". *Diário de Notícias*, p.18, 30.10.2004.

COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2003). "As explicações no 12º ano – contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional,* n.º2, ano II, 55-66.

COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2005). "O Fenómeno das explicações: panorâmica internacional." Apresentado no XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
www.2dce.ua.pt/Xplica/default.asp (consulta realizada em 3.05.2006).

COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2006). "As explicações: da actividade liberal ao franchising das multi-nacionais". Aveiro: Universidade de Aveiro. www.2dce.ua.pt/Xplica/default.asp (consulta realizada em 3.05.2006).

CRATO, Nuno (2006). "Qual a melhor Forma de Avaliar". *Jornal a Página da Educação*, ano 15,n.º158, p. 11.

CRSE (1988). *Proposta Global da Reforma. Relatório Final.* Lisboa: ME.

DALE, Roger (1994). "A Promoção do mercado educacional e a polarização da Educação". *Educação, Sociedade e Culturas*, n. º2, 109-139.

DAVIES, Scott (2004). "School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada". *American Journal of Education,* vol. 110, n.º3, pp. 233-255. http://www.nall.ca (consulta realizada em 12.11.2005).

DORE, Ronald (1976). "The Diploma Disease". *History of Education: Selects Moments*. http://fcsis.oise.utoronto.ca~daniel_sch/assigment/197dore.html (consulta realizada em 8.01.2006).

DURKHEIM, Emile (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

DURKEIM, Emile (1984). *As Regras e o Método Sociológico*. Lisboa: Presença.

FERNANDES, Domingos (1994). "A avaliação das aprendizagens: das prioridades de intervenção e de formação às práticas da sala de aula". *Revista de Educação*, n.º8, 15-20.

FERNANDES, Margarida (1998). "A Mudança de paradigma na avaliação educacional". *Educação Sociedades & Culturas*, n.º9, 7-32.

FLEMING, Bill (2002). "Blair join private tuition boom". http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm (consulta realizada em 24.03.2006).

FORMOSINHO, João (1992). "O Dilema organizacional da escola de massas". *Revista Portuguesa de Educação* 5 (3) 23-48. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João (1998). "Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa". Comissão de Reforma do Sistema Escolar. *A Gestão Escolar*. Lisboa, GEP/ME, pp. 55-102.

GIASE (2006)
www.giase.min-edu.pt (consulta realizada em 25.07.2006).

GURRIA, Angel (2006). "Ensino superior é uma mercadoria". *Jornal a Página da Educação,* ano 15, n.º 159, p. 6.

HADJI, Charles (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HARTZOG, S.G. (sd). "What Should Know – and Questions You Should Ask – Before you hire a Tutor or Tutoring a Company".
www.tutoringdirect-com/whatyoushouldknow.htm. (consulta realizada em 2.02.2006).

HESPANHA, Candida (1992). "Avaliação de Medida? Questão de Desenvolvimento Pessoal e Social". *Noesis,* 23, 4750.

IRESON, Judith (2004). "Private tutoring: how prevalent and effective is it?". London *Review of Education*, vol.2, n.º2, 109-122. http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1474-8479&volume=2&issue=2&spage=109 (consulta realizada em 14.01.2006).

IRESON, Judith & RUSHFORTH, Katie (2005). "Mapping and evaluating shadow education". *Economics & Social Research Council Research Project*. London: University of London. http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/04/07tutoring.pdf (consulta realizada em 10.01.2006).

JORNAL PÚBLICO (2003). "Os Desafios da educação para o século XXI". *In Público Magazine* n.º 1199, 79.

KIM, S. & LEE, Ju-Ho (2001). "Demand for education and developmental state: private tutoring in South Korea". *Social Science Research Network Electronic Paper Collection.* http://papers.ssrn.com/paper.taf?abstract_id=268284 (consulta realizada em 5.01.2006).

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage.

LANDSHEERE, Gilbert (1982). *Investigación Experimental en Educación*. Paris: UNESCO.

LEBOUCHER, Severine (2005). "Qui sont les champions du soutien scolaire". *Le Journal du Management.* http://management.jornaldunet.com/imprimer/0511/0511112soutien-scolaire.shtml (consulta realizada em 6.02.2006).

LEE, Chong Jae (2005). "Korean Education fever and private tutoring". *KEDI Journal of Education Policy*, Vol.2, n.º 1, 99-107.

LEITE, Carlinda; PACHECO, José; MOREIRA, Elisabete; TERRASÊCA, Manuela; CARVALHO, Angelina & JORDÃO, Adelaide (1995). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA.

LIMA, Licínio (1992). A *Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo sobre a Escola Secundária Portuguesa (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

LOBROT, Michel (1995). *Para que serve a escola*. Lisboa: Terramar.

LOGAN, Gladys (2003). *After-School Tutorial Programs & Supplemental Educational Services.* http://www.ncpublicschools.org/schoolimprovement/effective/briefs/afterschool (consulta realizada em 11.03.2006).

LOUREIRO, João Evangelista (1985). "Educação e desenvolvimento humano". In J. Evangelista Loureiro (org.). *O Futuro da Educação nas novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-27.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MATSUURA, Koïchiro (2002). *Education for All: the Unfulfilled Promise, 21st Century.* http://portal.unesco.org/(consulta realizada em 25.04.2005).

MARTINS, António Maria (2000). "As sociedades periféricas na recontextualização da economia mundial". *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º32, 147-157.

MARTINS, António Maria (2004). *(In)sucesso académico na Universidade. Determinantes do (in)sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Relatório. O Estado da Arte da Avaliação em Portugal.* Lisboa: ME/DAPP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Qualidade* e *Avaliação em Educação*. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: ME.

MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Presença

NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge & VENTURA, Alexandre (2003). "Rankings de escolas em Portugal: um estudo exploratório". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio- REICE,* vol.1, n.º1. http://www.ice.deusto.es/RINACE/reicep_vol1num1.htm(consulta realizada em 4.07.2006).

NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre & AZEVEDO, Sara (2007)."La industria de las classes particulares: de la actividade liberal a la franquia de las multinacionales". Comunicação na *Pedagogia 2007 – Encuentro por la unidad de los educadores*. Havana, 29 de Janeiro a 2 de Fevereiro. www.2dce.ua.pt/Xplica/default.asp (consulta realizada em 3.03.2007).

NOIZET, George & CAVERNI, Jean-Paul (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

OCDE (1985). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.

OCDE (1991). *Nouvelles de L'OCDE*, nº59.

OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE (1996). "Conference sur les politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement ". Washington, D.C.

OCDE(2005). "Education at a Glance –OECD Indicators". www.rsc.org/images/OECDreportInternatStats_tcm18-47043.pdf (consulta realizada em 18.09.2006).

PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PERETZ, Henri (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Actividades Editoriais.

PERALTA, Maria Helena (2002). "Como avaliar competência(s)?. Algumas considerações". In ME/DEB. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas.* Lisboa: ME/DEB, pp. 27-33.

PERRENOUD, Philippe (2003). "Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz". In J. Azevedo (coord). *Avaliação dos Resultados Escolares. Medidas para Tornar o Sistema Eficaz*. Porto: Edições ASA, pp. 103-126.

PIRES, Eurico (1987). "Não há um mas vários insucessos". In Vários. *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pp.11-15.

PIRES, Eurico Lemos. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta Editora.

PIRES, Eurico Lemos el al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal.* Porto: Edições ASA.

PIRES, Eurico Lemos, FERNANDES, A. Sousa & FORMOSINHO, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

PSACHAROPOULOS, George & PAPAKONSTANTINOU, George (2005). "The real university costs in a 'free' higher education country". *Economics of Education Review*, vol 24, n.º 2, 103-108. http://ideias.repec.org/e/pp2.html (consulta realizada em 16.05.2006).

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

RAMOS, Maria da Conceição (1995). "A Avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário". CNE. *Intervenções do Encontro de Reflexão do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE, pp. 26-36.

ROAZZI, António & ALMEIDA, Leandro (1988). "Insucesso escolar ou o insucesso do sistema escolar?". *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2) 53-60.

RODRIGUES, Maria Lurdes (2005) Congresso Internacional – "Educação e Trabalho: "Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais". http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Composicao/Perfil/MariaLurdesRodrigues.htm (consulta realizada em 4.06.2005).

RODRIGUES, Maria Lurdes (2006). "Qual a melhor forma de avaliação". *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º158, p. 11.

ROSADO, António & SILVA, Catarina (1995). "Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens". *Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Edições ASA.

RUSSELL Jenni (2002). "The secret lessons". *New Statesman*, 8 April,pp. 10-13. www.redaction.org/news/apr_02html (consulta realizada em 2.02.2006).

SAMPAIO, Jorge (2002). "Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis". http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/main.html (consulta realizada em 16.02.2006).

SAMPAIO, Jorge (2005). "Encontro de Educação e Formação de Adultos". http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_01.htm (consulta realizada em 10.01.2006).

SILVA, Jaime (2006). "Do Secundário ao Superior: a equidade". *Jornal a Página da Educação*, ano 15, n.º 159, 21.

SIMKIM, Mark (2005). "Korean Education an unhealthy obsession". www.abc.net.au/qam/content/2005/s1333165 (consulta realizada em 5.01.2006).

SÓCRATES, José (2005). "Debate mensal da Assembleia da República". www.portugal.gov.pt/Portal/Primeiro_Ministro/Intervencoes/20050921_PM_Int.AR.htm. (consulta realizada em 5.11.2006).

TAEJONG, Kim (2004). "Shadow Education: School Quality and Demand for Private Tutoring in Korea". http://www.kier.kyoto-u.ac.jp/coe21/dp/51-60/21COE-DP055.pdf (consulta realizada em 3.01.2006).

TANSEL, Aysit & BIRCAN, Fatma (2004). "Private tutoring expenditures in Turkey". *Department of Economics*. Middle East Tecnical University. http://pus.zbw-kiel.de/volltexte/2005/pdf/dp1255.pdf (consulta realizada em 15.01.2006).

TAVARES, José (1998). "Construção do conhecimento e aprendizagem". In L. S. Almeida e J. Tavares (Orgs.) *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.11-30.

TAVARES, José et al. (2000). *Transição para o Ensino Superior.* Braga: Universidade do Minho.

TYLER, Ralph (1976). *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo .

UNESCO (1985).*La Démocratisation de l´Éducation*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos e Quadro de Acção para responder às Necessidades Educativas Fundamentais*. www.unesco.org.(consulta realizada em 20.01.2006).

UNESCO (1991). *Rapport Mondial sur L'Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). *A Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos durante a Vida. Relatório Mundial sobre Educação.* Porto: Edições ASA.

VENTURA, Alexandre; NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge & AZEVEDO, Sara (2006). "El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto através de un análisis comparado". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2, 1-19. http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102html.

VIEIRA, Ricardo (2004). "Explicações é preciso: os filhos de peixe não sabem nadar" *Jornal a Página da Educação*, ano 13, Nº 131, p.17. http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2935(consulta realizada em 10.03.2006).

WHO, Health For All Database (2003). "European Health for all database." http://www.epha.org/a/417(consulta realizada em 20.03.2006).

XVII Governo Constitucional. *Programa do Governo*. http://www.portugal.gov.pt(consulta realizada em 25.06.2005.)

WOODS, Peter (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografia en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

WORLD BANK, THE (2002). *Arab Republic of Egypt: Education Sector Review- Progress and Priorities for the Future*. Washington DC: The World Bank. http://wds.wordlbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/02/22/000094946_0302130400864/Rendered/PDF/multi0page.pdf (consulta realizada em 12.03.2006).

YI, Pilnam (2002). "Household spending on private tutoring in South of Korea". Paper presented at the *Annual Conference of the Comparative & Internacional Education Society,* Orlando, Florida.

ZABALZA, Miguel A. (1989). *Disenõ y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

Legislação

1973 Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, Diário da República I SÉRIE, n.º 173 de 25 de Julho. Aprova das bases que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

1983 Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho, Diário da Republica I SÉRIE, n.º 149. Estrutura o ensino das artes.

1986 Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República n.º 327, I SÉRIE— Lei de Bases do Sistema Educativo.

1989 Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, Diário da República I SÉRIE, n.º 198. Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na Lei Bases do Sistema Educativo.

1990 Portaria n.º 782/90 de 1 de Setembro de 1990, Diário da República I SÉRIE, n.º 202. Define os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

1993 Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de Outubro, Diário da República I SÉRIE-B n.º 247. Aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário.

1994 Despacho n.º 58/SEED/94 de 17 de Setembro de 1994. Aplica aos alunos do 10º e 11º o novo regime de avaliação do ensino secundário.

1994 Despacho n.º 60/SEED/94 de 17 de Setembro de 1994. Regulamento da Prova Global – Ensino Secundário.

1995 Despacho n.º 30/SEED/95 de 11 de Agosto de 1995. A classificação final da disciplina de Educação Física não é considerada na classificação final do ensino secundário, para efeitos de acesso ao Ensino Superior.

1996 Despacho Normativo n.º 45/96 de 31 de Outubro, Diário da República I SÉRIE-B, n.º 253. Dá nova redacção ao n.º 42 do Despacho Normativo 338/93, de 21 de Outubro(aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário).

2000 Despacho Normativo n.º 26/2000 de 2 de Julho, Diário da República I SÉRIE-B n.º 128. Disposições aplicam-se aos alunos matriculados no 10º ano a partir de ano lectivo 1998-1999 que não tenham frequentado duas línguas estrangeiras no ensino básico.

2001 Decreto-Lei n.º7/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República I SÉRIE-A, n.º 15. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário, bem como da avaliação das aprendizagens, e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2002 Despacho Normativo n.º 21/2002 de 10 de Abril, Diário da República I SÉRIE-B, n.º 84. Aprova o regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário regular, cursos gerais e cursos tecnológicos.

2002 Decreto-Lei n.º 156/2002 de 20 de Junho, Diário da República I SÉRIE –A, n.º 140. Suspende a produção dos efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro.

2002 Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, Diário da República I SÉRIE –A, n.º 294. Aprova o sistema da avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei da Bases do Sistema Educativo).

2003 Despacho Normativo n.º 11/2003 de 3 de Março de 2003, Diário da República I SÉRIE-B, n.º 52. Eliminação da obrigatoriedade das provas globais e alteração do nº 5.5 e 5.6 do Regulamento de Exames.

2004 Decreto-Lei n.º74/2004 de 26 de Março, Diário da República, I SÉRIE-A, n.º 73. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário da educação.

2004 Portaria n.º 550-A/2004 de 21 de Maio de 2004, Diário da República I SÉRIE –B, n.º 119. Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação.

2004 Portaria n.º550-B/2004 de 21 de Maio de 2004, Diário da República I SÉRIE – B, n.º 119. Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e áudio-visuais.

2004 Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio de 2004, Diário da República I SÉRIE – B, n.º 119. Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

2004 Portaria n.º 550-D/2004 de 21 de Maio de 2004, Diário da República I SÉRIE –B, n.º 119. Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

2004 Portaria n.º 550-E/2004 de 21 de Maio de 2004, Diário da República I SÉRIE – B, n.º 119. Cria diversos cursos de ensino recorrente de nível secundário e aprova os respectivos planos de estudos. Aprova o regime de organização administrativa e

pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científicos-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, no domínio das artes visuais e dos áudio-visuais, do ensino recorrente de nível secundário.

2004 Declaração de Rectificação n.º 44/2004 de 25 de Maio. De ter sido rectificado o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, do Ministério da Educação, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário da educação.

2005 Portaria n.º 1/2005 de 3 de Janeiro, Diário da República I SÉRIE-B, n.º 1. Altera o Regulamento do Exame Extraordinário de Avaliação da Capacidade para acesso ao Ensino Superior, aprovado pela portaria n.º106/2002 de 1 de Fevereiro, rectificada pelo Decreto-Lei n.º 8/2002 de 28 de Fevereiro.

2005 Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, Diário da República I SÉRIE –B n.º 215. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação.

2005 Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Diário da República I SÉRIE –A, n.º 166. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

2005 Portaria nº814/2005 de 13 de Setembro, Diário da República I SÉRIE –B,n.º 176. Requerimento para acumulação de funções para pessoal docente.

2006 Decreto –Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro, Diário da República I SÉRIE –A, n.º 26. Alteração do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Carta Constitucional de 1826.
http://purl.pt/1358/3/(consulta realizada em 5.01.2006).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. *In Diário da República*, I Série, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978

Sites consultados

http://acadomia.fr

http://academiadoestudante.com

http://asdesaber.no/sapo.pt

http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_01.htm

http://educate.com

http://www.ed.gov/pubs/SafeandSmart/chapter1.html

http://www.interactivemathtutor.com

http://kumon.com

http://mathnasium.cpm.pt

http://min_edu.pt

http://www.min-edu.pt/scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01asp.

http://www.ncpublicschools.org/schoolimprovement/effective/briefs/afterschol

http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2096850.stm

http://parentadvocates.org/index.cfm?fuseaction=article&articleID=5608

http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?div_id=&id=7246852006/09/16

http://www.portugal.gov.pt

http://teenacademy.pt

www.arealeditores.pt/

www.aplustutor.co.uk/about-aplus.php

www.ed.gov/pubs/extending/Vol2prof1.htm

www.explicatudo.pt

www.filmo.com

www.infofranchising.pt

www.kipmcgrath.com

www.morangos.net

www.u4.no/document/

www.tutorcity.com.

www.2dce.ua.pt/Xplica/default.asp.

ANEXOS

Anexo A – Guião da entrevista

Anexo B – Inquérito por questionário e respectivo tratamento

Anexo C – Grelha de análise Vertical das Entrevistas

Anexo D – Grelha de Análise Transversal das Entrevistas

Anexo E – Tabela n.º1- Perfil dos entrevistados

Anexo F – Tabela n.º2 – Entrevistas realizadas

Anexo G – Tabela n.º3 – Características dos explicadores e das explicações dadas nos Centros de Explicações

Anexo H – Tabela n.º4 – Características dos explicadores e das explicações 'domésticas'

Anexo I – Tabela n.º5 – Levantamento dos Centros de Explicações e Escolas de Línguas

Anexo J – Tabela n.º6 – Levantamento dos explicadores 'domésticos'

ANEXOS A

Guião da Entrevista aos Centro de Explicações e Explicadores 'domésticos'

Entrevista n.º __ Data: _/_/_ Hora: ____ Local: _____

Nome: _____ Idade:_____

Situação Profissional: _____

Formação Académica:_____

Anos de Serviço: ____

1. **Como surgiu a ideia da criação de um Centro de Explicações/ ou como surgiu a ideia de dar explicações.**
2. **Anos de existência / Há quantos anos dá explicações.**
3. **N.º de alunos que frequentam as explicações.**
4. **Níveis / Área dos explicandos.**
5. **N.º de alunos com dificuldades de aprendizagem.**
6. **Comparação da frequência de alunos nos últimos 3 anos.**
7. **Carga horária das explicações para os alunos (n.º horas por semana).**
8. **Tipo de explicações.**
9. **Recursos disponíveis.**
10. **Horário de funcionamento.**
11. **Nº de horas despendidas em explicações por dia pelo explicador (part-time/*full –time*).**
12. **Procedimentos utilizados na selecção dos professores (centros).**
13. **N.º de docentes / sexo /idades /(centros).**
14. **Habilitação dos docentes /Situação profissional.**

15. **Custo médio das explicações.**

16. **Nível socioeconómico dos alunos que frequentam as explicações.**

17. **Relação entre a frequência das explicações e o sucesso escolar dos alunos.**

18. **Razões que levam tantos estudantes a recorrerem às explicações.**

19. **Razões que levam os professores a darem explicações.**

20. **Explicação para o investimento que hoje os Pais fazem na educação dos seus filhos.**

21. **Comparação entre as atitudes/postura de um professor numa explicação e numa sala de aula.**

22. **Vantagens e desvantagens das explicações.**

23. **Impacto do fenómeno das explicações no sistema educativo público.**

24. **As explicações podem ser encaradas como um negócio.**

25. **Formas de divulgação do Centro de Explicações/ explicações.**

26. **O que sabe e pensa sobre a oferta ilegal das explicações.**

27. **Medidas a serem tomadas pelo Governo Português perante este fenómeno.**

Obrigada pela colaboração.
Teresa Silveirinha

ANEXO B

Questionário aos alunos do 12º ano

Este questionário insere-se no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração na Educação, ministrado pela Universidade de Aveiro. O principal objectivo é recolher, do ponto de vista do aluno/explicando, informação relativa ao fenómeno das explicações no 12.º ano de escolaridade.
Solicitamos que responda às questões com o máximo de seriedade, para que o estudo possa ter valor científico.
Desde já agradecemos a sua colaboração e garantimos-lhe a confidencialidade dos dados recolhidos.

A. Caracterização Pessoal

1. Idade:____ 2. Sexo: Fem. ☐ Mas. ☐ 3. Residência (concelho): _____

4. Agrupamento: Científico-Natural ☐ Artes ☐ Económico-Social ☐ Humanidades ☐

5. Escola: _____ Telemóvel : _____

B. Caracterização Familiar

6. Estado Civil dos Pais: Casados ☐ Separados ☐ Solteiros ☐ União de Facto ☐

7. Indique o grau de instrução dos seus pais, assinalando a opção correcta com uma cruz:

	Pai	Mãe
7.1.Não sabe ler nem escrever		
7.2.Sabe ler mas sem diploma		
7.3. Ensino Primário (4.ª classe) ou Ensino Básico (4.º ano)		
7.4.Ensino Preparatório (2.º ano do ciclo) ou 2.º Ciclo do Ens. Básico (6ºano)		
7.5.Antigo 5.º ano (do Ensino Liceal ou Técnico) ou 3.º ciclo do Ens. Básico (9ºano)		
7.6.Antigo 7.º ano (do Ensino Liceal ou Técnico) ou Ensino Secundário (12.º ano)		
7.7.Bacharelato		
7.8.Licenciatura		
7.9.Mestrado		
7.10. Doutoramento		

8. Indique a ocupação profissional dos seus pais, assinalando a opção correcta com uma cruz:

	Pai	Mãe
8.1.Dirigentes superiores do Estado ou de organismos públicos		
8.2.Empresários, administradores e dirigentes de empresas com mais de dez trabalhadores		
8.3.Empresários e gerentes de empresas com menos de dez trabalhadores		
8.4.Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos…)		
8.5.Professores		
8,6.Quadros técnicos		
8.7.Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais		
8.8.Agricultores e pescadores independentes		
8.9.Empregados de escritório, de comércio e serviços		
8.10.Operários		
8.11.Doméstica(o)		
8.12.Reformada(o)		
8.13.Forças armadas ou de segurança		
8.14.Outra(s). Qual/quais? _____		

C. Relação com a Escola

9. Indique no quadro seguinte, assinalando com uma cruz, os anos que frequentou na escola em que no presente ano lectivo se encontra matriculado:

Anos					
7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º

10. Assinale a principal razão que o levou a matricular-se nesta escola:

10.1.É a escola com melhores condições…… ☐
10.2.É a escola com os melhores professores…… ☐
10.3.É a escola mais bem colocada nos *rankings* nacionais…… ☐
10.4. É a escola onde tenho mais possibilidades de tirar boas notas…… ☐
10.6. É a escola mais perto de casa…… ☐
10.7. Outra. Qual? _____ ☐

11. Sente-se bem nesta escola? Sim ☐ Não ☐

12. Porquê? _____

13. Indique, assinalando com uma cruz, as duas disciplinas (e apenas duas) em que sente mais dificuldades neste ano lectivo.

Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geom. Descrit.	História	Inglês	Matem.	Portug.	Química	Outra. Qual?	Outra. Qual?

D. Processo de Ensino-Aprendizagem

14. Já alguma vez reprovou ? Sim ☐ Não ☐

15. Se sim, indique no quadro seguinte em que ano e o nº de vezes que repetiu (1, 2,3)

Anos de escolaridade											
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º

16. Indique (inscrevendo uma cruz no (s) rectângulo (s) correspondentes) em que disciplinas tem explicações no presente ano lectivo:

Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geom. Descriti.	História	Inglês	Matem.	Portug.	Química	Outra. Qual?	Outra. Qual?

17. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente), para cada uma das disciplinas que assinalou na resposta anterior, qual a principal razão (e apenas uma) que o levou a recorrer a explicações.

		Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matem.	Português	Química	Outra Qual?____	Outra Qual?____
17.1	Insucesso escolar nessa disciplina												
17.2	Falta de bases												
17.3	Receio de não ser capaz de obter sucesso sem ajuda												
17.4	A existência de exames nacionais												
17.5	Falta de competência do Professor												
17.6	Para ter uma boa nota												
17.7	Para superar as minhas dificuldades												
17.8	Outra. Qual? _____												

18. As explicações permitiram-lhe obter melhores resultados académicos no presente ano lectivo? Assinale uma cruz no rectângulo correspondente.

Biologia	Filosof.	Física	Francês	Geom. Descritiva	História	Inglês	Matem.	Portug.	Quím.	Outra. Qual?	Outra. Qual?
Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

19. Caso tenha assinalado afirmativamente na resposta anterior, indique as principais razões que contribuem para que exista tal correlação, inscrevendo uma cruz no (s) respectivo (s) rectângulo (s).

19.1	As explicações proporcionam um apoio mais individualizado	
19.2.	Nas explicações existe um clima mais propício para a aprendizagem	
19.3.	Nas explicações esclarecemos todas as dúvidas	
19.4	Nas explicações a matéria é explicada com mais pormenor	
19.5	Nas explicações realizamos muitos exercícios e muito diversificados que são necessários à aprendizagem das matérias	
19.6.	As explicações aumentam a nossa auto-estima	
19.7	Nas explicações ensinam-nos estratégias que nos ajudam no estudo	
19.8	Incrementam o gosto pela disciplina	
19.9	Com as explicações dedicamos mais tempo ao estudo	
19.10	Outra.Qual? _____	

20. Indique, no quadro que se segue, as notas que obteve em cada período do presente ano lectivo, apenas nas disciplinas em que teve explicações, assim como a nota obtida no exame nacional.

	Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matemática	Português	Química	Outra. Qual?____	Outra. Qual?____
1.º Período												
2.º Período												
3.º Período												
Nota de exame												

21. Frequentou explicações noutros anos de escolaridade? Indique em que anos e a que disciplinas teve explicações, preenchendo o quadro que se segue. Coloque uma cruz nos rectângulos correspondentes.

	Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matem.	Portugué	Química	Outra. Qual?	Outra. Qual?
7.º ano												
8.º ano												
9.º ano												
10.º ano												
11.º ano												

22. Caso tenha preenchido o quadro anterior, frequentou as explicações sempre com o mesmo explicador?

	Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matem.	Português	Química	Outra. Qual?____	Outra. Qual?____
Sim												
Não												

23. Caso não tenha mudado de explicador, indique as principais razões que estiveram na base dessa decisão:

23.1	Obtenção de bons resultados académicos	
23.2.	Competência do explicador	
23.3.	Agrado pelo método de ensino	
23.4	Bom relacionamento com o explicador	
23.5	Bom relacionamento com os colegas de grupo	
23.6	Outra. Qual? _____	

24. Que tipo de explicações tem no presente ano lectivo? Individuais ou em grupo? Preencha o quadro que se segue inscrevendo uma cruz no (s) rectângulo (s) correspondentes.

	Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matemática	Portug.	Química	Outra. Qual?____	Outra. Qual?____
Individuais												
Em grupo												

25. Em sua opinião as explicações têm desvantagens? Sim ☐ Não ☐
Em caso afirmativo preencha o quadro que se segue, inscrevendo uma cruz no (s) rectângulo (s) correspondentes.

25.1	Ocupam-nos muito tempo	
25.2.	Constituem um trabalho suplementar para além das aulas	
25.3.	São uma despesa para os nossos pais	
25.4	Criam uma relação de dependência entre os alunos e explicador	
25.5.	Ás vezes o trabalho que faço nas explicações é diferente do trabalho das aulas e isso confunde-me	
25.6	Sinto-me embaraçado por ter um explicador	
25.6	Outra.Qual? _____	

26. Quantas horas por semana, em média, gastam em explicações? Assinale a resposta que se adapta à sua situação, com uma cruz.

1 a 3 horas	4 a 6 horas	7 a 10 h	Mais de 10 h

27.Preencha o quadro que se segue, indicando o nº de horas(4h, 5h,…) de actividades lectivas e o nº de horas de explicações que tem ao longo da semana.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado	Domingo
N.º de horas de aulas							
N.º de horas de explicações							
Total							

28. Quanto gasta por mês em explicações, em cada disciplina?

	Biologia	Filosofia	Física	Francês	Geometria Descritiva	História	Inglês	Matemática	Português	Química	Outra. Qual?_____	Outra. Qual?_____
70-75€												
80-85€												
90-100€												
+ de 100€												

29. Pretende prosseguir estudos no Ensino Superior? Sim ☐ Não ☐

30. Se sim, indique que curso pretende tirar. _____

31. Em que instituição? _____

Obrigado pela colaboração.
FIM

Tratamento do Inquérito

A.1. Caracterização Pessoal

Idades	N	%
17	23	33,8%
18	26	38,2%
19	13	19,1%
20	5	7,3%
21	1	1,4%

A.2. Caracterização Pessoal

Género	N	%
Feminino	42	61,7%
Masculino	26	38,2%

A.4. Caracterização Pessoal

Agrupamento	N	%
Científico-Natural	52	76,4%
Económico-Social	9	13,25%
Artes	7	10,2%.

B.6.Caracterização Familiar

Estado Civil Pais	N	%
Casados	54	79,4%
Separados	12	17,6%
Não responderam	2	2,9%

B.7.e B.8. Caracterização Familiar

Habilitacões	Pais		Mães	
	N	%	N	%
Doutoramento	3	5%.	3	5%
Mestrado	4	6%	3	5%
Licenciatura	21	32,8%	26	39%
Bacharlato	2	3,1%	2	3%
12ºano	11	17%	7	11%
9ºano	7	11%	11	17%
2ºciclo	5	8%	9	14%
4ª classe	10	16%	2	3%
s/ diploma	1	2%	2	3%

C.9. Relação com a Escola

Nº anos que frequentam a mesma escola	N	%
1 ano	14	20,5%
2 anos	3	4,4%
3, 4,5, ou + anos	48	70,5%
Não responderam	3	4,4%

C.10. Relação com a Escola

Razões apontadas para a escolha da escola	N	%
É a escola que oferece melhores condições	16	24,2%
É a escola com melhores professores	9	13,6 %
É a escola melhor colocada nos Rankings	7	10,6%
É a escola onde tenho possibilidades de tirar melhores notas	13	19,6%
É a escola mais perto de casa	20	30,3%
Outros motivos	11	16,6%
Não responderam	2	2,9%

C.11. Relação com a Escola

Satisfação em relação à escola	N	%
Sim	51	75%
Não	15	22%
Não responderam	2	3%

C.13. Relação com a Escola

Disciplinas em que os alunos revelam dificuldades	N	%
Matemática	47	38%
Química	24	20%
Biologia	7	15%.
Português	18	8%
Física	2	6%
DGD	10	2%
Outras	13	11%
Não responderam	2	2,9%

D.14. Processo Ensino-Aprendizagem

Processo Ensino-Aprendizagem	N	%
Nunca reprovaram	48	70,5%
Já reprovaram	19	27,9%
Não responderam	1	1,4%

D.15. Processo Ensino-Aprendizagem

N.º de repetências	N	%
Uma	13	68,4%
Duas	6	31,5%

D.16. Processo Ensino-Aprendizagem

Disciplinas a que os alunos têm explicações	N	%
Matemática	68	100%
Química	32	47,05%
Biologia	2	2,9%.
Português	8	11,7%,
Física	9	13,2%,
DGD	14	20,5%
Outras	4	5,8%.
Não responderam	1	1,4%

Processo Ensino-Aprendizagem

Número de explicações	N	%
1	18	27%
2	36	54%
3	11	16%
4	2	3%
Não responderam	1	1,4%

D.17. Processo Ensino-Aprendizagem

Razões apontadas para recorrerem a explicações	N	%
Necessidade de obter notas altas	29	42,6%
Exames	22	32,3%
Superação das dificuldades	18	26,4%
Receio de não obter sucesso	17	25%
Falta de competência dos professores	17	25%
A falta de bases	16	23,5%
Insucesso académico	9	13,2%
Outros motivos	1	1,4

D.18. Processo Ensino-Aprendizagem

Relação positiva entre as explicações e os resultados cadémicos	N	%
Matemática	46	71,8%
Química	29	45,3%
DGD	10	15,6%
Português	6	9,3%
Física	4	6,2%
Outras disciplinas	2	3,1
Não responderam	4	5,8%

Inexistência de relação positiva entre as explicações e os resultados académicos	N	%
Matemática	11	17,1%
Química	2	3,1%
DGD	1	1,5%
Português	1	1,5%
Física	1	1,5%
outras disciplinas	1	1,5%
não responderam	4	5,8%

C. 19. Processo Ensino-Aprendizagem

Vantagens das explicações	N	%
Apoio mais individualizado	34	59,6%
Realizarem muitos exercícios e diversificados	31	54,3%
Esclarecem todas as dúvidas	30	52,6%
A matéria é explicada com mais pormenor	23	40,3%
Ajudam no estudo, ensinando-lhes novas estratégias	22	38,5%
Clima de aprendizagem	17	29,8%
Incrementam o gosto pelas disciplinas	14	24,5%
Aumentam a auto-estima	4	7,01%
Não responderam	11	16,1%

C.20. Processo Ensino-Aprendizagem

Relação entre as notas de frequência a matemática e o exame nacional	**N**	**%**
Subiram	7	16%
Desceram	7	16%
Mantiveram	23	52%
Outras situações	7	16%
Não responderam	24	35,2%

C.21. Processo Ensino-Aprendizagem

Frequência de explicações em anos anteriores	**N**	**%**
Matemática	42	85,7%
Química	16	32,6%
Inglês	7	14,2%
Português	6	12,2%
DGD	4	8,1%
Física	4	8,1%

C.22. Processo Ensino-Aprendizagem

Mudaram de explicador	20	40%
Nunca mudaram de explicador	29	60%

C.23. Processo Ensino-Aprendizagem

Razões para não terem mudado	**N**	**%**
Competência do explicador	23	82,1%
Obtenção de bons resultados	15	53,5%
Bom relacionamento	14	50%
Agrado pelo método de ensino	10	35,7%
Bom relacionamento com os colegas	7	25%.
Não responderam	1	1,4%

C.24. Processo Ensino-Aprendizagem

Tipo explicações	**N**	**%**
Grupo	110	89%
Individuais	13	11%

C.25. Processo Ensino-Aprendizagem

Desvantagens das explicações	**N**	**%**
Sim	29	45,3%
Não	35	54,6%
Não responderam	4	5,8%

Identificação das desvantagens das explicações	**N**	**%**
Despesa para o agregado familiar	21	72,4%.
Ocupam muito tempo	10	34,4%
Dependência entre os alunos e os explicadores	3	10,3%
Trabalho desenvolvido nas explicações é diferente do das aulas e isso confunde-os	2	6,8%
Sente-se embaraçado	1	3,4%
Não responderam	4	5,8%

C.26. Processo Ensino-Aprendizagem

Número de horas gastas explicações	N	%
1-3 horas	13	19%
4-6 horas	29	42%
7-10 horas	22	33%
11 horas ou mais	3	4%

C.27. Processo Ensino-Aprendizagem

Despesas mensais com as explicações	N	%
70-75 euros	23	19,4%
80-85 euros	35	29,6%
90-100 euros	37	31,3%
Mais de100 euros	23	19%

C.28. Processo Ensino-Aprendizagem

Intenção de prosseguir estudos	N	%
Não	1	1%
sim	67	99%

ANEXO C

Exemplar da Grelha de Análise Vertical das Entrevistas

Entrevista n.º1
Centro de Explicações

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas	Inferências
Opinião dos explicadores sobre o fenómeno das explicações	Motivos para os alunos recorrerem a explicações	A	A.1. Exames		
			A.2. Notas altas	"..existe uma aluna que anda porque quer entrar em medicina".	Competitividade do sistema de ensino.
			A.3. Dificuldades	"..dificuldades".	Problemas de aprendizagem.
			A.4. Insucesso	"…maus resultados".	Problemas de aprendizagem.
			A.5.Desatenção /Falta de motivação		
			A.6.Falta de profissionalismo		
			A.7. Falta de hábito de trabalho		
			A.8. Facilitismo		
			A.9. Imposição dos pais		
			A.10. Ocupação		
			A.11 Sucesso		
	Motivos para o exercício da actividade de explicadores	B	B.1.Económicas/ profissionais	"Lá está…. Económicas basicamente".	Principal motivo para dar explicações prende-se com factores económicos.
			B.2.Motivação pessoal		
			B.3. Opção profissional		
			B.4. Desemprego	"Desemprego também". "Uma professora está desempregada e duas contratadas".	Explicações constituem um meio de combater o desemprego.

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas	Inferências
Opinião dos explicadores sobre o fenómeno das explicações	Vantagens das explicações	C	**C.1.Orientação/ Organização**		
			C.2. Mais tempo para a aprendizagem		
			C.3. Ensino mais individualizado	"As vantagens é ter um ensino mais individualizado. "	Através do ensino mais individualizado, o aluno realiza as aprendizagens de uma forma mais eficaz.
			C.4. Aumento da auto-estima		
			C.5. Ambiente mais propício para a aprendizagem	"…estão mais à vontade não se sentem ridicularizados por colocar as suas dúvidas."	O ambiente das explicações é mais familiar, informal no qual os alunos estão mais à vontade.
			C.6. Identificação das dificuldades	"..vêm para cá e as dúvidas são esclarecidas e isso conta muito porque isso são as bases".	As dúvidas são esclarecidas.
			C.7. Aprender a pensar		
			C.8. Melhores resultados e competências		
	Desvantagens das explicações	D	**D.1. Económicas**	"As desvantagens são em termos económicos para os pais, quer dizer, é uma sobrecarga".	Sobrecarga financeira para as famílias.
			D.2. Ocupação de tempos livres		
			D.3. Dependência		
			D.4. Diminuição do interesse pelas aulas curriculares		

			D. 5. Nenhuma		
Interpretação dos explicadores sobre o impacto do fenómeno das explicações no Sistema Educativo	**Interferência nos resultados escolares**	**E**	**E.1. Concordância**	"….e, se não existissem, o insucesso seria ainda maior."	As taxas de insucesso seriam maiores sem as explicações,
			E.2. Discordância		
	Interferência na acção dos explicadores enquanto professores	**F**	**F.1. Alteração das rotinas**		
			F.2. Desleixo		
			F.3. Manutenção das rotinas		
			F.4.Suborno		
	Interferência comportam. alunos	**G**	**G.1.Aumento da motivação/ da auto-estima**		
			G.2.Cansaço		
	Interferência na acção dos prof. curriculares que simultaneamente são explicadores	**H**	**H.1.Desgaste**		
			H.2.Melhor conhecimento das dificuldades		
			H.3. Nenhuma		
O investimento das famílias nas explicações : interpretação dos explicadores	**Motivos das famílias para o recurso às explicações**	**I**	**I.1.Falta tempo para acompanhar filhos**		
			I.2. Aposta no sucesso Académico e profissional	"…investem…para que no futuro os filhos tenham mais do que os pais".	Correlação positiva entre sucesso académico e sucesso profissional.
			I.3. Competitividade da sociedade	"Os pais pensam que sem estudos mais dificuldades terão em arranjar trabalho."	O mercado de trabalho exige profissionais qualificados.
			I.4. Prolongamento da escola		

			I.5. Descrédito na escola		
			I.6. Exames nacionais		
			I.7.Notas altas		
			I.8.Estar na moda		
Políticas governamentais face às explicações: opinião dos explicadores	**Reconhecimento público**	**J**	**J.1. Concordância**	" O próprio Ministério sabe que as explicações existem. Acho que devia haver uma intervenção do próprio governo".	Desacordo face à postura do Ministério, que se caracteriza pela ignorância do fenómeno.
			J.2. Discordância		
	Liberalização do mercado	**K**	**K.1. Concordância**		
			K.2. Discordância		
	Ignorar	**L**	**L.1. Concordância**		
			L.2. Discordância		
	Incentivar	**M**	**M.1. Concordância**	"…e porque não incentivar?"	
			M.2. Discordância		
	Controlar	**N**	**N.1. Concordância**	"Quer queiramos quer não, vão existir sempre explicações. Acho que o governo deve estar atento".	Reconhecimento da necessidade de controlar esta actividade.
			N.2. Discordância		
	Regime de exclusividade	**O**	**O.1. Concordância**		
			O.2. Discordância		

Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações	**Legal**	**P**	**P.1.Concordância**	"..legais, de preferência".	As explicações devem ser legalizadas.
			P.2.Discordância		
	Ilegal	**Q**	**Q.1. Concordância**		
			Q.2. Discordância		
			Q.3. Tolerância	"O sol, quando nasce, nasce para todos. Se há pessoas que preferem estar ilegais, não tenho nada contra"	Atitude de resignação face à ilegalidade do fenómeno.
	Impacto no desenvolvimento sócio-económico	**R**	**R.1. Negócio**		
			R.2. Gera emprego	"..uma professora está desempregada e duas estão contratadas".	As explicações são uma forma de combater o desemprego.
			R.3. Ocupação tempos livres		

ANEXOS D

Grelha de Análise Transversal das Entrevistas

Grelha 1- Opinião dos explicadores sobre as vantagens e desvantagens das explicações

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria		
			Entrevista	Nº	%
Motivos para os alunos recorrerem a explicações	A	A.1. Exames	E2, E3;E4; E6;E10; E12;E14,E15	8	53,3%
		A.2. Notas altas	E1, E4; E5; E6; E8;E10; E11,E12;E13; E14;E15	11	73,3%
		A.3. Dificuldades/ Falta de bases	E1,E3;E4;E6;E7;E8;E9;E10; E11;E12;E13;E14; E15	13	86,6%
		A.4. Maus resultados	E1, E3;E4;E5; E10; E13	6	40%
		A.5.Desatenção/falta de motivação	E2; E3; E7; E9; E10	5	33,3%
		A.6. Incompetência dos profissionais da escola	E2;E3; E5;E7;E10; E11; E13	7	46,6%
		A.7. Falta de hábitos trabalho	E4; E5;E7;E9;E10; E12	6	40%
		A.8. Facilitismo	E7; E10; E11	3	20%
		A.9. Imposição dos pais	E8; E11; E14	3	20%
		A.10. Ocupação	E5;E6;E9; E14	4	26,6%
		A.11. Sucesso	E6;E11;E13	3	20%
Motivos para o exercício da actividade de explicador	B	B.1.Económicas	E1;E2;E3;E4;E5;E6;E7;E8; E9;E10;E11;E12;E13;E14	14	93,3%
		B.2.Motivacionais	E2;E3;E5;E6;E10; E11;E12;E13, E15	9	60%
		B.3. Opção profissional	E3;E4;E5;E7;E8;E11, E15	7	46,6%
		B.4. Desemprego	E1;E2;E3;E4; E6;E8;E9;E12;E13;	9	60%
Vantagens das explicações	C	C.1.Orientação/Org.	E2; E4;E9;E15; E14	5	33,3%
		C.2. Mais tempo para a aprendizagem	E3;E6; E7;E10;E11;E12, E13; E14; E15	9	60%
		C.3. Ensino mais individualizado	E1, E3;E4; E5;E6;E8;E9; E10; E11; E12; E13;E14; E15	13	86,6%
		C.4. Aumento da auto-estima	E2;E5;E8, E9;E13; E14	6	40%
		C.5. Ambiente mais propício à aprendiz.	E1; E5;E8;E13;E14	5	33,3%
		C.6. Identificação das dificuldades	E1;E3;E5;E7;E8; E10; E11; E15	8	53,3%
		C.7. Aprender a pensar	E2;E4; E11; E12	4	26,6%

		C.8.Melhores resultados e competências	E2; E3;E10; E11; E12	5	33,3%
Desvantagens das explicações	D	D.1. Económicas	E1; E15	2	13,3%
		D.2. Ocupação tempos livres	E4; E13, E15	3	20%
		D.3. Dependência	E4; E5;E7; E8;E10;E11;E12; E13; E14	9	60%
		D.4.Desvalorização das aulas	E2;E3; E4; E5; E10;E12; E15	7	46,6%
		D.5. Nenhuma	E6;E14	2	13,3%

Grelha 2 - Interpretação dos explicadores sobre o Impacto das Explicações no Sistema Educativo

Categoria	**Código**	**Subcategoria**	**Referência por categoria**		
			Entrevista	**Nº**	**%**
Interferência nos resultados escolares	E	E.1. Concordância	E1,E2;E3;E4;E5;E6; E7;E8; E9; E10; E11;E12;E13; E14; E15	15	100%
		E.2. Discordância		0	0%
Interferência das explicações na acção dos professores curriculares	F	F.1.alteração das rotinas	E2;E3;E4;E5;E6;E7;E8; E12;E13; E14	10	66,6%
		F.2.Desleixo	E2; E12;	2	13,3%
		F.3 Manutenção de rotinas	E2;E4;E6; E10; E11; E12; E15	7	46,6%
		F.4. Soborno	E2; E4; E7;E12	4	26,6%
Interferência das explicações no comportamento dos alunos	G	G.1.Aumento da motivação /auto-estima	E2; E5;E7; E8;E10 E9; E14;E13;	8	53,3%
		G.2. Cansaço	E12; E14; E15	3	20%
Interferência das explicações na acção dos professores curriculares enquanto explicadores	H	H.1Desgaste	E10; E12	2	33,3%
		H.2.Melhor conhecimento das dificuldades	E12; E15	2	33,3%
		H.3.Nenhuma	E11;E13;E14;	3	50%

Grelha 3 – O Investimento das Famílias nas explicações: interpretação dos explicadores

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria		
			Entrevista	Nº	%
Motivos das famílias para o recurso às explicações	I	I.1.Falta tempo para acompanhar filhos	E4;E5;E6; E7;E8, E9	6	40%
		I.2. Aposta no sucesso Académico e profissional	E1; E2;E3;E5;E6;E7; E9; E10; E11; E13;	10	66,6%
		I.3. Competitividade da sociedade	E1,E2;E3;E8; E10; E11; E12;E13	8	53,3%
		I.4. Prolongamento da escola	E4;E5	2	13,3%
		I.5. Descrédito na escola	E4	1	6,6%
		I.6. Exames nacionais	E13	1	6,6%
		I.7. Notas altas	E5;E10; E11;E13; E14	5	33,3%
		I.8. Estar na moda	E8; E11	2	13,3%

Grelha 4- As políticas governamentais face às explicações

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria		
			Entrevista	Nº	%
Reconhecimento Público	J	J.1. Concordância	E1;E2; E3; E4; E5;E6;E8; E9; E10; E11; E12; E13;E14; E15	14	93,3%
		J.2. Discordância		0	0%
Liberalização do Mercado	K	K.1. Concordância	E7;E12;	2	13,3%
		K.2. Discordância		0	0%
Legalizar	L	L.1. Concordância	E3; E6;E7;E8; E13	5	33,3%
		L.2.. Discordância		0	0%
Incentivar	M	M.1. Concordância	E1; E7	2	13,3%
		M.2. Discordância		0	0%
Controlar	N	N.1. Concordância	E2; E3; E5; E6; E7	5	33,3%
		N.2. Discordância		0	0%
Regime de exclusividade	O	O.1 Concordância	E12; E13;	2	13,3%
		O.2 Discordância		0	0%

Grelha 5 – Opinião dos explicadores sobre a dimensão empresarial das explicações

Categoria	**Código**	**Subcategoria**	**Referência por categoria**		
			Entrevista	**Nº**	**%**
Sócio- Económico	P	P.1. Negócio	E2;E3;E4;E5;E6; E7; E8; E9; E10; E11;E12; E13; E14; E15	14	93,3%
		P.2. Gera Emprego	E1;E2;E3;E4;E5;E7; E8;E9; E12; E13	10	66,6%
		J.3. Ocupa tempos livres dos alunos e professores	E4;E10;E12; E14	4	26,6%
Concorrência Legal	Q	Q.1.Concordância	E1; E3;E5; E10;E12; E13	6	40%
		Q.2.Concordância		0	0%
Concorrência Ilegal	R	R.1.Concordância	E4; E11; E14	3	20%
		R.2.Discordância	E2;E3; E4; E6; E7; E8; E9	7	46,6%
		R.3.	E1; E5;E8; E13; E14	5	33,3%

ANEXOS E

Tabela n.º1 - Perfil dos entrevistados

Entrevistas	Idade	Sexo		Profissão		Habilitação Académica	Habilitação Profissional para o Ensino		Situação Profissional no Sistema Educativo			Tempo serviço como professor	N.º anos lecciona explicações	Tipo Explicador	
		Feminino	Masculino	Professor	Explicador		sim	não	PC	PQND	Reformado			Centros	Domésticos
1	25	X		x	x	Lic. Matemática via ensino	x		x			1	3	x	
2	30	x		x	x	Lic. Física		x	x			6	10	x	
3	35	X			x	Lic Matemática via ensino	x						12	x	
4	30	X			x	Lic. Engenharia		x					5	x	
5	45	X			x	Lic. Ciências e Mat.	x						23	x	
6	34	X			x	Lic. Matemática via ensino	x							x	
7	27		x		x	Lic. Engenharia		x					13	x	
8	29	X			x	Lic. Gestão		x				10	9	x	
9	25	X				Directora Pedagógica		x						x	
10	56	X		x	x	Lic. Física-Química	x			x		32	36		x
11	77	X		x	x	Lic. Física-Química	x				x	+ - 36	62		x
12	45		x	x	x	Lic. Biologia	x			x		19	28		x
13	50	X		x	x	Bacharlato Matemática	x		x			27	31		x
14	56	x		x	x	Lic. Filolog. Clásica	x			x		32	+-35		x
15	48		x	x.	x	Lic. Matemática	x			x		27	28		x

Nota explicativa: na coluna 'Situação Profissional', as abreviaturas correspondem respectivamente a PC = Professor Contratado; PQND= Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

ANEXOS F

Tabela n.º2- Data, local, hora de duração das entrevistas realizadas

Entrevistas n.º	Data	Local	Hora e duração da entrevista	
			Hora	Duração
1	2006/02/21	Centro Explicações	14:30h	0:45 minutos
2	2006/02/24	Centro Explicações	10:00h	0:52 minutos
3	2006/02/26	Centro Explicações	14:30h	0:60 minutos
4	2006/03/09	Centro Explicações	9:30h	0:75 minutos
5	2006/03/13	Centro Explicações	15:00h	0:75 minutos
6	2006/03/17	Centro Explicações	12:00h	0:35 minutos
7	2006/03/17	Centro Explicações	18:30h	0:38 minutos
8	2006/03/22	Centro Explicações	12:00 h	0:38 minutos
9	2006/03/22	Centro Explicações	15:00h	0:37 minutos
10	2006/03/29	Casa do entrevistado	15:00h	0:47 minutos
11	2006/04/11	Casa do entrevistado	9:30h	0:65 minutos
12	2006/04/11	Casa do entrevistado	14:00h	0:66 minutos
13	2006/04/17	Casa do entrevistado	17:00h	0:50 minutos
14	2006/05/18	Casa do entrevistado	16:00h	0:67 minutos
15	2006/ 05/22	Escola Secundária	19:00h	0: 47minutos

ANEXO G

Tabela n.º3 - Características dos explicadores e das explicações dadas nos Centros de Explicações

Centro		N.º Prof.	Sexo		Habilit.		Idades	N.º alunos	Níveis leccionados	Carga horária semanal	Horário semanal	Tipo Explicações		Recursos	Preços	
			Masculino	Feminino	Licenciatura	Outra						Individual	Grupo		Individuais	Grupo
A	1	3	0	3	2	1	20-30	10	7.º /12.º ano	2 h	2.ª a 6.ª	x	x	2 salas e comput.	12€/h 13€/h	10€/h 11€/h
B	5	10	3	7	9	1	24-40	37	1.º/ univ	2h	2.ª a sábado **	x	x	5 salas	7,5€/h 9€/h	10€/h 18€/h
C	6	5	0	5	4	1	25-36	70	1.º univ	3h	2.ª a sábado	x	x	6 salas e comput	Mensalidade 50€ a 145€	
D	4-5	4	2	2	2	2	20-30	20-30	12.º/ univ	3h-4 h	2.ª a sábado **	x	x	4 salas e comput.	80 € e 100€	
E	21	6	1	5	6	0	30-45	50	2.º/ secu.	3h a 6h	2.ª a 6.ª feira*		x	6 salas	75€ a 80€ mês	
F	9	20	?	?	16	4	25-55	100-150	1.º/ univ	2h	2.ª a sábado	x	x	7 salas comput. biblioteca	100/ 110€+ IVA (discipl.) Univers. 22€/ h	65€ a 86€ + IVA(por disciplina) Univ- 16€/h
G	?	6	3	3	5	1	20-50	60-70/ sem	2.º/ univ	3h a 5 h	2ª a domingo		x	3 salas	75 a 80€ básico e secundário Universitário 180€/mês	
H	10	5	0	5	5	0	24-35	47	1.º/ secu	1,5h semana	2.ª a 6.ª feira		x	3salas comput. biblioteca	7,5€ /h básico 10€ secundário	
I	3	1	0	1	1	0	25	8	2.º ciclo	3/4 tar-des	2.ª a 6.ª feira	x	x	3 salas e informát.	75€ /mês + 25€ seguro	

Nota explicativa: Na coluna referente à habilitação, em 'outra', 8 dos profissionais tem mestrado e 2 são alunos universitários. Na coluna referente ao horário, o * significa que, esporadicamente, os centros também funcionam ao sábado; ** significa que, esporadicamente funcionam aos domingos.

ANEXO H

Tabela n.º4 - Características dos explicadores e das explicações 'domésticas'

Explicadores	Idades	Sexo		Habilitações		Número de alunos	Níveis leccionados/ disciplina	Nº de horas dispendidas em explicações	Distribuição da Carga horária semanal	Horário semanal	Tipo Explicações		Recursos	Preços por aluno	
		Masculino	Feminino	Licenciatura	Mestrado						Individuais	Grupo		Individuais	Grupo
E10	56		x	x		18	Sec. Física e Quím.	9h	3h(2x1, 30h)	2.ª a 6.ª feira		x	1 sala no sotão		85€ /mês
E11	77		x	x		30	Sec. e Univ. Física e Quím.	18h (já reformada)	3h(2x1, 30h)	2.ª a 6.ª feira		x	Sala de jantar		100€
E12	45	x		x		30 a 40	5.º ao 12.º Mat.	+ de 18h	3h(2x1, 30h)	Todos os dias		x	1 sala (sótão)		85€ /mês
E13	50		x	x		35 a 40	9.º ao 12.º Mat.	25 horas	4,30h(3 x1,30h)	2.ª a 6.ª feira		x	3 salas (sótão)		90€ /mês
E14	56		x	x		18	Sec. Port.	10h	3h(2x1, 30h)	2.ª a 6.ª feira		x	Sala de jantar		75€/mês
E15	48	x		x		Não referiu	Sec. Mat.	Não referiu	3h(2x1, 30h)	2.ª a 6.ª feira		x	1 sala (cave)		Não referiu

ANEXOS I

Levantamento dos Centros de Explicações e Escolas de Línguas
Tabela n.º5

Centros de Explicações	Níveis de ensino
C1	Secundário e universitário
C2	1.ºciclo à Universidade
C3	Secundário e Universitário
C4	2.º e 3.ºciclo
C5	3.ºciclo, secundário e universitário
C6	1.º, 2.º 3.º e secundário
C7	3.º secundário e universitário
C8	1.ºciclo à Universidade
C9	2.º, 3.º e secundário
C10	1.ºciclo à Universidade
C11	3.º ciclo e secundário
C12	2.ºciclo
C13	Secundário e Universitário
C14	1.º e 2.ºciclos
C15	12.º e universitário
Escola Língua 1	Todos os níveis
Escola Língua 2	Todos os níveis
Escola Língua 3	Todos os níveis
Escola Língua 4	Todos os níveis
Escola Língua 5	Todos os níveis
Totais:20	

ANEXOS J

Levantamento dos explicadores 'domésticos'
Tabela n.º6

Explicadores	Disciplina	Níveis de Ensino	Género	Profissão
PDGD1	DGD	Secundário	Masculino	Professor
PDGD2	DGD	Secundário	Masculino	Professor
PDGD3	DGD	Secundário	Masculino	Professor
PDGD4	DGD	Secundário	Masculino	Professor
Total : 4				
PMAT1	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT2	Matemática	Secundário e universitário	Masculino	Professor
PMAT3	Matemática	2º ao secundário	Masculino	Professor
PMAT4	Matemática	Secundário	Masculino	Professor
PMAT5	Matemática	Sem identificação	Feminino	Professor
PMAT6	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT7	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT8	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT9	Matemática	2.º e 3.º ciclos	Feminino	Professor
PMAT10	Matemática	9.º e secundário	Feminino	Professor
PMAT11	Matemática	3.º Ciclo e secundário	Feminino	Professor
PMAT12	Matemática	Sem identificação	Feminino	Professor
PMAT13	Matemática	Sem identificação	Feminino	Professor
PMAT14	Matemática	9º ao 12º ano	Masculino	Professor
PMAT15	Matemática	Secundário	Masculino	Professor
PMAT16	Matemática	Secundário	Masculino	Sem conhecimento
PMAT17	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT18	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT19	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT20	Matemática	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT21	Matemática	7.º ao 12.º ano	Masculino	Sem conhecimento
PMAT22	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT23	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT24	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT25	Matemática	1.ºciclo ao 11.º ano	Feminino	Sem conhecimento
PMAT26	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT27	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT28	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT29	Matemática	Sem identificação	Masculino	Sem conhecimento
PMAT30	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT31	Matemática	Sem identificação	Feminino	Sem conhecimento
PMAT32	Matemática	Sem identificação	Feminino	Professor
PMAT33	Matemática	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT34	Matemática	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PMAT35	Matemática	3.º ciclo	Feminino	Professor
PMAT36	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT37	Matemática	Secundário	Masculino	Professor
PMAT38	Matemática	Secundário e Universidade	Feminino	Professor
PMAT39	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT40	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
PMAT41	Matemática	Secundário	Feminino	Professor
Total: 41				
PRODIRT1	Introd. Direito	secundário	Masculino	Sem conhecimento

Total: 1				
PROECON1	Economia	Universitário	Masculino	Sem conhecimento
Total: 1				
PROFF1	Física	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF2	Química	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF 3	Física e Química	Sem identificação	Feminino	Professor
PROFF4	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF5	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF6	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF7	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF8	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF9	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF10	Física e Química	2.º e 3.ºciclo	Feminino	Professor
PROFF11	Física e Química	Secundário	Masculino	Professor
PROFF12	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF13	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF14	Física e Química	Secundário	Masculino	Sem conhecimento
PROFF115	Física	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF16	Física	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF17	Física	Universidade	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF18	Física e Química	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF19	Física e Química	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF20	Física	Secundário	Feminino	Professor
PROFF21	Física	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF22	Física	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF23	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF24	Física e Química	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF25	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF26	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
PROFF27	Física e Química	Secundário	Feminino	Professor
Total: 27				
PROL1	Inglês	Secundário	Masculino	Professor
PROL2	Inglês	Sem identificação	Masculino	Professor
PROL3	Inglês	Básico e Secundário	Feminino	Professor
PROL4	Inglês	Secundário	Feminino	Professor
PROL5	Inglês	Secundário	Feminino	Professor
PROL6	Inglês	todos os níveis	Sem identificação	Sem conhecimento
PROL7	Inglês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROL8	Inglês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROL9	Inglês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROL10	Inglês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROL11	Inglês	Sem identificação	Feminino	Professor
PROL12	Inglês	Secundário	Feminino	Professor
PROL13	Inglês	Básico	Feminino	Professor
PROL14	Inglês	Todos os níveis	Feminino	Professor
Total: 14				
PROFA1	Alemão	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFA2	Alemão	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFA3	Alemão	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
Total:3				
PROFEST1	Estatística	Universitário	Feminino	Professor
Total:1				
PROFFIL1	Filosofia	Secundário	Feminino	Professor

Total: 1				
PROFP	Português	3ºciclo e secundário	Feminino	Professor
PROFP	Português	Secundário	Feminino	Professor
PROFP	Português	Secundário	Feminino	Professor
PROFP	Português	Sem identificação	Feminino	Sem conhecimento
PROFP	Português	Sem identificação	Feminino	Sem conhecimento
PROFP	Português	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFP	Português	Sem identificação	Sem identificação	Professor
PROFP	Português	Todos os níveis	Feminino	Professor
PROFP	Português	Todos os níveis	Feminino	Professor
PROFP	Português	Básico	Feminino	Professor
Total: 10				
PROFF1	Francês	Todos os níveis	Feminino	Professor
PROFF2	Francês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF3	Francês	Sem identificação	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFF4	Francês	Sem identificação	Feminino	Professor
Total: 4				
PROFTLB1	TLB	Secundário	Sem identificação	Professor
PROFTLB2	TLB	Secundário	Feminino	Professor
Total: 2				
PROFCN1	Ciências Naturais	Sem identificação	Feminino	Professor
PROFCN2	Ciências Naturais	Sem identificação	Sem identificação	Professor
Total: 2				
PROFBIOL1	Biologia	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFBIOL2	Biologia	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFBIOL3	Biologia	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFBIOL4	Biologia	2ºciclo , 3ºciclo	Feminino	Professor
PROFBIOL5	Biologia	Secundário	Feminino	Professor
PROFBIOL6	Biologia	Secundário	Feminino	Professor
PROFBIOL7	Biologia	Secundário	Feminino	Professor
PROFBIOL8	Biologia	Secundário	Feminino	Professor
PROFBIOL9	Biologia	Secundário	Feminino	Professor
Total:9				
PROFGEOL1	Geologia	Secundário	Feminino	Professor
PROFGEOL2	Geologia	Secundário	Sem identificação	Sem conhecimento
PROFGEOL3	Geologia	Secundário	Feminino	Professor
TotaL. 3				
PROF1	Sem identificação	Sem identificação	Feminino	Professor
PROF2	Sem identificação	Universitário	Masculino	Professor
PROF3	Sem identificação	Sem identificação	Feminino	Professor
PROF4	Sem identificação	Sem identificação	Masculino	Professor
PROF5	Sem identificação	2.º ciclo	Feminino	Professor
PROF6	Sem identificação	Sem identificação	Feminino	Professor
PROF7	Sem identificação	Sem identificação	Feminino	Professor
PROF8	Salas de estudo	até 9.º ano	Feminino	Professor
PROF9	Salas de estudo	até 9.º ano	Feminino	Professor
Total: 9				
Totais: 132				