



(Re)pensar a qualidade  
das organizações educativas:  
olhares sobre a educação básica,  
secundária e superior

**Organizadores:**

Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca  
António Neto-Mendes  
Alexandre Ventura  
Jorge Adelino Costa

universidade de aveiro



theoria poiesis praxis





(Re)pensar a qualidade  
das organizações educativas:  
olhares sobre a educação básica,  
secundária e superior

**Organizadores:**

Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca  
António Neto-Mendes  
Alexandre Ventura  
Jorge Adelino Costa



# Ficha Técnica

**Título:**

(Re)pensar a qualidade das organizações educativas:  
olhares sobre a educação básica, secundária e superior  
IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar

**Organizadores:**

Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca  
António Neto-Mendes  
Alexandre Ventura  
Jorge Adelino Costa

**Design e paginação:** Joana Pereira

**Impressão:** Simões & Linhares, Lda.

**Editora:**

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - setembro 2021

**Tiragem:** 200 exemplares

**ISBN:** 978-972-789-708-7

**DOI:** <https://doi.org/10.48528/etpt-5b57>

**Depósito Legal:** 489156/21

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a  
Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

## **Será o sucesso nos Exames Nacionais construído dentro ou fora dos muros da escola?**

Andreia Gouveia  
Universidade Portucalense  
agouveia@upt.pt

### **Resumo**

Com o presente artigo pretende-se apresentar alguns resultados da investigação realizada na tese de Doutoramento da autora sobre a combinação de fatores intervenientes no processo de construção dos resultados escolares em Portugal. Este trabalho teve como principal objetivo conhecer as estratégias/iniciativas formativas das famílias e dos alunos relacionadas com a pressão dos resultados escolares (isto é, desenvolvidas para alcançar o sucesso académico), bem assim como as desenvolvidas pelo lado da oferta educativa, escolas e centros de explicações, na complexa construção dos resultados escolares em Portugal. O estudo empírico aproximou-se de uma investigação por métodos mistos com recurso a estudos de casos múltiplos e à triangulação de recolha e análise de dados. Considerando um referencial teórico e empírico e a análise efetuada às listas de rankings de escolas publicadas em 2013, foi inquirido um grupo de alunos do 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos sujeitos a exames nacionais (Estudo 1) em duas escolas do topo e duas escolas da base das listas (uma pública e outra privada em cada um dos subgrupos), pretendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas desenvolvidas dentro da escola – entrevistando a Direção sobre o tipo de apoios pedagógicos providenciados aos alunos na preparação para

os exames nacionais face à pressão dos resultados académicos (Estudo 2); e/ou fora das escolas – em centros de explicações, entrevistando os diretores sobre as razões que poderão levar os alunos a frequentarem os seus centros (Estudo 3). Os principais resultados obtidos permitiram verificar que os estudantes recorrem mais a apoios oferecidos fora das escolas – ‘explicações’ – do que a apoios oferecidos no interior das escolas (‘apoios pedagógicos’), sendo diferentes os motivos que levam os estudantes a optar por recorrer/rejeitar estes dois tipos de apoios.

## **1. A complexa construção dos resultados académicos em Portugal**

Com a proclamada “crise do Estado Providência” (Moreira & Alves, 2009, p.18), teve origem um “Estado Regulador” ou Estado Neoliberal facilitador da “defesa de mudanças com base em novos modelos de “gestão pública” (Silva, 2009, p. 28). O setor público foi pressionado a adotar práticas do setor privado, “tidas como mais eficientes e responsáveis na determinação e consecução dos objectivos organizacionais” (idem). Deste modo, a criação de várias propostas por parte de diversos países “para a educação pública integrar os bens que devem ser considerados mercadorizáveis” (Afonso, 2008, p. 29) deu “lugar à adopção de diferentes medidas da reestruturação do sistema público de educação” (Barroso & Viseu, 2003, p. 900). Para Burch, Steinberg e Donovan (2007, p. 117), a adoção deste modelo poderia permitir uma melhoria da qualidade dos serviços educativos e a substancial redução de custos associados a este setor, ideia partilhada por Mark Bray que defende que a “privatização se apresenta como uma estratégia para reduzir os custos pagos pelos governos e para promover a eficiência das instituições de ensino” (1998, p. 636).

O Estado, deixando de ter responsabilidade direta no fornecimento de alguns serviços, pode considerar entregar esta gestão a prestadores de serviço (Ball, 2004, p. 1109), num claro incentivo ao outsourcing defendido pelos ideais neoliberais, onde, segundo LeGrand “proliferam a competitividade entre uns e outros fornecedores (privados, voluntários e públicos)” (1991, p. 1260), numa lógica de quase-mercados. Whitty e Power referem que “os defensores dos ‘quase-mercados’ argumentam que estes irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, melhor

e mais eficiente administração das escolas, e promoção do profissionalismo e eficiência escolar” (2002, p. 17).

A introdução de “mecanismos de mercado”, fruto das mudanças nas políticas avaliativas de um Estado de forte controle central a que Afonso (1999) chamou de “Estado-avaliador”, fez com que a avaliação tenha sido de forma congruente “acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação)” (1999, p. 148). Em Portugal, os diplomas legais refletem a importância que no contexto das políticas educativas é dada à avaliação e em especial aos exames nacionais. Os exames nacionais são dos principais mecanismos de avaliação e certificação dos conhecimentos, tornando-se o centro das preocupações dos alunos e das suas famílias. Também as escolas se encontram sob a pressão dos resultados académicos, pois são avaliadas externamente (rankings, avaliação externa) com base nesses resultados.

À escola cabe organizar-se de modo a dispensar os alunos e respetivas famílias da necessidade de recorrer a apoios extraescolares, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105).

Os pais, por seu lado, procuram garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor renumeradas, recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (Antunes & Sá, 2010, p. 168), como é o caso das explicações. De facto, as famílias intervêm ativamente para influenciar o funcionamento e os resultados do Sistema Educativo e os percursos escolares dos estudantes para garantirem o sucesso dos seus projetos e expectativas em torno da escolarização dos seus filhos (Antunes & Sá, 2010, p. 195).

No decorrer destas alterações e transformações da “livre concorrência” no mercado educativo, muitas começam a ser as entidades privadas que veem “os serviços sociais, e a educação em específico, (...) como oportunidades de negócio e de lucro” (Ball, 2004, pp. 1107-1108), como é o caso do mercado educacional e, dentro deste, de forma mais específica e restrita, o mercado das explicações (Afonso, 2008, p. 30).

A educação na sombra é uma indústria em grande expansão e transformação que se tem vindo a afirmar globalmente (Bray, 1998) de tal modo que Dang e Rogers entendem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande sector educativo” (2008, p. 161). Bray, no trabalho que realizou para a Comissão Europeia, apresenta as principais conclusões da investigação sobre o mercado das explicações na Europa e realça a necessidade de se fazer mais investigação sobre este tema para melhor se conhecer este fenómeno (2011, p. 8).

Com o presente trabalho (Gouveia, 2017) procurou-se conhecer as estratégias desenvolvidas no seio das escolas e por iniciativa das famílias para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso neste universo dominado pela avaliação externa à escala nacional.

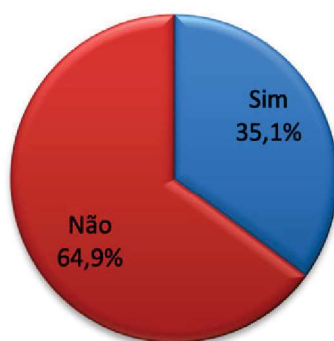
## **2. Considerações metodológicas**

Dada a complexidade e a natureza do nosso objeto de estudo, optamos por realizar uma investigação com recurso aos “métodos mistos” por considerarmos que “a utilização de apenas uma fonte de informação possa ser insuficiente para a recolha adequada dos dados necessários para se obter um conhecimento mais alargado sobre o nosso problema de investigação” (Creswell e Plano Clark, 2011, p. 8). A amostra definiu-se a partir da escolha de duas escolas/agrupamentos de topo e duas escolas/agrupamentos da base das listas de rankings publicados em 2013 (um público e outro privado). Em cada escola/agrupamento foram escolhidas aleatoriamente duas turmas do 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos. O objetivo era recolher informações de alunos que se encontrem em escolas do topo e da base da lista a nível nacional, diretores de escolas/agrupamentos e diretores de centros de explicações. O contexto da nossa investigação organizou-se a partir de uma tipologia de “estudo de casos múltiplos” (Yin, 2010), tendo sido desenvolvidos 3 estudos em fases sequenciais: 1º estudo – 1 inquérito por questionário (IQ) aos alunos dos anos em que existem exames nacionais, 2 turmas de cada ano o que fez uma recolha de 692 questionários válidos. 2º estudo: 4 instituições de ensino (2 públicas e 2 privadas, uma pública e uma privada do topo e da base de uma lista de ranking), onde entrevistamos os diretores e alguns membros da direção e analisamos 15 documentos oficiais num total de 720 páginas. Em relação à definição da

amostra do estudo 3 foram selecionados 4 centros de explicações com base nas respostas dadas pelos alunos ao IQ, tendo sido entrevistados 4 diretores. As 4 instituições encontram-se localizadas no Distrito de Aqua. Neste trabalho em particular pretendemos apresentar apenas uma parte desta ampla investigação, nomeadamente aquela a que se referem os seguintes objetivos: i) identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais (explicações e apoios pedagógicos); ii) conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar apoios fora e dentro das escolas (explicações; apoios).

### **3. As estratégias internas à escola – apoios pedagógicos – que os alunos e suas famílias procuram para se prepararem para os exames nacionais**

Quando inquirimos os alunos sobre a possibilidade de frequentarem as chamadas “Salas de Apoio Pedagógico”, a maioria afirmou que não frequentava este tipo de apoio, como podemos constatar pela figura apresentada abaixo:



**Figura 1 – Nível de adesão dos alunos à estratégia do apoio pedagógico**

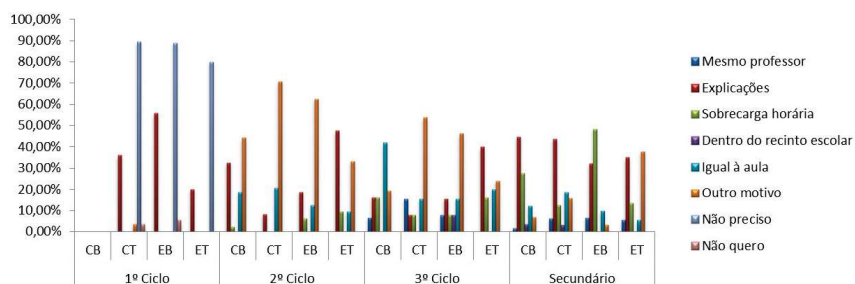
Ao inquirirmos os alunos da totalidade da nossa amostra sobre o facto de frequentarem ou não os apoios pedagógicos, verificamos que 35,1% dos estudantes afirmavam frequentar este tipo de apoio. Através do quadro apresentado em baixo, podemos verificar a distribuição dos alunos que têm apoio pedagógico por estabelecimento de ensino:

**Quadro 1 – Distribuição de alunos com apoios pedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios<sup>1</sup>**

Agrupamentos de escolas/colégios	Número	Percentagem
CB	68	28.3%
CT	55	22.92%
EB	51	21.25%
ET	66	27.50%
Total	240	100.0%

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam o apoio pedagógico (n=68) e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar este tipo de apoio (n=51). Assim, podemos constatar que não existe uma diferença entre os alunos frequentarem os apoios pedagógicos e o lugar ocupado pelo estabelecimento de ensino na lista de *ranking*, pois o colégio CB e o agrupamento de escolas EB são aqueles que afirmam frequentar mais e menos, respetivamente, este tipo de apoio e encontram-se ambos na base do *ranking* analisado.

No sentido de melhor percebermos quais as razões que poderiam estar na origem da decisão de não frequentarem os apoios pedagógicos (64,9% dos inquiridos), perguntamos aos alunos o porquê desta opção.



**Figura 2 – Motivos para não frequentar o apoio pedagógico**

<sup>1</sup> As siglas utilizadas para identificar os agrupamentos de escolas/escolas privadas significam: CT – Colégio de Topo do Ranking; CB – Colégio da Base do Ranking; ET – Escola de Topo do Ranking; e EB – Escola da base do Ranking.

Na questão “Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico” do nosso inquérito por questionário, os alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário poderiam optar apenas por uma justificação das seis disponíveis (no gráfico correspondem às primeiras seis). Os alunos do 1.º ciclo poderiam escolher também apenas uma entre a opção número 2, 6, 7 e 8 pois são as que se adequam a este ciclo de estudos. No 1.º ciclo, a grande maioria dos alunos de todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados (exceção feita para o colégio CB que não tem este ciclo de ensino) justifica que não recorre a este tipo de apoio porque entende que “Não precisa”. Esta resposta pode suscitar diversas interpretações pois os alunos podem “não precisar” deste tipo de apoio suplementar porque já têm um bom desempenho académico, como podem também entender que “não precisam” porque o seu desempenho académico é razoável e não têm motivação/intenção de melhorar. Porém, apenas podemos especular sobre a justificação que os alunos podem ter para esta resposta, pois esta carecia de uma subquestão mais pormenorizada que nos permitisse aferir a verdadeira intenção desta afirmação.

No 2.º ciclo os alunos inquiridos escolheram na sua maioria a justificação “Outro motivo”, elencando diversas justificativas como o facto de os conteúdos serem transmitidos como nas aulas e/ou já frequentarem explicações fora da escola, sendo esta também a justificação escolhida pelos alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário (opção n.º 2: “Porque já frequento um centro de explicações”). Este dado permitiu-nos verificar como o *mercado de explicações* (Afonso, 2008) influencia o sistema formal de ensino, pois ao frequentarem as explicações fora da escola os alunos deixam de frequentar os apoios pedagógicos oferecidos no interior da escola. As explicações parecem assim ser, tal como referem Ventura, Neto-Mendes e Costa (2008), “uma actividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrando, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)” (pp. 46-47).

De acordo com a análise que realizamos, de facto, poucos são os alunos (19%) que quando já frequentam explicações fora da escola optam por frequentar também as “Salas de Apoio Pedagógico”, como podemos verificar pelo gráfico seguinte.



**Figura 3 – Frequência de Apoios e Explicações separadamente ou em simultâneo**

Ao analisarmos, a distribuição dos alunos que afirmam não ter apoios pedagógicos, verificamos que estes não estão igualmente distribuídos pelos quatro agrupamentos de escolas/colégios em função de terem ou não explicações ( $X^2(3) = 16,56, p=.001$ ):

**Quadro 2 – Distribuição dos alunos que não têm apoio pedagógico por agrupamentos de escolas/colégios em função de terem ou não explicações**

Alunos que não têm apoios pedagógicos		CB	CT	EB	ET	Total	
Têm explicações	sim	Count	70	35	34	62	201
		Expected Count	59,9	43,8	46,1	51,2	201,0
	não	Count	60	60	66	49	235
		Expected Count	70,1	51,2	53,9	59,8	235,0
Total		Count	130	95	100	111	436
Expected Count		130,0	95,0	100,0	111,0	436,0	

O colégio CT e o agrupamento de escolas ET apresentam características semelhantes no modo como organizam e dinamizam os apoios pedagógicos aos seus alunos, notando-se a forte preocupação que têm com os estudantes para que estes consigam obter bons resultados académicos, o que também se traduz nos lugares cimeiros da lista de *ranking* por nós analisados, que são ocupados por estas duas organizações. O agrupamento de escolas EB e o colégio CT demonstram esta mesma preocupação, no entanto os seus esforços não estão a obter o sucesso pretendido, pois estas duas instituições continuam a ocupar os lugares da base da lista de *ranking* por nós analisado.

Apesar da maioria dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios entender que os apoios oferecidos são suficientes, verificamos que nos casos em que estes não estão a alcançar o sucesso pretendido, a justificação passa pela falta de docentes disponíveis para dar esse apoio aos alunos e à falta de verbas para contratar profissionais que assegurem esse suporte em concreto: *“Por nossa vontade gostaríamos de fazer muito mais, gostaríamos, mas... não temos material humano para fazer melhor!”* (MDCB1). Esta insuficiência é aliás a grande justificação dada pelos diretores dos centros de explicações para a existência dos estabelecimentos que dirigem: *“A forma como é transmitido aos alunos fosse feita de outra maneira se calhar não havia razão para nós existirmos, de crescermos ou pelo menos mantermos face à atual crise”* (Diretor do C2).

Desta forma, conseguimos perceber aquilo que já Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005) referiam no seu trabalho, pois a incapacidade de a escola (seja ela pública ou privada) poder proporcionar apoios suficientes aos seus alunos cria uma oportunidade para os centros de explicações que vêm nesta situação a possibilidade de desenvolverem os seus serviços e de prestar um suporte complementar aos alunos do sistema formal de ensino, ajudando-os a compreender melhor os conteúdos explorados nas aulas ou a prepararem-se para um teste ou exame. No entanto, casos existem em que as escolas oferecem apoios pedagógicos muito completos e diversificados, tentando contrariar esta ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, como defendem Ribeiro e Bento (2011, p. 105).

#### **4. As estratégias externas à escola – centros de explicações – que os alunos e suas famílias procuram para se prepararem para os exames nacionais**

A maioria dos alunos da nossa amostra ou frequenta os apoios pedagógicos ou frequenta as explicações, existindo uma pequena percentagem (19%) de alunos que afirma frequentar estes dois tipos de apoio em simultâneo. Importa, por isso, perceber porque os alu-

nos que frequentam as explicações fora da escola não frequentam o apoio pedagógico oferecido pela escola e se estes partilham da mesma opinião dos diretores dos centros de explicações. A partir da análise que realizamos, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos justificou o facto de não frequentar os apoios pedagógicos oferecidos pela sua escola apenas por “já frequentar um centro de explicações”, em detrimento de opções que poderiam apontar aspetos menos positivos à forma como os apoios pedagógicos são pedagogicamente organizados. Esta é também a justificação apontada por um membro da direção de um agrupamento de escolas: *“Há muitos alunos que não aceitam Apoio Pedagógico Acrescido internamente porque já têm externo”* (MDET). Apesar dos diretores dos centros de explicações, apontarem falhas à forma como a escola organiza e oferece os apoios pedagógicos aos seus alunos, estão conscientes das dificuldades dos professores e das direções em conseguirem ser bem-sucedidos nesta área, sobretudo devido a motivos que ultrapassam a sua ação. Todos os diretores dos centros de explicações por nós analisados conhecem bem esta realidade pois já foram também eles professores do sistema formal de ensino. Por isso, os diretores dos centros de explicações são condescendentes com os seus colegas docentes e apesar de apontarem falhas à forma como os apoios são ministrados, também tentam encontrar justificações: *“É assim, eu não posso culpar os meus colegas professores. São turmas muito grandes. [...] Eu acho que os apoios têm de ser mais individualizados. [...] e a questão da indisciplina na sala de aula neste momento é tremenda!”* (Diretora do C3). Por seu lado, os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios responsabilizam os pais dos alunos pela falta de interesse que estes possam demonstrar em relação aos apoios pedagógicos: *“Ainda há pouco tempo um professor com meia dúzia de alunos na sala, no apoio, foi ao café e trouxe mais uma dúzia que estava... que não estava no apoio. E aqui sem a família os professores... continuamos a ter muitos pais que não acreditam na gente, no apoio e prefere-se pagar uma explicação lá fora do que vir aqui”* (DEB). As famílias dos alunos assumem um crescente protagonismo nas suas escolhas e estratégias educacionais, que como verificamos no discurso do diretor do agrupamento de escolas EB, acabam por

interferir na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino, realidade semelhante à encontrada no trabalho de Nogueira (2010, p. 228). As famílias dos alunos procuram, tal como referem Antunes e Sá (2010), garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (p. 168), como é o caso das explicações. Assim, torna-se determinante o estreitamento da relação escola-família, como defende Quaresma (2012, p. 65), para aumentar as probabilidades de os apoios pedagógicos serem bem-sucedidos ao serem incentivados pelas famílias dos alunos, para que escolas e estudantes consigam alcançar o tão almejado sucesso educativo. No entanto, Antunes e Sá (2010) alertam para o facto de que “várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades” (p. 471) entre alunos que podem acumular estratégias oferecidas dentro e fora dos muros das escolas e aqueles que não o podem fazer, assim como entre as instituições que dispõem de recursos técnicos e humanos capazes de fazer frente à forte concorrência do mercado das explicações (Afonso, 2008) e aquelas que estão impossibilitadas de o fazer em virtude da difícil conjuntura profissional e económica.

Ao inquirirmos os alunos sobre a frequência de explicações, verificamos, a partir dos dados recolhidos e apresentados na figura abaixo, que a maioria afirmou não frequentar este tipo de apoio:



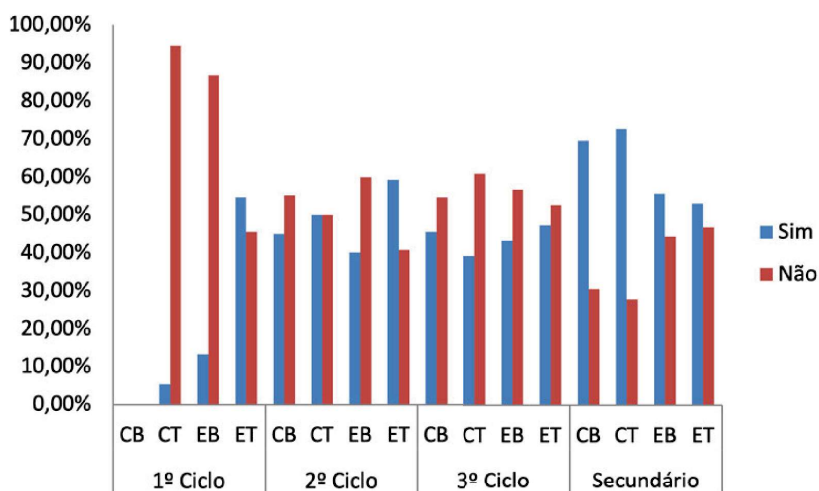
**Figura 4 – Nível de adesão dos alunos às explicações**

No entanto, como a percentagem de alunos que afirmavam frequentar as explicações era significativa (49%) e superior à percentagem de alunos que afirmava frequentar os apoios pedagógicos (35,1%), procedemos a uma análise da distribuição dos alunos com explicações por estabelecimentos de ensino:

**Quadro 3 – Distribuição dos alunos com explicações por agrupamentos de escolas/colégios**

<b>Agrupamentos de escolas/colégios</b>	<b>Número</b>	<b>Percentagem</b>
CB	113	33.93%
CT	85	25.53%
EB	54	16.22%
ET	81	24.32%
Total	333	100.0%

A partir dos dados apresentados no quadro em cima, podemos verificar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam as explicações (n=113) e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar este tipo de apoio (n=54). Assim, podemos constatar que os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado recorrem mais a explicações fora da escola (CB=33.93%) enquanto os alunos da escola pública pior classificada (EB=16.22%) assumem frequentar menos explicações fora da escola. Com este dado, parece ser contrariada a conclusão do estudo de Bray (2013) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo” (p. 122), pois no nosso estudo são os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado aqueles que mais recorrem a explicações. Para melhor percebermos estes dados, vejamos a figura abaixo que faz a análise da adesão dos alunos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclo de estudos:



**Figura 5 – Frequência dos alunos em explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudos**

Ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que é no ensino secundário que os alunos mais recorrem a explicações em todas as escolas pertencentes à nossa amostra. Este dado corrobora o trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), que identificou o ensino secundário, e em particular o 12º ano de escolaridade, como os anos em que as explicações atingem uma maior procura. Em Portugal, existem estudos que evidenciam que desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) existe oferta e procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando naturalmente a intensidade e a natureza dos apoios. O facto desta procura se evidenciar de forma mais acentuada no ensino secundário pode ser justificado por este ser o ano de conclusão e de certificação do ensino secundário, e para muitos, o ano decisivo para o acesso ao ensino superior, tendo os exames nacionais aqui a dupla função de conclusão e certificação do ensino secundário e de seleção dos alunos pelas universidades (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). Os alunos que procuram explicações podem ser alunos do ensino público ou privado (Madaleno, 2009). Na análise que realizamos na figura 4 verificamos que, de facto, o recurso a este apoio fora dos muros da escola é realizado por alunos de todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados. É de notar o aumento

gradual na procura das explicações ao longo do percurso académico dos alunos, sendo no 1º ciclo do ensino básico que encontramos as taxas mais baixas de recurso às explicações.

Ao analisarmos, a distribuição dos alunos que não têm explicações por agrupamentos de escolas/colégios, verificamos que estes estão igualmente distribuídos pelos quatro estabelecimentos de ensino em função de terem ou não apoio pedagógico ( $\chi^2 2 (3) = 5.31, p=.16$ ).

Para melhor percebermos o porquê de alguns estudantes não frequentarem explicações, inquirimos os mesmos sobre os principais motivos que os afastavam de procurar este tipo de serviço e compilamos as suas respostas no quadro apresentado em baixo:

**Quadro 4 – Motivos para não frequentarem explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo**

Sim	Tenho AP na escola		Sobrecarga Horária		Não preciso		Condição Socioeconómica não permite		Não quero		Outro motivo		
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
1º Ciclo	CB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CT	11,1%	88,9%	0,00%	0,00%	80,6%	19,4%	8,3%	91,7%	0,00%	100%	5,6%	94,4%
	EB	7,9%	92,1%	0,00%	0,00%	78,9%	21,1%	5,3%	94,7%	7,9%	92,1%	2,7%	97,3%
	ET	6,7%	93,3%	0,00%	0,00%	53,3%	46,7%	20%	80%	20%	80%	0%	100%
2º Ciclo	CB	3,6%	96,4%	10,7%	89,3%	78,6%	21,4%	7,1%	92,9%	0,0%	0,0%	10,7%	89,3%
	CT	11,1%	88,9%	0,00%	50,00%	72,2%	27,8%	5,6%	94,4%	0,00%	0,00%	11,1%	88,9%
	EB	22,7%	77,3%	9,1%	90,9%	54,5%	45,5%	13,6%	86,4%	0,00%	0,00%	4,5%	95,5%
	ET	27,3%	72,7%	0,00%	100%	54,5%	45,5%	27,3%	72,7%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
3º Ciclo	CB	21,4%	78,6%	21,4%	78,6%	60,7%	39,3%	3,6%	96,4%	0,00%	0,00%	3,6%	96,4%
	CT	0,00%	100%	13,3%	86,7%	73,3%	26,7%	0,00%	100%	0,0%	0,0%	13,3%	86,7%
	EB	16,7%	83,3%	16,7%	83,3%	55,6%	44,4%	11,1%	88,9%	0,00%	0,00%	5,6%	94,4%
	ET	12,5%	87,5%	12,5%	87,5%	68,8%	31,3%	6,3%	93,8%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Secundário	CB	27,6%	72,4%	17,2%	82,8%	31%	69%	27,6%	72,4%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	CT	7,1%	92,9%	14,3%	85,7%	78,6%	21,4%	14,3%	85,7%	0,00%	0,00%	7,1%	92,9%
	EB	3,6%	94,4%	28,6%	71,4%	35,7%	64,3%	39,3%	60,7%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	ET	0,00%	100%	21,7%	78,3%	73,9%	26,1%	17,4%	82,6%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

Ao analisarmos os dados apresentados verificamos que a grande maioria dos alunos em todos os níveis de ensino não recorre a explicações por estar convicto de que “Não precisa”. Esta foi também a resposta dada pelos alunos que não frequentavam os apoios pedagógicos, o que nos leva novamente a questionar sobre as razões subjacentes a esta resposta, pois pode

suscitar diversas interpretações: os alunos podem “não precisar” deste tipo de apoio suplementar porque já têm um bom desempenho acadêmico; como podem também entender que “não precisam” porque o seu desempenho acadêmico é razoável e não têm motivação/intenção de melhorar. Porém, apenas podemos especular sobre a justificação que os alunos podem ter para esta resposta, pois esta carecia de uma subquestão mais pormenorizada que nos permitisse aferir a verdadeira intenção desta afirmação.

Apenas os alunos da escola pública pior classificada no *ranking* de escolas (EB) afirmaram não recorrer a explicações “Porque a sua condição socioeconómica não lhe permite”. Apesar de localizada no centro da cidade, esta escola recebe alunos oriundos dos concelhos limítrofes, sendo alguns deles de origens mais humildes, o que poderá justificar a falta de condições económicas para pagar um serviço de apoio externo como é o caso das explicações. Assim emergem nesta lógica preocupantes processos de desigualdades sociais e de discriminação, na medida em que apenas os que detêm melhores condições socioeconómicas podem optar por este tipo de ensino, enquanto os que não têm esses recursos ficam confinados ao que o sistema público de ensino lhes oferece. Perante esta realidade podemos constatar que as desigualdades sociais tendem a pesar muito nas desigualdades escolares (Dubet, 2004), sendo que só a escola poderá, em certa medida, compensar estas desigualdades por forma a obter uma maior justiça e equidade para os seus alunos.

Quando questionados sobre os motivos que estão subjacentes à procura de explicações pelos alunos e suas famílias, os diretores dos agrupamentos de escolas/colégios analisados referem que se deve sobretudo a uma obrigação imposta pelos pais dos alunos e à procura de um ensino mais individualizado: “*São obrigados pelos pais*” (DEB). A ideia de que os pais são em parte responsáveis pela procura de explicações pelos estudantes deve-se, na opinião dos entrevistados DCT e MDCT2, à própria falta de tempo dos pais para apoiar os alunos. De acordo com Davies e Aurini (2006), a vida atribulada e as constantes exigências do dia-a-dia das famílias contemporâneas não permitem aos familiares dos alunos ter a disponibilidade, quer de conhecimento quer de tempo, para realizar o apoio escolar em casa e por isso, as explicações são também uma alternativa viável a esta situação (p. 4), daí que muitos pais incentivem os seus filhos a procurar um apoio complementar fora da escola. Todavia, em

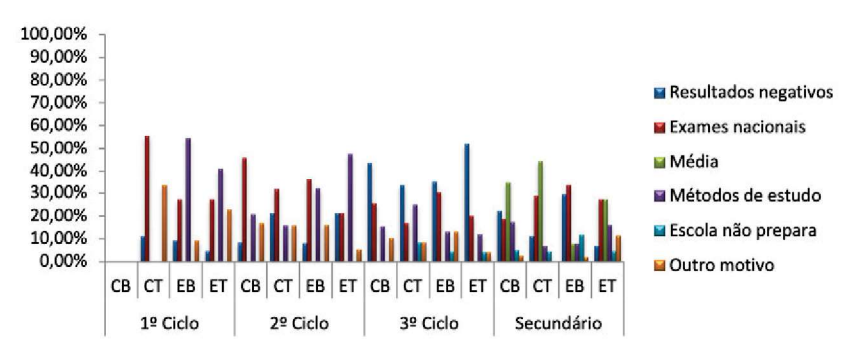
outros casos, a opção de colocar os filhos em explicações acontece como fazendo parte de um processo de deslocalização da responsabilidade pelo (in)sucesso académico, sendo que desta forma os pais têm a possibilidade de atribuir a uma entidade externa ao seio familiar a responsabilidade pelo desempenho académico dos alunos (Glasman, 2007), como relatado pelo entrevistado MDCB1: “[...] e alguns dos que têm é porque os pais ou não têm tempo para os ajudar, os acompanhar ou alguns também não querem ter tempo para os ajudar. Porque é mais fácil às vezes pagar do que aborrecer-se com o filho, não é?!” (MDCB1). Por outro lado, é atribuída à falta de condição económica a incapacidade de procurar este serviço fora da escola: “Os nossos alunos não andam muito em explicações porque não há dinheiro, não é?!” (MDCB1). A questão de que deveria ser a escola a ter capacidade de resposta para oferecer a estes alunos para que eles não tivessem que procurar apoio fora da escola é também suscitada pela entrevistada MDET que também coloca em causa as desigualdades que são criadas entre os alunos cujas famílias podem pagar este tipo de apoio suplementar e aquelas que não têm condições económicas para o fazer:

“Para nós enquanto Direção é uma preocupação. Pelo menos para mim por aquilo que eu disse há pouco. Porque a escola devia dar resposta a isso tudo e tenta dar com todas aquelas tarefas e estratégias que já lhe disse, mas sobretudo por aqueles estudantes que não podem pagar e quem é que me diz a mim que se eles tivessem duas explicações ou três antes do exame que até não tirariam melhores notas. Ou se fossem uma vez... vamos supor que dentro da escola há um conjunto de professores que pro bono resolve dar explicações, não tanto, para os preparar para os exames... àqueles que não têm dinheiro para. Quem é que me diz a mim que eles não fariam muitíssimo boa figura. Do ponto de vista da escola, eu acho que nós não estamos ainda nesse patamar, ainda estaremos longe” (MDET).

No entanto, de acordo ainda com esta entrevistada “*Há muitos alunos que não aceitam Apoio Pedagógico Acrescido internamente porque já têm externo*” (MDET). Este facto também se verificou no nosso estudo através dos dados recolhidos com o inquérito por questionário passado aos alunos, pois uma das justificações que estes referiram para não andarem nos apoios oferecidos pela escola era precisamente o facto de já frequentarem explicações fora da escola. Como já tivemos oportunidade de referir,

emergem nestes casos preocupantes desigualdades sociais e escolares entre as famílias economicamente melhor posicionadas que irão conseguir pagar este tipo de apoio e as famílias com um poder aquisitivo mais baixo. O recurso a explicações poderá representar parcelas avultadas do orçamento familiar (Bray, 1998) que algumas famílias não têm condições de suportar.

Após analisarmos os motivos que levavam os estudantes a não frequentarem as salas de apoio pedagógico e a não frequentarem os centros de explicações, centramos a nossa atenção na justificação dada pelos estudantes para optarem por frequentar estes apoios oferecidos dentro e fora da escola. O tratamento dos dados relativos a esta questão encontra-se sintetizado na figura seguinte.



**Figura 6 – Motivos para frequentar apoios pedagógicos/explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo**

Nesta questão fechada, os alunos poderiam escolher apenas uma afirmação para justificarem o facto de frequentarem apoios dentro ou fora da escola, de entre as seis opções apresentadas no caso do secundário, cinco no caso do 2º e 3º ciclos (porque não tinham a opção n.º 3 “para melhorar a média”) e quatro no 1º ciclo (porque não têm as opções n.º 3 “para melhorar a média” e n.º 5 “Sinto que a escola não me prepara suficientemente bem para os principais momentos de avaliação, como os exames nacionais”). A maioria dos alunos inquiridos de todas as escolas escolheram a opção n.º 2 “Para me preparar melhor para os exames nacionais”. Como tivemos oportunidade de verificar no nosso trabalho, as políticas educativas concedem uma forte centralidade aos exames nacionais. Estes são cada vez mais assumidos como a principal forma de avaliação dos alunos no decurso da escolaridade obrigatória e

os *resultados mensuráveis* que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 491). Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais, sobretudo no ensino secundário “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290), daí que, como verificamos na nossa investigação, seja a principal justificação para a procura de apoio dentro e fora das escolas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico, do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a opção n.º 2: “*Para me preparar melhor para os exames nacionais*”. Muitos são os autores que relacionam diretamente a procura de explicações com momentos avaliativos determinantes, como é o caso dos testes e ainda mais especificamente, dos exames nacionais. Quando a estes exames está associada a possibilidade de ingresso em determinados cursos do ensino superior, muitos são os pais que estão dispostos a pagar explicações, pois encaram este facto como um investimento que lhes trará dividendos num futuro próximo. Também as próprias escolas se mobilizam no sentido de prestarem apoio pedagógico e/ou aulas suplementares que se focam exclusivamente na preparação dos alunos para estes momentos. Associada à preocupação de melhor se prepararem para os exames nacionais está a ambição de “*melhorar a média*” (opção n.º 3) como uma das principais justificações para os alunos do ensino secundário procurarem apoios dentro e fora das escolas. Com base nos dados recolhidos, pudemos ainda verificar que os alunos do 3º ciclo do ensino básico procuram apoios pedagógicos/explicações sobretudo porque têm “*Resultados negativos*” (opção n.º 1). De acordo com Marchesi e Perez (2004), “para atenuar, prevenir ou solucionar este problema, são necessárias ações múltiplas e coordenadas “entre todos os setores envolvidos – equipes de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras” (p. 32). No entanto, primeiramente há que conhecer e reconhecer as principais causas que poderão estar na conjuntura que leva ao insucesso escolar. No seio do sistema educativo formal português muitas foram as medidas implementadas para ajudar os alunos a

combater o insucesso escolar. As próprias escolas organizam e fornecem diferentes tipos de apoio pedagógico que pretendem sobretudo auxiliar o aluno a alcançar bons resultados académicos. Também para conseguirem superar resultados negativos, para manterem ou alcançarem patamares de excelência a estas ou outras disciplinas, os estudantes passam um número considerável de horas em explicações, que podem variar em função do quadrante geográfico em que se encontram e dos objetivos que para si têm definidos (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, pp. 104-105), não sendo por isso com surpresa que identificamos um dos principais motivos para os estudantes recorrerem a apoios dentro e fora das escolas, a superação de “*Resultados negativos*” (opção n.º 1).

## **5. Considerações finais**

Em termos de resultados escolares a panóplia de fatores que estão subjacentes a uma boa nota não se esgota numa única justificação. O complexo processo de construção de bons resultados escolares carece ser olhado a partir de múltiplos pontos de vista e de diferentes perspetivas de análise. Importa, assim, conhecer as várias estratégias desenvolvidas por diretores no seio das escolas e pelas famílias fora das escolas para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso num universo denominado pela avaliação à escala nacional e até supranacional. Porém, podemos correr o risco de com esta afirmação colocar alunos, famílias, escolas e centros de explicações sistematicamente no papel de sujeitos passivos ou, quando muito, aqueles que são pressionados por agentes externos para produzir resultados excelentes. Como verificamos pelos dados do estudo empírico, esta ideia não passa de uma falácia pois estes atores têm ou podem ter um papel determinante em todo este processo. O núcleo central da preocupação de alunos, famílias e escolas são os resultados escolares e mais especificamente os que são alcançados nos exames nacionais. A preocupação com a melhor preparação para estes momentos avaliativos é a justificação para a procura de explicações. Desta forma, os exames alimentam um mercado paralelo de explicações, que pretende dar resposta sobretudo as exigências das famílias. A solução para combater esta evasão e tornar os apoios pedagógicos uma estratégia de sucesso poderá então passar pelo estreitamento da relação escola-família.

## Referências

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139-164.
- Afonso, A. J. (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp.27-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP*, 19(2), 487-507.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação - Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, S. (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, 25(89), 1105-1126.
- Barroso, J., & Viseu, S.. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ. Soc.*, Campinas, 24(84), 897-921.
- Bray, M. (1998). Financing education in developing Asia: themes, tensions, and policies. *International Journal of Educational Research*, 29, 627-642.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bray, M. (2013). Benefícios e tensões da educação na sombra: perspetivas comparativas sobre o papel e o impacto das explicações na vida dos estudantes de Hong Kong. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp.117-138). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Burch, P., Steinberg, M., & Donovan, J. (2007). Supplemental educational services and NCLB: Policy assumptions, market practices, emerging issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(2), 115–133.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Eds.). (2013). *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.
- Dang, H.-A., & Rogers, F. H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon*

*of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* : The World Bank / Development Research Group / Human Development and Public Services Team.

Davies, S., & Aurini, J. (2006). The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123-128.

Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educ. Soc., Campinas*, 29(12), 275-296.

Glasman, D. (2007). 'Il n'y a pas que la réussite scolaire!': Le sens du programme de 'réussite éducative'. *Informations sociales*, 141, 149.

Gouveia, A. (2017). *Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101 (408), 1256-1267

Madaleno, C. M. B. (2009). *A frequência das explicações pelos alunos do 12º ano numa escola privada*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Marchesi, A., & Pérez, E. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In A. Marchesi, & C. Gil (org.), *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp.17-33). (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Moreira, J. M., & Alves, A. (2009). Gestão pública: entre a visão clássica da administração pública e o novo paradigma da governação pública. *Revista Enfoques*, 7(11), 11-36.

Neto, M. da C. H. P. M. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nogueira, A. (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), 213-231

Quaresma, M. L. (2012). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ribeiro, M. I. & Bento, A. (2011). O director de escola, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. In *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar: A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.105-124).

Silva, F. C. da (2009). Metamorfoses do Estado: Portugal e a emergência do Estado neo-social. In Carmo & Rodrigues (Eds.), *Onde pára o Estado? Políticas*

*públicas em tempos de crise* (pp. 19-51). Lisboa: Edições Nelson de Matos.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Azevedo, S. (2008). Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 119-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Whitty, G., & Power, S. (2002). A escola, o estado e o mercado: A investigação do campo actualizada. *Curriculo sem Fronteiras*, 2(1), 15-40.