

Desenvolvimento Curricular e Didática

Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombra

Joaquim Pinto

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
joaquimpinto@ua.pt

Jorge Adelino Costa

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
jcosta@ua.pt

Jaime Carvalho e Silva

Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
jaimecs@mat.uc.pt

Resumo

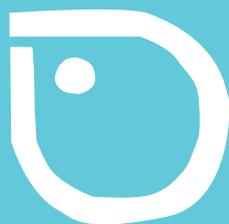
O presente texto tem como objetivo delinear uma reflexão sobre algumas questões relativas à chamada Educação Sombra (vulgo "explicações") na Contemporaneidade. Nesta reflexão damos visibilidade ao impacto contemporâneo das explicações nos resultados escolares em Portugal e no resto do mundo; ao papel dos explicadores; ao fator de discriminação que as explicações podem ter no acesso ao sucesso educativo; na ética do professor que assume atividades profissionais tanto no sistema formal quanto no sistema sombra; sobre a dimensão do trabalho das escolas na construção do sucesso educativo dos seus estudantes e o papel das explicações nesse contexto. Propomos que se dê mais atenção ao impacto dos apoios que as escolas dão aos estudantes fora da sala de aula e sugerimos mais investigação nesse sentido.

Palavras-chave: Educação sombra; Explicações; Ensino Formal; Apoio Pedagógico.

Abstract

The current text has as its goal to offer a reflection about some questions related to the so-called Shadow Education (also "tutoring") in Contemporary times. In this reflection we give emphasis to the contemporary impact of private tutoring in the student results in Portugal and the rest of the world; to the role of tutors; to the discriminating factor that tutoring may have in the access to educational success; to the ethics of the teacher that assumes roles at the same time in the formal education and also in the shadow education; to the dimension of the work in schools in building the educational success of its students and the role of tutoring in this context. We propose to give more attention to the impact of the support that schools give to students outside the classroom and we suggest more research in this sense.

Keywords: Shadow Education; Tutoring; Formal Education; Pedagogical support.



Résumé

Le présent texte a comme objectif présenter une réflexion sur quelques questions relatives à la désignée Éducation Ombre (ce qu'on appelle les "Cours Particuliers") dans le monde contemporain. Dans cette réflexion nous donnons visibilité à l'impact contemporain des cours particuliers dans les résultats scolaires en Portugal et dans le reste du monde; au rôle des professeurs des cours particuliers; au facteur de discrimination que les cours particuliers peuvent avoir dans l'accès au succès éducatif; à l'éthique du professeur qui en même temps a des activités dans le système formel et dans les cours particuliers; sur la dimension du travail dans les écoles pour la construction du succès éducatif de ses étudiants et le rôle des cours particuliers dans ce contexte. Nous proposons de donner plus d'attention à l'impact de l'aide que les écoles donnent aux étudiants en dehors de la salle de classe et nous suggérons plus d'investigation sur ce sujet.

Mots-Clés: Éducation Ombre; Cours particuliers; Éducation Formelle; Appui pédagogique.

Introdução

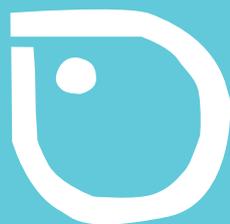
As "explicações particulares" (correntemente designadas apenas por "explicações") são um fenómeno presente no processo de ensino e de aprendizagem, com grandes implicações na vida das escolas, dos professores, estudantes e suas famílias. As explicações emergem com diferentes características e vias de implementação, que vão desde as casas particulares de quem presta o serviço, a espaços públicos denominados de centros de explicações e até mesmo a Internet.

A literatura nacional e internacional na área evidencia que estamos perante um tema complexo, controverso, com áreas significativas pouco conhecidas, que requer mais investigação. Diante do exposto, propomo-nos neste texto refletir sobre algumas questões relativas às explicações na contemporaneidade. Deste modo, focar-nos-emos nas questões: Porque procuram os estudantes as explicações? Qual o impacto das explicações na construção dos resultados escolares? Quem são os explicadores? Serão as explicações um fator de discriminação no acesso ao sucesso educativo? Que questões éticas se colocam ao professor do sistema formal que é explicador no sistema sombra? Onde fica o trabalho das escolas na construção do sucesso educativo dos seus estudantes e qual o papel das explicações nesse contexto?

1. Enquadramento do fenómeno

As explicações não são um fenómeno recente. Segundo Ventura, já em 1831 Hutton publicou "manuais de referência para o ensino nas instituições escolares e como instrumentos para as explicações privadas" (2008, p. 69). Também o filósofo inglês William Whewell analisou este tema em 1837, na sua obra "*On the Principles of English University Education*", onde defende o papel dos "private tutors" nas universidades (Whewell, 1838, p. 73 e seguintes).

Entre nós, na Oração de Sapiência da abertura solene das aulas do ano letivo 1908-1909, na Universidade de Coimbra, o professor de Matemática e futuro Presidente da República Sidónio Pais afirmou em tom muito crítico: "O melhor professor entre nós é o que explica melhor. Fazer a lição, é expor com clareza um assumpto de maneira que o alumno o compreenda sem o menor



esforço. [...] se este [o professor] é pouco claro — recurso a um explicador suplementar. Às vezes ha ainda a explicação escripta — a *sebenta*. E á porta da aula ha novos explicadores — os *ursos*" (Pais, 1908)¹.

Na atualidade, as explicações continuam a ser uma realidade social e a merecer a atenção de inúmeros investigadores. As Tecnologias da Comunicação e Informação e a globalização levaram a que autores como Dang e Rogers, citados por Ventura (2008), considerassem a indústria das explicações privadas como o "terceiro sector" da educação, sendo os outros dois a educação estatal e a educação privada.

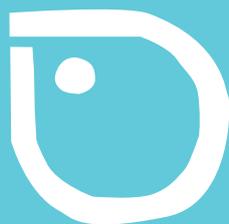
As explicações têm sido definidas como um "serviço educativo privado e remunerado", um fenómeno caracterizado por promover, fora do sistema formal de educação, uma série de atividades que visam, por um lado, incrementar o desempenho académico dos estudantes e, por outro lado, superar algumas lacunas que a educação formal possa apresentar (Costa, Neto Mendes, & Ventura, 2008a). O "serviço educativo privado e remunerado" foi designado por Mark Bray (2008, 2013) como "educação sombra" (*shadow education*). Segundo este autor, quando o currículo é alterado, por esta ou aquela razão, as alterações programáticas rapidamente são assimiladas pelo sistema de explicações instalado fora do sistema formal. Deste modo, na perspetiva do referido autor, a educação sombra tenta reproduzir o sistema formal de ensino.

Com base na definição apresentada e em inúmeros estudos na área, podemos depreender que o foco das "explicações" tem privilegiado as explicações centradas no "serviço educativo privado e remunerado", ou seja, que ocorrem fora do sistema formal de ensino. Estão neste caso, entre outros, os estudos desenvolvidos por Mark Bray em Hong Kong, Igor Leshukov na Rússia, Judith Ireson no Reino Unido, Séverine Leboucher e Arna Topaloff na França, Panos Tsakloglou e Ioannis Cholezas na Grécia, Aysit Tansel e Fatma Bircan na Turquia, Antonio Luiz do Nascimento e Francisco Alves Filho no Brasil (Costa, Neto Mendes, & Ventura, 2008b, 2013b). Com particular relevo em Portugal, destacamos os trabalhos realizados no âmbito do projeto *Xplika* do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (<http://www.ua.pt/de/xplika/>), coordenados por Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura e António Neto-Mendes.

No entanto, existem outras vias para as "explicações", como é o caso daquelas que são oferecidas dentro do sistema formal de ensino, através dos apoios educativos e salas de estudo, dentro do horário escolar. Nesta perspetiva, as explicações constituiriam um serviço educativo, "não exclusivamente privado", caracterizado por desencadear as atividades necessárias, quer para aumentar o desempenho académico dos estudantes quer para superar possíveis dificuldades que os estudantes manifestem. É neste sentido que o *Programme for International Student Assessment* (PISA), um estudo promovido pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), com início em 1997, tem questionado se "vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar" (OCDE, 2011, p. 1).

Com base no exposto, passamos de seguida a tecer algumas reflexões sobre questões relativas ao tema. A nossa intenção não é a de esgotar ou tecer conclusões a respeito de um tema tão complexo e mesmo controverso como as explicações, mas sim dar visibilidade a certos aspetos que consideramos prementes neste domínio.

¹ Nesta citação respeitámos a ortografia da época.



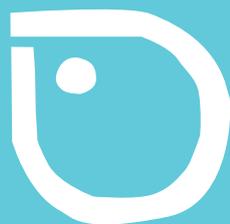
2. Questões prementes

2.1. Porque procuram os estudantes as explicações?

A literatura aponta duas razões como as principais para que os estudantes procurem os centros de explicações: estudantes com dificuldades na escola procuram este serviço para poderem superar as dificuldades; e estudantes que pretendem a excelência, essencialmente em anos de exame, por forma a poderem posteriormente escolher escolas mais conceituadas na sociedade (Costa, Neto Mendes, et al., 2008a; Costa, Neto Mendes, & Ventura, 2013a). Nas palavras de Neto-Mendes et al. (2013), encontramos nos exames uma das razões fundamentais para a procura das explicações. Também Gouveia et al. (2013) referem que “os exames alimentam a procura de explicações com o objetivo de garantir os melhores resultados pois a estes está associado um elevado potencial de seletividade e de competição por lugares escassos” (p. 81). Nesta mesma perspetiva, a OCDE, baseada nos resultados do PISA, assinala que: “Com toda a competição para entrar na universidade certa e garantir os melhores empregos, os estudantes do ensino médio são frequentemente encorajados a ter aulas de reforço após o horário da escola em disciplinas que fazem parte do currículo escolar, a fim de melhorar seu desempenho (OCDE, 2011, p. 1). Costa & Silveirinha (2008), além das razões já elencadas, apontam outras, tais como: dificuldades e falta de bases; maus resultados; falta de atenção e de motivação; incompetência dos profissionais da escola; falta de hábitos de trabalho; facilismos; imposição dos pais e modo de ocupação dos jovens. A literatura quer nacional quer internacional aponta as mesmas razões, pelo que consideramos que elas podem ser aplicadas quer em Portugal quer em outros países.

Para além das razões de ordem pessoal, que dizem respeito ao estudante, apontadas para a procura deste serviço, salientamos também as razões de ordem institucional, que envolvem quer a escola quer o sistema educativo (Costa & Silveirinha, 2008; Costa, Ventura, & Neto Mendes, 2013). Pelo exposto, há o reconhecimento de que os sistemas formais de ensino, de uma maneira ou de outra, estão na origem, ou permitem, o desenvolvimento da procura de apoio educativo suplementar, seja ele dentro do próprio sistema formal, seja fora dele nos explicadores particulares ou nos centros de explicações. Os sistemas formais de ensino têm claramente dificuldade em se adaptar às inúmeras expectativas e solicitações dos estudantes. Não é fácil criar nas escolas horas suplementares de apoio, tanto para os estudantes com dificuldades como para os estudantes que querem melhorar as suas classificações. Muitas vezes os professores ou as estruturas diretivas não conseguem diversificar a oferta escolar ou extra-escolar para atender a diferentes tipos de pedidos, motivando os estudantes para criar diferentes e mais eficazes hábitos de trabalho.

Outras razões não poderão ainda ser menosprezadas, tais como aquelas que dizem respeito à dimensão económica e de mercado de um negócio em expansão. Ou seja, estamos perante um setor de atividade em que existem indivíduos interessados em criar a sua própria empresa, o seu emprego e o emprego de tantos outros (respondendo designadamente ao desemprego docente em muitos países), propondo um bem consumível com clientela assegurada (e/ou sujeita às estratégias de *marketing*) onde a dimensão lucrativa não é despicienda.



Estes são alguns aspetos a considerarmos nesta questão, mas com certeza estamos diante da ponta de um *iceberg*, cuja real dimensão importa investigar.

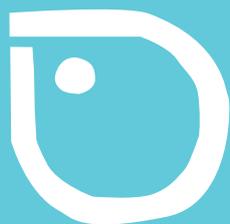
2.2. Qual o impacto das explicações na construção dos resultados escolares?

O impacto é, na generalidade, considerado positivo por vários autores, ou seja, a eficácia das explicações nos resultados escolares é reconhecida. Levando em conta quer a opinião de explicadores quer de estudantes, Neto-Mendes et al. (2013) destacam essa influência positiva nos resultados escolares. Esta ideia é corroborada por Costa et al. (2013) quando afirmam que, na opinião dos estudantes que as frequentam, “existe uma forte ligação entre os êxitos escolares e as explicações. [...] assim, quanto mais determinantes são os efeitos do sucesso escolar para a mobilidade social, maior é a competição das famílias por um lugar nas melhores escolas, o que potencia a corrida às explicações e aos melhores explicadores” (p. 107). Mark Bray (2013) também partilha da opinião dos referidos autores, e afirma que as explicações, além de ajudarem os estudantes a melhorar as notas nos exames, dando-lhes mais confiança para os realizarem, fomentam atividades de revisão e estratégias para melhorar as aprendizagens. Segundo os estudantes e os explicadores/diretores de centros de explicação, as explicações desenvolvem muito a motivação, a confiança e a autoestima dos estudantes (Costa, Ventura, et al., 2013; Gouveia et al., 2013), fator que sem dúvida tem verdadeiro impacto na construção do sucesso escolar. Claro que se os centros de explicação se concentram em treinar o estudante apenas no que vem para o exame (e às vezes numa parte menor, a que pensam que vale mais no exame), a autoestima do estudante pode melhorar ao se aperceber que é capaz de fazer o que o exame espera dele, mas isto não significa que esteja realmente a aprender a disciplina em causa, ficando de fora tudo o que não é coberto pelo exame. Quanto mais estreito for o exame, mais fácil é um centro de explicação criar a ilusão de que é eficaz.

Não podemos descurar o impacto que as explicações através da Internet podem ter no sucesso escolar dos estudantes. Estas explicações possibilitam, segundo alguns autores (Ventura, 2008), centrar a comunicação no estudante, fazendo com que este se sinta mais responsável pelo seu processo de aprendizagem. Argumentam os defensores das explicações via Internet que os estudantes, não se expondo diretamente, perdem a timidez, o ritmo de aprendizagem é levado em conta, e que “o facto de os estudantes se sentirem mais à vontade para colocar as suas questões e para assumirem as suas dúvidas num ambiente online” (Ventura, 2008, p. 79) leva a que os níveis de autoconfiança aumentem e, conseqüentemente, os seus resultados escolares melhorem, embora seja de questionar se a autoconfiança do estudante nas suas capacidades se mantém ou termina mal o estudante faz o exame.

Porém, muitos destes posicionamentos favoráveis ao impacto das explicações na construção do sucesso dos estudantes decorrem mais da recolha de opiniões sobre o fenómeno a partir dos seus atores diretos (explicandos e explicadores), que naturalmente devem ser tidas em conta, do que de análises efetivas sobre a sua real implicação. Assim, Bray e Lykins (2012) fazem questão em alertar para os efeitos negativos das explicações. É neste sentido que apontam também os dados apresentados pelo projeto PISA, onde se conclui que não há uma relação direta entre o investimento que se faz e os resultados que se obtém:

De acordo com os resultados do PISA 2006, o tempo que se leva estudando em aulas de reforço



ou aulas individuais após a escola tem relação negativa com o desempenho. Naturalmente, isso ocorre porque os estudantes que frequentam essas aulas fazem isso apenas como recuperação, e não como aprimoramento de estudos. Ainda assim, os resultados de vários países mostram que os estudantes tendem a apresentar melhores desempenhos quando uma grande percentagem de seu tempo total de aprendizagem – o que inclui aulas regulares, aulas após o horário escolar e estudos individuais – acontece durante o horário normal da escola, na sala de aula (OCDE, 2011, p. 1).

Do exposto podemos constatar que a questão do impacto real das explicações no sucesso dos estudantes continua uma questão em aberto, carecendo de maiores e mais globais estudos empíricos de modo a que se possam obter respostas mais consistentes. Também não são discutidos pelos autores citados os casos de insucesso das explicações particulares, que as haverá certamente mesmo nos casos que estudaram. O sistema de Educação Sombra não está obviamente interessado na divulgação dos seus falhanços, mas esses falhanços existirão como o estudo do PISA parece deixar claro. A questão que colocamos aqui é: Como proceder para os caracterizar e conhecer a sua extensão?

No caso de Portugal existe um fator que muito distorce o sistema educativo português: o acesso aos cursos superiores de Medicina. Como o número de pretendentes é muito superior ao número de lugares disponíveis no *numerus clausus*, é natural que a Educação Sombra faça valer os seus "encantos" na conquista das décimas necessárias à entrada no curso tão desejado; mas está por estudar a verdadeira extensão e eficácia do efeito "medicina" em Portugal.

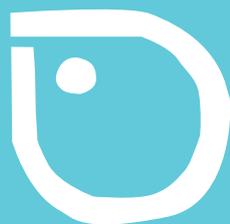
2.3. Quem são os explicadores?

Em jeito de tipificação da oferta deste serviço, poderemos considerar três tipos de explicadores: os domésticos, os públicos e os *web*.

Explicadores domésticos caracterizam-se por serem (principalmente) professores que exercem as suas funções no sistema formal de ensino e ao mesmo tempo dão explicações privadas em casa. Estes profissionais do ensino formal nas horas vagas dão explicações, tirando deste serviço uma grande parte do seu rendimento financeiro, embora nem sempre o admitam por razões quer legais quer fiscais (Neto Mendes, 2008).

Explicadores públicos são pessoas que têm como atividade principal as explicações, devidamente enquadrados de forma legal nos Centros de Explicações, portanto fora do espaço doméstico e visíveis na "praça pública". São essencialmente recém-licenciados, mas poucos com profissionalização. Podem ser portadores de licenciaturas, ou mestrados, que não habilitam para a docência, e os que têm habilitações profissionais possuem poucos anos de serviço, como docentes do sistema formal de ensino. Consequentemente, sem vínculo a instituições de ensino, o que, de certo modo, potencia o seu envolvimento com a "indústria das explicações" (Neto Mendes, 2008, p. 93). Com as atuais restrições à contratação de professores em Portugal, há cada vez mais professores com profissionalização e com um número razoável de anos de experiência a colaborar e mesmo a criar, centros de explicação.

Os explicadores *web*, que já se começam a generalizar em Portugal, referem-se às pessoas que fornecem os seus serviços através da Internet. Nos Estados Unidos, a lei "No Child Left Behind", além de ter tirado da sombra as explicações, levou a um incremento, muito significativo, dos



Centros de Explicações, pois foi criada a necessidade de dar apoio a todos os estudantes que dele necessitassem, atendendo a que as escolas passaram a ser avaliadas com os exames dos seus estudantes (normalmente todos os anos do terceiro ao oitavo anos de escolaridade) e, conseqüentemente, financiadas em função desses resultados (Costa, Ventura, Neto Mendes, & Azevedo, 2008). Uma das conseqüências natural desta lei foi, também, a expansão das explicações através da Internet. Como a Internet possibilita todo o tipo de interações entre explicador e estudante, estejam eles onde estiverem, o fenómeno do *offshoring* ganhou particular relevo na indústria das explicações (Upadhye, 2007, cit. por Ventura, 2008). A Índia destacou-se como o grande prestador deste serviço. A causa primeira que levou a este destaque é o baixo preço cobrado na Índia por este tipo de serviço. Não menos importante é o designado *brainpower* dos indianos, devido à sua "elevada competência originada por um sistema educativo extremamente exigente e competitivo" (Ventura, 2008, p. 71) e, também, pelo domínio da língua inglesa. Não é por acaso que é a Índia se destaca como principal fornecedor de explicações via Internet. As explicações neste país estão muito enraizadas na cultura indiana e são a norma, além de que na "Índia existe uma multidão de pessoas altamente qualificadas prontas para trabalhar" (Ventura, 2008, p. 71). As explicações dadas via Internet têm custos substancialmente mais baixos, garantem segurança aos utilizadores, que não necessitam de se ausentarem de casa para as frequentar, proporcionam comodidade de utilização e também flexibilidade de horários (Ventura, 2008). Isto só para citar algumas das vantagens deste tipo de serviço, fornecido.

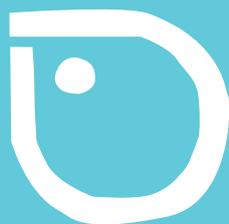
Normalmente não são considerados nestas discussões os professores que nas escolas dão explicações, o dito apoio educativo (antes designado em Portugal por APA – Apoio Pedagógico Acrescido), pois se considera que estas funções são inerentes à profissão docente.

Pensamos contudo que eles deverão ser considerados ao mesmo nível e com o mesmo grau de importância que os outros. Por um lado o estudo PISA já referido vem colocar de novo no centro das atenções o apoio extra dos professores dentro da escola, pois conclui que este tipo de explicações parece revelar-se como mais eficaz. Por outro lado, estes apoios não sendo universais, pois só são considerados pela escola quando esta o entende necessário e quando se enquadra nas determinações legais, criam-se desigualdade de oportunidades para os estudantes, o que não deveria acontecer. Estamos, por isso, perante uma vertente desta problemática a necessitar de estudos mais aprofundados. Assim propomos a criação de uma quarta categoria de explicadores, os internos. Estes serão os explicadores fornecidos pelas escolas, em horário escolar ou pós-escolar, para atender aos diferentes tipos de solicitações dos estudantes.

Convirá assim estudar melhor em paralelo os quatro tipo de explicadores, os domésticos, os públicos, os web e os internos, no que diz respeito à comparação das suas características e da sua eficácia relativa.

2.4. Serão as explicações um fator de discriminação no acesso ao sucesso educativo?

A resposta a esta questão pressupõe a comprovação do efetivo efeito positivo das explicações no sucesso escolar dos estudantes. Pressupondo-se a sua comprovação, certamente que, quando está em causa o recurso a um serviço remunerado, nem todas as famílias dispõem de condições semelhantes para o efetuar, o que se traduz, naturalmente, em discriminação socioeducativa e,



portanto, no questionamento de uma sociedade democrática, justa e equitativa.

A oferta de explicações apenas como “serviço educativo privado e remunerado” vai limitar o acesso de um grande contingente de estudantes de classes sociais mais desfavorecidas a estes serviços, criando um fosso entre os estudantes cujas famílias podem e as que não podem arcar com os custos deste serviço (ou, em certos casos, a própria possibilidade de a eles ter acesso por questões geográficas). A inclusão no sistema formal de ensino de apoios que se aproximam de ou dispensam as “explicações”, contribuirá certamente para minorar o impacto da situação mencionada anteriormente. Vários países vêm tomando medidas neste sentido, como tem sido o caso de Portugal, embora com sucessivos cambiantes. Primeiro foi instituído o Apoio Pedagógico Acrescido. Depois foi criada a área de “Estudo Acompanhado” onde tiveram lugar muitas das atividades do chamado Plano da Matemática. Este Plano da Matemática teve aspetos positivos animadores: “Segundo as escolas, e no balanço que fazem dos três anos de funcionamento do Plano da Matemática, é possível falar-se em evolução positiva das aprendizagens dos estudantes, de forma mais significativa nas suas mudanças de atitudes e motivação face à Matemática e no domínio de conceitos e procedimentos” (Santos et al., 2011, p. 121). Atualmente, nas escolas Portuguesas, em grande parte devido à regulamentação do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro), os professores passaram a permanecer mais tempo nas escolas. Este facto permitiu organizar um sistema logístico de apoio aos estudantes dentro da escola. Estes apoios, dados pelo sistema formal de educação, são um bom exemplo de como a escola pode promover o sucesso das aprendizagens dos seus estudantes, tirando partido das explicações na própria escola, tal como sugerem os dados do PISA:

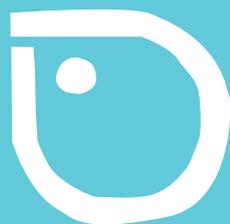
As aulas após o horário normal com um professor da escola podem ajudar a diminuir as desigualdades, enquanto as aulas após o horário escolar com um professor que não seja da escola podem aprofundar as desigualdades entre os estudantes (OCDE 2011, p. 1).

No entanto, as realidades podem variar de país para país.

Por exemplo, na Itália, na Coreia, na Polónia, no Reino Unido, nos países parceiros Lituânia e Rússia e na economia chinesa parceira Taiwan, frequentar aulas após o horário escolar ministradas por professor da própria escola tende a reduzir o impacto das diferenças socioeconómicas no desempenho académico dos estudantes. Isso acontece porque os estudantes de ambientes menos favorecidos são mais propensos a frequentar essas aulas e, dessa forma, tendem a obter resultados melhores do que os estudantes que não participam de nenhuma aula após o horário escolar. Por outro lado, na Estónia, na Irlanda, na Coreia, na Polónia, na Espanha, na Turquia e nos países convidados Bulgária, Quirguistão, Lituânia e Uruguai, além das economias chinesas parceiras – Taiwan e Hong Kong –, aulas em grupo ministradas por professor que não seja da própria escola tendem a reforçar o impacto do ambiente socioeconómico sobre o desempenho. Nesses países, aparentemente, os estudantes de ambientes mais favorecidos são mais propensos a frequentar esse tipo de aula e, conseqüentemente, tendem a alcançar resultados melhores do que os que não têm oportunidade de frequentar nenhuma aula depois do horário da escolar (OCDE, 2011, p. 3).

De um modo geral, este sistema não implica custos diretos para as famílias dos estudantes e reduz o impacto das diferenças socioeconómicas nos seus desempenhos académicos (OCDE, 2011), garantindo o acesso democrático a este serviço.

No entanto, como afirma Carvalho e Silva (2004), não deixa de ser intrigante que, em Portugal,



tal conclusão não tenha tido, aparentemente, impacto significativo, sistemático e politicamente assumido. Claro que as conclusões do PISA abrangem os cerca de 50 países participantes, relativamente aos estudantes de 15 anos (OCDE, 2011), constituindo, por isso, um valor médio. Contudo, mesmo assim, não parece que as políticas implementadas em Portugal nos últimos anos tenham colocado esta preocupação na agenda (Carvalho e Silva, 2004).

Futuras investigações neste campo são necessárias para esclarecer devidamente estes aspetos e fornecer indicadores que permitam tomar decisões sustentadas e eficazes sobre a organização e gestão das explicações no sistema formal de educação.

2.5. Que questões éticas se colocam ao professor do sistema formal que é explicador no sistema sombra?

Em Portugal, um professor não pode dar explicações remuneradas a estudantes que frequentem a escola em que é docente. Este é um dos aspetos referido explicitamente pela Portaria n.º 814/2005, de 13 de setembro, no entanto, são conhecidos processos levantados pela Inspeção de Educação relativos ao não cumprimento deste princípio. Já, em 1992, Elfrida Ralha se referia a esta questão dos professores que dão aulas no sistema formal e são explicadores dos seus próprios estudantes. A autora salientava que existiam escolas onde as turmas eram propositadamente atribuídas a certos professores e os horários eram feitos de modo que fossem compatíveis com o “mercado” das explicações. Esta atitude por parte das escolas refletia-se no facto de estes professores, ao terem o seu tempo ocupado nas explicações fora da escola, não tinham tempo para desenvolver outro tipo de atividades na escola que não fossem as suas próprias aulas (Ralha, 1992).

Noutros países (tais como a Grécia, a Coreia do Sul, os Estados Unidos), a falta de ética aparece na forma de corrupção, associada às explicações que são ministradas pelos próprios professores do ensino formal aos seus estudantes. São vários os estratagemas usados para levar os estudantes para as explicações: dão-se propositadamente aulas de pouca qualidade no sistema formal; não se cumpre o currículo oficial, deixando por lecionar conteúdos que se sabem ser objeto de exame, isto só para dar alguns exemplos, como destacam Costa et al. (Costa, Neto Mendes, et al., 2008a). Ainda segundo os mesmos autores, a chantagem chega a estar presente em casos em que, explícita ou implicitamente, o professor “avisa” os seus estudantes de que, se não frequentarem as explicações por ele dadas, serão penalizados, quer em testes, quer em outras atividades que venham a ser desenvolvidas.

O alcance exato destas perversões é difícil de aquilatar, mas as notícias da comunicação social provam que continuam a existir: por exemplo, recentemente, foi detetada uma fraude em Seul, com questões do SAT (*Scholastic Aptitude Test*), um exame que dá acesso às universidades dos EUA. As questões deste teste não podem ser divulgadas publicamente, no entanto, os examinandos decoravam-nas para depois as venderem aos explicadores, que as usavam nos seus Centros de Explicações (The Korea Herald, 2013).

Estes exemplos – a que acresce a problemática nevrálgica da (des)regulação desta atividade (Neto Mendes et al., 2013) – revelam que o próprio funcionamento das explicações no âmbito da Educação Sombra levanta questões éticas que exigem da classe docente, dos decisores políticos e da própria investigação uma análise mais aprofundada.



2.6. Onde fica o trabalho das escolas na construção do sucesso educativo dos seus estudantes e qual o papel das explicações nesse contexto?

A problemática das explicações resulta, em parte, segundo vários autores, de políticas educativas ainda norteadas por velhos paradigmas:

“A sala de aula continua a apresentar as carteiras cartesianamente dispostas, o professor na frente, quadro-negro como foco único de curiosidade e atenção intelectual [...]. O resultado é praticamente o mesmo, em todos os níveis de escolaridade e em todas as disciplinas: o estudante é massacrado no seu comportamento, agredido na sua inteligência e tolhido na sua criatividade” (D’Ambrosio, 1997, p. 72).

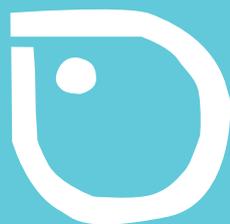
A aula é dada para todos como se fossem um só, desrespeitando por completo a individualidade de cada estudante (Costa, Neto Mendes, et al., 2008a). Nas palavras de Paulo Freire (1987), estamos perante a educação “bancária” em que os estudantes são os depositários e os professores os depositantes. Os professores debitam conteúdos, fazem depósitos, que os estudantes memorizam, para depois repetirem. Palavras sábias, que, apesar de terem sido proferidas no século passado, continuam atuais. O matemático Edward Frenkel, da Universidade da Califórnia em Berkeley, afirmou recentemente que “o modo como ensinamos matemática nas escolas hoje é tão excitante como ver a tinta a secar” e que “a maior parte das pessoas, infelizmente, tem uma muito má experiência com a matemática” (Frenkel, 2014a). Os conteúdos e o modo como são ensinados têm certamente consequências no empenhamento dos estudantes.

Também a formação dos docentes pode estar relacionada com o fenómeno em discussão quando tem por base velhos paradigmas da educação. Para Alarcão (2000), o professor não pode ser um mero transmissor do conhecimento. No entanto, do que vamos vendo, constatamos que, frequentemente, o professor não passa de um mero depositante. O mesmo matemático Edward Frenkel refere que encontrou estudantes entusiastas nas escolas porque “eles ainda não tinham sido humilhados por professores mal preparados por cometer erros em frente aos seus pares” (2014b).

As explicações ganham mais amplitude quando o sistema de avaliação é arcaico e os exames assumem uma grande importância. A avaliação, dita contínua, muitas vezes resume-se ao preenchimento de grelhas, numa qualquer folha de cálculo. O maior peso vai para os testes, ditos formativos, mas que assumem um carácter eminentemente sumativo e vinculativo das classificações finais, ocorrendo periodicamente e a que os estudantes respondem também com o estudo periódico, “nas vésperas”, sendo, assim, “levado” para as explicações.

O diagnóstico da desvalorização da educação e, conseqüentemente, dos professores (com baixos salários, condições de ensino precárias e desmotivação profissional) terá que ser também equacionado neste cenário. Ou seja, as explicações podem ser encaradas como forma de aumentar o património financeiro dos professores.

Não obstante os aspetos mencionados antes, podemos verificar tentativas de mudanças desta realidade em vários contextos escolares portugueses. Um exemplo local que parece bem sucedido, do qual um dos autores deste trabalho faz parte, é ilustrativo da situação. Trata-se de uma escola onde foi organizado um sistema de apoio a todos os estudantes. Na Biblioteca foi criada uma Sala de Estudo, em que estão permanentemente dois professores disponíveis para responder a todo o tipo de questões de qualquer estudante que a ela se dirija. Além disto, no final da tarde, de segunda



a sexta-feira, estão na Sala de Estudo professores das disciplinas que os estudantes mais dificuldades apresentam, nomeadamente, Matemática, Português e Inglês. De modo a que o sucesso escolar aumente e que os estudantes realmente aprendam, há turmas que são “obrigadas” a frequentar a Sala de Estudo. A este propósito, repare-se no excerto da mensagem do Diretor da escola, via correio eletrónico, para todo o corpo docente:

Não obstante a designação destes professores, cuja missão é, essencialmente, a de enquadrar os estudantes, registar as presenças, orientar o seu trabalho e encontrar uma sala alternativa caso o número de estudantes presentes na Sala de Estudo inviabilize um trabalho de qualidade, todos os restantes professores que estiverem em Sala de Estudo, naquelas ou noutras horas, são responsáveis pelo apoio e acompanhamento de todos os estudantes que ali se encontrarem.

Também a necessidade de inculcar hábitos de trabalho nos estudantes surge como objetivo desta Sala de Estudo, como se pode verificar do teor de outra mensagem de correio eletrónico do Diretor da escola sobre o assunto:

Para este tipo de turmas, a Sala de Estudo pretende ser um espaço de aquisição de hábitos de trabalho, realização de TPC (Trabalho para Casa), estudo acompanhado para revisão e consolidação de aprendizagens, preparação para os testes, organização do caderno diário e dos materiais necessários às aulas, realização de trabalhos, entre outros aspectos que se considerem relevantes. Ou seja, um espaço onde estes estudantes possam fazer aquilo que sabemos que não fazem em casa.

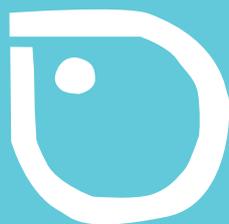
Estamos pois perante um caso significativo daquilo que pode ser o apoio que o sistema formal de ensino pode dar aos seus estudantes enquanto caminho alternativo à oferta privada de explicações. Seria importante desenvolver investigação nesta área, indicando quais as estratégias mais adequadas para uma escola que pretende atender às dificuldades mais diversas dos seus estudantes.

Considerações finais

É inegável que a Educação Sombra tem um lugar muito relevante em Portugal e no resto do mundo. O mercado das explicações particulares existe, mas é extremamente complexo e, em algumas vertentes, difícil de estudar. É importante lembrar que o desenvolvimento do mercado das explicações decorre, em boa medida, das opções político-pedagógicas e dos constrangimentos patentes na organização dos sistemas educativos, bem como das lacunas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem.

É cada vez mais claro que as dificuldades dos sistemas educativos podem ser superadas sem ser através das explicações remuneradas (domésticas, públicas e web). Por um lado há exemplos interessantes a considerar como o do Plano da Matemática e o das Salas de Estudo. Por outro lado, convém explorar em profundidade as conclusões do estudo PISA e estudar mais em detalhe um outro tipo de explicador, a que propomos se chame de *explicador interno*, que, dentro do plano de atividades da escola, apoia de forma diferenciada os estudantes, fora do estilo e do tempo da sala de aula.

Nestas circunstâncias, poderão ser criadas condições para que não sejam apenas os estudantes cujas famílias detêm poder económico que lhes permite arcar com os custos deste serviço, a



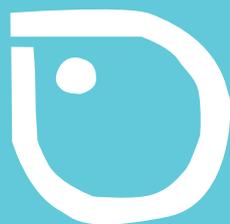
receber o apoio suplementar que almejam.

É diversa a literatura nacional e internacional onde as explicações aparecem como um serviço eficaz com influência positiva nos resultados escolares. Mas outros autores e, em particular, os resultados do PISA questionam estas conclusões. Efetivamente, apesar de este fenómeno ser clássico, há ainda muitas dúvidas na literatura acerca de questões mais contemporâneas, em constante mudança, que vão desde o acesso aos cursos de Medicina em Portugal às explicações em *offshoring*.

As investigações têm privilegiado as explicações como “serviço educativo privado e remunerado”, enquanto que as explicações do sistema educativo formal, como apoio educativo, têm merecido pouca atenção. De um modo geral, esta última via implica a ausência de custos diretos para as famílias dos estudantes e garante o acesso democrático ao serviço. Qual a eficácia relativa das duas vias? Há poucas evidências na área, mas os resultados do PISA apontam para conclusões controversas. Deste modo, torna-se necessário desencadear novas investigações que, para além de contribuírem para a construção do conhecimento na área, possam fornecer pistas para a organização e gestão de políticas educativas, bem como para desenvolver processos de apoio à aprendizagem dos estudantes que possam situar-se no quadro da qualificação do ensino formal.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Intervenções em Didática das Línguas. In F. Vieira et. al. (Org.), Educação e Línguas Estrangeiras. Educação, Formação, Ensino. Actas do 1º Encontro Nacional de Didática/ Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras (pp. 15-30). Braga: Universidade do Minho.
- Bray, M. (2008). As explicações numa perspetiva 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.
- Bray, M. (2013). Benefícios e tensões da educação na sombra: perspetivas comparativas sobre o papel e o impacto das explicações na vida dos estudantes de Hong Kong. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 117-138). Aveiro: UA Editora.
- Carvalho e Silva, J. (2004). A importância do estudo internacional PISA. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Matemática*, 51, 67-80.
- Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2008a). As explicações: caracterização e dimensão internacional do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 35-53). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2008b). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2013a). *Xplika Internacional - análise comparada do mercado das explicações: caracterização global do projeto*. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 9-28). Aveiro: UA Editora.



- Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2013b). *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: UA Editora.
- Costa, J. A., & Silveirinha, T. (2008). A Cidade Aquarela: contexto e caracterização da oferta de explicações. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 105–118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Ventura, A., & Neto Mendes, A. (2013). Lisboa, Seul, Brasília e Otava: caracterização do fenómeno das explicações na perspetiva dos alunos. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 95–114). Aveiro: UA Editora.
- Costa, J. A., Ventura, A., Neto Mendes, A., & Azevedo, S. (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.
- D'Ambrosio, U. (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gouveia, A., Martins, M. E., Costa, J. A., Neto Mendes, A., & Ventura, A. (2013). Lisboa, Seul, Brasília e Otava: as empresas de explicações na perspetiva dos seus gestores. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 69–94). Aveiro: UA Editora.
- Neto Mendes, A. (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.
- Neto Mendes, A., Martins, M. E., Ventura, A., & Costa, J. A. (2013). Explicações em Lisboa, Seul, Brasília e Otava: da especificidade dos contextos à (des)regulação do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 29–67). Aveiro: UA Editora.
- Santos, L., Brocardo, J., Pinheiro, A., Santos, E., Pires, M., Amado, N., ... Canelas, R. (2011). *Plano da Matemática: Relatório final 2006-2009*. DGIDC - Ministério da Educação.
- The Korea Herald (2013). <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20131117000183>, página consultada em 16 de janeiro de 2014.
- Ventura, A. (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.
- Whewell, W. (1838). *On the principles of English University Education* (2nd ed.). London: John W. Parker.