

Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações¹

António Neto-Mendes²

Esperança Martins³

Resumo: A importância atribuída pelas famílias à educação, o mundo competitivo em que vivemos, as críticas à escola formal, a pressão exercida pelos exames e outras características específicas dos sistemas educativos geram um ambiente propício ao aparecimento, fora da escola, de serviços educativos de natureza privada a que chamamos *explicações*.

O sucesso escolar dos alunos, que pode significar desde a simples transição de ano ou de ciclo ao acesso a um curso ou escola altamente seletivos, é fruto quer do envolvimento mais estrito da educação formal, quer de outros agentes não formais e informais que importa valorizar. Pretendemos aqui problematizar a produção dos resultados escolares, olhando para a relação entre a educação formal e a frequência de explicações enquanto “espaço/tempo” de educação não-formal e informal com um papel relevante na vida escolar. Ilustraremos esta reflexão a partir dos dados recolhidos em vários centros de explicações de Lisboa, Seul, Brasília e Otava.

Palavras-chave: Explicações; Educação formal, não-formal e informal

Introdução

A discussão em torno da produção dos resultados escolares tem sido feita entre nós, mas nem sempre pelas melhores razões nem recorrendo aos argumentos mais pertinentes e sustentados do ponto de vista académico. Recordamos a polémica causada com o processo mediático que conduziu à publicação dos resultados dos exames nacionais do 12º ano, em 2001, fenómeno que ficaria conhecido pelo *ranking de escolas* e assim se tem mantido até hoje. Pouco tempo decorrido interroga-nos sobre o significado dos *rankings* (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003), nomeadamente por ser completamente ignorado o contributo das *explicações* para a produção dos resultados académicos – entenda-se as *explicações* como espaços de consolidação de aprendizagens escolares, por mais questionáveis que estas possam ser, um conglomerado variado de apoios escolares realizados fora da escola (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a).

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciéncia e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

² Universidade de Aveiro

³ Universidade de Aveiro

A análise do desempenho escolar dos alunos privilegia o trabalho desenvolvido no interior das escolas (educação formal), relegando as atividades realizadas em contextos não formais e informais para uma situação de quase invisibilidade.

A *educação formal* está comumente associada a escolas e universidades, enquanto instituições de ensino “tradicionais”, centradas nas figuras do professor e do aluno. Ao sistema educativo formal estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento, graduadas e avaliadas quantitativamente. Os anos académicos organizam-se por disciplinas e cada uma delas possui programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes (Comissão Europeia, 2001; Rogers, 2013). É esta “ordem escolar” que justifica a naturalidade com que normalmente são recebidos sobretudo os sucessos escolares – já os insucessos tendem a ser rechaçados para o exterior, imputando-se as causas a efeitos informais, geralmente do foro da família e do contexto. A *educação informal* abrange tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem. A educação informal não é necessariamente organizada ou orientada e de alguma maneira confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos. Entre a “ordem” formal e a “desordem” informal situa-se a *educação não-formal* que é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e o complementam. Por outras palavras, apresenta domínios com algum nível de estruturação e de organização ou uma estruturação débil ou mesmo inexistente noutros casos. É no âmbito da educação não-formal que queremos situar as explicações, uma atividade tão complementar da educação formal ao ponto de serem os resultados desta – os conseguidos realmente nos testes e exames e os desejados para ter acesso a um curso ou a uma universidade – a determinar fortemente a procura por parte dos clientes, os explicandos e suas famílias. É para nós claro que o nível de formalização de um centro de explicações (registo da empresa, instalações próprias, quadro de pessoal, contabilidade organizada...) é em regra muito superior ao de um explicador independente, cujo funcionamento é pautado por condições informais (a residência é em regra o seu espaço de trabalho, atividade muitas vezes a tempo parcial, geralmente não declarada em termos fiscais...). Apesar das diferenças, a ação de ambos é decisiva para a melhoria da *performance* dos alunos (sucesso escolar) e até das próprias escolas (posição no *ranking* e na avaliação externa).

Um dos objetivos deste texto é o de desmistificar a ideia segundo a qual os resultados dos alunos obtidos em exames são sobretudo dependentes da variável escola e tudo o que acontece no seu seio em matéria de estratégias de ensino e de apoios educativos. Pretendemos assim dar continuidade ao trabalho que temos vindo a desenvolver sobre o fenómeno das explicações. Com efeito, o tempo que os alunos dedicam às aprendizagens escolares não ocorre apenas nos espaços e tempos passados na escola, mas noutros contextos e espaços, onde se evidencia a figura do explicador que ora atua numa base individual e independente ou como assalariado em centros de explicações. Estes últimos, por constituírem realidades em expansão

acelerada e diversificada nos mais variados contextos geográficos, cujas funções e efeitos se repercutem a vários níveis (pedagógico-didático, sociopolítico, económico, de equidade e justiça social e, até, da própria saúde e bem-estar das crianças e jovens), são o principal foco da nossa atenção neste texto através de uma abordagem exploratória realizada em quase duas dezenas de empresas que nos abriram as portas nas cidades de Lisboa, Seul, Brasília e Otava.

O debate que se propõe convoca, assim, a análise das variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos. Esta tem sido uma constante nas últimas décadas e anda em torno de três grandes eixos: a escola, a família e a sociedade. Não custa aceitar que o primeiro dos campos, a escola, beneficia dos contributos que a família e a sociedade aportam ao contexto escolar, não regateando aquela esforços, por exemplo, para garantir que a sua população estudantil tenha a melhor “origem”, implementando mecanismos explícitos ou ocultos de seleção dos alunos. Neste sentido, estamos a assumir que, num universo de “aceleração da *mercadorização* da vida social” (itálico no original) (Afonso, 2008: 29) e da educação acompanhada de competição pelas melhores posições, os contextos formais (as escolas) saem reforçados quando os contextos não formais e informais alinhavam, explícita ou implicitamente, com os seus objetivos, quando usam os mesmos códigos linguísticos e os mesmos referenciais culturais. O inverso também será verdadeiro, isto é, as famílias e os agentes sociais em geral avaliam como vantagens as alianças estabelecidas com a escola, quer isso se reflita em recompensas materiais ou simbólicas. Estamos perante uma dupla contaminação: o não formal e o informal fazem sentir as suas influências (consideradas positivas ou negativas) sobre o formal, da mesma forma que a importância deste pode até conduzir à “formalização” progressiva de contextos informais. O “ensino doméstico” (*home schooling*) pode ser visto aqui como o expoente máximo desta formalização do informal, decorrente em grande medida de uma recusa da oferta formal, mas não é preciso ir tão longe. As famílias podem desenvolver outras estratégias, podem fazer certas escolhas justamente porque veem nelas vantagens educativas, quer estas tenham um valor deliberadamente competitivo ou não. A adesão às explicações como forma de apoio extraescolar pode ser vista neste prisma e este texto fornece algumas pistas para a compreensão do fenômeno, no seguimento de vários trabalhos anteriores (entre outros, Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a; Neto-Mendes, Costa, Ventura, Azevedo & Gouveia, 2012). Ela representa também, em certo sentido, a “renovação do discurso da liberdade de escolha” das famílias (Neto-Mendes, no prelo) – a liberdade de escolher o explicador ou explicadores pode ser uma alternativa à escolha da escola, possibilidade que oficialmente tem vindo a ser admitida de forma gradual, como mostramos noutro trabalho (Neto-Mendes, no prelo).

1. As explicações como forma de apoio extraescolar à escala mundial

A questão das explicações é um tema gerador de poucos consensos seja pela delimitação e significado que se atribui ao conceito em si, seja pelos argumentos utilizados para justificar a sua oferta por parte de docentes, a sua frequência por parte de alunos, ou a necessidade da sua procura por parte das famílias.

Peculiaridades à parte, assiste-se um pouco por todo o mundo à naturalização e padronização da atividade das explicações enquanto fenómeno empresarial, que envolve novos atores – explicadores e empresários – que veem nele uma oportunidade de negócio lucrativa ou uma oportunidade laboral. Acresce também o modo como os governos dos diversos países encaram a atividade, espelhando uma diversidade de políticas e práticas de regulação previstas num enquadramento legal que pode ignorar, proibir ou reconhecer o fenómeno, ligando-o ao sucesso escolar dos alunos (Neto-Mendes, 2008).

É ao fenómeno das explicações que temos dedicado uma parte dos nossos trabalhos de investigação. Iniciámos, em 2000, trabalhos exploratórios sobre as explicações com base em estudos localizados. O estudo exploratório (2000-2003) – *As Explicações no 12.º ano: Contributos para o Conhecimento de uma Actividade na Sombra* – traduziu-se numa abordagem exploratória das explicações enquanto prática que corresponde a um serviço privado e remunerado exercido por professores, fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos. Partindo da constatação empírica de que o fenómeno das explicações estava já em franca expansão e interpelados pela divulgação pública dos *rankings* de escola, realizámos, durante os anos letivos 2001/2002 e 2002/2003, um inquérito por questionário em 4 escolas secundárias do litoral centro do território português, dirigido a toda a população escolar do 12º ano, envolvendo cerca de 960 alunos. Eram nossos objetivos: i) tornar mais clara a situação, nomeadamente no que diz respeito à escala do fenómeno, às ligações entre as explicações e o (in)sucesso e à taxa de esforço das famílias para suportar as despesas inerentes e ii) abordar alguns dos impactos das explicações no que respeita ao seu papel como elemento desequilibrador da equidade no acesso ao sucesso educativo e social, ao mesmo tempo que obrigam a problematizar o “efeito de estabelecimento” e a seriação das escolas através de rankings descontextualizados.

Em 2004 entramos numa nova etapa da investigação com o projeto *Xplika – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos* (2004-2008)⁴. Com ele pretendemos investigar a situação das explicações em Portugal, nomeadamente a escala do fenómeno e as ligações entre as explicações e a "eficácia" das escolas, o insucesso/sucesso académico dos alunos e o nível de equidade dos alunos e respetivas famílias no acesso à educação.

Encontramo-nos agora na reta final do projeto *Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*⁵ (2010-2013) com o qual pretendemos investigar o fenómeno das explicações, em particular a atividade de centros de explicações e respetivas clientelas, em cinco cidades capitais (Lisboa, Seul, Brasília, Otava e Maputo), distribuídas por quatro continentes. Colocamos a ênfase no conhecimento da oferta dos centros de explicações cruzada com a respetiva procura para assim contribuir para o aprofundamento da investigação de uma temática que ainda não recebeu, por parte da comunidade científica, a atenção que a sua importância justifica. A análise comparada que levamos a cabo visa, por um lado,

⁴ Para mais informações sobre o projeto consultar: <http://xplika.web.ua.pt/>

⁵ Para mais informações sobre o projeto consultar: <http://www.ua.pt/de/xplika/>

compreender melhor o fenómeno das explicações nas cidades selecionadas e, por outro, fortalecer as relações de investigação entre os investigadores envolvidos.

Entendemos as explicações como um *sistema educativo na sombra*, fazendo jus à denominação “shadow education system” – de Mark Bray (1999), porque ao nível da linguagem escolar e do discurso político é difícil encontrar sinais de reconhecimento do papel que as explicações desempenham na cadeia de produção dos resultados académicos em geral e da excelência académica em particular, remetendo para a invisibilidade e o silêncio um fenómeno que paradoxalmente nos é tão familiar (Neto-Mendes, 2008).

O mercado das explicações é um espaço propício para atender a várias solicitações: os alunos precisam de passar nos exames com classificações o mais elevadas possível para assegurarem situações mais vantajosas no acesso a outros graus de ensino e ao mercado de trabalho; os estabelecimentos de ensino terão cada vez mais em conta os resultados dos seus alunos porque podem igualmente gerar vantagens comparativas, traduzidas, eventualmente, em investimentos públicos diferenciados, alterações no estatuto das escolas e justificações de percursos e oportunidades profissionais ou traduzidas em processos mais seletivos nas escolhas e trajetórias dos alunos, e em lucros maiores (Afonso, 2008).

Enquanto fenómeno de alcance mundial, a oferta e a procura de explicações constituem realidades presentes nos mais diversos contextos geográficos (Baker & LeTendre, 2005). A existência à escala global deste fenómeno pode ser compreensível à luz de diferentes argumentos: i) económicos e financeiros, válidos quer para os prestadores de serviços, os explicadores que podem fazer disso ocupação a tempo integral ou parcial, mas também para os empresários que veem na atividade uma oportunidade de negócio que as tecnologias da informação e comunicação (internet) e as políticas económicas de livre mercado ajudam a internacionalizar de forma crescente; ii) pedagógicos: o apoio extraescolar representa teoricamente uma oportunidade de recuperação para alunos com dificuldades na escola; iii) políticos e fiscais, relacionados pelo menos com a atividade dos “explicadores domésticos”, que trabalham em casa por conta própria (Silveirinha, 2007) e por isso escapam mais facilmente ao controlo fiscal das autoridades (Bray, 2002; Neto-Mendes, 2004; Neto-Mendes, 2008).

A *regulação transnacional das explicações* (Neto-Mendes, 2008: 87) ajuda a compreender em profundidade o fenómeno da globalização das explicações. A ação de organismos internacionais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO, a União Europeia, o Conselho da Europa, a própria Organização Mundial do Comércio (OMC) – tem sido determinante ao influenciar as políticas públicas com impacto na educação, destacando-se o Programa PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE, que ao recorrer a metodologias de comparação de resultados entre países naturaliza e induz reformas educativas que não raro passaram e continuam a passar pela adoção generalizada de testes e exames nacionais. Os exames nacionais são um dos fatores potenciadores da procura de explicações e uma das fontes inspiradoras para explicadores individuais e proprietários de centros de

explicações organizarem a sua oferta de apoios suplementares (Neto-Mendes, 2008; Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008).

Também o *franchising*, associado ao recurso às tecnologias da informação e da comunicação, à generalização da internet e ao embaratecimento das comunicações é significativo e permite ajudar a compreender a globalização do fenómeno das explicações (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008; Ventura, 2008: 72).

De seguida teceremos, ainda que de forma muito sucinta, algumas considerações sobre a atividade das explicações e onde teremos oportunidade de reforçar que o universo das explicações é muito diversificado e abrange um *continuum* com fronteiras difusas.

2. As explicações entre os mundos formal e não-formal da educação

As modalidades e práticas associadas ao fenómeno das explicações abarcam desde atividades enquadradas nos Centros de Atividades de Tempos Livres, onde, por delegação de funções por parte dos pais, as crianças são acolhidas quando não estão na escola e aí, entre outras atividades, realizam os trabalhos de casa, até aos diversos centros onde prevalece a função de suplemento direcionado ao desempenho escolar, passando ainda pela explicação doméstica individual e de grupo e pelo apoio gratuito dado por familiares, vizinhos e amigos, com maior ou menor regularidade. Por serem as manifestações mais evidentes, concentramo-nos aqui em particular nos serviços pagos prestados, fora da escola, por explicadores individuais e pelos centros de explicações.

A. Explicadores individuais: explicações como atividade secundária

Nesta parte do nosso texto dedicar-nos-emos em concreto às explicações como trabalho respeitável para professores que desejam melhorar os seus salários. Nestas situações as explicações funcionam como um suplemento a uma atividade principal, asseguradas pelos explicadores no seu tempo livre, e os rendimentos obtidos através destas não são, geralmente, declarados às entidades fiscais. As explicações deste tipo funcionam de uma maneira informal, sem contrato ou ligação a qualquer tipo de organização ou ordem profissional e constituem uma atividade económica submersa com a qual se tem lidado de uma maneira permissiva, apesar das frequentes acusações de concorrência desleal aos negócios legais de explicações por parte de alguns responsáveis destes últimos. O tipo de ensino prestado pode ser visto como o expoente máximo desta formalização do informal, decorrente em grande medida da não aposta na oferta formal. Por sua vez, o estatuto de atividade particular desenvolvida em espaços privados, para o que aponta sobretudo a relação tradicional explicador/explicando, é de alguma forma um prolongamento da família e das suas escolhas (Neto-Mendes, no prelo). É esta situação de clandestinidade que permite alimentar a confusão entre resultados escolares, de que os explicandos são os primeiros beneficiários, e o mérito individual, trave-mestra da ideologia meritocrática,

que leva Sá e Antunes a admitir que as explicações fabricam uma realidade escolar em que “o desempenho mascara a desigualdade” (Sá & Antunes, 2007:148). Face ao exposto, consideramos informal o contributo dos explicadores domésticos em relação à educação formal, ainda que seja um espaço informal altamente determinado pela educação formal (programas, testes e exames das diferentes disciplinas que os alunos-explicandos frequentam na escola).

Silveirinha (2007) apelida de “explicadores domésticos” os professores que estão, simultaneamente, a lecionar em escolas públicas ou privadas e dão explicações em casa, isto é, todos aqueles cuja atividade principal é a de professor mas que nas horas vagas desempenham a função de explicador. Apesar de as explicações não serem a sua atividade principal, representam financeiramente um contributo importante.

Com o desenvolvimento do mercado educativo, a convencional explicação particular, de caráter informal, assumida pelo “explicador doméstico” tem vindo a coabitar cada vez mais com negócios de maior dimensão, onde se incluem as redes de centros de explicação, com diferentes localizações, e o *franchising*, dominado por grandes grupos económicos que, para além das explicações tradicionais, oferecem uma variedade de outros serviços educativos (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a; Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012; Ventura & Jang, 2010).

B. Centros de explicações: explicações como atividade principal

Como já tivemos a oportunidade de afirmar ao longo deste texto, têm vindo a ser criadas condições para o desenvolvimento de respostas educativas alternativas como os centros de explicações de tipo presencial ou através da *Internet*. Assim, a forma de apoio em voga nas últimas décadas em muitos países é a proporcionada pelas empresas de explicações, em franco crescimento, tais são as oportunidades de negócio que o mercado tem proporcionado a este nível.

Ainda que com algumas diferenças, assiste-se um pouco por todo o mundo à naturalização e padronização deste fenómeno empresarial, que envolve novos atores – explicadores, tutores e empresários – que o veem como uma oportunidade de negócio altamente lucrativa. O crescimento é de tal ordem que Dang e Rogers referem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande setor educativo” (2008: 161), justificado pela crescente atmosfera de competição e pela convicção do valor da educação para o progresso social e económico.

Ao grupo de indivíduos que se dedicam às explicações, enquadrados em centros de explicações, Silveirinha (2007), por sua vez, deu o nome de “Explicadores públicos” – englobando aqueles profissionais que dão explicações em centros e que podem ser ou não professores em escolas públicas ou privadas. Para além da sua atividade estar legalizada na maioria das situações, as explicações constituem a principal e por vezes a única atividade profissional que exercem (Silveirinha, 2007).

No caso português em particular, a crescente procura por serviços de explicações e a crise de empregabilidade que os professores experimentam de há uns

anos a esta parte, motivada pela redução da taxa de natalidade e consequente diminuição do número de alunos, mas também fruto de algumas políticas educativas (redução do número de turmas e de horários para docentes, resultado da reorganização da rede escolar, das reformas curriculares, etc.), tem levado muitos professores a olharem as explicações como ocupação principal e por vezes única, inviabilizado que está o vínculo contratual, mesmo que a prazo, com uma escola (Neto-Mendes, 2004).

Em Portugal, como em muitos outros países, ninguém duvida que o fenómeno das explicações está em franco crescimento, com inúmeros indivíduos a dedicarem-se inteiramente a esta atividade, como empregados a tempo inteiro num centro de explicações ou como trabalhadores independentes. Abordaremos de seguida, a partir de um conjunto de dados e informações resultantes de pesquisas realizadas em Lisboa, Seul, Brasília e Otava, a atividade dos centros de explicações nas quatro capitais referidas. Deter-nos-emos em particular sobre os principais “clientes”, razões da procura, tempo e dinheiro despendidos, disciplinas mais procuradas e vantagens e desvantagens do recurso a estes serviços.

3. Um olhar sobre centros de explicações de Lisboa, Seul, Brasília e Otava

A procura de explicações deve-se a uma constelação de razões: aos problemas que o ensino formal enfrenta; à necessidade de apoios que são praticamente substitutos da escolarização normal; mas também à competição feroz por certas oportunidades servida por certos apoios que não terão, assim, nenhuma relação com os problemas da Escola porque se constituem como reforços académicos suplementares para indivíduos que têm percursos de escolarização relativamente bem sucedidos. É esta última situação que configura mais precisamente a procura das explicações como reforço das estratégias de preservação de estatutos e privilégios das classes favorecidas. Por sua vez, para os filhos das classes menos favorecidas, mais dependentes do sucesso nas trajetórias de escolarização que escolhem, a procura das explicações terá possivelmente motivações que tanto se traduzem em formas de reforço como se traduzem em formas compensatórias, sendo certo que, em qualquer dos casos, estará subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente (Afonso, 2008).

Quando selecionámos como objeto de estudo do projeto as capitais Lisboa, Seul, Brasília, Otava e Maputo, escolhemo-las para conhecer melhor o fenómeno das explicações nos respetivos países. Assim, escolhemos: Portugal porque é o nosso país de origem, onde o recurso a explicações tem crescido e merece ser estudado; a Coreia do Sul porque possui uma longa tradição de reflexão sobre a questão das explicações, serviço que conhece neste país uma procura em massa; o Brasil porque desenvolveu um sistema de “cursinhos pré-vestibulares” muito procurado e com uma grande oferta; o Canadá porque também conhece uma oferta significativa de explicações, com

grande crescimento do *franchising*; e Moçambique⁶ que nos permitirá compreender como a atividade das explicações se desenvolve num país africano.

Tendo presente a dimensão do fenómeno, a sua diversidade e, naturalmente, a disponibilidade para participar na pesquisa, integraram o estudo 4 empresas em Lisboa, 4 em Seul, 5 em Brasília e 4 em Otava. No âmbito destas visitas, procedeu-se à realização de *entrevistas* aos respetivos gestores (17 entrevistas gravadas em formato digital) e à aplicação de *questionários* aos alunos/explicandos (recolheram-se: 114 questionários em Lisboa; 216 em Seul; 129 em Brasília e 42 de Otava). O trabalho de campo decorreu durante o ano de 2011 e início de 2012.

Antes da análise comparativa de algumas características do fenómeno das explicações nas quatro capitais referidas procuraremos ilustrar de forma sucinta a situação vigente nos países correspondentes.

Portugal

Em Portugal as explicações constituem um fenómeno em crescimento exponencial. E se é verdade que a vertente marginal enquanto economia paralela e não oficializada desta atividade é significativa, a face oficializada e explícita do fenómeno assume uma extensão que, a cada dia que passa, se torna mais intensa, já que nos confrontamos diariamente com a abertura de novos centros de explicações. O crescimento referido explica-se em parte por duas condições determinantes: 1) existência de *numerus clausus* para o acesso ao ensino superior que exige notas elevadas no ensino secundário e nos exames nacionais com um impacto seletivo maior em certas áreas como Artes e Saúde, por exemplo; 2) existência de um elevado número de licenciados desempregados, profissionalizados em ensino, que não veem a curto prazo possibilidade de entrada como docentes no sistema educativo, estando assim disponíveis como mão-de-obra qualificada para assumir a ocupação de explicador.

O elevado número de professores desempregados, a importância atribuída às notas escolares e a existência de exames nacionais – de acesso ao Ensino Superior, mas não só – são também motivos de interesse para a entrada em Portugal de grandes empresas multinacionais dedicadas ao apoio pedagógico, com serviços altamente especializados. A existência de centros que operam em *franchising*, em franca expansão no nosso país, evidencia uma procura suficiente que justifica o desenvolvimento de estruturas deste tipo. Os negócios franchisados de explicações, apesar de serem um fenómeno recente no nosso país e não ter ainda atingido a escala que se conhece noutras, como Estados Unidos, França, Japão, Coreia do Sul, merecem atenção quer pelo seu desenvolvimento rápido quer pelo que representam ao nível da

⁶ O projeto inicial previa que uma das cinco cidades capitais a estudar fosse Paris, mas, após inúmeros esforços não foi possível proceder ao levantamento de dados por falta de colaboração. Neste sentido, escolhemos Maputo, o que nos permite também considerar mais um continente na nossa amostra. O facto de a recolha de dados nesta capital estar mais atrasada justifica a sua não integração neste texto.

procura de serviços de explicações quer ainda pelo número de indivíduos que vê neste tipo de atividade uma boa oportunidade de negócio, ou pelo número de colaboradores que recruta (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Coreia do Sul

A Coreia destaca-se como um dos países onde o recurso a explicações é mais expressivo e em contínuo crescimento. A maioria das famílias investe uma parcela significativa do seu orçamento nas explicações e há um manifesto orgulho pelo tempo despendido pelos seus filhos em explicações, particularmente quando estas são prestadas por explicadores oriundos das universidades mais prestigiadas da Coreia do Sul ou então quando frequentam os centros mais reputados. Também neste país os exames que condicionam o acesso a um determinado nível de ensino têm um peso significativo na expansão do mercado das explicações. Perante este cenário e face à importância atribuída às explicações, os centros de explicações estão a tornar-se um negócio muito atrativo (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Brasil

No Brasil destaca-se a modalidade de centros designada por “cursinhos”, que dirigem a sua oferta para os estudantes que se preparam para realizar exames de acesso ao ensino superior. Tal é a manifestação destas práticas que os “cursinhos” se têm tornado gradualmente num grande sistema de educação, paralelo ao sistema formal por serem uma resposta importante para as necessidades dos estudantes que querem obter uma vaga numa universidade. Para além do acesso à universidade, na capital destaca-se como motor do reforço escolar a preparação para o acesso ao Colégio Militar de Brasília, uma instituição também muito procurada entre os jovens brasilienses (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008; Gouveia, 2012).

Canadá

No Canadá as explicações afirmaram-se como uma atividade que complementava o que era ensinado no ensino formal e visavam ajudar o aluno a compreender melhor os conteúdos explorados na aulas ou a preparar-se para os testes e exames. Estes serviços eram normalmente prestados por professores, em suas casas ou nas dos explicandos, ou por pequenos centros de explicações. Contudo, a par das referidas explicações “tradicionais”, tem-se assistido à diversificação de serviços com o desenvolvimento de empresas ligadas ao ensino não-formal conhecidas por “centros de aprendizagem”. Estes distanciam-se do papel de apoio ao que é ensinado nas escolas, incluem toda uma panóplia de programas (programas pré-escolares, programas de matemática e de leitura, programas de escrita e discurso em público) e

em alguns casos, promovem também cursos acreditados. Em suma, desenvolvem uma variedade de serviços educativos que diferem dos tradicionais centros de explicações nos objetivos e no método. De referir ainda que estes centros não são necessariamente geridos por profissionais ligados ao ensino (Aurini, 2003; Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008).

Apresentada em traços genéricos a situação vigente nos países selecionados, passaremos a abordar mais amiúde aspectos do fenómeno das explicações nas respetivas capitais, tais como: o perfil dos “clientes”, razões da procura, tempo despendido, disciplinas mais procuradas, investimento familiar e vantagens e desvantagens do recurso a explicações.

2.1. Perfil dos “clientes”

Nas cidades de Lisboa, Seul, Brasília e Otava foram recolhidos 501 questionários. Analisadas as respostas, apresentamos na tabela 1 a distribuição dos alunos com base no nível de educação/ensino que frequentam. A grande maioria dos alunos inquiridos (69,6%) frequenta anos escolares correspondentes a um ensino médio/secundário.

Tabela 1. Distribuição dos alunos inquiridos por níveis de educação

	Lisboa	Seul	Brasília	Otava
Educação Pré-escolar	-	-	2	7
Ensino Básico/Fundamental	39	6	58	29
Ensino Médio/Secundário	72	198	58	6
Ensino Superior	3	-	2	-
Total	114	204	120	42

Como podemos observar pela tabela 1, o fenómeno da procura de explicações é transversal a todos os ciclos escolares. É possível confirmar a procura de explicação ao nível do pré-escolar e dos primeiros níveis de ensino, no entanto não é de espantar que o fenómeno tenha uma maior expressão nos níveis de ensino correspondentes ao ensino médio e secundário pelo seu caráter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes.

Neste quadro, quando procuramos esboçar o perfil dos estudantes que se socorrem dos centros de explicações, encontramos dois tipos de “clientes” distintos: i) aqueles que, apesar de serem detentores de conhecimentos e competências suficientes a determinada disciplina (eventualmente até com altas classificações), recorrem às explicações para melhorar os seus resultados e atingir a classificação mais elevada possível e ii) aqueles que, apresentando dificuldades e insucesso a certas disciplinas, procuram as explicações para cumprir os resultados que lhes permitam a aprovação (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008b).

Temos razões de sobra para pensar que este fenómeno de escolarização da vida das crianças e dos jovens fora da escola não só não é novo como persegue novos caminhos e conhece uma precocidade antes insuspeitada. Daí ser importante analisar de seguida os motivos que originam a procura das explicações.

2.2. Razões para a procura

A expectativa educacional continua a aumentar e os estudantes e as famílias veem nas explicações um sistema paralelo ao sistema de ensino que parece favorecer os resultados académicos dos alunos. A realização de exames, a luta por boas notas, as dificuldades/falta de bases, os maus resultados, a desatenção/falta de motivação, a incompetência dos profissionais da escola, a falta de hábitos de trabalho, o facilitismo, a imposição dos pais, a necessidade de ocupação dos tempos livres ou o fracasso são algumas das razões genericamente apontadas para o recurso a explicações. De forma genérica, podemos criar três categorias de razões: i) de tipo pessoal (que dependem exclusivamente do aluno), ii) escolares e educativas (relacionadas com o funcionamento do sistema educativo e das escolas), e iii) do foro sociocultural, pelas exigências colocadas pela sociedade e pelos seus padrões de vida e de consumo.

Para identificar as razões para o recurso aos centros de explicações nas quatro capitais em análise foi colocada a seguinte questão aos alunos dos centros: “Indique os motivos pelos quais recorreu a centros de explicações”. Estudadas as respostas recolhidas, mostramos na tabela 2 os motivos indicados pelos alunos. Das categorias apontadas, verificamos que, nos casos de Seul e Brasília, a obtenção de resultados que permitam o acesso ao ensino superior ou a determinado curso é aquela que os alunos dos centros mais referem (49,47% e 46,82% dos inquiridos de Seul e Brasília, respetivamente). No caso de Lisboa, ainda que esta razão também seja importante, merecem destaque os “resultados negativos” na escola (resultados que não asseguram a transição de ano, uma vez que o sistema português admite a reaprovação) e os “resultados positivos, mas baixos”, motivos apontados, em ambas as respostas, por 33,06% dos inquiridos. No caso de Otava, destacam-se como principais motivos para a frequência de explicações os “resultados positivos, mas baixos” (19%) e “resultados que não garantem o acesso à Universidade/curso desejado” (16,6%).

Tabela 2. Razões para a frequência de explicações

Motivos	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resultados negativos	36	33,06	8	4,26	20	17,46	-	-
Resultados positivos, mas baixos	33	33,06	32	17,02	9	7,14	8	19
Resultados que não garantem acesso à Universidade/curso desejado	23	25,62	93	49,47	57	46,82	7	16,6
Outros motivos	10	8,26	55	29,25	36	28,57	26	61,9
Total	102		188		122		41	
Sem resposta/Nulo	12		28		7		1	

Por ter sido significativa a escolha por parte dos alunos da resposta “Outro motivo. Qual?”, indicamos, a título de exemplo, alguns dos outros motivos mais referidos: “Dificuldades dos pais para esclarecerem as dúvidas do aluno”; “Garantir notas altas”; “Apoio nos TPC”; “Boas classificações darão maiores oportunidades de sucesso”; “Obter atenção individualizada sem pressão”; “Passar no vestibular”; “Melhor preparação para concursos/Ingresso no Colégio Militar de Brasília” e “Melhorar a formação e preparação/mais ritmo de estudo”.

Quando questionados sobre as razões da crescente procura de explicações, os responsáveis destes centros destacam, por exemplo, que:

- As motivações são as mais diversas, portanto temos um grupo de alunos cada vez maior que são ótimos e que querem ficar excelentes... Depois temos os alunos que vêm para a explicação à cautela; ou seja, antes que os problemas apareçam, não querem ter nas disciplinas centrais – Português, Matemática, Físico-Química, Inglês – problemas; portanto, têm uma explicação preventiva. Depois temos o aluno que pura e simplesmente está de rastos e precisa de ser apoiado porque não consegue, por ele próprio, que não é a maioria (L1, Lisboa);
- *A escola pública não assume as suas responsabilidades (S1, Seul);*
- Pela desfasagem que existe no ensino público. A gente trabalha muito com o aluno da escola pública; então, ela está deixando muito a desejar. Então, é a falta mesmo do acompanhamento no colégio público. Conteúdo e tudo. Então, eles procuram reforço para terem a chance de concorrer (B1, Brasília);
- *Acho que há aqui um grande desafio e é por isso que programas como os da Kumon, Sylvan, Oxford, Mathnasium, Spirit of Math, Private Tutors e outras companhias estão a crescer. É devido a uma lacuna no sistema público (O2, Otava).*

Antes de passarmos à análise do tempo despendido em explicações pelos alunos que participaram no estudo, ainda que mais centrados na realidade portuguesa, importa, como síntese da abordagem das razões para a procura, referir que é uma conclusão precipitada afirmar que o crescimento do fenómeno das explicações se deve apenas à perda de qualidade da escola pública. As razões da procura são mais gerais e também os alunos do privado procuram explicações. A competição por um lugar no ensino superior, por sua vez, consolida a procura de vantagens (recurso a explicações) por parte dos alunos bons que ainda assim podem ver goradas as suas expectativas de entrar no curso/universidade pretendidos se em vez de uma classificação de 18 ou 19 valores (na escala de 0-20) concorrerem com 17 ou 18 – e por isso estamos perante uma situação muito diversa daquela em que o aluno recorre a explicações porque tem dificuldades de aprendizagem e arrisca reprovação – “explicandos-meta-vinte” versus “Explicandos-meta-dez”, de acordo com Costa, Neto-Mendes & Ventura (2008b).

2.3. Tempo despendido

Um dos aspetos onde se manifesta maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas é o tempo que os alunos dedicam por semana às explicações.

Tabela 3. Tempo semanal despendido em explicações

Horas por semana	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 -2 horas	52	45,61	-	-	-	-	19	45,2
2-4 horas	32	28,07	2	0,93	8	6,20	6	14,3
4-6 horas	26	22,81	8	3,70	7	5,43	7	16,7
6-8 horas	3	2,63	5	2,31	4	3,10	4	9,5
8-10 horas	-	-	7	3,24	3	2,33	1	2,4
10-14 horas	-	-	44	20,37	4	3,10	2	4,8
14-20 horas	-	-	69	31,95	13	10,08	-	-
20-28 horas	-	-	33	15,28	28	21,71	-	-
Mais de 28 horas	-	-	11	5,09	11	8,53	-	-
Sem resposta/nulo	1	0,88	37	17,13	51	39,53	3	7,1
Total	114	100	216	100	129	100	42	100

Apesar do número ainda elevado de não-respostas ou respostas nulas neste item, nomeadamente em Seul e Brasília, preparamos uma leitura dos dados. Estudadas as respostas, apresentamos na Tabela 3 o total de horas por semana despendidas em explicações em cada cidade. Como se pode verificar, os alunos de Lisboa e Otava são os que dedicam menos tempo às explicações, com quase metade (45,6% e 45,2%, respetivamente) a não ir além das 2 horas por semana. Os resultados com intervalos agregados mostram que, em Lisboa, 96,5% têm até ao máximo de 6 horas semanais. Em Otava, esse valor desce para 76%. Em Seul e Brasília, o consumo de explicações tem uma dimensão muito superior, apontando para níveis de ocupação do tempo dos estudantes pouco compatíveis com a sua tenra idade. Em Seul, só cerca de 10% dos alunos inquiridos dedicam entre 2 e 8 horas do seu tempo a esta atividade. Esta percentagem duplica (20,37%) se o intervalo de referência for de 10 a 14 horas e passa para 47% no intervalo de 14 a 28 horas. Em Brasília, apesar dos cuidados que a elevada percentagem (39,5%) de “sem resposta/nulos” nos sugere, é de referir que 31,8% dos inquiridos que responderam a este item afirmam dedicar 14 a 28 horas ao reforço escolar, havendo mesmo 8,5% que referem dedicar mais de 28 horas a esta atividade. Significativa é ainda a constatação de que os alunos de Lisboa não assinalaram um caso que fosse de frequência para além das 8 horas semanais e em Otava não houve nenhuma referência para além das 14 horas. Por sua vez, em Seul a frequência mais considerável inicia-se no intervalo 10 a 14 horas, e em Brasília no intervalo acima, das 14 a 20 horas por semana.

O exercício comparativo que este texto ensaia mostra que a situação em Portugal está longe de representar o exemplo mais extremo em termos de “escolarização” do tempo das crianças e jovens ocorrida fora da escola. Os dados recolhidos evidenciam uma tendência crescente para a dupla jornada de trabalho – a da escola regular, esteja ela ou não integrada na escolaridade obrigatória, e a das explicações – o que parece reforçar a ideia de que há uma efetiva “hiperescolarização” da vida das crianças e dos jovens, circunstância que não é em si mesma uma novidade tendo em conta a investigação que já desenvolvemos sobre as explicações.

2.4 Disciplinas mais procuradas

De acordo com as escolhas dos explicandos e alguns testemunhos dos responsáveis dos centros que entrevistámos, as disciplinas mais procuradas são, por um lado, aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades e, por outro, as disciplinas sujeitas a exame nacional e nucleares no acesso a determinados cursos superiores, cujas classificações de ingresso são mais elevadas.

Relativamente às matérias que os alunos mais frequentam nas explicações, os resultados coincidem com as investigações internacionais conhecidas sobre o assunto (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012, entre outros). Analisadas as respostas dadas pelos alunos, apresentamos na Tabela 4 as quatro disciplinas mais frequentadas em cada cidade. A matemática surge como a matéria mais procurada. Como se pode ver, merecem ainda destaque, com variações de cidade para cidade, a língua materna, o inglês e outras disciplinas da área das ciências naturais.

Tabela 4. As quatro disciplinas mais frequentadas em cada cidade

Matérias	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Matemática	76	66,67	173	80,09	68	52,71	19	38,8
Física	-	-	-	-	10	7,75	-	-
Biologia	-	-	-	-	8	6,20	-	-
Inglês	13	11,40	158	73,15	-	-	8	16,3
Físico-química	31	27,19	-	-	-	-	-	-
Francês	-	-	-	-	-	-	12	24,5
Português	36	31,58	-	-	62	48,06	-	-
Ciência	-	-	91	42,13	-	-	-	-
Coreano	-	-	69	31,94	-	-	-	-
Leitura/Escrita	-	-	-	-	-	-	10	20,4

Questionados sobre as disciplinas mais procuradas, os responsáveis dos centros destacam:

- O nosso ranking interno é o Português, a Matemática, a Físico-Química e o Inglês (L2, Lisboa);
- As matérias que têm mais demanda são a Matemática, Português, Física e Química (B4, Brasília);
- O aluno vai fortalecer a base toda da Matemática e do Português em termos de compreensão e interpretação de texto. E aí o aluno vai progredindo (B3, Brasília);
- Francês, Inglês, Matemática, são as fundamentais. Essas é que são as maiores. Com menor expressão temos Biologia, Química, Cálculo (O3, Otava);

2.5. Investimento familiar

No conjunto de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a “explicações” tem assumido um peso crescente nos orçamentos domésticos, investimento que se pode constituir como mais um fator de desigualdade no acesso à Educação e em última análise aos lugares cimeiros de uma sociedade onde as vagas são cada vez mais escassas.

Não havendo dúvidas sobre a influência das explicações nos resultados, não podem ser negligenciados os impactos diferenciadores nas oportunidades que podem ter aspectos como o preço a pagar pela aquisição do serviço. Face ao exposto, importa reforçar que a indústria das explicações absorve uma parcela significativa do orçamento das famílias para a educação dos seus filhos (Ventura, Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2006).

Para melhor compreendermos o investimento em explicações por parte das famílias consideramos significativo caracterizar o nível de instrução, as profissões e as remunerações dos pais dos alunos inquiridos, ainda que o façamos de modo descritivo e sem a conceptualização e reflexão crítica que o assunto merece.

Pudemos verificar que a distribuição observada dos pais por grau de instrução revela uma alta tendência para os níveis de instrução superior. Mais de 70% dos pais dos alunos inquiridos nas quatro cidades são detentores de um grau de Ensino Superior e as suas profissões são sobretudo incluídas nas categorias 1 “Empresários, administradores e gerentes de empresas”, 2 “Profissionais liberais”, particularmente, em Lisboa, Otava e Seul e 3 “Funcionários Públicos”, sobretudo em Brasília.

Estes números permitem confirmar a ideia de que assistimos ao intensificar da procura de explicações por parte de alunos das classes média e alta que os diplomados representam. Esta situação reforça o carácter competitivo que as famílias das classes média e alta atribuem à educação dos seus filhos que as faz investir cada vez mais em explicações não para conquistar uma mobilidade social ascendente, mas antes para assegurar a manutenção de uma posição social de prestígio.

O nível académico superior e a profissão da maioria dos pais dos alunos inquiridos explicam o facto de auferirem vencimentos mais altos, sendo cerca de 76,3% a percentagem de respostas atribuída à categoria 4 “Mais de 2100 euros”, em Brasília; cerca de 50% em Lisboa e em Otava. Relativamente a Seul, a fiabilidade dos

dados obtidos com esta resposta é questionável e optamos por excluí-los. Mesmo assim, podemos verificar que são exatamente os filhos de pais da classe média/alta quem mais tem possibilidades de pagar este tipo de apoio extra, o que é corroborado pelos respondentes do questionário: em Lisboa, 37,25% dos inquiridos afirma gastar “Mais de 210 euros”; em Otava 23,8% “de 150 a 225 euros” e em Brasília 36% afirma gastar “Mais de 190 euros”. Em Seul, os dados obtidos revelam valores muito elevados tendo em conta o rendimento médio bruto mensal por domicílio na Coreia do Sul, mas porque não está assegurada a fiabilidade dos dados não os consideramos.

Os dados que acabámos de apresentar apontam para sérias questões de desigualdade entre os estudantes. Com base nas informações obtidas é evidente que só podem proporcionar aos seus filhos este tipo de apoio extraescolar, com esta escala e intensidade, os pais que auferem vencimentos acima da média. Esta conclusão remete para a importância que assume nesta matéria a variável familiar, especificamente a origem sociocultural das famílias dos alunos, já que dispomos de uma relação francamente positiva entre as habilitações académicas de nível superior dos pais e a frequência de explicações por parte dos seus educandos. Também aqui poderíamos incluir as palavras de Sá e Antunes, no sentido de “estarmos perante um acesso desigual a um bem fundamental – a educação – sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas; desigualdades que parecem penalizar os grupos que já sofrem de outras penalizações” (2007: 154).

Na feroz competição por lugares nas melhores universidades e nos melhores cursos, as explicações representam um dos instrumentos diferenciadores, isto é, uma das alavancas para o sucesso escolar, concretizando a “fabricação da excelência como investimento privado” (Antunes & Sá, 2010: 169).

Ainda sobre o investimento das famílias nas explicações importa referir o excesso de proteção concedida aos filhos/educandos – que permite compreender a importância do capital familiar, enquanto reserva de conhecimentos, de informações, de capacidades de apropriação e de desenvolvimento de autonomia, passível de ser convocado e colocado ao serviço do desempenho académico (e não só) dos seus filhos. Esta estratificação classista conduz ao questionamento das políticas públicas, sobretudo em tempos de crise como os que vivemos, em que o crescimento do desemprego e da precariedade parecem impedir de aceder ou atirar cada vez mais famílias para fora das universidades e politécnicos. Assim, questões como justiça social e equidade no acesso e sucesso na escola são de tratamento urgente no domínio das políticas públicas apesar do ambiente politicamente adverso. Prolongando este debate, passamos agora a deter-nos em particular no impacte das explicações ao nível dos resultados escolares à luz dos dados recolhidos e da investigação que temos levado a cabo.

2.6. Vantagens e desvantagens do recurso às explicações

Não esquecendo as diferenças que determinam o crescimento e a expansão deste fenómeno nos diferentes países, é importante refletir sobre as consequências que as explicações têm na economia e na sociedade, na medida em que condicionam o modo como os decisores políticos, as famílias e os professores pensam e experienciam

a educação (Bray, 2011). Neste texto centrar-nos-emos em particular nas (des)vantagens ao nível do desempenho escolar.

A procura das explicações por parte das famílias constitui uma estratégia das mesmas para superar a erosão do valor instrumental dos diplomas académicos e aumentar a competitividade dos filhos durante os percursos académicos e no seu processo de integração no mercado de trabalho. Admite-se, pois, que as explicações contribuem para o incremento do sucesso académico.

Tabela 5. Opinião dos alunos sobre as explicações⁷

Influência das explicações sobre o desempenho escolar	Lisboa (n = 78)			Seul (n = 131)			Brasília (n = 72)			Otava (n=39)		
	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião
Ajudaram a desenvolver novos hábitos de estudo	89,18%	2,70%	8,11%	65,24%	10,95%	23,81%	95,12%	3,25%	1,63%	87,5%	5%	7,5%
Contribuíram para aumentar a autoconfiança	79,09%	18,18%	2,73%	61,72%	8,13%	30,14%	85,24%	5,74%	9,02%	87,5%	0%	12,5%
Permitiram superar as dificuldades que estiveram na origem da procura de explicações	90,91%	1,82%	7,27%	77,03%	5,74%	17,22%	63,56%	8,47%	27,97%	60%	2,5%	12,5%
Permitiram obter os resultados necessários para no curso superior pretendido	64,07%	3,88%	32,04%	75,60%	3,35%	21,05%	81,04%	5,17%	13,79%	27,5%	10%	62,5%
Não se verificaram quaisquer diferenças	4,67%	88,79%	6,54%	19,79%	52,08%	28,13%	4,23%	84,75%	11,02%	0%	76,9%	23,1%
O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	3,73%	87,85%	8,41%	17,19%	61,98%	20,83%	3,33%	85,83%	10,83%	0%	76,9%	23,1%

⁷ Consideramos apenas os alunos que responderam a esta questão do questionário, daí a diferença de valor em relação aos dados já apresentados noutras partes deste texto.

Foi pedido aos explicandos que avaliasem globalmente a influência das explicações sobre o seu desempenho escolar. Para organizar as respostas a esta questão foram definidas 6 categorias: as primeiras 4, que fazem referência a consequências positivas das explicações no desempenho escolar dos alunos, foram as mais selecionadas pelos respondentes do questionário: 84,3% do total da amostra “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuiram para desenvolver novos hábitos de estudo”; 78,4% refere que “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuiram para aumentar a sua autoconfiança”; 72,9% “concorda” que o recurso a explicações permitiu “superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se increver nos centros de explicações”; e 62,1% “concorda” com a afirmação de que o recurso às explicações permitiu “obter os resultados necessários para ter oportunidades de entrar no curso superior que pretende”.

É visível o enfoque dos alunos nos aspectos positivos que o recurso aos centros de explicações lhes poderá proporcionar, porque as categorias consideradas mais negativas (“Não se verificaram quaisquer diferenças” e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos”), apresentam valores muito baixos comparados aos anteriores. Chamamos, no entanto a atenção para o facto de se verificarem-se altos níveis de “Sem Opinião” por poderem colocar em causa a inferência feita. Apesar disso, é óbvio que o recurso aos centros de explicações parece ser encarado pelos alunos como uma estratégia compensadora com a qual a maioria beneficia.

Apesar de os entrevistados não o valorizarem, sabemos que as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula, quando causam uma diminuição de motivação dos alunos em relação às aulas (Antunes & Sá, 2010). Importa, assim, estarmos atentos a potenciais desvantagens das explicações, nomeadamente a dependência dos alunos em relação ao explicador na medida em que se habituam a ter sempre um apoio para resolver dúvidas e dificuldades e a desvalorização das aulas curriculares. Estas formas de reforço escolar podem ainda, ao aumentar a diversidade na sala de aula (alunos com e sem explicações), criar conflitos na sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e prejudicar o respeito com que os alunos veem os seus professores. A ocupação excessiva dos tempos livres pode também ser prejudicial, gerando cansaço e fadiga. Para terminar, a prática das explicações pode minar algumas dimensões do sistema de ensino formal, influenciando as atitudes e comportamentos dos professores, o que é particularmente óbvio quando os professores do ensino formal são também explicadores.

A nível económico verificam-se também repercussões negativas, porque as explicações representam, especialmente para as famílias de menores recursos, encargos significativos para o respetivo orçamento – como o acesso a este tipo de aulas está relacionado com a aprendizagem e com os rendimentos futuros do aluno, as explicações mantêm e podem até exacerbar desigualdades sociais a longo prazo.

Considerações finais

A importância atribuída pelas famílias à educação, o mundo competitivo em que vivemos, as críticas à escola formal/tradicional e toda uma série de características específicas dos sistemas educativos, como por exemplo os exames, geram um

ambiente propício ao aparecimento de respostas educativas de reforço e até de alternativa escolar de que as explicações são um exemplo de peso.

Os estudos que realizámos sobre a oferta/procura de explicações são inequívocos ao demonstrar que as explicações são um fenómeno real, do conhecimento geral, abrangendo todos os graus de ensino desde o básico ao universitário e que se debruça sobre as aprendizagens do ensino formal. Valendo-nos das palavras de Mark Bray, não restam dúvidas de que “As explicações são impulsionadas por um clima competitivo e por uma crença forte no valor da educação para o progresso económico e social” (Bray, 2008: 20).

Partindo do estudo comparado levado a cabo em Lisboa, Seul, Brasília e Otava, no que respeita ao envolvimento dos alunos nas explicações através do recurso a centros, é possível encontrar muitas marcas de continuidade e apenas uma descontinuidade mais acentuada no que respeita ao perfil dos clientes, às razões da procura destes serviços, ao tempo despendido, disciplinas mais procuradas, horas de contacto e regularidade do recurso a este serviço por parte dos estudantes. Começando pelas continuidades, torna-se evidente que a atividade das explicações surge “colada” à escola formal, muito dependente do seu currículo e dos exames a que os alunos terão que se sujeitar. A afirmação progressiva de “autonomização” curricular e pedagógica destas empresas não está patente nas entrevistas dos respetivos gestores. Continua a haver uma orientação predominantemente supletiva da escola formal, seja ela pública ou privada. Apenas em Lisboa se detetaram indícios de orientações e práticas pedagógicas alternativas à escola formal, com alguns centros a aproximarem-se do modelo dos centros de aprendizagem, como já o verificara também Rodrigues no seu estudo (2012).

Pelo perfil dos alunos que frequentam os centros analisados, podemos concluir que o fenómeno da procura de explicações é transversal a todos os ciclos escolares, evidenciando, particularmente em Brasília e Otava, uma tendência para uma antecipação da procura em ciclos precoces como o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. No entanto não é de espantar que o fenómeno tenha uma maior expressão nos níveis de ensino correspondentes ao ensino médio e secundário pelo seu caráter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes.

No que concerne às razões apontadas para a frequência de centros de explicações, a obtenção de resultados que assegurem o acesso ao ensino superior ou a determinado curso é a principal razão apontada nas quatro cidades. No caso de Lisboa os resultados escolares negativos e os resultados positivos, mas baixos, foram também determinantes para a procura das explicações.

O fenómeno regista uma outra continuidade nas quatro cidades ao nível das disciplinas mais procuradas, cabendo à matemática a primazia. Merecem ainda destaque, com algumas diferenças de cidade para cidade, a língua materna, o inglês e outras disciplinas da área das ciências naturais.

Outra regularidade é visível ao nível do investimento das famílias nas explicações que indica o carácter competitivo atribuído à educação na sociedade atual. O estudo comparado que realizámos corrobora o intensificar dos investimentos

nas explicações como garante de melhores resultados escolares e como reforço das probabilidades de sucesso nos níveis de ensino posteriores e na vida profissional para conquistar uma mobilidade social ascendente (classes menos favorecidas) ou para assegurar a manutenção de uma posição social de prestígio (classes mais favorecidas). Este aspeto explica outra das continuidades constatada que diz respeito às vantagens do recurso a explicações assente no princípio que os alunos que obtêm melhores resultados escolares atingem níveis superiores de excelência profissional e social. Foi possível destacar nas quatro capitais o potencial efeito positivo das explicações ao nível do aumento da autoestima, da organização/orientação do estudo, do ambiente propício para a aprendizagem, da obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e do sentido crítico. Apesar de conhecidas, as desvantagens das explicações foram ignoradas quase em absoluto quer pelos alunos inquiridos quer pelos responsáveis dos centros entrevistados.

Detendo-nos agora nas descontinuidades, o único aspetto onde se manifestou maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas foi na variável tempo despendido em explicações por semana. Os alunos de Lisboa e Otava dedicam muito menos tempo às explicações quando comparados com os de Seul e Brasília. Se os alunos de Lisboa não assinalaram um caso que fosse de frequência para além das 8 horas semanais e em Otava não houve nenhuma referência para além das 14 horas, em Seul a frequência mais significativa inicia-se no intervalo 10 a 14 horas e em Brasília no intervalo acima, das 14 a 20 horas por semana. A dupla jornada de trabalho que se evidencia em Seul e Brasília explica-se pela massificação e forte tradição do recurso a explicações na Coreia do Sul e no Brasil, impulsionadas pelo peso dos exames que condicionam o acesso a um determinado nível de ensino, na capital sul coreana, e pela forte competição no acesso às universidades e ao Colégio Militar, na capital brasileira.

Procuramos aqui desocultar algumas das relações entre a educação formal, mais concretamente o sistema escolar responsável pelo ensino regular e pela certificação, e as explicações. Se insistimos na revelação de algumas destas dimensões é porque elas não são suficientemente conhecidas ou permanecem no limbo do politicamente correto cujo silenciamento é no mínimo conveniente, quer do ponto de vista dos decisores políticos quer daqueles que podemos considerar os atores no terreno: diretores de escolas, professores, explicadores, proprietários de centros de explicações e também as famílias, os alunos e explicandos.

Em suma, o fenómeno das explicações constitui hoje uma atividade relevante e com fortes impactes a vários níveis e, por estar longe de ser um fenómeno simples e linear, deve continuar a ser objeto de uma análise aprofundada que ilumine mais as faces ainda na *sombra* deste fenómeno.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela (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.

- ANTUNES, Fátima, & SÁ, Virgílio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação - Lutas concorrentiais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AURINI, Janice (2003). *Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling*. Toronto: The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT).
- BAKER, David. P. & LETENDRE, Geral K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- BRAY, Mark (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (Vol. 61). Paris: International Institute for Educational Planning.
- _____. (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications* (Vol. 3). Manila: Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong.
- _____. (2008). As explicações em perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 11-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels, European Comission.
- BRAY, Mark, & LYKINS, Chad. (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines, Asian Development Bank.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, & VENTURA, Alexandre (Eds.). (2008a). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____. (2008b). Razões para a frequência de explicações na perspectiva dos alunos: os "novos herdeiros" e o reinvestimento do capital cultural In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 147-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, & NETO-MENDES, António (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2, Ano II, 55-68.
- COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, NETO-MENDES, António, & AZEVEDO, Sara (2008). O mercado das explicações e o franchising. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 55-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DANG, Hai-ang, & ROGERS, F. Halsey (2008). How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing, or Waste of Resources? *Policy Research Working Paper 4530*: The World Bank / Development Research Group/Human Development and Public Services Team.
- GOUVEIA, Andreia (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro

_____. (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In J.A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____. (Prelo). O sistema escolar e o 'sistema educativo na sombra' (explicações): que relações? In Leonor Torres & José Palhares (org.). *Entre mais e melhor escola*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, & VENTURA, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf>

NETO-MENDES, António, COSTA, Adelino Jorge, VENTURA, Alexandre & AZEVEDO, Sara. (2008). Escolas, rankings, famílias e explicações: um olhar crítico sobre a construção dos resultados escolares. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 161-176). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, VENTURA, Alexandre, AZEVEDO, Sara, & GOUVEIA, Andreia (2012). Private Tutoring in Portugal. Patterns and Impact at Different Levels. In M. BRAY, A. E. MAZAWI & R. G. SULTANA (eds). *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (pp. 151–165). Rotterdam: Sense Publishers.

RODRIGUES, Catarina (2012). *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

ROGERS, Alan (2013). The classroom and the everyday: the importance of the informal learning for the formal learning. Texto distribuído (version 4 February 2013) da conferência proferida a 25 de março no *I Colóquio Internacional das Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação*, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

SÁ, Vírginio, & ANTUNES, Fátima. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-161.

SILVEIRINHA, Teresa. (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

VENTURA, Alexandre, NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino, & AZEVEDO, Sara (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2.

VENTURA, Alexandre (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.

VENTURA, Alexandre, & JANG, Sunhwa (2010). Private tutoring through the internet: globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59-68.