

DM

**As Explicações da Disciplina de Matemática
no 12º Ano de Escolaridade na Ótica dos Alunos,
Pais e Explicadores**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ariana Carolina Sá Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2022

**As Explicações da Disciplina de Matemática
no 12º Ano de Escolaridade na Ótica dos Alunos,
Pais e Explicadores**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ariana Carolina Sá Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

As Explicações da Disciplina de Matemática no 12.º Ano de Escolaridade na Ótica dos Alunos, Pais e Explicadores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ariana Carolina Sá Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

**AS EXPLICAÇÕES DA DISCIPLINA DE
MATEMÁTICA NO 12.º ANO DE ESCOLARIDADE
NA ÓTICA DOS ALUNOS, PAIS E EXPLICADORES**

fevereiro 2022

Agradecimentos

A realização desta dissertação resultou num processo de crescimento profissional e pessoal que foi partilhado com muitas pessoas a quem eu gostaria de deixar o meu mais sincero e profundo agradecimento pelas suas contribuições, pelo seu apoio e pela confiança demonstrada no meu trabalho.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Alice Mendonça, na qualidade de professora e orientadora científica, pela orientação, pelo seu conhecimento, e pelas suas críticas e sugestões sempre oportunas com a finalidade de me ajudar a desenvolver um trabalho de qualidade.

Aos profissionais que se disponibilizaram para as entrevistas agradeço a sua colaboração, pois foram uma parte essencial deste trabalho.

Aos alunos do 12.º ano de escolaridade que colaboraram através do preenchimento dos inquéritos.

A todos os meus amigos, pelo apoio dado e pela colaboração prestada ao longo de todo o processo. Em especial à Ana Carolina Santos que desde o primeiro dia foi o meu porto de abrigo, e à Alexandra Ferreira, colega e amiga, pela ajuda e apoio durante esta fase. A vós, muito obrigada.

Aos meus pais, Avelino e Cassilda, um especial obrigado pelas palavras de carinho e de incentivo e por acreditarem que a filha era capaz. E aos meus irmãos por simplesmente existirem.

Ao meu noivo, Alexandre Figueira, que me amparou nos momentos mais difíceis com as suas palavras de carinho e incentivo e por ter compreendido a minha ausência em alguns momentos, deixo um especial agradecimento pelo seu constante e eterno apoio.

Resumo

Nos últimos anos temos assistido a um crescimento muito significativo das explicações por todo o mundo. Portugal não foge a esta regra. O fenómeno das explicações é muito complexo e está relacionado diretamente com a crescente importância atribuída à educação.

A presente investigação teve por objetivo conhecer e identificar as características das explicações na disciplina de Matemática no 12.º ano na Região Autónoma da Madeira a partir da abordagem a um grupo de explicandos e explicadores. Aspirou-se identificar os motivos que levam os estudantes a recorrer a estas explicações e os profissionais a lecionarem-nas. Procurou-se também determinar se a frequência de explicações altera o aproveitamento escolar dos estudantes.

Visamos ainda determinar as características dos explicadores, enquanto líderes daquele ensino não formal, o que nos levou à conscientização da importância do seu papel e influência no sistema educativo formal.

Neste estudo de caso empregamos uma metodologia de cariz essencialmente qualitativa, mas utilizou-se também o paradigma quantitativo na mensuração de algumas variáveis, o que nos facultou uma visão mais abrangente do fenómeno das explicações. Para a coleta de dados elaboramos um inquérito por questionário que foi aplicado aos estudantes que frequentavam aquelas explicações, onde também foi possível conhecer o perfil dos Encarregados de Educação e efetuámos entrevistas aos explicadores.

Concluiu-se que as motivações dos alunos decorrem da pressão e da competitividade patentes na sociedade no que respeita às classificações exigidas para o ingresso no ensino superior. Assim, as principais motivações dos alunos relacionam-se com a manutenção, ao longo do ano, de uma classificação elevada a Matemática, assim como no resultado do Exame Nacional. Já no que concerne aos pais e Encarregados de Educação, as explicações são entendidas como um investimento na educação e no futuro dos seus educandos, independentemente da sua situação socioeconómica e cultural.

Palavras-chave: Educação; Explicações de Matemática; 12.º Ano de Escolaridade; Tipos de Liderança; Região Autónoma da Madeira.

Abstract

In recent years we have witnessed a very significant growth of explanations all over the world. Portugal is no exception to this rule. The phenomenon of explanations is very complex and is directly related to the growing importance given to education.

The present research aimed to understand and identify the characteristics of tutoring in the subject of Mathematics in the 12th grade in the Autonomous Region of Madeira, through an approach to a group of students and tutors. The aim was to identify the reasons that lead students to use these explanations and the professionals who teach them. We also sought to determine whether the frequency of tutoring alters the students' academic performance.

We also aimed to determine the characteristics of tutors, as leaders of that non-formal education, which led us to become aware of the importance of their role and influence in the formal educational system.

In this case study we employed an essentially qualitative methodology, but we also used the quantitative paradigm in the measurement of some variables, which gave us a more comprehensive view of the tutoring phenomenon. For data collection, we designed a questionnaire survey that was applied to the students who attended these tutoring sessions, where we also got to know the profile of the tutors, and conducted interviews with the tutors.

We concluded that the students' motivations stem from the pressure and competitiveness evident in society with regard to the grades required for entry into higher education. Thus, the students' main motivations are related to maintaining a high grade in Mathematics throughout the year, as well as in the result of the National Exam. As for parents and guardians, tutoring is seen as an investment in the education and future of their children, regardless of their socio-economic and cultural situation.

Keywords: Education; Mathematics Tutoring; 12th Grade; Types of Leadership; Autonomous Region of Madeira.

Résumé

Ces dernières années, nous avons assisté à une croissance très importante des explications dans le monde entier. Le Portugal ne fait pas exception à cette règle. Le phénomène des explications est très complexe et est directement lié à l'importance croissante accordée à l'éducation.

La présente recherche avait pour but de comprendre et d'identifier les caractéristiques du tutorat dans la matière des Mathématiques en 12^{ème} année dans la Région Autonome de Madère, en approchant un groupe de tuteurs et d'étudiants. L'objectif était d'identifier les raisons qui conduisent les étudiants à utiliser ces explications et les professionnels qui les enseignent. Nous avons également cherché à déterminer si la fréquence du tutorat modifie les résultats scolaires des étudiants.

Nous avons également cherché à déterminer les caractéristiques des tuteurs, en tant que responsables de cette éducation non formelle, ce qui nous a amenés à prendre conscience de l'importance de leur rôle et de leur influence dans le système éducatif formel.

Dans cette étude de cas, nous avons utilisé une méthodologie de nature essentiellement qualitative, mais nous avons également utilisé le paradigme quantitatif dans la mesure de certaines variables, ce qui nous a permis d'avoir une vision plus complète du phénomène des explications. Afin de recueillir des données, nous avons conçu une enquête par questionnaire qui a été appliquée aux étudiants qui ont assisté à ces explications, où il a également été possible de connaître le profil des tuteurs et nous avons réalisé des entretiens avec les tuteurs.

Il a été conclu que les motivations des étudiants découlent de la pression et de la compétitivité évidentes dans la société en ce qui concerne les notes requises pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les principales motivations des élèves sont liées au maintien, tout au long de l'année, d'un classement élevé en mathématiques, ainsi qu'au résultat de l'examen national. En ce qui concerne les parents et les tuteurs, le soutien scolaire est considéré comme un investissement dans l'éducation et l'avenir de leurs enfants, quelle que soit leur situation socio-économique et culturelle.

Mots clés: Éducation ; Cours de soutien en mathématiques ; 12^e année de scolarité ; Types de leadership ; Région autonome de Madère.

Resumen

En los últimos años hemos asistido a un crecimiento muy importante de las explicaciones en todo el mundo. Portugal no es una excepción a esta regla. El fenómeno de las explicaciones es muy complejo y está directamente relacionado con la creciente importancia dada a la educación.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer e identificar las características de la tutoría en la asignatura de Matemáticas en el 12.º grado en la Región Autónoma de Madeira, mediante el acercamiento a un grupo de tutores y alumnos. El objetivo era identificar las razones que llevan a los estudiantes a utilizar estas explicaciones y a los profesionales que las enseñan. También se buscó determinar si la frecuencia de las tutorías altera el rendimiento académico de los alumnos.

También pretendíamos determinar las características de los tutores, como líderes de esa educación no formal, lo que nos llevó a tomar conciencia de la importancia de su papel e influencia en el sistema educativo formal.

En este estudio de caso utilizamos una metodología de carácter esencialmente cualitativo, pero también utilizamos el paradigma cuantitativo en la medición de algunas variables, lo que nos dio una visión más completa del fenómeno de las explicaciones. Para la recogida de datos se diseñó una encuesta tipo cuestionario que se aplicó a los alumnos que asistieron a dichas explicaciones, donde también se pudo conocer el perfil de los tutores y se realizaron entrevistas a los mismos.

Se llegó a la conclusión de que las motivaciones de los estudiantes se derivan de la presión y la competitividad que se manifiesta en la sociedad con respecto a las calificaciones exigidas para acceder a la enseñanza superior. Así, las principales motivaciones de los alumnos están relacionadas con el mantenimiento, a lo largo del año, de una alta clasificación en Matemáticas, así como en el resultado del Examen Nacional. En lo que respecta a los padres y tutores, la tutoría se considera una inversión en la educación y el futuro de sus hijos, independientemente de su situación socioeconómica y cultural.

Palabras clave: Educación; Tutoría de Matemáticas; 12.º año de escolaridad; Tipos de liderazgo; Región Autónoma de Madeira.

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | iv |
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Résumé | vii |
| Resumen | viii |
| Lista de Figuras..... | xii |
| Lista de Siglas..... | xiv |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – A Problemática da Investigação | 5 |
| A Problemática da Investigação | 6 |
| 1.1. Problema da Investigação | 7 |
| 1.2. Delimitação do campo de estudo e público-alvo | 7 |
| 1.3. Questões de estudo e Objetivos | 7 |
| Capítulo II – Fundamentação Teórica..... | 9 |
| 2.1. O fenómeno das explicações..... | 10 |
| 2.1.1. As explicações em Portugal | 12 |
| 2.1.2. Diversidade na forma de oferta | 13 |
| 2.1.3. Motivos para a procura das explicações | 14 |
| 2.1.4. Eficácia das explicações | 15 |
| 2.1.5. As Explicações no Contexto Neoliberal do Mercado Educacional..... | 17 |
| 2.2. A Liderança..... | 23 |
| 2.2.1. Estilos de Liderança..... | 26 |
| 2.2.1.1. Liderança Autocrática | 27 |
| 2.2.1.2. Liderança Democrática | 27 |
| 2.2.1.3. Liderança Liberal..... | 27 |
| 2.2.2. Os Seis estilos de Liderança de Golman..... | 28 |
| 2.2.2.1. Estilo Visionário | 28 |
| 2.2.2.2. Estilo Conselheiro..... | 29 |
| 2.2.2.3. Estilo Relacional..... | 29 |
| 2.2.2.4. Estilo Democrático | 29 |
| 2.2.2.5. Estilo Pressionador | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2.6. Estilo Dirigista..... | 30 |
| 2.2.3. Os Estilos de Liderança do <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> de Bass e Avolio | 30 |
| 2.2.3.1. Teoria Transformacional, Transacional e <i>Laissez-Faire</i> | 32 |
| 2.2.3.2. Liderança Transformacional | 32 |
| 2.2.3.3. Liderança Transacional | 32 |
| 2.3. Estrutura e Organização Escolar | 34 |
| 2.3.1 Algumas das desigualdades face ao (In)Sucesso Escolar | 37 |
| 2.3.2 Apoio Pedagógico Acrescido | 40 |
| 2.3.3 Relações Escola/Família | 41 |
| Capítulo III – Fundamentação Metodológica..... | 45 |
| 3. Fundamentação metodológica no processo investigativo | 46 |
| 3.1. Paradigma misto..... | 47 |
| 3.1.1 Abordagem Qualitativa..... | 47 |
| 3.1.2. Abordagem Quantitativa..... | 48 |
| 3.2. Estudo de caso..... | 48 |
| 3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados..... | 49 |
| 3.3.1. Entrevista Semiestruturada..... | 49 |
| 3.3.2. Inquérito por Questionário | 51 |
| 3.4. Sujeitos da investigação..... | 53 |
| 3.5. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados..... | 55 |
| 3.5.1. Análise de Conteúdo..... | 55 |
| 3.5.2. Triangulação dos dados..... | 56 |
| 3.6. Pressupostos éticos de Investigação | 57 |
| 3.7. Constrangimentos..... | 58 |
| Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos | 59 |
| 4. Tratamento da informação..... | 60 |
| 4.1. Caracterização dos intervenientes no estudo | 60 |
| 4.2. Apresentação dos Resultados..... | 61 |
| 4.2.1. Questionário aplicado aos Alunos | 61 |
| 4.2.2. Entrevista aplicada aos Explicadores..... | 83 |
| 4.2.3. Caracterização do perfil de liderança dos explicadores..... | 93 |
| 4.3. Análise e Triangulação dos dados..... | 96 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.1. Identificação dos consumidores das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade | 96 |
| 4.3.2. Motivações dos estudantes, dos encarregados de educação e dos professores para a frequência das explicações | 97 |
| 4.3.3. Vantagens e desvantagens da frequência das explicações | 98 |
| Capítulo V – Considerações Finais..... | 100 |
| Conclusões..... | 101 |
| Referências | 107 |
| Lista de Apêndices | 113 |
| Apêndice 1 – Termo de Consentimento para Entrevista Gravada..... | 114 |
| Apêndice 2 – Guião da Entrevista – Explicadores..... | 115 |
| Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista – Explicador E1 | 117 |
| Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista – Explicador E2..... | 123 |
| Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista – Explicador E3..... | 130 |
| Apêndice 6 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos..... | 137 |
| Apêndice 7 – <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> – Explicadores | 143 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Escalas e estilos de liderança - MLQ..... | 31 |
| Figura 2 - Níveis da escala de Likert do <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> | 31 |
| Figura 3 - Distribuição dos sujeitos por género..... | 61 |
| Figura 4 - Idade dos Explicandos | 62 |
| Figura 5 - Distribuição dos inquiridos por concelho de residência | 63 |
| Figura 6 - Tipologia dos agregados familiares | 64 |
| Figura 7 - Idades dos pais e das mães dos inquiridos | 64 |
| Figura 8 - Habilitações literárias dos progenitores dos estudantes inquiridos | 65 |
| Figura 9 – Profissão dos pais dos inquiridos por sectores de atividade | 66 |
| Figura 10 - Número de irmãos dos inquiridos..... | 66 |
| Figura 11 - Rendimento mensal do agregado familiar..... | 67 |
| Figura 12 - Participantes cuja família recebe abono da Segurança Social..... | 68 |
| Figura 13 - Estudantes que beneficiam de Ação Social Escolar | 68 |
| Figura 14 - Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Matemática | 69 |
| Figura 15 - Destinatários de APA na disciplina de Matemática nas escolas dos inquiridos | 70 |
| Figura 16 – Hierarquia das razões que levam os alunos a frequentar explicação de Matemática fora da escola..... | 71 |
| Figura 17 - Outros motivos para frequentar a explicação de Matemática fora da escola | 72 |
| Figura 18 – Mottivações para frequentar explicação de Matemática fora da escola | 73 |
| Figura 19 - Hierarquia dos inconvenientes decorrentes da frequência de explicações (na ótica dos estudantes) | 75 |
| Figura 20 - Custo mensal das explicações de Matemática..... | 76 |
| Figura 21 - Número de horas semanais despendidas em explicações de Matemática... | 76 |
| Figura 22 - Número de deslocações semanais de explicações de Matemática..... | 77 |
| Figura 23 - Modalidades de frequência de explicações de Matemática..... | 78 |
| Figura 24 - Reforço do número de horas semanais habituais de explicações de Matemática em dias anteriores a uma avaliação..... | 78 |
| Figura 25 - Impacto das explicações de Matemática de 12.º ano nas respetivas classificações | 79 |

| | |
|---|----|
| Figura 26 - Alteração de atitudes em sala de aula despoletadas pela frequência de explicações de Matemática..... | 80 |
| Figura 27 - O impacto das explicações na vida pessoal dos estudantes | 81 |
| Figura 28 - Frequência de explicações em outras disciplinas | 82 |
| Figura 29 - Explicações frequentadas | 82 |
| Figura 30 - Perfil dos explicadores..... | 84 |
| Figura 31 - As opções dos estudantes face aos explicadores e às disciplinas | 85 |
| Figura 32 - Inscrição e frequência das explicações | 86 |
| Figura 33 - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas..... | 87 |
| Figura 34 - Influência das explicações de Matemática nos resultados dos estudantes . | 88 |
| Figura 35 - As explicações: escolaridade obrigatória versus Ensino Superior | 89 |
| Figura 36 - Valorização do investimento dos Encarregados de Educação | 90 |
| Figura 37 - As políticas governamentais face às explicações | 91 |
| Figura 38 - Interferências das explicações na ação dos professores do ensino público. | 92 |
| Figura 39 - Resultados do MLQ aplicado aos explicadores..... | 94 |

Lista de Siglas

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

ASE – Ação Social Escolar

CRP – Constituição da República Portuguesa

EUA – Estados Unidos da América

IAS – Indexante dos Apoios Sociais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MQL – *Multifactor Leadership Questionnaire*

RAM – Região Autónoma da Madeira

SS – Segurança Social

Introdução

Paralelamente ao sistema público de educação, temos verificado a existência de variados tipos de educação não formal que a complementam. As explicações são consideradas um fenómeno educativo à escala mundial, em quase todos os países em desenvolvimento ou desenvolvidos (PISA, 2003) e segundo Bento (2009) apesar de não serem uma novidade, estão longe de serem conhecidas na sua totalidade, uma vez que a maior parte dos sistemas educativos as têm menosprezado.

A escolha deste tema advém da sua pertinência, atualidade e existencialidade. Outro motivo prende-se com o facto de, em Portugal, e em particular, na Região Autónoma da Madeira, não existirem muitas investigações sobre este tema.

Segundo a Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, os cidadãos portugueses têm idênticos direitos. Contudo, na realidade, somos todos diferentes. Uns são baixos, outros altos, uns são negros, outros brancos ou amarelos, dotados de menor ou maior inteligência, de mais ou menos oportunidades, que resultam do local onde se vive e da família onde se nasce.

Desta forma, as hipóteses de sucesso na educação embora se apresentem formalmente iguais, não são, na prática, iguais para todos, pois as metas atingidas não são idênticas. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986) afirma no artigo 2.º no ponto 2 que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” E o artigo 7.º, alínea O, acrescenta a necessidade de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”. Ora se confrontarmos estas afirmações com as estatísticas da PORDATA (2018), verificamos que a realidade é ligeiramente diferente, pois as taxas de escolarização não abrangem de igual modo todos os indivíduos. Podemos comprovar esta ideia através dos resultados de um estudo realizado em Portugal no ano de 2018, que demonstrou que apenas 79.3% dos alunos em idade escolar se encontravam matriculados no ensino secundário. Tal facto leva-nos a deduzir que existem 20.7% jovens que não frequentam a escola, logo a igualdade de oportunidades não é igual para todos (PORDATA, 2018).

Embora a expansão do ensino público tenha permitido uma igualdade formal face à educação, visto que todos os cidadãos têm direito à mesma, e a escolaridade obrigatória tenha permitido alterar as estatísticas que demonstravam que Portugal era um dos países

européus onde os cidadãos possuíam as mais reduzidas habilitações literárias, as desigualdades ao nível das habilitações académicas ainda permanecem. Assim, e indo ao encontro do pensamento de Lemos (2016), a escolaridade obrigatória

(...) torna-se uma gaiola dourada para muitos alunos e os processos de exclusão escolar ganham maior resiliência e os progressos obtidos não tornam a missão mais fácil, porque apesar dos excluídos serem menos a sua inclusão é cada vez mais difícil. (cit in CNE p.1).

Neste contexto, existem inúmeros desafios que se colocam ao alargamento da escolaridade obrigatória, como a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, a orientação profissional e escolar, assim como a inflação dos resultados académicos, confirmada através da PORDATA (2018) cujos dados demonstram que os alunos atualmente possuem mais escolaridade, procuram conseguir melhores classificações para ingressar no ensino superior, embora tal oferta seja limitada para os cursos mais pretendidos, pois o número de vagas é insuficiente.

Neste contexto, o desenvolvimento social, económico e profissional na generalidade dos países mais desenvolvidos gera a competição, e conseqüentemente exige que os sujeitos se tornem cada vez melhores. Por este facto, a valorização da educação formal é cada vez maior e muitas famílias efetuam um substancial esforço económico em prol de uma maior escolaridade para os seus descendentes, não se poupando a despesas ou a sacrifícios. Optam pelas melhores escolas, pelos melhores professores e, quando isso ainda não é suficiente, recorrem a explicações.

Naturalmente, a procura faz surgir a oferta e, tem-se verificado que as explicações ou “ajudas privadas” (como é invocado por alguns estudiosos) ocorrem em locais designados “centros de explicação” originando uma verdadeira indústria, paralela à oferta escolar oficial.

É enorme o impacto que as explicações têm a vários níveis: no ensino formal, colocando em causa a qualidade e a eficácia das escolas; a nível socioeconómico, devido ao encargo financeiro a que as famílias são obrigadas; por ser uma atividade que envolve cada vez mais professores e/ou outros profissionais que a ela se dedicam, seja em regime de *part-time* seja a tempo integral; por ser uma atividade remunerada capaz de fazer frente ao desemprego de muitos licenciados e, ainda, pelo elevado número de academias e/ou centros de explicação que têm surgido, particularmente nos grandes centros urbanos.

Por estas razões, este fenómeno exige a atenção de todos os que estão ligados de forma direta ou indireta à educação, constituindo-se como uma área social e educativa que movimenta estudantes, pais e professores.

A investigação desenvolvida visa analisar o fenómeno das explicações, através das perceções dos alunos, pais e explicadores, procurando compreender as motivações que levam os estudantes a frequentar as explicações e, conseqüentemente, identificar algumas das principais vantagens e desvantagens desta aprendizagem não formal.

Investigar sobre este tipo de ensino mais individualizado, como defende Neto-Mendes (2007), poderá conduzir-nos a uma melhor compreensão do seu papel no sistema educativo português, bem como conhecer a influência que esta prática exerce sobre os seus alunos e progenitores.

Esta investigação empírica, constitui um estudo de caso, realizado no contexto da Região Autónoma da Madeira, onde se procura conhecer este tema mais detalhadamente, mediante uma metodologia mista que permite analisar de forma detalhada, descritiva e quantitativa esta temática.

Para a recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Recorremos ainda a fontes escritas, onde se destaca a bibliografia produzida acerca desta temática, documentos internos de Centros de Explicações, assim como a legislação que enquadra as explicações em Portugal.

Os sujeitos do estudo foram três explicadores de Matemática ao nível do 12.º ano de escolaridade que se disponibilizaram a participar nesta investigação e os seus alunos. Os dados relativos aos Encarregados de Educação foram obtidos de forma indireta mediante as informações dos respetivos estudantes/explicandos.

A presente investigação estrutura-se em conformidade com o que de seguida expomos:

Num primeiro momento abordamos a fundamentação da investigação, a importância e atualidade da temática em estudo e apresentamos também as motivações pessoais. Segue-se a explanação dos objetivos gerais e específicos que nortearam esta investigação.

No capítulo II, procedemos ao enquadramento teórico da temática, no que concerne à definição dos conceitos sobre o mote das explicações, dando uma especial atenção ao sistema educativo português, e àquilo que tem sido estudado sobre o assunto.

Complementamos o capítulo da revisão da literatura com a abordagem dos tipos de liderança, visando perceber qual o estilo de liderança dos explicadores e a sua eventual

influência sobre os alunos. Também enquadrámos de forma breve algumas variáveis como a estrutura e organização escolar, as desigualdades face ao (in)sucesso escolar e as relações Escola/Família, visto que condicionam os resultados dos estudantes.

O capítulo III deste estudo remete-nos à descrição metodológica, onde indicamos as opções metodológicas adotadas na investigação executada e apresentamos a respetiva fundamentação. Desta forma, são abordadas questões como a pesquisa qualitativa e quantitativa, o estudo de caso, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a análise de conteúdo e a triangulação de dados. E apresentamos o modo como respeitámos os pressupostos éticos subjacentes a uma investigação social. Consideramos também importante referir alguns dos constrangimentos com que nos confrontámos durante a elaboração da investigação.

O capítulo IV contempla a apresentação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos, o questionário para aferir o tipo de liderança dos explicadores, bem como a análise às entrevistas realizadas aos explicadores. Para apresentação dos dados efetuámos uma análise de conteúdo que nos levou à categorização das respostas e ao seu tratamento estatístico sempre que a quantificação das variáveis o permitia. A apresentação dos resultados patenteou-se através de Figuras que facilitam a sua compreensão e análise. A triangulação resultou da interpretação e análise objetivadas neste processo.

As conclusões da investigação decorreram da triangulação dos dados recolhidos através das diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. A partir destes procedimentos apresentaremos as conclusões decorrentes da relação estabelecida entre os dados obtidos através de diversos sujeitos da investigação, assim como a relação dos nossos resultados com os resultados de outras investigações sobre a mesma temática.

Capítulo I – A Problemática da Investigação

A Problemática da Investigação

Se considerarmos vários países, e mais especificamente Portugal, verificamos que as explicações não são um fenómeno recente pois, relacionam com outros fatores, como a longa crise da escola pública que levou ao reforço das estratégias para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente.

Atualmente estes fatores ganham um novo sentido quando a sua análise nos remete, direta ou indiretamente, para a configuração de um novo contexto global e nacional, cujos contornos mais salientes (do ponto de vista económico, político-ideológico e cultural) se tornam cada vez mais nítidos nos últimos anos.

É através deste novo contexto, que podemos designar genericamente de neoliberal, que se ampliam e geram (não apenas a nível nacional mas também a nível internacional) processos organizacionais, extremamente lucrativos e tendencialmente de iniciativa privada, encaminhados para o enquadramento de práticas de educação (sobretudo de instrução) alegadamente mais eficazes em termos de impacto nos resultados escolares.

O mercado das explicações é, portanto, um campo propício para atender a várias solicitações: os estudantes precisam de passar nas avaliações externas, com classificações o mais elevadas possível, de modo a conseguirem posições mais vantajosas no acesso a outros graus de ensino, e portanto, ao mercado de trabalho.

O surgimento dos *rankings* das escolas, como consequência da avaliação externa, é também uma condição que influencia todo este processo. O que alguns estudos mais recentes nos indicam é que os professores e as escolas, sobretudo no ensino secundário, passaram a levar em consideração os resultados dos *rankings* divulgados pelos meios de comunicação social, encetando, a partir daí, processos de reflexão relacionados com a imagem da instituição, assim como dos próprios docentes.

Aqui reside, portanto, um objeto de estudo e investigação que não pode deixar de contribuir para uma maior reflexividade social e autoconfrontação em torno dos dilemas e mudanças atuais da educação. Foi neste contexto que decidimos escolher a disciplina de Matemática por ser das que mais procura tem ao nível das explicações, pois o seu exame nacional assume-se enquanto prova de ingresso em 273 cursos dispersos em 123 Universidades portuguesas.

1.1. Problema da Investigação

Tendo em conta a revisão da literatura existente definiu-se o problema da investigação como: “O impacto das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade”.

1.2. Delimitação do campo de estudo e público-alvo

Deste modo, pretendemos perceber o impacto das explicações, procurando também identificar as motivações que levam os estudantes e os seus Encarregados de Educação a recorrer a este tipo de ensino não formal.

Relativamente à temática escolhida, **o fenómeno das explicações**, podemos referir que existem pouquíssimos estudos em Portugal e na Região Autónoma da Madeira, pelo que resolvemos encetar a presente investigação.

Este estudo teve como participantes três explicadores, selecionados por conveniência, assim como os setenta e dois alunos que frequentam as suas respetivas explicações. Através dos alunos intentamos, de forma indireta, perceber a opinião/interesse dos seus Encarregados de Educação neste investimento extraescolar.

Tivemos a oportunidade de conhecer mais intrinsecamente o trabalho desenvolvido por estes três explicadores, determinar quem são os alunos que os procuram, conhecer o impacto deste ensino, bem como as suas vantagens e desvantagens. Finalmente, visamos identificar o perfil de liderança dos explicadores de modo a aferir a influência que têm sobre os estudantes.

1.3. Questões de estudo e Objetivos

Neste estudo de caso alicerçam-se duas questões de investigação que têm como temática essencial o Fenómeno das Explicações. Neste sentido, as principais questões de investigação que orientam a investigação são:

- Quais as motivações dos alunos para a frequência de explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade?
- Qual o impacto das explicações de Matemática nos alunos de 12.º ano de escolaridade?

Destas questões emergiram os objetivos geral e específicos a saber:

Objetivo Geral:

- Compreender o papel das explicações na disciplina de Matemática no 12.º ano de escolaridade na perspetiva dos alunos, pais e explicadores.

Objetivos específicos:

- Identificar os consumidores das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade;
- Perceber as motivações dos estudantes, dos Encarregados de Educação e dos explicadores face a este ensino;
- Determinar as vantagens e desvantagens relativamente à participação dos alunos nestas explicações;
- Caracterizar o perfil de liderança dos explicadores.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

2.1. O fenómeno das explicações

Embora atualmente se encontrem bastante generalizadas, as explicações têm muitos anos de existência. As denominadas “lições particulares” existem desde que o ensino estava confinado aos mosteiros e conventos.

A terminologia utilizada para concetualizar as explicações, é deveras abrangente e diversificada. As explicações podem ser ministradas tanto em centros como em institutos, academias, salas de estudo, gabinetes de apoio ou até mesmo através de aulas privadas. No entanto, e apesar de toda a variedade existente, há alguns parâmetros que caracterizam este fenómeno. Segundo Bray e Kwok (2003) citados por Neto-Mendes *et al* (2007) as explicações caracterizam-se por ser o apoio às disciplinas lecionadas na escola, sendo um serviço efetuado por indivíduos que recebem pagamento pelos serviços que prestam, apoio esse que é suplementar ao ensino lecionado na escola.

Bray (2006) citado por Bento (2009) após estudar este fenómeno a nível internacional concluiu que é uma “educação na sombra” por diversas razões:

- a) existe porque o sistema normal existe; b) imita o sistema regular e acompanha-o nas mudanças; c) a atenção pública, em quase todas as sociedades, foca-se no sistema regular e não no sistema “na sombra”; d) as características do fenómeno na “sombra” são menos distintas que as do sistema regular (p. 2).

Embora varie nos diferentes países e sociedades o fenómeno das explicações é descrito como um acontecimento internacional, que deve ser tido em consideração de uma forma mais séria pelos responsáveis das políticas educativas assim como outros agentes. O fenómeno das explicações torna-se cativante pois é caracterizado pela sua duplicidade. Por um lado, todos o conhecem, mas por outro, pouco ou nada se sabe, de uma forma rigorosa, sobre este mesmo tema. Parece mesmo ser ignorado, de uma forma muito subtil, talvez por se tratar de um “terreno armadilhado” onde os próprios agentes do sistema educativo também estão envolvidos.

Em torno deste fenómeno existe um discurso que engloba várias e diferentes perspetivas. Para certos profissionais da educação, as explicações são necessárias e permitem uma melhoria escolar por parte do aluno, para outros, este fenómeno faz com que as desigualdades sociais se acentuem. Consideramos, que o fenómeno das explicações constitui um verdadeiro mercado, visto que “estamos na presença de atividades particulares pagas; dependem da iniciativa privada; constituem prestações de um serviço educativo e por isso visam fins lucrativos; estão sujeitas à lei da oferta e da

procura e são livremente escolhidas por alunos/famílias” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013, p. 9)

De um modo geral, podemos conferir que as explicações podem ser vistas como um complemento, uma vez que recaem sobre disciplinas lecionadas na escola, ou seja, abordam as matérias curriculares, sendo exercidas através de um ensino mais individualizado, uma vez que é, por norma, realizado em pequenos grupos ou até mesmo individualmente. Diferencia-se também por ser um trabalho privado, promovido por empresas ou indivíduos que prestam um serviço pago pelos seus beneficiários, inversamente à gratuidade inerente ao sistema público de educação. Para Costa, Neto-Mendes e Ventura (2013), as “principais razões da procura traduzem-se no reforço ou complemento escolar para atingir determinado desempenho académico que permita a aprovação ou, no caso dos bons alunos, a consecução de objetivos e expectativas de excelência” (p. 9)

Além dos custos financeiros, as explicações também implicam “custos de oportunidade” tanto para os explicandos como para os explicadores, não só no que se refere ao tempo gasto nas explicações, como também o tempo e dinheiro gastos nas deslocações casa/escola/explicação e vice-versa.

Para Bento (2009) as explicações têm implicações

muito significativas quer para a aprendizagem quer para a vida futura. As famílias com mais recursos têm a possibilidade de aceder a maiores recursos e aos de melhor qualidade. Os alunos que recebem as explicações são capazes de ter mais sucesso na escola e ter mais sucesso, mais tarde, na vida. Ao contrário, alunos de famílias com fracos recursos e que não recebem tais benefícios não serão capazes de acompanhar os seus colegas e ficam com mais probabilidades de desistir da escola mais cedo (p. 2).

Famílias com mais recursos económicos tendem a recorrer não só a um grande número de explicações, como também aos melhores centros de explicadores para proporcionarem aos seus educandos os melhores resultados escolares. Ora, em contrapartida, os estudantes de famílias mais carenciadas não conseguem usufruir destas regalias, o que os coloca, à partida, numa situação de desvantagem. Corroborando com a ideia de Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013), as explicações podem ser consideradas como um ingrediente desequilibrador da equidade no sucesso educativo e, consequentemente, no aproveitamento escolar.

2.1.1. As explicações em Portugal

Este fenómeno tem-se tornado numa realidade cada vez mais presente no dia-a-dia dos portugueses e, infelizmente, não tem merecido a atenção necessária por parte dos investigadores sociais como afirmam Neto-Mendes *et al* (2007).

As explicações apresentam um crescimento exponencial em Portugal e são bem poucas as investigações produzidas no País sobre este tema. Apenas o Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem investido nesta área.

Em 2009, mais de 60% dos estudantes de 12.º ano de escolaridade recorreram ao “mercado das explicações, tendo 10 ou mais horas de estudo por semana. Para as famílias, trata-se de um apoio pedagógico que representa um esforço económico entre os 200 e os 250 euros mensais.” (Bento, 2009, p. 4)

Através de documentos legislativos, o governo português tentou regulamentar esta atividade. Assim, a portaria 621/1999 de 14 de agosto determinava que os professores que exerciam funções docentes na escola pública não poderiam exercer simultaneamente a função de explicadores “aos mesmos destinatários da sua atividade principal” (Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2007). Passados 6 anos, em 2005, a Portaria 814/2005, de 13 de setembro, determinou que o professor, enquanto trabalhador da função pública, não poderia facultar explicações aos mesmos alunos das suas turmas ou até mesmo da escola onde praticava a sua principal função. Contudo, a questão não foi regulamentada no sentido mais amplo, ou seja, sobre as explicações facultadas a outros alunos.

Até então não foi desenvolvido mais nenhum documento legal pelo governo português, o que atesta o desinteresse por parte das entidades competentes sobre este assunto, e demonstrando que existe no nosso País uma “educação sombra”. Sobre este assunto, os autores consideram que

(...) é pertinente questionarmo-nos sobre as razões que movem o poder político a enveredar por uma regulação tão ineficaz. O que terá estado na origem do não cumprimento dos normativos? Várias são as razões que podem ser apontadas: os professores e os diretores das escolas não agem em conformidade por mero desconhecimento da lei? Não avançam com pedidos de acumulação de funções guiados por estratégia, porque perderiam uma parte dos seus clientes por serem justamente alunos da escola em que lecionam? Temem que a oficialização da sua atividade privada os coloquem sob a mira das autoridades fiscais e assim evitem declarar esta fonte de rendimentos? (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013, p. 43).

2.1.2. Diversidade na forma de oferta

Enquanto prestação de um serviço, este fenómeno pode ser qualificado e abordado nas mais variadas formas: centros de explicações, sessões (em grupo ou individuais) em casa do explicador ou do explicado ou até mesmo em grandes auditórios, em grandes turmas, por correspondência eletrónica, postal, telefone ou telemóvel (Bray, 1999, citado por Costa *et al*, 2003).

A forma de oferta varia de País para País e até mesmo dentro do próprio País. Existem explicações individuais lecionadas nas casas dos explicadores ou dos alunos, e no outro extremo existem grandes auditórios com salas em circuito fechado com ecrãs de televisão como acontece em Hong Kong. (Bray, 2003).

Segundo Bray (2006) as explicações constituem também um negócio rentável para as empresas multinacionais, tal como o sistema *Kumon* do ensino de Matemática. Este sistema assumiu o cariz de uma multinacional com impacto nos anos 50 do século XX. Com cerca de 4 milhões de clientes, trata-se de um *franchise* mundial, bastante frequente em países como o Japão, Estados Unidos da América (EUA), Brasil, Coreia do Sul, Tailândia e Austrália. O método *Kumon* centra-se em exercícios sequenciais, tendo por base a memorização e o progresso gradual. Porém, os professores e explicadores que defendem métodos de ensino baseados na compreensão têm grandes dificuldades em aceitar esta metodologia que contestam.

Devido à globalização e com o avanço das novas tecnologias, as explicações através da internet passaram também a ser mais comuns. Como descrito por Nanda (2005), os explicadores na Índia dão explicações de Matemática a alunos nos Estados Unidos da América através da internet, tendo por base o currículo das escolas desse mesmo continente. E tal serviço é possível através de um *software* denominado *White Board*, suportado por texto e voz. O explicador e o aluno podem ver-se e ouvir-se um ao outro através do computador. Este tipo de serviço atrai os clientes americanos devido aos preços mais baixos praticados na Índia.

Contudo, Bray (2003) salienta que em alguns países, os professores concedem explicações pagas aos próprios alunos das escolas onde lecionam, tal como acontece na Índia, Nigéria e Líbano. Nestes países considera-se normal os professores lecionarem explicações remuneradas aos seus próprios alunos, facto que coloca em causa a ética do procedimento.

Os estudos realizados em Portugal permitem concluir que o mercado das explicações é

propício para atender a várias solicitações: os alunos precisam de passar nos exames com classificações o mais elevadas possível para assegurarem situações mais vantajosas no acesso a outros graus de ensino e ao mercado de trabalho; os estabelecimentos de ensino terão cada vez mais em conta os resultados dos seus alunos porque podem igualmente gerar vantagens comparativas, traduzidas, eventualmente, em investimentos públicos diferenciados, alterações no estatuto das escolas e justificações de percursos e oportunidades profissionais ou traduzidas em processos mais seletivos nas escolhas e trajetórias dos alunos, e em lucros maiores (Neto-Mendes & Martins, 2014, p. 121).

2.1.3. Motivos para a procura das explicações

Por norma, em Portugal, os encarregados de educação tendem a colocar os seus educandos nas explicações porque realmente preocupam-se e valorizam as classificações académicas. E procuram simultaneamente facultar-lhes um ambiente de estudo estimulante e controlar a rotina das suas atividades. A importância dos diplomas legais reflete também as preocupações que permitem o contexto das políticas educativas que valorizam a avaliação e em especial os exames nacionais. Os exames nacionais “são dos principais mecanismos de avaliação e certificação dos conhecimentos, tornando-se o centro das preocupações dos alunos e das suas famílias. Também as escolas se encontram sob a pressão dos resultados académicos, pois são avaliadas externamente (rankings, avaliação externa) com base nesses resultados.” (Gouveia, 2017, p.79)

Em alguns países como o Egipto, os exames nacionais realizados no final do 1º. ciclo do ensino básico determinam o curso (académico ou profissional) que os alunos devem escolher, determinando-se desde cedo o futuro académico e profissional dos estudantes. Em Portugal, a classificação final do ensino secundário e a forte concorrência para ingressar em determinados cursos, como por exemplo, Medicina e Direito, exige dos estudantes classificações de excelência pois o seu acesso encontra-se limitado por um reduzido número de vagas.

Em Portugal, a investigação de Neto-Mendes (2006) referente às motivações dos pais que recorrerem às explicações para os seus educandos, concluiu que

de todos os graus de ensino é o secundário que mais contém alunos em explicações sendo os alunos do agrupamento Científico-Natural que mais procuram explicações. No que respeita aos pais dos alunos que procuram explicações são os de maior poder económico e com mais habilitações académicas que mais as

procuram para os seus filhos. Em relação à razão fundamental por que os pais procuram as explicações é apontada a procura de classificações que garantam ao acesso ao Ensino Superior (cit. in Bento, 2009, p. 4).

Desta forma, os pais procuram garantir aos filhos alguma vantagem competitiva nos cursos que dão acesso às posições socioprofissionais mais bem remuneradas, recorrendo a estratégias de iniciativa privada, como é o caso das explicações (Gouveia, 2017).

De facto, as famílias intervêm de forma ativa para influenciar os resultados do Sistema Educativo facilitando os percursos escolares dos estudantes e garantirem o sucesso das suas expectativas e projetos.

2.1.4. Eficácia das explicações

Várias investigações têm encontrado uma correlação positiva entre o sucesso escolar e a frequência das explicações. Por exemplo, Buchamann (2002) concluiu que no Quênia as explicações conferiram aos estudantes um maior progresso académico e uma menor retenção escolar. Similarmente, Haag (2001), citado por Bray (2006) comparou na Alemanha o sucesso escolar de um grupo de estudantes do ensino secundário que tinham frequentado explicações com um outro grupo de controlo. Concluiu que os alunos que recorreram às explicações melhoraram a nível da motivação, e claro, a nível académico, quando comparados com o grupo de controlo.

No entanto, continua a ser bem explícito que as explicações mantêm a estratificação social. As famílias com mais rendimentos conseguem investir em mais e melhores explicações que as famílias com menos possibilidades, como refere Bento (2009). Outra consequência que o fenómeno das explicações evidencia é o alargamento das diferenças entre o espaço rural e o urbano e, nalguns casos, entre rapazes e raparigas.

Mclaren e Dyck (2002) citados por Neto-Mentes *et al* (2003) referem que as investigações têm concluído que o capital social, económico e cultural dos pais é muito importante no apoio à escolarização dos seus filhos. As pesquisas indicam que os pais com mais elevado capital cultural são mais hábeis em descomplicar e descodificar as políticas e práticas escolares, conseguindo proporcionar melhor apoio escolar aos filhos.

Sharma (2002, citado por Neto-Mendes *et al* 2003) considera que as explicações além de melhorarem as classificações dos alunos nos exames, têm também um efeito motivacional, aumentando a autoestima e a confiança dos mesmos.

Um estudo realizado com alunos do 12.º ano de escolaridade em 2001 numa cidade do litoral português (Costa *et al*, 2003), desvendou que a grande maioria dos alunos frequentava explicações em pelo menos uma disciplina. Para além disso, constatou-se que os alunos com pais licenciados possuíam uma maior frequência nas explicações.

Outro estudo realizado por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), durante quatro anos (de 2004 a 2007) envolvendo quatro escolas secundárias, numa cidade que designaram de “Aquarela” demonstra que entre os motivos que levam os alunos a procurarem e frequentarem as explicações, persiste a ideia do aumento das probabilidades de concretizar expectativas de manutenção da posição social ou de mobilidade social ascendente. E concluíram que as explicações

não ocorrem exclusivamente por motivos de superação de dificuldades de aquisição de conhecimentos, de apoio aos alunos com insucesso [...] tratasse, antes, de um fenómeno mais abrangente que assume outros contornos, constituindo-se, designadamente, como um mecanismo de concorrência e de competição que alunos e famílias usam para a obtenção de classificações mais elevadas que lhe permitam beneficiar dos lugares apetecíveis da oferta educativa de nível superior, que envolve quer as instituições, quer os cursos no seio destas (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, p. 151).

É de realçar que as famílias procuram nas explicações um meio para que os seus descendentes alcancem o nível da competitividade nos seus percursos académicos, assim como na inserção no mercado de trabalho.

Como explica Bento (2009), em Portugal a maioria dos profissionais que dão explicações para além de serem professores são também funcionários públicos (Costa *et al*, 2003). Este facto levou a que o governo português legislasse no sentido de que os professores do ensino público não pudessem fornecer explicações aos seus próprios alunos ou mesmo a outros alunos das suas escolas (portaria 612/1999, de 14 de Agosto e Portaria 814/2005, de 13 de Setembro). Este documento foi assinado conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério das Finanças com a alegação de que existem questões de natureza profissional e ética aliadas às questões de natureza económica (Neto-Mendes *et al*, 2007).

2.1.5. As Explicações no Contexto Neoliberal do Mercado Educacional

Tendo em conta o que explanámos face a esta temática, podemos questionar se o fenómeno das explicações no Ensino Secundário, pelo facto de potenciar o acesso ao Ensino Superior, coloca em causa a democratização da Escola de Massas:

o ensino superior seria idealmente democrático, tendo em conta as condições de acesso, se não existissem entraves à entrada dos estudantes no sistema, excluindo as orientações individuais (motivações, capacidades individuais, gostos, etc.). Contudo, devemos salientar que, mesmo apostando num sistema democrático, onde as orientações seriam somente condicionadas por motivações individuais, estas últimas representam uma realidade social bem definida: resultam de escolhas orientadas, traduzindo gostos socialmente construídos, adquiridos ao longo da socialização e que representam um estatuto de classe, valores e estratégias de manutenção e/ou aumento de posicionamentos sociais. Neste sentido, o sistema de ensino constitui-se como um sistema de reprodução das desigualdades sociais inerentes à sociedade em geral e reproduzindo as desigualdades de partida dos estudantes (Pascueiro, 2009, p. 34).

Com efeito, como salienta Bento (2009) as “explicações, enquanto fenómeno educativo, também denominado de “mercado das explicações”, “sistema educativo paralelo”, “mercado educativo”, “actividade na sombra” e “terceiro sistema educativo” é um fenómeno à escala global; existe praticamente em todos os países, desenvolvidos e em vias de desenvolvimento” (Bento, 2009, p. 1). E acrescenta que, as políticas educativas em Portugal têm ignorado o mercado e a dimensão deste fenómeno, principalmente o seu reflexo sobre as igualdades de oportunidades no acesso ao Ensino Superior, em particular, e ao sucesso escolar no geral.

Efectivamente, Bray (1999) descreveu este fenómeno como um “sistema educativo na sombra”, tendo em conta que:

a) existe porque o sistema normal existe; b) imita o sistema regular e acompanha-o nas mudanças; c) a atenção pública, em quase todas as sociedades, foca-se no sistema regular e não no sistema “na sombra”; d) as características do fenómeno na “sombra” são menos distintas que as do sistema regular (Bento, 2009, p.2).

Assim, as explicações são um serviço prestado por um profissional de ensino em modo individual ou em grupo. Pode ser realizado a nível particular ou em Centro de Estudos, tendo-se verificado nas últimas décadas uma proliferação destes espaços educativos paralelos.

De acordo com Rodrigues (2012) o mercado das explicações é constituído por: alunos que frequentam o ensino formal (público ou privado) e que, em grupo ou individualmente, recebem apoio educativo suplementar individualizado. Este serviço educativo é inteiramente pago pelo orçamento de cada família, que procura proporcionar aos seus filhos o desenvolvimento de um conjunto de competências ou de aprendizagens relacionadas com as matérias curriculares lecionadas na escola, podendo ser adquirido ao longo do ano letivo ou em períodos específicos, como por exemplo os que antecedem os exames ou os testes escolares (Rodrigues, 2012, p.19).

Em Portugal, verificou-se uma tentativa de regular esta prática através de documentos legais. A portaria 621/1999 de 14 de Agosto, decretou que os professores da escola pública não podem fornecer explicações “*aos mesmos destinatários da sua actividade principal*”. Em 2005 a Portaria 814/2005, de 13 de Setembro, reporta que o professor de escola pública não pode dar explicações aos alunos das suas próprias turmas ou das escolas onde exerce a sua atividade principal. Tais portarias visam evitar a existência de conflitos de interesses entre o sistema de avaliação oficial e uma atividade educativa paralela.

No entanto, importa refletir sobre as questões de igualdade no acesso a esta atividade. Com efeito, nem todos os alunos têm possibilidade ou motivação para frequentar esta atividade que permite potenciar o sucesso escolar. Assim, desde logo a Escola Democrática é limitadora e inibidora, tendo em conta que avalia de forma igual alunos com acesso a diferentes recursos.

Este fenómeno levanta questões de igualdade de oportunidades, quer em função das possibilidades económicas das famílias, porque nem todos os pais têm poder económico para tal, quer ao nível geográfico, já que no interior e nas zonas rurais a oferta das explicações não é a mesma (Bento, 2009, p. 1).

Ademais, como salienta Rodrigues (2012) apesar das explicações, enquanto serviço de apoio educativo ministrado aos alunos fora da escola, ter sido sempre uma constante dos processos educativos ao longo dos tempos e nos mais diversos países, atualmente a “educação na sombra” é uma indústria em transformação, cuja emergência nem sempre se afirma como uma estratégia de suporte às disciplinas do sistema formal de ensino, público e privado, mas antes como uma alternativa à escola formal, no que Dang & Rogers

dizem ser a emergência de um terceiro grande sector educativo (Rodrigues, 2012, p. 16).

Deste modo, a "atividade sombra" passa a assumir um papel mais visível no contexto neoliberal do mercado educacional. A democratização da Escola, parece ser agora acompanhada com a necessidade de democratizar, atitude que Rodrigues (2012) designa de terceiro sector educativo. Esta autora indica que o fenómeno das explicações é global estando em expansão em países tão diversos como o Japão, a Coreia, a Malásia, a Índia, os Estados Unidos da América, o Canadá, o Egipto ou Hong Kong, salientando que na Europa a prevalência verifica-se nos países do Sul.

Com efeito, poderíamos esperar que a procura das explicações fosse mais frequente em alunos com maiores dificuldades ao longo do seu percurso académico e que deste modo, pretendessem melhorar o seu aproveitamento escolar. No entanto, parece verificar-se que as explicações são mais procuradas por alunos que pertencem a grupos socioeconómicos privilegiados, e que já tendo sucesso escolar, procuram potenciar essa vantagem académico-social. Por outro lado, verifica-se também a procura destes serviços, em momentos de transição de ciclo de estudos ou de avaliação externa ou interna.

Assim sendo, os agregados familiares com mais recursos financeiros e com mais capital cultural, são os que mais procuram estes serviços. Com efeito, estas famílias a educação como um instrumentos social, isto é, como forma de garantir à geração seguinte um patamar idêntico ou superior na estrutura social. Acresce que “esta condição permite-lhes ganhar vantagem competitiva adicional relativamente aos alunos que, pela sua baixa condição socioeconómica, não conseguem usufruir deste suplemento educativo privado” (Neto-Mendes, 2008, p. 89 cit. por Rodrigues, 2012, p. 24). Deste modo, as questões da igualdade de acesso às oportunidades são as mais perenes neste âmbito. Na verdade, se a Escola em si mesma é já desigual e estratificada, como uma representação da sociedade, ao incluirmos o fenómeno das explicações estamos a criar um maior fosso entre os estuantes nas respetivas oportunidades de sucesso escolar. Ou seja, com a proliferação das modalidades de oferta de explicações

por um lado, aumenta a diversidade da oferta e, assim, alarga exponencialmente as possibilidades de escolha dos clientes, por outro lado não se pode escamotear que aumenta o potencial de produção de desigualdades ao associar-se o mérito escolar à capacidade aquisitiva das famílias, consequência “natural” e desejada da frequência de explicações (Neto-Mendes, 2008, p. 89 cit. por Rodrigues, 2012, p. 24).

Se refletirmos sobre o acesso ao Ensino Superior em particular, podemos considerar que estas desigualdades são ainda mais evidentes. Apesar de em Portugal, o acesso ao Ensino Superior ser cada vez mais frequente e acessível a diferentes classes sociais, não podemos relevar o fenómeno das explicações neste âmbito. Com efeito, são os alunos oriundos de famílias com maior poder económico que têm mais facilidade de acesso a este serviço, com mais frequência, mais individualizado e orientado para os objetivos bem estabelecidos do aluno/família:

O ensino superior é um mecanismo de redistribuição de posicionamentos económicos e simbólicos. Neste sentido, as escolhas dos alunos pelas instituições e pelos cursos traduzem estratégias de classe: de manutenção ou de promoção social. As instituições de ensino condicionam estas estratégias, no sentido em que incapacitam em maior ou menor grau a possibilidade de acesso dos alunos a estas, consoante a posição ocupada em termos de prestígio (Pascueiro, 2009, p. 33).

Deste modo, apesar de democratizado o Ensino Superior continua a ser um meio de reprodução de padrões sociais, seja na escolha do Curso ou da Instituição, algo a que o fenómeno das explicações não é alheio:

O livre acesso à escola contribuiria para a diminuição das desigualdades sociais, mais concretamente, constituir-se-ia como uma oportunidade para os jovens de classes mais baixas atingirem patamares socioeconómicos mais elevados que os dos seus pais. Contudo, este acontecimento constitui-se como uma exceção, sendo que ainda na actualidade as estatísticas demonstram que a proporção de jovens provenientes de classes sociais mais desfavorecidas permanece bastante inferior à de jovens provenientes de classes mais altas, reflexo do fenómeno da desigualdade de oportunidades, acompanhado pela desigualdade de sucesso (Pascueiro, 2009, p. 38).

Além disso, esta autora reforça que o fenómeno das explicações e o seu acesso mais frequente em famílias com maior capital financeiro e cultural, constitui um fator para a diminuição de oportunidade e de igualdades

em termos de análise das causas das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior, a presença ou ausência de um sistema de ensino meritocrático e democratizado tem sido tema de várias pesquisas [...] A reprodução social não é um fenómeno estritamente associado ao sistema de ensino. Contudo, o seu efeito terá repercussões no futuro dos indivíduos, sendo para a maioria determinante para a ocupação de posições sociais futuras (Pascueiro, 2009, p. 38).

No mesmo sentido, o estudo de Lourtie (s.d) apresenta um retrato da população estudantil do Ensino Superior, revelando que o *background* familiar é um fator determinante no acesso. O autor indica que “os novos alunos, inscritos no 1º ano pela 1ª vez, oriundos de famílias em que pelo menos um dos progenitores tem habilitações de nível superior estão claramente sobrerrepresentados” (Lourtie, s.d, p. 28).

Deste modo, percebe-se que estes alunos possuem desde logo acesso a recursos como explicações ou tutorias que um aluno de uma classe menos favorecida não possui.

Ademais o estudo, apresentado por Bento (2009) refere um dado importante no que se refere à própria organização do sistema do Ensino Secundário, onde os cursos Científico Humanísticos parecem ser mais orientados para o acesso ao Ensino Superior do que os Cursos Tecnológicos e Profissionais:

os jovens de meios mais desfavorecidos se encontram mais representados nos cursos profissionais do que nos científico-humanísticos e que no ensino superior se encontram mais no ensino politécnico. Podem ser várias as razões para este enviesamento da frequência educativa, mas são duas as mais frequentemente apontadas: os piores resultados escolares dos jovens de meios mais desfavorecidos, designadamente consequência de meios familiares menos estimulantes menos valorizadores da frequência escolar ou menor capacidade de enquadramento do processo educativo, bem como menor acesso a apoios pagos, como explicações” (Bento, 2009, p. 29).

Este facto pode ser desde logo evidenciado pelo Serviço de Psicologia e Orientação Profissional desenvolvido ao longo do 9.º ano de escolaridade. De que forma são os alunos encaminhados para cada trajetória e de que forma esta direção é livre de preconceções e determinações. Sabendo ainda que, como refere Bento (2009): “os jovens de meios mais desfavorecidos terão maior necessidade de obter qualificações que lhes permita um acesso mais precoce do mercado de trabalho.” (p. 29). Assim, a Democratização do Ensino Superior parece ser um processo ainda em curso e que merece diferentes pontos de reflexão.

Por um lado, os alunos são encaminhados no seu percurso académico de forma a integrem Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Tecnológicos e Profissionais. E por outro, estando no mesmo percurso curricular, a que ferramentas e recursos tem acesso um grupo determinado de alunos, quando os mesmos recursos estão inibidos para outros grupos com menos capital económico e social.

Com efeito, a atividade sombra ou o terceiro sector educativo, como anteriormente indicado, reflete cenários e perspetivas sociais que devem ser analisadas. Acreditando na Escola Democrática e na Meritocracia pensa-se ser fundamental analisar o fenómeno das explicações e o seu impacto no acesso ao Ensino Superior.

Em verdade, a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 74º, ponto 1 refere: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, sendo que na alínea d) do referido artigo destaca a necessidade de “Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” (Constituição da República Portuguesa, 1976, artigo 74.º).

Assim sendo, o fenómeno das explicações pode interferir legitimamente neste Direito Constitucionalmente Regulamentado? Além disso, de que modo a avaliação externa de alunos e por conseguinte, das Escolas, é condicionada por este “terceiro sector” ou “atividade sombra”? E assim sendo, de que forma pode e deve o Estado regular esta prática de forma a garantir a real igualdade de acesso ao sucesso escolar e promoção social?

São questões que devem ser pensadas e refletidas no âmbito das políticas educativas do País, valorizando um fator que determina o percurso dos jovens e por conseguinte, das políticas de emprego e das políticas sociais.

Podemos ainda equacionar a influência deste mercado das explicações nas estatísticas e ranking nacionais e internacionais. As explicações são, com efeito, uma atividade que potencia o sucesso escolar e, por conseguinte, eleva as estatísticas para além das aprendizagens concretizadas em contexto escolar? Assim sendo, a avaliação em educação, seja interna ou externa, deve procurar analisar e refletir este fenómeno.

Uma vez que nas explicações intervêm professores/explicadores, importa conhecer de que modo efetivam a sua liderança durante estas atividade. Por este motivo dedicaremos o próximo capítulo à abordagem desta temática.

2.2. A Liderança

A liderança é um conceito que tem sido alvo de vários estudos por diversos autores, principalmente nas ciências sociais e humanas. De uma forma muito sintética, constatamos que a liderança é a capacidade de guiar e orientar um determinado grupo, a fim de executar os objetivos anteriormente delineados. Neste sentido, e indo ao encontro de Segurado (2006), os líderes podem ser formalmente nomeados ou emergirem dentro de um grupo ou subgrupo.

São várias as definições de liderança, e até podemos englobar algumas dentro de terminologias distintas e chegar a conclusões semelhantes, como por exemplo, a liderança pode ser algo característico a um determinado grupo de pessoas, e são esses traços determinantes reconhecidos num indivíduo que farão com que este se destaque e o faça tomar posse da situação. Quanto à definição de liderar, está intrinsecamente ligada à da liderança, porquanto é uma forma de exercer influência sob outras pessoas, conquistando a sua lealdade e guiando esforços para a concretização dos objetivos de determinada organização.

A liderança consiste assim, num processo em que os indivíduos são motivados a desempenharem as suas funções, com vista ao objetivo comum à organização, e neste processo há uma relação mútua entre o líder e os liderados, pautada por um processo de comunicação claro e preciso. De acordo com Northouse (2015) existem três pressupostos essenciais inerentes ao processo de liderança: 1) a liderança não é um traço de personalidade do líder, mas sim, uma interação entre o líder e os liderados, daí ser considerada um processo; 2) esta relaciona-se com a forma como o líder influencia e persuade os seus liderados, envolvendo, portanto, influências, valores e normas; 3) encontra-se presente em grupos, visto que envolve indivíduos com objetivos comuns, que trabalham em conjunto para que estes sejam alcançados.

Embora se pense que as competências necessárias para se ser líder nascem com a pessoa, vários estudos vieram refutar essa ideia demonstrando que a liderança pode ser aprendida (Silva & Souza 2020). O líder necessita inspirar (através de uma conduta exemplar e igual à que exige da sua equipa) e motivar, para um melhor empenho da equipa no trabalho. Algumas pessoas podem nascer com características que fazem dela um líder, mas, também outras pessoas podem, através do estudo e da prática, desenvolver essas mesmas capacidades (Silva & Souza, 2020).

Para Aidar (2003) a explicação da palavra liderança é bastante vasta e é atualizada a cada dia que passa, sendo diferenciada de acordo com o autor que a aborda.

Apesar do papel do líder já ser reconhecido desde há muitos anos, apenas na primeira metade do século XX, posteriormente à Segunda Grande Guerra, este passou a ter uma conotação mais próxima da motivação e inspiração face a todos os elementos de um grupo. Na década de 60, as empresas deixaram de focar-se apenas na produção e começaram a dar importância às pessoas, expondo assim o ambiente interno das organizações.

Na década seguinte verificou-se que o intelecto de cada pessoa era essencial para o sucesso das empresas/organizações, e concluiu-se que era aquele mais importante que a própria força física. Portanto, foi no final da década de 80 e início de 90, que conceitos como dedicação e motivação dos colaboradores ganharam cada vez mais importância, devido ao seu contributo para o sucesso da empresa. Os reflexos dessa motivação/liderança foram determinados na relação entre os gestores e os seus colaboradores.

Conforme afirma Chiavenato (2000), a liderança pode ser vista "como uma qualidade pessoal" ou "como função". A primeira expressão remete-nos para a essência do indivíduo, insinuando que o próprio reúne algumas características pessoais e inatas que o classificam como um líder. Sobre a segunda perspectiva, "a liderança como função", indica-nos que é algo atribuído a alguém específico, particularmente inserido numa posição que lhe confere autoridade para que possa executar e decidir, tornando-o um verdadeiro líder.

Corroborando com a ideia de Costa (2000) “a liderança depende dos contextos, das situações de modo a que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação, mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.” (p. 20) Portanto, percebemos que o conceito de liderança é polissémico e transversal, não existindo apenas uma única definição pois varia consoante a área de ação ou de estudo. É também de salientar que não há uma definição mais correta do que outra, pois todas contribuem para uma melhor compreensão do conceito de liderança independentemente dos contextos em apreço.

Nesta linha de pensamento, e segundo Sergiovanni (2004b) liderança é um “processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas).” (p. 124) É por isso, um fenómeno de influência pessoal, com vista à transmissão de determinados objetivos através de um processo de comunicação humana, portanto o comportamento de liderar alberga várias funções, tais

como planificar, informar, avaliar, controlar, motivar e recuperar. No entanto, é essencial orientar um grupo e direccionar as pessoas para determinados objetivos, fins ou metas. A liderança sendo um processo de influência, necessita que o líder altere intencionalmente o comportamento das outras pessoas envolvidas, e tal só é possível através do modo como usa a sua autoridade e/ou poder.

De uma forma geral e como explicam Bento e Ribeiro (2013), devido à (...) diversidade de um pequeno número de definições, vemos que o conceito de liderança não é único. Em síntese, podemos afirmar que liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objetivos pretendidos. (...) líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objetivos importantes e comuns (p. 13).

Na liderança emocionalmente inteligente, Goleman, Boyatzis e McKee (2002) identificaram seis estilos de liderança, realçando que os líderes mais eficazes exercem a sua liderança de acordo com os princípios de um, ou mais de um, dos seis estilos existentes de acordo com as circunstâncias e necessidades que envolvem a sua ação. Os mesmos autores destacam duas grandes dimensões distintas: a ressonância (efeito positivo da ação dos líderes gerando emoções positivas, energia e entusiasmo no grupo) e a dissonância (sincronia entre as ações e as emoções dos líderes dos liderados) consoante os efeitos que produzem. Relativamente à primeira dimensão, encontra-se patente o estilo visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático. Os estilos dissonantes são o pressionador e o dirigista, que devem ser utilizados com muita cautela devido aos seus efeitos disfuncionais. Goleman, Boyatzis e McKee (2002), afirmam também que

(...) numa organização, há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores (...) (p. 14).

Na visão de Hargreaves e Fink (2007) o conceito de liderança é muito mais abrangente, pois “Numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo os professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais” (p. 173).

2.2.1. Estilos de Liderança

A evolução do conceito de liderança ao longo do tempo permitiu o desenvolvimento de diversos estilos de liderança que advêm do conjunto de atividades e atitudes que são preconizadas pelos líderes. Os melhores líderes são assim aqueles que conseguem agir de acordo com vários estilos de liderança e mudam de estilo consoante a exigência das circunstâncias. Como defende Rocha (2017), embora diferentes “todos os estilos de liderança podem ser válidos e produtivos desde que adaptados ao contexto” (p. 25), importa referir que não existem estilos de liderança considerados mais eficazes ou importantes do que outros, todos têm a sua função, e o seu papel, depende, de acordo com Fraga (2014), da pessoa, da tarefa e da situação em causa. “Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo” (p. 156).

Fraga (2014) salienta também que, independentemente do estilo de liderança adotado

O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações (p. 163).

Ainda como advoga Fraga (2014) a eficácia da liderança prende-se com alguns fatores como a natureza das tarefas, a experiência profissional dos trabalhadores, os recursos disponíveis, assim como o grau de risco. Os líderes eficazes como refere Fullan (2003) preocupam-se em criar e estabelecer compromissos com o seu grupo a longo prazo e podem tornar-se mais eficientes ao terem em consideração os aspetos essenciais da liderança.

Cada líder (...) pode tornar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre responsabilidades do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham (Fullan, 2003, p. 13).

Apresentam-se de seguida alguns estilos de liderança, relacionados com a abordagem comportamental. De acordo com Kurt Lewin podem destacar-se três estilos de liderança, ou seja, três tipos de líderes distintos: Líder Autocrático; Líder Democrático e Líder Liberal.

2.2.1.1. Liderança Autocrática

Numa organização, o líder autocrático é quem estabelece as diretrizes e impõe os métodos para a realização das tarefas sem recorrer à opinião do grupo. É um líder dominador, onde personaliza os seus elogios e críticas ao desempenho de cada membro da organização. Os liderados sentem que a sua criatividade e iniciativa não são suficientemente valorizadas nem estimuladas. A falta de identificação com a organização é uma das mais graves consequências referentes a este estilo de liderança, derivando assim a falta de produtividade e consequente desmotivação. A Liderança Autocrática é “aquela em que o líder estabelece as diretrizes e os objetivos a atingir, assume individualidades e desempenha funções sem o envolvimento do grupo, recaindo no líder a ênfase da liderança.” (Rocha, 2017, p. 26)

2.2.1.2. Liderança Democrática

Por Liderança Democrática entende-se que as diretrizes são discutidas e decididas pelo grupo, sendo este estimulado pelo líder. Caracteriza-se, essencialmente, pela participação de todos os elementos da organização em cada processo de funcionamento da mesma. A criatividade, opinião e iniciativa dos liderados são tidas em conta nas tomadas de decisão e acima de tudo respeitadas. O líder democrático procura fomentar a partilha e o trabalho em equipa, tornando-se um elemento “normal” dentro do grupo. É assertivo e conduz a organização pelos objetivos definidos em conjunto, sem deixar que se crie um ambiente de desorganização e desorientação. “É um estilo de liderança que promove o bom relacionamento e a amizade entre todos os membros do grupo, tendo como consequência um clima em que todos se identificam e se sentem estimulados para que a organização produza mais e melhor.” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17)

2.2.1.3. Liderança Liberal

O termo cunhado por Kurt Lewin em 1939, Liderança Liberal (*Laissez-Faire*) é caracterizado pela inexistência de regras. É determinado pela liberdade total que o líder dá aos seus liderados, onde o grupo é que toma decisões tanto a nível coletivo como a nível individual, sendo diminuta a participação do líder neste estilo de liderança. “Alguns autores apelidam este estilo de liderança de não-liderança defendendo que o líder se demite do seu papel de liderança pela ausência do uso da sua autoridade e

responsabilidade deixando o processo decisório apenas nas mãos de terceiros.” (Rocha, 2017, p. 26) Como consequência torna-se num estilo gerador de desapego à organização e desmotivador, visto que os membros da organização sentem que a mesma não tem rumo e apenas avança devido as vontades de cada um do liderados. É assim considerado o pior estilo de liderança, pois pode provocar desrespeito, confusão e desorganização.

2.2.2. Os Seis estilos de Liderança de Golman

Na liderança emocionalmente inteligente, os autores Goleman, Boyatzis e McKee (2002) identificaram seis estilos de liderança, realçando que os líderes mais eficazes exercem a sua liderança de acordo com os princípios de um ou mais de um dos seis estilos de acordo com as circunstâncias e necessidades que envolvem a sua ação. Os mesmos autores destacam duas grandes dimensões distintas: a ressonância (efeito positivo da ação dos líderes gerando emoções positivas, energia e entusiasmo no grupo) e a dissonância (sincronia entre as ações e as emoções dos líderes dos liderados) consoante os efeitos que produzem. Relativamente a primeira dimensão, encontra-se patente o estilo visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático. Os estilos dissonantes são o pressionador e o dirigista, que devem ser utilizados com muita cautela devido aos seus efeitos disfuncionais.

2.2.2.1. Estilo Visionário

O líder visionário orienta os subordinados para uma visão abrangente da realidade, predispondo-os para uma eventual necessidade de mudança ou situações que exijam uma nova visão. Neste processo o líder orienta o caminho dos subordinados, mas deixa-os livres para descobrirem quais os métodos adequados para atingirem os objetivos, realçando que o trabalho que estão a desenvolver é importante e está enquadrado nos objetivos da organização.

Segundo Goleman *et al* (2002) os líderes visionários “ajudam as pessoas a ver como é que o seu trabalho se insere num quadro global, transmitindo-lhes a ideia de que o que estão a fazer é importante (...)” (p. 79), são caracterizados como catalisadores de mudança, devido às suas competências emocionais (autoconfiança, autossuficiência e empatia).

2.2.2.2. Estilo Conselheiro

De acordo com Goleman *et al* (2002) o líder conselheiro centra-se no acompanhamento pessoal dos seus colaboradores, isto é, demonstra preocupação pelas suas vivências além do contexto de trabalho, criando uma relação de proximidade com os mesmos. Através desta relação de proximidade o líder ajuda os subordinados a desenvolver as suas competências, estimulando-os a acreditar na realização daquilo a que se propõe.

O facto de o líder conselheiro ajudar os subordinados na sua realização pessoal faz com que utilizem duas competências essenciais: a autoconsciência emocional e a empatia.

2.2.2.3. Estilo Relacional

O estilo relacional apresenta a necessidade de “colaborar em ação”, ou seja, promover a harmonia entre as relações pessoais no sentido de estimular o trabalho em equipa. Assim, os líderes relacionais centram a sua ação nas necessidades emocionais dos subordinados, sendo fundamental neste processo a empatia do líder. Conforme Goleman *et al* (2002) estes líderes “(...) estão principalmente interessados em promover a harmonia e estimular interações amigáveis, acarinhando relações pessoais que adensam a malha de ligações que mantêm com as pessoas que dirigem.” (p. 87)

2.2.2.4. Estilo Democrático

O líder democrático exerce a liderança com base na democracia e assim coloca em debate todas as decisões que têm de ser tomadas com o intuito de permitir ao grupo colaborar e participar, despertando o interesse dos subordinados pelos trabalhos a serem desenvolvidos.

Assim, o espírito de equipa e colaboração, a gestão de conflitos e a influência são as ferramentas essenciais do líder democrático no exercício das suas funções de liderança.

Como defendem Goleman *et al* (2002) o estilo democrático “assenta em três competências da inteligência emocional: o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influências. Os melhores comunicadores são excelentes ouvintes – e a capacidade de ouvir é a qualidade principal dos líderes democráticos.” (p. 91)

2.2.2.5. Estilo Pressionador

No estilo pressionador o líder dá o exemplo, apresenta elevados níveis de desempenho e exige aos subordinados que também sejam bem-sucedidos. De certa forma, vive para os bons resultados e no caso de os colaboradores não atingirem as metas propostas ele próprio intervém.

Apesar dos elevados níveis de desempenho deste estilo, importa ter em atenção que os subordinados podem se sentir pressionados por terem de seguir sempre as orientações dadas pelo líder, sem serem tidos, em linha de conta, os seus interesses. Está na base do estilo pressionador a capacidade para obter bons resultados. Assim, Goleman *et al* (2002) afirmam que para uma maior eficiência é importante utilizar este estilo de liderança em conjunto com o estilo visionário e o estilo relacional.

2.2.2.6. Estilo Dirigista

O estilo dirigista ou coercivo funciona segundo o lema «Faça assim porque eu digo», dando as ordens aos subordinados sem as justificar ou sequer permitir que as questionem. Caso os subordinados não obedeçam às suas ordens, estes líderes recorrem às ameaças, pois visam exercer controlo rígido sobre todas as situações, nunca dando *feedback* sobre os resultados que estão a ser alcançados ou inatingidos.

Assim, a aplicação eficaz do estilo dirigista tem de estar baseada na influência, na capacidade de realização e na iniciativa como alertam Goleman *et al* (2002) “Por quase nunca elogiar e estar sempre a criticar os empregados, os líderes dirigistas desgastam a boa disposição das pessoas, retirando-lhes o orgulho e a satisfação no trabalho – precisamente os factores que estão por trás da motivação dos melhores trabalhadores.” (p. 99)

2.2.3. Os Estilos de Liderança do *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio

A mais conhecida medida de avaliação da liderança transformacional, transaccional e *Laissez-Faire* é o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass e Avolio (2004). Com a construção do questionário, os autores pretendiam identificar os diferentes tipos de comportamentos e liderança eficazes que estavam intrinsecamente ligados ao sucesso e eficiência das organizações, assim como, ao sucesso individual dos líderes. O MLQ destaca a sua ação nos comportamentos individuais dos sujeitos de qualquer

instituição, que sejam fomentadores da transformação individual e organizacional dos seus parceiros. Este questionário avalia e identifica comportamentos de liderança que motivam os colaboradores na concretização dos modelos de desempenho definidos, assim como na superação de algumas limitações, com o intuito de desenvolver as suas capacidades com vista à persecução desses mesmos objetivos. Segundo Rocha (2017), o MLQ (ver Figura 1) é composto por um conjunto de 45 afirmações que têm como finalidade identificar importantes comportamentos “de eficácia e de liderança que se agrupam em 12 fatores, divididos pelos três tipos de liderança, a saber: Liderança Transformacional (5 fatores), Liderança Transacional (2 fatores) e Liderança *Laissez-Faire* (2 fatores)” (p. 30) como é elucidado na tabela 1.

Figura 1 - Escalas e estilos de liderança - MLQ

| Grupos | | Escalas | Questões |
|--------------------------------|--------------------------------|---|--|
| Tipos de Liderança | Liderança transformacional | 1. Influência Idealizada (atributos) 2. Influência Idealizada (comportamentos) 3. Motivação Inspiracional 4. Estimulação Intelectual 5. Consideração Individual | 10, 18, 21, 25 6, 14, 23, 34 9, 13, 26, 36 2, 8, 30, 32 15, 19, 29, 31 |
| | Liderança Transacional | 6. Recompensa pelos objetivos atingidos 7. Gestão por Exceção (ativa) | 1, 11, 16, 35 4, 22, 24, 27 |
| | Liderança <i>Laissez-Faire</i> | 8. Gestão por Exceção (passiva) 9. <i>Laissez-faire</i> | 3, 12, 17, 20 5, 7, 28, 33 |
| Resultados da Liderança | | Esforço Extra Eficácia Satisfação | 39, 42, 44 37, 40, 43, 45 38, 41 |

Para além de avaliar os diferentes tipos de liderança, evidenciados anteriormente, este questionário, também realça os resultados que provêm do tipo de liderança praticado, denominados pelos autores de “Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

É utilizado a escala de Likert, com 5 níveis de representação, para identificar o comportamento dos líderes de acordo com a perceção dos avaliados e cuja amplitude varia entre 0 e 4 como indica na tabela 2.

Figura 2 - Níveis da escala de Likert do *Multifactor Leadership Questionnaire*

| | | | | |
|-----------|---------------|-------------------|------------------|--------------------|
| 0 - Nunca | 1 - Raramente | 2 - Algumas vezes | 3 - Muitas vezes | 4 - Frequentemente |
|-----------|---------------|-------------------|------------------|--------------------|

As respostas dos indivíduos da investigação são repartidas por 12 categorias e organizadas pelos três tipos e resultados de liderança, numa face posterior ao preenchimento do MLQ. As médias são calculadas logo de seguida em cada uma das

categorias para se chegar a uma conclusão a respeito do estilo de liderança exercido pelo inquirido.

2.2.3.1. Teoria Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*

O grande responsável pela gênese dos conceitos de liderança transformacional e da liderança transacional foi Burns (1978). A liderança transformacional consiste na capacidade de um líder traçar e elevar motivações e valores nos seus liderados. Enquanto que a liderança transacional passa pela realização dos objetivos próprios do líder através da troca por algo que beneficie o liderado. Já a liderança *Laissez-Faire* caracteriza-se pela inexistência de liderança.

Embora a sua origem se deva a Burns (1978), estas noções foram operacionalizadas por Bass (1985) através da criação e apresentação do MLQ, tendo procurado identificar, através deste, as dimensões subjacentes às concepções de liderança transformacional e transacional.

2.2.3.2. Liderança Transformacional

A liderança transformacional incide sobre elevados níveis de compromisso e identificação com os objetivos da organização e do líder (Bass & Avolio, 2004). Estes líderes são idealizados pelos submissos que se identificam de alguma forma com o líder, pois este é percebido como um modelo a seguir devido ao seu profissionalismo, assim como pela lealdade e confiança depositada nele pelos seus liderados.

Estes líderes caracterizam-se pelo seu forte sentido social, desenvolvendo nos seus liderados mais autonomia, vontade de serem bem-sucedidos e de concretização, visto que através do desenvolvimento profissional, a missão do líder e os objetivos anteriormente definidos pelo mesmo, facilmente são concretizados. Este tipo de líder desenvolve assim, uma cultura organizacional que apoia e promove o crescimento tanto a nível profissional, como a nível individual.

2.2.3.3. Liderança Transacional

A principal ideia que sustenta a liderança transacional é o processo relacionado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados. Os desejos e as necessidades dos liderados são reconhecidas e satisfeitas se estes desenvolverem um esforço necessário para realizar

uma tarefa. “Transactional leadership refers to the exchange relationship between leader and follower to meet their own self-interests. (Bass, 1999, p. 10).

Deste modo, a liderança transacional é entendida como um processo de troca social entre os liderados e os líderes, envolvendo diversas transações baseadas em recompensas. Este tipo de líder transmite as expectativas, as metas, o desempenho e em que ponto as metas e recompensas serão confrontadas. Da mesma forma, o líder monitoriza a prestação dos seus colaboradores e impõe ações corretivas quando necessário.

2.2.3.4. Liderança *Laissez-Faire*

O tipo de liderança *Laissez-Faire* caracteriza-se pela passividade do líder, estando interligada, negativamente, com o desempenho e resultados da organização. É um líder que apresenta incapacidade e incompetência para atuar de forma sistemática nas situações mais problemáticas que vão surgindo na organização. Esta liderança, também conhecida por liberal, tem um grande impacto negativo sobre os seus liderado, visto que este evita prestar esclarecimento sobre comportamentos e/ou mesmo tarefas que são esperadas pelos colaboradores, ficando estes sem saber quais os objetivos a serem alcançados.

Trata-se de um líder ausente que não presta serviço, presença ou orientação nos momentos mais críticos e está constantemente a adiar respostas e decisões urgentes.

2.3. Estrutura e Organização Escolar

É certo que a expansão da educação escolar tem vindo a caracterizar o mundo contemporâneo, onde as formas e estruturas por ela assumidas têm variado através dos contextos sociais onde se desenvolvem. Este desenvolvimento não só é diferente de País para País, como também varia em cada País consoante o respetivo processo histórico. Não de forma isolada, mas recebendo evidentes influências externas, tal como considera Pires (1991) pois como cada País não vive isolado dentro das suas fronteiras, os contactos e influências económicas, políticas e culturais vão-se igualmente refletir nos respetivos sistemas de educação escolar.

Assim sendo, a evolução histórica da própria construção social da educação escolar também é um produto de influências externas embora seja fortemente marcada pela história do próprio País. No caso português, e como salienta Pinto (1991), a característica centralizadora do sistema educativo, tem raízes históricas mais antigas que o modelo francês (modelo muito semelhante ao nosso), como exemplo da política do Marquês de Pombal, anterior portanto à Revolução Francesa.

Importa lembrar, do ponto de vista histórico, que à escola elitista, destinada apenas a alguns, seguiu-se no pós-guerra, uma escola de massas, onde era defendido não só o acesso à educação como também uma maior igualdade social. Mendonça (2006) reforça que paralelamente,

começou a defender-se a ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento e que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social. Esta postura contribuiu para o prolongamento dos tempos escolares e para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas, reforçando-se a designada “escola democrática” (p.197).

A construção social da educação escolar a que nos temos vindo a referir envolve variados aspetos, “desde os referentes às estruturas do próprio sistema de ensino, como às formas de organização do conhecimento a transmitir (currículo), à pedagogia, aos processos de avaliação e certificação, aos da formação de professores, entre outros mais” (Pires, 1991, p.106).

Em Portugal assistiu-se à intervenção crescente do Estado na construção da educação escolar no que se refere ao esboço da estrutura curricular, à dialética sempre presente da formação académica/formação profissional, à extensão e universalidade da escola, e ao crescente fenómeno da monopolização dos processos de certificação e dispensa de diplomas para fins sociais diversos.

Nas sociedades contemporâneas onde a ciência e a tecnologia são fulcrais para a estrutura económica, o acesso ao conhecimento que permite operar a atividade produtiva, torna-se numa fonte de poder para os que o detêm. A obtenção desse conhecimento economicamente utilizável tornou-se assim num motivo de procura.

Como a certificação tem vindo a ser função quase exclusiva da escola, torna por esta via a educação escolar num meio adequado para regulação da estratificação social, na medida em que são os certificados que igualmente regulam o acesso a certas actividades ocupacionais. Como estas são diferenciadas, não só na natureza, mas sobretudo pela extensão dos rendimentos que produzem e pelo poder de controlo económico que conferem, termina por entregar nas mãos da escola um poder de intervenção no acesso às diferentes classes sociais, ou estratos sociais, em paralelo com outros meios de acesso à riqueza e propriedade, como a situação familiar e origem social da classe (Pires, 1991, pp. 109-110).

Neste processo onde a escola acaba por deter um enorme poder, não podemos ficar indiferentes à ambição de um poder maior que, de forma crescente, tende a dominar outra fonte de poder: o Estado. Este tem vindo a exercer um controlo crescente sobre todas as formas de educação, seja escolar ou não.

Como anteriormente mencionado, e por termos uma “escola democrática”, algumas interpretações das desigualdades de sucesso, descartam por completo a responsabilização do Estado, mais concretamente, da escola, e imputam as responsabilidades aos alunos, às suas famílias e mesmo à sociedade em geral.

Assim, algumas análises baseiam a sua atenção no insucesso do aluno, a quem são imputadas carências que de alguma forma poderiam influenciar negativamente o seu rendimento na escola. Contudo, esta perceção encerra duas tendências: uma que acentua como causa do insucesso escolar a inexistência de aptidões por parte do aluno, (de origem intelectual ou psicossomática) e outra que, indiretamente, destaca os fatores socioculturais como causas principais das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem.

Já Fernandes (1991) considera importante determinar se a escola nas suas estruturas, privilegia a seleção de certos estudantes em detrimento do insucesso escolar de outros, pois a comprovar-se esta tese, a explicação do insucesso ou sucesso dos alunos será, assim, uma consequência da existência de mecanismos escolares de integração e de seleção dos alunos.

Simultaneamente, o sistema de ensino caracteriza-se por ser uma unidade organizada, e extremamente burocrática, que se assume “como modelo social e cultural de funcionamento organizativo” (Arroyo, 1997, p.12) onde a instrução é sobretudo transmissão e ensino de conhecimentos em vez de aprendizagem. Deste modo, a educação escolar, ao privilegiar a instrução, premeia o ensino em vez da aprendizagem. Confrontamo-nos assim, “com uma estrutura escolar que se encontra exclusivamente orientada para a instrução, nos seus mais diversos níveis, ou seja, nos currículos, na organização dos alunos e professores, na organização e distribuição de espaços e nas próprias avaliações” (Mendonça, 2006, p.199).

Uma vez que as escolas não possuem autonomia suficiente para orientar e organizar as suas atividades educativas, consoante a escolha de cursos, programas, métodos e/ou técnicas de ensino, as mesmas são impostas pelo Ministério da Educação. Por isso, Fernandes (1991) considera que as escolas não são mais do que “meras repartições locais que aplicam as directrizes superiores” (p. 203) e donde resultam organizações rígidas, uniformes e burocráticas.

Face ao exposto, é possível concluir que as especificidades dos estabelecimentos de ensino, influenciam não só a prestação académica dos seus estudantes, como também todos os aspetos da sua personalidade. Como exemplo, atente-se no efeito de certos colégios particulares, frequentados por indivíduos de grupos sociais mais elevados, onde se patenteiam e valorizam determinados estilos de vida.

Tendo em conta esta breve sinopse, assim como os estudos consultados (cf. bibliografia) constata-se que existe uma correlação entre o insucesso escolar e a pertença a categorias sociais específicas, suportando a ideia de que o sistema educativo contribui para a reprodução social dos estatutos sociais dos estudantes. Assim sendo, uma vez que as diferenças que se verificam na comunidade escolar constituem o reflexo das diferenças sociais, o insucesso escolar representa a acomodação do sistema educativo às exclusões e desigualdades existentes na sociedade.

No entanto, ao imputar-se as responsabilidades do insucesso escolar à estrutura social, onde se incluem o contexto sociocultural, o meio e as famílias de cada estudante, não se reconhece a intervenção dos restantes intervenientes no processo educativo, que deste modo, são desresponsabilizados e/ou omitidos.

2.3.1 Algumas das desigualdades face ao (In)Sucesso Escolar

Em Portugal, os primeiros estudos sobre desigualdades começaram a surgir em 1975, com pesquisas de Vítor Ângelo que se debruçava sobre o “caracter discriminatório” que se patenteava, desde cedo, na própria organização das escolas. Também investigadores como Formosinho, Benavente, Lemos Pires, Alves Pinto, entre muitos outros, se têm debruçado sobre esta problemática (cf. bibliografia).

Podemos pois aferir, que quase toda a problemática em torno do insucesso escolar está ligada às questões que se prendem com as desigualdades educativas, inerentes à estratificação social, e cujas consequências se fazem sentir nos resultados da educação escolar. Como defende Mendonça (2006) de facto,

todas as sociedades, mostram em maior ou menor grau uma diferenciação social entre os seus membros; os indivíduos ocupam posições profissionais diferenciadas e não usufruem dos mesmos resultados, além de que a consideração social que a sociedade lhes atribui, permite a formação de diferentes níveis sociais. Daqui se depreende que a maioria das teorias sociológicas que visam apresentar uma explicação para o insucesso escolar, incidam na explicação dos fenómenos educativos em termos de conflito, qualquer que seja a perspectiva que adoptem (p.143).

À época em que a ideia da universalidade do ensino, excluía a obrigatoriedade da sua frequência, as desigualdades no acesso desde cedo ficaram patentes. Embora o ensino primário fosse orientado para todos, os restantes graus de ensino destinavam-se apenas a alguns.

O surto das políticas igualitárias na educação depois da Segunda Guerra Mundial, centrou-se na necessidade de garantir a igualdade no acesso à escola básica, razão pela qual as políticas educativas igualitárias se implementaram através de medidas que visaram combater os factores de desigualdade. Destacou-se então o combate à desigual implantação da rede escolar, que tornava o acesso à escola fisicamente mais difícil no mundo rural e nas zonas urbanas degradadas. Facultaram-se ainda auxílios às famílias socialmente desfavorecidas, para que pudessem assegurar o suporte da escolaridade dos filhos, visto que a desigual valorização da educação, levava várias famílias a não pôr os filhos na escola, a não ser quando obrigados a tal (Mendonça, 2006, pp. 169-170).

Assim, e segundo Formosinho, as “(...) primeiras políticas educativas visaram precisamente combater estes factores de desigualdade no acesso à escola básica.” (p. 176).

Para este autor, existem dois tipos de igualdade que têm influenciado as políticas educativas, a igualdade de acesso que se preocupa com o acesso aos bens educativos independentemente do aproveitamento que é feito através deles e a igualdade de uso, que pressupõe a realização da igualdade de acesso, mas preocupando-se com o bom uso dos bens educativos, ou seja, procurando obter resultados iguais pelos diversos grupos sociais. (Formosinho, 1991).

Podemos aferir que a desigualdade do sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas de diferenças sociais.

É que os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais – porque tiveram uma educogenia familiar diferente; porque tiveram condições culturais e ambientes diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns têm televisão e lêem jornal e outros não (...) (Formosinho, 1991, p.179).

Uma vez que a afirmação inicial do direito à educação escolar não foi suficiente para concretizar a sua frequência, passou-se de forma progressiva à sua obrigatoriedade. Foi através da preocupação de tornar universal a educação escolar, que o Estado induziu a implementação um conjunto de medidas que conseguissem executar aquela intenção. Ou seja passou-se da gratuidade à obrigatoriedade.

Assim, foi após a segunda Guerra Mundial que o fenómeno da expansão escolar e a imposição da sua obrigatoriedade vieram tornar ainda mais evidente o problema das desigualdades. Apesar das políticas educativas pretenderam dar resposta às necessidades educativas das populações, paradoxalmente, foram elas que tornaram mais visíveis as desigualdades face ao sucesso e acesso escolar.

Atualmente, a característica mais saliente do ensino formal é a sua massificação, que ocorreu a partir dos anos 50 do século XX. Como refere Mendonça (2006) consistiu no alargamento do acesso das instituições educativas às classes sociais anteriormente excluídas da sua frequência, provocando simultaneamente a progressiva procura por parte das organizações produtoras de bens e serviços para admitir pessoas com maior qualificação académica. Deste modo, a tendência generalizada para o aumento da escolarização envolveu perspectivas diferentes; enquanto por um lado, se procurava elevar o nível das competências dos indivíduos, por outro, tentava-se facilitar o real acesso à instrução às faixas de população mais desfavorecidas (p. 271).

De facto, numa escola massificada, onde todos, à partida, parecem dispor das mesmas oportunidades educacionais, parece impensável a inexistência de mobilidade social decorrente da obtenção de um diploma escolar. No entanto, é pertinente equacionar se os diplomas têm todos o mesmo impacto na mobilidade social ascendente e se a escola, sendo um mecanismo de promoção, serve a todos de igual forma.

Segundo a mesma autora o efeito social de um diploma não se faz sentir da mesma maneira nos seus detentores,

enquanto para uns pode servir como mecanismo de consolidação de uma posição social, para outros, não sendo útil no mercado de trabalho, não passa de um papel invalidado em relação àquele. Deste modo, as profissões socialmente mais valorizadas, só muito raramente são ocupadas por indivíduos de classes de baixos recursos (p. 174).

Podemos assim concluir, que a escola generalizada, como está, não serve a todos da mesma forma, visto que a cultura e as motivações que presidem à obtenção de um diploma, não sendo as mesmas nos diferentes meios familiares e sociais, inevitavelmente, não podem conduzir a idênticos resultados quanto à mobilidade social.

Concluimos assim, que a escola também tem impacto na estratificação social e é nos dias atuais, um bem essencial ao qual todos têm acesso, no entanto, isto não significa que existe uma tendência para a igualização social. Deste modo, e como revela Mendonça (2006),

o relativo insucesso das políticas educativas de uniformização das oportunidades de sucesso escolar derivam do facto de os alunos de estratos sociais mais elevados, devido a uma educação familiar mais consonante com os valores da aprendizagem escolar, aproveitarem melhor as oportunidades de êxito. Assim, se mantêm ou aumentam as desigualdades. Logo, a questão está na diferenciada educação familiar que os alunos levam para a escola (p.175).

Deste modo, as desigualdades de motivação e de sucesso escolares também começaram a ser equacionadas através das disparidades culturais existentes entre os diversos grupos sociais, onde aspetos como os sistemas de valores, o cariz cultural, a intensidade das motivações, as aspirações, as práticas educativas familiares, as disparidades cognitivo-linguísticas, e ainda as heranças culturais, passaram a assumir-se como factores explicativos destas desigualdades.

Contudo, estamos cientes, de que cada uma das variáveis não explica, por si só, as dificuldades que os estudantes experienciam na frequência da escola, nem os resultados

por estes obtidos, pelo que apenas a sua confluência nos conseguirá fornecer elementos esclarecedores.

Visto que não é possível explicar a complexidade do insucesso escolar através de apenas um único fator, torna-se imprescindível perceber e avaliar a interação de múltiplos indicadores e a influência de cada um deles na tentativa de explicar este fenómeno.

Constatamos que, as teorias da reprodução têm em comum o estabelecimento de uma correlação entre o fracasso escolar e a pertença a uma determinada categoria social, sustentando assim que os sistemas educacionais contribuem para a reprodução social dos diferentes estatutos sociais. Portanto, como as diferenças que ocorrem nas escolas são reflexo das diferenças sociais, o insucesso escolar representa uma manutenção das desigualdades e exclusões existentes na sociedade.

Em jeito de conclusão podemos referir, que o abandono e o insucesso escolar têm prejudicado sobretudo os que são oriundo de meios económicos, sociais e culturalmente mais desfavorecidos, e que, embora estejamos perante uma escola de massas, continuamos a assistir à seleção dos estudantes, uma vez que aquela não lhes tem proporcionado iguais oportunidades de uso (Pires, 1991)

Ainda nesta linha de pensamento, Formosinho (1991) salienta que apesar dos esforços no sentido de se promover a igualdade dos estudantes em relação ao aproveitamento escolar, nomeadamente entre o cariz formal e o real, os fatores de desigualdade têm subsistido.

Estamos cientes de que quaisquer que sejam as medidas adotadas, ainda existe um longo caminho a percorrer, visto que nada muda por decreto nem com a velocidade que desejamos, pois nos contextos de défice cultural e onde o poder económico é peça dominante, dificilmente a sociedade conseguirá, a curto prazo, promover a igualdade de oportunidades. Como afirma Benavente (1976) a escola não se transforma se a sociedade não se transformar.

2.3.2 Apoio Pedagógico Acrescido

O Apoio Pedagógico Acrescido (APA) merece algumas considerações da nossa parte, pois foi criado com o intuito de promover o sucesso escolar aos estudantes que apresentavam dificuldades em determinadas disciplinas. O APA surge no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de outubro de 1986), no artigo 24º que contempla a **Promoção do Sucesso Escolar**. No seu ponto um, pode ler-se que “são estabelecidas e

desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar”.

Em termos sintéticos, o Apoio Pedagógico Acrescido consiste num conjunto de actividades e estratégias auxiliares de ensino/ aprendizagem realizadas e concebidas na escola para que os estudantes adquiram competências e conhecimentos nas disciplinas onde apresentam mais dificuldades. É um apoio letivo suplementar em pequenos grupos ou até mesmo individualizado e de carácter temporário.

Porém, constatou-se que na maioria dos casos tal processo não conseguiu promover a recuperação dos alunos devido a vários fatores, onde podemos destacar, entre muitos outros, os critérios de seleção dos alunos e os seus horários de funcionamento destas aulas, habitualmente no final de um dia escolar, quando os estudantes se encontram cansados e ansiosos por retornar a casa. Por outro lado, e como salienta Mendonça (2006), expor os estudantes a um maior número de horas de ensino, além de se tornar “mais do mesmo”, tem ainda o efeito perverso de se transformar num processo de rotulagem, decorrente da segregação. Deste modo, os alunos que necessitam de auxílio na escola, sentem-se discriminados negativamente e o decréscimo da sua autoestima atuará como impulsionador do condicionamento da sua própria aprendizagem.

2.3.3 Relações Escola/Família

A postura das famílias em relação à escola, além de influenciar o aproveitamento escolar dos estudantes, difere ainda consoante o grau de proximidade ou afastamento que manifestam face à cultura escolar.

Assim sendo, as relações entre as diferentes classes sociais e a instituição escolar é diversa, consoante o posicionamento das classes sociais relativamente às normas, à cultura e aos valores que aquela veicula. Deste modo, no insucesso escolar dos alunos estão frequentemente envolvidos vários aspetos relacionados com a contraposição de valores entre a escola e a família.

Não obstante a existência desta disparidade cultural, Mendonça (2006) considera que a situação mais comum que se vive nas famílias desfavorecidas passa pelo facto destas confiarem irrefutavelmente nas potencialidades e nos veredictos da escola. Embora a escolarização lhes pareça um detetor infalível acerca da inteligência dos seus educandos, com a esperança de que estes consigam prosseguir a escolaridade, receiam, em simultâneo, que lhes evidencie eventuais insuficiências.

Relativamente aos Diretores de Turma, o conceito de relação entre a família e a escola que veiculam, limita-se quase de forma exclusiva, ao campo da informação que a escola faculta e que aquela recebe. No entanto, sabe-se que a compreensão da linguagem utilizada na informação prestada obriga a uma experiência escolar que muitos encarregados de educação não possuem. Assim, as famílias socialmente mais desfavorecidas “conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm conhecimentos suficientes (nem tempo, nem «disposição») para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola” (Benavente, 1976, p.23) e a visão que têm desta é pouco positiva, pois demonstra-se “uma máquina complexa, com regras administrativas, que (...) os ultrapassa e onde não se sentem à vontade” (Idem, p.73). Devido às dificuldades em se exprimirem e em perceberem o diálogo encetado nas reuniões de Encarregados de Educação, habitualmente não comparecem, sendo estas, maioritariamente constituídas por pais de classes médias ou superiores.

Pelo contrário, nas famílias mais favorecidas socialmente, os progenitores seguem a escolaridade dos seus filhos, proporcionando-lhes todos os instrumentos que possam facilitar a sua aprendizagem. Habitualmente informam-se e falam com os professores contrariamente à timidez que os pais oriundos de meios socialmente mais desfavorecidos manifestam perante os professores.

A instituição escolar, por seu turno, entende que a necessidade de cruzar informação é sobretudo importante, principalmente quando há reparos a fazer quanto ao aproveitamento ou até mesmo ao comportamento do aluno. Como elucida Mendonça (2006), através da sua experiência enquanto docente,

Mantém-se assim uma velha imagem: não ter a família de ir à escola é sintoma dum desempenho positivo por parte do aluno. No entanto, a deslocação da família à escola, também é um processo que encerra muitas dificuldades, que adiam ou tornam impossível esse encontro, mesmo nos casos em que ele é desejado. Uma vez que a marcação da hora de recepção dos Encarregados de Educação é da incumbência do Director de Turma, ela compreende frequentemente o preenchimento de um espaço vazio no seu horário, que não se compadece com o horário de trabalho dos pais, nem com a distância que separa a escola dos seus locais de trabalho. Assim, o contacto faz-se exclusivamente por correspondência a que, como é lógico, só se recorre quando há um caso-problema, não chegando muitas vezes ao destinatário (p.196).

Deste modo, o envolvimento nas atividades escolares por parte das famílias assim como o contacto com o professor (no caso do 1º ciclo) ou com o Diretor de Turma (a partir do 2º ciclo até ao secundário), além de constituírem um indicador da proveniência socioeconómica dos estudantes, são ainda um indicador da existência de apoio escolar e familiar.

Também a atitude dos Encarregados de Educação face à repetição de um ano curricular, assume de forma frequente, contornos diferentes consoante o grupo social de pertença. Ou seja, para aqueles que têm mais dificuldades económicas, a repetência apresenta-se, na maior parte das vezes, como um fenómeno inevitável, inerente à sua posição sociocultural, enquanto que nas famílias mais favorecidas, “qualquer dificuldade é motivo de preocupação, de ajuda, qualquer reprovação é tragédia [que deverá ser] evitada a qualquer custo” (Benavente, 1976, p.23). Nesta situação, algumas famílias tentam a todo o custo reverter a situação de fracasso escolar através do recurso a um explicador ou até mesmo através da mudança de estabelecimento de ensino. Face a estas posturas familiares, Benavente acrescenta ainda que, em casos específicos, as dificuldades passageiras “se cristalizam”, porque delas se formou um drama.

Concluimos assim, que nos grupos sociais mais favorecidos, quando existem reprovações, persiste o interesse da família na continuidade escolar dos seus educandos, com o recurso a explicadores, visto que existe uma consciência do valor do diploma escolar para a obtenção e/ou manutenção de um estatuto profissional prestigiado. Assim sendo, a expectativa das famílias é determinante para o sucesso escolar dos estudantes que se encontram em posições diferentes, visto que enquanto “uns têm pais que esperam deles bons resultados escolares (...) outros têm pais desinteressados” (Formosinho, 1991, pp. 179-180).

Por outro lado, a falta de motivação e gosto pelos estudos, demonstrada pelos grupos socialmente mais desfavorecidos, relaciona-se com a inutilidade e opacidade de que a escola se reveste. Neste enquadramento, Mendonça (2006) acrescenta que

no próprio ambiente familiar, raramente se incentivam quer a leitura quer outro tipo de actividades culturais. Mas a instituição escolar, também não tem podido, ou sabido, superar essas dificuldades, visto que a imagem que transmite aos grupos sociais mais desfavorecidos, faz-lhes sentir que existe inutilidade naquilo que tem para oferecer. Nesta perspectiva a instituição escolar em vez de adequar as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes preparando-se para esse desempenho, potenciou as suas aspirações para níveis que

os sistemas sociais não puderam satisfazer, ao mesmo tempo que não articulou saberes, capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais (p.194).

Os estudos onde se cruzam as habilitações literárias dos pais e o abandono escolar¹, são unanimemente conclusivos na correlação que se estabelece entre estes dois indicadores, reconhecendo que a continuidade dos estudos se revela mais frequente nos estudantes cujos encarregados de educação exercem funções de carácter técnico, intelectual ou administrativo.

A nossa leitura desses mesmos estudos destaca o estabelecimento de uma correspondência entre cada uma das atitudes tomadas por parte do Governo e os grupos sociais de pertença, onde os estudantes que têm mais dificuldades, partilham geralmente de algumas situações, tais como classificações baixas ou reprovação, enquanto que os estudantes oriundos de famílias mais favorecidas apresentam frequentemente sucesso escolar e classificações mais elevadas que lhes permitem assegurar um futuro profissional com estabilidade económica.

Em suma, a revisão da literatura permitiu-nos aferir, que o posicionamento de cada família face ao papel da escola, é fulcral no empenho dos seus membros, quer no que respeita à assunção do sacrifício escolar quer à valorização que lhe atribui, face aos benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição lhe irão futuramente proporcionar.

¹ GEP, (1989). *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Ministério da Educação.

Capítulo III – Fundamentação Metodológica

3. Fundamentação metodológica no processo investigativo

A presente investigação procura analisar e compreender o papel das explicações na disciplina de Matemática no 12.º ano de escolaridade, segundo a perspetiva dos explicadores, alunos e pais. Neste sentido, surgiu a necessidade de selecionar as etapas e os recursos para encetar esta investigação que visa aprofundar a importância deste ensino complementar, dando voz aos alunos e aos profissionais que realizam o apoio escolar em contexto extracurricular.

Assim, ao longo do presente capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos e os critérios de confiança que serviram de base para garantir a qualidade científica do estudo. Este, enquadra-se num paradigma misto onde as decisões foram sendo tomadas à medida que a pesquisa avançava. Assim, tendo em conta a problemática e as questões de investigação que dela derivam, fomos definindo as opções metodológicas a seguir.

Optou-se por uma abordagem mista, visto que a junção dos dois paradigmas permite analisar de forma detalhada e descritiva o fenómeno das explicações. A opção por um contexto único - Arquipélago da Madeira - e muito específico, conduziu-nos a um estudo de caso como estratégia a privilegiar nesta investigação.

Para a coleta de dados optámos pela entrevista semiestruturada, a ser aplicada aos explicadores, assim como o recurso ao inquérito por questionário. Ambos tiveram como intuito atingir os objetivos e as respostas às questões que nortearam este estudo.

O desenho de investigação consistiu na construção de um plano que permitiu recolher as evidências, e a sua análise possibilitou-nos esclarecer as questões do estudo. Este plano procurou atender a todas as etapas que caracterizam uma pesquisa, desde a seleção de técnicas de coleta de dados, como também a sua análise.

As técnicas de análise a proceder serão a análise de conteúdo para posteriormente proceder-se à triangulação dos dados e à obtenção das conclusões.

3.1. Paradigma misto

3.1.1 Abordagem Qualitativa

Segundo Flick (2005) devido à acelerada mudança social e à consequente, diversidade e complexidade dos universos de vida, o estudo destas características deverá “recorrer a estratégias indutivas: em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que se exige são ‘conceitos sensibilizadores’ para abordar os contextos sociais que se quer estudar” (p. 2). Assim sendo, verificamos que o paradigma qualitativo reúne as condições necessárias para descrever os fenómenos sociais.

Ainda na linha de pensamento de Flick (2005) inerente à pesquisa qualitativa, está a possibilidade de reflexão do investigador sobre a investigação em curso, pois a subjetividade é parte integrante do processo de pesquisa tanto por parte do investigador como também dos sujeitos estudados. Mais se acrescenta que, dada a variedade de abordagens, técnicas e instrumentos utilizados na investigação qualitativa, a opinião dos sujeitos investigados constitui um ponto de partida, visto ser precedido de um estudo de desenvolvimento e construção das interações, e de uma posterior procura de reconstrução das estruturas do espaço social e do consequente significado das práticas (Flick, 2005).

Também nesta ótica, Bogdan e Biklen (1994) salientam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

As questões que demarcam a investigação referem-se à investigação dos fenómenos na sua complexidade, dando ênfase à compreensão dos mesmos em conformidade com a perspectiva dos sujeitos, não havendo necessidade de formular hipóteses que se querem testadas ou respondidas. Deste modo, “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A própria expressão “dados qualitativos” atesta a riqueza da descrição detalhada dos factos, das pessoas, das conversas, ou até mesmo de um contexto, permitindo um cuidadoso e rigoroso tratamento de dados.

Desta forma, subentende-se que os investigadores qualitativos tendem a analisar e compreender os seus resultados/dados, procurando compreender como funcionam certas atitudes, comportamentos e funções de modo a explorar as experiências, perspectivas e comportamentos das pessoas que estudam. É deveras importante para a

compreensão fiel e adequada das perspectivas individuais das pessoas estudadas, assim como da realidade em que estas estão inseridas.

Em suma, a investigação qualitativa envolve a recolha de informações descritivas, cabendo ao investigador entender o fenómeno estudado de acordo com a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

3.1.2. Abordagem Quantitativa

Não sendo possível inquirir a totalidade dos explicandos do universo, recorre-se a técnicas que viabilizem a construção de uma amostra daquele mesmo universo. Quando escolhida uma pequena representação do universo em que nos propomos a estudar, quando bem construída, tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, apesar de não ser de maneira plenamente segura, mas pelo menos com uma razoável segurança (Pardal & Lopes, 2011).

A abordagem quantitativa está inserida num paradigma mais positivista que pressupõe a apresentação e identificação de dados, tendências e indicadores observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente mais indicado quando existe a possibilidade de utilizar medidas quantificáveis das variáveis em estudo, o que também sustenta esta investigação (Sousa, & Baptista, 2011).

A necessidade de aplicar inquéritos por questionário com diferentes tipos de questões aos alunos permitiu-nos a coleta de variáveis suscetíveis de serem quantificadas, sendo que nesta análise foram envolvidas técnicas estatísticas.

A abordagem quantitativa e qualitativa diferem, assim, segundo a orientação epistemológica e metodológica associada a cada uma delas.

3.2. Estudo de caso

Para Yin (2015) as questões da pesquisa e as suas definições constituem a fase inicial e fundamental da investigação. O protótipo de questão que é efetuada determinará a estratégia a utilizar e a forma como a investigação é conduzida. Assim, o estudo de caso surge da necessidade de “se compreender fenômenos sociais complexos [e] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2015, p. 20). O autor acrescenta que o estudo de caso recai sobre um determinado acontecimento atual indo ao encontro do contexto onde este

surge, quando a relação entre o contexto propriamente dito e o acontecimento não tem uma clara separação.

Segundo Stake (2012) “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11) pois existe uma intrínseca relação entre o contexto e o acontecimento.

Apesar das diversas vantagens existentes no estudo de caso, é possível apontar também algumas desvantagens, como por exemplo a dificuldade em generalizar as conclusões da investigação, visto que se refere a uma determinada situação, que no nosso caso se reporta ao fenómeno das explicações num contexto espacial específico. Contudo, esta desvantagem pode ser colmatada pelo facto de o estudo poder ser comparado com os realizados em contextos diferentes. A este propósito, Stake (2012) confirma que

o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.

Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...) (p. 24).

Assim, este estudo de caso não viabiliza a generalização da informação recolhida, visto que estamos a estudar um contexto específico com todas as particularidades que dele advêm. As generalizações apenas poderão ocorrer dentro da própria investigação, pois os sujeitos em estudo também não existem em quantidade suficiente para talextrapolação das conclusões.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo de caso, os dados foram coletados através de uma técnica e de um instrumento concebidos para o efeito: entrevista semiestruturada aplicada aos explicadores e o inquérito por questionário direccionado aos alunos.

3.3.1. Entrevista Semiestruturada

A entrevista tal como referenciado anteriormente, constitui uma técnica de excelência a ser usada num estudo de caso, pois permite recolher as descrições e entender as aceções de outras pessoas (Stake, 2012). Deste modo, a entrevista permite averiguar as experiências e opiniões individuais de cada pessoa sobre determinada temática ou questão em particular. Essa técnica é a mais adequada quando se pretende agrupar, como

é o caso da presente investigação, um conjunto de testemunhos de modo a compreender e interpretar a experiência vivenciada pelos explicadores. Além disso, a entrevista permite que

“para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247).

Uma entrevista é uma técnica muito mais complexa que um questionário, pois constitui um processo moroso e individual, onde um único entrevistador dificilmente consegue envolver um número suficiente de sujeitos para obter uma amostra significativa (Sousa, 2005).

A preparação de entrevistas, segundo Bell (2005) segue os mesmos procedimentos que a dos questionários: os temas têm de ser seleccionados previamente, o guião tem de ser elaborado, os métodos de análise considerados e um plano testado e bem preparado.

Os entrevistadores têm como objetivo a recolha de dados, com a maior fidelidade e rigor. No entanto, são pessoas e por isso incumbe-lhes não avaliar, julgar ou fazer juízos de valor sobre os pontos de vista de cada sujeito entrevistado, de modo a evitar qualquer tendência ou subjetividade durante a na recolha de dados. Devem procurar “tanto na formulação das perguntas como no registo das respostas, manter a maior neutralidade e isenção que for possível” (Sousa, 2005, p. 252).

A entrevista, além de ser uma técnica de recolha de dados privilegiada, nos estudos de caso também tem como grande vantagem a sua adaptabilidade, que permite a recolha detalhada de informações que uma resposta escrita jamais revelaria (Bell, 2005). Como reforço desta opção, Bogdan e Biklen (1994) alertam para o facto de a entrevista ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134).

Segundo Flick (2005) a entrevista em si, no âmbito dos dados verbais, está subdividida em diferentes géneros, sendo entendida como semiestruturada, narrativa ou de grupos. Porém, todos estes géneros são tipificados mediante a sua especificidade e os objetivos da investigação.

O guião da entrevista realizada aos três explicadores (Apêndice 2), está dividido em cinco componentes, constituído por diversas questões. A primeira componente permite a caracterização do participante e a segunda componente pretende conhecer a

opinião do profissional sobre a concretização e dinamização das explicações. O terceiro momento objetiva averiguar o nível de participação e os hábitos de frequência dos explicandos. Por fim, a quarta e quinta componentes da entrevista visam identificar e compreender os aspetos positivos e as fragilidades que o profissional perceciona na sua intervenção, o que considera que as famílias percecionam quando os alunos são apoiados neste contexto, assim como perceber como o sistema educativo português se envolve neste fenómeno.

Embora dispondo deste guião, procurou-se não exercer um controlo demasiado rígido sobre as questões estabelecidas, a favor da riqueza dos dados obtidos. Sempre que considerado necessário, foram colocadas novas questões para clarificar determinados aspetos dos temas tratados e, ainda foi ajustada a ordem das questões de modo a manter o fluxo e a coerência da conversa. Assim, torna-se importante salientar que, em algumas entrevistas, não foi necessário utilizar todas as questões do guião, uma vez que os discursos e as temáticas fluíram naturalmente nos entrevistados, indo ao encontro dos itens previstos.

De modo geral, os três entrevistados foram prestáveis e comunicativos e as entrevistas permitiram recolher toda a informação necessária. Todos os profissionais acrescentaram que estariam totalmente disponíveis para facultar qualquer outra informação complementar, caso fosse necessário.

Por termos escolhido a entrevista semiestruturada como técnica para a nossa investigação, seguimos as recomendações de Sousa (2005) e Bogdan e Biklen (1994), procedendo à sua gravação em áudio, após obtermos a autorização dos entrevistados. As transcrições das mesmas são alguns dos principais dados do nosso estudo.

As entrevistas realizaram-se entre os meses de outubro e novembro de 2020, e todas foram realizadas de forma presencial apesar da situação pandémica vivenciada no País (COVID-19).

3.3.2. Inquérito por Questionário

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação foi o inquérito por questionário. Para Sousa (2005) é aplicado quando se pretende analisar e compreender as opiniões, pensamentos ou atitudes de um certo grupo de pessoas. O inquérito deve ter em conta um objetivo central que será dividido em tópicos. Esses tópicos terão, por sua vez, várias alíneas. De modo a seguir estas diretrizes, na elaboração dos inquéritos tivemos de ter em atenção a sua estrutura, nomeadamente a adequação das

questões aos perfis dos alunos inquiridos e fundamentalmente colocar questões que vão ao encontro dos nossos objetivos de estudo. O inquérito por questionário contemplou questões abertas e fechadas, tendo em conta as informações que pretendíamos obter. A aplicação de questões abertas permite-nos recolher dados mais pormenorizados que complementam resposta a algumas questões fechadas. Como exemplo de questões abertas colocamos: “outro”, “especifique” e “justifique”, após a seleção do inquirido face a uma opção.

Tivemos em atenção a linguagem utilizada, tendo em conta o perfil dos sujeitos de estudo e o tipo de preenchimentos solicitado em cada questão mediante instruções. Procurámos assegurar o anonimato, assim como a colocação de questões objetivas e de rápido preenchimento.

No início do questionário, descrevemos uma introdução sumária identificando a finalidade do estudo, a área da investigação e informámos que a participação no questionário era voluntária e de caráter anónimo, garantindo confidencialidade dos dados recolhidos. Solicitamos que os inquiridos respondessem às questões com o máximo de seriedade possível, para que o estudo pudesse ter valor científico valorizando a opinião de cada sujeito. No final, agradecemos os inquiridos a sua participação e colaboração neste estudo.

Este inquérito por questionário foi aplicado aos alunos que frequentam explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade (Apêndice 6), mais precisamente a setenta e dois alunos, visando compreender o papel das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade na perspetiva dos alunos, percebendo as motivações dos estudantes e através deles, as motivações dos seus encarregados de educação.

O envio dos inquéritos por questionário aos alunos foi inicialmente feito online, pelo Google Forms, através dos explicadores, que enviaram os emails aos respetivos alunos. Após muita insistência, durante cerca de três meses e já durante o período da situação pandémica (COVID-19 em 2020), ficamos em situação de confinamento. Neste período praticamente tudo encerrou, inclusive a escola e os centros de explicação, e apenas obtivemos sete respostas aos questionários online. Sendo que este era um número insignificante para a viabilidade do estudo, voltamos a contactar os explicadores de forma a que pudessemos entregar os questionários em papel a quem não os preencheu online. Porém, este questionário em papel só foi possível de entregar no início do ano letivo seguinte (2020/2021), em meados de outubro de 2020, sendo que através destes

conseguimos obter sessenta e cinco respostas, valor que somando aos anteriores permitiu um total de setenta e dois estudantes inquiridos.

Os questionários foram entregues em papel aos explicadores que posteriormente reencaminharam para os seus alunos e, após o seu preenchimento foram devolvido ao explicador.

Também foi aplicado aos três explicadores o já validado questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass e Avolio, 2004), para ser aferida a sua perceção sobre o seu próprio estilo de liderança.

Trata-se da mais conhecida medida de avaliação da liderança transformacional, transaccional e *Laissez-Faire* pois permite identificar os diferentes tipos de comportamentos e liderança. O MLQ avalia e identifica comportamentos de liderança que motivam os colaboradores na concretização dos modelos de desempenho definidos, assim como na superação de algumas limitações, com o intuito de desenvolver as suas capacidades com vista à persecução desses mesmos objetivos.

O MLQ determina os pontos fortes e fracos dos líderes transformacionais. Líderes cujos comportamentos são mais frequentes nas subescalas dos constructos transformacionais e menos constantes na escala do comportamento passivo/recusa – apresentam, naturalmente, um bom nível de desempenho no que concerne à sua liderança. Pelo contrário os líderes que apresentam um perfil não transformacional com maiores frequências nas escalas do comportamento passivo/recusa, necessitam, obviamente, desenvolver as suas competências transformacionais.

3.4. Sujeitos da investigação

Num estudo onde a temática é a explicação de Matemática no 12.º ano de escolaridade, os participantes têm de ser escolhidos em função dessas variáveis que o investigador pretende conhecer, ou seja, os sujeitos não podem ser escolhidos aleatoriamente. Assim, para que os participantes contribuam para a recolha de dados relacionada com a questão em estudo, o investigador deve seleccioná-los de um modo intencional (Coutinho, 2011; Guerra, 2010).

No início da investigação foi feita uma pesquisa sobre centros de explicações, e apesar dos escassos resultados, contactamos um explicador que conhecíamos, e que aceitou participar no estudo e recomendou outros dois que preenchiam os requisitos necessários, o que constituiu uma amostra bola de neve.

Posteriormente, após o consentimento de participação dos profissionais no estudo, foi facultado o correio eletrónico e o contacto telefónico, de forma a facilitar o agendamento das entrevistas. As entrevistas foram agendadas de acordo com o horário mais conveniente para cada um dos profissionais, de modo a não interferir com as suas rotinas pessoais e profissionais.

Procuramos a existência das variáveis em estudo a nível dos sujeitos (explicadores e explicandos) e a variável do fenómeno (explicação de Matemática), não com representatividade numérica como é característico de uma abordagem exclusivamente quantitativa. Interessou-nos que os nossos participantes fossem capazes de expressar as suas opiniões, considerando a sua experiência na problemática em estudo (Guerra, 2010).

A seleção dos participantes do presente estudo foi realizada intencionalmente, tendo em consideração dois critérios de seleção: 1- Profissionais que dão explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade na Região Autónoma da Madeira; 2- Alunos que frequentam explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade na Região Autónoma da Madeira.

Após o contacto com os explicadores, foi realizada uma reunião com os mesmos, onde mostraram disponibilidade para participar no presente estudo, quer por via presencial, quer por via telefónica, caso fosse necessário depois de lhes ter sido explicado em que consistia o estudo, bem como os critérios que os participantes deveriam preencher.

Participaram no estudo três explicadores, dois do género masculino e um do género feminino, todos com mais de vinte anos de experiência.

Posteriormente foi solicitado que cada explicador entregasse um inquérito por questionário aos seus explicandos de Matemática, solicitando o seu preenchimento e devolução. No total, esta metodologia permitiu-nos obter sessenta e cinco respostas, onde acrescentando os sete que responderam através do Google Forms, tivemos como sujeitos de investigação setenta e dois alunos que frequentam as explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade. A abordagem aos Encarregados de Educação dos estudantes inquiridos foi efetuada de forma indireta, visto que obtivemos sua a opinião através das respostas dos seus educandos.

Mais acrescentamos que segundo a Secretária Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas, no ano letivo 2020/2021 o exame de Matemática foi realizado em 15 escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), onde dos 919 alunos inscritos no exame nacional de Matemática, foram 801 os que efetivamente o realizaram.

Ora, a nossa amostra compreende 72 alunos, o que equivale a uma percentagem de aproximadamente 9% do universo das explicações. Este valor não permite generalizar os nossos dados e por isso os resultados aplicam-se apenas a estes 72 estudantes.

3.5. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

A análise permite relacionar as partes que antes se encontravam isoladas entre si e dar um sentido à compilação final da informação.

Segundo Yin (2015), para fazer uma análise cuidadosa é necessário respeitar quatro princípios importantes: 1º Lugar - a análise deve ser fundamentada numa recolha abrangente de evidências de modo a comprovar que a interpretação do investigador é exaustiva e fundamentada em todas as evidências apresentadas. 2º Lugar - a análise deve conter todas as principais interpretações concorrentes, ou seja, explicações alternativas para as descobertas do investigador. 3º Lugar - a análise deve centrar-se no aspeto principal do estudo de caso, na questão de investigação que deu origem ao estudo de caso. 4º Lugar - o investigador deverá usar o seu conhecimento prévio sobre a temática do estudo de caso.

No âmbito desta investigação privilegiou-se a interpretação dos dados e a análise de conteúdo para posteriormente os quantificar e triangular.

3.5.1. Análise de Conteúdo

Compreende-se como análise de conteúdo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008, p. 44). Enquanto técnica considerada relevante para o estudo qualitativo, é também vista como um dos procedimentos clássicos para interpretação e análise de dados advindos de material textual (Flick, 2005; Bardin, 2008).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo tem atingido um espectro cada vez mais amplo ao nível da investigação social, visto que proporciona uma possibilidade de tratamento metódico das informações e/ou testemunhos de considerável grau de complexidade e profundidade.

A análise de conteúdos, tal como Sousa (2005) nos recorda permite “inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

De um modo geral, todas as atividades que consistam na sistematização e explicitação (e consequente expressão) do conteúdos das informações, entretanto recolhidas, competem ao domínio da análise de conteúdo.

A apresentação dos nossos dados estatísticos foram realizados através de Figuras, o que nos permitiu uma melhor análise e interpretação dos mesmos.

3.5.2. Triangulação dos dados

Com a convergência de evidências, a triangulação dos dados ajudou a reforçar a validade do constructo do estudo de caso. As múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenómeno (Yin, 2015, p. 125). À medida que os dados são recolhidos, no seu contexto, o seu tratamento vai ocorrendo de forma a estabelecer a linha de convergência da investigação. Desta forma, segundo Yin (2015, p. 124), “qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante”. Trabalhou-se, então, diretamente sobre os dados recolhidos atribuindo significados às respostas que os alunos e professores nos facultaram acerca das explicações de Matemática.

A triangulação pode ser realizada através do cruzamento de técnicas, instrumentos, dados ou teorias, para certificar que a interpretação e análise anteriormente realizadas têm sustentabilidade e conferem confiança nos resultados que dela advierem. Tem como objetivo principal e incontornável a análise da informação proveniente dos dados obtidos de várias origens, com vista a criar um estudo comparativo entre si. No

entender de Stake (2012) na “nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de «fazer as coisas bem feitas». Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de «triangulação»” (p. 121).

O uso da triangulação no estudo denota à partida que o pesquisador assume uma perspectiva não definitiva sobre o problema em análise, e recorre a esta técnica como instrumento de aferição às respostas das perguntas de investigação.

Sendo uma técnica que privilegia o cruzamento de diferentes tipos de dados, a triangulação, alia-se às perspectivas teóricas que devem ser aplicadas e tratadas de forma equitativa e de igualdade. Como também, e de acordo com Flick (2005), a triangulação

de diferentes tipos de dados ou métodos deve prover uma certificação de conhecimento obtido.

Neste estudo o processo de triangulação dos dados advém da análise das entrevistas, do resultado da análise dos inquéritos por questionário realizados aos alunos e aos explicadores e da correlação de todos esses dados com a revisão da literatura. Iremos confrontar as informações recolhidas em relação à temática em apreço, e verificar a veracidade através dos pontos de vista de sujeitos diferentes: alunos, pais e explicadores, e complementando-as com a revisão da literatura.

3.6. Pressupostos éticos de Investigação

O rigor de uma investigação é um fator de extrema importância e, para isso, deverão ser adotadas estratégias que assegurem a credibilidade do estudo, bem como o seu rigor científico (Bell, 2016).

E existem alguns critérios de confiança essenciais, como a credibilidade, a consistência, a transferibilidade e a confirmabilidade. Um estudo mal elaborado pode levar a interpretações erradas da realidade, por isso, o rigor numa pesquisa qualitativa é uma questão ética fundamental (Hays, Wood, Dahl & Kirk-Jenkins, 2016).

A consistência é definida como a possibilidade de replicação do estudo, ou seja, se o mesmo estudo fosse aplicado novamente, os resultados seriam os mesmos (Coutinho, 2011). No presente estudo, apresentou-se uma descrição transparente e objetiva da interpretação e análise dos dados, assim como de todo o procedimento da investigação.

Procedemos às formalidades exigidas no contexto de investigação, como pedidos de autorização, garantias de anonimato e consentimento informado (Apêndice 1). Foi de acordo com estes procedimentos e com a maior transparência possível que elaboramos esta investigação.

Durante o decorrer do estudo foi sempre reforçada a ideia de que a participação era voluntária e que todos os dados facultados pelos participantes seriam confidenciais (Coutinho, 2011). Apenas a investigadora teria acesso a essas informações e as mesmas estariam limitadas a questões de discussão e orientação da presente investigação.

3.7. Constrangimentos

Como anteriormente referido, a pandemia COVID-19, que se instalou no nosso País em 2020 chegou de forma inesperada causando alguns transtornos a este estudo, mais precisamente, logo no início do processo de investigação.

A pandemia suprarreferida veio alterar substancialmente o funcionamento das organizações escolares e em particular o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do 12.º ano de escolaridade, sujeitos da nossa investigação. Uma vez que o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, estabeleceu medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia COVID-19, no seu artigo 8.ª nas alíneas 3 e 4 determinou que “os alunos realizam exames finais nacionais apenas nas disciplinas que elejam como provas de ingresso para efeitos de acesso ao ensino superior”, o que implicou a redução drástica de respostas dos alunos ao inquérito aplicado. Não estando na presença de uma amostra representativa, foi necessário voltar a aplicar o inquérito aos alunos no ano letivo seguinte, recolhendo, desta feita, dados significativos ao estudo e à sua prossecução.

A aplicação dos inquéritos por questionário iria ser realizada e entregue de forma presencial, no entanto, devido à pouca informação sobre o vírus em questão, o medo existente em relação ao mesmo e a sua fácil transmissibilidade, foi-nos solicitado que a realização dos inquéritos por questionário privilegiasse a via online para a segurança e bem-estar de todos os intervenientes.

Numa primeira face, enviamos os inquéritos via online, tal como definido anteriormente, só que as respostas continuavam a não ser suficientes para a elaboração da investigação e então solicitamos a autorização dos três explicadores para entregar os inquéritos em papel. Através desta metodologia constatou-se uma maior adesão aos inquéritos, porque os mesmos foram entregues aos explicadores e estes ficaram responsáveis pelo preenchimento por parte dos alunos, tornando o processo muito mais célere e eficaz.

Conseguimos assim que todos os estudantes dos três explicadores que frequentavam explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade respondessem ao inquérito por questionário.

Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos

4. Tratamento da informação

Como referem Quivy e Campenhoudt (1992) “a maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma ou de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (p. 220).

Na presente investigação, recorreremos à análise estatística (valores absolutos e relativos), para o tratamento dos dados suscetíveis de investigação, ao nível dos questionários, e à análise de conteúdo, para o tratamento das entrevistas realizadas aos três explicadores.

As três entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas após cada encontro, bem como as anotações escritas acerca do que consideramos mais importante, constituindo-se um suporte documental de grande relevo, pois como explicam Lüdke e André (1986) “a gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (p.37).

Conforme mencionámos anteriormente, as entrevistas foram sujeitas à análise de conteúdo, sendo esta uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. Logo de seguida efetuamos a catalogação dos dados, relendo as entrevistas na sua totalidade, e com base nas opiniões dos entrevistados, nos seus comentários, nos objetivos da investigação, definimos as dimensões de análise e respetivas categorias e subcategorias. De forma a facilitar o nosso trabalho de análise de conteúdo, construímos Figuras com tabelas de análise que incluíam todas as categorias e subcategorias identificadas nas três entrevistas.

4.1. Caracterização dos intervenientes no estudo.

A população utilizada num estudo é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões. Importa salientar que a escolha da população-alvo afeta a natureza das conclusões, sendo que a amostra “(...) tenha que ser selecionada de acordo com procedimentos técnicos (...)” (Pardal & Correia, 1995, p.32).

O nosso estudo inclui setenta e dois alunos do 12.º ano de escolaridade, que frequentam explicações de Matemática e três explicadores desta mesma disciplina e deste mesmo ano. De referir que a totalidade dos explicandos (72 estudantes) são referentes aos três explicadores, ou seja, têm explicações com os mesmos. Relativamente aos

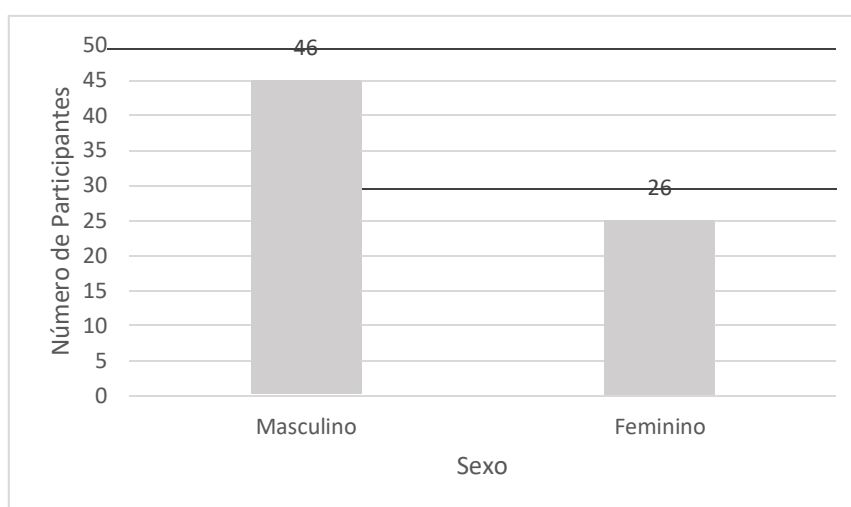
Encarregados de Educação, os dados obtidos resultaram do inquérito por questionário realizado aos estudantes.

4.2. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação dos dados recolhidos ao longo desta investigação.

4.2.1. Questionário aplicado aos Alunos

Figura 3 - Distribuição dos sujeitos por género



Como se verifica na Figura 3 e relativamente ao número de participantes, este estudo compreende setenta e dois estudantes que frequentavam explicações de Matemática na Região Autónoma da Madeira e que se encontravam matriculados no 12.º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021. Destes, quarenta e seis (63.9%) são do sexo masculino e vinte e seis do sexo feminino (36.1%). Deste modo, podemos constatar que existe uma maior incidência de alunos do sexo masculino na frequência destas explicações.

Figura 4 - Idade dos Explicandos

| Idade | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|--------------|----------------------------|--------------------------------|
| 16 | 9 | 12.5 |
| 17 | 49 | 68.1 |
| 18 | 9 | 12.5 |
| 19 | 4 | 5.6 |
| 20 | 1 | 1.3 |
| TOTAL | 72 | 100 |

Os 72 explicandos inquiridos possuem idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, embora se destaque, pelo maior volume, a idade de 17 anos, que contempla aproximadamente 70% dos estudantes estudados.

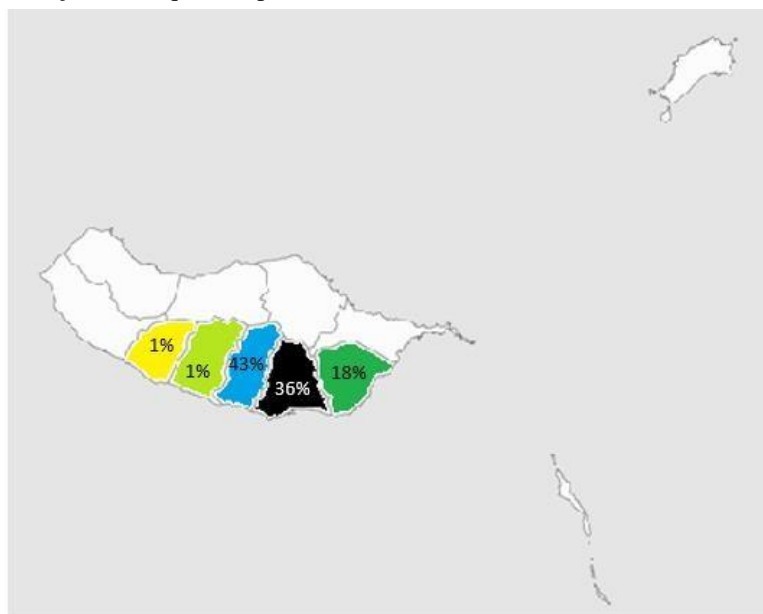
Deste modo, a média de idades situa-se nos 17,2 anos, valor aparentemente compatível com a frequência do 12.º ano de escolaridade, para um estudante que efetuou o percurso do ensino secundário sem qualquer reprovação.

A análise destes dados leva-nos também a inferir que cerca de 80% dos estudantes que frequentam explicações de Matemática no 12.ºano tem menos de 18 anos, ou seja, situa-se entre os 16 e os 17 anos de idade ($n = 58$).

Deste modo, apenas 20% dos estudantes inquiridos (14) integram as faixas etárias entre os 18 e os 20 anos.

Concluimos que existe relação inversa entre o aumento da idade e o computo dos sujeitos, visto que o seu volume diminui à medida que a idade aumenta.

Figura 5 - Distribuição dos inquiridos por concelho de residência



■ Câmara de Lobos ■ Funchal ■ Santa Cruz ■ Ribeira Brava ■ Ponta do Sol

Os estudantes inquiridos distribuem-se por cinco concelhos da RAM, situados na costa sul da Ilha da Madeira, tal como ilustra a Figura 5. Contudo, verificamos que a maioria dos estudantes (61%) reside nos concelhos limítrofes da capital madeirense, sendo que no Funchal residem 26 dos alunos inquiridos (36%). Assim, constata-se que apenas dois alunos não habitam no concelho do Funchal ou em concelhos limítrofes. Por outro lado, a maior percentagem de alunos deste estudo reside no concelho de Câmara de Lobos (43%).

Quanto aos três explicadores a quem solicitamos colaboração para a realização deste estudo, dois desenvolvem as suas explicações no concelho do Funchal e um no concelho de Câmara de Lobos, daí a justificação para o facto dos nossos estudantes inquiridos residir nestes dois concelhos. Embora, 18% residam no concelho de Santa Cruz, frequentam as explicações na capital da ilha, onde os estabelecimentos de ensino secundário são de grandes dimensões e se encontram no topo dos *Rankings* a nível da Região Autónoma da Madeira.

Figura 6 - Tipologia dos agregados familiares

| Tipologia Familiar | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|---------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Monoparental | 7 | 9.7 |
| Nuclear | 63 | 87.5 |
| Alargada | 2 | 2.8 |
| TOTAL | 72 | 100 |

A Figura 6 remete-nos à tipologia dos agregados familiares dos estudantes inquiridos. Desde logo constatamos que 63 inquiridos provêm de famílias nucleares, 7 integram famílias monoparentais e apenas 2 alunos vivem em famílias alargadas, onde os avós integram o seu agregado familiar. Daqui se conclui que mais de 80% dos inquiridos advêm de famílias nucleares (pai, mãe e irmãos) e que as famílias alargadas são uma minoria pois representam apenas 2.8% do total. De salientar que as famílias monoparentais se patenteiam em quase 10% das respostas.

Destaca-se assim a predominância da vida dos estudantes inquiridos em famílias nucleares, sendo a proporção de famílias monoparentais ainda superior ao número de famílias alargadas.

Figura 7 - Idades dos pais e das mães dos inquiridos

| Grupos de idade | Género | | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|--------------------------------|
| | Masculino | Feminino | | |
| 30-39 | 1 | 6 | 7 | 5.1 |
| 40-49 | 29 | 41 | 70 | 51.5 |
| 50-59 | 31 | 23 | 54 | 39.7 |
| 60-69 | 5 | 0 | 5 | 3.7 |
| Total | 66 | 70 | 136 | 100 |

De modo a facilitar a análise das idades dos pais dos alunos inquiridos criámos grupos de idades com intervalos de 10 anos. Como metodologia para este critério, iniciámos o agrupamento etário com a idade mínima possível de associar a um progenitor: 30 anos.

A Figura 7, cruza o cômputo das idades dos progenitores que integram os diferentes grupos de idade com o género e permite-nos retirar algumas ilações.

Constatou-se que as faixas etárias menos frequentes se situam nos grupos de idade entre os 30-39 anos e os 60-69 anos, que totalizam 8.8% dos inquiridos. Ainda sobre a faixa etária dos 60-69 anos, é possível verificar que nenhuma mãe a integra, o que indicia que as mulheres são mais jovens que os homens.

As idades mais frequentes situam-se na faixa etária entre os 40 e os 49 anos, representando quase 52% do total dos inquiridos. Os progenitores com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, representam aproximadamente 40% do total.

Deste modo, os progenitores dos alunos inquiridos possuem maioritariamente idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos (91.2%).

Figura 8 - Habilitações literárias dos progenitores dos estudantes inquiridos

| Escolaridade | Mãe | | Pai | |
|--------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Frequência absoluta | Frequência relativa | Frequência absoluta | Frequência relativa |
| Ensino Básico | 25 | 35.7% | 39 | 59.1 |
| Ensino Secundário | 25 | 35.7% | 20 | 30.3 |
| Ensino Superior | 20 | 28.6% | 7 | 10.6 |
| Total | 70 | 100% | 66 | 100% |

Tendo em conta os dados apresentados na Figura 8, é possível observar que as mães possuem um grau de escolaridade mais elevado que os pais, uma vez que das setenta mães inquiridas, quase 30 % possui habilitações de nível superior. Em contrapartida, os pais apresentam uma escolaridade mais baixa, sendo que apenas 7, o equivalente a 10.6%, possuem habilitações ao nível do ensino superior. Deste modo, constatamos que as mães dos nossos inquiridos possuem graus académicos superiores aos pais, situação atestada pela comparação dos progenitores que possuem apenas o ensino básico e onde 59.1% dos homens se inserem enquanto a representação feminina é inferior: 35.7%.

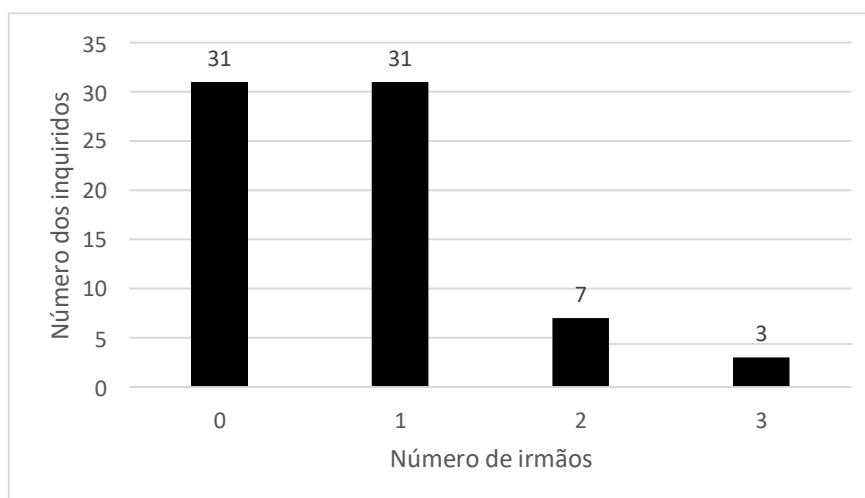
Figura 9 - Profissão dos pais dos inquiridos por sectores de atividade

| | Mãe | Pai |
|------------------------------|---------------------|---------------------|
| Sectores de atividade | Frequência absoluta | Frequência absoluta |
| Primário | 24 | 35 |
| Secundário | - | - |
| Terciário | 38 | 28 |
| Desempregado | 8 | 2 |
| Total | 70 | 66 |

Após análise da Figura 9, um dos principais aspetos a realçar é que dos 66 pais inquiridos, 2 encontram-se desempregados. Por outro lado, e não menosprezando qualquer uma das ocupações profissionais, constata-se que as habilitações literárias são condicentes com as profissões desempenhadas, sendo que mais de metade se encontra inserido no grupo de operários industriais e da agricultura e pesca (sector primário e terciário).

Ao contrário dos pais, existem 8 mães que se encontram em situação de desemprego, confirmando que o desemprego atinge mais as mulheres. No entanto, verificamos que o sector ocupacional das mulheres é o terciário, onde mais de metade das mães dos nossos inquiridos desenvolve a sua ocupação profissional.

Figura 10 - Número de irmãos dos inquiridos



Da informação apresentada na Figura 10, constatou-se que 31 inquiridos não têm irmãos enquanto que com o mesmo valor (31), possuem apenas um irmão. Apenas 7 dos participantes deste nosso estudo têm dois irmãos, enquanto 3 alegaram ter três irmãos. Daqui se conclui que quase metade dos inquiridos ou são filhos únicos ou têm apenas um irmão. E existem apenas 10 alunos que declararam possuir mais do que um irmão.

Segundo a PORDATA (2015) a dimensão média das famílias portuguesas segundo os Censos de 2011 é de 2,6 indivíduos, ora esses dados corroboram com os dados adquiridos, onde podemos constatar as famílias portuguesas têm um número de filhos reduzido, pelo que não há renovação geracional.

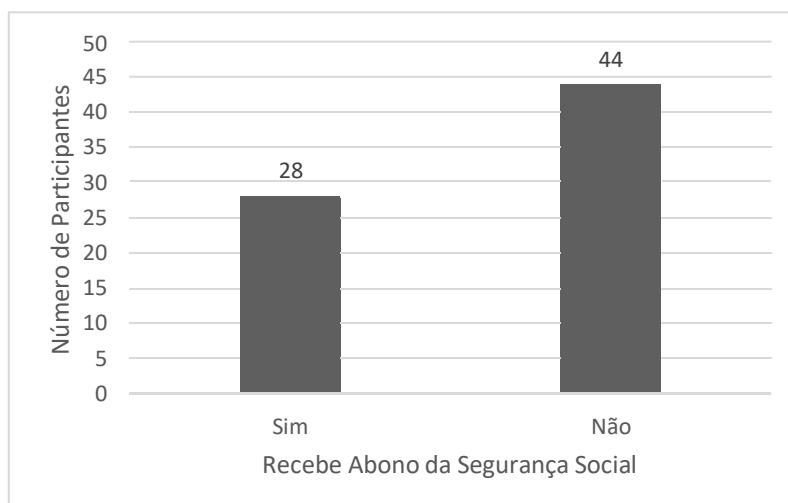
Figura 11 - Rendimento mensal do agregado familiar

| Rendimento Mensal | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Menos de 500€ | 1 | 1.4 |
| > 500€ - 1000€ | 17 | 23.6 |
| >1000€ - 2000€ | 42 | 58.3 |
| Mais de 2000€ | 12 | 16.7 |
| TOTAL | 72 | 100 |

A distribuição do rendimento mensal do agregado familiar de cada aluno é apresentada na Figura 11 e constatamos que apenas 1 estudante (1.4%) indicou que no seu agregado familiar o rendimento mensal é inferior a 500 euros e 17 (23.6%) reportam um rendimento mensal familiar compreendido entre os 500 euros e os 1000 euros. Ou seja, dos nossos 72 inquiridos, 18 vivem em famílias que auferem menos de 1000€ por mês.

Por seu turno, 42 estudantes (58.4%) integram famílias que auferem um rendimento mensal entre os 1000 euros e os 2000 euros e 12 estudantes (16.7%) alegaram que o rendimento familiar mensal é superior a 2000 euros.

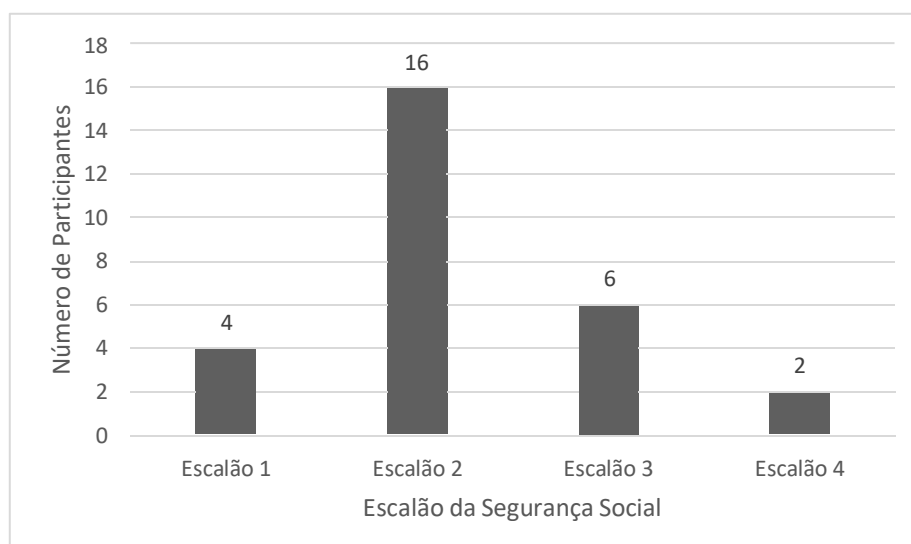
Figura 12 - Participantes cuja família recebe abono da Segurança Social



Importa referir que abono de famílias para crianças e jovens é uma “Prestação em dinheiro atribuída mensalmente, com o objetivo de compensar os encargos familiares respeitantes ao sustento e educação das crianças e jovens” (Segurança Social, 2021)

Na Figura 12 apresentamos a situação dos alunos quanto ao abono da Segurança Social e é possível observar que 28 estudantes afirmaram que beneficiam desse apoio e que se situam em diferentes escalões. Conclui-se, deste modo, que a maioria dos alunos (44) não beneficia de nenhum tipo de apoio de ação social escolar.

Figura 13 - Estudantes que beneficiam de Ação Social Escolar

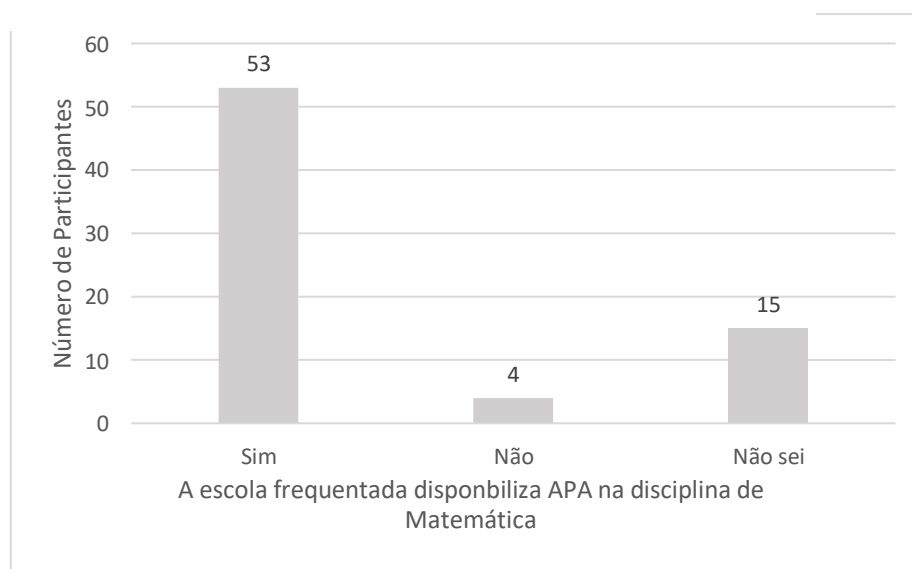


Para determinar o escalão em que cada beneficiário se enquadra, utilizou-se o valor do Indexante dos Apoios Sociais (IAS) que “é o fixado para o ano a que se referem os rendimentos do agregado familiar que serviram de base ao apuramento do

rendimento de referência do mesmo agregado” (Segurança Social, 2021). Basicamente, a Ação Social Escolar (ASE) é um conjunto de medidas criadas para garantir a igualdade de oportunidades, seja no acesso como no sucesso escolar. Os três escalões da ASE – A, B e C são calculados com base nos escalões do abono de família e estes apoios destinam-se a alimentação, aquisição de material escolar, financiamento de visitas de estudo e também visam o transporte para a escola/ casa. O escalão 4 da Segurança Social (SS) não consigna de nenhum tipo de apoio.

A partir destes dados, concluímos que dos 28 estudantes que auferem de abono da Segurança Social, 4 encontram-se no escalão 1, 16 estão inseridos no escalão 2, 6 alunos estão inscritos no escalão 3, e por fim 2 situam-se no escalão 4. A distribuição dos participantes que recebem abono da Segurança Social pelos respetivos escalões pode ser observada na Figura 13.

Figura 14 - Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Matemática



O Apoio Pedagógico Acrescido (APA) foi criado com o objetivo de auxiliar o aluno que tem mais dificuldades numa determinada disciplina. Trata-se por isso de um conjunto de atividades e estratégias auxiliares realizadas na escola para que os alunos consigam adquirir competências e conhecimentos nas quais apresentam maiores dificuldades.

Dos 72 estudantes inquiridos, mais de metade indicou que a sua escola disponibiliza APA na disciplina de Matemática. Apenas 4 afirmaram que a sua escola não

disponibiliza este tipo de suporte para esta disciplina e 15 declaram não saber se a sua escola faculta este tipo de ensino (cf. Figura 14).

Analisadas as respostas apresentadas na Figura 14, verifica-se que apesar da maioria dos alunos afirmarem que existe APA de Matemática de 12.º ano de escolaridade na escola que frequentam, preferem ter explicações privadas, e neste sentido, preferem ter explicações pagas, onde resolvem os exercícios escolares sob a orientação de um profissional especializado.

Figura 15 - Destinatários de APA na disciplina de Matemática nas escolas dos inquiridos

| Destinatários de APA em Matemática | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|--------------------------------|------------------------------------|
| Todos os alunos que o pretendam frequentar | 45 | 56.2 |
| Apenas alunos indicados pelos professores | 10 | 12.5 |
| Alunos que têm classificação negativa | 11 | 13.8 |
| Alunos que apresentam dificuldades na disciplina | 14 | 17.5 |
| Total | 53 | 100% |

Dos 53 alunos que declararam que as respetivas escolas facultam APA na disciplina de Matemática, questionamos a quem esse apoio de destina, tal como é evidenciado na Figura 15.

Verificamos que entre os estudantes que responderam que a sua instituição escolar providencia APA na disciplina de Matemática, a maioria relatou que este apoio se destina a qualquer aluno que o pretenda frequentar. Dez estudantes indicaram que este suporte de apoio só é fornecido a alunos que são sugeridos pelos professores da disciplina e mais de 30% dos inquiridos selecionou as opções relacionadas com as dificuldades na disciplina.

Figura 16 – Hierarquia das razões que levam os alunos a frequentar a explicação de Matemática fora da escola

| Motivo(s) | Frequência | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Sinto-me mais motivado(a) nesta disciplina ao ter um explicador fora da escola | 39 | 54.2% |
| Ao pagar um explicador, sinto-me na obrigação de melhorar as notas | 22 | 30.6% |
| Não gosto da forma como o professor da escola explica | 19 | 26.4% |
| Os apoios na escola não têm as horas suficientes para esclarecer as minhas dúvidas | 18 | 25% |
| Nunca gostei de frequentar apoios na escola | 16 | 22.2% |
| Gosto que me ensinem de forma mais individualizada | 13 | 18.1% |
| Os horários dos apoios de Matemática na escola não são compatíveis com a minha disponibilidade | 5 | 6.9% |
| Outro | 12 | 16.6% |

De modo a aferir as razões dos alunos para frequentarem as explicações de Matemática fora da escola foram elaborados sete itens, sendo que os alunos poderiam assinalar todas as que se aplicassem à sua situação. Contudo para que não ficasse nenhum motivo por apurar, tivemos a preocupação de colocar o item “outro motivo”, que foi assinalado por 12 respondentes.

A fim de facilitar a interpretação destes dados, elaboramos a Figura 16, colocando os motivos por ordem de grandeza, em conformidade com a importância que os estudantes lhes conferiram.

Deste modo, o motivo mais frequente (54.2%) relaciona-se com a motivação que os explicadores lhes conferem relativamente à disciplina. Existe também uma percentagem significativa de estudantes (30.6%) que pretende obter melhores classificações e é nesse sentido que frequentam as explicações. As reclamações relativamente ao professor que leciona a disciplina na escola foram apontadas por 26.4% dos estudantes.

Outros alunos consideram que a disciplina de Matemática apresenta problemas decorrentes do próprio estabelecimento de ensino, tal como o facto daquele apoio não ter horas suficientes. Paradoxalmente, subsiste uma rejeição do mesmo, visto que, alguns alunos (18) selecionaram a opção “**Nunca gostei de frequentar apoios na escola**”, opinião que vai ao encontro das 13 respostas que obtivemos na opção “**Gosto que me ensinem de forma mais individualizada**”. A alegação de incompatibilidade de horário

foi residual o que atesta que estes alunos não querem mesmo frequentar os apoios facultados pela escola.

Para que tivéssemos oportunidade de conhecer todas as variáveis que impulsionaram os alunos para as explicações fora da escola, colocámos a opção “outro motivo” nesta questão. Esta foi selecionada e justificada por 12 estudantes, cujas respostas categorizamos na Figura 17.

Figura 17 - Outros motivos para frequentar a explicação de Matemática fora da escola

| Categorias | Unidades semânticas |
|---------------------------|---|
| Motivação | “Não tenho motivação para estudar sozinho” |
| Tirar dúvidas | “Problema de como a matéria é dada pelos professores” “Explicadora tira melhor as dúvidas e é um apoio extra” “A matéria, ao ser explicada por outra pessoa de forma diferente, consigo entender melhor” “Tirar dúvidas e mais tempo de estudo fixo” |
| Dificuldade da disciplina | “Dificuldades na disciplina” (3 respostas) |
| Aumentar a classificação | “Ajuda-me a melhorar a minha média” |
| Coordenação dos conteúdos | “Ajuda a acompanhar a matéria dada, ao contrário da escola” “Organizar melhor o estudo” |

Pontualmente, foram apontados aspetos como a falta de motivação pessoal para o estudo individual (1) assim como a necessidade de melhorar a média final do Ensino Secundário (1). Contudo, a ênfase dos estudantes pela procura destas explicações centra-se no grau de dificuldade da disciplina (3), na dificuldade em coordenar e organizar os conteúdos (2) assim como sua compreensão desta matéria específica, pois as “dúvidas” são o aspeto mais elencado (4 estudantes) como justificativa para a procura destas explicações.

Ainda, segundo os estudantes, um dos motivos principais para a procura de um explicador fora da escola prende-se com a forma como na escola os professores de Matemática explicam os conteúdos, em oposição ao modo como o explicador o faz nas explicações, sendo que a maioria dos alunos, indicou que prefere a forma como o explicador ensina. (cf. Figura 17).

Figura 18 - Motivações para frequentar explicação de Matemática fora da escola

| Categorias | Subcategorias | Freqüência |
|---|--|-------------------|
| 1 - Ênfase no | Nas explicações realizo mais exercícios do que nas aulas | 84.7% |
| | Com as explicações dedico mais tempo ao estudo de Matemática | 83.3% |
| processo ensino/aprendizagem da disciplina | Nas explicações ensinam-me estratégias que me ajudam a compreender a matéria | 77.8% |
| | Nas explicações aprendo estratégias que me ajudam a resolver os testes | 72.2% |
| | Nas explicações existe um clima mais propício para a aprendizagem | 52.8% |
| | Aproveito a explicação para fazer os trabalhos de casa de Matemática | 12.5% |
| | Na escola o professor não consegue cumprir o programa | 5.6% |
| 2 - Classificação | Pretendo melhorar a classificação na disciplina de Matemática | 84.7% |
| | As explicações ajudam-me a melhorar as notas | 77.8% |
| | Pretendo manter a nota que tenho | 26.4% |
| | Tive nota negativa a Matemática | 26.4% |
| | Já tive reprovações na disciplina de Matemática | 12.5% |
| 3 - Ingresso no Ensino Superior | Pretendo candidatar-me ao Ensino Superior | 79.2% |
| | Estou a investir no exame nacional | 77.8% |
| 4 - Esclarecimento de dúvidas | Nas explicações esclareço todas as dúvidas | 69.4% |
| | O explicador está sempre disponível para tirar dúvidas | 61.1% |
| 5 - Ensino personalizado | Nas explicações a matéria é explicada com mais pormenor | 59.7% |
| | Há menos alunos na sala | 20.8% |
| | As explicações proporcionam um apoio mais individualizado | 41.7% |
| | Na escola o professor dá a matéria muito depressa | 34.7% |
| 6 - Situação recorrente/in-evitável | Possuo o número de telemóvel do explicador e sinto-me mais seguro pois sei que posso contactá-lo em caso de dúvida | 20.8% |
| | Os meus amigos também frequentam | 26.4% |
| | No 11.º ano também frequentava explicação na disciplina de Matemática | 77.8% |
| 7 - Obrigatoriedade | O meu Encarregado de Educação obriga-me | 4.2% |

Com o objetivo de identificar com maior detalhe as motivações que impulsionam o recurso às explicações de Matemática de 12.º ano de escolaridade, foi pedido aos alunos que selecionassem os motivos que se compatibilizassem com a sua situação. Para o efeito, foram apresentados aos inquiridos vários “motivos” e incluímos o item “Outro”, para que nada fosse excluído, embora o mesmo não tenha sido preenchido. Nesta pergunta os inquiridos podiam escolher mais do que uma opção.

Apesar de muitas das respostas assinaladas serem convergentes, dispersaram-se por vários aspetos, e para efetuarmos a sua análise agrupamo-las em sete categorias que

nos pareceram de maior relevo: 1- Ênfase no processo ensino/ aprendizagem da disciplina; 2- Classificação; 3- Ingresso no Ensino Superior; 4- Esclarecimento de dúvidas; 5- Ensino personalizado; 6- Situação recorrente/inevitável e 7- Obrigatoriedade

Estes sete aspetos, que representam, segundo a perspectiva dos alunos, os principais motivos pelos quais recorrem a explicações, evidenciam que tal procura advém de razões de vária ordem: pessoal (que dependem exclusivamente do aluno), organizacional (relacionados com o funcionamento do sistema educativo) e social (pelas exigências colocadas pela sociedade atual).

Categorizadas as respostas obtidas, apresentamo-las na Figura 18 onde se constata que o **processo ensino/ aprendizagem** da disciplina e a respetiva **classificação** são os dois aspetos que obtiveram a maior incidência de resposta, ultrapassando os 83%.

Outra categoria que obteve bastantes respostas, está relacionada com a **obtenção de resultados** que permitam o acesso ao ensino superior (79.2%) face a determinados cursos que os alunos desejam concretizar (77.8%). Como refere Bento (2013) esta constatação vem “reforçar fatores que têm estimulado este fenómeno, especialmente, a competição pela entrada naquelas que são consideradas as melhores escolas e nos cursos socialmente mais prestigiados.” (p.121)

Outras razões apontadas pelos estudantes foram os **resultados negativos** e a **reprovação** na disciplina de Matemática de 12.º ano de escolaridade, motivos alegados por 38.9% dos inquiridos.

Estes dados ajudam a explicar a popularidade do fenómeno das explicações no nosso País quer como resposta a resultados negativos, quer, no caso dos “bons” alunos, como forma de atingir as expectativas e objetivos de excelência.

Estes resultados reforçam o paradigma de que a competição na educação continua a acentuar-se pois o acesso ao ensino superior e às carreiras profissionais de maior prestígio levam as famílias a procurarem as explicações como uma estratégia para ajudar os seus educandos a concretizar estes ideais.

Figura 19 - Hierarquia dos inconvenientes decorrentes da frequência de explicações (na ótica dos estudantes)

| Categorias | Frequência |
|--|------------|
| São uma despesa para o meu Encarregado de Educação | 70.8% |
| As explicações ocupam-me muito tempo | 30.6% |
| Constituem um trabalho suplementar para além das aulas | 20.8% |
| Fico com menos tempo para conviver com os meus familiares/amigos | 19.4% |
| Às vezes, fico confuso/a pois o modo de explicar a matéria é diferente do da escola | 18.1% |
| Fico muito cansado e por vezes não consigo estar atento na explicação | 16.7% |
| Fico sem tempo livre para atividades de lazer | 12.5% |
| Criam-me uma relação de dependência face ao explicador | 6.9% |
| Sinto-me inferiorizado por necessitar de ter um explicador e não costumo divulgar isso | 1.4% |

De modo a que os alunos identificassem alguns aspetos menos positivos na frequência das explicações, foi-lhes solicitado que assinalassem algumas opções, podendo, para o efeito escolher mais do que uma opção. As suas opiniões encontram-se expressas na Figura 19.

Destaca-se a preocupação dos alunos relativamente aos progenitores, uma vez que a maioria (70.8%) entende as explicações como uma **despesa** significativa para o seu agregado familiar.

Os resultados sugerem também que a maior parte dos nossos participantes (30.6%) considera que as explicações **ocupam muito do seu tempo**, ficando assim com pouco tempo para conviver com amigos/familiares (19.4%) e para realizarem atividades de lazer, de cariz extracurricular (12.5%).

Para 20,8% dos inquiridos as explicações constituem um **trabalho suplementar** para além das aulas, e 18,1% dos estudantes acrescentaram que por vezes ficam confusos/as pois o modo de explicar a matéria do explicador é **diferente** da forma de explicar do professor da escola, gerando-lhes alguma preocupação. O **cansaço excessivo** (16.7%) também foi mencionado como um aspeto menos positivo e apesar de pouca incidência, é importante realçar a relação de **dependência face ao explicador** (6.9%) e o sentimento de **inferioridade por necessitarem de recorrer a explicações** (1.4%).

Figura 20 - Custo mensal das explicações de Matemática

| Rendimento Mensal | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Até 50€ | 41 | 56.9% |
| > 50€ - 80€ | 30 | 41.7% |
| >80€ - 110€ | 1 | 1.4% |
| >110 | 0 | - |
| TOTAL | 72 | 100 |

Como é possível observar na Figura 20, quase 60% dos inquiridos afirmam que despende até 50 euros por mês em explicações. A outra grande parte, cerca de 42% dos estudantes, gasta entre 50 e 80 euros mensais em explicações. Apenas 1 dos inquiridos paga um valor mensal entre 80 e 110 euros em explicações, sendo que nenhum dos participantes gasta mais do que 110 euros por mês em explicações.

A este propósito consideramos pertinente a ilação de Russell (2002) quando afirma que se assiste ao agravamento das desigualdades nas condições de ensino, uma vez que grande parte das famílias não têm capacidade económica para arcar com este tipo de despesa mensal.

Figura 21 - Número de horas semanais despendidas em explicações de Matemática

| Horas semanais | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|
| 1 - 3 | 5 | 6.9% |
| 4 - 6 | 53 | 73.6% |
| 7 - 9 | 14 | 19.5% |
| > 9 | 0 | - |
| TOTAL | 72 | 100 |

Da leitura da Figura 21 constatamos que 93% dos estudantes inquiridos gastam entre quatro e nove horas semanais em explicações. Se a estas horas adicionarmos as horas que os alunos despendem em deslocações (escola-casa; casa-explicações), a carga horária letiva e as horas de estudo além das explicações, depende-se que os alunos estão

sujeitos a uma carga semanal excessiva tal como nos referiram. Aliás, este facto é confirmado por Bray (1999).

Parece-nos importante salientar que são apenas 5 os alunos (6.9%) que têm uma diminuta carga horária de explicações, compreendida entre uma e três horas semanais. Nenhum dos inquiridos tem uma carga horária semanal de explicações superior a nove horas.

Figura 22 - Número de deslocações semanais de explicações de Matemática

| Deslocações | Frequência | |
|--------------------|-------------------|---------------------|
| | Absoluta | Relativa (%) |
| 2 | 31 | 43.1% |
| 3 | 22 | 30.6% |
| 4 | 15 | 20.8% |
| 5 | 4 | 5.5% |
| TOTAL | 72 | 100 |

Em complemento à Figura 21, a Figura 22 mostra-nos o número de deslocações semanais efetuadas pelos alunos para a frequência de explicações de Matemática.

Note-se que 51.4% dos alunos deslocam-se entre três e quatro vezes por semana às explicações e aproximadamente 43% (quase metade) desloca-se às explicações de Matemática duas vezes por semana. De referir que apenas 4 estudantes (5.5%) assistem a cinco sessões semanais de explicações.

Daqui se conclui que os alunos e as respetivas famílias estão cada vez mais a investir na sua educação formal recorrendo às explicações para obter sucesso e excelência, fazendo face às exigências que o sistema educativo lhes coloca ao longo do percurso escolar e no acesso à universidade.

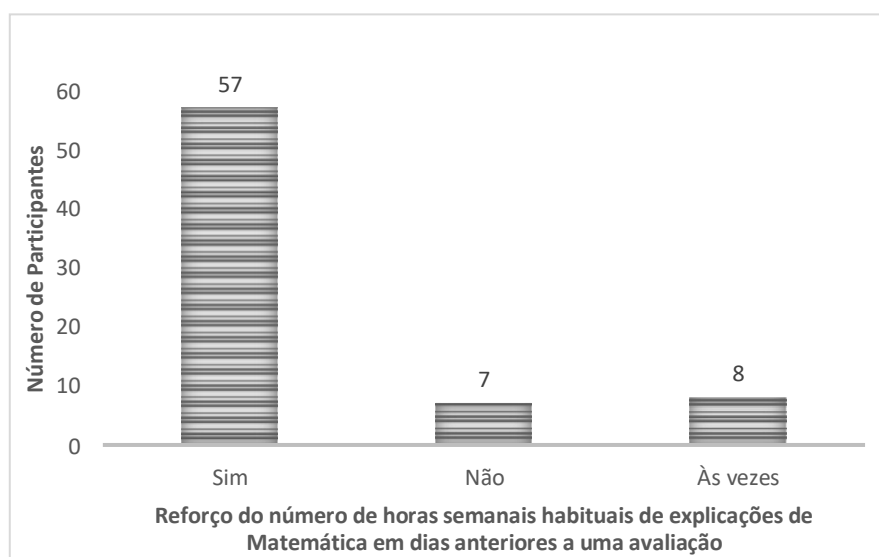
Figura 23 - Modalidades de frequência de explicações de Matemática

| Modalidades de frequência | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
|---|---------------------|-------------------------|
| Durante todo o ano letivo, de uma forma regular | 71 | 98.6% |
| Principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste | 14 | 19.4% |
| Apenas no final do ano letivo. | 0 | - |
| Apenas durante as férias escolares. | 0 | - |

Depois de analisar a Figura 23, decorrente de uma pergunta onde os estudantes inquiridos podiam selecionar mais do que uma opção, constatamos que a maioria destes estudantes (98.6%), frequenta explicações durante o ano letivo de uma forma regular. Ou seja, apenas um estudante não selecionou esta opção, o que nos indica que os alunos inquiridos frequentam as explicações durante todo o ano letivo e não apenas antes das avaliações. Por outro lado, 14 participantes (19.4%) selecionaram a opção “principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste”. Deduzimos assim, que muitos estudantes que frequentam regularmente as explicações, reforçam a sua carga horária nas semanas em que se realizam avaliações.

Nenhum participante declarou que frequenta explicações apenas no final do ano letivo ou durante as férias escolares.

Figura 24 - Reforço do número de horas semanais habituais de explicações de Matemática em dias anteriores a uma avaliação



De acordo com a Figura 24, a grande maioria dos alunos (57) referiram que reforça o número de horas semanais habituais de explicações nos dias que antecedem uma avaliação. Somente 7 participantes não optam por este reforço. Destacaram-se 8 dos inquiridos que afirmaram que o aumento do número de horas das explicações nos dias anteriores a uma avaliação só ocorre ocasionalmente.

Verificamos assim que existe uma correlação positiva entre os momentos de avaliação e o aumento de sessões de explicação o que atesta que os explicandos reforçam e investem no estudo da Matemática com o explicador antes da realização de um teste e/ou exame.

Figura 25 - Impacto das explicações de Matemática de 12.º ano nas respetivas classificações

| Impacto das explicações de Matemática de 12.º ano nas classificações obtidas nesta disciplina | Frequência | Frequência |
|--|-------------------|---------------------|
| | Absoluta | Relativa (%) |
| Aumentei bastante a classificação | 23 | 31.9% |
| Aumentei ligeiramente a classificação | 46 | 59.8% |
| A classificação não se alterou | 6 | 8.3% |
| A classificação diminuiu ligeiramente | 0 | - |
| A classificação diminuiu bastante | 0 | - |

De acordo com a figura 25, da frequência destas explicações decorrem resultados positivos. Quase 60% dos estudantes, referiu que aumentou ligeiramente a sua classificação nesta disciplina e cerca de 23 alunos (31.9%) afirmaram que aumentaram bastante a sua classificação. Apenas 8.3% inquiridos salientou que a sua nota não se alterou.

Deste modo, nenhum aluno diminuiu a sua classificação nesta disciplina depois de ter começado a frequentar explicações.

Figura 26 - Alteração de atitudes em sala de aula despoletadas pela frequência de explicações de Matemática

| Atitudes em sala de aulas | Verdadeiro | | Falso | | Sem opinião | |
|---|------------|-------|------------|-------|-------------|-------|
| | Frequência | (%) | Frequência | (%) | Frequência | (%) |
| Repercussões positivas das explicações | | | | | | |
| Sou mais participativo/a nas aulas de Matemática. | 53 | 73.6% | 9 | 12.5% | 10 | 13.9% |
| Estou mais atento/a nas aulas de Matemática. | 48 | 66.7% | 6 | 8.3% | 18 | 25% |
| Repercussões negativas das explicações | | | | | | |
| Nem sempre estou atento nas aulas de Matemática pois posso recorrer ao explicador. | 11 | 15.3% | 52 | 72.2% | 9 | 12.5% |
| Quando tenho dúvidas nas aulas de Matemática não questiono o professor, pois posso perguntar ao explicador. | 7 | 9.7% | 56 | 77.8% | 9 | 12.5% |

De uma forma global, as explicações de Matemática parecem ter um impacto positivo nas atitudes dos alunos em sala de aula. A Figura 26 demonstra que 48 dos inquiridos (66.7%) dos inquiridos afirmou que está mais atento nas aulas de Matemática na escola. E 53 participantes (73.6%) indicaram que estão mais participativos. Apenas 11 estudantes (15.3%) afirmaram nem sempre estão atentos às aulas pois podem poder recorrer ao explicador e 7 alunos (9.7%) declararam não tirar dúvidas junto do professor pois prefere remetê-las para o explicador (cf. Figura 26).

Figura 27 – O impacto das explicações na vida pessoal dos estudantes

| Impacto na vida pessoal dos participantes causado pela frequência de explicações de Matemática | Verdadeiro | | Falso | | Sem opinião | |
|--|------------|-------|------------|-------|-------------|-------|
| | Frequência | (%) | Frequência | (%) | Frequência | (%) |
| Sinto-me mais preparado para a realização de testes/exames | 69 | 95.8% | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% |
| Sinto-me mais confiante em relação aos meus conhecimentos na disciplina de Matemática | 60 | 83.3% | 3 | 4.2% | 9 | 12.5% |
| Permitiram-me conhecer novos colegas | 37 | 51.4% | 26 | 36.1% | 9 | 12.5% |
| Permitiram-me compreender que para além de mim muitos outros estudantes também têm dificuldades naquela disciplina | 33 | 45.8% | 23 | 31.9% | 19 | 26.4% |
| As explicações de Matemática não tiveram nenhum impacto | 0 | 0% | 71 | 98.6% | 1 | 1.4% |

Através da Figura 27, constatamos uma vez mais que as explicações tiveram um impacto muito positivo na vida destes estudantes.

Dos alunos inquiridos 60 (93.3%) afirmaram sentir-se mais confiantes em relação aos seus conhecimentos na disciplina de Matemática e 69 (95.8%) asseguraram que se sentiam mais preparados para a realização de testes e exames. Nenhum participante evidenciou que as explicações de Matemática não tiveram qualquer impacto na sua vida, ainda que em áreas diversas. Como por exemplo, 37 inquiridos (51.4%) afirmaram que as explicações lhes permitiram conhecer novos colegas.

A consciência de que, para além do próprio, outros estudantes também têm dificuldades nesta disciplina foram elencados por 33 estudantes (45.8%) que afirmaram que a frequência de explicações os tornou mais sensíveis a esta questão. Por sua vez, 23 inquiridos (31.9%) não concordaram com esta ilação.

Somos assim levados a deduzir que, na opinião dos alunos inquiridos, existe uma forte ligação entre os resultados escolares e as explicações. Como afirma Bento (2013), “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).

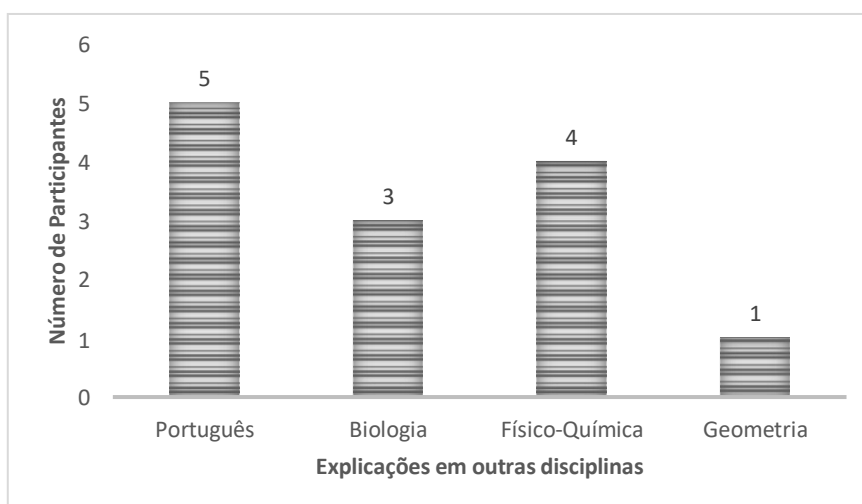
Figura 28 - Frequência de explicações em outras disciplinas



De modo a determinar se estes estudantes frequentam também explicações em outras disciplinas colocámos a questão. E foi possível apurar que apenas 13 inquiridos (18%) respondeu afirmativamente (cf. Figura 28).

Na Figura 29 detalhamos as outras disciplinas que aqueles 13 estudantes afirmaram que também frequentam explicações.

Figura 29 - Explicações frequentadas



Dos treze alunos que afirmaram ter explicação noutras disciplinas, 5 frequentam explicações de Português, 3 têm explicações de Biologia, 4 frequentam explicações de Físico-Química e apenas 1 possui explicações de Geometria.

4.2.2. Entrevista aplicada aos Explicadores

O grupo de explicadores que integrou este estudo é constituído por dois homens e uma mulher, todos com idade superior a 45 anos. De forma a conseguirmos perceber melhor os nossos explicadores entrevistados, contruímos 5 categorias de análise: formação académica; usufruto de explicações enquanto aluno; motivação para ser explicador; seleção do local e divulgação do local das explicações (Cf. Figura 30).

Os homens entrevistados (E2 e E3) exercem a função de explicadores na capital da Ilha da Madeira (Funchal) e a explicadora (E1) dá explicações na cidade de Câmara de Lobos, situada a 10.4 Km do Funchal.

No que concerne à sua formação, todos os explicadores têm frequência de Matemática no Ensino Superior na área da Matemática, ainda que sem a ter concluído, como é o caso do E3. Já o explicador E2 possui uma pós-graduação numa área diferente, o Telemarketing. De referir que dois dos explicadores acumulam estas funções pois são formalmente professores em estabelecimentos de ensino oficial.

Um dos entrevistados é responsável pela abertura de um centro de explicações na década de 80 do século XX, pois à época já existia uma grande procura de explicações e a oferta era muito limitada.

Dos três explicadores que aceitaram participar no presente estudo, apenas aquele que criou o seu centro de explicações, também frequentou, enquanto aluno, explicações, nomeadamente de Matemática, Biologia e Geometria Descritiva. Outro explicador revelou-nos que enquanto aluno pouco se falava em explicações, sendo que as que existiam eram caras e situavam-se no centro do Funchal, portanto, longe do local onde residia.

Todos exercem a função de explicadores há mais de 20 anos, sendo que um dos entrevistados começou a dar explicações assim que concluiu a respetiva licenciatura. E afirmaram que o gosto pelo ensino, a vontade de ajudar os outros, mas também a vantagem económica constituem as principais razões pelas quais estes professores enveredaram pelas explicações (Cf. Figura 30)

| Explicadores | Unidades Semânticas | | |
|--|---|--|--|
| | E1 | E2 | E3 |
| Formação Académica | <i>“Eu tenho mestrado em ensino da Matemática.”</i> | <i>“Sou licenciado com pós-graduação em telemarketing.”</i> | <i>“(…) eu tenho frequência do curso de Matemática.”</i> |
| Usufruto de explicações enquanto aluno | <i>“Enquanto aluna, nunca frequentei explicações (…)”</i> | <i>“Não.”</i> | <i>“Já frequentei explicações aliás, a partir do nono ano, eu saía do liceu e trabalhava e estudava.”</i> |
| Motivação para ser explicador: o gosto pelo ensino e a vantagem económica | <i>“(…) tinha a ver muito com o gostode ensinar”</i> <i>“juntei o facto de poder usufruir de alguma vantagem económica da explicação.”</i> | <i>“Porque tinha gosto pelo ensino e desde tenra idade que comecei a tentar ajudar colegas, depois filhos de amigos</i> <i>“Acabei enveredando pela disciplina que mais gostava, que era Matemática e até hoje ainda estou cá.”</i> | <i>“Foi um professor que me inspirou e depois eu vi que comecei a tersucesso, vi que a coisa estava a crescer de uma maneira exponencialentão recorri às explicações e cá estou e nunca mais voltei para o ensino.”</i> |
| Seleção do local: centralidade e baixo custo | <i>“Porque é a minha residência, porque era mais fácil ficar aqui em casa e não tinha que pagar rendas, nem ter gastos (…)”</i> | <i>“Eu sempre dei explicações no centro do Funchal (…) acaba sendo uma forma fácil de abranger vários alunos e depois há muitos que vão para a Academia de Línguas que fica ali perto e então é mais fácil de conciliar horários.”</i> | <i>“Escolhi esta localização porque isto antes era um restaurante do meu pai. (… transformei isto tudo e pronto mantenho-me aqui e espero acabar aqui as explicações.”</i> |
| Ausência de divulgação pessoal do local das explicações | <i>“(…) comecei com 24 anos, sem qualquer tipo de publicidade”</i> | <i>(…) eu prefiro que as pessoas me encontrem naturalmente, sem eu ter de fazer muita publicidade.”</i> | <i>“O centro? Não, não. Nunca divulguei, nunca, nunca. (…)</i> <i>“Em teoria, eu não divulgo, as pessoas vão falando e eu faço o meu melhor”</i> <i>“sempre que chega um aluno eu tento passar a melhor mensagem daqui e para isso é preciso um bom serviço.”</i> |

A razão da escolha da localização onde desenvolvem as suas atividades de explicadores é diversa. Um dos entrevistados referiu que adotou o local de residência, e, deste modo, o centro de explicações encontra-se inserido num edifício da família. Já outro entrevistado refere que escolheu a aquela localização por se situar perto das maiores escolas secundárias da capital (Funchal), facilitando, deste modo, a deslocação dos alunos e a fácil adaptação aos seus horários escolares.

Foi ainda questionado se divulgavam os seus serviços e concluiu-se que nenhum dos entrevistados faz qualquer publicidade formal. E justificaram esta ausência de

divulgação pelo facto de serem explicadores há muitos anos. Revelaram que o “passa a palavra” e o ensino de familiares e amigos se constitui como o principal meio de informação além de que a qualidade do serviço prestado constitui uma informação fulcral que é disseminada pelos antigos alunos (cf. Figura 31).

Figura 31 - As opções dos estudantes face aos explicadores e às disciplinas

| A escolha do explicador e das disciplinas | Unidades Semânticas | | |
|--|--|--|---|
| | E1 | E2 | E3 |
| Entre o aconselhamento e as evidências positivas | <p>“(…) eles recorrem a mim, penso que pelo boca a boca, que se vai transmitindo do que se faz aqui”.</p> <p>“Acabo por ter os primos dos primos, os irmãos dos irmãos.”</p> | <p>“(…) ouvem dizer que primos, amigos, irmãos, até pais que tiveram explicação de Matemática comigo”</p> <p>“outros simplesmente porque procuram um explicador e ouvem que existe um explicador em tal sítio (…)”</p> | <p>“Eu sou exigente, muito exigente. Até comigo.”</p> <p>“Assumi um compromisso e não falho, nunca. Só falto quando morrer.”</p> <p>“Exigência, Exigência. Isto aqui é para cumprir e vamos cumprir.”</p> |
| Disciplinas mais procuradas no 12.º ano de escolaridade | <p>“É a Matemática, e depois alguns já começam a enveredar pelo Português”</p> <p>“Prende-se com ofacto de serem disciplinas que estão sujeitas ao exame nacional.”</p> | <p>“Matemática, Físico-química, Biologia, Inglês e Português.”</p> | <p>“Eles começam a procurar mais a partir do 10.º.”</p> <p>“10.º, 11.º e 12.º ano, são os anos em que já contam todos os valores para a média (…)”</p> |

Quando questionados sobre a sua escolha enquanto explicadores, por parte dos alunos, (Figura 31), consideraram que as razões que fazem os alunos procurar os seus serviços, são a obtenção de boas classificações pois a média é essencial para o ingresso no ensino superior. Alegaram que as dificuldades relativamente à disciplina de Matemática constituem também uma das razões principais para os alunos optarem por uma explicação.

Já os motivos que levaram à sua escolha específica enquanto explicadores são várias: em primeiro lugar, a importância da informação que transita “boca a boca” acerca das evidências positivas e resultantes das boas classificações obtidas pelos seus alunos. Elencaram também a sugestão por parte de elementos da família dos estudantes que já haviam frequentado os seus serviços. Por fim, existe também a situação em que são os

próprios professores dos alunos a sugerirem um determinado explicador em quem confiam para se constituir uma ajuda extra aos estudantes.

Em termos de disciplinas, alegaram que a Matemática é, sem sombra de dúvida, a disciplina mais procurada, seguida de outras que têm especial relevância pois são disciplinas onde se realiza Exame Nacional, tais como a Biologia, a Físico-Química, o Português e o Inglês.

De um modo geral, a inscrição nas explicações dá-se no início do ano letivo. No entanto, existem situações em que os alunos apenas se inscrevem no terceiro período para aumentar a classificação final do ano letivo ou apenas para se preparem para o Exame Nacional (Cf. Figura 32).

Figura 32 - Inscrição e frequência das explicações

| Categorias de Análise | Unidades Semânticas | | |
|----------------------------|---|---|--|
| | E1 | E2 | E3 |
| Inscrição dos estudantes | <p>“Os meus alunos, quase todos começam no início do ano letivo. (...)”</p> | <p>“(...) isso é um bocado relativo. (...) há alunos que inscrevem-se logo no início no do ano letivo (...) a maioria, começa a aparecer no início de outubro, quando vão às primeiras aulas e tão a ver que a coisa não vai funcionar lá muito bem, principalmente a nível de secundário. (...)”</p> <p>“Outra avalanche de alunos aparece logo a seguir às intercalares do primeiro período (...) em janeiro há uma grande procura e depois normalmente”</p> <p>“(...) a meio do terceiro período, começa a aparecer o pessoal que quer fazer preparação para o exame.”</p> | <p>“Normalmente no início do ano letivo, também tenho outros que vêm a meio, e isso acontece mais no terceiro período, quando o pai do aluno vê que o aluno não vai por si, nem sozinho, até ao fim e então recorre a um explicador”</p> <p>“(...) normalmente recorre-se nessa altura [terceiro período] porque às vezes não há abundância de dinheiro, a parte financeira é muito importante.”</p> |
| Frequência das explicações | <p>“Desde o início do ano letivo.”</p> <p>“(...) no meu caso é o ano todo. Sim, o ano todo. E no 12.º ano é fundamental.”</p> <p>“Há um ou outro que acaba por pedir na</p> | <p>“Normalmente as pessoas vão duas vezes por semana e na semana dos testes vão três, consoante as dúvidas que têm, as vezes até quatro”</p> <p>“(...) o mais típico é irem duas vezes por semana, não faltarem e cumprirem rigorosamente aquele bloco de hora e meia.”</p> | <p>“A frequência é três vezes por semana. Aqui são sempre três vezes por semana obrigatórias, agora se o aluno quiser vir cinco vezes, vem. O pagamento é o mesmo.”</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p><i>altura de exame, mas são exceções, é muito raro.</i></p> <p><i>“Portanto, normalmente, eu faço duas horas em cada sessão. Dá quatro horas semanais.”</i></p> <p><i>“(...) no período de testes, na semana do teste, aí trabalhamos 6/8 horas por semana. Mas é só na semana do teste.”</i></p> | <p><i>“É uma hora e meia, noventa minutos de cada vez.”</i></p> <p><i>“Duas vezes por semana ou três vezes se tiver teste.”</i></p> | <p><i>“Portanto o aluno pode rodar. Sempre que quiser mais tempo, pode vir”</i></p> <p><i>“Aqueles que estão mais interessados, vêm mais vezes e normalmente são os que têm melhores notas.”</i></p> <p><i>“A frequência é três vezes por semana obrigatórias, mas há alunos que mergulham, há alunos que chegam a atingir aqui 5 horas, 4 horas a lhe dar (...) são aqueles alunos de 20 (...)”</i></p> |
|--|--|---|--|

No que concerne à frequência das sessões de explicação, estas acontecem mais do que uma vez por semana, variando entre duas a três horas, sendo que em semanas de teste este número de horas costuma aumentar.

As explicações, segundo os entrevistados, funcionam em grupo e em conformidade com os anos de escolaridade frequentados (Cf. Figura 33).

Figura 33 - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas

| Categorias de Análise | Unidades Semânticas | | |
|-----------------------|--|--|---|
| | E1 | E2 | E3 |
| Tipo de ensino | <p><i>“É em grupo. Individualmente não dou.”</i></p> | <p><i>“(...) o que eu tento fazer é basicamente individualizado, para o aluno não sentir que é mais uma vez uma aula, que têm não sei quantas pessoas e que não entendem.”</i></p> | <p><i>“Em grupo, em grupo. E por ano letivo.”</i></p> |
| Atividades | <p><i>“(...) é resolver exercícios, normalmente são fichinhas de trabalho que vou apanhando dos meus colegas (...), tiro dúvidas</i></p> <p><i>“É mesmo fichinhas de trabalho para resolver exercícios.”</i></p> | <p><i>“Esquematizo a matéria toda, faço um esquema e vários exercícios para praticar.”</i></p> <p><i>“Outras vezes agarro em fichas formativas que vou buscar ou às vezes sou eu que faço com compilações de determinados exercícios e conteúdos para aquela época e entrego ao aluno para resolver”.</i></p> <p><i>“Posteriormente depois do aluno, receber, resolver e</i></p> | <p><i>“Eu dou sempre o programa todo”</i></p> <p><i>“Costumo ir sempre à frente do professor da escola. Para que quando o professor falar, o aluno já ter algumas bases, só que eu peço para que ele [o aluno] não se manifeste.”</i></p> |

| | | | |
|--------------------------|--|---|--|
| | | <i>perceber, dou-lhe a resolução completa.</i> | |
| Trabalhos de Casa | <i>“os trabalhos de casa, não gosto muito de realizar, prefiro que eles façam em casa e que sejam autónomos e depois venha para aqui tirar as suas dúvidas (...)</i> | | |

As atividades pedagógicas desenvolvidas durante as sessões de explicação são diversificadas, mas a resolução de exercícios é uma metodologia de trabalho comum a todos os entrevistados. Um dos explicadores referiu que em primeiro lugar costuma fazer uma esquematização da matéria e depois os alunos resolvem várias baterias de exercícios sobre os conteúdos em causa. Ficou bem explícito que as explicações não têm por objetivo a resolução de trabalhos de casa. O explicador E1 referiu que prefere que os trabalhos de casa sejam feitos de forma autónoma, em casa, pelos próprios alunos, como estratégia para praticarem os exercícios. Importa salientar que o E1 foi o único explicador a abordar os trabalhos de casa, pois os outros dois explicadores não mencionaram os TPC durante a entrevista.

Todos os explicadores entrevistados assumiram a ideia de que a frequência destas explicações contribui para os alunos melhorarem o respetivo aproveitamento escolar, o que se reflete nas classificações internas, nos Exames Nacionais, assim como na média de ingresso para o Ensino Superior (Cf. Figura 34). A questão financeira foi referida pelo E2, ao afirmar que a capacidade financeira dos Encarregados de Educação influencia claramente o sucesso dos alunos.

Figura 34 - *Influência das explicações de Matemática nos resultados dos estudantes*

| |
|--|
| Opinião dos explicadores |
| <i>“Claramente, claramente. Não tenho dúvidas nenhuma que os resultados, dos alunos que têm explicações, com a explicação normalmente melhoram” (E1)</i> |
| <i>“Têm, claramente. E não é só a explicação em si, e também a capacidade financeira dos encarregados de educação, porque os pais conseguem pagar para que os alunos consigam ter explicações” (E2)</i> |
| <i>“A capacidade financeira facilita o acesso no futuro, sem dúvida.” (E2)</i> |

*“Tem **uma influência**, (...) eles levam mais bases, ficam mais bem assentes (...). E isso dá-lhe uma bagagem enorme, outra facilidade.” (E3)*

*“As explicações fazem com que aquele aluno tenha um **aproveitamento melhor**, do que àquele sem explicação (...)” (E1)*

“Precisam de alguém que lhes encoraje e que de certa forma os obrigue a estar as 4 horas semanais sentado a frente do livro de Matemática e a estudar Matemática.” (E1)

(...) há alunos que dão-se melhor com um explicador que outro e isso é natural. Mas tá intimamente ligada [a explicação] com o sucesso do aluno, sim.” (E2)

*“Não tenho dúvidas nenhuma, e digo-lhe mais, vamos supor que ninguém tinha explicação. As positivas no exame nacional, talvez, isso é uma suposição, podiam atingir uma média de 8 a [...]. Com os explicadores chega a 11 ou 12 e as vezes 13, portanto não tenha dúvidas que **as explicações ajudam imenso**.” (E3)*

Os explicadores consideram que as explicações de Matemática são frequentadas especialmente por alunos do ensino secundário que pretendem aumentar a média, obter boas classificações no ensino secundário, assim como no concurso de acesso ao ensino superior, como é possível verificar na Figura 35. É ainda possível constatar que todos os explicadores partilham a mesma opinião em relação ao tempo despendido nas explicações, ou seja quanto mais horas são dedicadas ao estudo da disciplina de Matemática, melhores resultados os alunos vão obter, seja para aprovação na disciplina, seja para obter a melhor classificação possível para ingressar no ensino superior. Logo, as explicações e o aproveitamento escolar estão intimamente ligados.

Figura 35 - As explicações: escolaridade obrigatória versus Ensino Superior

| Explicações e níveis de ensino | Unidades Semânticas | | |
|---|---|---|--|
| | E1 | E2 | E3 |
| Explicações na escolaridade obrigatória | <i>“Pela minha visão, os do secundário procuram mais a explicação do que os do ensino superior.” (...) os do secundário querem entrar no ensino superior e por isso, recorrem as explicações.</i> | <i>“(...) há alunos que procuram as explicações só para ter uma boa nota no exame e passar”. “eles têm de fazê-la [a disciplina de Matemática] Ou seja, o que eles querem é concluir o 12.º ano não necessariamente para ir para a universidade ou para um curso relacionado com aquela disciplina, mas para se “safarem”.</i> | <i>“Há mais alunos no ensino secundário.</i> |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| | | <i>“Existe muito pessoal deterceiro ciclo que procura explicação para conseguir despachar a Matemática até ao nono ano e depois no secundário seguirem outra coisa [área]qualquer.”</i> | |
| Explicações no ensino superior | <i>Depois de estar lá dentro, as pessoas vão procurando se desenrascar (...)</i> <i>“as explicações do ensino superior também são muito caras (...)”</i> <i>“penso que não há tanta oferta, porque dar explicações do ensino superior, implica investimento, tempo de estudo.”</i> | | <i>“No ensino superior não há tanto porque o aluno também acaba por aprender”</i> <i>“não se recorre a explicação do ensino superior porque é muito mais cara, muito cara, no ensino superior é muito cara.”</i> |

Relativamente ao ensino superior é mais rara a procura de explicações. Estes explicadores alegam que este nível de ensino requer uma maior preparação pois as disciplinas possuem conteúdos programáticos que podem diferir de curso para curso, enquanto no ensino secundário existe um programa pré-estabelecido, comum para todos os alunos.

Segundo a opinião de um explicador, assiste-se a um fenómeno em crescimento: a procura desta explicação por parte dos alunos do 3º ciclo que pretendem obter uma classificação positiva a Matemática, apenas para “passar” na disciplina, visto que quando chegam ao ensino secundário ingressam em áreas científicas que não têm Matemática.

Quando questionados sobre se se justifica o investimento que atualmente os Encarregados de Educação fazem na educação dos seus filhos/educandos, nomeadamente no que concerne às explicações, as respostas foram unanimemente afirmativas (Cf. Figura 36).

Figura 36 - Valorização do investimento dos Encarregados de Educação

| Categorias de Análise | Unidades Semânticas | | |
|-----------------------|---|--|---|
| | E1 | E2 | E3 |
| | <i>“Eu não vou falar enquanto explicadora, vou falar enquanto mãe, sou mãe de uma jovem e de um adolescente, e também</i> | <i>“Eu acho que o investimento na educação é essencial.”</i> | <i>“a explicação tem uma vantagem muito grande, (...) alguma coisa que seja preciso descodificar, (...) e que possa demorar um dia,</i> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Justificação do investimento nas explicações</p> | <p><i>sempre investi nas explicações dos meus filhos, porque sempre achei que a educação é o melhor que lhes posso deixar (...)</i></p> <p><i>“o melhor que podemos deixar aos nossos filhos é a educação deles, daí, investirmos nas explicações porque o melhor de tudo é investimos na educação deles.”</i></p> | <p><i>“Seja que pai for, para que aluno for (...) o investimento que um E.E, que um pai, mentor, tutor (...) faça na educação de uma criança, vai ter sempre o seu feedback, ou seja, vai ter sempre uma resposta.”</i></p> | <p><i>demorar 6 horas (...) e às vezes o explicador em duas pancadas e em segundos tira-lhe a dívida.”</i></p> <p><i>“(...) O aluno fica com uma amplitude, uma visão muito maior, e isso é um investimento.”</i></p> <p><i>“E tem outra coisa, [...] se houver um aluno com um comportamento menos digno eu chamo a atenção, dou-lhe ali uma lavagem naquela cabeça, isso é garantido.”</i></p> |
|--|--|---|--|

As explicações no ensino secundário têm, efetivamente, influência no acesso ao ensino superior, uma vez que proporcionam aos alunos o acesso aos cursos pretendidos, e com melhor preparação.

Um dos entrevistados refere mesmo a importância da capacidade financeira dos Encarregados de Educação neste sentido.

As explicações são, portanto, vistas como um investimento feito pelos pais na educação e no futuro dos seus descendentes, melhorando a respetiva aprendizagem ao nível da Matemática, mas também noutras áreas científicas.

Figura 37 - As políticas governamentais face às explicações

| <p>Categorias de Análise</p> | <p>Unidades Semânticas</p> | | |
|---|--|--|--|
| | <p>E1</p> | <p>E2</p> | <p>E3</p> |
| <p>Relação com o sistema educativo português</p> | <p><i>“É como já falamos, é bem visto por uns, e mal visto por parte de outros, há de tudo, para todos os gostos e feitios.”</i></p> | <p><i>“(...) cada vez mais as escolas e as secretarias perguntam aos professores se dão explicações, ou se têm um ordenado paralelo (...)”</i></p> <p><i>“(...) existe de facto alguns princípios éticos que têm de ser respeitados, eu por exemplo, não concordo que um explicador dê explicação aos seus próprios alunos.”</i></p> | <p><i>“Aumentar as médias, a média (...)”</i></p> |
| <p>Medidas por parte do governo</p> | <p><i>“Não sei, sinceramente não sei.”</i></p> <p><i>“Penso que é melindroso falar sobre este assunto.”</i></p> | <p><i>“(...) devia ser estreitamente proibido um explicador dar explicações a um aluno que seja da mesma escola que o próprio. (...)”</i></p> | <p><i>“(...) os professores precisam de ser controlados.”</i></p> <p><i>“(...) O problema é que os professores andam muito de costas voltadas,</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“Na lei, é aconselhado não ser. Não, devia ser proibido. (...)”</p> <p>“Não concordo também que exista centros de explicações a 100 metros de uma escola. (...)”</p> <p>“É quase um convite (...)”</p> | <p>se eles se unissem era muito melhor (...)”</p> <p>“Devia haver inspetores a funcionar. Mas não funciona.”</p> |
|--|--|--|

A avaliação dos explicadores é que as explicações constituem um negócio. E referem que, há cerca de 20 anos, as explicações funcionavam de uma maneira mais desorganizada, sem registo de atividade nem declarações de rendimentos. Consideram que hoje em dia essa situação já se modificou e apenas pontualmente se conhece casos de professores que concedem explicações sem registo de atividade (Cf. Figura 37).

Independentemente das explicações serem percecionadas como um negócio, como referem os entrevistados, estas contribuem para o aumento da média dos alunos, refletindo-se num reforço do sistema educativo português. No entanto, continuam a existir comportamentos pouco éticos em alguns explicadores, que por exemplo, dão explicações a alunos da sua escola.

Na opinião de um explicador (E3), o governo português deve intervir e desenvolver medidas de controlo e proibição no que concerne aos professores, criando um maior controlo dos professores que pretendam dar explicações.

Figura 38 - Interferências das explicações na ação dos professores do ensino público

| Categorias de Análise | Unidades Semânticas | | |
|---|---|---|---|
| | E1 | E2 | E3 |
| Abordagem por parte dos alunos sobre o professor de Matemática nas explicações | <p>“Fazem, quer queiramos, quer não, fazem.”</p> <p>“(…) não tem a ver com a qualidade do professor em questão, tem haver com o número de alunos que temos a frente.”</p> | <p>“Existe de tudo, e infelizmente, com tendência para o negativismo (...)”</p> <p>“(…) a maior parte dos alunos, vão reclamar ao explicador dos professores, e as vezes nem é da disciplina em questão (...)”</p> | <p>“Sim, é perfeitamente natural. As vezes até inconscientemente. Uns bem, outros mal. Mas a maioria reporta algumas críticas do professor.”</p> |
| Interferência sobre os professores | <p>“Há de tudo, há os que têm e há os que não têm.”</p> | <p>“Existe professores que indicam explicadores, como também existe outros, que perguntam</p> | <p>“Nem todos têm conhecimento (...)”</p> <p>“(…) e há outros que descobrem. Se for um</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|
| curriculares nas explicações | <i>“(…) há professores que incentivam a frequência de explicação, como há outros que não gostam porque acham que o explicador está a tocar no trabalho deles.”</i> | <i>diretamente ao aluno se ele tem explicações.”</i> | <i>professor atento, até consegue descobrir quem é o explicador.”</i> |
|-------------------------------------|--|--|---|

De um modo geral, os entrevistados referem que a maior parte dos professores desconhecem que os seus alunos têm explicações, sendo que, aqueles mais atentos, eventualmente descobrem, chegando mesmo a confrontar os alunos (cf. Figura 38). Foi-nos confidenciado, que muitos dos professores têm “receio” das explicações, uma vez que consideram que estas põem em causa o seu trabalho. No entanto, também existem professores que não se importam com o facto de os seus alunos terem explicações, incentivando-os mesmo a utilizar essa ajuda extra.

Relativamente à abordagem sobre os professores da escola por parte dos alunos nas explicações, muitas vezes, é inconscientemente. De facto, os estudantes criticam os professores da sua escola e queixam-se das suas aulas, no entanto, os explicadores consideram que esse facto é normal, atendendo ao contexto em que o professor na escola desenvolve a sua atividade. Ou seja, torna-se difícil lecionar numa turma em que existem vinte ou mais alunos onde esclarecer dúvidas pode não ser fácil, pois o tempo de aula é curto e o extenso currículo tem de ser obrigatoriamente lecionado.

4.2.3. Caracterização do perfil de liderança dos explicadores

Terminada a análise de alguns aspetos funcionais relacionados com o tema das explicações e porque uma parte essencial desta investigação recai sobre a liderança dos explicadores torna-se, por isso, imperativo analisar a informação recolhida de forma a retirar algumas ilações.

Após a aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) aos explicadores de modo a perceber qual é o seu estilo de liderança apresentamos seguidamente os valores médios, da escala de Likert, decorrentes das respostas dos explicadores. De acordo com os itens de cada fator conseguiremos identificar os comportamentos que, ligados a certo tipo de liderança, se evidenciam mais.

Figura 39 - Resultados do MLQ aplicado aos explicadores

| | | Explicador 1 | Explicador 2 | Explicador 3 | |
|--|--------------------------------|--|-----------------|-----------------|------|
| Tipos de Liderança | LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL | Influência Idealizada a Atribuída | 3,75 | 3 | 3 |
| | | Influência Idealizada Comportamental | 4 | 3,25 | 3,25 |
| | | Motivação Inspirada | 3,75 | 3,5 | 3,5 |
| | | Estímulo Intelectual | 1 | 4 | 3,5 |
| | | Consideração Individual | 1 | 4 | 4 |
| | Liderança Transaccional | Recompensa Contingente | 3,5 | 3,25 | 3,25 |
| | | Gestão por Exceção (Ativa) | 3,25 | 1,25 | 1,25 |
| | Liderança Laissez- Faire | Gestão por Exceção (Passiva) | 1 | 2,5 | 2,5 |
| | | Liderança Laissez-faire/Não Liderança | 1,25 | 0,5 | 0,5 |
| | Resultados da Liderança | Esforço Extra | 3,33 | 3,33 | 3,33 |
| Resultados da Eficácia de Liderança | | 3,25 | 3,5 | 3,5 | |
| Resultados de Liderança | | 3,5 | 3,5 | 3,5 | |

Tendo em conta os resultados obtidos, verifica-se que o E2 e o E3, apresentam os resultados mais altos (3,5) nos itens correspondentes à Liderança Transformacional, sendo que os resultados mais baixos correspondem, então, a comportamentos passivos ou de recusa. O E1 apresenta dois itens da escala transformacional com a pontuação mais fraca (estímulo intelectual e consideração individual), o que indica a presença de menos características transformacionais na sua liderança.

De um modo geral e, pelos resultados obtidos, podemos afirmar que os explicadores que participaram neste estudo apresentam características de líderes transformacionais, sendo proativos.

Estes líderes caracterizam-se pelo seu forte sentido social, desenvolvendo nos seus liderados mais autonomia, vontade de serem bem-sucedidos e de concretização. Este tipo de liderança desenvolve assim, uma cultura organizacional que apoia e promove o crescimento tanto a nível profissional, como a nível individual. São idealizados pelos liderados que se identificam de alguma forma com o líder, que é percecionado como um modelo a seguir devido ao seu profissionalismo, assim como pela lealdade e confiança que nele depositam (Bass & Avolio, 2004).

Desta forma, e indo ao encontro desta perspetiva, os estudantes salientaram que se sentem mais motivados por possuírem um explicador.

Da análise feita ao *Multifactor Leadership Questionnaire* aplicado os explicadores entrevistados verifica-se que o estilo de liderança que mais se evidencia é o da Liderança Transformacional. Esta forma de liderança vai para além do reconhecimento do trabalho efetuado e das necessárias orientações com vista ao sucesso.

Deste modo, os líderes que evidenciam características da Liderança Transformacional, inspiram os estudantes a irem além dos requisitos das suas tarefas, orientando-os para a mudança e criando dinâmicas adaptativas e inovadoras (Ndiga *et al*, 2014). Cavalcante e Chaves (2013) descrevem que o “líder transformacional estimula a criatividade, a intelectualidade, inspira e motiva, tem carisma e faz considerações individuais aos liderados.” (p. 6).

De facto, esta inspiração e motivação foi referida por 83,3% dos explicandos que responderam ao nosso inquérito por questionário, pois referiram que o facto de frequentarem explicações leva-os a sentirem-se mais confiantes relativamente aos conhecimentos na disciplina de Matemática. Também os explicadores entrevistados referem que os alunos se sentem mais confiantes uma vez que apresentam melhor aproveitamento académico. Pode-se afirmar que os explicadores se caracterizam por lideranças transformacionais, que vão ajudar os explicandos a irem além das expectativas iniciais relativamente à disciplina de Matemática (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009), facto confirmado pelos próprios estudantes.

4.3. Análise e Triangulação dos dados

Finalizada a apresentação da informação obtida através dos diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, é chegada a altura de se proceder à análise e triangulação dos dados, cruzando os objetivos de estudo, a revisão da literatura e a informação obtida que irá permitir solidificar os resultados desta investigação.

4.3.1. Identificação dos consumidores das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade

De acordo com os dados apurados, através das entrevistas, os principais consumidores das explicações de Matemática do 12.º ano são os estudantes que pretendem manter ou aumentar a média da disciplina, bem como aqueles que visam uma preparação mais profunda para o Exame Nacional de Matemática. Trata-se do perfil dos principais “clientes” deste tipo de apoio de cariz não formal. Estas ilações identificam-se com os resultados do Projeto Xplica, da autoria de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2007). No seu estudo, os resultados agregados de três anos em análise (2004/05, 2005/06, 2006/07) indicam que 56,6% dos alunos do 12.º ano frequentaram explicações no ano terminal, ano que antecede a entrada no ensino superior e em que se submetem a exame nacional com esse propósito.

Também o estudo realizado por Azevedo (2011) revelou que a maior parte dos estudantes entrevistados (62,5%) frequentou explicações. O autor questionou também os estudantes que frequentaram explicações no ensino secundário (10.º/ 11.º/ 12.º anos) acerca do ano curricular em que o tinham feito. A maioria dos alunos (74,3%) respondeu ter frequentado explicações durante o 12.º ano de escolaridade. Para além disto, constatou que parece haver uma tendência de recurso crescente à medida que os anos de escolaridade avançam: 42,3% no 10.º ano, 52,5% no 11.º ano e os referidos 74,3% no 12.º ano. No presente trabalho, corroboramos esta tendência crescente, visto que 77,8% dos nossos inquiridos responderam que no 11.º ano também frequentavam explicação na disciplina de Matemática.

Em suma, os principais consumidores das explicações de Matemática são estudantes que pretendem manter ou aumentar a média do ensino secundário e obter classificações elevadas no Exame Nacional de forma a ingressarem no ensino superior.

4.3.2. Motivações dos estudantes, dos encarregados de educação e dos professores para a frequência das explicações

As razões indicadas pelos explicadores e pelos estudantes para a frequência de explicações confirmam a tese avançada por Silveirinha (2007) de que este fenómeno tem por base a competitividade imposta pela sociedade e a crença de que a educação tem um valor social e económico inquestionável. Também as afirmações feitas pelos explicadores e explicandos neste trabalho recaem na necessidade de se obter classificações elevadas nos Exames Nacionais e de se superarem dificuldades ao longo do ano letivo para a manutenção de uma média alta.

A dificuldade associada a algumas disciplinas também constitui uma motivação para a frequência de explicações, sendo que estes explicadores referem a Matemática como a disciplina com maior procura. No entanto, outras se lhe associam, especialmente as da área das Ciências Naturais, como Biologia ou Físico-Química. Isto vai ao encontro dos resultados do estudo de Neto-Mendes (2008), visto que de todos os graus do ensino, é o secundário que apresenta mais alunos a frequentar explicações, sendo que os alunos do agrupamento de Ciências e Tecnologias são quem mais procuram explicações.

Também Silveirinha (2007) e Amaral (2009) referem que Portugal segue a tendência de outros países, onde as dificuldades na disciplina de Matemática constituem o principal motivo para que os alunos procurem as explicações. De seguida encontram-se as disciplinas de Física e de Química e, um pouco menos procurada, a disciplina de Português. O Português foi, no entanto, referido pelos explicadores como uma disciplina cuja procura pelas explicações tem vindo a aumentar, uma vez que requer Exame Nacional. Assim, uma classificação elevada, mesmo que não seja numa disciplina específica, contribui para o aumento da média do ensino secundário e aumenta a probabilidade de acesso ao ensino superior. Os alunos corroboraram a frequência de explicações na disciplina de Português, visto que também foi uma das disciplinas indicadas na frequência de explicações.

Os Encarregados de Educação, de acordo com os explicadores entrevistados, investem nas explicações uma vez que pretendem dar “uma melhor educação aos filhos”, nomeadamente, a garantia ao acesso ao Ensino Superior, apostando, assim no seu futuro, facto que também é confirmado no estudo realizado por Bento (2009). É também referido pelos diversos intervenientes que o poder económico das famílias influencia a frequência das explicações. Este facto foi também confirmado por Neto-Mendes (2008), que indica que os pais dos alunos que procuram explicações são os de maior poder económico e com

mais habilitações académicas, embora os resultados do nosso estudo não corroborem com tal afirmação.

Atualmente, e através dos resultados deste nosso estudo, é possível afirmar que as explicações já não estão diretamente ligadas à escolaridade dos pais, muito pelo contrário, pois é neles que subsiste a necessidade de um grande investimento no sentido de que os filhos tenham uma vida melhor. Um dado que se realçou na nossa investigação foi o facto de 24.2% dos progenitores masculinos terem o 1.º ciclo e os filhos frequentarem estas explicações com o intuito de aceder ao ensino superior. Existe assim uma grande mudança em relação ao estudo que Neto-Mendes empreendeu há mais de 10 anos. Contudo, ressaltamos o facto de não podermos generalizar estes dados ao todo nacional.

No que concerne à profissão dos progenitores dos estudantes inquiridos, os nossos dados vão ao encontro dos dados recolhidos há uma década na União Europeia (Almeida & Cruz, 2012), que demonstram que as mulheres têm um melhor aproveitamento na escola e na universidade em comparação com os homens, uma vez que, em média, 83% das jovens mulheres possuíam no mínimo o 12.º ano de escolaridade, contrariamente aos homens para quem este nível de ensino apenas abrangia 77.6%. O facto de existirem mais mulheres licenciadas do que homens também foi corroborado neste estudo.

Estudos como o de Balsa *et al* (2001) destacam a existência de uma correlação entre o nível de instrução dos pais e os graus de ensino atingidos por parte dos filhos, sendo que a proporção de alunos com diploma cujos pais obtiveram uma instrução superior ultrapassou os 35%.

Atualmente, os governantes apostam cada vez mais no incremento de políticas educativas direcionadas para toda a população. Contudo, embora o acesso esteja fortemente garantido, o sucesso não é idêntico pois relaciona-se com o meio social de origem de cada estudante (Mendonça, 2009).

4.3.3. Vantagens e desvantagens da frequência das explicações

Os estudantes indicaram algumas desvantagens decorrentes de frequentarem as explicações, como por exemplo, a grande quantidade de trabalho suplementar e o tempo que as explicações ocupam. No entanto, os explicadores referiram que quem se encontra realmente comprometido e tem objetivos bem definidos, consegue ver mais vantagens do que desvantagens nas explicações, nomeadamente no aproveitamento académico, nas classificações, e até mesmo na confiança dos próprios alunos. Por seu turno, os estudantes

referiram maioritariamente que com a frequência de explicações ficam mais atentos nas aulas de Matemática e também são mais participativos.

Neste sentido, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2013), referem que as principais vantagens das explicações se traduzem no reforço ou complemento escolar para atingir determinado desempenho académico que permita a aprovação ou, no caso dos bons alunos, a consecução de objetivos e expectativas de excelência.

Silveirinha (2007) refere que a eficácia das explicações no aproveitamento dos alunos reside no facto de se tratar de um apoio mais individualizado, que ocorre num bom clima de trabalho, onde as dúvidas são esclarecidas, favorecendo, deste modo a aprendizagem. Esta constatação é lógica, uma vez que os preceitos pedagógicos referem estes requisitos como sendo essenciais para o êxito do processo de ensino aprendizagem e são também exaltados pelos participantes deste estudo. Por outro lado, os estilos de liderança característico dos explicadores reforça a motivação dos alunos pela disciplina de Matemática.

No entender de Bento (2009) as explicações têm implicações muito significativas quer para a aprendizagem quer para a vida futura. As famílias com mais recursos têm a possibilidade de aceder a maiores recursos e aos de melhor qualidade, tal como foi referido pelos explicadores entrevistados. Os alunos com explicações são capazes de ter mais sucesso na escola e ter mais sucesso, mais tarde, na vida profissional, em comparação com alunos de famílias com fracos recursos. No entanto, o nosso estudo demonstrou que nem sempre é assim. Na Região Autónoma da Madeira há alunos com poucos recursos a frequentar as explicações de Matemática e entre os nossos inquiridos existe alunos com apoios extra, como por exemplo, o abono de família assegurado pela Segurança Social.

Capítulo V – Considerações Finais

Conclusões

A importância atribuída pelas famílias à educação, as críticas à escola tradicional/formal, o mundo competitivo em que vivemos e toda uma vasta série de características específicas dos sistemas educativos (como, por exemplo, os exames) produzem um ambiente propício ao aparecimento de respostas educativas de reforço às aprendizagens escolares. A presente dissertação de mestrado reforça a ideia de que as explicações são um fenómeno complexo, impulsionado por diversos fatores com um grande impacto na educação, na sociedade e também na economia do País.

Temos assistido a uma crescente competição em educação, particularmente no que se refere à procura dos melhores resultados escolares e à obtenção de lugares em universidades de renome e em cursos de maior prestígio, o que nos ajuda a perceber o crescimento do número de negócios de explicações em todo o País, bem como no espaço estudado, a Região Autónoma da Madeira. Este crescimento está relacionado com a expressiva procura por parte das famílias, cujas expectativas passam pela obtenção de melhores resultados escolares para os seus educandos reforçando assim a probabilidade de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, ao curso à vida profissional que ambicionam.

Esta investigação realizou-se num período (2020/2021) em que o fenómeno das explicações em Portugal ainda é um assunto muito sensível, e, conseqüentemente, este tema continua a ser muito pouco explorado. Destacam-se os primeiros passos nesta temática impulsionados por uma equipa de investigação constituída por Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura. Um nome regional a salientar é o Professor António Bento que também se aventurou a pesquisar sobre um tema tão delicado. Entretanto, outras investigações foram sendo desenvolvidas e os resultados aqui apresentados têm por finalidade contribuir para o aprofundar dos conhecimentos acerca desta temática em Portugal, nomeadamente na Região Autónoma da Madeira.

Neste sentido, esta dissertação permitiu esclarecer uma importante dimensão da educação em Portugal, assumindo-se como um contributo para outros estudos e análises que venham a ser efetuados. Ao mesmo tempo, este estudo é pertinente na medida em que permite dar a conhecer um fenómeno que, embora assuma um carácter não formal, demonstra ter um grande impacto nos estudantes, no sistema educativo, e conseqüentemente, na análise e criação de políticas públicas no sector da Educação.

O estudo empírico permitiu-nos dar resposta aos nossos objetivos de investigação, onde o objetivo geral passava por compreender o papel das explicações na disciplina de

Matemática no 12.º ano de escolaridade na perspetiva dos alunos, pais e explicadores e através dos objetivos específicos pretendíamos identificar os consumidores das explicações de Matemática no 12.º ano de escolaridade; caracterizar o perfil de liderança dos explicadores; perceber as motivações dos estudantes, dos encarregados de educação e dos professores para a frequência das explicações e determinar as implicações ao nível das vantagens e desvantagens relativamente à participação dos alunos do 12.º ano nas explicações da disciplina de Matemática. Utilizamos como técnica e instrumento de coleta de dados a entrevista e o inquérito por questionário, aplicados a dois grupos distintos: explicadores e explicandos.

A fim de conseguirmos uma abordagem mais abrangente do fenómeno, procurámos reunir nos sujeitos as características intrínsecas ao estudo. Relativamente aos explicadores, o grupo compreendeu três explicadores. Dois deles ocupam espaços “domésticos”, e são simultaneamente professores do ensino oficial e possuem longos anos de experiência profissional. O outro explicador tem como característica diferencial o facto de oferecer os seus serviços num centro de explicação. No que diz respeito aos alunos, procurámos que os inquéritos por questionário fossem preenchidos por alunos do 12.º ano de escolaridade que frequentassem explicações de Matemática, ou seja, aplicámo-los aos alunos dos próprios explicadores inquiridos, conseguindo assim setenta e duas respostas válidas.

Na região alvo desta investigação, parece-nos que predominaram as explicações domésticas, conclusão retirada do vasto levantamento da oferta existente que foi possível estudar, o que nos indica que a procura deste tipo de explicadores é superior à procura das explicações que decorrem em centros para esse fim.

Concluimos que os Encarregados de Educação/pais e os próprios estudantes preferem explicadores que estejam simultaneamente a lecionar no ensino oficial, assim como aqueles que têm mais experiência, ao invés dos mais jovens e com menor experiência profissional.

Como ficou patente nos inquéritos por questionário, os alunos procuram os explicadores pela motivação que estes oferecem, sentindo a obrigação de melhorar as notas em decurso do facto de estarem a investir neste tipo de ensino não formal.

As explicações em grupo são mais requisitadas que as explicações individuais e conseguimos explicar este facto através de duas razões. Primeiramente, porque os explicadores “domésticos” não dão explicações individuais, mas fazem-no em grupos

pequenos, como referiram, e, em segundo lugar, porque as explicações individuais têm um custo muito mais elevado.

Outra conclusão a que chegamos é que o preço das explicações na RAM oscila entre os 50 e os 80 euros mensais por disciplina, variando consoante a quantidade de sessões e as horas que o estudante frequenta. Quanto a deslocações semanais verificamos uma correlação com o número de sessões, que se estendem de 2.^a feira a sábado, duas a três vezes por semana, em sessões com a duração de uma hora e meia.

Relativamente aos estudantes que frequentam as explicações, também podemos salientar que, o nível socioeconómico, não é decisivo para recorrer a estes serviços. Porém, o que distingue as classes sociais são os objetivos pelos quais frequentam as explicações. Enquanto que uns pretendem superar as dificuldades ou ser aprovados naquela disciplina, existem outros que têm expectativas superiores e que tencionam manter ou alcançar classificações mais elevadas com vista ao ingresso num determinado curso e numa determinada universidade.

Os dados recolhidos levam-nos a concluir que os alunos que investem em explicações são os que pretendem prosseguir para o ensino superior, ou seja, são aqueles que permanecem sem reprovações no sistema educativo, procurando atingir a realização pessoal e os benefícios futuros que derivam dessa escolha.

Ao analisarmos, de uma forma superficial, esta população estudantil, averiguamos que ela é essencialmente proveniente da classe média onde os pais/encarregados de educação apresentam, formação muito variada ao nível de ensino básico, secundário ou superior. Depreende-se também que o nível socioeconómico destas famílias não condiciona a frequência das explicações e que o preço praticado nas explicações, ao nível da RAM, possibilita que os estudantes beneficiem deste apoio. De qualquer forma não é e excluir a manutenção das desigualdades sociais na medida em que famílias economicamente mais favorecidas podem proporcionar aos seus educandos melhor qualidade e mais quantidade de complementos educativos externos ao ensino formal.

Um grande marco na nossa investigação passou pela diferente conclusão em relação a outros estudos onde se concluía que os progenitores com mais habilitações académicas eram os que mais apostavam na formação dos seus educandos. Ora, o nosso estudo veio comprovar o contrário. Constatou-se que atualmente, na RAM, o investimento escolar é transversal às diferentes classes sociais, existindo também um grande investimento por parte dos pais com reduzidas habilitações académicas, com o

intuito de que os filhos consigam melhores classificações, e conseqüentemente, consigam ingressar no ensino superior na esperança de uma melhor qualidade de vida.

No que respeita ao investimento financeiro das famílias, o presente estudo comprova que o intensificar dos investimentos nas explicações constitui uma garantia de melhores resultados, bem como o reforço das probabilidades de sucesso e/ou de excelência tanto a nível académico como a nível profissional. A justificação do investimento também é reforçada pela percepção dos sujeitos que destacaram o efeito positivo das explicações na obtenção de melhores resultados escolares, na orientação e organização do estudo, no aumento da autoestima, na obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e do sentido crítico, aspetos descritos tanto pelos profissionais da área como também pelos estudantes que inquirimos.

A título de curiosidade, também tentamos perceber a que outras disciplinas tinham os alunos explicação. Português, Biologia, Físico-Química e Geometria foram as disciplinas indicadas. A disciplina de Português, talvez por ser comum a todas as áreas científicas, foi a disciplina com maior incidência.

Analisando estes dados, verificamos que por um lado as disciplinas mais procuradas são aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades, e por outro lado, encontram-se incluídas nas áreas científicas que concedem acesso aos cursos de nível superior cujo acesso é mais exigente e são, simultaneamente, os cursos mais propícios à obtenção de mais prestígio, de melhores empregos e, conseqüentemente, de melhores salários.

As razões apontadas pelos estudantes e pelos explicadores para o recurso a explicações confirma a tese de que este fenómeno tem por base a competitividade com base na inflação dos requisitos escolares impostos pela sociedade, bem como a crença de que a educação tem um valor económico e social inquestionável. As respostas dadas pelos alunos e explicadores recaem na necessidade de superarem dificuldades e de obterem classificações mais elevadas nos Exames Nacionais.

A investigação salienta que a ação dos explicadores revelou ser de importância vital no sucesso dos explicandos, em função do seu profundo conhecimento e disponibilidade, empreendendo esforços para acompanhar os conteúdos e as aprendizagens exigidas na educação formal.

Do estudo realizado concluiu-se que os explicadores entrevistados se caracterizam por uma liderança transformacional, estimulando a criatividade dos seus explicandos, motivando-os para serem melhores estudantes, o que se reflete na melhoria do seu

desempenho académico. Estes profissionais revelam-se assim essenciais para que os alunos obtenham melhores classificações, mas também para que tenham melhorias no âmbito da autoestima e autoconfiança. Os explicadores demonstram uma liderança que atende às necessidades individuais de cada um, assim como desenvolvem a autoestima e a proatividade dos seus explicandos.

Não colocando de lado as variáveis já mencionadas, concluímos que existe um conjunto de fatores exógenos (sociedade, mundo do trabalho) e endógenos (organização/funcionamento) ao sistema educativo, que impulsionam a existência deste fenómeno. No seu conjunto debilitam, descredibilizam e pressionam o sistema público de educação contribuindo para o crescimento do fenómeno das explicações.

Os dados empíricos recolhidos permitem-nos também chegar à conclusão de que as explicações também apresentam desvantagens, sendo esta uma opinião consensual para todos os intervenientes. Assim, as explicações podem gerar desinteresse nos estudantes pelas aulas formais ou, pelo contrário, incrementar o gosto pela disciplina. Estas situações não podem ser generalizadas dado que dependem do próprio aluno. No entanto, salientamos algo que nos pareceu consensual: a preocupação dos estudantes relativamente aos progenitores, uma vez que a grande maioria considera as explicações como uma despesa significativa para o seu agregado familiar. Outra preocupação verificada prende-se com o tempo despendido por parte dos estudantes e explicadores, nomeadamente nos que acumulam funções, podendo gerar cansaço. Por outro lado, a dependência entre alunos e explicadores também não favorece o desempenho da autonomia dos estudantes que assumem que as explicações são imprescindíveis para o seu sucesso escolar.

O apoio mais individualizado destacou-se como um dos grandes motivos para a eficácia das explicações no rendimento académico. Os estudantes salientaram que existe um clima propenso ao trabalho, onde as dúvidas são esclarecidas. E acrescentaram que a diversidade de situações utilizadas nos exercícios e ao longo das sessões de explicação beneficiam a sua aprendizagem.

Parece-nos preocupante admitir que os alunos não consigam obter sucesso nas escolas (ou a excelência que procuram) e, por conseguinte, tenham que recorrer a ajudas pagas e externas ao sistema de ensino, facultadas muitas das vezes por professores do próprio sistema, e que ensinam também nas escolas. Este facto coloca em causa a eficácia, a equidade e a justiça do sistema público de educação face àqueles que são os objetivos dos estudantes e das respetivas famílias.

Observando a influência das explicações nos resultados escolares, constatamos que existe uma correspondência positiva entre as duas variáveis. Segundo os dados recolhidos, existe uma percentagem significativa de estudantes que conseguiu manter ou mesmo melhorar as classificações. Contudo, registou-se uma minoria de estudantes que afirmaram que a sua classificação de Matemática não se alterou, ou seja, mantiveram a classificação mas não atingiram a excelência que almejavam.

De qualquer modo, podemos inferir que existe uma correlação positiva entre o sucesso académico e as explicações, embora devamos salientar que esse sucesso depende também de outras variáveis intrínsecas e extrínsecas nos sujeitos que não foram analisados neste estudo.

Sob o ponto de vista económico e social, os nossos dados revelam que as explicações constituem uma importante fonte de rendimento para os profissionais da área da educação. De destacar que são também gerados empregos através desta atividade, pelo que esta pode ser socialmente perspectivada como uma área económica em crescimento exponencial face aos requisitos do sistema educativo oficial do nosso País.

Não existem dúvidas quanto ao impacto deste fenómeno nos sistemas públicos de educação e nas sociedades, embora as medidas e políticas governamentais para regulamentar o sector em questão sejam praticamente inexistentes.

No nosso País, as atuações dos responsáveis políticos face a este fenómeno, têm-se caracterizado globalmente pela não intervenção e pela (in)visível aceitação. Se por um lado, compreendemos que o investimento deveria ser direcionado para a construção de um sistema de qualidade que limitasse este fenómeno, por outro lado, dada a atual conjuntura, concordamos com os explicadores entrevistados quando referem que seria importante não só legalizar e reconhecer, como também fiscalizar esta atividade, tendo em conta as situações menos claras em que algumas funcionam.

Referências

- Adair, J. (2003). *Como tonar-se um líder*. São Paulo: Editora Ltda. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr&id=znJuF08qEGsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=O+formando+enquanto+1%C3%ADder&ots=gFoHepem8R&sig=7tku8OQppQetWfhmcOq79CLVQjc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Amaral, T. (2009). *O impacto das explicações ao nível da sala de aula: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Arroyo, M. (1997). Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. Em Abramowicz, Anete *et al*, *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Papirus Editora, Campinas
- Avolio, B., Walumbwa, F. & Weber, T. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*. 60, 421-449
- Azevedo, S. (2011). *A Atividade das Explicações: Um Estudo no Ensino Secundário e Superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden, Inc.
- Bell, J. (2005). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2005). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas*, Lisboa: Projecto INFRA
- Bento, A. (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Eds.), *Políticas educativas: Discursos e práticas* (pp. 311-324). Funchal: Grafimadeira.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36 (4), 515-530.
- Bray, M. & Kwok, P.(2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611-620.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Cavalcante, R. & Chaves, V. (2013). Líderes Transacionais e Transformacionais em uma organização pública: Um estudo com gerações Boomers, X E Y. *Anais do Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília*.
- C.N.E. (Conselho Nacional de Educação). (1993). *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 - Actas do Seminário*, C.N.E., Ministério da Educação, s.l.,
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6.^a Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Costa, A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre escolas. In J. A. Costa, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Ventura, A. & Neto-Mendes, A. (2003). As explicações no 12.º ano: Contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 55-68.
- Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2013) *Xplika internacional. Panorâmica sobre o mercado das explicações*. UA editora: Aveiro.
- Costa, J.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2008). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dawson, C. (2002). *A Practical Guide to Reserach Methods: a user-friendly manual formastering research techniques and projects*.United Kingdom: How to Content. Disponível em: <http://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.21.pdf>
- Fernandes, A. (1991). “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor

- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Formosinho, J. (1991). “A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar*” Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor.
- Fortin, M. (2009). *Fundamento e etapas do processo de investigação*. Loures: LUSODIDACTA
- Fraga, N. (2009). *A Dimensão Europeia da Educação. (Des)Construções ao Nível do Projeto Educativo e do Currículo do Ensino Secundário. Um Estudo de Caso Múltiplo*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.
- Fraga, N. (2014) As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em torno da cidadania democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12 (5), 151-171. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2833/3050>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- GEP, (1989). *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gouveia, A. (2017). Será o sucesso nos Exames Nacionais construído dentro ou fora dos muros da escola? Em (Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior. Universidade de Aveiro. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Pinho/publication/337102691_Avaliacao_das_Aprendizagens_em_Portugal_Um_olhar_transversal_sobre_os_fundamentos_teoricos_as_politicas_educativas_e_as_praticas/links/61cc06fde669ee0f5c6fca22/Avaliacao-das-Aprendizagens-em-Portugal-Um-olhar-transversal-sobre-os-fundamentos-teoricos-as-politicas-educativas-e-as-praticas.pdf#page=79
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, V. (2016). *Os desafios do alargamento da escolaridade obrigatória*. Cit in Conselho Nacional de Educação. (2016). *Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetórias, equidade e sucesso no sistema educativo*. Acedido a 7 de outubro de 2019. Disponível

em:http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/RNC_LBSE_Semina_rio_escolaridadeobrigatoria.pdf

- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marques, R. (1991) O que vai mudar nas escolas?, *Diário de Notícias*, Lisboa, 13 de Dezembro de 1991, p. 12 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 53.
- Mendonça, A. (2006). *A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR. A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA EM FINAIS DO SÉCULO XX (1994-2000)* (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Nanda, P. (2005). Outsourcing of education is India's new catch. Disponível em <http://www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177>. Acedido em 18 de Novembro de 2008.
- Ndiga, B.; Mumuikha, C.; Flora, F.; Ngugi, M. & Mwalwa, S. (2014). Principals' Transformational Leadership Skills in Public Secondary Schools: A Case of Teachers' and Students' Perceptions and Academic Achievement in Nairobi County, Kenya. *American Journal of Educational Research*, 2, 801-810.
- Neto-Mendes, A e Martins, E. (2014). Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações. Em *Investigar em Educação*. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/Inved/index.php/ie/article/view/23/23>
- Neto-Mendes, A. (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. , Costa, J. E Ventura, J. (2003). Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 1, nº1, 1-13.
- Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, J. e Azevedo, S. (2007). *Da actividade doméstica ao franchising: alguns dados sobre o fenómeno das explicações em Portugal*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores. Funchal, 26 a 28 de Abril de 2007.
- Northouse, P. (2015). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.

- OCDE. (2005). *Education at a Glance*. Acedido a 23 de maio de 2018. Disponível em:
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2005-sumpt.pdf?expires=1559045311&id=id&accname=guest&checksum=32759C72973A9A82E5AD9955328A9488>
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- PISA. (2003). *Avaliação, qualidade e equidade da educação*.
<http://www.aqeduto.pt/pisa-2003/>
- PORDATA. (2018). *Bases de dados Portugal contemporâneo* Disponível em:
<https://www.pordata.pt/>
- Quivy, R. & Campenhoudt. L. V. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. (2017). *A liderança no projeto de aprendizagem cooperativa: Um estudo de caso na escola básica do 2º e 3º ciclos do caniço*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.
- Rodrigues, C. (2012). *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro : Universidade de Aveiro
- RUSSELL Jenni (2002). “The secret lessons”. *New Statesman*, 8 April, pp. 10-13.
www.redaction.org/news/apr_02.html
- Segurado, M. (2006). *Animação de grupos e liderança*. (4.ª ed.). Coleção Formar Pedagogicamente. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Silva, J. & Souza, C. (2020). Liderança: Seu Papel Visando o Clima a e Cultura nas Organizações. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, 1*, 1-19.
- Silveirinha, T. (2007). O Fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento para Entrevista Gravada

Apêndice 2 – Guião da Entrevista – Explicadores

Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista – Explicador E1

Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista – Explicador E2

Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista – Explicador E3

Apêndice 6 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos

Apêndice 7 – *Multifactor Leadership Questionnaire* – Explicadores

Apêndice 1 – Termo de Consentimento para Entrevista Gravada



Termo de Consentimento para a Entrevista Gravada

No âmbito da realização do estudo de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, ministrado pela Universidade da Madeira, “*As Explicações da Disciplina de Matemática no 12.º ano de Escolaridade na ótica dos Alunos, Pais e Explicadores*”, venho por este meio solicitar a autorização de gravação áudio da entrevista a ser realizada. Solicito também a sua permissão para usar as informações e dados recolhidos no nosso estudo. Os dados serão utilizados apenas para a elaboração e divulgação científica, respeitando o caráter confidencial.

Ariana Carolina Sá Ferreira

Eu, _____, autorizo que seja realizada a gravação áudio da entrevista, cujo finalidade é um estudo de mestrado.

Assinatura _____

Apêndice 2 – Guião da Entrevista – Explicadores

Guião de Entrevista ao Explicador de Matemática de 12.º ano de escolaridade

A realização desta entrevista tem como objetivo explorar a visão do explicador em relação à utilização de explicações de matemática no 12.º ano de escolaridade.

1. Qual é a sua formação académica? E que efeito é que essa formação contribuiu para a criação do centro de explicações?
2. Enquanto aluno, alguma vez frequentou explicações? Se sim, a que disciplinas e em que anos de escolaridade? E porquê?
3. Porque é que decidiu exercer esta atividade?
4. Como surgiu a ideia da criação de um Centro de Explicações e quando começou a exercer a atividade de explicador?
5. Porque escolheu esta localização?
6. Para além das explicações, oferece outro tipo de serviços? Se sim, como os divulga?
7. Porque é que acha que os estudantes escolhem este centro em particular?
8. Quais são as áreas/disciplinas que em seu entender mais contribuem para a procura de explicações no 12.º ano de escolaridade? Porquê?
9. Em geral, quais são os hábitos de frequência de explicações de matemática no 12.º ano de escolaridade? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, ou outros.]
10. Quando é que os alunos se inscrevem nas explicações? [No início do ano, segundo período, ...]
11. Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?

- 12.** Como decorrem as explicações? Que tipo de trabalho realiza com os explicandos?
[Resolver exercícios da aula, fazer trabalhos de casa, tirar dúvidas ...]
- 13.** Costuma desenvolver as explicações em grupo ou individualmente?
- 14.** Qual o impacto da frequência de explicações junto dos professores na escola?
Estes têm conhecimento?
- 15.** Pela investigação que realizei até ao momento, parece-me que os alunos do Ensino Secundário recorrem mais a explicações que os do Ensino Superior. Concorda com esta perceção? Se sim, a que acha que isto se deve?
- 16.** As explicações têm influência no acesso ao Ensino Superior?
- 17.** No seu entender, como justifica o investimento que hoje os Encarregados de Educação fazem na educação dos seus filhos/educandos?
- 18.** Existe relação entre a frequência das explicações e o aproveitamento escolar dos alunos?
- 19.** Como perceciona a relação das explicações no sistema educativo português?
- 20.** Conhece a existência de explicações sem o devido registo?
- 21.** Que medidas acha que devem ser tomadas pelo Governo Português perante este fenómeno?
- 22.** Os alunos costumam, na explicação, fazer algum tipo de abordagem sobre o professor de matemática no 12.º ano de escolaridade da escola?
- 23.** Tem alguma coisa a acrescentar?

Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista – Explicador E1

P: Qual é a sua formação académica?

R: Eu tenho mestrado em ensino da Matemática.

P: Enquanto aluna, alguma vez frequentou explicações? Se sim, a que disciplinas e em que anos de escolaridade? E porquê?

R: Enquanto aluna, nunca frequentei explicações, hmm portanto, isto já, o tempo de aluna já lá vão 30 e poucos anos, não havia a moda das explicações. Penso que se prende por isso, para além que as condições financeiras não ajudavam e lembro-me que enquanto aluna de 12.º ano já tinha, já tinha colegas que frequentavam as explicações, mas eles eram do Funchal, eu era aqui de [ocultar], portanto não havia a moda das explicações. Também, modéstia à parte, não era preciso, eu era uma aluna boa, portanto também não precisei delas.

P: Porque é que decidiu exercer a atividade de explicadora e quando é que começou?

R: Hmm, eu sempre gostei muito do ensino e de ensinar. Portanto, esta coisa da atividade de explicadora não remunerada começou desde os seis anos, hmm porque desde pequena, que sempre gostei de ensinar e a minha irmã, tem menos um ano que eu, e lembro-me de lhe ensinar a escrever e a minha avó que nem sequer tinha muita escolaridade, tinha o segundo ano só, hmm olhou para mim e disse “esta vai levar jeito para professora” porque ela observou a forma como eu ensinava a minha irmã. Hmm com renumeração, só com iniciei depois da licenciatura, portanto, 24 anos tinha na altura, tenho 47, portante a 23 anos, 23 anos que dou explicação. E o porquê, tinha haver muito com o gosto de ensinar, e depois juntei o facto de poder usufruir de alguma vantagem económica, da explicação.

P: Porque escolheu esta localização?

R: Porque é a minha residência, porque era mais fácil ficar aqui em casa e não tinha que pagar rendas, nem ter gastos e, portanto, também aqui na altura não havia outro lugar. Na altura, quando acabei a licenciatura cheguei a ponderar trabalhar no Funchal, e até tinha combinado com uma colega, ver um gabinete no Funchal, entretanto a colega desistiu, e eu pensei, vou fazer em casa e foi um achado, foi muito

melhor fazer em casa, tenho mercado de trabalho, felizmente, tenho mercado de trabalho, e não tenho o custo do pagamento da sala.

P: Porque é que acha que os estudantes recorrem a si para terem explicações?

R: A si (risos). Eu tenho a autoestima muito elevada, cuidado (risos). Portanto, como disse comecei com 24 anos, sem qualquer tipo de publicidade e, portanto, eles recorrem a mim, penso que pelo boca a boca, que se vai transmitindo do que se faz aqui. Acabo por ter os primos dos primos, os irmãos dos irmãos.

P: Quais são as áreas/disciplinas que em seu entender mais contribuem para a procura de explicações no 12.º ano de escolaridade? Porquê?

R: É a Matemática, e depois alguns já começam a enveredar pelo Português e prende-se com o facto de ser disciplinas que estão sujeitivas ao exame nacional. Mas é essencialmente a Matemática.

P: Em geral, quais são os hábitos de frequência de explicações de matemática no 12.º ano de escolaridade? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, ou outros.]

R: Portanto, no meu caso é o ano todo. Sim, o ano todo. E no 12.º ano é fundamental. Há um ou outro que acaba por pedir na altura de exame, mas são exceções, é muito raro. Os meus alunos, quase todos começam no início do ano letivo.

P: Quando é que os alunos se inscrevem nas explicações? [No início do ano, segundo período, ...]

R: No início do ano letivo, como anteriormente referi.

P: Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?

R: Portanto, normalmente, eu faço 2 mais 2 o que dá 4 horas semanais. Hmm no período de testes, na semana do teste, aí trabalhamos 6 horas, 6/8 horas por semana. Mas é só na semana do teste.

P: Como decorrem as explicações? Que tipo de trabalho realiza com os explicandos? [Resolver exercícios da aula, fazer trabalhos de casa, tirar dúvidas ...]

R: Portanto, é resolver exercícios, normalmente são fichinhas de trabalho que vou apanhando dos meus colegas, não me dou o trabalho de as fazer porque eles fazem muito bem feitinhas, vou fotocopiando, hmm tiro dúvidas, hmm os trabalhos de casa, não gosto muito de realizar, prefiro que eles façam em casa e que sejam autónomos e depois venha para aqui tirar as suas dúvidas. Mas por norma, vir para aqui fazer os trabalhinhos de casa, não funciona comigo. É mesmo fichinhas de trabalho para resolver exercícios.

P: Costuma desenvolver as explicações em grupo ou individualmente?

R: É em grupo. Individualmente não dou.

P: Qual o impacto da frequência de explicações junto dos professores na escola? Estes têm conhecimento?

R: Há de tudo, há os que têm e há os que não têm. Hmm, portanto, há alunos que não têm qualquer tipo de inibição e partilham com o professor o facto de terem explicações e há outros que preferem que o professor não saiba e não contam. Hmm, há de tudo, há colegas de profissão que gostam que os alunos tenham explicação e há outros que não gostam. E, portanto, há de tudo, professores que incentivam a frequência de explicação, como há outros que não gostam porque acham que o explicador está a tocar no trabalho deles. Há de tudo.

P: Pela investigação que realizei até ao momento, parece-me que os alunos do Ensino Secundário recorrem mais a explicações que os do Ensino Superior. Concorda com esta perceção? Se sim, a que acha que isto se deve?

R: Hmm, nunca tinha pensado no assunto, hmm mas concordo. Pela minha visão, os do secundário procuram mais a explicação do que os do ensino superior. Hmm, os motivos... os do secundário querem entrar no ensino superior e por isso, recorrem as explicações. Depois de estar lá dentro, as pessoas vão procurando se desenrascar, e também há outro aspeto, a ideia que eu tenho é que, o conhecimento que é pouco, hmm as explicações do ensino superior também são muito caras, são mesmo muito caras, há professores que cobram a hora valores exorbitantes, e portanto penso que

também prende-se um bocadinho com isso, hmm a dificuldade financeira das pessoas faz com que não tenham tantas possibilidades para as explicações a nível do ensino superior. Nunca tinha pensado no assunto, nem tenho estudos na área. E depois, penso que não há tanta oferta, porque para dares explicações do ensino superior, implica investimento, tempo de estudo. Até porque cada universidade, até pode ter cadeiras com o mesmo nome, onde se dão coisas diferentes, e portanto, o secundário é o secundário, a matéria e o programa são sempre os mesmo, portanto pode ter alguma coisa haver com isso, não sei.

P: As explicações têm influência no acesso ao Ensino Superior?

R: Claramente, claramente. Não tenho dúvidas nenhuma que os resultados, dos alunos que têm explicações, com a explicação normalmente melhoram e ainda hoje, a propósito disto, uma colega minha falava que há trinta anos atrás, como já falei qui hoje, eu não tinha explicação, e os meus colegas do Funchal tinham, mas eram os poucos que tinham explicação, e a colega dizia que, atualmente, as notas do secundário, a maior parte dos pequenos, a grande maioria deles, conseguem notas de médias de 16, 17 e 18 que no meu tempo não havia. Havia um ou outro, mas era um brilharetezo, hoje em dia, elas aparecem aí e a aliais a prova disso é as notas de ingresso deste ano. As notas de ingresso este ano, subiram imenso, tem haver com o problema que não foi problema, como foram feitos os exames, mas... **P: acha que foi mais fácil, este ano?** Hmm, o exame não foi mais fácil, tinha a benesse de 14 respostas, por exemplo a Matemática, de 14 respostas, o corretor escolhia as 8 mais bem cotadas, o que fez com que os números disparassem. De 14 respostas, poder escolher 8, as 8 mais bem respondidas, para valorizar foi o que fez disparar os números, não foi o exame que foi mais fácil, na minha opinião, o que fez disparar os números, teve haver com isto, de 14 escolhíamos 8, nas outras disciplinas não sei a proporção, mas era algo do género, de um X escolhíamos um Y. Mas tava a dizer, outra questão, que ainda há dias li um artigo, há alunos a se formar com médias de 18, medias de 17 e por ai adiante, no nosso tempo, o aluno que tinha média de 14 eraum excelente aluno, e portanto, penso que estas modas das explicações, a preocupação que os pais têm investir na educação dos meninos, é que faz com que estas medias vão subindo e as explicações, no meu ponto de vistas, têm ajudado no aumento das médias. **P: Voltando um pouco atrás, concorda com a política implementada este ano nos exames nacionais?** **R:** Não, não concordo, Não concordo porque o aluno

tem de saber responder a tudo e não de 14, responder poder responder apenas as 8 melhores.

P: No seu entender, como justifica o investimento que hoje os Encarregados de Educação fazem na educação dos seus filhos/educandos?

R: Hmm, eu não vou falar enquanto explicadora, vou falar enquanto mãe, sou mãe de uma jovem e de um adolescente, e também sempre investi nas explicações dos meus filhos, porque sempre achei que a educação é o melhor que lhes posso deixar, e penso que a maioria das pessoas pensa como eu, hmm, o melhor que podemos deixar aos nossos filhos é a educação deles, e por isso daí, investirmos nas explicações porque o melhor de tudo é investimos na educação deles. No sentido de proporcionar uma educação melhor e de chegarem ao fim de um 12.º ano e ter a sensação que fiz tudo o que podia para que eles tivessem as melhores notas possíveis e poderem se candidatar ao curso desejado.

P: Existe relação entre a frequência das explicações e o aproveitamento escolar dos alunos?

R: Claramente, não tenho dúvidas nenhuma em relação a este aspeto, claramente. As explicações fazem com que aquele aluno tenha um aproveitamento melhor, do que àquele sem explicação, penso que já falamos aqui nisto, nestes 23 anos que dou explicação, costumo sempre dizer que tenho dois tipos de aluno, àqueles que já têm positiva e querem uma melhor nota, e aqueles que estão aqui para chegar ao 10, há alunos com imensa dificuldade a matemática que precisam de explicação para chegarem ao 10, e a outros que estão aqui porque querem passar o seu 15 para 17, 18, 19 e portanto, não tenho dúvidas que num caso ou outro há melhorias no aproveitamento escolar, porque a maioria dos nossos alunos não têm hábitos/métodos de trabalho, e portanto precisam de alguém que lhes encoraje e que de certa forma os obrigue a estar as 4 horas semanais sentado a frente do livro de matemática e a estudar matemática.

P: Como perceciona a relação das explicações no sistema educativo português?

R: Hmm, é como já falamos, é bem visto por uns, e mal visto por parte de outros, há de tudo, para todos os gostos e feitios.

P: Que medidas acha que devem ser tomadas pelo Governo Português perante este fenómeno?

R: Não sei, sinceramente não sei. Penso que é melindroso falar sobre este assunto. Não sei.

P: Os alunos costumam, na explicação, fazer algum tipo de abordagem sobre o professor de matemática no 12.º ano de escolaridade da escola?

R: Fazem, quer queiramos, quer não, fazem. Acaba por sair sempre alguma coisa, sobretudo referências como “o professor não explica bem”, “eu não entendi”, “o professor não explicou”, mas eu costumo sempre dizer aos meus alunos, aos que têm este tipo de comentários que uma coisa é trabalhar com 25 alunos numa turma e outra coisa é trabalhar num universo com 7/8 alunos, eles aqui não têm nada para se distraírem, na sala têm muitos mais colegas e mais coisas para se distraírem, para além que quem esta a explicar não esta com a atenção em cima do aluno e portanto faz com que ele se distraia muito mais facilmente. Mas não tem a ver com a qualidade do professor em questão, tem haver com o número de alunos que temos a frente. E depois não sei, parece que vêm para aqui com um pouco de mais atenção do que àquela que levam para dentro da sala de aula também.

P: Tem alguma coisa a acrescentar?

R: Não, nada. Obrigada.

Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista – Explicador E2

P: Qual é a sua formação académica?

Sou licenciado com pós-graduação em telemarketing.

P: Enquanto aluno, alguma vez frequentou explicações?

Não.

P: Porque é que decidiu exercer a atividade de explicadora e quando é que começou?

Porque tinha gosto pelo ensino e desde tenra idade que comecei a tentar ajudar colegas, depois filhos de amigos, e acabei enveredado pela disciplina que mais gostava, que era matemática e até hoje ainda estou cá.

P: Porque escolheu esta localização?

Eu sempre dei explicações no centro do Funchal, hmm começou por ser ali na rua do seminário, passei para a rua do ribeirinho e depois passei para a rua do carmo, ou seja, é um triângulo central relativamente as principais escolas da ilha. No centro do Funchal. Nomeadamente a Francisco Franco, a Jaime Moniz, a Apel porque os alunos só têm que descer, a levada também e acaba sendo um uma forma fácil de abranger vários alunos e depois tem muitos que vão para a academia de línguas que também fica perto e então é mais fácil de conciliar horários.

P: Porque é que acha que os estudantes recorrem a si para terem explicações?

Existe várias razões, hmm as vezes é simplesmente porque têm dificuldades a matemática e ouvem dizer que primos, amigos, irmãos, até pais que tiveram explicação de matemática comigo vêm ter explicações, e outros simplesmente porque procuram um explicador e ouvem que existe um explicador em tal sítio, outros são os próprios professores que indicam, quando os alunos lhes perguntam se tem possibilidade de ter explicações porque têm muita dificuldade e indicam, alguns professores, não é nomeadamente o meu caso, normalmente, o meu caso acontece ao contrário, os alunos perguntam ao professor se conhece algum explicador de matemática, e então ai eles dão o meu nome, porque eu não gosto de ser relacionado com outros professores que indicam obrigatoriamente um explicador, porque eu acho

que isso pode ser quase anti ético e eu prefiro que as pessoas me encontrem naturalmente, sem eu ter de fazer muita publicidade.

P: Quais são as áreas/disciplinas que em seu entender mais contribuem para a procura de explicações no 12.º ano de escolaridade? Porquê?

Matemática, Físico-química, Biologia, Inglês e Português. Isto já são 25 anos a dar explicações de matemática e pelo aquilo que vejo hmm normalmente, os alunos que têm dificuldade a matemática, vão ter sempre um calcanhar de Aquiles a Físico-química, depois relativamente as outras disciplinas, Português, Inglês e Biologia, tem haver com o que eles querem seguir, hmm as vezes eles stêm dificuldades e hmm precisam mesmo que alguém os oriente e então querem ter bons resultados no exame nacional, querem ir para um determinado curso, o Inglês é fundamental, mesmo estando na academia de línguas, é diferente a academia de língua e as aulas que são dadas, e é hmm importante, que eles tenham um *au fur* (ação que esta sendo feita ao mesmo tempo que outra) de evoluir e de pensar que neste momento nos vivemos numa aldeia global e que o Inglês é muito importante o Português devido a grande alteração que houve a nível curricular, a parte da gramática que foi completamente alterada, hmm os pais em casa já não conseguem ajudar os filhos como antigamente, relativamente ao Português e começam a procurar, apesar das coisas serem asmesmas, têm sintaxes diferentes e nomes diferentes e então, é natural que as pessoas procurem alguém que lhes explique, o pessoal que vai para a Biologia, normalmente, é pessoal que quer seguir saúde e precisa ter altas médias e então procuram um explicador de Biologia para tentarem ter as melhores notas possíveis.

P: Em geral, quais são os hábitos de frequência de explicações de matemática no 12.º ano de escolaridade? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, ou outros.]

Normalmente as pessoas vão duas vezes por semana e na semana dos testes vão três, consoante as dúvidas que têm, as vezes até quatro, hmm mais o típico é irem duas vezes por semana, não faltarem e cumprirem rigorosamente aquele bloco de hora e meia. Na semana de testes, e tenho grupos pequenos por isso mesmo, para que na semana dos testes possa incluir alunos que precisem de tirar as dúvidas. Ao sábado também estou disponível exatamente para esse tipo de situações.

P: Quando é que os alunos se inscrevem nas explicações? [No início do ano, segundo período, ...]

Hmm, isso, isso é um bocado relativo. É assim, há alunos que se inscrevem porque já nos conhecem a imenso tempo, como lhe disse, através de amigos, primos e por aí, e então inscrevem-se logo no início do ano letivo ou então dizem em junho, “olhe eu em setembro estou aqui” a maioria, começa a aparecer hmm no início de outubro, quando vão as primeiras aulas e tão a ver que a coisa não vai funcionar lá muito bem, principalmente a nível de secundário. Porque neste momento a nível de secundário e terceiro ciclo, as coisas são bem diferentes, tem uma discrepância imensa a nível de exigência. Hmm o pessoal do secundário continua a exigir determinadas coisas que os de terceiro ciclo dizem que é só as aprendizagens essenciais e dão o básico e depois os miúdos não percebem nada daquilo e pensam que são bons. Eu tenho alunos saem de determinadas escolas do terceiro ciclo com nível 5, ou seja, nível máximo até ao nono ano e chegam a um Liceu ou a uma Francisco Franco e continuam com 5, mas numa escala de 0 a 20 e é grave. Isto significa que existe uma grande discrepância e que os miúdos estão a ser literalmente ludibriados no terceiro ciclo e é claro, eles começam a ter um professor de secundário, principalmente se for um professor que quer cumprir o programa e que é exigente e começam a ter tantos exercícios para resolver em tão pouco tempo que entram em pânico e procuram um explicador. Outra avalanche de alunos aparece logo a seguir a intercalares do primeiro período, que agora já não é avaliação, é uma informação intercalar, e eles começam a entrar logo em pânico, porque tiveram negativa no primeiro teste, as questões aulas foram negativas e não conseguem acompanhar e precisam de ajuda, depois a segunda avalanche vem hmm no início de janeiro. Quando saem as notas do primeiro período, porque há muitos que são crentes que aquilo foi um azar e na intercalar e muitos dizem aos pais que aquilo vai correr melhor, que foi só um azar, e depois no final do período tem um 7 ou um 8, vêm-se obrigados a procurar soluções. De facto em janeiro há uma grande procura e depois normalmente passa-se o segundo período e aparece um ou outro, no terceiro período, a meio do terceiro período, começa a aparecer o pessoal que quer fazer preparação para o exame, ou seja, inícios de maio.

P: Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?

É uma hora e meia, noventa minutos de cada vez.

P: Como decorrem as explicações? Que tipo de trabalho realiza com os explicandos? [Resolver exercícios da aula, fazer trabalhos de casa, tirar dúvidas ...]

Bem, no meu caso, eu tento fazer o maior número de turnos possível para poder ter o menor número de alunos possível por turno, isso significa que eu ando nos seis, e então quando existem aqueles alunos que precisam de uma aula extra e que eu não tenho maneira alguma de encaixa-los noutra altura, vou então até aos oito, mas normalmente, são cinco, seis. Isso implica que ao ter esse número de alunos, consiga acompanhar de forma bastante próxima cada um deles, significa que eles não chegam a mesma hora. Nós sabemos como são os alunos. Uns chegam 3 minutos mais cedo, uns que chegam a horas e há outros que se atrasam 5 minutos, e isso dá-me uma capacidade ótima para eu gerir aqueles cinco ou seis alunos, porque o primeiro a chegar entra e pergunto o que ele esta a aprender e ele diz-me que não percebe algo e já vejo com ele o que ele precisa, depois ponho um conjunto de exercícios similares ao que ele esta a aprender, e entretanto chega outro, faço a mesma coisa com ele. E vou rodando entre esses cinco ou seis e é fácil porque depois com o número de exercícios que dou a cada um permite-me que eu vá de um a um e eles nunca se sentem sozinhos. Às vezes, há uma dúvida que eu vejo que é geral e eu então aí paro tudo e esclareço num quadro que tenho lá. Esquematizo a matéria toda, faço um esquema e vários exercícios para praticar. Outras vezes agarro em fichas formativas que vou buscar ou as vezes sou eu que faço com compilações de determinados exercícios e conteúdos para aquela época e entrego ao aluno para resolver e posteriormente depois do aluno, receber, resolver e perceber, dou-lhe a resolução completa. É isso, o que eu tento fazer é basicamente individualizado, para o aluno não sentir que é mais uma vez uma aula, que têm não sei quantas pessoas e que não entendem.

P: Qual o impacto da frequência de explicações junto dos professores na escola? Estes têm conhecimento?

Hmm pronto, alguns tenho conhecimento e como eu disse, até alguns indicam. Existe professores que indicam explicadores, como também existe outros, como já me aconteceu, que perguntam diretamente ao aluno se ele tem explicações, o aluno mais ingénuo, que não tem nada a esconder, responde que sim, e eles perguntam com quem. Há professores que dizem, “ah ok, tudo bem, continua” e há outros que dizem que

entanto você não for com explicador x nunca vai passar a matemática. Isso é a tal situação que eu acho que é não ser ético. Nas grandes escolas, o que acontece é que, não são todas, atenção, mas em algumas escolas acontece, o pormenor de, imagine, você é professora de matemática e os alunos que têm dificuldade na sua disciplina, você indica para mim, e os alunos que têm dificuldade na minha disciplina, eu indico para si. E isso para mim não é ético, isso vai contra tudo aquilo que eu defendi até hoje.

P: Pela investigação que realizei até ao momento, parece-me que os alunos do Ensino Secundário recorrem mais a explicações que os do Ensino Superior. Concorda com esta percepção? Se sim, a que acha que isto se deve.

Hmm não necessariamente, de facto há alunos que procuram as explicações só para ter uma boa nota no exame e passar. Mas há outros que procuram porque àquela disciplina não é a disciplina deles e eles têm de fazê-la. Ou seja, o que eles querem é concluir o 12.º ano não necessariamente para ir para a universidade ou para um curso relacionado com àquela disciplina, mas para se “safarem”. Por outro lado, existe muito pessoal de terceiro ciclo que procura explicação, cada vez nota-se mais isso, para conseguirem despachar a matemática até ao nono ano e depois no secundário seguirem outra coisa qualquer.

P: As explicações têm influência no acesso ao Ensino Superior?

Têm, claramente. E não é só a explicação em si, e também a capacidade financeira dos encarregados de educação, porque os pais conseguem pagar para que os alunos consigam ter explicações. A capacidade financeira facilita o acesso no futuro, sem dúvida.

P: No seu entender, como justifica o investimento que hoje os Encarregados de Educação fazem na educação dos seus filhos/educandos?

Eu acho que o investimento na educação é essencial. Seja que pai for, para que aluno for, porque, hmm não quer dizer que o facto de ele ser um excelente aluno e tirar um curso fantástico, que ira ter emprego. De facto vivemos numa sociedade um pedacinho peculiar que nem sempre a meritocracia vale e as vezes o sistema C, de cunha, também é importante, mas na generalidade, normalmente, um aluno que é bem preparado e que não é àquele aluno que marra, não decorra e depois esquece tudo,

mas sim que entende, que percebe, tem uma capacidade de raciocínio completamente diferente de todos e consegue resolver problemas mesmo não sendo da disciplina, consegue se desenrascar. Não tem emprego aqui, vai para Inglaterra, Letónia, Nóbrega, onde tenha emprego. Luta pelo que quer. Ou seja, o investimento que um E.E, que um pai, mentor, tutor ou o que queiram chamar, faça na educação de uma criança, vai ter sempre o seu feedback, ou seja, vai ter sempre uma resposta, nós pensamos que é sempre a melhor resposta, sem sempre é, por as vezes o aluno sente-se completamente afogado e aparte do mundo e quebra, mas isso são casos excepcionais e também muito haver com o psicológico do aluno.

P: Existe relação entre a frequência das explicações e o aproveitamento escolar dos alunos?

Tá interligado, sim. Sem dúvida. Sem de um explicador ou outro, porque há alunos que dão-se melhor com um explicador que outro e isso é natural. Mas tá intimamente ligado com o sucesso do aluno, sim.

P: Como perceciona a relação das explicações no sistema educativo português?

É assim, cada vez mais as escolas e as secretarias perguntam aos professores se dão explicações, ou se têm um ordenado paralelo, até perguntam se fazemos voluntariado, e porquê, porque existe de facto alguns princípios éticos que têm de ser respeitados, eu por exemplo, não concordo que um explicador de explicação aos seus próprios alunos. A minha mulher por exemplo, também é professora de matemática, e eu não aceito alunos dela, porque eu tenho acesso aos testes dela, seria injusto. E existe, de facto, pessoas que não respeitam isso. E eu tenho assistido coisas muitas graves, tenho assistido a professores a terem acesso a testes de outros professores com uma semana de antecedência, não quer dizer que não sejam íntegros, não quer dizer que eles não deem exercícios completamente diferentes, mas que influência, influência. Mesmo que não queira acaba fazendo um exercício parecido. E não é justo, eu não acho justo. Da mesma maneira que não acho justo algumas direções terem acesso aos testes antes de eles serem feitos. Querem verificar se os testes estão bem feitos? Verifiquem depois de eles serem realizados, não antes. Tá na lei também que um explicador não deve dar aulas na mesma área abrangente que a sua área patronal, na ilha da Madeira, devido a nossa realidade, e o facto de ser uma região pequena, onde as escolas estão

todas centralizadas, fecha-se os olhos a isso, desde que seja explicador de escolas diferentes.

P: Que medidas acha que devem ser tomadas pelo Governo Português perante este fenómeno?

Primeiro que tudo, devia ser estreitamente proibido um explicador dar explicações a um aluno que seja da mesma escola que o próprio. Na mesma escola, isso devia ser proibido. Na lei, é aconselhado não ser. Não, devia ser proibido. A partir daí cada qual tem os seus conselhos, deontologia profissional e a sua ética. Não concordo também que exista centros de explicações a 100 metros de uma escola. Isso é ridículo. É quase um convite, não pode ser. Isso tem de ser alterado.

P: Os alunos costumam, na explicação, fazer algum tipo de abordagem sobre o professor de matemática no 12.º ano de escolaridade da escola?

Aí, sim, sim. Infelizmente ouve-se muito. Uns mal outros bem. As vezes é inconsciente. Existe de tudo, e infelizmente, com tendência para o negativismo, ou seja, a maior parte dos alunos, vão reclamar ao explicador dos professores, e as vezes nem é da disciplina em questão, são várias as disciplinas. Mas isso é natural.

P: Tem alguma coisa a acrescentar?

Hmm, acho que não. Acho até que falo de mais (risos).

Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista – Explicador E3

P: Qual é a sua formação académica? E que efeito é que essa formação contribuiu para a criação do centro de explicações?

R: Qual formação? Hmm, não, eu tenho frequência do curso de matemática. Hmm o que me fez abrir o centro foi a procura de alunos. Em 1980 havia uma procura grande, hmm as pessoas preocupavam-se muito em arranjar a explicação para atingir a tal positiva, que hoje já não é bem assim, procura-se mais, também procura-se para a positiva, mas são raros, é residual, aqui procura-se a explicação para ter a excelência, para ser o Cristiano Ronaldo, percebe a ideia? As pessoas querem, hmm agora, as vezes sente-se hmm um aluno ou outro que quer ser o Cristiano Ronaldo, mas não quer fazer qualquer sacrifício, ou seja, é preciso treinar hmm estar disposto e disponível para passar ali horas e as vezes não se vê, um ou outro, mas há alunos que mergulham, há alunos que chegam a atingir aqui 5 horas, 4 horas a lhe dar, com pontos, vão vendo, vão vendo... é aqueles alunos de 20, e eu tenho, tenho mais de um, ou mais, tenho uns tantos, que entram na explicação com 20 ... no 12.º, 20, 20, eles entram e o que querem? Querem é mesmo é ir ao pormenores, e não falhar do 20, não fugir muito do 20, porque se fogem, há determinadas médias que, por exemplo, no ano passado tive um elemento que foi para Manchester estudar, mas era um brilhante, era uma cabeça, e é um aluno de 20, era 20,20,20 e ele teve cá durante 4 anos, teve do 9.º ao 12.º, mas brilhante e foi para Manchester e, eu acho que sim, para engenharia aerospacial, e isso, e podia era um aluno que tinha possibilidade. Mas isto só para dizer o quê?! Procura-se atualmente a excelência, isso é o que se procura, há também àqueles que procuram a positiva, mas é uma coisa muito pequena, residual.

P: Enquanto aluno, alguma vez frequentou explicações? Se sim, a que disciplinas e em que anos de escolaridade? E porquê?

R: Já frequentei, já frequentei explicações aliais, a partir do nono ano, eu saia do liceu e eu trabalhava e estudava. Ajudava o meu pai, desde muito cedo. Meu pai já me ocupava todos os dias, todos os dias. Menos o dia de natal. Trabalhava e estudava e a partir do nono ano fiz tudo sozinho. Comecei nas explicações, tive explicações de física, tive de geometria descritiva, hmm tive hmm matemática hmm, biologia. Já frequentei explicações, e tive até um grande explicador que era o professor Amorim, que era um senhor que dava, latim, grego hmm português, história e filosofia. Dava 5

disciplinas, acho que ele fez, hmm, foi uma das pessoas que me inspirou, ele tinha um poder de, ele transmitia com transparência as coisas e ele despertou em mim, era a tal coisa, era um professor que tinha estado no seminário era muito bom. Mas foi um professor que me inspirou e depois eu vi que comecei a ter sucesso, vi que a coisa tava a crescer de uma maneira exponencial hmm e então olha recorri as explicações e cá estou e nunca mais voltei para o ensino.

P: Porque escolheu esta localização?

R: Escolhi esta localização porque isto antes era um restaurante do meu pai. Ele tinha vários restaurantes e isto foi um dos restaurantes dele e como ele já tinha este espaço eu agarrei e o que é que fiz?! Fiz paredes, pus ao meu jeito e vim para cá, acho que sim, eu tava no colégio, eu era diretor do colégio, mas na altura depois chatee-me um pedaço, as pessoas eram um bocadinho ingratas e então eu, eu peguei no colégio e em 4, 6 meses pus ele a subir na vertical, e eles acharam que aquilo coiso e então puseram mais 4 diretores, um diretor financeiro e eu era o executivo e quer dizer, fazia para, quer dizer, achei que não foi uma ação das melhores, e disse isto é vosso e vou-me embora, vou sair daqui, fiquei mais 6 meses que me pediram e entretanto sai e comecei isto aqui, tudo de raiz, hmm transformei isto tudo e pronto mantenho-me aqui e espero acabar aqui as explicações.

P: Como é que divulga o centro?

R: O centro? Não, não. Nunca divulguei, nunca, nunca. As pessoas, eu acho, pontualmente, posso dizer, é normal, os últimos 10 anos / 8 anos, eu ter, de 30% dos alunos, o pai ou a mãe tiveram cá. Portanto é isso, o pai, a prima, os amigos. Por exemplo eu tenho uma família, o aluno há dias teve aqui, e tive 8 membros da família aqui, na explicação. Em teoria, eu não divulgo, as pessoas vão falando e eu faço o meu melhor, é assim sempre que chega um aluno aqui eu tento passar a melhor mensagem daqui e para isso é preciso um bom serviço. Agora não agrado a toda a gente e eu vou, vou até conseguir. Eu sou exigente, muito exigente. Até comigo. Assumi um compromisso e não falho, nunca. Só falto quando morrer. Exigência, Exigência. Isto aqui é para cumprir e vamos cumprir.

P: Quais são as disciplinas que em seu entender mais contribuem para a procura de explicações no 12.º ano de escolaridade? Porquê?

R: Eles começam a procurar mais a partir do 10.º, 10.º, 11.º e 12.º ano, são os anos em que já contam todos os valores para a média, no 5.º, 6.º ano ainda é um pedaço cedo, até ao 9.º ano, o 9.º ano é um pouco mais exigente, já se exige mais. Mas é mais recorrente os alunos lutarem mais pelas notas a partir do 10.º ano e as vezes incidem mais no 12.º ano. As vezes vão até ao 12.º ano e só podes é que se focam mesmo no aumentar a nota, convinha que fosse no 12.º ano e há alunos que entram logo no primeiro mês, ali pra matar, a maioria, a maioria dos pais responsáveis, estão atentos e que querem por o filho no grupo de excelência e pronto e lutam para isso, porque têm de ter mais treinos e isso.

P: Em geral, quais são os hábitos de frequência de explicações de matemática no 12.º ano de escolaridade? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, ou outros.]

R: A frequência é 3 vezes por semana. Aqui ponho essa hipótese, são sempre 3x por semana obrigatórias, agora se o aluno quiser vir 5 vezes, vem 5. O pagamento é o mesmo. Portanto o aluno pode rodar. Sempre que quiser mais tempo, podem vir, aqueles que estão interessados, que normalmente é os que têm melhores notas. O aluno de 20 é aquele aluno que faz mais horas cá dentro. Raramente isso falha, o melhor aluno é aquele que mais se esforça, que mais batalha.

P: Quando é que os alunos se inscrevem nas explicações? [No início do ano, segundo período, ...]

R: Normalmente no início do ano letivo, também tenho outros que vêm a meio, e isso acontece mais no terceiro período, quando o pai do aluno vê que o aluno não vai por si, nem sozinho, até ao fim e então recorre a um explicador e normalmente recorre-se nessa altura porque as vezes não há abundância de dinheiro, a parte financeira é muito importante. Há gente que não ta na explicação porque não pode é só isso.

P: Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?

R: Respondeu anteriormente.

P: Como decorrem as explicações? Que tipo de trabalho realiza com os explicandos? [Resolver exercícios da aula, fazer trabalhos de casa, tirar dúvidas ...]

R: As explicações funcionam desta forma. Eu dou sempre o programa todo e costumo ir sempre a frente do professor da escola. Para que quando o professor falar, o aluno já ter algumas bases, só que eu peço para que ele não se manifeste. Ou seja, as vezes o professor até pergunta de uma maneira meia manhosa para ver se o aluno está ou não na explicação e eu aí peço para que as pessoas não se manifestem, não digam hmm, eu digo antes do ponto vocês não sabem nada, no dia do ponto têm de saber tudo, certo?! Portanto hmm é que antes as vezes o professor é maldoso e agente sabe como é a raça humana, a raça humana é má, muito má e as vezes anda preocupada com a vida dos outros e não olha para a sua e então quer saber se o aluno tem explicação, se o pai dele tem um Porsche hmm eles só querem saber isso.

P: Costuma desenvolver as explicações em grupo ou individualmente?

R: Em grupo, em grupo. E por ano letivo.

P: Qual o impacto da frequência de explicações junto dos professores na escola? Estes têm conhecimento?

R: Nem todos têm conhecimento, nem todos e há outros que descobrem. Se for um professor atento, até consegue descobrir quem é o explicador. Que as vezes a forma de tratar um assunto, têm uma determinada maneira e o professor se for um professor atento, vai ver, isto é, de tal explicador, aqueles mais rodados, eles conseguem quase localizar de onde eles vêm. Porque eles fazem daquela forma, mas é uma forma muito parecida e tal. Agora nota-se da parte dos professores que eles têm um pedaço de medo, quando não devia de haver, porque no fundo o explicador é aquele individuo que está a tirar um pouco a mancha que o professor põe. O professor as vezes, ou não transmite bem, ou é hmm sei lá, as vezes tem falhas ou do professor ou do aluno e as vezes é o explicador que cobre isso, ou seja, põe-lhe na positiva e as vezes os professores, ou por insegurança ou por inveja, porque há muitos professores, eu diria que se calhar 10 % dos professores dão explicação, na parte da matemática, na parte da matemática, e alguns não dão porque sabem mesmo que não têm jeito para aquilo e então hmm as vezes vê-se um entrave de todo o tamanho por parte do professor. Mas esse entrave é feito as vezes unicamente por inveja e esquece-se que a gente tapa

um pouco do borrão que ele tá a fazer. Ele talvez levava a não transitar de ano 20 alunos e as vezes o explicador faz com que seja só 15. E isso eles esquecem-se que a gente está a colaborar com ele e ele esquece isso. Pronto, por inveja, por isto, por aquilo. Mas eu vejo muita inveja, é muito por aí. É pena

P: Pela investigação que realizei até ao momento, parece-me que os alunos do Ensino Secundário recorrem mais a explicações que os do Ensino Superior. Concorda com esta perceção? Se sim, a que acha que isto se deve?

R: Há mais alunos no ensino secundário. No ensino superior não há tanto porque o aluno também acaba por aprender, para já, não se recorre a explicação do ensino superior porque é muito mais cara, muito cara, no ensino superior é muito cara. Levam por hora, 20 ou 30 euros. Portanto e não há muitos explicadores, por exemplo se me disser assim, arranje-me 3 explicadores de matemática na Madeira do ensino superior, eu não consigo arranjar 3, se calhar 2. Portanto, eu diria que no 12.º a frequência nas explicações seja de 70% dos alunos todos, de uma maneira grossa, isto não há ... 70% dos alunos em matemática têm explicação. No ensino superior talvez seja 5% aqueles que têm explicação. Não há muitos explicadores a trabalhar no ensino superior, há poucos porque a procura também é pequena. Quem está no continente tem mais, agente aqui tem poucos. E depois são preço altíssimos e não há muita disponibilidade para isso. E o aluno depois recorre aos amigos, e aprende a estudar, as vezes a necessidade obriga a estudar. Porque há muito aluno aí que nunca estudou realmente. Foi andando, até passar sempre, um empurram aqui, outro ali, e a coisa funcionou.

P: As explicações têm influência no acesso ao Ensino Superior?

R: Tem uma influência, que é olhe, eles levam mais bases, ficam mais bem assentes, penso eu, trabalhasse muito, repare, eu aqui, estou todos os dias a trabalhar com eles. E isso dá-lhe uma bagagem enorme, outra facilidade.

P: No seu entender, como justifica o investimento que hoje os Encarregados de Educação fazem na educação dos seus filhos/educandos?

R: Vejamos, eu se tivesse um filho e visse que ele até tem um bom método de estudo, deixava-lhe a estudar sozinho, mas depois a explicação tem uma vantagem muito grande que é quando o explicador alguma coisa que seja preciso decodificar, para perceber, posso demorar um dia, posso demorar 6 horas, 4 horas, e as vezes o

explicador em 2 pancadas e em segundos tira-lhe a dúvida. Percebe a ideia?! O aluno fica com uma amplitude, uma visão muito maior, e isso é um investimento. E tem outra coisa, a eu sou explicador de matemática e a minha função é essa, mas se houver um aluno com um comportamento menos digno eu chamo a atenção, dou-lhe ali uma lavagem naquela cabeça, isso é garantido. E há muitos pais que colocam os filhos comigo por isso mesmo, porque sabem que eles vão aprender matemática, mas também vão aprender outras coisas, outros exemplos. E outra coisa que faço é mandar uma piadinha ou outra, as vezes com o humor conseguimos ter o aluno mais pegado a nós e fica mais fácil de tê-lo na mão e fica mais fácil em polir sem esforço.

P: Existe relação entre a frequência das explicações e o aproveitamento escolar dos alunos?

R: Ahh não tenho dúvidas, não tenha dúvidas nenhuma, e digo-lhe mais, vamos supor que ninguém tinha explicação. As positivas no exame nacional, talvez, isso é uma suposição, podia ser, as positivas podiam atingir 8 a 9, a média, a média. Com os explicadores chega a 11 ou 12 e as vezes 13, portanto não tenha dúvidas que as explicações ajudam imenso. Atenção, eu não estou a dizer que todas as explicações funcionam, é como tudo, a professores que não funcionam, é como tudo. Mas que elas contam, contam.

P: Como percebe a relação das explicações no sistema educativo português?

R: Aumentar a médias, a média. Não tenha dúvidas. Quer dizer há exceções, mas por normal é para aumentar a média. Mas eu também vejo muitos alunos por aí que não entra no eixo, não entra nas regras, porque eu vejo, muitos alunos estão mal, mas devem isso ao pai. Porque o pai é muito benevolente, o pai não lhe dá ritmo de trabalho, é preciso trabalhar, a lei da vida é esta. Se eu de manhã quero que o padeiro ponha pão na minha casa e exijo que o carteiro vá por as cartas a casa e exijo que o hospital esteja apto para quando eu estiver doente, epah e as pessoas querem é não fazer nada, ser no fundo parasitas, não. Agente tem que exigir do filho, não é para ir cavar batatas, mas é para estudar, ele tem que estudar, se o trabalho dele é estudar, ele tem que estudar. Se ele quando diz que a profissão dele é estudante, ele tem que justificar isso, como o pai quando diz que é o gestor, tem de fazer alguma coisa e nota-se que da parte dos pais há muita benevolência. Atualmente estamos a relaxar de mais. Não pode ser, temos de ter mais ritmo, porque se não fica tudo acomodado. E

depois andamos atrás de subsídios, e os miúdos depois vão na onde. Qualquer dia é 2 a trabalhar e 10 a receber subsídios, percebe? E lá vai o País ao ar.

P: As explicações podem ser consideradas um negócio?

R: É sim, é sim. Para mim é. Eu só trabalho disto. Todo o dinheiro que tenho, sai daqui. Agora, as finanças encaram isto como se não fosse uma coisa lucrativa, mas isso é mais uma máscara que existe na nossa sociedade.

P: Conhece a existência de explicações sem o devido registo?

R: Já houve mais, já houve mais. Agora eu penso que é muito residual, o facto dos próprios professores darem aulas aos seus alunos, já houve, já houve. Há 20 anos havia alguns professores que davam explicações aos seus próprios alunos e ninguém via nada. Não se passava nada. Agora é muito residual.

P: Que medidas acha que devem ser tomadas pelo Governo Português perante este fenómeno?

R: Uma das medidas era esta: os professores precisam de ser controlados. Eu não estou a dizer que não há professores exigentes, que não há professores responsáveis. Há, e é uma maioria, mas há uns que se entenderem na sala de aula dar palmas, eles são dão palmas. O problema é que os professores andam muito de costas voltadas, se eles se unissem era muito melhor. As vezes chega um professor novo à escola e é posto logo de parte. Quando deviam era ajudá-lo. Não se entende isto. Os professores deviam ser mais vigiados. Devia haver inspetores a funcionar. Mas não funciona.

P: Os alunos costumam, na explicação, fazer algum tipo de abordagem sobre o professor de matemática no 12.º ano de escolaridade da escola?

R: Sim, é perfeitamente natural. As vezes até inconscientemente. Uns bem, outros mal. Mas a maioria reporta algumas críticas do professor.

P: Tem alguma coisa a acrescentar?

R: Não, nada.

Apêndice 6 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos

Questionário a estudantes do Ensino Secundário

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, que está a ser desenvolvida no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e que se destina a recolher informação sobre a frequência de explicações na disciplina de Matemática no 12.º ano de escolaridade
Garantimos a confidencialidade dos teus dados e agradecemos o tempo disponibilizado para responderes a este questionário pois o teu contributo muito é importante.

Ariana Ferreira

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Concelho de residência _____

4. (Preencha o quadro seguinte, indicando as pessoas que constituem o teu agregado familiar.

| | Parentesco | Idade | Habilitações Literárias | Profissão |
|---|------------|-------|-------------------------|-----------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |

4.1 Assinale com uma cruz (X) o valor aproximado do rendimento mensal do seu agregado familiar

a) Menos de 500 €

b) > 500 € - 1000 €

c) >1000 € - 2000 €

d) Mais de 2000 €

4.2. Beneficiarias de Abono da Segurança Social?

4.2.1. Sim Indique o escalão (1,2, 3 ou 4): _____

4.2.2. Não

5. A tua escola disponibiliza apoio na disciplina de Matemática?

Sim Não Não sei

Se respondeu sim, indique a quem se destina esse apoio, assinalando com uma cruz (x) todas as opções que considerar corretas.

5.1. A todos os alunos que o pretendam frequentar.

5.2. Apenas aos alunos indicados pelos professores.

5.3. Aos alunos que têm classificações negativas.

5.4. Aos alunos que apresentam dificuldades na disciplina

6. Assinale com uma cruz (x), o(s) motivo(s) que o(a) levaram a procurar explicação de Matemática fora da escola:

6.1.1. Não gosto da forma como o professor da escola explica.

6.1.2. Foi-me sugerido este explicador

6.1.3. Ao pagar um explicador, sinto-me na obrigação de melhorar as notas.

6.1.4. Sinto-me mais motivado(a) nesta disciplina ao ter um explicador fora da escola.

6.1.5. Os horários dos apoios de Matemática na escola não são compatíveis com a minha disponibilidade.

6.1.6. Nunca gostei de frequentar apoios na escola

6.1.7. Os apoios na escola não têm as horas suficientes para esclarecer as minhas dúvidas.

6.1.8. Gosto que me ensinem de forma mais individualizada

6.1.8. Outro motivo. Especifique _____

6.2 Frequento explicações de 12.º ano de Matemática fora da escola porque:

| | |
|---|--------------------------|
| 6.2.1. No 11.º ano também frequentava explicação na disciplina de Matemática | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.2. Já tive reprovações na disciplina de Matemática | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.3. Tive nota negativa a Matemática. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.4. Pretendo manter a nota que tenho. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.3. Pretendo melhorar a classificação na disciplina de Matemática. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.4. Estou a investir no exame nacional. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.5. As explicações proporcionam um apoio mais individualizado | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.6. Há menos alunos na sala. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.7. Posso o número de telemóvel do explicador e sinto-me mais seguro pois sei que posso contactá-lo em caso de dúvida. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2.8. Nas explicações a matéria é explicada com mais pormenor. | <input type="checkbox"/> |

| | |
|---|--|
| 6.2.9. Nas explicações realizo mais exercícios do que nas aulas. | |
| 6.2.10. Na escola o professor dá a matéria muito depressa. | |
| 6.2.11. Na escola o professor não consegue cumprir o programa. | |
| 6.2.12. Aproveito a explicação para fazer os trabalhos de casa de Matemática | |
| 6.2.13. O meu Encarregado de Educação obriga-me | |
| 6.2.14. Os meus amigos também frequentam. | |
| 6.2.15. Nas explicações existe um clima mais propício para a aprendizagem. | |
| 6.2.16. Nas explicações esclareço todas as dúvidas. | |
| 6.2.17. As explicações ajudam-me a melhorar as notas. | |
| 6.2.18. Nas explicações ensinam-me estratégias que me ajudam a compreender a matéria. | |
| 6.2.19. Nas explicações aprendo estratégias que me ajudam a resolver os testes. | |
| 6.2.20. Com as explicações dedico mais tempo ao estudo de Matemática | |
| 6.2.21. O explicador está sempre disponível para tirar dúvidas. | |
| 6.2.22. Pretendo candidatar-me ao Ensino Superior | |
| 6.2.23. Outro. Qual? | |

7. Assinala todos os aspetos que consideras menos positivos pelo facto de frequentares a explicação.

- 7.1. As explicações ocupam-me muito tempo.
- 7.2. Fico sem tempo livre para atividades de lazer
- 7.3. Fico com menos tempo para conviver com os meus familiares/amigos
- 7.4. Constituem um trabalho suplementar para além das aulas.
- 7.5. São uma despesa para o meu Encarregado de Educação.
- 7.6. Criam-me uma relação de dependência face ao explicador
- 7.7. Às vezes, fico confuso/a pois o modo de explicar a matéria é diferente do da escola.
- 7.8. Sinto-me inferiorizado por necessitar de ter um explicador e não costumo divulgar isso
- 7.9. Fico muito cansado e por vezes não consigo estar atento na explicação
- 7.10. Outro motivo.

Especifique _____

8. Classifica com uma cruz (x) o impacto das explicações de Matemática de 12.º ano nas tuas classificações escolares nesta disciplina.

| Aumentei bastante a classificação | Aumentei ligeiramente a classificação | A classificação não se alterou | A classificação diminuiu ligeiramente | A classificação diminuiu bastante |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| | | | | |

9. Indica se as explicações de Matemática alteraram as tuas atitudes em sala de aula, assinalando a tua opinião em todas as afirmações.

| Atualmente na escola | Verdadeiro | Falso | Sem opinião |
|--|------------|-------|-------------|
| 9.1. Estou mais atento/a nas aulas de Matemática | | | |
| 9.2. Sou mais participativo/a nas aulas de Matemática | | | |
| 9.3. Nem sempre estou atento nas aulas de Matemática pois posso recorrer ao explicador | | | |
| 9.4. Quando tenho dúvidas nas aulas de Matemática não questiono o professor pois posso perguntar ao explicador | | | |
| 9.5. A minha postura é idêntica | | | |
| 9.6. Outra atitude. Qual? | | | |

10. Indica se as explicações de Matemática tiveram impacto na tua vida pessoal, assinalando a tua opinião em todas as afirmações

| A nível pessoal | Verdadeiro | Falso | Sem opinião |
|---|------------|-------|-------------|
| 10.1. Sinto-me mais confiante em relação aos meus conhecimentos na disciplina de Matemática | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 10.2. Sinto-me mais preparado para a realização de testes/exames. | | | |
| 10.3. As explicações de Matemática não tiveram nenhum impacto. | | | |
| 10.4. Permitiram-me conhecer novos colegas | | | |
| 10.5. Permitiram-me compreender que para além de mim muitos outros estudantes também têm dificuldades naquela disciplina | | | |
| 10.6. Outro. Qual? | | | |

11. Assinala quantas horas por semana dependes nas explicações de Matemática de 12.º ano? (Coloca uma cruz no retângulo correto)

| Horas semanais | | | |
|----------------|-------|------|-----|
| 1 - 3 | 4 - 6 | 7- 9 | > 9 |
| | | | |

12. Quantas vezes por semana te deslocas à explicação de Matemática?

13. Nos dias anteriores aos testes o explicador reforça o número de horas semanais habituais?

Sim Não Às vezes

14. Quanto gastas, aproximadamente, por mês, nas explicações de Matemática de 12.º ano? Coloca uma cruz no retângulo correto)

| Até 50 € | > 50€ - 80€ | > 80€ -110€ | >110€ -140 € | Mais de 140 € |
|----------|-------------|-------------|--------------|---------------|
| | | | | |

15. Assinala com uma cruz (x) as alíneas que se aplicam ao modo como frequentas as explicações de Matemática.

15.1. Durante todo o ano letivo, de uma forma regular

15.2. Principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste

15.3. Apenas no final do ano letivo.

15.4. Apenas durante as férias escolares.

15.5. Outro. Qual?

16. Consegues imaginar o teu percurso escolar no 12.º ano sem explicações na disciplina de Matemática?

Sim Não

16.1. Justifica a tua resposta.

17. Tens explicações em outras disciplinas?

Sim Não

Em caso afirmativo indica qual (is)

Obrigado pela colaboração.

Fim

Apêndice 7 – Multifactor Leadership Questionnaire – Explicadores

Questionário Multifatorial de Liderança (Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio)

Nas páginas seguintes, encontram-se 45 itens descritivos. Indique qual das afirmações melhor se adequa ao seu desempenho.

I – Assinale a sua resposta escolhendo o número que melhor traduz a sua opinião;

II – Utilize a seguinte escala:

0 1 2 3 4
Nunca Raramente Algumas vezes Muitas vezes Frequentemente

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Forneço apoio aos outros em troca dos seus esforços. | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 2. | Reflito sobre situações críticas e questiono-me se são adequadas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Não atuou no momento dos problemas, mas apenas quando estes se agravam. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Foco a atenção em erros, desvios, irregularidades e desvios dos padrões esperados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Quando surgem assuntos importantes, evito envolver-me. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Estou ausente quando precisam de mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Procuro alternativas diferentes ao solucionar os problemas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Falo de forma otimista acerca do futuro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Gero orgulho por estarem associados a mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Espero que algo de mal aconteça para começar a agir. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Falo com entusiasmo sobre o que é preciso ser realizado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Mostro a importância de se ter um forte sentido de missão. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Invisto o meu tempo a ensinar e a treinar os meus explicandos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Saliento o que cada um pode receber quando os objetivos são alcançados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 17. | Demonstro acreditar que quando as coisas estão a funcionar, não devemos mudá-las. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Vou para além do meu interesse pessoal para bem do grupo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Trato o aluno como um indivíduo ao invés de tratá-lo como apenas mais um membro do grupo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Aguardo que os problemas se tornem crónicos antes de agir. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Trabalho para ganhar o respeito dos outros em mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Concentro minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Antes de atuar, pondero sempre as consequências éticas e morais das minhas decisões. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Mantenho-me a par de todos os erros. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | Demonstro um sentido de poder e de confiança. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. | Apresento uma visão positiva e motivadora do futuro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. | Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objetivos esperados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. | Evito tomar decisões. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. | Considero cada pessoa como tendo habilidades, necessidades e aspirações diferentes em relação aos outros. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. | Faço com que os outros olhem para os problemas de vários e diferentes ângulos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. | Ajudo os outros a desenvolverem os seus pontos fortes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. | Sugiro novas formas de realizar e completar as atividades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. | Demoro a responder a questões urgentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. | Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão coletivo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. | Expresso satisfação quando os outros correspondem às expectativas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. | Exprimo confiança de que os objetivos serão alcançados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. | Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. | Uso métodos de liderança que são satisfatórios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. | Levo os outros a fazerem mais do que o esperado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 40. | Sou eficaz ao representar o meu grupo perante níveis hierárquicos superiores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. | Trabalho com os outros de maneira satisfatória. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. | Aumento o desejo dos outros de obter sucesso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | Sou eficaz em atender as necessidades da organização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Lidero um grupo que é eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Adaptado por Ariana Ferreira do Questionário “*Multifactor Leadership Questionnaire*”, apresentado em aula na unidade curricular Liderança Educacional pela docente Susana Rocha.