



## AS EXPLICAÇÕES (AULAS PARTICULARES) NO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR EM PORTUGAL: APRESENTAÇÃO DE UM ESTUDO

**Sara Azevedo<sup>1</sup>**

Universidade de Aveiro, Portugal

**António Neto-Mendes<sup>2</sup>**

Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

Neste artigo apresentamos uma parte do trabalho em curso no âmbito de uma tese de doutoramento. Esta investigação tem como objectivo estudar o fenómeno das explicações (aulas particulares) no Ensino Secundário e Superior. Para aprofundar o nosso conhecimento sobre este fenómeno propomo-nos investigar as razões que levam os alunos a recorrerem a este tipo de serviço, a legislação existente em diferentes países para a regulamentação desta actividade e a forma como este serviço é utilizado pelos alunos. Para atingir estes objectivos iremos utilizar diferentes métodos: a consulta de bibliografia específica, a realização de inquéritos por questionário a alunos do ensino superior e a realização de entrevistas a alunos, responsáveis de centros de explicações e a explicadores. Neste texto apresentamos alguns resultados preliminares obtidos através do inquérito por questionário a alunos do Ensino Superior de duas universidades portuguesas realizado no ano lectivo de 2008/2009. Esta análise preliminar mostra que o recurso a explicações é uma prática que ocorre quer no Ensino Secundário quer no Ensino Superior, embora a frequência registada no primeiro caso seja cerca de seis vezes superior à do segundo.

**Palavras-chave:** Explicações, Ensino Secundário, Ensino Superior, Portugal

### Abstract

#### **Private tutoring in secondary and higher education in Portugal: presentation of a piece of research**

In this article we present some of the work that is currently being undertaken as part of a PhD dissertation. This research has as its goal to study the private tutoring phenomenon in secondary and higher education. To deepen our knowledge about this phenomenon we decided to explore the reasons that lead

<sup>1</sup> Sara Azevedo é licenciada em Ensino de Inglês e Alemão e possui uma pós-graduação em Análise Social e Administração da Educação pela Universidade de Aveiro. Encontra-se a desenvolver uma tese de doutoramento na mesma Universidade.

<sup>2</sup> António Neto-Mendes é Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e investigador do Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro.



students to use this type of service, the existing legislation that regulates this activity in different countries and how this service is used by students. To attain these goals we will make use of different methods: reading specific bibliography, undertaking a questionnaire directed at higher education students and conducting interviews with students, individuals in charge of private tutoring centres and private tutors. In this text we present some preliminary results obtained through the questionnaires undertaken with higher education students attending two Portuguese universities that were collected in the 2008/2009 academic year. This preliminary analysis shows that the use of private tutoring is a practice that occurs in both secondary and higher education, although the attendance registered in the former case is about six times that of the latter.

**Key words:** Private tutoring, secondary education, higher education, Portugal

## O fenómeno das explicações

Entendemos por explicações, de acordo com a proposta de Bray & Kwok (2003, p. 612), o apoio em disciplinas académicas fornecido por indivíduos remunerados por este serviço e que é suplementar ao que é leccionado na escola formal. Não daremos atenção neste texto às explicações fornecidas gratuitamente, quer por amigos ou familiares dos alunos, quer pela escola, nem a outros tipos de actividades extracurriculares, como, por exemplo, a dança. Às explicações é atribuída também a denominação de “educação na sombra” (“*shadow education*”). Esta denominação deve-se a várias razões. Bray (2005, pp. 1-2) indica quatro razões principais: em primeiro lugar, as explicações só existem porque existe um sistema formal de ensino; em segundo lugar, esta “educação na sombra” imita o sistema formal de ensino – muda em tamanho e orientação como o sistema formal; em terceiro lugar, em quase todas as sociedades é dada muito mais atenção pública ao sistema formal do que à sua sombra; e, por último, as características da “educação na sombra” são muito menos claras do que as do sistema formal.

Bray (2005, p. 11) afirma que as explicações são estimuladas por uma atmosfera de competição e por uma crença forte no valor da educação para o progresso social e económico.

O estudo do fenómeno das explicações levanta algumas dificuldades. Como refere Bray (2005, p. 2) é difícil obter dados fidedignos sobre a “educação na sombra” porque muitas explicações têm lugar de forma informal. Para além disto, os centros de explicações podem não estar registados, e as inscrições podem ser instáveis (BRAY, 2005, p. 2). No que concerne aos alunos, estes podem hesitar em revelar a real dimensão das explicações que recebem, em parte porque podem sentir-se embaraçados por procurarem ou apoio remediativo ou vantagens competitivas em relação aos seus pares (BRAY, 2005, p. 2).



## Razões para o estudo deste fenómeno

São várias as razões que nos levam a empreender o estudo desta temática. Em primeiro lugar, este fenómeno ainda não é, em nossa opinião, muito estudado. Como indicado por Bray & Silova (2006, p. 27), não obstante as explicações contarem já com séculos de existência, pouca atenção lhes foi dada na literatura académica e de política educativa, situação esta que começou a ser remediada na década de 90 do século XX, embora a temática ainda necessite de um estudo mais aprofundado. Para além disto, ainda de acordo com estes autores, em parte porque a maior parte das explicações decorre de forma não oficial, são escassos os dados sobre esta temática e são retirados maioritariamente de estudos dispersos de uma variedade de cenários (BRAY & SILOVA, 2006, p. 30).

Em segundo lugar, acreditamos também que a actividade das explicações se encontra em desenvolvimento exponencial, o que pode ser constatado, por exemplo, ao nível do senso comum, pelo número de anúncios de ofertas de explicações que se encontram nas montras de estabelecimentos comerciais, em jornais e na Internet, o que reforça a nossa opinião de que deveria ser dada mais atenção a esta temática em círculos académicos. De acordo também com Bray (2005, p. 2), as explicações são uma grande indústria em muitos países asiáticos e encontram-se em rápido desenvolvimento noutros pontos geográficos, particularmente em África, na Europa e na América do Norte.

Em terceiro lugar, a utilização de explicações também levanta questões de equidade – se as explicações auxiliarem os alunos a obterem notas mais altas, de que necessitam para acederem a determinadas áreas de estudo, cursos ou escolas, que implicações trará esta situação para os alunos que não dispõem dos meios económicos para pagarem explicações? Como Bray (2005, p. 2) indica, as oportunidades futuras de vida em muitos cenários estão directamente relacionadas com os resultados obtidos nos sistemas educativos, a subsistência futura dos alunos pode ser significativamente influenciada pelo facto de estes terem ou não recorrido a explicações – e se sim, com que frequência, a que disciplinas e de que qualidade. De acordo ainda com este autor, o acesso a explicações pode determinar não apenas os resultados obtidos em certos níveis de ensino mas também o acesso a estádios subsequentes dos sistemas educativos e a instituições de grande estatuto dentro desses níveis (Bray, 2005, p. 2).

No que diz respeito aos níveis de ensino em análise, o nosso alvo de estudo é o Ensino Secundário e Superior. Ao nível do Ensino Secundário foram já realizadas algumas investigações, nomeadamente no âmbito do *Projecto Xplika* (ver, por exemplo, NETO-MENDES & COSTA, 2007; COSTA, NETO-MENDES & VENTURA, 2008), passando ainda pela análise da ligação entre as explicações e os exames de acesso ao Ensino Superior (ver, por exemplo, MORI, 2002 e TANSEL & BIRCAN, 2005). Pretendemos com este trabalho aprofundar o nosso conhecimento sobre a utilização das explicações ao nível do Ensino Secundário em Portugal, dado que acreditamos que esta



temática ainda não foi suficientemente explorada e que é neste nível de ensino que a procura de explicações é mais elevada. Pretendemos assim perceber melhor os contornos deste fenómeno e as razões que levam os alunos a recorrer a esta actividade. Ao nível do Ensino Superior, de que tenhamos conhecimento são escassos os trabalhos que focam a temática das explicações. Esta é uma das razões que nos leva a estudarmos o recurso a esta actividade neste nível de ensino. Para além disto, é nossa intenção verificar se a frequência de explicações no Ensino Secundário se prolonga na formação pós-secundária.

### **Os trabalhos do *Education Support Program* (ESP) (2006) e de Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005)**

Os trabalhos do *Education Support Program* (ESP) (2006) e de Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005) foram importantes contributos para a realização deste estudo. Ambas as investigações questionaram alunos do ensino superior sobre as suas experiências com explicações no ensino secundário – o primeiro em países que tiveram um regime socialista e o segundo na Grécia. O relatório do ESP é o resultado de um estudo acerca da natureza, causas e consequências das explicações no Azerbaijão, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Geórgia, Lituânia, Mongólia, Polónia, Eslováquia e Ucrânia. Cada uma das equipas de investigação dos nove países que participaram no estudo utilizou, com ligeiras adaptações, um modelo de questionário desenvolvido pelo “Education Policy Center” da Universidade de Vilnius na Lituânia (ESP, 2006, pp. 7-8). Este estudo contou com a participação de 8.713 respondentes que eram na sua maior parte estudantes do 1º ano da Universidade (ESP, 2006, p. 14). O questionário distribuído aos alunos encontra-se dividido em quatro partes – a primeira parte fornecia informações sobre as características geográficas, socioeconómicas e educacionais dos respondentes; a segunda parte explorava as características gerais das explicações (extensão, disciplinas, custos, intensidade de utilização), a percepção acerca do seu impacto nos resultados dos alunos, as razões para o recurso a explicações, e informações sobre os fornecedores de explicações; a terceira parte recolheu a mesma informação sobre explicações sob a forma de cursos preparatórios; e a quarta parte explorava as opiniões dos alunos sobre as explicações (SILOVA, BRAY & ZABULIONIS, 2006, pp. 62-63). Como indicado acima, o alvo deste estudo eram alunos do 1º ano da Universidade – a selecção de alunos universitários prende-se com a intenção de assegurar respostas mais francas por parte dos alunos sobre as suas experiências com explicações em escolas secundárias (SILOVA, BRAY, & ZABULIONIS, 2006, p. 63). Estes autores acrescentam que estes alunos do 1º ano, como acederam recentemente a instituições do ensino superior, têm a “memória fresca” sobre as suas experiências com explicações na escola e é improvável que se sintam intimidados a falar sobre isso (SILOVA, BRAY & ZABULIONIS, 2006, p. 63). No entanto, três países (Azerbaijão, Geórgia e Croácia) decidiram realizar um estudo adicional dirigido a alunos do ensino secundário, expandindo assim o



universo de respondentes (SILOVA, BRAY & ZABULIONIS, 2006, p. 63). Na maioria dos países, o questionário foi administrado entre Novembro de 2004 e Janeiro de 2005 e na Mongólia, país que foi integrado no estudo numa fase posterior, os dados foram recolhidos em Fevereiro e Março de 2005 (SILOVA, BRAY & ZABULIONIS, 2006, p. 65-66).

O relatório indica que no Azerbaijão, 93% dos respondentes afirmou que tinha recorrido a explicações durante o seu último ano no ensino secundário; na Geórgia, 80%; na Ucrânia, 79%; na Mongólia, 71%; na Polónia, 66%; na Lituânia, 62%; na Bósnia-Herzegovina, 57%; na Eslováquia, 56%; e na Croácia, 56% (ESP, 2006, p. 14). Em relação à amostra total, a maioria dos alunos inquiridos (69%) indicou ter recorrido a algum tipo de explicações durante o último ano do ensino secundário (SILOVA & BRAY, 2006a, p. 72). De acordo com Silova & Bray (2006a, p. 84), nestes nove países da ex-União Soviética, as explicações são comumente utilizadas como uma “estratégia de enriquecimento” para auxiliar os alunos a aumentar a sua vantagem competitiva no mercado da educação – a maioria dos respondentes no total da amostra (84%) indicou que “os alunos utilizam as explicações para aumentar as suas hipóteses de aceder à Universidade” (aspas no original). Similarmente, a maioria dos utilizadores de explicações (57%) indicou que recorreu a explicações apenas para se preparar para os exames de acesso à Universidade (SILOVA & BRAY, 2006a, p. 84). Para além da preparação para estes exames, os respondentes indicaram outras razões para a utilização de explicações, incluindo a vontade de resolver lacunas nos seus conhecimentos (34%), para memorizarem e sistematizarem tópicos abordados anteriormente (28%) e para melhor apreenderem os tópicos abordados na escola (26%) (SILOVA & BRAY, 2006a, pp. 84-85). Em relação a estas razões, os autores são de opinião que embora na sua maioria estas reflectam uma possível natureza remediativa das explicações, podem também indicar as aspirações dos alunos em obter notas o mais altas possível para aumentar a sua vantagem competitiva no acesso à Universidade (SILOVA & BRAY, 2006a, p. 85). Neste estudo foram também analisadas as percepções dos alunos acerca do impacto das explicações nos exames de acesso à Universidade. Aos alunos que indicaram ter recorrido a explicações foi pedido que indicassem até que ponto os resultados dos exames finais do ensino secundário/de acesso à Universidade dependiam do recurso a explicações (SILOVA & BRAY, 2006a, p. 86). A maioria dos respondentes (54,3% da amostra total) indicou que as explicações tinham tido um grande impacto nos resultados obtidos nos seus exames (esta percentagem refere-se a opiniões acerca de sessões de explicações “tradicionais”, não a explicações sob a forma de cursos preparatórios, pois em relação a estas apenas 29% dos alunos que recorreram a explicações indicou acreditar que estas tinham tido um “grande impacto” nos resultados dos seus exames – a maioria dos respondentes, 55% da amostra total, indicou pensar que os cursos preparatórios tinham “algum impacto” nos resultados dos exames) (aspas no original) (SILOVA & BRAY, 2006a, p. 86-87).



O trabalho de Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005, p. 103) apresenta os resultados de um questionário que foi aplicado a uma amostra aleatória de 10% de todos os alunos do 1º ano das oito principais Universidades gregas. O questionário inquiria os alunos sobre as suas características socioeconómicas, a preparação para o acesso à Universidade e os gastos efectuados durante os seus estudos e foram preenchidos entre Janeiro e Março de 2000, por um total de 3441 alunos que se tinham inscrito pela primeira vez na Universidade no Outono de 1999 (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, pp. 103-104). Os alunos da amostra realizaram os seus exames de acesso ao ensino superior no Verão de 1999 (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 104). Os autores deste trabalho afirmam que em antecipação dos competitivos exames de acesso à Universidade, os alunos do ensino secundário começam a preparar-se anos antes do ano dos exames (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 105). Estes autores acrescentam que os alunos se preparam de duas maneiras – ou frequentando centros de explicações (“frontistério”) ou tendo explicações individuais (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 105). Neste estudo, mais de oito em dez alunos da amostra frequentaram centros de explicações, 50% teve explicações individuais, e um em três alunos frequentou as duas formas de receber explicações (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 105). Os alunos frequentaram centros de explicações em média durante 2,4 anos e explicações individuais durante 1,8 anos (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 105). Para além disto, os alunos da amostra realizaram em média 1,7 tentativas para entrar na Universidade (PSACHAROPOULOS & PAPAKONSTANTINOU, 2005, p. 105).

Ambos os trabalhos indicam que as explicações desempenham um papel na vida de um grande número de alunos durante o ensino secundário, dado que foram numerosos os alunos que afirmaram ter recorrido a elas, e estabelecem, para além disto, uma relação entre o recurso a explicações e a intenção de acesso ao ensino superior. Estas questões serão objecto de estudo do nosso trabalho.

### **As explicações no Ensino Superior: o caso da Índia**

São escassos os trabalhos que se debruçam sobre as explicações no Ensino Superior. Encontrámos algumas referências ao recurso a este serviço na Índia. Saxena (1990, p. 99) indica que nas faculdades (colleges) se recorre a explicações em grande escala. Zachariah (1993, p. 122) acrescenta que taxas elevadas de insucesso em muitas disciplinas de licenciatura em exames públicos (*public examinations*) estão na origem de um grande número de explicadores, centros “paralelos” (*parallel colleges*) e centros de explicações (*tutorial colleges*) (ilegais ou quase-legais) em todo o país. Os explicadores são, na maioria dos casos, professores de faculdades que oferecem os seus serviços pela manhã cedo ou ao fim da tarde às mesmas



disciplinas pelas quais são pagos para ensinar durante o dia (ZACHARIAH, 1993, p. 122). Este autor também indica que no que diz respeito a centros de explicações e “paralelos”, quase todos os dias se vêem os seus anúncios nos jornais diários indianos (ZACHARIAH, 1993, p. 122). Nestes anúncios, alguns destes centros afirmam que vários dos seus alunos (cujos nomes e fotografias são mostrados) ficaram em 1º ou 2º ou 15º lugar nos exames públicos (ZACHARIAH, 1993, p. 122). Para assegurarem taxas elevadas de sucesso, muitos destes centros apenas aceitam alunos que já obtiveram notas elevadas em exames públicos anteriores e pagam explicações para evitar insucesso em exames públicos futuros (ZACHARIAH, 1993, pp. 122-123).

Zachariah (1993, p. 125) também indica, referindo-se a um aluno típico, que algumas semanas antes do exame público, o aluno começa a ler os manuais e a memorizar respostas de livros de exercícios e que neste período de estudo intenso, o professor da faculdade ou mais frequentemente um explicador num centro de explicações ou “paralelo” pode ajudar o aluno a compreender áreas difíceis do programa, a escolher os melhores livros de exercícios e os tópicos mais prováveis de sair nos exames para o aluno concentrar o seu estudo nessas temáticas.

Ninnes, Aitchison & Kalos (1999, p. 336) apresentam o testemunho (obtido numa entrevista) de um aluno que descreveu o fenómeno das explicações da seguinte maneira:

“The latest trend in India is that apart from your college and your university studies a lot of students have started taking tuitions. Thats private classes from the teachers. So teachers of these subjects, accounts and certain other practical subject would take classes at home and at other places too they would charge some nominal fee. In fact this is a very big issue coming up in India because its not legal in a way because they get a tax-free income. The teachers are doing this. So in those subjects we really have to depend on the teacher. We have to go take extra classes and then the teacher, depending on how good the teacher is, would tell us how to do the subject ... its getting so competitive over there that teachers don have time. They start at six oclock in the morning and they have a batch of five, six, seven students, and some teachers their demand is such that they actually have you kind of have to give them an entrance test to get into their tuitions, theres so much rush they just won cope, all the students want to go to them, so its like tuitions becoming a part of our education system which is a very debatable issue (Rakesh).”

Para além disto, Ramachandran (2003, p. 17) afirma que um dos recentes desenvolvimentos no sector da educação no estado de Kerala é um crescimento no número de estabelecimentos não registados chamados “centros ‘paralelos’ e de explicações” (‘Parallel and Tutorial Colleges’) (em aspas no original). Estes estabelecimentos ocupam agora, segundo este autor, um papel muito importante na área da educação, especialmente no sector do



Ensino Superior (Ramachandran, 2003, p. 17). O autor acrescenta que dado que estes centros não são reconhecidos pelo Governo nem afiliados a nenhuma universidade, não se possuem dados fidedignos sobre os sistemas “paralelos” e de explicações em Kerala (RAMACHANDRAN, 2003, p. 17). Este autor refere o “Report of the Survey on Parallel and Tutorial Colleges in Kerala 1989” (publicado pelo “Department of Economics and Statistics”, de Thiruvananthapuram), indicando que o trabalho que deu origem a este relatório tinha como principal objectivo identificar o número total de centros “paralelos” e de explicações em funcionamento no estado de Kerala, preparar uma lista destes estabelecimentos e também estudar a importância destes centros em termos de oferta, número de alunos inscritos e o emprego gerado (RAMACHANDRAN, 2003, p. 17). O relatório indica que à data da realização do estudo existiam 4.601 centros “paralelos”, de explicações e “paralelos”/de explicações em Kerala (Ramachandran, 2003, p. 18). Os centros “paralelos” constituíam 7,2% dos estabelecimentos, os centros de explicações 64,2% e os centros “paralelos”/de explicações 28,6% (RAMACHANDRAN, 2003, p. 18). As referências que encontramos até ao momento sobre o fenómeno das explicações no Ensino Superior na Índia não são na sua maioria muito recentes e não se debruçam especificamente sobre esta actividade, mas a forma como é apresentado leva-nos a crer que este não é um fenómeno novo na Índia e que continuará a ter um papel na vida de muitos alunos actualmente. Foram referências como estas, para além da maioria dos trabalhos que se reporta às explicações no ensino secundário, que nos levaram a querer conhecer melhor a situação das explicações no Ensino Superior em Portugal.

### **Respostas governamentais em relação às explicações**

A situação particular das explicações em que estão envolvidos alunos do ensino superior não tem sido, pois, suficientemente estudada. Pode ser esta uma das razões que ajuda a compreender a quase completa inexistência de referências a decisões de política educativa direccionadas para este campo específico dos sistemas educativos que é o ensino superior. Este alheamento pode ficar a dever-se, no nosso entendimento, a duas ordens de factores: i) a inexistência do fenómeno como “problema”, seja porque não tem (ainda) expressão prática seja porque não foi suficientemente desocultado pelos investigadores; ii) as dificuldades ou hesitações do poder político central em intervir num espaço académico, como é a universidade, que goza geralmente de consideráveis margens de autonomia. Conscientes, pois, do problema, assumimos o interesse de conhecer as formas de regulação da actividade das explicações adoptadas pelos governos em vários países, com distintas histórias de escolarização e diferentes sistemas políticos. A compreensão da realidade típica do ensino secundário permite aproximações interessantes, pensamos nós, à realidade do ensino superior.

Hallak & Poisson (2004) indicam três posturas que os governos podem adoptar no que diz respeito às explicações. Estas posturas referem-se às explicações em geral, não se dirigindo a nenhum nível de ensino específico.





A primeira consiste em ignorar as explicações (HALLAK & POISSON, 2004). Para estes autores, esta atitude é tomada por governos que não podem ou não querem agir em relação às explicações, ou por governos que consideram que não são responsáveis por estas, porque o sector é pequeno, e/ou porque deve ser deixado ao encargo das forças do mercado (HALLAK & POISSON, 2004). Exemplos de países que agem desta maneira são o Canadá e o Japão (HALLAK & POISSON, 2004). A estes países, Silova & Bray (2006b, p. 100) acrescentam os exemplos do Sri Lanka e da Nigéria, cujos governos são fracos e não possuem a capacidade de fiscalizar a actividade das explicações, e o do Reino Unido, que possui a capacidade de monitorizar e regular as explicações, mas que as define como estando fora da sua esfera de responsabilidade. A segunda postura consiste em proibir as explicações (HALLAK & POISSON, 2004). Silova & Bray (2006b, p. 101) indicam que esta opção proíbe todas as explicações de natureza comercial, e que se baseia comumente na premissa de que as explicações fomentam desigualdades sociais. A Coreia do Sul, por exemplo, tentou proibir as explicações nos anos 80 (HALLAK & POISSON, 2004). Silova & Bray (2006b, p. 101) acrescentam os casos do Cambodja, Ilhas Maurícias e Myanmar. Estas proibições não foram, no entanto, eficazes em nenhum destes casos, porque os governos não foram capazes de as fazer cumprir (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 101). A terceira postura consiste em reconhecer e regular as explicações (HALLAK & POISSON, 2004). Silova & Bray (2006b, p. 100) referem que alguns governos têm estado dispostos a ter um papel de intervenção e procuraram regular o mercado para limitar as dimensões negativas das explicações. Estes autores referem ainda que os governos que pretendam regular as explicações utilizam diferentes métodos: as regulamentações podem ser restritas a aspectos não-educacionais como a existência de saídas de emergência e de ventilação adequada; regulamentações mais extensas podem lidar com os custos das explicações, o tamanho das turmas e os currículos adoptados, e serem apoiadas por inspecções e sanções (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100). O ponto de partida inicial habitual é o enquadramento legal, que deve definir com clareza o que se entende por explicações e por centros de explicações, e depois os governos decidirão quais são os recursos que tencionam disponibilizar para a monitorização e a aplicação das suas regulamentações (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100). Nas Ilhas Maurícias, Hong Kong e Taiwan, por exemplo, decidiu-se tomar esta atitude (HALLAK & POISSON, 2004).

A estes três tipos de respostas governamentais, Silova & Bray (2006b, p. 100) acrescentam uma quarta opção – o encorajar activamente as explicações. De acordo com estes autores, alguns governos percebem as explicações como possuindo dimensões valiosas que merecem um encorajamento activo (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100). As políticas destes governos baseiam-se na premissa que as explicações fornecem instrução adaptada às necessidades dos alunos e contribui para o desenvolvimento do capital humano, o que beneficia não apenas os indivíduos em questão mas também a sociedade em geral (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100). Este encorajamento pode restringir-se ao enquadramento legal, ou pode incluir



também subsídios, disseminação de informação para colocar em contacto potenciais explicadores e clientes, cursos de formação para explicadores e incentivos fiscais (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100). Exemplos de países que adoptaram esta resposta são Singapura e a África do Sul (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 100).

Em face do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos no estudo sobre as explicações em países da ex-União Soviética apresentado pelo ESP (Education Support Program), Silova & Bray (2006b, pp. 101-102) fazem as seguintes recomendações gerais no que se refere a políticas governamentais no âmbito das explicações: proceder à sensibilização da opinião pública acerca do fenómeno das explicações; regulamentar a actividade das explicações para reduzir desigualdades e corrupção; e assegurar salários adequados para os professores. No que diz respeito à primeira recomendação, os autores indicam que devia ser dada mais atenção a este fenómeno – pelos governos, pelos meios de comunicação social, por associações profissionais e pela sociedade em geral (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 101). Em relação à segunda recomendação, os autores indicam que alguns participantes no estudo sugeriram que os governos deviam regular o acesso a e a qualidade das explicações (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). Os autores acrescentam que, no entanto, esta sugestão pode nem sempre ser uma opção realista, dado que muitas explicações são realizadas de uma forma informal (isto é, através de acordos privados entre explicadores e os seus clientes) (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). Estes autores indicam que uma sugestão alternativa seria os governos proibirem a actividade de explicações (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). De acordo com estes autores esta acção parece ser uma tarefa impossível (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). No entanto, estes são de opinião que seria desejável os governos proibirem os professores de darem explicações remuneradas aos seus próprios alunos (as medidas políticas tomadas em Portugal em relação às explicações prendem-se com esta questão, e serão discutidas mais tarde neste texto) – esta proibição iria reduzir o perigo dos professores favorecerem os seus explicandos aquando da atribuição de notas e de os professores decidirem só expor metade da matéria de uma dada aula durante o período escolar com a promessa de darem a outra metade aos alunos que optem por ter explicações com eles (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). Similarmente, os professores universitários com tarefas ao nível dos exames de acesso à Universidade deveriam ser desencorajados de dar explicações aos seus potenciais alunos para diminuir os casos de corrupção no acesso às instituições do ensino superior (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102). No que concerne a terceira recomendação, os autores referem-se a situações em que as explicações se devem à necessidade dos professores auferirem rendimentos suplementares para alimentar as suas famílias e para assegurarem condições mínimas de vida, e por isso sublinham a importância dos professores receberem salários adequados pelas suas funções nas escolas (SILOVA & BRAY, 2006b, p. 102).

No que diz respeito ao caso português, neste país foram tomadas algumas medidas que têm como intenção regular a prestação de explicações

por professores que se encontram a exercer funções no ensino público. Como indica Neto-Mendes (2008, p. 93),

“Foi a pensar também na situação específica das explicações (mas igualmente noutras, nomeadamente as funções docentes exercidas noutros estabelecimentos de ensino e as actividades de formação contínua e profissional) que, em 1999, o governo português decidiu regulamentar a ‘acumulação de funções públicas e de funções privadas’ na área da educação, ‘e em particular nos ensinos básico e secundário’ (Portaria 652/1999, de 14 de Agosto)”.

Embora nesta Portaria não sejam explicitamente referidas as actividades privadas que os professores exercem/podem exercer, estas incluirão as explicações, pois este é um serviço comumente prestado por professores. Neto-Mendes (2008, p. 93) destaca um excerto deste normativo que, segundo o autor,

“resume o essencial da orientação política ao referir que a autorização da acumulação só pode ser concedida quando ‘a actividade privada a acumular, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, *não se dirigir aos mesmos destinatários*” (em itálico no original).

Este autor indica que ao analisar este dispositivo legal,

“A primeira ideia a reter é a de que os professores do ‘ensino público’ são obrigados a solicitar autorização para poderem acumular, por exemplo, a actividade ‘privada’ das explicações; a segunda, a ideia de que a actividade das explicações, exercida pelos professores da escola pública em regime de ‘acumulação’, não poderia dirigir-se ‘aos mesmos destinatários’ da sua actividade principal” (NETO-MENDES, 2008, p. 93).

No entanto, como este autor também indica,

“O legislador deixa sem resposta a questão de saber quem são ‘os mesmos destinatários’, se se trata apenas dos alunos das turmas leccionadas pelo professor-explicador ou se nessa categoria estão abrangidos todos os alunos da respectiva escola ou agrupamento” (NETO-MENDES, 2008, p. 93).

De acordo com Neto-Mendes (2008, pp. 93-94)

“O poder político, preocupado porventura com esta ambiguidade, publica em 2005 um novo normativo bem mais explícito. Resulta claro do novo enquadramento legal que um

*professor da escola pública não poderá exercer actividade privada, o que inclui as explicações, quando estão envolvidos quer os próprios alunos quer quaisquer outros que frequentem a escola onde lecciona. A autorização de acumulação de funções a que se refere o presente diploma só pode ser concedida verificadas, cumulativamente, as seguintes condições: [...] e) Se a actividade privada a acumular, em regime de trabalho autónomo ou de trabalho subordinado, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, designadamente a prestação de serviços especializados de apoio e complemento educativo, de orientação pedagógica ou de apoio sócio-educativo e educação especial, não se dirija, em qualquer circunstância, aos alunos do agrupamento ou da escola onde o mesmo exerce a sua actividade principal ((...) Portaria nº 814/2005, de 13 de Setembro)". (em itálico no original)*

Por um lado, esta alínea indica mais especificamente quais são as actividades de cariz “similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente”, sendo referidas directamente as explicações sob a designação de “serviços especializados de apoio e complemento educativo”. Por outro lado, esclarece a questão de quem são exactamente os “mesmos destinatários” da Portaria anterior, com os quais o professor não pode exercer simultaneamente a função de professor e de explicador remunerado fora da escola, dado que clarifica que estes não são apenas os alunos das turmas pelas quais é directamente responsável como professor, mas também todo e qualquer aluno da escola ou agrupamento de escolas em que ensina. Como indica Neto-Mendes (2008, p. 94)

“A regulação normativa, a tentativa de introduzir restrições normativas vale o que vale, como sabemos: sinaliza conteúdos, prioridades, mensagens que as autoridades políticas enviam à sociedade, definindo possibilidades e interditos, como acontece no caso das explicações. Mas a regulação de per si não garante resultados se não for acompanhada de medidas complementares que mostrem as vantagens da medida (tarefa complexa tendo em conta a diversidade dos interesses em presença: autoridades, professores, pais, alunos), por um lado, e a inequívoca vontade política de tornar consequentes as orientações normativas, o que pressupõe rigor e controlo, por outro lado”.

Assim, como estes diplomas legais não foram acompanhados de dispositivos de verificação do cumprimento do que foi disposto na lei, estas normas não estarão a ter, a nosso ver, um impacto significativo na conduta dos professores. Acreditamos que existirão professores que continuarão a prover explicações aos seus próprios alunos ou outros da escola em que trabalham, e outros, que poderão respeitar essa disposição, mas não pedirão a autorização de acumulação de funções, trabalhando como explicadores em horário pós-



escolar, sem o conhecimento quer do Ministério da Educação, quer do Ministério das Finanças. Esta situação possui diversas implicações. Por um lado, coloca-se a questão do professor auferir rendimentos que não comunica às entidades fiscais, não sendo estes sujeitos a impostos. Por outro, levantam-se questões de ética quando o professor dá explicações aos seus próprios alunos, dado que esta situação pode implicar, em alguns casos, alterações, conscientes ou inconscientes, ao comportamento desejado de um professor em sala de aula. O duplo papel de professor e de explicador em relação ao mesmo público-alvo pode originar um conflito de interesses e em alguns casos levar a que o professor favoreça os alunos que são seus explicandos e/ou desfavoreça aqueles que o não são. As medidas tomadas até ao momento pelo governo português acerca das explicações indicam, na nossa opinião, que este não ignora esta temática, mas mostraram-se ainda insuficientes para efectivamente regular esta actividade.

### **Estudo empírico: explicações em duas instituições do Ensino Superior em Portugal**

Os dois estudos sobre o Ensino Secundário a que fizemos referência acima desempenharam um papel importante na nossa decisão de realizar um inquérito por questionário entre alunos do Ensino Superior sobre as suas experiências com explicações no Ensino Secundário. No entanto, decidimos realizar o estudo não apenas entre os alunos do 1º ano do Ensino Superior, mas alargar o estudo a alunos do 2º e 3º ano. Este alargamento prende-se com a decisão de também questionar os alunos sobre as suas vivências ao nível de explicações no Ensino Superior. Esta decisão foi influenciada pela leitura dos relatos do recurso a explicações por parte de alunos do Ensino Superior na Índia, a que fizemos referência anteriormente. O alargar do estudo, para incluir mais experiências sobre o Ensino Superior, tem como intenção recolher informação sobre a utilização de explicações por parte de alunos universitários, nível de ensino que conta com escassos estudos nesta área. Em Portugal não temos conhecimento de qualquer estudo.

Elaborámos um inquérito por questionário que foi distribuído no 2º semestre do ano lectivo de 2008/2009, de Abril a Junho de 2009, a alunos da U1 (os nomes das Universidades foram alterados por razões de anonimato) e da U13 do 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Engenharia Mecânica (U1 e U13), Design (U1) / Design e Marketing de Moda (U13), Ciências Biomédicas (U1) / Engenharia Biomédica (U13), Educação Básica (U1 e U13) (1º e 2º anos), Educação de Infância (U1 e U13) (3º ano) e 1º ciclo do Ensino Básico (U1 e U13) (3º ano). O inquérito foi distribuído no 2º semestre por acreditarmos que no fim do ano lectivo os alunos nos poderiam dar informações mais aprofundadas sobre o recurso a explicações no ano lectivo em questão. Decidimos realizar o estudo em duas universidades para podermos comparar os resultados obtidos em duas instituições, com populações estudantis de origens geográficas diferentes. A opção pelas duas universidades (U1 e U13) justifica-se, antes de mais, pelas semelhanças que caracterizam as duas



instituições: organização similar, orçamentos de Estado semelhantes, número de alunos equivalente e até o ano de fundação é coincidente. Para além disto, ambas as universidades oferecem formação em áreas científicas semelhantes. No âmbito do nosso estudo decidimos dividir a oferta formativa existente em cada universidade em quatro grandes áreas científicas: denominámos a primeira de “Ciências e Tecnologia”, a segunda “Artes”, a terceira “Saúde” e a quarta “Educação, Ciências Sociais e Humanidades”. Os diferentes cursos foram distribuídos por cada uma destas quatro grandes áreas de acordo com a Portaria nº 256/2005, de 16 de Março (com algumas adaptações), que apresenta a Classificação Nacional de Áreas de Formação. De acordo com esta divisão, na primeira área (“Ciências e Tecnologia”) a U1 apresenta 23 cursos e a U13 também 23 cursos; na segunda área (“Artes”) a U1 oferece 3 cursos e a U13 também 3 cursos; na terceira área (“Saúde”) a U1 tem 6 cursos e a U13 4 cursos; e na quarta área (“Educação, Ciências Sociais e Humanidades”) a U1 possui 18 cursos e a U13 22 cursos. Como podemos constatar, ambas as Universidades oferecem cursos em cada uma das grandes áreas científicas que estabelecemos, o número de cursos oferecidos em cada área é bastante semelhante, quando não é igual, e vários cursos apresentam até a mesma denominação (é o caso, por exemplo, do curso de Engenharia Mecânica).

No que diz respeito aos quatro cursos que seleccionámos em cada uma das universidades, optámos por escolher um curso de cada uma das quatro grandes áreas científicas que estabelecemos. Em relação aos cursos que optámos por estudar, a sua selecção teve por base o número de vagas que cada curso apresentava, as provas de ingresso e a nota do último candidato colocado em 2008. Procurámos seleccionar em cada área os cursos que apresentavam maior número de semelhanças, para que fosse possível efectuar uma comparação entre cursos. No que diz respeito ao caso específico do curso de Educação Básica, como este à data da distribuição dos inquéritos por questionário só contava com dois anos disponíveis para análise, e dado tratar-se de uma fusão dos cursos de Educação de Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico, decidimos, para termos acesso a um 3º ano, inquirir os alunos a frequentar o 3º ano do curso de Educação de Infância e do curso do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O questionário é composto por cinco grandes partes – a primeira está relacionada com a caracterização pessoal e familiar do aluno, a segunda com as experiências do aluno com explicações no Ensino Secundário, a terceira com as experiências do aluno com explicações no Ensino Superior, a quarta com as experiências do aluno com explicações no presente ano lectivo e a quinta com a experiência do aluno como explicador.

Para obtermos informações mais detalhadas sobre algumas das questões tratadas no inquérito por questionário, pedimos aos alunos que estivessem eventualmente interessados/disponíveis, aquando da distribuição do questionário, para escreverem o seu endereço de correio electrónico numa folha que distribuimos também nessa altura, para posterior contacto para realização de uma entrevista de cerca de 20 minutos. Em algumas turmas não

obtivemos nenhum email. Todos os alunos que demonstraram interesse foram contactados, mas não obtivemos resposta positiva de todos eles. As entrevistas foram conduzidas em Maio e Junho de 2009. Neste trabalho não nos iremos referir aos resultados obtidos com a realização das entrevistas, mas apenas aos resultados preliminares obtidos com a realização do inquérito por questionário.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, foram recolhidos 791 questionários válidos. As idades dos alunos inquiridos encontram-se entre os 17 e os 53 anos. No que concerne o género dos respondentes, 502 alunos são do sexo feminino e 289 do sexo masculino. A maior parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa (752 alunos), e entre as outras nacionalidades encontram-se a francesa (3 alunos), a canadiana (3), a venezuelana (3), a sul-africana (1), a cabo-verdiana (9), a suíça (1), a russa (1), a brasileira (5), a australiana (1), a espanhola (2) e a luxemburguesa (1). 3 alunos indicaram possuir dupla nacionalidade e 6 alunos não responderam a esta questão. Dentro do total de inquiridos, 381 encontravam-se a frequentar a U1 e 410 a U13. Na Tabela 1 indicamos o número de alunos inquiridos por curso (e respectiva instituição do Ensino Superior) e por ano que se encontravam a frequentar.

**Tabela 1 – Número de alunos inquiridos por curso e ano**

	Ciências e Tecnologia		Artes		Saúde		Educação, Ciências Sociais, Humanidades					
	U1	U13	U1	U13	U1	U13	U1			U13		
	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Design	Design e Marketing de Moda	Ciências Biomédicas	Engenharia Biomédica	Educação Básica	1o. Ciclo do Ensino Básico	Educação de Infância	Educação Básica	1o. Ciclo do Ensino Básico	Educação de Infância
1o. Ano	22	41	34	12	30	30	42	-	-	56	-	-
2o. Ano	17	46	35	18	24	35	55	-	-	33	-	-
3o. Ano	25	37	30	13	26	36	-	23	18	-	23	30
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>124</b>	<b>99</b>	<b>43</b>	<b>80</b>	<b>101</b>	<b>97</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>89</b>	<b>23</b>	<b>30</b>

Quando questionados sobre a sua frequência de explicações durante o Ensino Secundário (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos), no total de respondentes, 391 alunos (49,4%) afirmaram ter recorrido a esta actividade durante esse nível de ensino (392 alunos responderam não ter feito uso deste serviço e 8 alunos não responderam a esta questão). Se especificarmos a instituição do Ensino Superior frequentada pelos alunos, 190 alunos (49,9%) da U1 responderam ter frequentado explicações durante o Ensino Secundário (188 alunos afirmaram não o ter feito e 3 alunos não responderam à questão), e na U13, 201 alunos (49,0%) afirmaram ter recorrido a explicações durante este nível de ensino (204 responderam negativamente e 5 alunos não responderam). Neste inquérito por questionário foi pedido aos alunos que indicassem a que disciplinas tinham tido explicações durante o Ensino Secundário (era possível assinalarem mais do que uma opção). Na tabela 2 apresentamos o número de alunos que indicou

ter recebido explicações às diferentes disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Secundário, por ano de escolaridade.

**Tabela 2 – Número de alunos que indicou ter recebido explicações no Ensino Secundário, por disciplina e ano de escolaridade**

	Matemática	Biologia	Filosofia	História	Geometria Descritiva	Português	Física	Química	Francês	Inglês	Outra
10o. Ano	137	3	3	-	13	15	26	27	3	37	1
11o. Ano	188	9	2	-	15	14	46	55	1	51	7
12o. Ano	278	13	5	6	36	28	45	63	2	9	7

Os alunos foram também questionados acerca das razões que os tinham levado a frequentar explicações durante o Ensino Secundário. Os alunos podiam assinalar mais do que uma opção. A opção “Insucesso anterior nessa(s) disciplina(s)” foi assinalada por 93 alunos; a opção “Obter média/classificação que te permitisse ingressar no curso da tua preferência no Ensino Superior” por 190 alunos; a opção “Falta de competência do(s) teu(s) professor(es)” por 115 alunos; a opção “Receio de não ser capaz de obter sucesso sem ajuda” por 66 alunos; a opção “O elevado número de alunos da tua turma impedia o professor de te dar o apoio necessário” por 39 alunos; a opção “Para te preparares especificamente para um exame” por 165 alunos; a opção “Os teus pais queriam que tivesses explicações” por 26 alunos; a opção “Os teus colegas de turma tinham explicações” por 8 alunos e uma outra razão foi indicada por 23 alunos.

Ainda em relação às suas experiências com explicações no Ensino Secundário, foi pedido aos alunos para indicarem numa escala de 1 a 5 (em que 1 indica nada determinante e o 5 bastante determinante) em que medida frequentar explicações foi determinante para o seu sucesso nos exames de acesso ao ensino superior: 11 alunos indicaram que as explicações não foram nada determinantes (1), 19 que estas tinham sido pouco determinantes (2), 72 que estas tinham sido indiferentes (3), 163 que estas tinham sido determinantes (4), 119 que estas tinham sido bastante determinantes (5) e 7 alunos não responderam a esta questão.

Em relação ao Ensino Superior, 65 alunos (8,2%) no total de respondentes indicou ter já recorrido a explicações neste nível de ensino (717 alunos indicaram não o ter feito e 9 alunos não responderam à questão). Se especificarmos em relação à instituição frequentada, na U1 35 alunos (9,2%) responderam já ter frequentado explicações no Ensino Superior (340 alunos responderam negativamente e 6 não responderam) e na U13 são 30 alunos (7,3%) a responder positivamente (377 indicaram não ter recorrido a este serviço e 3 alunos não responderam à questão colocada). No que diz respeito à utilização de explicações por ano de frequência do curso, 46 alunos indicaram ter recorrido a explicações quando se encontravam a frequentar o 1º ano do curso, 27 alunos durante o 2º ano e 5 alunos durante o 3º ano. Quando





questionados sobre o recurso a explicações durante o ano lectivo em curso (2008/2009) foram 19 os alunos que indicaram fazê-lo.

Aos alunos foi também perguntado se já tinham exercido ou se exerciam, no momento de resposta ao inquérito por questionário, a actividade de explicador. 113 alunos indicaram que sim (607 alunos responderam negativamente e 71 alunos não responderam à questão).

### **Breve discussão dos resultados**

Como indicado acima, os resultados preliminares obtidos com o inquérito por questionário realizado apontam para um maior recurso a explicações durante o Ensino Secundário (49,4% da amostra total) do que durante o Ensino Superior (8,2%). Esta situação pode dever-se a várias razões que tentaremos investigar melhor através de análises mais aprofundadas dos resultados do questionário e também das entrevistas realizadas no âmbito deste estudo. Uma das razões que pensamos pode ajudar a explicar esta diferença prende-se com uma visão do Ensino Superior como um nível de ensino em que se espera mais autonomia e maior poder de tomada de decisão por parte dos alunos, o que pode levar a que estes não queiram depender de terceiros para auxílio no estudo que levam a cabo durante o Ensino Superior. Para além disto, os custos das explicações para disciplinas do Ensino Superior podem ser mais elevados, devido à especificidade destas em relação às disciplinas frequentadas no Ensino Secundário, o que poderá ser proibitivo para alguns alunos, pois o Ensino Superior acarreta também o pagamento de propinas, despesas de transporte e alimentação e para os alunos deslocados também despesas de alojamento. Além disso, parece-nos que a entrada em vigor do Processo de Bolonha e as mudanças que implicou, relacionadas quer com uma maior ênfase na realização de trabalhos de grupo como parte da avaliação das diferentes disciplinas, quer com a implementação de horas tutoriais, poderá levar a que os alunos sintam menos necessidade de recorrer a explicações durante o Ensino Superior.

A percentagem de alunos a procurar explicações no Ensino Secundário atinge quase 50% da amostra, o que nos parece uma taxa de utilização bastante significativa. Como pudemos constatar através da tabela 2, no Ensino Secundário a Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos para explicações, seguida de longe pela Química e pela Física. No nosso entender, as razões indicadas pelos alunos para o recurso a explicações no Ensino Secundário mostram uma ligação entre a frequência de explicações e o objectivo de aceder ao Ensino Superior, dado que estas podem ser consideradas uma estratégia para a obtenção dos resultados necessários para entrada na universidade e/ou curso superior desejados pelos alunos, sendo que duas das opções mais assinaladas pelos alunos são "Obter média/classificação que te permitisse ingressar no curso da tua preferência no Ensino Superior" e "Para te preparares especificamente para um exame". Para além disto, 72,1% dos alunos que recorreram a explicações indicaram considerar que frequentar explicações foi determinante ou bastante



determinante no seu sucesso nos exames de acesso ao ensino superior. No que diz respeito à frequência de explicações durante o Ensino Superior, as respostas obtidas no inquérito por questionário apontam para um maior recurso a esta actividade durante o 1º ano do curso superior. Talvez isto seja indicativo de que as explicações servirão como apoio inicial para alguns alunos, o que os auxiliará num primeiro momento de adaptação a uma diferente instituição e nível de ensino, de que depois deixam de necessitar à medida que avançam no seu percurso académico. Poderá também ser um indicador de que a procura é ditada no 1º ano pelos hábitos adquiridos no Ensino Secundário. É uma questão também a explorar com mais atenção.

No que diz respeito à questão colocada aos alunos acerca da sua experiência como explicadores, o número de alunos que indicou já ter exercido ou exercer no momento essa actividade (113 alunos da amostra total) indica, na nossa opinião, que as explicações são vistas por vários alunos como uma actividade viável para a obtenção de um rendimento extra, para além de ser um indicador de que há procura facilitada também pela proximidade que se estabelece nas relações entre colegas. O número de alunos que não respondeu à questão (71 alunos) parece-nos elevado, o que poderá indicar que alguns alunos poderão ter preferido não responder a esta questão, já que o exercício da actividade de explicador surge associado a uma actividade informal, ilegal, que é realizada sem recibos ou contratos, o que poderá levar alguns alunos a não desejarem discutir a sua actividade como explicadores.

### **Considerações finais**

A revisão da literatura que realizámos mostra o alcance das explicações como fenómeno que integra a experiência escolar de muitos alunos, tanto ao nível do Ensino Secundário como do Ensino Superior. Parece-nos que este fenómeno ainda não foi suficientemente explorado ao nível académico, merecedor por isso de mais atenção, quer porque esta questão é a nosso ver de todos conhecida mas pouco investigada, quer pelas implicações que o recurso a explicações poderá ter para alunos, professores, estabelecimentos escolares e autoridades educativas.

Neste texto apresentámos alguns resultados preliminares de um estudo em que se analisam as experiências dos alunos a frequentar cursos do Ensino Superior (recurso a explicações no Ensino Secundário, no Ensino Superior e experiência como explicadores). Estes resultados indicam que os alunos questionados recorreram a explicações principalmente no Ensino Secundário, e que as explicações nesse nível de ensino surgem associadas à intenção de aceder ao Ensino Superior. A menor frequência do recurso a explicações durante o Ensino Superior poderá ter várias causas, que terão de ser estudadas mais detalhadamente. O número de alunos que indicou ter recorrido a explicações quer no Ensino Secundário, quer no Superior, e que afirmou já ter exercido ou estar a exercer a actividade de explicador no momento de preenchimento do questionário mostra, na nossa opinião, que as



explicações desempenham um papel importante na vida dos alunos portugueses, mesmo quando estes frequentam já o Ensino Superior.

## Referências

BRAY, Mark. Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development «Learning and Livelihood», 13-15 September 2005. Disponível em:  
<http://www.hku.hk/eroesite/html/press/oxford.pdf>. Acesso em: 10.11.2005.

BRAY, Mark; KWOK, Percy. Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. **Economics of Education Review**, 22, 611-620, 2003. Disponível em:  
[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6VB9-48NKMVT-7-B&\\_cdi=5921&\\_user=2459663&\\_orig=na&\\_coverDate=12%2F31%2F2003&\\_sk=999779993&view=c&wchp=dGLbVtz-zSkWb&md5=a2ad2641c3485a627d467d15614c5dd9&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VB9-48NKMVT-7-B&_cdi=5921&_user=2459663&_orig=na&_coverDate=12%2F31%2F2003&_sk=999779993&view=c&wchp=dGLbVtz-zSkWb&md5=a2ad2641c3485a627d467d15614c5dd9&ie=/sdarticle.pdf). Acesso em: 05.12.2005.

BRAY, Mark; SILOVA, Iveta. The private tutoring phenomenon: international patterns and perspectives. In: ESP (Ed.), **Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring**. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006. Disponível em:  
<[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216/hidden\\_20070216.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf)> . Acesso em: 27.07.2009.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. **Xplika: investigação sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

ESP. **Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring**. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006. Disponível em:  
<[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216/hidden\\_20070216.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf)>. Acesso em: 27.07.2009.

HALLAK, Jaques; POISSON, Muriel. Private supplementary tutoring - nature, impact and government responses. In **Sub-Regional Course on: Transparency, Accountability and Anti-Corruption Measures in Education (Bishkek, Kyrgyzstan: 15-19 November 2004) - China, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan**: Open Society Institute, International Institute for Educational Planning, 2004. Disponível em:  
<[http://www.svietimas.lt/english/researches/bishkek\\_full\\_eng.pdf](http://www.svietimas.lt/english/researches/bishkek_full_eng.pdf)>. Acesso em: 01.02.2006.



MORI, Rie. Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. **Higher Education**, 43, 27-42, 2002. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/x6417218561p1x14/>>. Acesso em: 22.03.2006.

NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino. Private supplementary tutoring in Portugal: a contribution to understand this activity. Paper presented at the IIEP Policy Forum **Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?**, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 5-6 July 2007 (Aguarda publicação).

NETO-MENDES, António. 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**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

NINNES, Peter; AITCHISON, Claire; KALOS, Shoba. Challenges to stereotypes of international students prior educational experience: undergraduate education in India. **Higher Education Research & Development**, 18:3, 323-342, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180304>>. Acesso em: 27.07.2009.

PSACHAROPOULOS, George; PAPAKONSTANTINO, George. The real university cost in a free higher education country. **Economics of Education Review**, Vol. 24, Issue 1, 103-108, 2005. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VB9-4C2NJ6H-1/2/0605db1e99970f89ce6e67594af1bc79>>. Acesso em: 27.07.2009.

RAMACHANDRAN, Padma. **Parents' perspectives about private costs in Higher Education**. Report of a Pilot Study, Thiruvananthapuram: Institute of Urban and Regional Development, 2003. Disponível em: <<http://www.krpcds.org/report/higheducat.pdf>>. Acesso em: 27.07.2009.

SAXENA, R. P. Governance of Indian universities. From decay to dynamism? **Higher Education**, Volume 20, Number 1, 91-111, 1990. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/k7v50318r7683442/>>. Acesso em: 27.07.2009.

SILOVA, Iveta; BRAY, Mark. The hidden marketplace: private tutoring in former socialist countries. In: ESP (Ed.), **Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring**. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006a. Disponível em: <[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216/hidden\\_20070216.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf)>. Acesso em: 27.07.2009.



\_\_\_\_\_. Implications for policy and practice. In: ESP (Ed.), **Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring**. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006b. Disponível em: <[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216/hidden\\_20070216.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf)>. Acesso em: 27.07.2009.

SILOVA, Iveta; BRAY, Mark; ZABULIONIS, Algirdas. Methodological considerations. In: ESP (Ed.), **Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring**. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006. Disponível em: <[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/hidden\\_20070216/hidden\\_20070216.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf)>. Acesso em: 27.07.2009.

TANSEL, Aysit; BIRCAN, Fatma. **Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey**. Ankara: Economic Research Center, 2005. Disponível em: <<http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series05/0504.pdf>>. Acesso em: 10.11.2005.

ZACHARIAH, Mathew. Examination reform in traditional universities: a few steps forward, many steps back. **Higher Education**, Volume 26, Number 1, 115-146, 1993. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/x537771713255t77/>>. Acesso em: 27.07.2009.

Enviado em: 01/10/2009

Aceito em: 19/10/2009