

RELATÓRIO TÉCNICO

março 2024

EXPLICAÇÕES/ 'EDUCAÇÃO (NA) SOMBRA':
RELAÇÃO COM O CURRÍCULO, O TRABALHO DOS
PROFESSORES E AS DESIGUALDADES

Assessoria técnica
António Luz Correia
Rute Perdigão

Título: Relatório Técnico

Direção e Coordenação: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Autoria: António Luz Correia e Rute Perdigão

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Edição Eletrónica: abril de 2024

ISSN: 2967-0259

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Índice

Introdução	p.3
Enquadramento concetual	p.4
Enquadramento internacional do fenómeno	p.6
A atividade e a regulação em Portugal	p.8
Situação atual e perspetivas para as políticas públicas em educação	p.13
Síntese do Seminário "Explicações: relações com a Escola e a Sociedade"	p.20
Balanço das audições	p.22
Possíveis recomendações resultantes do balanço das audições	p.25
Bibliografia	p.26
Anexos: Lista de participantes nas Audições	p.27

Introdução

A abordagem do tema “Explicações” ou *shadow education* surge associado à análise das políticas públicas que visam a democratização do acesso à educação formal e a equidade na construção das oportunidades de sucesso. Pretende-se, deste modo, aprofundar e clarificar o entendimento de algumas das suas causas e dos seus efeitos, diretos ou indiretos, educativo e sociais que estejam associados à atividade, e que possam interferir, seja de que modo for, com o objetivo político mais lato de democratização do sucesso em todas as suas vertentes.

Este Relatório Técnico pretende dar um contributo para uma melhor compreensão do que está em causa e proporcionar informação consistente e pertinente para o necessário enquadramento da proposta de recomendação.

Em conformidade, os objetivos principais do relatório são:

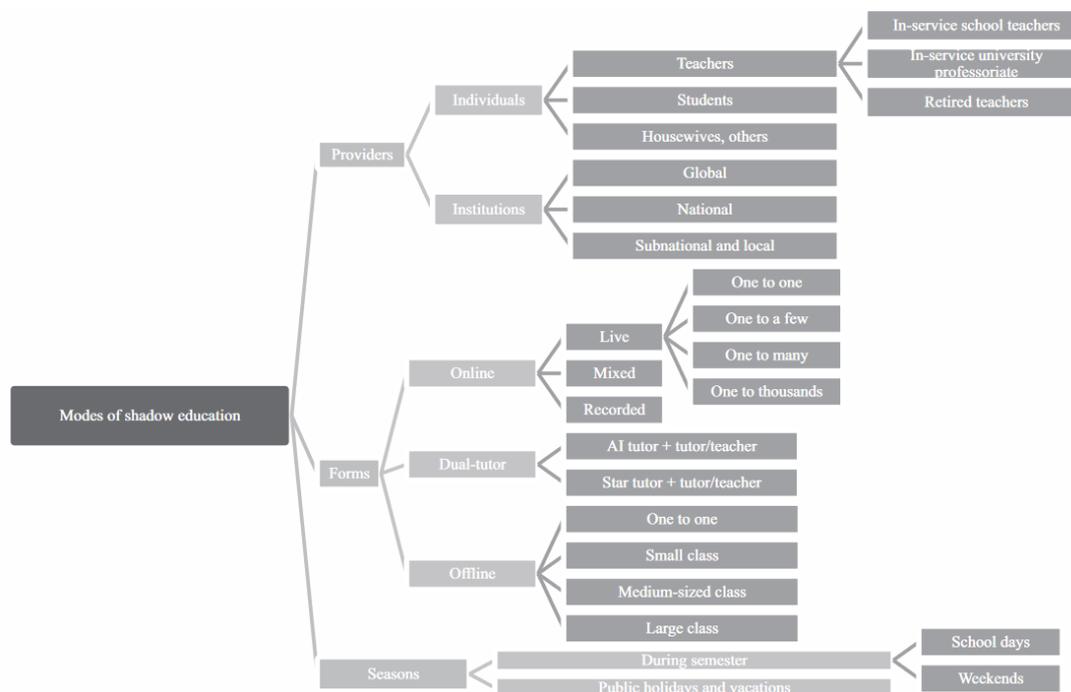
- Atualizar um breve estado da arte, de base internacional e portuguesa, da investigação sobre a *educação na sombra*;
- Contribuir para um maior esclarecimento da sociedade em geral sobre as modalidades desta atividade e a interação existente entre ela e a ação educativa regular realizada pelas escolas;
- Identificar efeitos produzidos por esta atividade nos resultados escolares dos alunos dos diversos níveis de ensino, de acordo com o respetivo perfil socioeconómico;
- Apoiar o trabalho do grupo de relatores com a finalidade de elaborar recomendações destinadas aos decisores políticos e restantes atores sociais.

Enquadramento conceptual

Educação ou ensino suplementar (*Supplementary education*) e Educação na sombra (*Shadow education*)

As expressões *educação suplementar* e *educação na sombra* referem-se ao que habitualmente se reporta ao mercado das explicações. Trata-se de um conjunto de formas mais ou menos institucionalizadas e estruturadas de ensino que geralmente existem fora do sistema formal de ensino, com o objetivo de complementar e/ou aprofundar a aprendizagem que ocorre nas escolas. A educação na sombra refere-se tanto para a imitação próxima dos currículos das escolas públicas como para a sua existência numa espécie de sombra de legitimidade e legalidade (Bray, 1999; Bray and Lykins, 2012). Ao longo da última década, estas instituições emergiram das sombras, daí que o termo 'educação suplementar' seja preferido. Embora o contexto global e o papel da educação suplementar continuem a evoluir e variem muito de país para país, têm normalmente as seguintes características fundamentais (Bray, 1999): i) complementa ou aprofunda o ensino ministrado nas escolas convencionais, em vez de o substituir; ii) é predominantemente ministrado a título privado e, na sua maioria, com fins lucrativos, embora existam algumas exceções; iii) o conteúdo segue a educação formal e centra-se nas disciplinas principais e nas diretrizes emitidas pela tutela. As disciplinas mais procuradas são as que são mais necessárias para progredir no sistema educativo (ou seja, matemática, a língua nacional e uma língua estrangeira como o inglês) (Bray e Lykins, 2012; OCDE, 2014, p. 88).

Figura 1. Diversidade de modelos de educação-sombra

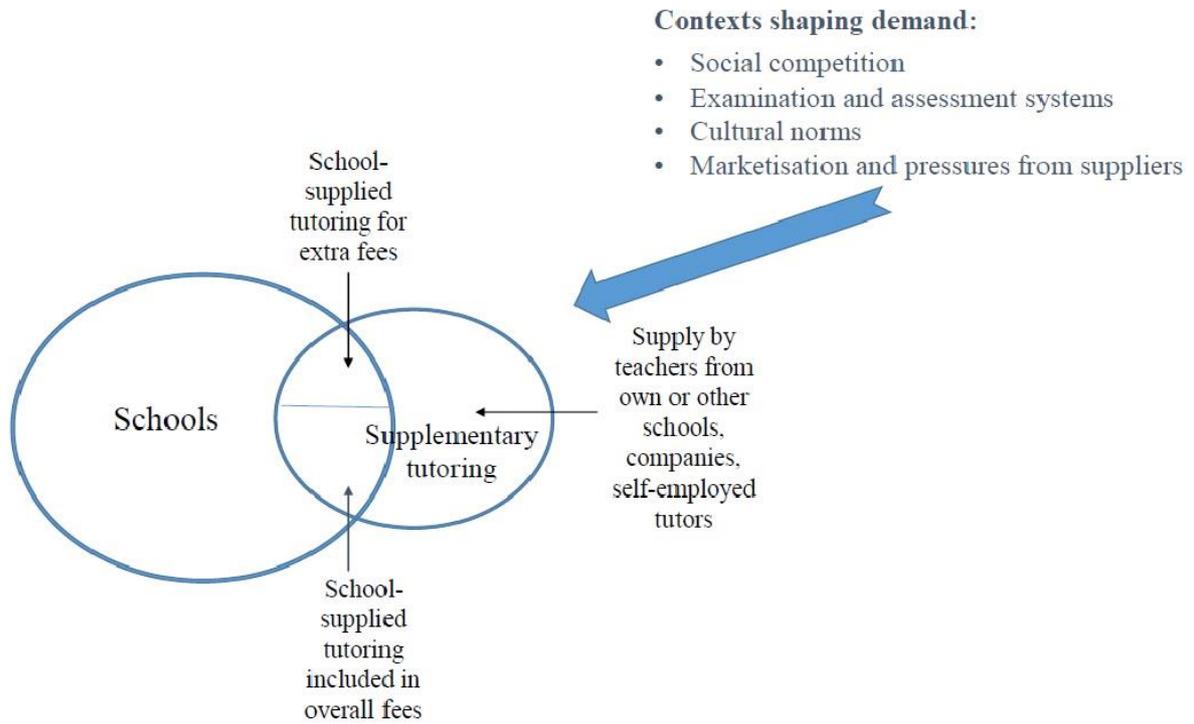


Fonte: Zhang & Bray (2020), p.328

O fenómeno das explicações configura um mercado, no sentido pleno do conceito (Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2008; 2013). Bray e Ventura (2022) referem o caso de Dubai e como este se pode generalizar a outros países, na medida em que se interligam as diferenças culturais e a diversidade de currículos com os mecanismos/leis do mercado, resultando na emergência de uma variedade de estruturas para educação suplementar. Estas estruturas são oferecidas por

uma multiplicidade de agentes a uma diversidade de clientes, abrangendo uma ampla gama de preços, locais, modalidades e áreas de estudo distintas.

Figura 2. Procura e Oferta de Aulas Suplementares



Fonte: Bray e Ventura (2022)

Enquadramento internacional do fenómeno

Relativamente às políticas e ações governamentais face às explicações, reconhecem-se as seguintes abordagens diferentes: *laissez-faire* (ex. durante praticamente todo o séc. XX em Hong-Kong - Bray, 2003), observar sem intervir (ex. anos 90 na Europa de Leste - Bray, 1999), reconhecer e controlar (ex. anos 90 em Hong Kong, devido às proporções do seu crescimento), fomentar (exs. Singapura e Taiwan, com apresentação formal no site oficial de todos os centros de explicações registados – Bray, 2003), abordagem mista (ex. posteriormente, o governo de Hong Kong, depois das pressões a que foi sujeito, optou por este tipo de abordagem) e proibição (ex. em 1980, o governo da Coreia do Sul banuiu as explicações – Yi, 2002) (citados por Silveirinha, 2007).

Relativamente à Europa, Mark Bray publicou recentemente um artigo onde atualiza a situação da *shadow education* em 28 países europeus (2020), tendo por base um trabalho realizado para a Comissão Europeia em 2011 (Bray, 2011). A atividade das explicações está globalizada, à semelhança, aliás, do sistema escolar que, em grande medida, é a sua força motriz. Apesar deste reconhecimento, importa dizer que as explicações se diferenciam em função dos países, das sub-regiões e dos continentes, contribuindo para isso dimensões de ordem educacional, social, cultural, económica e política.

O trabalho de Mark Bray (2014) mostra a diversidade que caracteriza os países em função dos percursos políticos e históricos, destacando-se o ocorrido na Europa de Leste após as mudanças desencadeadas pela queda do Muro de Berlim e os processos de privatização das economias, o que arrastou os sistemas educativos dos respetivos países.

A perspetiva global fornecida pela literatura permite fazer uma síntese de três grandes categorias para organizar as medidas de regulação das explicações pelas políticas estatais:

1. Os países que ignoram a atividade das explicações;
2. Os países que optaram pela via da proibição, total ou parcial;
3. Os países que reconhecem a atividade, avançando ou não com políticas educativas que integrem as explicações como um recurso ao serviço da melhoria dos resultados escolares (Hallack & Poisson, 2004, adaptado por Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008: 89).

Explicações e o contexto escolar internacional pós-pandémico

A pandemia e a recuperação das aprendizagens

Na sequência dos anos de pandemia, o Grupo de Trabalho para a Educação Acelerada (GTEA (<https://inee.org/pt/network-spaces/aewg>)) forneceu orientações sobre a forma como os países podem condensar os currículos de forma eficaz: i) identificar os principais conhecimentos e competências que os alunos precisam de desenvolver para atingir a proficiência a ser desenvolvida ao longo do ano escolar num período de tempo mais circunscrito, ii) ajustar o currículo para se concentrar nessas competências e conceitos essenciais (principalmente literacia e numeracia), e iii) conferir mais ênfase ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Grupo de Trabalho para a Educação Acelerada (GTEA), 2020).

A evidência da pandemia também mostra que a flexibilidade curricular não exigiu reformas em grande escala, mas sim ajustes rápidos no currículo e no ensino (Banco Mundial et al., 2022). Independentemente da abordagem adotada, currículos consolidados ou priorizados

exigem apoio e formação para professores e líderes escolares (especialmente quando as escolas têm autonomia ou flexibilidade na implementação de currículos priorizados) para capacitá-los a se adaptarem aos novos requisitos (OCDE, 2023, pp. 18-19).

Com base na investigação e nos dados decorrentes da implementação em grande escala dos programas de recuperação da aprendizagem, reconhece-se que os sistemas educativos podem prever uma série de soluções regulamentares, pedagógicas e tecnológicas para apoiar a recuperação das aprendizagens e colmatar as lacunas evidenciadas pelos alunos. Algumas soluções (por exemplo, a definição de prioridades curriculares, esquemas de tutoria à distância baseados em soluções de baixa tecnologia, como telefones ou através de plataformas gerais de comunicação em linha) podem oferecer opções flexíveis para colmatar as lacunas de aprendizagem a curto prazo.

As abordagens de aprendizagem personalizada e a instrução em pequenos grupos revelaram-se particularmente eficazes para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, apesar dos custos potencialmente mais elevados associados a algumas destas estratégias (por exemplo, a tutoria). Ao mesmo tempo, a investigação mostra também que as características de conceção dos programas de tutoria (por exemplo, a adaptação à idade dos alunos, a reflexão sobre a matéria, a escolha de tutores profissionais em vez de professores) podem melhorar a sua relação custo-eficácia. A este respeito, as tecnologias digitais podem ser aproveitadas para permitir experiências de aprendizagem mais personalizadas (por exemplo, através de sistemas de tutoria inteligentes) e acessíveis (por exemplo, fazendo corresponder alunos e tutores em programas de tutoria em linha), embora a aprendizagem à distância exija mais investimentos em estratégias para manter os alunos empenhados e motivados.

Vários países da Europa priorizaram o ensino de competências e conhecimentos-chave (principalmente literacia e numeracia, mas também cada vez mais competências sociais e emocionais e digitais) e estabeleceram a adaptação, revisão ou condensação do conteúdo dos currículos e o ajuste das estruturas regulatórias (por exemplo, planeamento curricular e horas de currículo) (OECD, 2021; UNESCO, 2020).

Durante a pandemia, mais de dois terços dos 90 países que implementaram programas de remediação para mitigar a perda de aprendizagem (de um total de 120 inquiridos) relataram a abreviação ou priorização dos seus currículos (UNESCO / UNICEF / Banco Mundial, 2022). Evidências provenientes dos Programas de Aceleração do Ensino destinados a crianças e jovens desfavorecidos, maiores de idade, que não frequentam a escola e cuja escolaridade foi interrompida (por exemplo, devido a conflitos, crises, pobreza) numa série de países de baixo e médio rendimento também apresentam estratégias para uma melhor adaptação dos currículos a fim de reduzir as perdas de aprendizagem (USAID, 2020; ACNUR, s.d.). Essas estratégias incluem avançar com conteúdos ao nível do ano letivo e ensinar o que os alunos devem aprender, em vez de tentar preencher todas as lacunas quando a aprendizagem é retomada, especialmente após breves interrupções. Para além disso, reduzir a repetição entre disciplinas e encorajar a integração de disciplinas pode também ser uma abordagem eficaz (USAID, 2020).

A criação de sistemas educativos resilientes que se adaptem e respondam a perturbações imprevisíveis exige o reforço das capacidades dos professores e das instituições de ensino e o reconhecimento dos múltiplos desafios enfrentados pelos alunos. A investigação e as políticas demonstram que as estratégias de recuperação da aprendizagem devem integrar uma forte componente de reforço das capacidades, através da qual os professores e as instituições de ensino recebem a orientação, o apoio e os recursos (por exemplo, em termos de

desenvolvimento profissional) para avaliar e corrigir as lacunas de aprendizagem e adaptar-se à evolução das necessidades dos alunos.

Com vista a uma abordagem global da criança que inclua uma componente socioemocional, a promoção da colaboração entre os profissionais da educação, assim como com as partes interessadas fora da esfera da educação (por exemplo, pais, serviços sociais, profissionais de saúde), poderá gerar estratégias de aprendizagem mais bem-adaptadas às múltiplas necessidades dos alunos. A conceção de políticas promotoras de uma colaboração mais eficaz entre os professores e outros profissionais, bem como uma eventual reformulação das condições de trabalho dos professores alargará as oportunidades de aprendizagem profissional (por exemplo, através de uma melhor utilização das tecnologias digitais), habilitando-os melhor para promover aprendizagens significativas nos alunos (OCDE, 2023, pp. 20-21).

A atividade e a regulação em Portugal

A atividade das explicações inclui-se na esfera da iniciativa privada, salvo raras exceções: do lado da oferta, são geralmente empresas (“centros de explicações” ou de “estudos” em Portugal) ou explicadores em nome individual, muitas vezes professores de formação que acumulam estas funções com a docência na escola ou são explicadores a tempo inteiro; do lado da procura, são geralmente as famílias que tomam a iniciativa de procurar este tipo de “reforço escolar” para os seus educandos com o objetivo genérico da melhoria dos resultados nas avaliações escolares (internas e externas).

Um estudo de âmbito nacional realizado em Portugal, por iniciativa do Ministério da Educação, em 2005, solicitou aos Serviços de Acesso ao Ensino Superior a aplicação de um inquérito por questionário aos candidatos da primeira fase (n=39193) do concurso de acesso ao ensino superior no ano letivo de 2004/2005 (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008: 133). Sobre as razões que terão levado o Ministério da Educação a avançar com o inquérito, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008: 134) afirmam: “Provavelmente tal ocorreu, pelo menos em parte, pelo facto de a tutela ter consciência do carácter massivo do fenómeno no nosso país e sensibilidade para as suas implicações”.

Os resultados revelam que 57,9% dos respondentes reconhecem ter recorrido a explicações ao longo do seu percurso escolar, 54,7% no Ensino Secundário e 43,1% no ano letivo de 2004/2005.

Num outro estudo realizado, em 2004/2005, na cidade *Aquarela* em quatro escolas secundárias, os autores identificam uma oscilação nos valores da frequência de explicações entre elas (entre o máximo de 59,8% e o mínimo de 51,6%), cifrando-se o valor médio nos 56,4% (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008: 123).

O cruzamento dos dois estudos confirma uma regularidade que permite afirmar que naquela época mais de metade dos alunos finalistas do ensino secundário tinha recorrido ao apoio das explicações ao longo do percurso escolar.

Sobre a regulação estatal de uma atividade que se desenvolve quase exclusivamente na esfera privada adivinham-se dificuldades, desde logo políticas. Com os resultados do estudo nacional nas mãos, o Ministério avançou com a publicação da Portaria 814/2005, de 13 de setembro, autorizando os professores da escola pública a acumular outras funções privadas, nos seguintes termos:

“e) Se a atividade privada a acumular, em regime de trabalho autónomo ou de trabalho subordinado, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas

pelo requerente, designadamente a prestação de serviços especializados de apoio e complemento educativo, de orientação pedagógica ou de apoio socioeducativo e educação especial, não se dirija, em qualquer circunstância, aos alunos do agrupamento ou da escola onde o mesmo exerce a sua atividade principal.” (Portaria 814/2005, de 13 de setembro, Art. 3º, e)¹.

Esta inibição aplica-se aos professores da escola pública que desejam a acumulação de funções privadas com a lecionação na escola pública como atividade principal. Segundo testemunhos de alguns diretores de escolas ouvidos nas audições, atualmente parece não se registarem muitos casos de formalização das situações de acumulação, embora não se conheçam os números da situação atual². Os docentes devem requerê-la, mas haverá docentes que não chegam a oficializar a situação, optando por manter a atividade no domínio da informalidade, o que pode fomentar condutas fraudulentas, para além da fuga aos impostos.

Deve merecer ponderação a circunstância de terem decorrido quase duas décadas sobre o último estudo realizado a nível nacional sobre a atividade das explicações. O mínimo que se poderá dizer é que o aprofundamento do conhecimento deste fenómeno, típico da esfera privada, mas com inegáveis relações com o sistema público de educação e as políticas de promoção da equidade e coesão social, constitui um imperativo para sustentar essas políticas públicas³.

O Estado português já logrou regular nomeadamente a acumulação de funções privadas, como a atividade das explicações, por parte de docentes funcionários públicos, mas até ao momento ainda não assumiu a regulação de aspetos mais concretos do exercício das explicações, como são os requisitos das instalações ou o perfil profissional e criminal dos profissionais do setor.

Existem ainda pelo menos duas outras realidades educacionais, o “ensino doméstico” e os populares “ATL”, com características similares – ambas constituem oferta com a mesma marca da esfera privada, cabendo a iniciativa da procura geralmente às famílias – em que a regulação estatal já existe e não causa qualquer alarme social.

O Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, aprova o regime jurídico do ensino individual (*private tuition*) e do ensino doméstico, tornando as condições de funcionamento claras. Mas entre estas duas modalidades (“ensino doméstico” e “ensino individual”) e a atividade das explicações há uma diferença assinalável: as primeiras apresentam-se como alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória fora do circuito regular que é a escola. Estas

¹ Importa esclarecer que seis anos antes tinha sido publicada a Portaria 652/1999, de 14 de agosto, também ela dedicada à acumulação de funções públicas e privadas na educação, “em particular nos ensinos básico e secundário”. Nela se refere que pode ser autorizada a acumulação de funções quando “a atividade privada a acumular, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, não se dirigir aos mesmos destinatários” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008: 93).

² O levantamento recolhido pelos autores do estudo já citado identificou, em 2006/2007, 71 pedidos de acumulação para o exercício da atividade de explicações ou afim num universo de 35 829 docentes em serviço na Região Centro do país (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008: 93-94).

³ Em trabalho publicado em 2021, o Público destacava alguns aspetos da atividade:

- i) Os horários desfasados das escolas estão a obrigar cada vez mais famílias a recorrer a centros de estudo ou explicações;
- ii) Existem inúmeros explicadores privados que, sem estarem registados ou sujeitos a uma regulamentação, podem praticar esta atividade de forma paralela e sem passar recibo;
- ii) As famílias continuam sem poder deduzir esta fatura como despesa de educação. A associação DECO/Proteste sugeria que o próximo Orçamento de Estado (2022) contemplasse a dedução como despesa de educação em sede de IRS de produtos e serviços essenciais com IVA a 23%.”

Fonte: <https://www.publico.pt/2021/09/22/sociedade/noticia/escolas-estao-empurrar-alunos-centros-estudo-familias-continuam-deduzir-factura-despesa-educacao-1978282>

modalidades serão a exceção permitida pelo Estado (que aqui regulamenta o seu exercício) no âmbito do cumprimento da escolaridade obrigatória, a regra é o seu cumprimento no contexto formal típico de educação escolar que é a escola.

As explicações, por definição, não pretendem substituir a escola enquanto espaço por excelência para o desenvolvimento curricular e a esperada construção de competências de diferentes tipos dos indivíduos abrangidos pela escolaridade obrigatória. As explicações, por regra, complementam, reforçam, apoiam as aprendizagens, ou parte delas, que resultam das traduções do currículo prescrito que se revelam através da ação realizada em sala de aula (presencial ou virtual) pelos professores.

A atividade de tempos livres (ATL)⁴, por seu turno, é tutelada pelo Instituto da Segurança Social e está enquadrada pelo Despacho Normativo n.º 96/1989 de 21 de outubro. Trata-se igualmente de um outro contexto educacional da esfera privada. Apesar disso, não escapa à regulação, o que pode servir de paralelo para a introdução de medidas que ajudem a enquadrar a atividade das explicações, claramente o contexto que mais afastado tem estado das atenções estatais. No campo do licenciamento da atividade das explicações, nos casos em que é formalmente solicitada, as exigências colocadas pelas autoridades não vão além do que é exigido à abertura de um espaço comercial como uma loja. A atividade pedagógica das explicações que envolve adultos especializados em saberes curriculares escolares e alunos menores de idade não é escrutinada pelas autoridades nem aos adultos é exigida a apresentação de certidão de registo criminal como se faz com os professores nas escolas. A regulação existente é a típica de mercado em que é a satisfação dos clientes o único mecanismo regulador. A este propósito, é oportuno recordar que no espaço ATL são impostas exigências quer ao nível da qualificação dos profissionais a contratar quer da sua idoneidade criminal atestada com a atrás mencionada certidão.

Linhas de investigação e produção académica: alguns exemplos

Explicações e resultados escolares: diferentes abordagens

Borges, G. (2020). *Da Excelência no Ensino Secundário à (IR) Regularidade Académica no Ensino Superior:(DES) Continuidades de Percursos de Alunos Distinguidos na Escola Pública Portuguesa* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Conforme mencionado no resumo da tese: “Os resultados evidenciam que a generalidade dos estudantes reconhece ter vivenciado o secundário numa espécie de “bolha performática” (mobilização de diferentes capitais pela família, horas de estudo diárias, turmas homogéneas, explicações fora da escola, inflacionamento de notas) e reconhecem a falta de “treino” para lidar com o erro e a frustração.”

De acordo com o estudo desenvolvido, prevalecem três perfis de estudantes do ensino superior:

O nostálgico – aquele que manifesta baixa realização pessoal nos estudos, incerteza profissional, pouca integração social na universidade e desempenho académico inferior ao do ensino secundário. Estudante ligado ao passado de excelência, dificuldade em aceitar desempenho inferior no ensino superior, em lidar com desafios académicos, apesar de dedicar muitas horas aos estudos individuais.

⁴ Consultar portal:

<https://eportugal.gov.pt/fichas-de-enquadramento/como-abrir-um-centro-de-atividades-de-tempos-livres>

O vazio – estudante com uma experiência “vazia” no ensino superior: sem projeto profissional, visão negativa dos estudos, isolado socialmente e falta de realização pessoal. Apresenta um percurso académico com baixo desempenho, mudanças de curso ou instituição e falta de orientação de vida definida.

O utilitário – estudante focado no desempenho académico, com visão utilitária dos estudos, projeto profissional claro, prioriza a conclusão rápida do ensino superior. Abdica de momentos de socialização na vida académica. Obtém um desempenho académico positivo. É tendencialmente obediente, menos questionador, e cumpridor das tarefas escolares. Enfrenta pressões socioeconómicas para concluir os estudos no tempo institucional, com vista a ingressar no mundo do trabalho.

Quanto às explicações fora da escola, o autor refere que os testemunhos recolhidos realçam a sua importância na construção da excelência escolar no ensino secundário e no acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior.

Embora o autor considere esta prática questionável, muitos alunos veem as explicações como obrigatórias para alcançar as melhores notas no ensino secundário, especialmente na área de Ciências e Tecnologias. Desde o 10º ano, é comum a ideia de que o que a escola oferece não é suficiente, resultando em horas extras de explicações em Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia. Essas explicações são vistas como uma estratégia preventiva para possíveis descidas no desempenho (Brandão & Lellis, 2003) e refletem a capacidade das famílias em mobilizar capital económico (van Zanten, 2008). Antunes e Sá (2010) mencionam ainda “que são as famílias mais bem preparadas (e capacitadas) para explorar a ‘gramática escolar’ que mais recorrem a explicações” e que mais aptas estão a circular nos (e a explorar os) meandros dos sistemas (escolar-formal ou sombra) (p. 204, aspas e itálico dos autores) (citado por Borges, 2020, p. 271)”.

Andreia Gouveia (2017). *Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal* (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18478>

Apresentação do Resumo:

“A nossa investigação pretende compreender a combinação de fatores intervenientes no processo de construção dos resultados escolares em Portugal, na convicção de que o sucesso escolar dos alunos só poderá ser explicado se tivermos em conta a interligação das dependências que se estabelecem entre as dimensões familiar e escolar num ambiente de crescente mercantilização da educação. Este trabalho tem 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. O estudo empírico aproxima-se da 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: i) os estudantes recorrem mais a apoios oferecidos fora das escolas – ‘explicações’ – do que a apoios oferecidos no interior das escolas (‘apoios pedagógicos’); ii) são diferentes os motivos que levam os estudantes a optar por recorrer/rejeitar estes dois tipos de apoios; iii) são positivos os impactos do recurso a apoios pedagógicos/explicações no desempenho académico dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos; iv) os exames nacionais ocupam um lugar central na preocupação de escolas, alunos e suas famílias e alimentam um mercado paralelo de explicações; v) os intervenientes no estudo manifestaram uma postura anti-rankings embora se verifique a influência desta preocupação na organização e dinamização do trabalho pedagógico.”

Sara Azevedo (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior* (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/7396>

Apresentação do Resumo:

“As explicações são uma actividade a que os alunos recorrem em diferentes países do mundo. Esta prática parece também ter uma longa história. Para além disto, esta é uma actividade que implica o investimento de tempo e dinheiro por parte dos alunos e suas famílias. Estas foram algumas das questões que motivaram o estudo do fenómeno das explicações em Portugal. O foco deste estudo é o Ensino Secundário e Superior. Para estudar esta temática foi decidido inquirir estudantes do Ensino Superior sobre as suas experiências com explicações no Ensino Secundário e Superior, directores de centros de explicações e explicadores com o objectivo de explorar as razões que levam ao recurso a este serviço, conhecer os impactos desta utilização e fazer uma pesquisa sobre a utilização de explicações ao longo dos tempos. O trabalho de campo realizado consistiu na aplicação de um inquérito por questionário online divulgado em diferentes instituições do Ensino Superior, um inquérito por questionário em papel distribuído em duas Universidades públicas, entrevistas a alunos, directores de centros de explicações e explicadores e a análise de diferentes jornais que continham temáticas educativas, tentando-se contribuir para a história da oferta de explicações nos séculos XIX e XX em Portugal. Os resultados obtidos permitiram verificar que é no Ensino Secundário que se encontra a maior percentagem de frequência de explicações; que as disciplinas da área da Matemática são as mais procuradas em explicações; que a principal razão para o recurso a esta actividade no Ensino Secundário se prende com os exames de acesso à Universidade, e no Ensino Superior com a necessidade de um apoio extra; que o recurso a esta actividade acarreta diversos impactos para os alunos de ambos os níveis; e que parece haver uma relação entre nível educacional dos pais e recurso a explicações, particularmente no Ensino Secundário.”

Situação atual e perspectivas para as políticas públicas em educação

De acordo com uma resenha da literatura internacional sobre o ensino suplementar, realizada por Fernando Galvão (Galvão, 2023), os temas de investigação internacional continuam a incidir sobre o perfil socioeconómico de alunos que participam de atividades de ensino suplementar; a relação entre a *shadow education* e o desempenho dos estudantes nos exames; os motivos que levam à procura de explicações pelos estudantes e famílias e as relações entre o ensino escolar e o ensino suplementar.

O mesmo autor assinala a distinção da procura do ensino suplementar para dar resposta a dificuldades escolares sentidas pelos alunos no ensino regular e a frequência orientada para um aprofundamento ou “enriquecimento” educacional, complementar às aprendizagens do ensino escolar, preparação para o ingresso no ensino superior, por exemplo).

Os tipos de atividade suplementar procurados assumem características específicas de acordo com o contexto abrangido pela investigação. A participação nessas atividades pode revestir-se de modalidades diferenciadas. Podem ser frequentadas individualmente ou em grupos (pequenos ou grandes), presencialmente ou a distância (por correspondência ou pela internet), na residência dos estudantes ou dos professores, na própria escola em que ocorrem as aulas escolares ou em centros de ensino.

De igual forma, persistem questões presentes desde os primeiros trabalhos:

Há evidências de que a proliferação das atividades ligadas ao ensino suplementar agrava as desigualdades educativas já existentes e entre estudantes de condições sociais diversas, contribuindo para que vantagens sociais sejam transmitidas, por essa via educacional extraescolar, entre gerações? Quem são os estudantes que recorrem e os que não recorrem a estas atividades? Conhecem-se os efeitos nos resultados em exames que determinam a transição dos estudantes entre ciclos, etapas ou nível/grau de ensino? Quais as características socioeconómicas dos que recorrem e dos que não recorrem à *shadow education*? Que efeitos são conhecidos da frequência dessas atividades no desempenho escolar?

Há autores que sugerem que a inclusão de atividades suplementares em contra turno horário do ensino escolar que atendem estudantes de menor nível socioeconómico poderia constituir uma estratégia adequada para reduzir as desigualdades de sucesso escolar. No entanto, há indícios empíricos que apontam para aspetos que interferem na sua eficácia, nomeadamente, por razões de estigmatização social ou outra dos alunos abrangidos e que levam os próprios a rejeitá-la. Torna-se necessário clarificar esta hipótese através da investigação.

As razões para o recurso ao ensino suplementar podem variar de acordo com o nível de ensino frequentado. A preparação para os exames poderá constituir o principal motivo quando os alunos se aproximam do final do ensino secundário, mas, com os alunos mais novos que frequentam o ensino básico, os motivos para essa frequência poderão estar relacionados com o cumprimento de uma obrigação determinada pelos pais, a necessidade de apoio nos trabalhos de casa, a dificuldade de aproveitamento na escola e/ou o desejo de fazer novos amigos.

A abordagem das representações dos indivíduos em cada contexto e em que medida a participação nessas atividades se ajusta ao conjunto de suas práticas e às posições que ocupam no espaço social, poderá ser uma linha de pesquisa que contribuiria para uma compreensão mais aprofundada acerca de motivações associadas ao prestígio social.

Acerca das relações entre os ensinos escolar e suplementar e dos efeitos do último sobre o primeiro, Galvão (2022) menciona trabalhos que mostram que os estudantes que procuram atividades suplementares de matemática estão mais preocupados em aprender técnicas de resolução rápida de exercícios do que com a aprendizagem de matemática propriamente dita. A participação em cursos suplementares, focados na preparação para testes e exames pode levar os estudantes a perderem o interesse nas atividades desenvolvidas no ensino regular e a contribuir para o seu absentismo. Um exemplo citado refere-se aos efeitos de participação nas atividades de ensino suplementar de matemática. Serão maiores entre os alunos que, pelas suas características socioeconómicas e experiências escolares prévias, tinham menor probabilidade de participar nessas atividades.

As práticas de ensino suplementar podem ter consequências perversas sobre o ensino escolar. Uma das que tem gerado mais debate é a que diz respeito à possibilidade de os professores do ensino escolar não cobrirem todo o currículo durante as aulas regulares contando que as atividades suplementares venham a suprir o restante dos conteúdos não trabalhados ou, no limite, dos professores não cobrirem todo o currículo no ensino escolar para gerar uma procura por explicações, das quais eles próprios se encarregariam. Esta situação levanta a existência de questões éticas envolvidas na oferta de ensino suplementar por professores do ensino escolar.

Finalmente, em termos de recomendações no âmbito das políticas de educação para lidar com a educação suplementar, está em aberto se as iniciativas de regulação, voltadas essencialmente para a redução dos efeitos negativos das atividades suplementares sobre os sistemas de ensino e sobre desigualdades educacionais, são suficientes ou adequadas para equacionar os problemas gerados por essas atividades. Quer isto dizer que poderá ser necessário considerar não só intervenções que atuem com vista a minimizar os efeitos negativos da *shadow education*, mas, igualmente, intervir na forma como os sistemas de ensino estão organizados e funcionam, procurando corrigir os fatores que a alimentam e podem potencialmente gerar ou aprofundar as desigualdades sociais na educação. Mark Bray enfatiza esta perspetiva dizendo que:

The shadow sector exposes shortcomings in mainstream systems, which may offend advocates of mainstream schooling, and offers ways to compensate for at least some of these shortcomings. Second, the shadow education system raises fundamental issues for policymakers, who must devise appropriate responses and may find this a challenging task. The arena is complex and requires discerning policies based on the circumstances of particular societies and particular types of shadow education. (Bray, 2020:2)

Perspetivas e questionamentos em Portugal – que agenda?

A investigação realizada em Portugal em torno da temática da *shadow education* tem o seu momento mais expressivo com a publicação, em 2013, pela Universidade de Aveiro, do livro *Xplica internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*, da autoria de Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura.

Contudo, os trabalhos de investigação não têm tido a regularidade esperada, excetuando uma tese de que aqui demos conta. Nos últimos anos não foram divulgados resultados relevantes da investigação sobre esta matéria.

Continuando esta temática a revestir-se de enorme acuidade, especialmente, em período pós pandemia e dos seus efeitos na Educação, a prioridade situar-se-á no relançamento da investigação e na reflexão em torno das recomendações a fazer em matéria de políticas públicas em Portugal.

O fenómeno das explicações em Portugal – dados estatísticos

Nesta secção do relatório, pretende-se analisar a relação entre o fenómeno das explicações e os contextos familiares e socioeconómicos nos quais os alunos se inserem, assim como as suas trajetórias escolares e planos para continuarem os estudos após o ensino secundário.

Os primeiros dados apresentados resultam do inquérito *Estudantes à Saída do Secundário* que tem como objetivo a monitorização e acompanhamento dos trajetos escolares e profissionais de jovens que frequentam (ou frequentaram) o ensino secundário, inserido no âmbito do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), projeto coordenado a nível nacional pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Qual o número de alunos que frequenta explicações?

Continente

Figura 3. Estudantes por frequência de explicações no 12.º ano, sexo e oferta de educação e formação frequentada

OFERTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES NO 12.º ANO				
	TOTAL	NÃO	SIM, NA ESCOLA	SIM, FORA DA ESCOLA	NS/NR
TOTAL	95668	62,5%	8,1%	29,3%	0,03%
Cursos Científico-Humanísticos	63,3%	47,0%	10,6%	42,3%	0,01%
Cursos Profissionais	34,4%	91,3%	3,5%	5,2%	0,1%
Cursos Tecnológicos	1,3%	51,4%	3,8%	44,8%	-
Ensino Artístico Especializado	0,9%	71,6%	9,3%	19,1%	-

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Este questionário foi aplicado na RAM, pela primeira vez, em 2019 através do Observatório da Educação da RAM da Direção Regional de Administração Escolar.

Quem são estes alunos que recorrem às explicações?

Figura 4. Estudantes por frequência de explicações no 12.º ano e natureza do estabelecimento de ensino



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Qual o seu contexto familiar e socioeconómico?

Figura 5 Estudantes por frequência de explicações no 12.º ano e nível de escolaridade dominante na família

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOMINANTE NA FAMÍLIA	FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES NO 12.º ANO				
	TOTAL	NÃO	SIM, NA ESCOLA	SIM, FORA DA ESCOLA	NS/NR
≤ 1.º CEB	5317	83,5%	7,7%	8,8%	-
Entre o 2.º e o 3.º CEB	32650	75,1%	7,9%	16,9%	0,05%
Ensino Secundário	29895	63,9%	7,9%	28,1%	0,02%
Ensino Superior	27806	42,2%	8,6%	49,2%	0,03%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Quais as principais razões para a frequência das explicações e de outras atividades complementares de apoio ao estudo?

Figura 6. Estudantes por frequência de explicações durante o 12.º ano e média global das classificações

MÉDIA GLOBAL DAS CLASSIFICAÇÕES	FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES NO 12.º ANO				
	TOTAL	NÃO	SIM, NA ESCOLA	SIM, FORA DA ESCOLA	NS/NR
TOTAL	95668	59835	7726	28077	30
9-10 valores	0,18%	0,23%	0,22%	0,07%	-
10-14 valores	40,85%	38,37%	43,02%	45,56%	22,54%
15-17 valores	26,79%	24,50%	26,13%	31,83%	47,05%
18-20 valores	6,12%	5,14%	8,18%	7,63%	-
Não sabe	26,02%	31,71%	22,42%	14,88%	30,41%
Não responde	0,04%	0,05%	0,04%	0,03%	-

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 7. Estudantes por frequência de explicações no 12.º ano e desvio etário no ensino secundário

DESVIO ETÁRIO NO SECUNDÁRIO	FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES NO 12.º ANO				
	TOTAL	NÃO	SIM, NA ESCOLA	SIM, FORA DA ESCOLA	NS/NR
TOTAL	95668	59835	7726	28077	30
0 anos	78,3%	75,5%	79,9%	83,7%	74,3%
1 ano	14,8%	15,9%	13,9%	12,8%	6,2%
2 anos	4,2%	5,0%	4,1%	2,7%	-
≥3 anos	2,6%	3,6%	2,0%	0,7%	13,7%
NS/NR	0,07%	0,08%	0,08%	0,05%	5,8%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 8. Estudantes por tipo de certificação, natureza do estabelecimento de ensino e disciplinas com necessidade de explicações

DISCIPLINAS COM NECESSIDADE DE EXPLICAÇÕES	TIPO DE CERTIFICAÇÃO								
	TOTAL			CCH			CPQ		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
TOTAL DE RESPONDENTES	35787	30271	5516	32037	28185	3852	3750	2086	1664
Matemática/Estatística/Matemática aplicada	27464	23189	4276	25422	22172	3250	2042	1017	1026
Português	12302	10330	1973	10782	9449	1333	1521	881	640
Físico-química"	4711	3782	929	4366	3631	735	344	151	194
História	2563	2342	221	2438	2287	151	125	55	70
Biologia	2138	1779	359	1910	1645	265	228	134	95
Inglês	1337	1054	282	819	743	76	517	311	206
Física	1237	1111	125	1174	1074	99	63	37	26
Geometria Descritiva	972	868	104	761	704	57	211	164	47
Química	747	624	123	663	585	79	84	39	45
Geologia	427	336	91	319	279	40	107	56	51
Filosofia	393	353	40	343	322	20	50	31	19
Ciências sociais, Comércio e Direito	337	268	69	237	214	23	101	54	47
Artes	193	153	40	148	137	10	46	16	30
Outras Línguas	156	133	24	96	92	4	60	41	19
Informática	138	102	36	55	53	2	83	49	34
Francês	129	108	21	74	65	9	55	43	12
Outra área	369	306	63	196	175	21	173	130	42
NS/NR	59881	44652	15229	28580	26211	2370	31301	18442	12859

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 9. Estudantes por média global das classificações e disciplinas com necessidade de explicações

DISCIPLINAS COM NECESSIDADE DE EXPLICAÇÕES	MÉDIA GLOBAL DAS CLASSIFICAÇÕES					
	TOTAL	9-10 VALORES	10-14 VALORES	15-17 VALORES	18-20 VALORES	NS/NR
TOTAL DE RESPONDENTES	35777	37	16112	10953	2774	5901
Matemática/Estatística/Matemática aplicada	27461	0,1%	44,8%	32,1%	8,4%	14,6%
Português	12300	0,1%	43,1%	29,9%	8,4%	18,4%
Físico-química"	4711	0,1%	38,4%	33,7%	13,3%	14,4%
História	2563	0,3%	56,1%	19,7%	2,2%	21,7%
Biologia	2138	0,1%	36,7%	33,4%	14,0%	15,7%
Inglês	1337	0,1%	44,9%	23,8%	3,9%	27,2%
Física	1237	0,5%	42,0%	34,2%	10,3%	13,0%
Geometria Descritiva	972	-	47,6%	26,1%	3,4%	22,9%
Química	747	-	43,9%	28,9%	10,5%	16,7%
Geologia	427	-	31,8%	34,6%	14,5%	19,1%
Filosofia	393	-	51,2%	17,4%	5,1%	26,3%
Ciências sociais, Comércio e Direito	337	0,9%	46,7%	23,9%	4,8%	23,7%
Artes	192	-	40,5%	24,2%	8,7%	26,7%
Outras Línguas	156	-	48,1%	18,7%	7,3%	25,9%
Informática	135	1,5%	25,1%	20,3%	10,9%	42,2%
Francês	129	-	43,0%	13,9%	6,0%	37,1%
Outra área	369	-	34,9%	16,6%	6,6%	41,9%
NS/NR	59881	0,2%	38,4%	24,5%	5,1%	31,8%

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 10. Estudantes por desvio etário no ensino secundário e disciplinas com necessidade de explicações

DISCIPLINAS COM NECESSIDADE DE EXPLICAÇÕES	DESVIO ETÁRIO NO ENSINO SECUNDÁRIO					
	TOTAL	0 ANOS	1 ANO	2 ANOS	≥ 3 ANOS	NS/NR
TOTAL DE RESPONDENTES	35787	29666	4671	1066	363	21
Matemática/Estatística/Matemática aplicada	27464	84,5%	12,1%	2,6%	0,7%	0,1%
Português	12302	82,8%	13,4%	2,6%	1,0%	0,0%
Físico-química"	4711	85,7%	10,8%	2,7%	0,8%	0,1%
História	2563	76,8%	16,5%	4,7%	2,0%	0,0%
Biologia	2138	83,7%	12,3%	2,8%	1,2%	0,1%
Inglês	1337	80,6%	11,6%	4,7%	3,0%	-
Física	1237	85,3%	10,6%	2,9%	1,2%	0,1%
Geometria Descritiva	972	72,4%	18,3%	7,9%	1,4%	-
Química	747	83,0%	11,8%	3,5%	1,6%	-
Geologia	427	79,0%	13,6%	5,5%	1,9%	-
Filosofia	393	73,7%	14,4%	10,0%	1,9%	-
Ciências sociais, Comércio e Direito	337	82,8%	10,3%	4,5%	1,8%	-
Artes	193	74,2%	19,7%	3,6%	2,5%	0,6%
Outras Línguas	156	76,1%	18,5%	3,1%	2,2%	-
Informática	138	70,3%	15,8%	5,5%	8,4%	-
Francês	129	73,4%	19,9%	3,0%	3,7%	-
Outra área	369	83,4%	12,7%	2,4%	1,4%	-
NS/NR	59881	75,5%	15,9%	5,0%	3,6%	-

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 11. Estudantes por tipo de certificação, natureza do estabelecimento de ensino e grau de satisfação face à eficácia das explicações

GRAU DE SATISFAÇÃO FACE À EFICÁCIA DAS EXPLICAÇÕES	TIPO DE CERTIFICAÇÃO								
	TOTAL			CCH			CPQ		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
TOTAL	95668	74923	20745	60617	54396	6222	35051	20527	14523
Muito satisfeito	10099	85,4%	14,6%	8926	88,9%	11,1%	1172	58,5%	41,5%
Satisfeito	19115	84,3%	15,7%	17206	87,6%	12,4%	1909	55,0%	45,0%
Nem satisfeito nem insatisfeito	5139	84,2%	15,8%	4615	87,9%	12,1%	524	51,9%	48,1%
Insatisfeito	971	81,0%	19,0%	887	84,7%	15,3%	84	41,4%	58,6%
Muito insatisfeito	466	88,1%	11,9%	402	91,3%	8,7%	63	67,3%	32,7%
NS/NR	59879	74,6%	25,4%	28581	91,7%	8,3%	31298	58,9%	41,1%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019.

Figura 12. Estudantes por nível de escolaridade dominante na família e grau de satisfação face à eficácia das explicações

GRAU DE SATISFAÇÃO FACE À EFICÁCIA DAS EXPLICAÇÕES	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOMINANTE NA FAMÍLIA				
	TOTAL	≤ 1.º CEB	ENTRE O 2.º E O 3.º CEB	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR
TOTAL	95668	5317	32650	29895	27806
Muito satisfeito	10099	1,9%	19,8%	29,0%	49,3%
Satisfeito	19115	2,5%	23,3%	30,1%	44,1%
Nem satisfeito nem insatisfeito	5139	3,3%	25,2%	32,5%	39,0%
Insatisfeito	971	1,9%	22,5%	30,3%	45,3%
Muito insatisfeito	466	4,9%	27,6%	25,6%	41,8%
NS/NR	59879	7,4%	41,0%	31,9%	19,6%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019

Figura 13. Estudantes por média global das classificações e grau de satisfação face à eficácia das explicações

GRAU DE SATISFAÇÃO FACE À EFICÁCIA DAS EXPLICAÇÕES	MÉDIA GLOBAL DAS CLASSIFICAÇÕES					
	TOTAL	0-9 VALORES	10-14 VALORES	15-17 VALORES	18-20 VALORES	NS/NR
TOTAL	95668	175	39079	25628	5851	24935
Muito satisfeito	10099	0,1%	36,1%	36,8%	13,4%	13,5%
Satisfeito	19115	0,1%	47,0%	30,2%	6,1%	16,7%
Nem satisfeito nem insatisfeito	5139	0,2%	52,9%	22,7%	3,4%	20,7%
Insatisfeito	971	0,7%	57,8%	18,9%	3,2%	19,4%
Muito insatisfeito	466	-	42,0%	25,8%	8,0%	24,3%
NS/NR	59879	0,2%	38,4%	24,5%	5,1%	31,8%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019

Figura 14. Estudantes por tipo de certificação, natureza do estabelecimento de ensino e razão para a frequência de explicações

RAZÃO PARA A FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES	TIPO DE CERTIFICAÇÃO								
	TOTAL			CCH			CPQ		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
TOTAL	95668	74923	20745	60617	54396	6222	35051	20527	14523
Subir notas muito baixas	11784	85,4%	14,6%	10629	89,0%	11,0%	1155	52,6%	47,4%
Preparação para os exames	9211	80,9%	19,1%	7790	85,9%	14,1%	1421	53,4%	46,6%
Melhorar as boas notas	8028	86,1%	13,9%	7638	87,8%	12,2%	391	52,9%	47,1%
Ajudar na organização do estudo	5349	86,5%	13,5%	4805	89,3%	10,7%	544	61,7%	38,3%
Outra razão	1404	85,4%	14,6%	1164	87,9%	12,1%	240	72,9%	27,1%
NS/NR	59893	74,6%	25,4%	28592	91,7%	8,3%	31301	58,9%	41,1%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019

Figura 15. Estudantes por nível de escolaridade dominante na família, tipo de certificação e razão para a frequência de explicações

RAZÃO PARA A FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOMINANTE NA FAMÍLIA														
	TOTAL			≤ 1.º CEB			ENTRE O 2.º E O 3.º CEB			ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO SUPERIOR		
	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ
TOTAL	95668	60617	35051	5317	1997	3320	32650	16159	16491	29895	19124	10771	27806	23338	4468
Subir notas muito baixas	11784	90,2%	9,8%	364	78,01%	21,99%	3159	86,7%	13,3%	3959	90,0%	10,0%	4302	94,0%	6,0%
Preparação para os exames	9211	84,6%	15,4%	211	70,61%	29,39%	2063	80,8%	19,2%	2605	82,1%	17,9%	4332	88,5%	11,5%
Melhorar as boas notas	8028	95,1%	4,9%	124	83,97%	16,03%	1348	90,8%	9,2%	2209	94,3%	5,7%	4347	97,2%	2,8%
Ajudar na organização do estudo	5349	89,8%	10,2%	134	74,18%	25,82%	1223	84,3%	15,7%	1600	88,2%	11,8%	2392	94,6%	5,4%
Outra razão	1404	82,9%	17,1%	42	72,66%	27,34%	299	75,4%	24,6%	393	81,6%	18,4%	670	87,7%	12,3%
NS/NR	59893	47,7%	52,3%	4443	29,95%	70,05%	24558	37,8%	62,2%	19129	50,2%	49,8%	11763	71,2%	28,8%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019

Figura 16. Estudantes por média global das classificações, tipo de certificação e razão para a frequência de explicações

RAZÃO PARA A FREQUÊNCIA DE EXPLICAÇÕES	MÉDIA GLOBAL DAS CLASSIFICAÇÕES																	
	TOTAL			0-9 VALORES			10-14 VALORES			15-17 VALORES			18-20 VALORES			NS/NR		
	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ	TOTAL	CCH	CPQ
TOTAL	95668	60617	35051	175	110	65	39079	28212	10867	25628	17515	8113	5851	5102	749	24935	9678	15257
Subir notas muito baixas	11784	90,2%	9,8%	17	81,2%	18,8%	7448	93,4%	6,6%	1727	87,4%	12,6%	55	86,1%	13,9%	2536	82,9%	17,1%
Preparação para os exames	9211	84,6%	15,4%	9	77,3%	22,7%	3495	89,1%	10,9%	3191	81,4%	18,6%	1139	92,7%	7,3%	1377	73,8%	26,2%
Melhorar as boas notas	8028	95,1%	4,9%	5	61,6%	38,4%	1889	94,9%	5,1%	4228	97,2%	2,8%	1236	94,9%	5,1%	671	83,6%	16,4%
Ajudar na organização do estudo	5349	89,8%	10,2%	2	100,0%	-	2767	92,2%	7,8%	1333	94,4%	5,6%	206	94,1%	5,9%	1042	76,9%	23,1%
Outra razão	1404	82,9%	17,1%	5	100,0%	-	510	84,8%	15,2%	470	88,4%	11,6%	138	95,4%	4,6%	281	64,0%	36,0%
NS/NR	59893	47,7%	52,3%	137	58,0%	42,0%	22971	58,2%	41,8%	14679	52,0%	48,0%	3077	81,3%	18,7%	19028	26,4%	73,6%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2018/2019

Síntese do Seminário "Explicações: relações com a Escola e a Sociedade"

Este seminário constituiu um espaço de reflexão sobre a dimensão internacional e nacional das explicações e suas relações com a escola e a sociedade.

Sessão de abertura

Na sessão de abertura, os oradores⁵ referiram algumas questões sobre o papel das explicações privadas na educação; o conhecimento adquirido pelos alunos na escola e a necessidade de garantir o sucesso escolar a todos; a relação entre o tempo despendido pelos pais e famílias à atividade profissional e o apoio dado na educação dos seus filhos/educandos; o agravamento das desigualdades de oportunidades na escola pública.

Na sua intervenção, Álvaro Laborinho Lúcio⁶ teceu considerações em torno da temática do Seminário e deixou um conjunto de interrogações com vista a uma reflexão mais aprofundada acerca da necessidade e dos limites da regulação do fenómeno das explicações. Em si mesmas, as explicações não são negativas nem positivas. Mas, se existem, são suscetíveis de ser reguladas. Não ignorando que o fenómeno das explicações também abrange as escolas privadas, dirigiu o olhar para as escolas públicas e para o ensino obrigatório e de inclusão universal. A questão que surge é a da relação de uma atividade privada, as explicações, com o ensino público. Deve acautelar-se a possibilidade real das explicações poderem agravar os mecanismos de exclusão e colocarem em causa a igualdade de oportunidades dos alunos em termos de sucesso nas aprendizagens. Isso pode ocorrer através da perpetuação do modelo de avaliação tradicional, que sustenta a indústria das explicações, contrariando as transformações na avaliação acompanhando os novos modelos curriculares e pedagógicos. E deixou, entre outras, algumas questões finais para reflexão, se é possível em termos de políticas públicas implementar um sistema de avaliação que dispense os testes e os exames e um outro modelo de acesso ao ensino superior? Existe um direito às explicações? Deverá o Estado assegurar a disponibilização das explicações?

Conferência da manhã *Shadow education from an international perspective*

Mark Bray⁷ levantou questões éticas decorrentes da diversidade das explicações e de provedores, desde pequenas empresas até multinacionais, mas também questões de justiça e equidade.

Apresentou, igualmente, casos de países e de governos com abordagens diferentes relativamente às explicações, incluindo a proibição, a regulamentação e a adoção de políticas de mercado livre.

Destacou ainda o trabalho de agências internacionais, como a OCDE com o PISA, que têm procurado monitorizar o fenómeno das explicações em todo o mundo e medir o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Painel 1 – O fenómeno das explicações em Portugal

No Painel 1, relativo ao fenómeno das explicações em Portugal, os oradores referiram a expansão global e a diversificação da oferta (explicadores e métodos) das explicações um

⁵ Paulo Jorge Ferreira, Reitor da Universidade de Aveiro
Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação
António Neto Mendes, Coordenador da Comissão Especializada Permanente Escola e Sociedade do Conselho Nacional de Educação

⁶ Juiz Conselheiro Jubilado do Supremo Tribunal de Justiça.

⁷ Universidade de Hong Kong. Cátedra da UNESCO em Educação Comparada.

pouco por todo o mundo, o crescimento das ofertas *online*, alguns dos motivos para a sua frequência, os desafios associados, incluindo os diferentes níveis de preparação dos estudantes, o custo financeiro para as famílias, a ocupação de tempo e a sobrecarga na vida dos estudantes, mas também o equilíbrio entre os princípios da liberdade e da igualdade.

Painel 2 “Explicações: Quando, Como, Porquê e Para Quê?”

Os oradores referiram alguns dos motivos para a procura de explicações, entre os quais o apoio na realização das tarefas e dos trabalhos de casa, a superação de dificuldades na aprendizagem, a melhoria de classificações, a preparação para exames e avaliações. Foram apresentadas as várias modalidades de explicações, incluindo em grupo, individuais e *online* e o crescimento desta última durante a pandemia. Referiu-se que a procura por explicações começa desde os primeiros anos escolares, mas há um aumento significativo no ensino secundário, principalmente no início do ano, no final do primeiro período e próximo aos exames finais.

Conferência da tarde “Explicações para a reprodução, caminhos para a transformação”

Pedro Abrantes⁸ destacou a relação intrínseca entre as explicações (aulas de reforço) e o insucesso escolar enquanto fenómeno precoce, massivo e socialmente seletivo. O orador apontou uma contradição sistémica entre os objetivos educacionais que enfatizam a inclusão, o desenvolvimento de competências e a inovação pedagógica, e o sistema de avaliação centrado em exames nacionais que prioriza a memorização e não reflete esses mesmos objetivos. Sugeriu, igualmente, alinhar-se o sistema de acesso ao ensino superior com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tornando-o mais coerente com os princípios orientadores.

Conclusões e Encerramento

António Neto Mendes destacou a tensão entre o espaço público e privado na educação e defendeu que uma sociedade democrática e inclusiva não pode abdicar de princípios que garantam que algumas decisões não sejam deixadas exclusivamente ao espaço privado. Enfatizou ainda a importância da equidade na educação e como as explicações privadas podem afetar essa equidade e que as lógicas de mercado na educação podem agravar as desigualdades sociais.

Domingos Fernandes ressaltou a pertinência do debate sobre educação e a importância de torná-lo mais relevante e pertinente. Reconheceu a territorialização das políticas públicas enquanto oportunidade para um maior envolvimento das comunidades na transformação da educação. Por último, deixou uma nota otimista sobre as oportunidades e desafios na educação e a importância de partilhar e divulgar o debate realizado.

⁸ Universidade Aberta e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Explicações e o currículo

Currículo prescrito pelos exames nacionais	A2
Necessidade de maior aposta numa abordagem centrada no aluno	A1
Competências do PASEO desenvolvidas fora da escola, em atividades de enriquecimento curricular	A7
Fechamento do currículo em disciplinas	A8
Dinamização de atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico e de diversas literacias: financeira, política,...	A9
Necessidade de maior presença das técnicas de estudo, de desenvolvimento da memória, do raciocínio, das <i>soft skills</i> nas Aprendizagens Essenciais	A10
Maior flexibilidade na gestão curricular	A3, A5, A6, A10
Escassez de atividades práticas laboratoriais, de ensino experimental	A1, A11, A15
Recurso contínuo e crítico das tecnologias e IA	A1
Importância do trabalho por projetos	A5
Pressão do tempo face ao currículo, sentida pelos docentes	A11, A15
Maior participação dos pais no desenvolvimento do currículo	A12
Programas de capacitação e de atualização profissional de docentes e de lideranças nas escolas	A1

Explicações e o trabalho dos professores

Excessiva carga horária dos professores	A3
Necessidade de dar explicações por ser mais vantajoso financeiramente	A2, A7, A9
Professores que renunciam à carreira para serem explicadores	A6, A7
Existência de outros agentes a criar contextos de aprendizagem na aula com os professores	A8
Escolha dos professores pelo sistema de ensino privado	A5, A10
Professores a fazer a ponte para o contacto dos centros de explicações as escolas por terem o papel duplo de professor e explicador	A12
Disponibilização, por parte dos centros de explicações, da base de dados dos professores a agrupamentos com falta de professores em certas áreas disciplinares	A12
Professores da turma a darem apoios extra e aulas suplementares na escola	A13, A15
Professores com redução da componente letiva (Art.º 79) a dar apoios e aulas suplementares a alunos com dificuldades de aprendizagem	A3, A13

Possíveis recomendações resultantes do balanço das audições

Para a tutela/ministério

- Potenciar maior autonomia das escolas, permitindo uma adaptação mais flexível do currículo aos interesses dos alunos e às necessidades específicas de cada contexto escolar e local, mais concretamente ao nível do ensino secundário;
- Investir em programas de formação para docentes, focando na implementação de métodos pedagógicos centrados no aluno e numa abordagem holística;
- Requalificar os docentes com um espectro de competências para um novo modelo pedagógico;
- Implementar programas nas escolas que visem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, como resiliência, autoconfiança e gestão do stress, para que se sintam confiantes e mais bem preparados a enfrentar desafios académicos;
- Garantir que as escolas estejam equipadas com recursos digitais que complementem e enriqueçam as experiências de aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver políticas que visem reduzir a dependência excessiva de exames nacionais como único critério de acesso ao ensino superior⁹;

Para as lideranças intermédias e de topo nas escolas

- Fomentar parcerias com a comunidade local para enriquecer as experiências educativas dos alunos;
- Implementar ou reforçar programas de mentoria entre alunos, onde os que se encontram mais avançados apoiam os que apresentam mais dificuldades;
- Incentivar projetos interdisciplinares que estimulem a aplicação prática do conhecimento, proporcionando aos alunos uma compreensão mais holística dos conceitos e reduzindo a necessidade adicional de recurso a explicações;
- Implementar programas de orientação vocacional desde fases iniciais do percurso escolar, apoiando os alunos na compreensão e escolha informadas sobre as suas aptidões e interesses, percursos académicos e profissionais;
- Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior para oferecer programas de mentoria académica, permitindo que os alunos do ensino secundário recebam orientação de estudantes universitários em áreas específicas;
- Reforçar o uso de avaliações de impacto para garantir que as medidas implementadas produzam a melhoria de práticas e de resultados.

Para os docentes

- Participar em programas de formação contínua que promovam métodos pedagógicos inovadores e a avaliação formativa;
- Procurar soluções inovadoras de gamificação e outros jogos com propósitos pedagógicos, como complemento ao desenvolvimento curricular;
- Estimular a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, indo além da mera transmissão de conteúdo¹⁰;
- Valorizar a avaliação através de portefólios, projetos e apresentações, reconhecendo as diversas formas de demonstração do conhecimento para além de exames padronizados.

⁹ Cf. Recomendação da 6ª CEP – Exames e Acesso ao Ensino Superior

¹⁰ Cf. Recomendação da 1ª CEP – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): reflexões acerca da sua concretização nas Escolas

Para as famílias

- Estimular o diálogo aberto entre pais, docentes e alunos que permitirá compreender melhor as necessidades individuais dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais personalizado e adaptado às especificidades de cada aluno;
- Fomentar o envolvimento ativo das famílias nas dinâmicas escolares, nas decisões e processos regulatórios, promovendo a transparência e a participação democrática;
- Valorizar não só o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento global dos alunos;
- Promover tempo de estudo autónomo como prática essencial no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

Bibliografia

- Azevedo, S. (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior* (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/7396>
- Borges, G. (2020). *Da Excelência no Ensino Secundário à (IR) Regularidade Académica no Ensino Superior:(DES) Continuidades de Percursos de Alunos Distinguidos na Escola Pública Portuguesa* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*, Brussels, Belgium: European Commission.
- Bray, M. (2020), “Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications”, *ECNU Review of Education*, pp. 1-34.
- Bray, M., & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*, 92, 102624.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2013). *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (2008). *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade, Comissão Editorial.
- Galvão, F. V. (2022). A literatura sobre shadow education: recortes de pesquisa. *Pro-Posições*, Campinas: FE-UNICAMP, <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0129>
- Gouveia, A. (2017). *Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal* (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18478>
- Minea-Pic, A. (2023), "Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies", *OECD Education Working Papers*, No. 292, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a69c5909-en>.
- OECD (2014). Supplementary Education in East Asia, *Lessons from PISA for Korea*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264190672-5-en>
- Silveirinha, T. (2007). O Fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1012/1/2008000841.pdf>
- Zhang, W., Bray, M. (2020). Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda Ahead. *European Journal of Education*, 55 (3), pp. 322–341.

Anexos

Lista de participantes nas audições

Um sentido agradecimento a este conjunto de personalidades e individualidades, representativas de instituições de mérito e relevância no panorama educativo português por terem participado e contribuído para um debate e reflexão alargados, enquanto especialistas na área, em audições que permitiram recolher um conjunto de informações pertinentes para as recomendações.

De notar que a ordem aqui expressa dos participantes não corresponde à ordem identificada no balanço das audições, por forma a garantir o anonimato das posições tomadas nas audições.

Ana Gabriela Cabilhas - Conselheira, designada pelas associações de estudantes em representação do ensino superior universitário

Ariana Cosme – Inspectora-Geral da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

Cristina Agreira – Conselheira, Designada pelas Associações de Pais e Presidente da Federação Nacional das Associações de Pais de Alunos do Ensino Católico

David Sousa – Vice-Presidente da direção da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP) e Diretor do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo Concelho de Cascais (AEFGA)

Filinto Lima - Presidente da direção da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP)

Francisco Porto Fernandes - Presidente da Federação Académica do Porto (FAP)

Guilherme Dias – Presidente da Associação de Estudantes do Agrupamento de Escolas de Porto de Mós

Irene Louro - Diretora do Agrupamento de Escolas José Afonso, Loures

Jorge Morais - Chefe de Gabinete do Ministro da Educação

José Carlos Pereira – Diretor da Sala de Estudos Math Success

José Cordeiro - Vice-Secretário-Geral da Comissão Executiva da FNE 2023-2027

José Verdasca - Prof. Associado [Aposentado] (CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia) da Universidade de Évora

Luís Pereira dos Santos – Presidente do Conselho Diretivo do IAVE, I.P.

Mariana Carvalho - Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)

Pedro Gil da Silva Vala – Diretor do Agrupamento de Escolas de Porto de Mós, Leiria

Rodrigo Queiroz e Melo - Conselheiro, designado pelas associações de ensino particular e cooperativo e Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)

Sandra Romão – Diretora geral da rede Ginásios da Educação Da Vinci