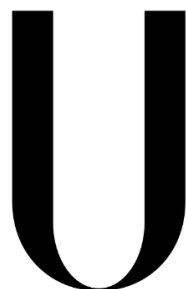


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

***Shadow Education* e a regulação local em educação: a
relação entre os centros de explicação e as escolas**

Salomé Pedro Fidalgo Ferreira da Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade em Organização e Gestão em Educação e Formação

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Ana Sofia Alves da Silva Cardoso Viseu

2023

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a Deus pela vida com que me tem abençoado e pela capacidade que me deu para concluir esta etapa. É o único que conheceu verdadeiramente as minhas lutas durante este percurso.

Ao meu querido marido Samuel, o meu muito obrigada pela paciência, dedicação e amor. Sem o seu apoio nada disto seria possível.

Agradeço todo o apoio dos meus pais e dos meus irmãos e por sempre acreditarem em mim. Aos meus sobrinhos, o meu obrigada, por me terem mimado nesta altura da minha vida e por continuarem a ser uma fonte de orgulho para mim.

O meu obrigada pelas palavras de encorajamento da minha avó Generosa que, apesar de já não estar entre nós, ecoaram no meu coração durante este percurso. Tudo aquilo que ela foi dizendo na minha infância e adolescência moldaram em parte aquilo que sou hoje.

À minha amiga e irmã de coração, Carolina, que me trouxe consolo e um ombro amigo sempre que precisei. Concluimos esta etapa lado a lado e as nossas conversas foram muitas vezes a minha boia de salvação.

À Joana Pereira, que não só me aconselhou a dar o meu melhor nesta fase da minha vida, como também a aproveitar os momentos de descanso para recuperar forças.

Ao professor Paulo Duarte que, sem saber, me ajudou, através da música, a trazer alguma tranquilidade a esta fase tão trabalhosa.

À Professora Sofia Viseu, por toda a orientação. Obrigada por ter acreditado em mim e por mostrar que ser professor vai muito mais para além dos livros.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os participantes deste estudo, que se disponibilizaram em me ajudar e em contribuir para uma área de estudo que acredito que irá crescer em Portugal. O meu obrigada.

RESUMO

O fenómeno das explicações tem vindo a crescer a nível mundial e Portugal está a acompanhar esse crescimento. A importância e os efeitos que este fenómeno tem vindo a produzir na gestão familiar e escolar dos alunos é cada vez mais evidente. Apesar deste crescimento no território português, as explicações, também denominadas por *Shadow Education*, carecem de investigações no que toca à sua estrutura, às causas da sua procura e, principalmente, à forma como os decisores políticos as integram na regulação da educação em Portugal. Neste sentido, recorrendo a um estudo de carácter exploratório centrado em dois centros de explicação e na sede do agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Setúbal, este estudo visa contribuir para conhecer as representações dos atores escolares acerca das relações entre as escolas e os centros de explicação. Estas representações são entendidas como sinalizadoras dos modos de regulação local da escola. Foram realizadas 3 entrevistas, uma ao diretor do agrupamento de escolas, e duas a dois diretores de centros de explicação. Paralelamente às entrevistas, foi realizada uma análise documental que permitiu aprofundar a caracterização do objeto empírico. O estudo tomou como conceito analítico chave a regulação local e multirregulação, revelando que o trabalho e o papel dos centros de explicação na regulação local da educação não se encontram formalizados. Adicionalmente, o estudo conclui que há uma grande tensão entre as escolas e os centros de explicação, na medida em que os centros admitem colmatar algumas das falhas do sistema de ensino.

Palavras-chave: explicações, centros de explicação, regulação local da educação, *shadow education*, escola.

ABSTRACT

The phenomenon of private tutoring has been growing worldwide and Portugal is also witnessing this growth. The importance and effects of this phenomenon on the families' management and students' educational paths are becoming increasingly evident. Despite this growth in Portugal, private tutoring, also known as Shadow Education, lacks sufficient research on its structure, the reasons behind its demand, and, most importantly, how policymakers integrate it into the education system. In this context, using an exploratory study centered on two private tutoring centers and the headquarters of a group of schools in Setúbal, this study aims to contribute to understanding the representations of educational actors regarding the relationships between schools and private tutoring centers. These representations are seen as indicative of the modes of local school regulation. Three interviews were conducted: one with the school group's director and two with directors of private tutoring centers. A document analysis was conducted alongside the interviews to further characterize the empirical object. The study used the key analytical concept of local regulation and multiregulation, revealing that the work and role of private tutoring centers in local education regulation are not formalized. Additionally, the study concludes that there is significant tension between schools and private tutoring centers, as the centers admit to addressing some of the shortcomings in the education system.

Keywords: private tutoring, private tutoring centers, local educational regulation, shadow education, school.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 : Apresentação do campo de estudo: as explicações	3
1.1. A consolidação do fenómeno das explicações a nível global	3
1.1.1. Explicações ou <i>shadow education</i> ?	5
1.1.2. Características do fenómeno das explicações	6
a. Tipos de oferta	6
b. Razões pela procura e principais disciplinas	6
c. Os explicadores	7
d. Efeitos na gestão escolar	9
1.2. E no caso português?	11
1.3. Síntese	13
CAPÍTULO 2 : Conceptualização e problemática	15
2.1. Regulação da educação	15
2.1.1. Níveis de regulação	16
2.1.1.1. Multirregulação	18
2.1.2. A intervenção de atores não-estatais na regulação da educação	21
2.2. Problemática e eixos de análise	22
CAPÍTULO 3 : Nota metodológica	27
3.1. Descrição da abordagem geral da investigação e do seu design	27

3.2.1. Técnicas de recolha de dados	28
3.2.2. Técnicas de análise de dados	30
3.2.3. Procedimentos de ordem ética	32
CAPÍTULO 4 : Apresentação e análise dos dados	33
4.1. Uma “relação inócua”	33
4.2. Um serviço complementar à escola ou “ruído no ecossistema”?	37
4.3. Que papel têm, então, os centros de explicação na educação?	41
4.4. Síntese	44
CAPÍTULO 5 : Considerações finais	48
Referências bibliográficas	51
Anexos	57
Anexo 1 – Guião de entrevista exploratório	57
Anexo 2 – Análise dos sites dos centros de explicação	60
Anexo 3 – Guião de entrevista final (Centros de Explicação)	61
Anexo 4 – Guião de entrevista final (Escola)	63
Anexo 5 – Transcrição das entrevistas	66
Anexo 5.1. Transcrição da Entrevista do Centro A	66
Anexo 5.2. Transcrição da Entrevista do Centro B	77
Anexo 5.3. Transcrição da Entrevista da Escola Verde	85
Anexo 6 – Grelha de análise de dados recolhidos nas entrevistas	100
Anexo 6.1. Grelha de análise de entrevista aos centros A e B	100
Anexo 6.2. Grelha de análise de entrevista à Escola Verde	111

INTRODUÇÃO

Realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialidade em Organização e Gestão em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a presente dissertação tem como objetivo descrever a regulação local em educação, partindo da análise das relações entre centros de explicação e as escolas.

O interesse neste tema partiu de uma experiência pessoal, enquanto explicadora de Inglês e Português, onde se procurou compreender o papel dos centros de explicação na educação, nomeadamente a nível local. O contexto pandémico, vivido entre 2020 e 2022, estabeleceu-se como um marco importante na gestão da educação em todo o mundo, estando Portugal incluído nesta transformação. Neste novo contexto educativo, alguns dos centros de explicação participaram ativamente na educação das crianças e dos jovens portugueses, o que produziu efeitos na própria gestão local da educação.

Para além desta razão, este tema também nasceu da sua natureza inovadora nos demais estudos realizados no âmbito da área de especialidade em Organização e Gestão em Educação e Formação, contribuindo, assim, para a investigação nesta área.

Neste sentido, e de forma a responder à questão *“Como se caracteriza a regulação local da educação a partir da análise da relação dos centros de explicação com as escolas?”*, este estudo procurou, em primeiro lugar, fazer um breve enquadramento temático sobre o fenómeno das explicações. Começando por explorar a sua origem, o capítulo 1 descreve o que é este fenómeno, de que forma tem crescido a nível mundial, as principais razões da sua procura e os efeitos que produz na gestão escolar. Este capítulo termina com uma breve contextualização do tema no território português, invocando os trabalhos de Costa et al. (2010).

O capítulo 2 apresenta a revisão de literatura que foi sendo realizada ao longo deste estudo, tendo por base os trabalhos de Barroso (2005; 2006) e Carvalho (2015). Os conceitos de regulação, níveis de regulação, multirregulação e relação entre atores foram os que serviram de “pano-de-fundo” para uma análise detalhada dos dados recolhidos na investigação. No final do capítulo, é apresentada a problemática do estudo.

O capítulo 3, por sua vez, descreve a metodologia seguida para a presente investigação: abordagem geral e design, técnicas de recolha e análise de dados e procedimentos éticos seguidos, segundo a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O quarto capítulo consiste na apresentação e na análise dos dados recolhidos, estando dividido em três partes, revelando cada uma dessas partes uma característica da relação entre a escola e os centros de explicação.

Por fim, as considerações finais revelam as ideias síntese do estudo realizado e algumas sugestões para trabalhos futuros, tendo por base as limitações desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

Apresentação do campo de estudo: as explicações

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar, num primeiro ponto, uma síntese de literatura recente sobre o fenómeno das explicações ao nível global: a) contextualização do fenómeno (i.e., origem e conceito geral); b) características do fenómeno (i.e., tipos de oferta, razões pela procura de explicações e principais disciplinas, perfil dos explicadores e os efeitos do fenómeno na gestão escolar). Num segundo ponto, procura-se descrever o conhecimento disponível sobre o fenómeno das explicações no contexto português. Por fim, é feita uma síntese geral do contexto em que este estudo foi realizado, dando o ponto de partida para a conceptualização teórica e problemática.

É preciso notar que, como muitas vezes referenciadas, as explicações são entendidas como “um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos” (Costa et al, 2010, p. 46). Bray (2010; 2021a) descreve as explicações tendo em conta três características: o seu carácter privado, suplementar e a sua relação com as disciplinas do ensino regular. Para este estudo, é importante referir que se balizou o fenómeno das explicações para as disciplinas que fazem parte do currículo formal da escola pública.

1.1. A consolidação do fenómeno das explicações a nível global

Historicamente, o fenómeno das explicações é predominante no Leste da Ásia (Luo & Chan, 2022), sendo que alguns autores argumentam que a Ásia é o “berço das explicações privadas” (Kobakidze & Suter, 2020 p. 3), o que explica que muita da literatura existente sobre o fenómeno seja proveniente do contexto asiático. Desses trabalhos, podemos concluir que esta

oferta surgiu pela necessidade económica dos professores, permitindo-lhes aumentar o seu rendimento mensal. Com o passar do tempo, as explicações começaram a assumir um importante papel social e escolar para as famílias, que passaram a conceber as explicações como oportunidade de crescimento pessoal e familiar dos seus educandos (McVey, 2012).

No continente europeu, a forma como as explicações são percecionadas e a sua presença no contexto educativo variam de país para país, dependendo do contexto político, social e económico de cada um (Kobakidze & Suter, 2020). Contudo, tem-se assistido a um “crescimento exponencial na Europa” (Bray, 2021, p. 443) da oferta e da procura de explicações. No Sul da Europa, a Grécia lidera com as taxas de adesão às explicações mais elevadas (idem). No Leste Europeu, entre os finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, a oferta e procura de aulas suplementares às do ensino formal aumentaram significativamente e, devido à crise económica então vivida, os professores acabavam por procurar um suplemento aos seus salários através da tutoria (idem). No Norte da Europa, Bray (2021a) afirma que graças a uma longa tradição de um serviço público de educação, as explicações privadas têm permanecido, na maioria dos casos, como residuais.

No continente americano, especificamente nos Estados Unidos da América, o governo apoia a existência de explicações privadas, como suplemento às aulas do ensino formal (Wang, 2022). Neste sentido, há uma articulação aberta entre instituições de ensino, centros de explicação ou tutorias e o governo, garantido que todos os alunos têm as mesmas oportunidades e possibilidades em ultrapassar as suas dificuldades (idem). Entre 2002 e 2015, o governo norte-americano implementou uma lei intitulada *No Child Left Behind*, que ditava que os serviços de explicação e/ou tutoria fora do contexto escolar seriam postos ao serviço da escola, quando fossem detetados casos de sucessivas retenções, de abandono escolar ou de fraca avaliação da própria instituição escolar (Neto-Mendes, 2010; Wang, 2022). Desta forma, a gestão que é feita no

contexto das explicações é incluída na gestão do sistema de ensino formal, permitindo controlar quem são os explicadores, o impacto que estas aulas suplementares têm no desempenho do aluno e, por consequência, na própria instituição escolar (Wang, 2022). Desde a implementação desta lei, a procura de explicações e de apoio através da tutoria aumentou e, adicionalmente, promoveu uma melhoria no aproveitamento escolar dos alunos (Mori & Baker, 2010).

Apesar das diferenças assinaladas nos diferentes contextos, parece existir uma tendência para as explicações surgirem de uma necessidade económica por parte dos professores. Porém, cada vez mais tem vindo a ser definido como uma necessidade face à organização dos sistemas de ensino formais atuais e ao mercado de trabalho, ambos igualmente exigentes e marcados pela competitividade (Mori & Baker, 2010; Bray, 2021).

1.1.1. Explicações ou *shadow education*?

Este fenómeno é muitas vezes referenciado por educação na sombra ou *shadow education* (Costa et al, 2010; Bray, 2021) o que se justifica por dois motivos. Em primeiro lugar, confirmam a existência de um sistema educacional na sombra do sistema formal, sendo que este só existe, porque o “sistema formal de ensino existe” (Bray, 2010, p. 11). Em segundo lugar, as explicações são, na sua grande maioria, idênticas ao ensino formal, mantendo um acompanhamento próximo das mudanças que o último sugere (Bray, 2021)

É importante esclarecer que as explicações podem ser exercidas em diferentes contextos, não sendo restritas aos centros de explicação. O termo *shadow education* caracteriza qualquer tipo de apoio escolar realizado fora do contexto e horário escolar e é, por isso, muitas vezes referenciado na literatura para descrever este fenómeno.

1.1.2. Características do fenómeno das explicações

a. Tipos de oferta

À medida que o fenómeno das explicações ganha terreno a nível global, é possível identificar alguns traços gerais que o retratam, mesmo que exercidos em contextos distintos.

As explicações permitem que os alunos possam ter um acompanhamento mais individualizado e/ou especializado, o que “contrasta com o ensino massificado oferecido pelos sistemas educativos modernos” (Costa et al, 2010, p. 35). Podem ser classificadas com base no número de alunos em cada grupo de alunos: “*class tutoring, group tutoring, and individual (one-to-one) tutoring*” (Yu & Zhang, 2022, p. 1584; Bray, 2021). Para além desta classificação, as explicações podem ser dadas presencialmente ou online (Yu & Zhang, 2022).

b. Razões pela procura e principais disciplinas

Tendo em conta os estudos de Costa et al (2010) e Bray (2010), as explicações são procuradas por um conjunto diversificado de motivos, sendo os seguintes os mais destacados a nível global: 1) a existência de exames em momentos decisivos do percurso escolar dos alunos; 2) a sobrecarga do currículo formal; 3) a incapacidade de os pais apoiarem e ajudarem os seus filhos nos trabalhos de casa e preparação para testes e/ou exames; 4) a cultura do próprio país; 5) a qualidade do ensino na escola pública; e, por fim, 6) motivos não académicos, destacando-se o apoio na gestão familiar (e.g. gestão dos trabalhos de casa).

De uma forma geral e a nível global, as disciplinas que envolvam línguas, matemáticas e ciências são as mais procuradas, pois são as disciplinas que envolvem a realização de exames ou momentos de avaliação impactantes no percurso escolar (Yu & Zhang, 2022).

Seria de esperar que os alunos com maiores dificuldades procurassem este tipo de serviço, no entanto, os estudos realizados nos vários países do mundo indicam o oposto. Os alunos com notas já elevadas e com aproveitamento escolar elevado tendem a perpetuar a fasquia elevada, recorrendo às explicações (Bray, 2021). Segundo o mesmo autor, as explicações são vistas, na maioria dos países, como uma possibilidade de manter os níveis de competitividade entre escolas, e não propriamente como uma solução para os alunos com necessidades de aprendizagem. Desta forma, as famílias inseridas em contextos socioculturais e económicos mais abastados tendem a perpetuar esta situação.

c. Os explicadores

Quanto aos explicadores, estes apresentam perfis bastante diversificados entre si (Bray, 2021), tendo em conta a dimensão que o fenómeno tem vindo a ganhar. Podem ser pessoas formadas em ensino ou não, e podem exercer a função de explicador a part-time ou full-time (Bray, 2021; Yu & Zhang, 2022). Na maioria dos casos e inicialmente na sua história, as explicações são dadas por professores que lecionam ou lecionaram no ensino formal (Costa et al, 2010). No entanto, existem atualmente outros perfis de explicador.

No caso dos explicadores que são paralelamente professores no ensino formal, as explicações “funcionam como um suplemento a uma atividade principal, asseguradas (...) no seu tempo livre” (Costa et al, 2010, p. 38) e, na maioria dos casos, os rendimentos obtidos por esta prática não são declarados às entidades fiscais (idem). Muitos professores procuram outros trabalhos semelhantes à lecionação para complementar os seus salários (Bray, 2021). A estes, dá-se por norma a designação de explicadores “domésticos” (Costa et. al, 2010), visto que exercem esta função no seu domicílio, sem estarem vinculados a nenhuma instituição.

Para os casos em que os professores, que são simultaneamente explicadores dos seus próprios alunos, há um grande perigo de manipularem as suas aulas a nível do planeamento da matéria a ser dada. Em diversos países, como é o caso de Chipre, Indonésia, Nigéria e Rússia, há menção de que os professores atrasam deliberadamente a matéria que sai no teste e/ou exame, de forma que os alunos os procurem no papel de explicador, garantindo um grupo de alunos fixos (Bray, 1999 cit in. Costa et al, 2010). Noutros casos, os professores são tentados a reduzir os seus esforços, a investirem pouco trabalho na planificação das suas aulas e em não ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos em sala de aula por terem a garantia que os alunos irão pagar para terem explicações privadas (Bray, 2021).

Tendo em conta este panorama, alguns países implementaram medidas sobre este tipo de “serviço”, proibindo, total ou parcialmente, o exercício da atividade (Neto-Mendes et al, 2008). Perante este cenário, são referidos países como Coreia do Sul, China, Croácia e Polónia.

Para os casos em que os explicadores não são professores no ensino formal, os seus perfis podem variar. Muitos dos licenciados em Ensino, ou em áreas relacionadas, que se encontrem desempregados, optam por exercer a função de explicador, em alternativa a entrarem no ensino formal num futuro próximo (Costa et al., 2010); ou estudantes do ensino superior, que procuram um part-time para conciliar com os seus estudos (Bray, 2021).

Existem, também, explicadores que possuem habilitações académicas, ao nível de licenciatura, noutras áreas que não estejam diretamente ligadas com o Ensino ou a Educação (Costa et al, 2010). Bray (2021a), embora reforce a importância de os explicadores serem qualificados em pedagogia ou educação, salienta a existência de explicadores que não possuem qualquer qualificação académica ou profissional nestas áreas.

Esta diversidade cada vez mais evidente tem revelado que, para se ser explicador atualmente, as exigências são poucas. Costa e Silveirinha (2010), num estudo realizado entre 2005 e 2008 num centro de explicação, destacam que “todos os explicadores do centro possuem licenciatura, com uma escassa maioria (...) a ser detentora de formação profissional (...) em ensino” (p. 113). Bray (2021a) sublinha que o gosto e o entusiasmo em ensinar é a condição essencial para ser explicador: “*Enthusiasm to pass along knowledge to younger students seems to be considered a more important attribute*” (p. 457).

d. Efeitos na gestão escolar

Os efeitos que as explicações têm na organização e gestão do ensino formal podem ser significativos, na medida em que interferem com a dinâmica de ensino-aprendizagem (Bray, 2003; 2007), nomeadamente no que toca às questões de equidade (Wang, 2022).

No caso de quase todos os alunos frequentarem explicações, o professor pode não sentir a necessidade de trabalhar do mesmo modo com os alunos (Luo & Chan, 2022); no caso em que apenas alguns alunos frequentam explicações, “os professores do sistema formal podem ser confrontados com maiores disparidades dentro das suas turmas” (Bray, 2010, p. 17), aumentando a desigualdade já natural do sistema educativo (Choi & Park, 2016). As explicações promovem também a diminuição de assiduidade dos alunos às aulas do ensino formal e estes começam a faltar às aulas “para terem explicações durante o período letivo” (Silova & Kazimzade, 2006 cit in Bray, 2010, p. 18).

Para além destas consequências mais evidentes, as explicações também produzem efeitos na gestão do sistema formal de ensino quando os professores, que são simultaneamente explicadores, são imorais nas suas práticas, como mencionado anteriormente (Bray 2003). O facto

de abrandarem o ritmo de lecionação do plano curricular (Luo & Chan, 2022), e de propositadamente ocultarem certos conteúdos (Costa et al, 2010) dentro do contexto de sala de aula impacta significativamente a dinâmica de ensino-aprendizagem do sistema de ensino formal, aumentando as desigualdades dentro das turmas.

Tendo em conta estes parâmetros, compreende-se que os efeitos do fenómeno na gestão escolar e, também na gestão familiar, podem ser considerados positivos ou negativos. Quanto aos efeitos negativos, em suma, destacam-se 1) a desigualdade a nível educativo, dentro das próprias turmas. A tensão desde sempre existente entre famílias economicamente favorecidas e economicamente desfavorecidas promove o aumento da frequência nestes serviços por parte dos primeiros (Choi & Park, 2016); 2) associada ao primeiro, destacam-se também os problemas de equidade e de coesão social. À medida que o fenómeno cresce, e tendo em conta a tendência evidenciada pela investigação, a coesão social torna-se uma realidade cada vez mais utópica, acabando por favorecer, de uma forma sistemática, as famílias economicamente mais estáveis e favorecidas (Heyneman, 2011).

Quanto aos efeitos positivos, Heyneman (2011) destaca, em primeiro lugar, a responsabilidade dos pais no percurso escolar e na educação dos filhos, sendo que as explicações assumem o papel fundamental na preparação dos alunos para momentos de avaliação. Em segundo lugar, a existência do fenómeno permite, de certo modo, colmatar algumas das falhas que existem na escola pública. A proibição deste tipo de atividade, como é o caso da Tanzânia (idem), tem criado consequências “catastróficas” (p. 184) na educação dos alunos. Seguidamente, em terceiro lugar, as explicações refletem, de certo modo, o investimento das famílias na educação dos seus filhos, promovendo, assim, um desenvolvimento socioeconómico positivo (idem). Em quarto lugar, e para concluir, o investimento em explicações que as famílias dão promove um bem-estar

social geral e bem-estar individual, na medida em que cria uma sensação de segurança e de garantia no desenvolvimento das aprendizagens na possibilidade de a escola falhar (idem).

Bray (2003) afirma que as explicações são fomentadas por um espírito de competição e “por uma crença forte no valor da educação para o progresso social e económico” (Azevedo & Costa, 2009, p. 85). Por este motivo, Bray (2021a, 2021b) indica que a existência de uma *shadow education* produz efeitos complexos na construção de políticas educativas que regulem a sua ação o que é particularmente importante no âmbito do presente estudo.

1.2. E no caso português?

Em Portugal, o fenómeno das explicações é um contexto ainda pouco explorado, sendo a investigação conduzida por Costa et al. (2010) a mais referenciada quando se aborda o território português. Bray (2020), inclusive, indica este estudo como referência do panorama português face ao fenómeno. Silva (2021), na sua dissertação de mestrado sobre os efeitos da *Shadow Education* nos resultados do teste PISA (*Programme for International Student Assessment*), destacou que Portugal carece de dados recentes sobre o contexto e que nenhum dos estudos, até então, conseguiu criar um padrão sobre o contexto no território português (p. 24). Embora a investigação seja escassa, este fenómeno tem vindo a crescer em Portugal e a acompanhar o movimento à escala global (Bento, 2009; Azevedo & Costa, 2009).

Desenvolvido na Universidade de Aveiro, o projeto *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações* procurou caracterizar este fenómeno em Portugal e, por isso, será a principal referência para este subcapítulo. Este projeto foi realizado numa cidade de território continental português, com o nome fictício de “a cidade Aquarela” (Silveirinha & Costa, 2010, p. 105). O concelho da cidade Aquarela apresenta cerca de 70 escolas públicas e privadas de ensino não

superior, incluindo jardins de infância, escolas do 1º ao 3º ciclo do ensino básico, escolas secundárias e uma escola profissional.

A oferta da grande maioria das explicações reside nos chamados “explicadores domésticos” (Silveirinha & Costa, 2010, p. 108), com uma percentagem de 86,8%. Por norma, tanto em centros de explicações, como nos explicadores domésticos, o nível de ensino mais procurado é o ensino secundário. Segue-se o nível básico, 3º e 2º ciclo. O 1º ciclo do ensino básico e o ensino universitário são os que possuem menos procura e, por isso, menos oferta. No entanto, importa destacar que o ensino universitário apresenta mais oferta em centros de explicações do que nos explicadores domésticos (Silveirinha & Costa, 2010).

Quanto às disciplinas mais procuradas, o estudo indica a tendência já verificada noutros países. Em primeiro lugar, a disciplina de Matemática é a mais procurada; de seguida, surgem a Física e a Química, “tradicionalmente associadas” (Silveirinha & Costa, 2010, p. 109); por fim, o Inglês. A procura de explicações nestas disciplinas reflete a necessidade de apoio aos exames nacionais, fundamentais para o acesso ao Ensino Superior (Bento, 2009).

De acordo ainda com este estudo, Costa et al. (2010) evidenciaram as principais razões pelas quais os alunos em Portugal procuram as explicações: a) dificuldades ou falta de bases, muitas vezes os alunos vão passando de ano sem terem bem assentes as bases fundamentais; b) notas altas, os alunos procuram notas altas por exigência própria ou de terceiros (e.g., família, professores); c) exames nacionais, esta é das razões mais apontadas pelos alunos e explicadores, de forma a terem média para ingressarem no Ensino Superior; d) incompetência dos profissionais da escola, alguns alunos queixam-se da falta de profissionalismo e de preparação científica dos docentes, o que os leva a procurar explicações; e) falta de hábitos de trabalho; f) facilitismo do sistema de ensino formal; g) falta de motivação para estudar; h) maus resultados; i) imposição dos

país; j) ocupação dos tempos livres; e k) sucesso. Como se pode verificar, as principais razões apontadas por Costa et al. (2010) vão ao encontro das razões apresentadas pelos restantes países europeus (Bray, 2021).

Este serviço é compreendido pela competição que existe entre as escolas que procuram uma avaliação mais positiva e um lugar de destaque nos *rankings* nacionais e internacionais (Costa et al, 2010). Assim, e para concluir, Neto-Mendes (2010) evidencia que, em Portugal, “a compreensão do fenómeno das explicações pode sair fortalecida se perspectivada à luz do mercado e da competição pelas melhores oportunidades e pela manutenção de privilégios” (p. 100), corroborando a ideia de que as explicações realçam as questões de equidade, altamente evidentes no sistema formal de ensino.

Neto-Mendes et al (2008) destacam ainda que, em Portugal, a regulação dos serviços de explicação é feita através de políticas que englobam os professores que são simultaneamente explicadores. Estas leis limitam o exercício do serviço a alunos do mesmo agrupamento escolar (Portaria n. 814/2005, de 13 de setembro). No entanto, não se destacam quaisquer tentativas de regulação a nível local e da influência que as explicações exercem no contexto educativo, enquanto produtoras de oportunidades diferenciadoras (Neto-Mendes et al, 2008).

1.3. Síntese

Para concluir o presente capítulo, importa sintetizar que, em primeiro lugar, o fenómeno de explicações tem crescido a nível mundial e Portugal está a acompanhar esse crescimento (Bento, 2009). O termo *shadow education*, como é muitas vezes usado para descrever o fenómeno, caracteriza qualquer tipo de apoio escolar realizado fora do contexto e horário escolar e representa a influência que a regulação do sistema de ensino formal tem sobre a sua atividade. Devido a este

crescimento, os tipos de explicadores são cada vez mais variados, não sendo exclusivo a profissionais com habilitações académicas em ensino ou em educação.

Em segundo lugar, as investigações sobre as explicações, embora sejam comumente vistas como um recurso de apoio aos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem, têm vindo demonstrar que o fenómeno replica a competitividade e discrepância entre escolas e entre os próprios alunos. Esta realidade deve-se, essencialmente, à capacidade de as famílias economicamente estáveis e abastadas terem capacidade de pagar explicações e, concomitantemente, pela visão implementada por estas mesmas famílias sobre a importância da escola e dos estudos na vida profissional (Bray, 2021a; Bray, 2021b).

Tendo em conta este fator, os efeitos que o fenómeno das explicações produz na gestão escolar e na gestão familiar são significativos, podendo ser apontados como negativos, sendo a questão de equidade a mais evidente (Heyneman, 2011), ou positivos, destacando o seu papel na atenuação das falhas do ensino formal (*idem*).

Neste sentido, a procura de apoio e de aulas extra fora do horário escolar tem vindo a revelar-se desafiante na definição de políticas que regulem a sua atividade (Bray, 2021; Bray, 2021; Bray, 2003). Tendo em conta a pouca investigação acessível sobre o fenómeno no contexto português (Ascensão & Rodrigues, 2012; Silva, 2021), o presente estudo foca-se na regulação local da educação, tendo como fator central de análise a relação entre escolas e os centros de explicação.

CAPÍTULO 2

Conceptualização e problemática

O próximo capítulo assume como propósito apresentar um quadro teórico que fundamente o tema central desta dissertação: a relação entre escolas e centros de explicação. Tendo como foco a regulação local em educação, os conceitos sustentarão a importância do estudo e a relevância que poderá ter em futuros estudos sobre o tema.

De forma a sistematizar o capítulo, em primeiro lugar, será apresentada uma breve descrição do conceito de regulação da educação e dos modos de regulação; de seguida, a regulação local, conceito este que dará enquadramento ao de multirregulação. Simultaneamente, será realçado o estudo de Carvalho (2015) sobre a intervenção de diferentes atores na regulação das políticas educativas. Por fim, é apresentada a problemática do estudo.

2.1. Regulação da educação

Para referência do conceito de regulação em educação, serão maioritariamente abordados os trabalhos de Barroso (2005; 2006). O conceito de regulação caracteriza “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores” (Barroso, 2006, p. 2), i.e., a regulação de controlo e institucional, e “os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (idem, p.2), ou seja, a regulação autónoma e situacional. Importa, no entanto, salientar que o conceito de regulação, quando transportado para a esfera da educação, é aberto a várias interpretações e compreende um processo complexo e com a intervenção de vários atores (Barroso, 2005).

Considerando o contexto português, a regulação das políticas e da ação dos vários atores políticos tende a ser um tema bastante sensível devido à interpretação que se dá ao papel do Estado

e dos vários “modos de intervenção” que o mesmo assume (Carvalho, 2015, p. 314). Barroso (2005) afirma, inclusive, que, no contexto educativo, o termo regulação está associado “ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (p. 727).

Neste sentido, destacam-se dois modos que caracterizam o processo de regulação, dando ao Estado um papel e funções diferentes. O primeiro é designado por burocrático ou burocrático-profissional, que combina uma “regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2005, p. 736-737). Este modelo caracteriza-se pela presença ativa e pelo controlo do Estado na regulação das políticas educativas, através de normas (Barroso et al., 2007; Barroso, 2018).

Por sua vez, o modo de regulação pós-burocrático atribui ao Estado o papel de avaliador, substituindo o controlo através das normas pelo controlo através dos resultados (Almeida & Costa, 2020; Barroso, 2003, 2018). Este modelo oferece uma visão mais autónoma da escola, aumentando a diversificação da oferta escolar e equilibrando o papel do Estado ao transferir parte do poder para as periferias (Formosinho et al., 2010). A partir deste modo e das suas características, evidenciam-se os mercados ou “quase-mercados” no contexto educativo, transformando “a ideia de serviço público em serviço para clientes” (Barroso, 2005, p. 742), e onde o foco são os resultados.

2.1.1. Níveis de regulação

Quando se aborda o conceito de regulação, é importante distinguir os vários níveis que existem, visto que estes atuam em diferentes momentos e impactam a educação de formas diferenciadas. Barroso (2018) distingue três níveis de regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. “A variação do poder de influência de cada um desses

níveis, em cada momento, determina as características mais peculiares da administração educativa” (idem, p. 1081).

Em primeiro lugar, a regulação transnacional consiste na gestão das políticas educativas que envolvem os sistemas educativos de várias nações. Estas políticas definem regras, procedimentos, normas e valores à educação através de práticas e metodologias pré-estruturadas que cada país tem de adaptar à sua realidade e contexto (Barroso, 2018). Barroso (2006) define este nível como uma “espécie de senso comum internacional sobre as modalidades de coordenação dos sistemas educativos” (p. 50).

Um dos exemplos mais citados acerca deste modo de regulação é o teste PISA (*Programme for International Student Assessment*). Este teste permite reconhecer um certo estatuto às escolas, os níveis de competências e de literacia em determinadas áreas e estabelecer uma agenda política face ao sistema educativo de cada país que realiza este teste (Barroso, 2018; Carvalho, 2015). Este nível de regulação alimenta a relação de competitividade entre escolas, controlando a gestão das escolas através de resultados.

Seguidamente, a regulação nacional “consiste no modo como as autoridades públicas [Estado e Administração Central] exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo orientado por meio de normas, injunções e constrangimentos no contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2018, p. 1086).

No contexto português, o sistema público de educação foi construído com base “no poder e na autoridade do Estado, tendo evoluído progressivamente para uma aliança entre o Estado e os profissionais” (Barroso, 2006, p. 51), tal como referido anteriormente nos modos de regulação. No entanto, tem-se conferido um papel diferente ao Estado e à sua intervenção, cedendo algum poder

e autonomia aos atores educativos a nível municipal e/ou local. Assim, Barroso (2006) salienta o efeito de hibridismo que a regulação nacional carrega em si. Este efeito simboliza a convergência entre valores e regras de uma escola pública regulada pelo Estado, a nível de contratação e gestão do corpo docente e do financiamento, e de uma escola pública autónoma, que promove a livre escolha dos pais e alunos.

Por fim, e dada a autonomia cedida pelo Estado no contexto de regulação nacional, a regulação local consiste no ajuste das normas e políticas nacionais a nível local. Barroso (2006) descreve este nível de regulação como “o processo de coordenação da ação dos atores no terreno” (p. 57), de onde resulta um (re)ajuste de normas, políticas e lógicas de ação ao contexto local. O mesmo autor salienta algumas características da regulação local da educação, como é o caso da gestão curricular, de forma flexível e contextualizada, e a autonomia pedagógica (Barroso, 2018).

A regulação local da educação inclui não só a forma como a escola, internamente, contextualiza as normas e as políticas nacionais, mas também a forma como se relaciona com o exterior e as relações de interdependência que estabelece. A regulação local em educação permite que os municípios, através do poder em si alocado, tenham um papel ativo na definição e implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades locais (Barroso, 2006).

2.1.1.1. Multirregulação

Carvalho (2015) afirma que as políticas públicas são entendidas como um “processo e resultado da intervenção das autoridades públicas (...) e de uma plêiade de outros atores (estatais ou não estatais)” (p. 317), que atuam de diferentes modos e em diferentes níveis (transnacional, nacional e local). Esta perspetiva não elimina o papel do Estado, no entanto “relativiza-o” (idem, p. 318), atribuindo-lhe o papel de avaliador da regulação que os vários atores envolvidos fazem

das políticas públicas a nível local. O Estado atribui parte do seu poder às periferias, permitindo-lhes fazer uma gestão mais autónoma da educação.

Neste sentido, Barroso (2006) propõe o conceito de multirregulação. Este termo consiste na interação e integração dos vários “dispositivos reguladores”, onde os processos de regulação se regem pelos “interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores” e não por abordagens imperativas, “definidas à priori” (idem, p. 64).

É nesta complexidade que Barroso (2013) assume ser mais vantajoso falar-se de multirregulação, sendo que este emerge

“dum complexo jogo de multirregulações caracterizado pelo reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia (desconcentração e descentralização), a emergência de espaços de regulação resultantes da interdependência das escolas, a diversidade de lógicas na regulação interna das escolas” (idem, p. 19).

Barroso (2015) faz uma breve representação do que é a multirregulação, descrevendo o poder que cada ator exerce sobre a educação a nível local. A figura que se segue, inspirada no esquema do próprio autor, pretende resumir visualmente o termo de multirregulação.

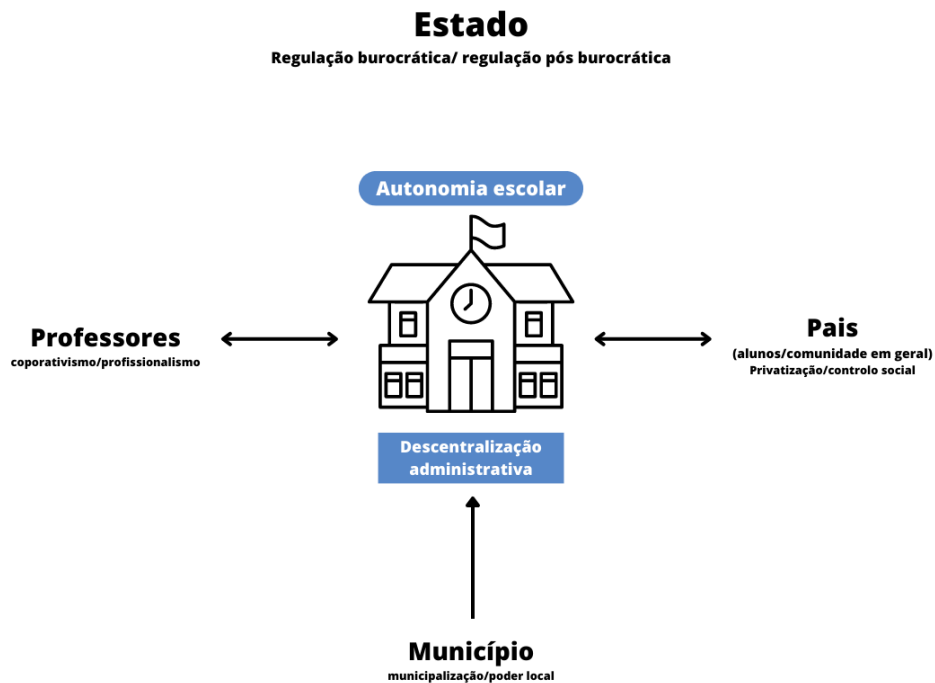


Figura 1. A multirregulação. Inspirado no esquema de Barroso (2015)

Primeiramente, o Estado representa o poder central na regulação das políticas públicas educativas. A sua ação rege-se entre dois modos de regulação, tal como referido anteriormente: numa perspetiva burocrática, em que existe um maior controlo da ação através da definição de regras, normas e procedimentos; e, por outro lado, numa perspetiva pós-burocrática, sendo a avaliação um dos principais instrumentos de regulação (Almeida & Costa, 2020).

De seguida, o município refere-se “ao exercício do poder formal e informal através do qual a autarquia exerce a sua influência na organização e funcionamento da escola” (Barroso, 2015, p. 38). Aqui, a autarquia pode assumir o papel do Estado e da Administração Central ou pode delegar e partilhar as suas funções com “diferentes entidades envolvidas no processo educativo” (idem, p. 38). Neste sentido, o conceito de “descentralização administrativa”, também ilustrado na figura, resulta desta transferência de poderes para a autarquia.

Os pais, os alunos e a comunidade em geral refletem o controle social da escola, visto que reflete as ações individuais destes atores e “a sua ação pode estar condicionada por uma lógica estritamente privatista, submetida aos interesses individuais” (idem, p.38).

Os professores, por sua vez, refletem a regulação “pedagógica efetiva” (idem, p.38) através das suas práticas em sala de aula e das decisões que tomam nos órgãos respectivos. O conceito de “autonomia”, também ilustrado na figura, resulta de uma transferência de poderes para estes vários atores descritos, nomeadamente professores e comunidade em geral.

Tendo em conta este esquema, é possível compreender que a regulação é um processo que envolve inúmeros atores e reflete uma natureza complexa, não sendo adequado reduzir a sua compreensão a uma única lógica de ação. A regulação compreende em si “a criação de relações de interdependência que favorecem processos de co-construção, quer através da negociação, quer por via do confronto” (idem, p. 21) e, por isso, é essencial desconstruir ideias dicotômicas (como por exemplo, “o poder central é mau e o poder local é bom”, Barroso, 2015, p. 38) que, muitas vezes, limitam a educação e a sua gestão.

2.1.2. A intervenção de atores não-estatais na regulação da educação

Tendo em conta a importância de compreender a regulação, enquanto um espaço de interação de vários atores e enquanto integração dos vários “dispositivos reguladores” (Barroso, 2006) na educação, torna-se também central enquadrar o papel de atores não-estatais e as suas relações no contexto educativo.

Moschetti et al. (2019) indica que, em certos contextos, a privatização na educação ocorre, fundamentalmente, pela ausência de políticas que promovam e sustentem o envolvimento do setor privado na educação. A envolvimento do setor privado na educação surge por restrições por parte

do Estado, que impedem a escola de responder às exigências da própria Educação e dos contextos sociais e económicos que são cada vez mais diversificados (idem).

Neste sentido, a ação pública tem vindo a ser desafiada por atores não-estatais, nomeadamente quanto ao papel do Estado enquanto decisor político (idem), procurando incluir o setor privado na regulação da educação e na definição de políticas que orientem a sua ação. Hassenteufel (2003) afirma que a ação pública deve ser vista como uma construção coletiva de atores estatais e não-estatais em interação, permitindo que todos contribuam para uma gestão mais efetiva da educação.

Tal como Barroso (2006) indica, ao introduzir o conceito de multirregulação, e Carvalho (2015), ao afirmar a intervenção de vários atores na regulação das políticas públicas educativas, a regulação da educação tem de ser vista como um processo de criação de relações de interdependência, permitindo que estas relações melhorem e edifiquem eficazmente a Educação, tendo em conta os contextos culturais, sociais e económicos de cada país.

2.2. Problemática e eixos de análise

Embora esteja a crescer no território português (Bento, 2009), o fenómeno das explicações carece ainda de estudos e de investigação, nas várias vertentes que abrange, nomeadamente na definição de políticas e no modo como se regulam no contexto educativo. Neste sentido, uma das principais motivações para desenvolver esta dissertação na esfera do fenómeno das explicações é, de facto, a pouca investigação que existe em território português, principalmente no que toca à sua gestão a nível local.

Parte dos efeitos da educação na sombra (*Shadow Education*) reside na proposta de políticas que regulem a sua ação (Bray, 2021) no meio educativo. Tendo em conta os estudos

realizados neste contexto, as explicações são vistas, maioritariamente, numa perspetiva de mercado, acolhendo, assim, os seus valores (i.e, competitividade, angariação de clientes, entre outros). Ainda assim, o fenómeno das explicações é influenciado pelo sistema de ensino formal e, por isso, regulado, de certa forma, pelas políticas que o compõem (Gupta, 2022). Deste modo, é importante compreender o papel das explicações na gestão da educação nos seus diferentes níveis.

Como já foi referido no início deste capítulo, os diferentes níveis de regulação em educação impactam diferentes momentos e dimensões da própria gestão escolar. No caso da regulação transnacional, através dos testes *PISA*, seria de esperar que as explicações promovessem o aumento das notas dos alunos e, por sua vez, do crescimento dos *rankings* entre escolas, fomentando, assim, a competitividade entre escolas numa perspetiva de regulação transnacional. No entanto, o contrário é o que tem acontecido, segundo Silva (2021). A autora, no seu estudo sobre o fenómeno das explicações, relaciona o fenómeno com os dados dos testes *PISA* entre 2009 e 2015, concluindo que existe uma correlação negativa entre a frequência dos alunos nas explicações e as notas obtidas nos testes. Dentre outros fatores, a situação socioeconómica dos alunos é a que se tem revelado como causa principal para esta correlação negativa, visto que os testes *PISA* acabam por demonstrar uma grande disparidade entre alunos com capacidades económicas para recorrerem às explicações e os alunos que não tem essa possibilidade (Luo & Chan, 2022).

No caso do nível de regulação nacional, as escolas mantêm esta relação de competitividade, gerando, assim, a necessidade de os alunos procurarem apoio fora da escola, através do serviço das explicações (Costa et al, 2010). Tal como referido anteriormente neste capítulo, Barroso (2018) salienta o equilíbrio entre o papel do Estado, enquanto provedor de financiamento e gestor do corpo docente, e o papel da escola autónoma, enquanto responsável da gestão escolar e dos modos de trabalho, promovendo a livre escolha por parte dos pais e dos alunos.

A escolha da escola é, por sua vez, alimentada pelos resultados alcançados nos *rankings* nacionais e internacionais. Neste sentido, as explicações assumem um papel fundamental para a gestão e sustento desta competitividade.

No contexto educativo, e afunilando-o para o fenómeno das explicações, Luo & Chan (2022) confirmam a multiplicidade de influências, a nível político, social e educativo, sobre a prática das explicações: “*Multilevel influences also contribute to more comprehensive understandings of shadow education itself in the education ecology*” (p. 13). Esta afirmação confirma a necessidade de compreender o conceito de regulação enquanto “multirregulação”, tal como Barroso (2018) propõe, dando, então, o devido destaque ao papel das explicações neste espaço de interação entre diversos atores.

Neste sentido, o presente estudo tem como principal foco as relações de interdependência entre os centros de explicação e as escolas, tendo por base a regulação em educação a nível local. Procura, por isso, dar resposta à questão: como se caracteriza a regulação local da educação a partir da análise da relação dos centros de explicação com as escolas?

Este objetivo geral pode ser discriminado através dos seguintes objetivos específicos. Em primeiro lugar, procura-se descrever a relação entre escolas e centros de explicação dentro da mesma área geográfica. De seguida, e para aprofundar a compreensão da relação com a escola, pretende-se apresentar um breve enquadramento da origem dos centros de explicação entrevistados, que se encontram ao redor das escolas da mesma área geográfica. Em terceiro lugar, este estudo procura conhecer as perspetivas dos gestores dos centros de explicação relativamente à relação com as escolas inseridas na mesma área de influência. E, por fim, pretende-se conhecer as perspetivas das escolas relativamente à relação com os centros de explicação inseridos na mesma área de influência.

Quanto aos eixos de análise, a Tabela 1 sintetiza os pontos de análise centrais para o desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, apresenta-se uma caracterização dos centros de explicação, tendo em conta a sua história de origem, o perfil dos alunos que o frequentam, o perfil dos explicadores, e com que critérios-base são recrutados, e as características dos serviços prestados no âmbito do apoio ao estudo e das explicações.

O segundo eixo de análise foca-se na caracterização da escola, tendo em conta o perfil dos alunos que a frequentam e as atividades que desenvolvem no âmbito do apoio ao estudo.

Por fim, o terceiro eixo de análise incide na questão central do estudo que é a relação entre as escolas e os centros de explicação inseridos na mesma área de atuação. Este eixo apresenta uma análise do tipo de relação que ambas as instituições têm, do papel dos centros de explicação na gestão da escola em questão e o papel dos centros de explicação na gestão local da educação.

Tabela 1

Eixos de análise

I- Caracterização dos centros de explicação

- a. Breve história
 - b. Perfil dos alunos
 - c. Perfil dos explicadores
 - d. Características do centro e dos serviços prestados
-

II- Caracterização das escolas

- a. Perfil dos alunos
- b. Atividades de apoio ao estudo

III- Relação entre escolas e centros de explicação

- a. Tipo de relação
 - b. O papel dos centros de explicação na gestão da escola
 - c. O papel dos centros de explicação na gestão local da educação
-

CAPÍTULO 3

Nota metodológica

O próximo capítulo sintetiza o processo metodológico seguido para este estudo. Em primeiro lugar, faz-se uma descrição detalhada do design da investigação e da abordagem que seguiu. De seguida, apresenta-se uma breve justificação da escolha do público-alvo, das técnicas de recolha de dados e das técnicas de análise de dados.

3.1. Descrição da abordagem geral da investigação e do seu design

A orientação metodológica que se encontra alinhada com os objetivos deste estudo é moldada a partir do paradigma interpretativo. Segundo Lessard-Hebert et al (1994), este paradigma permite estudar e analisar situações comuns e particulares, em diferentes níveis, oferecendo, assim, uma compreensão mais rica do objeto de estudo. Neste sentido, este estudo é fundamentado pelo seu caráter qualitativo e exploratório, focado num conjunto de dois centros de explicações e uma escola básica pública, localizados na mesma zona geográfica e de influência.

O primeiro momento teve por base a estratégia identificada por Creswell (2007), que descreve que “o estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados para uma população e depois se concentra, em uma segunda fase, em entrevistas qualitativas abertas, visando a coletar visões detalhas dos participantes” (p. 38). Para tal, foi feito um mapeamento aleatório de vários centros de explicação situados na área metropolitana de Lisboa, através dos seus *websites*. Ao se identificar um padrão dentre estes centros, foi possível concluir que a sua grande maioria se encontra localizado perto de escolas primárias, básicas e/ou secundárias. A partir deste facto, reduziu-se, então, a procura do objeto empírico para a localização onde se realizou o estudo, um concelho do distrito de Setúbal, que agrega cerca de 160 mil habitantes. Este local

abrange um número significativo de escolas básicas e secundárias, estando a maioria dos centros alojados próximo destas.

Por facilidade de contacto da investigadora, foi selecionada uma escola básica, que é sede de agrupamento da localidade e que agrega a grande parte das crianças e jovens entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, a Escola Básica Verde (nome fictício). Partindo dela, foram selecionados alguns dos centros que se encontram nas proximidades. Contactados cerca de cinco centros de explicação, apenas dois centros (o Centro A e o B, nomes fictícios) confirmaram a sua participação no estudo.

Assim, este estudo contou com a participação dos diretores de dois centros de explicação e com o diretor de uma escola, sendo que todas estas instituições se encontram na mesma área de atuação. O contacto com as instituições, a recolha e a análise de dados decorreram entre setembro de 2022 e julho de 2023.

3.2.1. Técnicas de recolha de dados

Para este estudo foram, então, utilizadas duas técnicas de recolha de dados: a análise documental e a entrevista.

A análise documental assume como principal vantagem “a economia do tempo” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 203) por parte do investigador, canalizando assim a sua disponibilidade e recursos à análise dos dados de uma forma mais eficiente. Permite filtrar e estruturar a informação que se pretende recolher através de outras técnicas (i.e., sondagens, inquéritos, entrevistas, etc.) (idem).

Esta técnica foi, então, utilizada num momento inicial, de modo a selecionar os centros de explicação que poderiam colaborar no estudo, cuja proximidade geográfica com a escola era

critério central. Foi novamente recorrida quando os centros de explicação A e B confirmaram a sua participação no estudo, com o intuito de conhecer o serviço de explicação que oferecem e para preparação da entrevista. Para além dos *websites* dos centros, foi também consultado o do Agrupamento de Escolas, onde se inclui a Escola Básica Verde, numa fase final do estudo, para sustento adicional de alguns dados fornecidos na entrevista. Foram consultados, especificamente, o Regulamento Interno do Agrupamento e o Projeto Educativo.

Para além da análise documental, usou-se recurso das entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados neste estudo. A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas para “chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207). Segundo Amado e Ferreira (2014), as questões feitas ao longo deste tipo de entrevista derivam de um planeamento prévio, não obstante que algumas questões fora do guião sejam feitas. O entrevistador vai adaptando e/ou reforçando algumas questões, tendo em conta as respostas que vai obtendo por parte do entrevistado às questões que estão previstas no guião.

Foram construídos, primeiramente, guiões de entrevistas exploratórios (anexo 1) para os centros de explicação, de forma a testar as questões formuladas e explorar o que se sabe do tema do ponto de vista dos participantes. Para testar este guião, foram contactados três centros de explicação em áreas geográficas distintas da do estudo, no entanto apenas um centro confirmou a sua disponibilidade em participar.

De acordo com os resultados desta entrevista exploratória, foram feitos ajustes ao guião e foram acrescentadas algumas questões complementares para dar seguimento a questões centrais. De acordo com o feedback da orientadora, estes ajustes ao guião permitiram apresentar uma versão final, que foi a utilizada para as entrevistas na investigação (anexos 3 e 4).

As entrevistas foram realizadas aos diretores dos centros e ao diretor da escola, devido à sua experiência e envolvimento na gestão educativa e ao facto de terem a capacidade, enquanto gestores destas organizações educativas, de dar resposta às questões da relação com outros atores e/ou instituições. Foram realizadas entre dezembro de 2022 e março de 2023, sendo que cada uma delas teve a duração prevista de entre 45 e 60 minutos.

Por fim, as entrevistas foram transcritas (anexo 5) e codificadas na grelha de análise de dados (anexo 6), tendo por base as categorias de análise definidas *à priori*.

3.2.2. Técnicas de análise de dados

Em relação às técnicas de análise de dados, as entrevistas foram transcritas com recurso ao *software* NVivo 12 e, posteriormente, codificadas tendo em conta as categorias de análise (anexo 6). Estas categorias foram construídas com base nos pontos nos eixos de análise propostos aquando da preparação e organização do estudo. À medida que se percorreram as transcrições das entrevistas, as respostas foram sendo associadas a cada ponto central de análise.

Estas categorias sofreram poucas alterações ao longo de todo o estudo, sendo que as principais modificações se centraram na categoria “Representação do papel dos centros de explicação segundo os pais”. Esta categoria mostrou-se ser pouco fundamentada, tendo em conta a fonte de informação acedida (diretores dos centros e diretor da escola). As respostas às questões agregadas a esta categoria acabaram por ser especulações e opiniões dos entrevistados, dando pouco sustento empírico aos dados.

Quanto à análise da informação que constam nos *sites* dos centros e da sede de agrupamentos da Escola Básica Verde, foi igualmente criada uma tabela de análise, que resume os

pontos centrais dessa pesquisa documental (anexo 2). A Tabela 2, presente abaixo, sintetiza as técnicas de recolha e análise de dados para cada um dos eixos de análise da investigação.

Tabela 2

Síntese das técnicas de recolha e de análise de dados segundo os eixos de análise.

Eixos de análise	Técnica de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
I- Caracterização dos centros de explicação <ul style="list-style-type: none"> a. Breve história b. Perfil dos alunos c. Perfil dos explicadores d. Características do centro e dos serviços prestados 	Entrevista semiestruturada Pesquisa documental (<i>sites</i> dos centros de explicação)	Transcrições Análise Documental
II- Caracterização das escolas <ul style="list-style-type: none"> a. Perfil dos alunos b. Atividades de apoio ao estudo 	Entrevista semiestruturada Pesquisa documental (<i>site</i> da sede de agrupamento de escolas)	Transcrições Análise Documental
III- Relação entre escolas e centros de explicação <ul style="list-style-type: none"> a. Tipo de relação b. O papel dos centros de explicação na gestão da escola c. O papel dos centros de explicação na gestão local da educação 	Entrevista semiestruturada	Transcrições

3.2.3. Procedimentos de ordem ética

Tendo em conta a natureza deste estudo e os cuidados a ter com a recolha e o tratamento dos dados recolhidos, esta investigação passou por um procedimento de ordem ética, através da aplicação da Carta Ética para a investigação em Educação e Formação. Após o preenchimento deste documento, o mesmo foi submetido para revisão por parte dos membros da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em dezembro de 2022. Esta submissão gerou uma resposta positiva por parte da Comissão, salientando que o estudo cumpre os requisitos éticos necessários para avançar com a recolha de dados.

É importante salientar que este estudo segue os requisitos éticos necessários, conferindo o anonimato da informação recolhida. Para o efeito, tanto os centros de explicação como a escola que participaram no estudo apresentam um nome fictício. Foram também ocultadas todas as referências a nomes de pessoas envolvidas e o nome concreto da localidade onde se encontram.

CAPÍTULO 4

Apresentação e análise dos dados

O próximo capítulo consiste na apresentação e na análise dos dados recolhidos e encontra-se organizado tendo em conta os vários eixos de análise, a saber: a caracterização dos centros de explicação, da escola e da relação entre os centros e a escola.

Organizado em três pontos, este capítulo procura descrever a relação entre os centros de explicação através da caracterização que é feita pelos diretores dos centros e pelo diretor da escola, e que pode ser sintetizada do seguinte modo: a relação é inócua, na medida em que não é protocolada, no entanto evidencia algumas tensões, que residem no facto de a escola ser autónoma e de não considerar o trabalho dos centros de explicação na educação dos alunos, adjetivando-o como “ruído” no sistema de ensino.

4.1. Uma “relação inócua”

Os dois centros de explicações estão em funcionamento há mais de dez anos, encontrando-se consolidados na zona de influência da Escola Básica Verde. Segundo a diretora do Centro A e segundo os dados disponíveis no *site*, o centro de explicação A foi criado há quase 20 anos, sendo que iniciou a sua história apenas como centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), para alunos até ao nono ano de escolaridade, e como colégio, desde o berçário até à idade pré-escolar.

Com o passar dos anos, a gestão dos alunos dentro do pavilhão do ATL começou a “ser um bocadinho difícil” (Diretora do Centro A) e surgiu a ideia de criar um centro de estudos que albergasse os alunos mais velhos, do quinto ao nono ano de escolaridade. Atualmente, o centro A tem cerca de cinquenta alunos inscritos, sendo que todos esses alunos são “dessa escola [Escola Básica Verde]” (Diretora do Centro A).

O centro de explicação B nasceu em 2014 por parte de uma Associação sem Fins Lucrativos (*Site* do Centro B), que já promovia atividades desportivas e atividades nas férias escolares. O centro de explicação, em si, surgiu “por alguma solicitação de alguns pais” (Diretor do Centro B). Inicialmente, apenas dez alunos frequentavam o centro, no entanto a adesão tem vindo a “crescer sustentadamente” ao longo dos anos, albergando atualmente cerca de 430 alunos, entre a pré-primária e o décimo-segundo ano (Diretor do Centro B). Quanto à sua localização, e à semelhança do Centro A, este centro também se encontra perto de uma escola primária e da escola Básica Verde, que é a sede do agrupamento. A esmagadora maioria dos alunos que frequenta o centro encontra-se matriculada nessas escolas (Diretor do Centro B).

O diretor do centro B indicou que até 2020, ano em que se iniciou a pandemia, só recebiam alunos das escolas da zona e do agrupamento. No entanto, “com a subida da densidade populacional aqui na zona” (Diretor do Centro B) alguns alunos tiveram que frequentar outras escolas mais longe, mesmo que dentro do concelho, o que os levou a terem alunos de outras escolas e do ensino secundário (Diretor do Centro B).

Segundo os diretores dos centros, a maioria dos alunos que frequenta os seus centros encontra-se no segundo ciclo do ensino básico, que representa o quinto e o sexto ano de escolaridade. Esta realidade deve-se ao facto de ambos os centros se localizarem perto de escolas básicas, sendo uma delas a sede de agrupamento, que integra um maior número de alunos.

Contudo, e apesar desta presença na zona de influência da escola, o diretor da Escola Básica Verde começa por descrever a relação com os centros de explicação como “inócua”. Este adjetivo revela a inexistência de formalização desta relação, a nível protocolar, e a falta necessidade de ter em conta o trabalho dos centros de explicação na sua função enquanto diretor: “Em tempo algum

eu tenho na cabeça os centros de explicações ou os centros de apoio à aprendizagem. Isso não passa pela minha cabeça” (Diretor da Escola Básica Verde).

A inexistência de uma relação protocolada com os centros de explicação comprova-se também pela análise feita ao Regulamento Interno da Escola, não estando descrita qualquer norma ou informação sobre as relações que a escola estabelece com atores não-estatais. A única exceção reside na relação entre a escola e a Associação de Pais da localidade (Regulamento Interno da Escola Básica Verde).

Já na perspetiva dos centros de explicação, a diretora do Centro A começa por constatar que muitos dos filhos dos professores das escolas do agrupamento frequentam o centro de explicação e o ATL. Por influência destes casos, o centro acabou por desenvolver uma relação de cordialidade, de “intercomunicação” e uma “política de interajuda” (Diretora do Centro A). No entanto, não há qualquer formalidade ou registo desta relação. A diretora do centro partilhou uma situação que já se tinha passado há alguns anos, de forma a exemplificar o tipo de relação que sempre procura estabelecer com a escola:

“há uns anos levámos a cabo aqui, por causa do estacionamento e do transporte de crianças, conseguimos marcar uma reunião com uma das escolas aqui do agrupamento e conseguimos, com a diretora.... Explicámos a situação... Que era muito confuso, nós recolhemos os miúdos na rua, porque depois os pais são todos lá... Os pais estão todos lá ao portão, não deixam ninguém entrar e nós não conseguimos controlar os meninos. Então conseguimos entre todos, juntámo-nos todos os que tínhamos aqui ATL aqui no agrupamento. Juntámo-nos ali na escola e fizemos uma reunião todos com a diretora e conseguimos que colocassem lá uma sinalética onde só as carrinhas é que param e conseguimos fazer a recolha dos alunos dentro da escola, em vez de fazermos cá fora” (Diretora do centro A)

O diretor do centro B evidencia o mesmo tipo de relação com as escolas do agrupamento, descrevendo-a como uma relação “quase de vizinhos”, de “cooperação” (Diretor do Centro B). Embora não esteja protocolada, em certas situações, nomeadamente por questões de transporte e alimentação, o centro articula com a escola a logística e organização de momentos específicos (e.g., visitas de estudo, desporto escolar, entre outros).

Embora este tipo de relação se tenha mantido assim há largos anos, existem momentos de tensão, na medida em que a escola não reconhece o papel dos centros e em que os centros se sentem impulsionados a colmatar algumas das falhas do ensino público (Diretor do Centro B).

A diretora do centro A afirma que “as escolas têm muita relutância em ter uma relação [com os centros]”, por se sentirem subvalorizados pelo trabalho dos explicadores: “eles acham que os centros estão a fazer o trabalho... Às vezes até colocam em causa o método e a forma como é feito o trabalho nos centros” (Diretora do Centro A). Afirma ainda que a escola se fecha “em copas” e que ninguém pode saber o que está a organizar, “é quase um segredo”. A escola “decide tudo sozinha” e não considera o trabalho dos centros para a sua organização. A “escola é autónoma” (Diretora do Centro A).

O diretor do centro B partilha desta opinião, em que o seu trabalho no centro não tem qualquer influência sobre a escola ou como a escola decide ou rege a sua ação. Alguns dos professores que conhece veem o trabalho dos centros como um complemento à escola, reconhecendo o seu valor para a educação dos alunos; outros professores, por outro lado, veem os explicadores “como adversários” e que procuram assumir o seu papel no percurso escolar dos alunos (Diretor do Centro B).

Ainda que as opiniões sobre o papel dos centros de explicação possam divergir, dependendo das pessoas que se encontram nas direções, os diretores dos centros A e B concordam que a escola, de um modo geral, não reconhece o seu papel na educação (Diretora do Centro A) e remete o seu objetivo último como a “venda de um serviço” e não como um complemento ou apoio escolar (Diretor do Centro B).

4.2. Um serviço complementar à escola ou “ruído no ecossistema”?

Ambos os centros defendem que o seu papel é fundamental na gestão da educação, salvaguardando a sua função de complemento e não de substituição da escola ou dos professores. Por isso, os serviços oferecidos por ambos os centros têm por base, precisamente, esta vertente de complemento (Diretor do Centro B).

Para garantir uma gestão mais eficiente do tempo e dos recursos humanos, as explicações nos centros A e B, segundo os diretores, são dadas em grupos, tendo por referência as suas turmas na escola. Tendo em conta que ambos os centros se localizam perto de escolas, os alunos acabam por se conhecer e por muitas vezes estar inseridos na mesma turma. Desta forma, segundo os diretores dos centros, dá-se preferência a agrupar os alunos da mesma turma (Diretora do Centro A e Diretor do Centro B). Em ambos os centros, e segundo os diretores, as explicações individuais, por sua vez, são serviços “raros” (Diretor do Centro B), estando reservadas apenas para alunos com “extremas dificuldades de aprendizagem” (Diretor do Centro B).

Quanto aos anos de escolaridade que servem, o Centro A tem apenas alunos do quinto ao nono ano, embora ofereça explicações até ao ensino secundário (*Site* do Centro A). Por sua vez, o centro B oferece os serviços de explicações desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário (*Site* do Centro B), incluindo “apoio online” (Diretor do Centro B).

Tendo em conta a forma como oferece os serviços de explicação e como encara o seu papel de diretor e de explicador, o diretor do centro B indica que “tínhamos todos a ganhar” com os centros de explicação estarem ao serviço da escola. No entanto, afirma que “a escola pública não está preparada para isso” (Diretor do Centro B).

Nesta questão, ambos os diretores frisaram a importância dos centros de explicação na educação a nível local em dois momentos: pré e pós pandemia. A pandemia teve um impacto significativo no trabalho dos centros de explicação devido aos efeitos que gerou na escola. Ambos afirmam que os centros eram necessários num momento pré-pandemia, mas que se tornaram “fundamentais” (Diretor do Centro B) no pós-pandemia. Esta temporada veio “revelar algumas fragilidades da escola” (Diretor do Centro B) e, por isso, os centros de apoio ao estudo e de explicação tornaram-se a própria escola de muitos alunos que não tinham aulas, ou que tinham com uma frequência mínima (Diretor do Centro B).

Neste sentido, os centros de explicação afirmam ter tido um papel importante para as aprendizagens dos alunos afetados pela falta de aulas e na gestão familiar, visto que muitos pais não conseguem acompanhar as matérias. A nível local, e na perspetiva dos seus diretores, os centros de explicação tornaram-se um apoio para a sociedade, tentando colmatar a ausência de aulas e de apoio por parte da escola (Diretora do Centro A e Diretor do Centro B).

De resto, para os seus diretores, os centros de explicação, acabam por ser um “apoio à gestão familiar” e uma necessidade face ao “ritmo acelerado com que os pais levam o seu quotidiano” (Diretor do Centro B). Com recurso aos centros de explicação, os pais “ficam descansados quando chegam a casa” (Diretor do Centro B) e não se preocupam com os trabalhos de casa ou com dúvidas que os filhos tenham sobre as matérias.

O diretor do centro B afirma ainda que os pais, ao inscreverem os seus filhos em centros de explicação, estão a admitir que “escola é importante, que estudar é importante” (Diretor do Centro B). Os centros acabam por “ser mais um fator social, de bem-estar dentro de uma comunidade”, (Diretor do Centro B) ajudando e suportando a forma como o mundo do trabalho está organizado atualmente em Portugal.

Segundo os diretores dos centros, para os pais, os centros são fundamentais na sua gestão familiar, confiando que os seus filhos têm as tarefas diárias feitas e que estão a ser preparados devidamente para momentos de avaliação. Para além disso, permite-lhes ter uma certa segurança face às falhas que identificam na escola pública (e.g., falta de professores).

Porém, a tensão causada entre os centros e a escola reside no facto de a escola ser autónoma e de decidir “tudo sozinha” (Diretora do Centro A), não considerando o trabalho dos centros na sua organização e gestão. O diretor da Escola Básica Verde descreve uma certa rivalidade entre o trabalho dos centros de explicação e o da escola pública, visto que as explicações criam “ruído no ecossistema” (Diretor da Escola Básica Verde).

Este “ruído” deve-se essencialmente pelo facto de, segundo o diretor da Escola Básica Verde, os centros se “constituírem como escolas”, organizando-os inclusive pelas mesmas turmas da escola, e roubarem alguma da inocência aos alunos, na medida em que os mesmos “não têm tempo para brincar, como uma criança” (Diretor da Escola Básica Verde).

Segundo o diretor da Escola Básica Verde e segundo o Regulamento Interno da Escola, esta escola apresenta quatro tipos de perfis de alunos: alunos provenientes de famílias abastadas, “de classe média-alta” (Diretor da Escola Básica Verde); alunos cujos pais responsabilizam a

escola sobre todo o seu percurso escolar; alunos oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente de África; e, por fim, alunos que vêm da América do Sul.

O segundo perfil de alunos, o perfil que mais salienta o “ruído” criado pelos centros, “é cada vez maior” e representa “famílias que olham para a escola e responsabilizam a escola pelas aprendizagens e pelo futuro dos seus educandos. Mas depois, em casa, não há qualquer tipo de acompanhamento” (Diretor da Escola Básica Verde). Nestes casos, há uma procura maior de apoio nos centros de explicação, ATL ou centros de apoio à aprendizagem (Diretor Escola Básica Verde).

Outro fator que leva o diretor da escola a caracterizar o trabalho dos centros desta maneira é o perfil dos explicadores, frisando o facto de os mesmos não serem efetivamente professores (Diretor da Escola Básica Verde). Em ambos os centros, nenhum dos explicadores possui formação inicial em ensino ou em educação, tendo apenas formação base em áreas relacionadas às disciplinas que explicam nos centros (Diretora do Centro A e Diretor do Centro B). Para além de se priorizar explicadores com habilitações académicas ao nível da licenciatura, evidencia-se também uma característica primordial no processo de recrutamento dos explicadores: a capacidade de “adaptar o discurso e explicação da matéria” (Diretora do Centro A) quando os alunos não compreendem ou apresentam certas dificuldades.

A diretora do centro A explicou que, quando está a recrutar um explicador, pede ao candidato para “explicar uma matéria” com o objetivo de “ver como é que essa pessoa explica” (Diretora do Centro A) e se tem capacidade de reajustar o seu discurso e método de ensino às necessidades dos alunos. Acrescentou que “nenhum deles foi professor” no ensino regular, embora dominem “perfeitamente o conteúdo” (Diretora do Centro A).

Quanto ao centro B, o diretor indicou que os explicadores são “exclusivos” do centro e que não procuram “contratar professores de formação”, devido às colocações em diferentes escolas a que estão sujeitos (Diretor do Centro B). Destacou a necessidade de criar uma “equipa estável por longos períodos de tempo” (Diretor do Centro B) e, por isso, os explicadores são contratados em exclusividade. Tentam “ir buscar pessoas relacionadas com a área que lecionam” (Diretor do Centro B) e são todas licenciadas. Relativamente ao processo de recrutamento em si, o diretor do centro B indicou que os candidatos passam “por uma bateria de testes” (Diretor do Centro B), à semelhança do que acontece no centro A.

Neste sentido, há uma atitude bastante fechada e cética por parte da escola face ao trabalho e credibilidade dos centros e dos explicadores, sendo que a mesma procura fazer “tudo sozinha” (Diretora do Centro A), não reconhecendo o papel dos centros na educação dos alunos. Não existe por parte da escola uma consciencialização dos seus próprios problemas (Diretor do Centro B), defendendo o seu trabalho enquanto provedor de um serviço público, o que a leva a caracterizar o trabalho dos centros como “ruído no ecossistema” (Diretor da Escola Básica Verde).

4.3. Que papel têm, então, os centros de explicação na educação?

O diretor da Escola Básica Verde começa por destacar que a escola, neste momento, encontra-se sobrelotada, acabando por integrar um número de alunos superior à sua capacidade máxima. Por esta razão, não existem espaços onde possam dar apoio ou desenvolver atividades de apoio ao estudo para os alunos. Indicou, ainda, que a única atividade de apoio ao estudo a alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (Projeto Educativo da Escola Básica Verde) é dada num corredor, sendo que as salas de aula estão “permanentemente ocupadas” (Diretor da Escola Básica Verde).

Dado este panorama, a Associação de Pais, segundo Regulamento Interno da Escola e o diretor da Escola Básica Verde, tem vindo a agrupar alguns contactos de centros ATL e de explicações de referência para informar a sede do agrupamento de escolas, quando já não há capacidade por parte da escola em dar resposta aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Diretor da Escola Básica Verde).

Neste sentido, e também devido a outras falhas que têm vindo a ser descritas, a diretora do centro A descreve o trabalho dos centros de explicação e o seu impacto na educação recorrendo a uma comparação: “cada um [é] como um alvéolo de um enxame de abelhas. De um favo de mel. Mas cada um no seu casulo. É como aquela música *Cada um no seu quadrado*” (Diretora do Centro A). Salienta, ainda, que o centro dança “a música que a escola toca”, sublinhando uma certa dependência às diretrizes que a escola apresenta.

O diretor do centro B opinou o mesmo, afirmando que “setembro é sempre um mês de adaptação” (Diretor do Centro B), visto que esperam as diretrizes da escola para organizar a sua atividade. “O contrário não acontece” (Diretor do Centro B), sendo que a escola organiza o seu trabalho sem referência ao trabalho dos centros.

Mais uma vez, a dicotomia pré e pós pandemia torna-se essencial para refletir sobre o trabalho dos centros na educação. A diretora do centro A partilhou que, muitas vezes, os explicadores substituíram completamente os professores, pela falta de aulas. Os centros acabaram por dar “apoio pedagógico, apoio da matéria e, muitas vezes, o apoio técnico” (Diretora do Centro A). O diretor do centro B destacou que o trabalho dos centros serve “para as lacunas” (Diretor do Centro B) da escola pública e que os mesmos assumem um papel fundamental na desconstrução de alguns conteúdos.

Na perspectiva do diretor da Escola Básica Verde, os centros de explicação impactam a gestão escolar, nomeadamente quanto ao aproveitamento escolar dos alunos: “[a] nível escolar, há um impacto. Pode ser positivo ou negativo, dependendo de como é que as outras instituições estão a trabalhar” (Diretor da Escola Básica Verde).

Este impacto deve-se ao facto de os centros de explicação terem uma agenda e um produto no mercado, procurando que os alunos que os frequentam atinjam boas notas. Embora reconheça que os centros têm a sua função na gestão familiar e na sociedade, considera que o produto que os centros procuram alcançar afeta o aproveitamento escolar dos alunos, exigindo algumas mudanças na escola, das quais “a escola não está preparada” (Diretor da Escola Básica Verde).

Quanto ao papel dos centros na gestão da educação a nível local, o diretor começa por destacar que “é uma questão social grave”, tendo em conta que o número de centros de explicação tem aumentado na localidade. Culpabiliza, no entanto, este aumento as famílias e a “organização do trabalho em Portugal” (Diretor da Escola Básica Verde).

Sublinha que os centros existem porque há uma necessidade por parte das famílias e da sociedade em geral, porém defende que não deviam trabalhar no formato em que estão organizados. Visto que os centros, segundo o diretor, estão cada vez mais posicionados numa perspectiva de “segunda escola”, “perde-se cada vez mais o valor de ser criança” (Diretor da Escola Básica Verde) e o próprio aproveitamento do aluno é afetado.

O diretor, num tom mais reflexivo, acredita que os centros deviam ser apenas um complemento à escola e apenas para alunos com determinadas dificuldades. Afirma, no entanto, que tem muitas “reticências” sobre o papel dos centros de explicação na educação, “porque há mais variáveis que podem condicionar as aprendizagens” (Diretor da Escola Básica Verde).

4.4. Síntese

Tendo por base os dados apresentados, procura-se então responder à questão de investigação proposta para este estudo: como se caracteriza a regulação local da educação a partir da análise da relação dos centros de explicação com as escolas?

Primeiramente, é possível constatar que a relação entre a Escola Básica Verde e os Centros A e B não é protocolada e, de certa forma, encarada com alguma rivalidade. Esta rivalidade consiste na agenda que cada uma destas organizações define: a escola pública assume a sua responsabilidade na atribuição de oportunidades igualitárias para todos os cidadãos ao promover formação inicial, sendo o Estado o seu principal regulador (Barroso, 2013); os centros de explicação, por sua vez, regem-se por princípios mercantis, baseando-se na concorrência e autonomia no meio educativo (Mori & Baker, 2010; Bray, 2021).

No entanto, os centros de explicação afirmam ter um papel significativo no percurso escolar dos alunos, que transcende a sua necessidade de cumprir com princípios orientados para o mercado. Os diretores dos Centros A e B salientaram a importância do seu trabalho no seio educativo e na própria gestão local da educação, indicando que se preocupam com as falhas que o sistema de ensino público tem estado a revelar (Diretor do Centro B). Esta questão corrobora o que a literatura tem identificado quanto ao papel dos centros de explicação e à causa de existirem cada vez mais, a nível mundial (Bray 2003; Heyneman, 2011).

A este propósito, ao longo das entrevistas, identificou-se um momento específico que marcou a presença dos centros de explicação na vida das crianças e jovens: a pandemia. O contexto pandémico, que se iniciou no ano de 2020, veio revelar algumas das fragilidades do sistema de ensino público (e.g., falta de professores, ensino remoto de emergência, ausência de aulas) e, por

isso, os centros de explicação vieram tomar um lugar de destaque na gestão familiar dos alunos e no seu sucesso escolar, deixando de ser apenas um recurso de preparação para os testes e/ou exames e passando a assumir uma relação próxima com os alunos.

Esta nova forma de encarar o trabalho dos centros vem, então, colidir com algumas estruturas da própria escola e da forma como esta é gerida. Embora os centros se organizem conforme as diretrizes da escola para o ano letivo correspondente, a parte da sua gestão que se revela mais autónoma, diferindo de centro para centro, tem produzido efeitos na gestão curricular e na autonomia pedagógica da escola, reguladas a nível local (Barroso, 2018).

Tal como apresentado por Barroso (2005), o conceito de regulação inclui na sua definição e prática não só as orientações, regras e procedimentos com que os vários atores se devem reger, como também os modos como os mesmos se apropriam delas e “as transformam” (idem, p.2), ou seja, uma regulação autónoma e situacional. E é neste tipo de regulação onde se identifica a regulação local, que consiste precisamente no (re)ajuste dessas orientações e normas ao contexto local (Barroso, 2006). No caso da Educação, o mesmo autor identifica a flexibilidade curricular e a autonomia pedagógica como elementos passíveis desses reajustes.

Neste sentido, a relação entre a Escola Básica Verde e os Centros A e B têm vindo a influenciar os modos como é regulada a educação a nível local, na medida em que muitos dos professores da escola se sentem obrigados a ajustar o seu método de ensino e o acompanhamento que fazem aos alunos devido ao trabalho dos centros de explicação. Encontram turmas cada vez mais díspares, tornando mais difícil a gestão em sala de aula. Por sua vez, existe uma grande influência nos resultados dos alunos ao longo do seu percurso escolar, quer frequentem ou não os centros de explicação. Aqueles que frequentam poderão ter alguma vantagem pelo apoio que têm fora do horário escolar; aqueles que não frequentam poderão estar em desvantagem pelo facto de

não poderem socorrer a um outro recurso educativo e pela dificuldade de adaptação pedagógica por parte dos professores, por não conseguirem gerir a disparidade entre alunos.

Tal como Barroso (2015) refere, a regulação em educação implica relações de interdependência entre vários atores, envolvendo o controlo social, que é tão significativo no contexto educativo. Por esta razão, o conceito de multirregulação, proposto pelo mesmo autor, sintetiza a necessidade de compreender a envolvência dos vários atores educativos na gestão da escola. Também Moschetti et al (2019) evidenciam a necessidade de incluir a intervenção de atores não-estatais, nomeadamente do setor privado, na regulação da educação e na definição de políticas que definem e orientem a sua ação, como é o caso dos centros de explicação.

Tendo como referência os testemunhos recolhidos neste estudo, os centros de explicação têm vindo a produzir efeitos significativos a nível da gestão local e da autonomia pedagógica, porém sem qualquer referência formal ou protocolada pelo Estado, como autoridade estatal, e/ou Município, como autoridade local. Assim, é fundamental compreender estes efeitos e propor políticas para a gestão destas relações com atores não-estatais, que têm vindo a assumir um papel fundamental no percurso escolar dos alunos e na gestão das famílias.

Retomando a pergunta de investigação deste estudo, e para finalizar este capítulo, como podemos, então, caracterizar a regulação local da educação a partir da análise da relação dos centros de explicação com as escolas?

A regulação local, enquanto forma de apropriação das normas e regras a um contexto específico, é fruto das constantes negociações e interações entre atores estatais e não-estatais (Barroso, 2005; Hassenteufel, 2003). Em particular, a relação dos centros de explicação com as escolas é um dos exemplos de relações de interdependência que fundamenta a necessidade de olhar

para o sistema de ensino, em particular a escola, como fruto da influência do Estado, através de normas e procedimentos, e da comunidade, incluindo-se nesta os centros de explicação e as famílias, através do controlo social (Barroso, 2006; Moschetti et al, 2019). No entanto, há um trabalho a ser realizado no que toca à envolvência dos centros de explicação na regulação da educação e não apenas numa perspetiva mercantil, orientada para princípios privados. É necessário compreender que este fenómeno tem vindo a crescer no território português (Bento, 2009) e que se tem revelado impactante na gestão local da educação. Por isso, a definição do trabalho dos centros, enquanto complemento ao trabalho da escola pública, é de extrema importância.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

O presente capítulo tenciona concluir o estudo realizado, apresentando uma breve síntese das suas principais conclusões, as suas limitações e propostas para estudos futuros que abordem o mesmo contexto e temática.

É importante salientar que este estudo contribui para conhecer as representações dos atores escolares acerca das relações entre as escolas e os centros de explicação. Estas representações foram tomadas como sinais dos modos de regulação local da educação. São destacados, então, três aspetos centrais do estudo.

Em primeiro lugar, evidencia-se entre os centros e as escolas uma relação não-formalizada, descrita como “inócua”, segundo o Diretor da Escola Básica Verde. Neste estudo em particular, este tipo de relação tem demonstrado algumas tensões, marcadas pelo 1) perfil dos alunos que frequentam a escola (i.e., famílias que dependem de centros de apoio ao estudo ou centros de explicação para o acompanhamento dos seus educandos); 2) perfil dos explicadores, que muitas vezes são percecionados como substitutos dos professores; 3) pela oferta dos centros de explicações, quanto à sua organização e gestão dos alunos. Mas, sobretudo, esta tensão é criada pelo facto de a escola pública trabalhar sozinha e apresentar algumas falhas, para as quais não tem solução. Os centros acabam por fazer parte dessa solução, aos olhos da sociedade.

Em segundo lugar, este estudo evidenciou as representações que cada um dos objetos empíricos constitui uns dos outros, descrevendo o papel que cada um tem na educação. Acima de tudo, os entrevistados concordam que a existência do fenómeno das explicações, cada vez mais

presente em Portugal, deve-se à organização do mercado de trabalho português e às faltas que a escola pública não tem conseguido suprir.

Partindo destas conclusões, o que é então possível dizer sobre os modos de regulação local da educação? Tendo em conta os estudos de Costa et al (2010), Bento (2009) e Bray (2020), a ação das explicações, sejam em centros ou através de explicadores domésticos, permite a criação de novos espaços de interação entre atores públicos e privados, emergindo a necessidade e o desafio em regular a sua atividade. Os centros de explicação vão ocupando um espaço, a nível social e educativo, onde a escola tem grandes dificuldades em responder.

A ausência de regulação institucional sobre o papel dos centros de explicação pode contribuir para a existência de um certo sentimento de desconfiança entre as escolas e os centros. Os dados recolhidos parecem indicar que a escola se desejaria afirmar como suficiente para o cumprimento da sua missão.

Embora seja claro que alguns casos de frequência em centros de explicação promovam alguma desigualdade entre alunos (Heyneman, 2011), estes poderão também criar oportunidades para os alunos que têm menos apoio e para ajudar as famílias com menos tempo e disponibilidade devido ao trabalho. A escola, no entanto, assume uma atitude fechada, denominando-a como autonomia (Diretor da Escola Básica Verde).

Os dados deste estudo apontam, então, para uma regulação local como um espaço para múltiplos atores, estatais e não-estatais, com estratégias próprias. Há, por um lado, o poder central do Estado, que define a ação dos atores estatais e a forma de fazer “educação”; por outro lado, a educação tem-se demonstrado, cada vez mais, como um espaço mais próximo dos valores do mercado ou “quase-mercados”.

Para terminar, é importante destacar algumas limitações ao trabalho realizado, tendo por objetivo apoiar e explorar a temática em estudos futuros. A primeira limitação que se constata é o número de testemunhos recolhidos para o estudo. Para uma recolha e posterior análise mais rica dos dados, seria vantajoso ter acesso a mais testemunhos de gestores de centros de explicação da localidade e de pessoas envolvidas na direção da escola. Desta forma, as conclusões finais poderiam permitir a identificação de um padrão ou de uma tendência do fenómeno no contexto português, nomeadamente na sua influência na gestão escolar.

Tendo em consideração o papel de apoio às famílias que os centros têm vindo a desempenhar, seria interessante conhecer as suas perspetivas sobre o trabalho dos centros de explicação e/ou dos explicadores na vida escolar dos seus educandos. Desta forma, poder-se-ia, ou não, confirmar a necessidade de olhar para a regulação da educação como Barroso (2018) propõe: uma interação, uma influência, uma negociação entre vários atores educativos.

A segunda limitação deste estudo consiste na impossibilidade de acesso a alguns documentos dos centros e da escola, que confirmassem alguns dados recolhidos na entrevista (e.g., perfil dos alunos, procedimentos e protocolos). Por isso, uma grande limitação deste estudo consiste na pouca variedade de técnicas de recolha de dados, limitando algumas conclusões.

É de salientar, e para concluir, que este trabalho poderá ser um ponto de referência para estudos mais elaborados no tema e para sensibilizar os atores estatais da importância de envolver a comunidade, famílias e outros atores não-estatais na regulação local da educação.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. & Costa, E. (2020). A avaliação como instrumento de regulação pós-burocrático: entre a dimensão ideacional e a dinâmica dos atores. In M. Almeida & E. Costa (Ed.), *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação* (pp. 16-31). Instituto de Educação.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/46719/1/Autonomia%20e%20autoavaliacao.pdf>
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em Educação. In J. Amado (Ed.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, S. (2011). A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
https://ria.ua.pt/handle/10773/7396?locale=pt_PT
- Azevedo, S. & Neto-Mendes (2009). As explicações (aulas particulares) no ensino secundário e superior em Portugal: apresentação de um estudo. *Revista Eletrónica de Educação*, 3(2), 84-104. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/47/60>
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 12 (3), 9-33.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Ed.) *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Edições ASA.

- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc*, 26, 725-751. <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.) *A regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 41-70). EDUCA. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Revista de Ciências da Educação* (4), 5-20.
- Barroso, J. (2013a). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas públicas. *Educação: Temas e Problemas* (12-13), 13-25. <https://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11/5>
- Barroso, J. (2013b). Autonomia das escolas: entre o público e o privado. In V. Peroni (Ed.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 48-57). Liber Livro.
- Barroso, J. (2015). Estado e Regulação da Educação. In J. Machado (Eds.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol I* (pp. 31-41). Universidade Católica Portuguesa do Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, J. (2018). The transversality of regulations in education: A model of analysis for the study of educational policies in Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>

- Bento, A. V. (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes- um estudo exploratório na região autónoma da Madeira. In L. Rodrigues & J. Brazão (Ed.), *Políticas educativas: Discursos e práticas* (pp. 311-324). Grafimadeira.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications, and government responses*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2021a). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M., (2021b). *Shadow education in Africa: private supplementary tutoring and its policy implications*. CERC.
- Carvalho. L. M. (2015). As políticas públicas de Educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras* 15(2), 314-333.
- Choi, Y., & Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.002>

- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. & Azevedo, S. (2007). O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas*, 15 (57), 475-488.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2010). *Xplica. Investigação sobre o mercado das explicações*. Universidade de Aveiro.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. ARTMED Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). Democracia Gestão e Autonomia da Escola – a Governação por contrato. In. M. Leão (Ed.), *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 57-69). Fundação Manuel Leão.
- Gupta, A. (2022). A “Shadow Education” timescape: an empirical investigation of the temporal arrangements of private tutoring vis-à-vis formal schooling in India. *British Journal of Educational Studies*, 70 (6), 771-787.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2021.2024137>
- Hassenteufel, P. (2003). L’action publique comme construction collective d’acteurs en interaction. In P. Hassenteufel (Ed.) *Sociologie politique : l’action publique* (pp. 103-169). Armand Colin
- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183–188. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.561662>
- Kobakidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 316–321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12411>

- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education – A review of the literature. *Educational Research Review* 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100450>
- McVey, M. (2012). Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. *International Review of Education*, 58(6), 809–811. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9324-2>
- Moschetti, M., Pons, M. M., Bordoli, E. & Martinis, P. (2019). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Educational Policy*, 35(3), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (2008). Explicações: modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 685-700.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-009-9057-5>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, C. (2012). *Mercado das Explicações: A emergência de um terceiro setor educativo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). <https://ria.ua.pt/handle/10773/10339>
- Silva, R. S. (2021). *Shadow schooling: an international comparative analysis using data from PISA* (dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa do Porto).

Wang, L. (2022). A Comparative Study of Shadow Education Policies in Elementary Education in China, the United States and South Korea. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 664, 2544-2548.

Yu, J., & Zhang, R. (2022). A Review of Shadow Education. *Science Insights Education Frontiers*, 11(2), 1579–1593. <https://doi.org/10.15354/sief.22.re058>

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Decreto Lei nº 814/2005 de 13 de Setembro do Ministério de Finanças e da Administração Pública e da Educação. Diário da República: I-B série nº176 (2005). Acedido a março 2023. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/814-2005-142713>.

Projeto Educativo da Escola Básica Verde. Consultado em maio 2023.

Regulamento Interno da Escola Básica Verde. Consultado em maio 2023.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista exploratório

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	Notas
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista • Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho. • Motivar o entrevistado. • Garantir o anonimato das informações prestadas. • Referir a disponibilidade e para fornecer os resultados do trabalho. 	<p>1. Tem alguma questão inicial?</p>	
<p>B</p> <p>Breve caracterização do centro de explicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar brevemente o centro de explicações (localidade, número aproximado de aluno, número aproximado de 	<p>1. Onde se localiza o centro? Encontra-se localizado perto de alguma escola (Básica, Secundária)?</p> <p>2. Quantos alunos tem inscritos no centro? (aproximadamente)</p>	

	explicadores, proximidade com escolas, serviços, espaço, etc.)	<p>3. Quantos explicadores trabalham no centro? (aproximadamente)</p> <p>3.1. Os explicadores são também professores em escolas? São licenciados em ensino? Que perfil traça da generalidade e dos explicadores?</p> <p>4. O serviço das explicações é dado individualmente, em grupo ou ambos?</p> <p>5. Quais os serviços que promovem, para além das explicações e o apoio ao estudo?</p> <p>6. De que forma o espaço se encontra organizado? (e.g., várias salas)</p> <p>7. Como é que internamente se encontra organizado o centro, a nível de atribuição de funções, de logística dos recursos humanos e materiais?</p> <p>8. Existe algum organograma que o centro segue?</p>	
C Aspetos particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as características 	1. Quais são os principais motivos pelos quais os	

do centro de explicação	específicas deste centro.	<p>alunos se inscrevem no centro?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Quais as disciplinas que têm maior procura? 3. Consegue identificar algum fator diferenciador no seu centro, pelo qual os alunos e os seus pais o procuram? 4. Há alguma metodologia ou abordagem que considere ser inovadora no seu contexto? 5. O feedback dos alunos e dos pais tem sido positivo? 	
D Relação com as escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação com as escolas; • Descrever como os centros são vistos pelas escolas, na perspetiva do centro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de relação tem o centro com a escola? 2. Que representação tem do seu próprio papel, enquanto diretor do centro, na própria gestão da educação no território? 3. De que forma percebe a representação que a escola tem sobre o papel do centro? 4. De que forma percebe a representação que os pais têm sobre o papel do centro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de competição, colaboração,... ? Que interesses fundamentam essa relação? • Há professores das escolas circunvizinhas a serem explicadores no centro? Os alunos que frequentam o centro são das escolas circunvizinhas ?

		5. Que balanço faz do papel dos centros de explicação na educação?	
E Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Concluir a entrevista. 	1. Há alguma questão que gostaria de acrescentar?	

Anexo 2 – Análise dos *sites* dos centros de explicação

	Centro A	Centro B
Breve história	Sem informações	Na página inicial, é possível ler um breve parágrafo de introdução à necessidade da criação do centro de estudos.
Oferta do serviço de explicações	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento diário nos trabalhos de casa, de um modo transversal (em todas as disciplinas) Para alunos do 2º e 3º ciclos e secundário 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio a alunos do 1º ao 3º ciclo.
Disciplinas oferecidas	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Geografia Físico-Química Línguas (Português, Inglês e Francês) História 	Sem informações
Outros	<p>Há indicação de que três professores são permanentes no centro.</p> <p>Para mais informações, devem contactar o centro.</p> <p>Não foi cedido nenhum documento adicional de pesquisa, embora requisitado.</p>	Grande parte do site encontra-se em construção. Algumas das informações recolhidas encontram-se atualizadas nas páginas das redes sociais do centro.

Anexo 3 – Guião de entrevista final (Centros de Explicação)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	Notas
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista • Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho. • Motivar o entrevistado. • Garantir o anonimato das informações prestadas. • Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. 	<p>1. Tem alguma questão inicial?</p>	
<p>B</p> <p>Breve caracterização do centro de explicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar brevemente o centro de explicações (localidade, número aproximado de aluno, número aproximado de explicadores, proximidade com escolas, serviços, espaço, etc.) 	<p>1. Conte-me um pouco da história do Centro. Como foi evoluindo ao longo do tempo em termos de alunos, explicadores e dinâmicas?</p> <p>2. Atualmente, quantos alunos tem o centro e como se distribuem em termos de nível de ensino?</p> <p style="padding-left: 40px;">1. E das escolas que frequentam?</p>	<p>Como foi criado e por quem? Como foi a escolha da localização?</p> <p>Os explicadores são também professores em escolas? São licenciados em ensino? Que perfil traça da</p>

		<p>3. Quantos explicadores trabalham no centro? (aproximadamente)</p> <p>3.1. Como são recrutados os explicadores</p> <p>4. Relativamente aos serviços de explicações, como é oferecido? Individuais? De grupo?</p> <p>5. Quais são os principais motivos pelos quais os alunos se inscrevem no centro?</p> <p>6. Como distinguiria o seu centro em relação a outros? Qual o feedback dos alunos e dos pais face ao trabalho do centro?</p>	<p>generalidade dos explicadores?</p> <p>Há alguma metodologia ou abordagem que considere ser inovadora no seu contexto?</p>
<p>C</p> <p>Relação com as escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação com as escolas; • Descrever como os centros são vistos pelas escolas, na perspetiva do centro. 	<p>1. Que tipo de relação tem o centro com a escola? ou as escolas?</p> <p>2. Que representação tem do seu próprio papel, enquanto diretor do centro, na gestão da educação a nível local?</p> <p>2.1. Considera que os centros de explicações deveriam estar ao serviço da escola?</p> <p>2.2. Que impacto considera que a existência de centros de explicações provoca na educação?</p>	<p>Relação de competição, colaboração,...?</p> <p>Que interesses fundamentam essa relação?</p>

		<p>3. De que forma percebe a imagem que a escola tem sobre os centros de explicações?</p> <p>3.1. Considera que a ação dos centros de explicações impacta a gestão das escolas? Se sim, de que forma?</p> <p>4. De que forma percebe a imagem que os pais têm sobre o papel do centro?</p> <p>4.1. Considera que os pais e/ou os alunos definem os centros de explicações como necessários para o alcance do sucesso escolar?</p> <p>5. Que balanço faz do papel dos centros de explicação na educação? Que consequências têm trazido para a gestão da educação, a nível local? Que desafios trazem para essa gestão?</p>	
D Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Concluir a entrevista. 	1. Há alguma questão que gostaria de acrescentar?	

Anexo 4 – Guião de entrevista final (Escola)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	Notas
------------------	-----------------------	-----------------------	-------

<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho. - Motivar o entrevistado. - Garantir o anonimato das informações prestadas. - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. 	<p>1. Tem alguma questão inicial?</p>	
<p>B</p> <p>Breve caracterização da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar brevemente a escola • Descrever o perfil de aluno e de docente 	<p>1. Como descreve o perfil da maioria dos alunos da escola?</p> <p>2. A escola desenvolve alguma atividade de apoio ao estudo?</p> <p>2.1. (se responder que sim) Os alunos vão por vontade própria? Ou são conduzidos pelos professores, quando se justifica que o aluno tenha esse apoio?</p>	

<p>C</p> <p>Relação com as escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação com os centros; • Descrever como os centros são vistos pelas escolas, na perspectiva da escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento de alunos que frequentam centros de explicação? 2. Tem conhecimento de professores que sejam também explicadores (domésticos ou em centros)? 3. De que forma percebe o papel dos centros de explicação no contexto educativo? <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Considera que a existência de centros de explicações impacta a gestão da escola? 3.2. Em que momentos ou que indicadores revelam esse impacto? 3.3. Face a esse(s) impacto(s), que ações promove a escola? 4. Que balanço faz do papel dos centros de explicação na educação? 	<p>Relação de competição, colaboração,...? Que interesses fundamentam essa relação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera vantajoso a existência de uma relação entre centros de explicação e escolas?
--	---	--	--

Anexo 5 – Transcrição das entrevistas

Anexo 5.1. Transcrição da Entrevista do Centro A

	Timespan	Content	Participante
1	0:00.0 - 0:13.3	Não sei se tem alguma questão inicial que gostaria de fazer, que eu possa esclarecer.	Salomé
2	0:13.2 - 0:21.8	Vá falando, vá falando.	Entrevistada 1
3	0:21.8 - 0:43.9	Então, pelo que também vi através do site, para além do centro de estudos, são também Colégio, tem ATL, tem o berçário e tem também algumas atividades extracurriculares. Relativamente ao Centro de Estudos, como é que nasceu a ideia, apegado ao Colégio, de ter um Centro de Estudos?	Salomé
4	0:43.8 - 1:30.9	É assim, nós começámos primeiro com as idades mais baixas, não é? Depois, com o passar dos anos, nós inicialmente tínhamos o ... tínhamos uma sala de ATL em que tínhamos todos os alunos, desde o... Tudo o que fosse ATL, desde o primeiro ao nono ano, na altura. E depois, começou a ser um bocadinho difícil a gestão, tantos anos de escolaridade na mesma sala. Além de que, eles a partir de, mais ou menos, no fim do primeiro ciclo, a partir dos 10 anos, já não queriam estar juntos com os miúdos mais novos. E, então, como tínhamos um espaço fora aqui do Colégio e que podia ser adaptado em Centro de Estudos, acabámos por fazer essa adaptação. E então temos alunos lá, do 5º ao 9º.	Entrevistada 1
5	1:34.0 - 1:41.6	E em termos de localização, ficou no mesmo sítio, ou tiveram que alterar, também? De forma a ajustar esse...	Salomé
6	1:41.5 - 2:08.9	Sim, é noutro sítio. Não é sequer na mesma rua nem nada. É aqui próximo, fica para aí... sei lá... 200 metros, 300 metros. Se calhar, nem tanto. 200 metros a pé. A pé ou de carro, a distância é sempre a mesma. Mas eles até vêm na hora de almoço. Vêm a pé e vão a pé, portanto não têm... a distância não é muito longe. Mas sim, fora daqui do sítio dos mais pequenos, por assim dizer.	Entrevistada 1
7	2:08.8 - 2:19.0	E atualmente o Centro... em termos de número de alunos, aproximadamente, quantos alunos é quem tem?	Salomé
8	2:18.8 - 2:22.0	Neste momento, perto de cinquenta.	Entrevistada 1
9	2:21.9 - 2:30.4	E a nível de proporção, relativamente ao nível de ensino, consegue diferenciar? Por exemplo, a maioria sendo de...	Salomé

10	2:31.7 - 2:33.1	A maioria é sexto ano. A maioria é de 2º ciclo, 5º e 6º ano.	Entrevistada 1
11	2:33.0 - 3:04.5	E a nível de localização do próprio Centro, para além de ser mesmo um pouco distante da sede, é perto de outras escolas?	Salomé
12	3:04.4 - 3:44.9	Não. Nós aqui. Nós estamos em (localização). Nós aqui só temos uma escola... Nós temos aqui três escolas básicas, mas são todas distantes umas das outras. E temos uma escola, de segundo e terceiro ciclo, que é a sede do agrupamento, que fica em (localização). De carro... Eles têm de vir sempre de carro ou de carrinha, não há outra hipótese. Mesmo assim, de carrinha, diretamente para cá, são mais ou menos 10 minutos. De transportes demoram sempre meia hora, porque depende se conseguem apanhar autocarro, fazer o caminho a pé da paragem até aqui, vão sempre demorar meia hora de transportes.	Entrevistada 1
13	3:44.9 - 3:52.5	E os alunos que frequentam o Centro de Estudos são também dessas outras escolas, ou só...?	Salomé
14	3:52.4 - 3:55.1	Do Centro de Estudos, são todos dessa escola.	Entrevistada 1
15	3:56.7 - 4:00.2	Então não existem outros alunos, de outras escolas que tenham apoio...	Salomé
16	4:00.1 - 4:15.5	Sim, temos outros alunos de outras escolas, nomeadamente dali do (localização), que é a (nome da escola). Mas esses alunos são alunos que já vêm lá ter sozinhos, já não fazemos nós o transporte. Vêm de autocarro. É uma gestão um bocadinho diferente.	Entrevistada 1
17	4:15.4 - 4:19.6	E a nível de ensino secundário, têm alunos?	Salomé
18	4:19.5 - 4:21.3	Não temos.	Entrevistada 1
19	4:21.2 - 4:26.5	Pelo que vi no site, há essa oferta, no entanto não há alunos, certo?	Salomé
20	4:26.4 - 5:31.3	É assim, na realidade... Nós este ano tinha intenção de alargar um bocadinho ao Secundário, porquê? Porque... lá está, os miúdos estão connosco aqui desde o berçário, estão habituados a estarem sempre acompanhados e depois chega ali ao Secundário e parece que os largamos ali um bocadinho à sorte deles... "Adeus e vê como é que te consegues safar". E efetivamente, este ano, tivemos alunos, ex-alunos novos... vá, não vou chamar internos porque não passam cá noite, mas nós fazíamos a gestão da atividade diária deles, e este ano têm ido só mesmo para ter um apoio escolar ou mesmo só para estarem um bocadinho a estudar descansados. E	Entrevistada 1

		estamos a pensar, estou aqui a tentar estudar a possibilidade de alargar aos alunos a partir do 9º ano... Antes não, porque acho que não têm maturidade suficiente..., mas a partir do 9º ano terem a possibilidade de virem de autocarro e fazerem a gestão do tempo deles e terem lá só as explicações.	
21	5:31.2 - 5:39.0	E a nível dos próprios serviços das explicações, como são oferecidos? É individualmente, são em grupos, ambos?	Salomé
22	5:38.9 - 6:15.7	É assim, eles... normalmente, nós funcionamos mais em grupo. Dividimo-los sempre por turmas. Temos uns quantos de cada turma e acabamos por fazer mais um acompanhamento... como é que lhe vou dizer? Eles quase que nem precisam de acompanhamento. Eles só precisam de estar ali aquele tempo, aquela hora, hora e meia, concentrados naquela tarefa. Porque eles são praticamente autónomos, não é? Uma ou outra dúvida que possam ter, mas praticamente é mesmo.... É mesmo aquele tempo de concentração. De resto, não dão assim muito trabalho.	Entrevistada 1
23	6:15.7 - 6:25.2	E de uma forma geral, consegue destacar uma ou duas razões principais pelas quais os alunos procuram o Centro de Estudos?	Salomé
24	6:25.1 - 7:28.0	No meu caso concreto, é porque... Eles, para eles, até a questão do transporte não é uma coisa que seja um fator determinante, porque eles podiam muito bem vir de autocarros e até é mais divertido vir de autocarro do que de carrinha. É precisamente que, depois, não no Centro, mas aqui no Colégio, eles só têm aulas ou só de manhã ou só de tarde... E quando saem da escola, vêm almoçar ao colégio... ou então, quando têm aulas de tarde, almoçam no Colégio e depois vão para a escola. E isso sim é um fator bastante importante para eles, o facto da possibilidade de ter refeição. E depois, é o grupo. Eles já... normalmente, seguem todos desde o Berçário até acabar a rota e então acabam por... acaba por ser essas duas coisas. A alimentação e a identidade de grupo. Eles dão-se muito bem todos uns com os outros e estão habituados a funcionar muito bem em grupo.	Entrevistada 1
25	7:28.7 - 7:41.5	E não existe uma questão... Em relação à aprendizagem, não tem casos de alunos que tenham bastantes dificuldades e, por isso, é um fator que os leva, ou os pais, a inscreverem-se no Centro?	Salomé
26	7:43.0 - 8:33.0	Não, é como lhe digo. Os nossos alunos são autossuficientes. E não temos efetivamente aquela necessidade de fazermos um grande acompanhamento. São todos bons alunos, muito bons alunos mesmo. Têm o método deles, não é? Que é o método que... é de alguém a partir do ATL..E é como lhe digo, acaba por ser	Entrevistada 1

		ali... estão lá os professores... Porque no caso de terem dúvidas, explicam como se realiza um exercício, mas não tanto ter a necessidade efetivamente de aprender. É mais de... pronto, preparem-se para os testes, fazerem os seus trabalhos... Porque nós temos a sala de informática, onde eles podem fazer logo os trabalhos que é para enviar por meio informático. E, pronto, acabam por sair dali com as coisas todas feitas e chegam a casa e é ir para a diversão.	
27	8:32.9 - 8:48.8	E em relação aos professores que estão a apoiar, de que forma é que são recrutados? Existe algum perfil, algum historial académico que tem de ter, por exemplo a nível do ensino?	Salomé
28	8:48.7 - 10:39.9	É assim... O importante, mais do que.... Claro que se dá preferência a quem tenha experiência na área do ensino, porém há duas características muito importantes. Uma delas é a empatia e a forma como se relacionam com os miúdos. Porque se não houver um bom relacionamento entre o adulto e a criança, ele não vai querer lá estar e vai começar a haver atrito e a começar a haver problemas. Depois, eu pessoalmente comecei a dar explicações quando tinha 18 anos, portanto... (interrupção da entrevista por uma colega da entrevistada) Acabei por desenvolver o método... o meu método de explicar. E o que eu gosto de saber antes de recrutar alguém, o que é que eu faço, eu peço sempre para a pessoa ir comigo ao Centro e poder explicar uma matéria e eu ver como é que essa pessoa explica. E depois, da forma como a pessoa explica, eu logo percebo se está à vontade ou não está à vontade com a matéria e, no caso de ser uma criança que tenha um bocado mais de dificuldade à primeira, se a pessoa tem capacidade de parafrasear o que disse, tentar dar a volta ao assunto e tentar explicar de outra maneira para que a criança... Para umas matérias, às vezes existem mais do que um método. E então, pelo menos na minha perspetiva, se não funciona à primeira, temos que arranjar a segunda, a terceira, até ser efetivamente assertivo. Mas é mais com base nisso, no domínio dos conhecimentos e a empatia.	Entrevistada 1
29	10:39.8 - 10:47.2	E os explicadores que atualmente estão no Centro foram também já professores ou têm alguma experiência em ensino?	Salomé
30	10:47.1 - 10:48.8	Nenhum deles foi professor.	Entrevistada 1
31	10:51.8 - 10:51.9		
32	10:51.8 - 10:53.0	E algum tipo de experiência, por exemplo, noutros centros?	Salomé

33	10:52.9 - 11:28.4	Não. Todas trabalham comigo já há bastante tempo e começaram a trabalhar comigo. Noutras salas... Um delas é psicóloga, portanto não é professora, mas está dentro da área de Psicologia. Depois temos duas professoras da parte das matemáticas, uma é doutorada em Química. São pessoas que não vêm da via do ensino, nem profissionalizante em ensino, mas são pessoas que dominam perfeitamente os conteúdos.	Entrevistada 1
34	11:28.4 - 11:34.8	A nível de conteúdo base, das ciências e da matemática têm esse conhecimento?	Salomé
35	11:34.7 - 11:35.8	Sim.	Entrevistada 1
36	11:35.8 - 11:47.0	E relativamente à própria metodologia que os explicadores usam, considera que existe algum fator diferenciador face a outros Centros de Explicação?	Salomé
37	11:46.9 - 11:51.7	Ai, isso eu não faço ideia. Eu não sei como os outros trabalham.	Entrevistada 1
38	11:51.6 - 11:55.4	Não tem algum tipo de feedback dos pais ou dos alunos?	Salomé
39	11:55.3 - 12:20.6	Não. É assim, os nossos alunos estão connosco há 12, 13, 14 anos. Portanto, também têm outra experiência. Portanto... Eles, lá está... funciona bem. Como se costuma dizer, em equipa que funciona, não se mexe. A equipa que ganha não se mexe. As pessoas funcionam bem, dão-se bem, explicam bem, os miúdos gostam delas, têm bons resultados, para mim está ótimo.	Entrevistada 1
40	12:20.5 - 12:39.5	E, agora, passando um pouco para uma vertente mais externa, com a relação com outras instituições escolares, considera que tem algum tipo de relação com escolas? Com as outras escolas que estejam ao redor?	Salomé
41	12:39.4 - 17:28.5	É assim, nós estamos aqui no mercado quase há 20 anos. E temos tido, ao longo destes anos... Em 20 anos, são muitos anos, muitos alunos.... Temos tido muitos filhos de professores que trabalham aqui no nosso agrupamento. E então sempre desenvolvemos, mesmo que assim não fosse, sempre desenvolvemos uma intercomunicação, entre nós os professores, as escolas, as direções de escolas. Eu também tenho dois filhos que andaram aqui nas escolas do agrupamento... E acabamos por também ter uma política de interajuda, porque... A minha filosofia de vida é assim: podem existir 100 centros de estudos, 100 colégios, 100 escolas, nenhuma delas vai ser igual. Às vezes as pessoas quando vêm a entrevista dizem assim "Ah, já vi muitas crianças, já sei como é que é". Mas não sabe. É assim, podemos fazer o formalismo. Pode	Entrevistada 1

saber o formalismo, não é? Chegamos às 9h30 fazemos o tapete e depois a seguir fazemos a higiene, depois a seguir vamos almoçar...pronto, ali o formalismo horário, mais ou menos, sabe. Mas às vezes a própria execução desse formalismo não é igual de sítio para sítio, não é? E eu costumo dizer, não há sítios perfeitos, porque cada sítio é perfeito para os alunos que estão lá e para os pais que põem lá os seus filhos. Eu tenho a minha filosofia de vida e os meus... os pais dos meus meninos identificam-se com a minha filosofia e com aquilo que eu defendo. E, por isso, é que ficam cá. Ficam e mantêm-se, não é? Porque.... Claro que também já tive aqui alunos que os pais não concordavam com certos aspetos do funcionamento e acabaram por ir embora, que é a lei natural da vida. Como eu costumo dizer, não temos contratos de fidelidade, parte a parte. Eu também se achar que não devo ter cá um aluno, também, convido a sair. Porque eu acho que as coisas devem ser agradáveis para ambas as partes. Tem de haver um equilíbrio. Eu costumo dizer que quando o prato da balança começar a ficar desequilibrado, ou conseguimos equilibrá-lo, ou então é para esquecer, não vai ter sorte, não vai ser em bom caminho. Agora, efetivamente, o que é que eu defendo? Eu defendo que todos nós, se trabalhássemos em conjunto, se calhar, tínhamos melhor proveito a nível externo, a nível de sociedade. Porquê? Porque... Eu posso dizer, há uns anos levámos a cabo aqui, por causa do estacionamento e do transporte de crianças, conseguimos marcar uma reunião com uma das escolas aqui do agrupamento e conseguimos, com a diretora.... Explicámos a situação... Que era muito confuso, nós recolhemos os miúdos na rua, porque depois os pais são todos lá... Os pais estão todos lá ao portão, não deixam ninguém entrar e nós não conseguimos controlar os meninos... Se... Às horas do dia corre bem, ao final do dia, quando está escuro, é péssimo.... Então conseguimos entre todos, juntámo-nos todos os que tínhamos aqui ATL aqui no agrupamento. Juntámo-nos ali na escola e fizemos uma reunião todos com a diretora e conseguimos que colocassem lá uma sinalética onde só as carrinhas é que param e conseguimos fazer a recolha dos alunos dentro da escola, em vez de fazermos cá fora. E depois, quando temos todos juntos, saímos. Muito melhor, não é? É muito melhor e muito mais seguro para todos. E foi uma coisa que beneficiou toda a gente. Mesmo os colégios... Esta reunião já foi há uns anos, uns 7 ou 8 anos, já não me lembro... E a realidade é que depois todos os outros colégios, que apareceram depois de nós, beneficiam desta mesma iniciativa. Não lhes dissemos "Não, não fizeste parte do pacto, agora não". Não. E pronto, tentamos também... Mesmo assim, os lugares que nos arranjam, os ATL aqui são muitos, os lugares não são assim tantos, e conseguimos ter uma relação de cordialidade. Ajudamos a estacionar uns aos

		<p>outros. Quando uma carrinha sai, já faz sinal para a que está mais atrás que pode passar para a frente, para não deixar os pais ocuparem os lugares, porque senão ficam logo ocupados. E as coisas funcionam muito assim em colaboração. Porque acho que é assim... Um pai se quiser tirar um aluno do colégio tira. Não é por nós lhes damos mais ou menos, ou porque andamos escondidinhos que deixam de os tirar, portanto... Eu costumo dizer sempre, nós temos de ser responsáveis por fazer o nosso bom trabalho. Essa é a nossa preocupação. Se alguém vai embora, temos de avaliar o que é que estamos a fazer menos bem, que motivou essa saída. Agora, a culpa não será dos outros, há de sempre ser nossa. Nós é que temos de ver o que é que se passou, o que é que aconteceu, o que é que não esteve tão bem. Mas incentivamos, sim, o relacionamento inter-instituições.</p>	
42	17:29.6 - 17:32.6	Seja com centros, ou escolas, essa interação?	Salomé
43	17:32.5 - 17:34.6	Sim, sim.	Entrevistada 1
44	17:34.5 - 17:56.9	E tendo em conta essa interação, por exemplo nesse caso concreto do local em que as carrinhas estão estacionadas para levar os alunos, tendo em conta essa interação com a diretora da escola, consegui, de certa forma, perceber a imagem que essa diretora, ou que a escola no geral tem dos centros de explicação?	Salomé
45	17:56.8 - 20:00.4	<p>É assim, nós temos aqui muitos filhos de professores dessas escolas, mas... E, se calhar, têm uma visão da necessidade... Não é da necessidade, da utilidade dos centros de estudos que, se calhar, se não tivessem os miúdos em ATL, seja no meu ou seja aqui noutros, se calhar não teriam... Mas a realidade é que as escolas têm uma... Como é que eu hei de dizer? Agressividade não é a palavra certa, mas têm uma certa relutância em ter uma relação de... não vou dizer de cordialidade... de... sei lá.... Vão ter um passeio. Interessa-lhes que os alunos vão a x horas. Porquê não nos hão de dizer logo quando vamos levar os miúdos? "Olha, vai haver um passeio, vamos aqui gerir, vamos ter aqui os autocarros. Não vai ser fácil para vocês virem. Vamos arranjar aqui uma alternativa que seja agradável a todos". Não. Fecham-se em copas, não querem que ninguém saiba, é quase um segredo. Nós temos que estar sempre à espera de saber pelos pais o que é que vai acontecer para nos conseguirmos organizar. E, às vezes, os pais estão na expectativa que haja efetivamente essa troca de comunicação entre a escola e os ATL e não nos dizem nada, e, às vezes, acontecem surpresas. Porque é assim, nós não sabemos, não adivinhamos. Se não nos dizem, a gente também não sabe. Por acaso, os pais dos nossos meninos são pessoas que até são</p>	Entrevistada 1

		bastante certinhos, assim que recebem alguma coisa reencaminham-nos o email, mandam-nos uma mensagem, uma fotografia a dizer "Vê lá, não sei quê, recebi isto da escola". Mas efetivamente... Não são todas, porque há algumas... só uma ou outra, é que sente essa má vizinhança, por assim dizer. Se bem que, depois, quando eles estão de greve, quando estão na (...), agrada-lhes ter um sítio onde ter os miúdos. Pronto, mas só veem para o lado deles, não veem... Não veem a utilidade da coisa, é assim.	
46	20:00.8 - 20:18.1	E isto, especificamente sobre o Centro de Estudos, considera que tem uma conotação mais... rival, por assim dizer, entre as escolas e o Centro, na questão do serviço aos alunos.	Salomé
47	20:18.0 - 21:13.1	É, porque é assim, eles acham que os Centros estão a fazer o trabalho... Às vezes até colocam em causa o método e a forma como é feito o trabalho nos centros. Mas a realidade é que é assim... Eu costumo dizer, para mim, o que conta são os resultados e eles desde que tenham bons resultados, para mim, não há volta a dar. Porque, efetivamente, eles... ali, pelo menos, no meu Centro é assim: nós não damos respostas a ninguém e não fazemos nada por eles. Eles é que têm de ser capazes de fazer sozinhos. Porque eu costumo dizer sempre, que eu depois não vou lá estar no teste a fazer por vocês.	Entrevistada 1
48	21:13.0 - 21:44.9	(Interrupção da entrevista. A entrevistada teve que dar apoio a uma pessoa).	
49	21:44.8 - 22:04.3	Estávamos a concluir na questão de, por vezes, as escolas serem um pouco críticas relativamente ao trabalho dos centros de estudo, na questão de, de vez em quando, questionarem a abordagem que levam...	Salomé
50	22:04.2 - 22:48.1	Sabe qual é o problema? Às vezes, em alguns centros de estudos, alguns que dão aulas nas escolas, depois também dão apoio nos centros. E depois o que é que eles acabam por fazer? Acabam por usar as fichas que são para fazer na escola nos centros, e acabam... depois os miúdos levam as coisas quase como decoradas em vez de serem aprendidas. E efetivamente, o que é que acontece? Depois os miúdos não se calam e também dizem "Ah, mas eu já fiz esta ficha, que o professor já me deu lá no centro". E claro, depois isso causa mal-estar, porque supostamente não deveria de ser essa a forma de trabalhar. Mas nós, efetivamente, não temos tido esse tipo de problemas.	Entrevistada 1

51	22:48.0 - 23:10.8	E tendo em conta... Apesar de, Às vezes, não haver uma relação direta de colaboração com as escolas, tendo em conta uma relação indireta, considera que o trabalho dos centros de estudos impacta a própria gestão da escola? A forma como a escola é organizada?	Salomé
52	23:10.7 - 25:04.7	Isso eu acho que não. Eles não têm atenção nenhuma, não. A escola decide tudo sozinha. Não tem... não vê... nem o que circunda, não. Eles... A escola é autónoma. Eu costumo dizer que nós todos os anos dançamos a música que a escola toca. Posso lhe dizer, por exemplo, este acho que é o quarto ano em que estamos a trabalhar em semestres. No ano em que a escola do agrupamento aqui decidiu trabalhar em semestres, só se ficou a saber em setembro, quando se tinha o ano letivo todo organizado em períodos. E, portanto, naquele ano... Porque nós, entretanto nunca tínhamos trabalhado em semestres, nem fazíamos ideia como é que era, tivemos que alterar os problemas todos do ano. Agora, imagine, nós com reuniões de pais, marcadas para 7 ou 8 de setembro e depois tivemos que fazer tudo... Os professores tiveram que... Depois, nós temos imensas atividades aqui no Colégio... Todos os professores tiveram de organizar o seu calendário escolar à nova realidade. Acho que podia ter havido uma articulação um bocadinho diferente. Davam-nos essa informação, por exemplo, em julho. E nós, quando fossemos de férias, já íamos fazer... preparar-nos para termos efetivamente essa situação do semestre. E pronto, e chegámos assim. "E agora o que é que vamos fazer?". Mas pronto, fizemos, não é? Mas não há. Não há da parte das escolas uma tentativa de perceber... E até se calhar utilizar os recursos que há à volta deles... O que é que podia ser útil para a escola. Mas não, veem-nos mais como um fator, se calhar, estabilizante, do que colaborante... Não faço ideia.	Entrevistada 1
53	25:04.6 - 25:57.7	Acho curioso ter dito que funcionam à música que a escola toca, porque há uma expressão na literatura que os centros de explicação, muitas vezes, são... ou o fenómeno das explicações, seja em centros, seja doméstico, é muitas vezes referenciado como educação na sombra. Ou seja, educação na sombra da escola, do que acontece na escola. E achei engraçado ter dito isso, porque realmente corrobora aquilo que a literatura já diz. E tendo em conta, não a perceção da escola, mas sim a nível dos próprios alunos e dos pais, considera que os pais consideram que os centros de explicação são importantes para o percurso escolar dos alunos?	Salomé
54	25:57.6 - 26:33.9	Eu acho que sim. Eu acho que sim, porque é assim, os programas são cada vez mais difíceis e... e os pais não estão por dentro dos mesmos programas e não conseguem eles também dar esse apoio.	Entrevistada 1

		Não conseguem. E, portanto, dependem sempre de terceiros. E as crianças efetivamente têm um acompanhamento em que adquirem todos os conteúdos, ou então depois já têm de ter terceiros que faça essa explicação. E, portanto, os pais, claro, tudo o que seja cheguem a casa à noite e estarem descansados...	
55	26:33.8 - 26:54.0	E tendo em conta o feedback, por exemplo em momentos de avaliação, considera que um aluno que atinja uma excelente nota, ou uma boa nota em comparação aquando iniciou, por exemplo, considera que os pais colocam como fator central...?	Salomé
56	26:53.9 - 27:13.9	Sim, sim, sim. Acabam por nos enviar sempre esse feedback. E acabam por dizer sempre que o resultado é um resultado comum, é um resultado de todos, um resultado de um aluno, um resultado de nós, um resultado também da interação dos pais, sim.	Entrevistada 1
57	27:15.4 - 27:17.2	E até dos próprios alunos, tem algum feedback?	Salomé
58	27:17.1 - 27:34.9	Ah sim. Eles também gostam bastante, também gostam bastante de estar no Centro, sim. Gostam bastante. É como eu digo, são bastante amigos uns dos outros e é... Às vezes, é difícil é tirá-los de lá.	Entrevistada 1
59	27:36.0 - 27:45.9	Acabam por se relacionar de uma forma mais próxima dos colegas, porque estão num ambiente mais reservado.	Salomé
60	27:45.8 - 27:50.1	"Não querem ir embora? Ficam cá a dormir.". Às vezes, acontece.	Entrevistada 1
61	27:50.0 - 28:19.1	De uma forma para terminar e terminar num ponto mais reflexivo, que balanço é que faz do papel dos centros de explicação na educação, no entanto a nível local? Ou seja, neste caso, estão em (localização), na questão do agrupamento de escolas ao redor, de que forma é que acha que os centros de explicação impactam a gestão da educação a nível local?	Salomé
62	28:19.0 - 31:17.3	É assim, eu acho que podemos ser assim... Em termos de alegoria, podemos considerar-nos quase assim.... cada um como um alvéolo de um enxame de abelhas, vá. De um favo de mel. Mas cada um no seu casulo. É como aquela música "Cada um no seu quadrado". E, portanto, fazemos assim, funciona assim. Mas acho que colaboramos todos, apesar de em separado. Colaborámos todos para o bem comum, que é, efetivamente, eles terem bons resultados. Estes últimos anos da pandemia foram efetivamente terríveis para a aquisição de competências e de aprendizagens e tentámos sempre, em todos os momentos, essas lacunas e... Muitas das vezes, mesmo tendo uma situação de nos substituímos aos	Entrevista 1

		<p>professores, porque muitos deles tiveram durante muito tempo, sem ter qualquer acompanhamento. Aí, sim. Aí foi efetivamente muito importante os centros de estudo. Porque acabaram por dar o apoio pedagógico, o apoio de matéria e, muitas vezes, o apoio técnico, porque muitos nem sabiam usar o computador, nem as tecnologias para poder... Porque é assim, toda a gente tem internet, quando se pergunta "Ah, tens internet?". Toda a gente "Sim, tenho um telemóvel, tenho dados, consigo ir à internet". Só que depois o ter internet não é só isso. Têm de ter internet, têm de ter uma capacidade de móvel, ou de rede para conseguir aceder, ter os equipamentos, e ter os conhecimentos técnicos para conseguir usar. E isso, às vezes, depois não há. E então, acabámos por dar esse apoio também. Não é só "Ah, vou mandar por email uma ficha". É assim, é enviar por email uma ficha, mas depois as pessoas que estão em casa não têm como as imprimir. Não passa de um... Se todos tivéssemos em casa um tapete gráfico, conseguimos trabalhar nas fichas e mandá-las. Quem não tem, tem de arranjar solução. Porque o colégio, mesmo nós quando estivemos no COVID, quando os professores mandavam as fichas por fazer, eles mandavam... Eu acabei por instalar quase um escritório em casa... mandavam-me as fichas, eu imprimia e os pais iam lá à porta buscar as fichas para os miúdos irem fazer. Depois acabavam por fotografar e mandavam por Classroom, era pacífico. Mas acabámos por ter esse tipo de serviço, não é? Nessa altura, efetivamente os centros... pelo menos, falo do meu, não sei como é que os outros fizeram, mas nós tivemos a fazer assim. Tivemos efetivamente em casa, mas a trabalhar. Posso dizer que trabalhei muito mais do que trabalho agora. Foi muito pior. Agora estou muito melhor.</p>	
63	31:17.3 - 31:49.2	<p>Pois, porque até levantou outros desafios e, nesse caso, é interessante ter destacado a questão de a pandemia ter trazido muitas dificuldades a nível das aprendizagens aos alunos e o facto de os centros de explicação, embora não formalizados pela escola ou pelo ministério da educação, tenham tido um impacto bastante importante no percurso escolar dos alunos.</p>	Salomé
64	31:49.1 - 32:02.8	<p>Foi, porque é assim... Muitas das aulas que eles tinham online, eram aulas que não tinham grande conteúdo pedagógico, em termos de aprendizagem e nós acabámos por fazer esse complemento.</p>	Entrevistada 1
65	32:02.7 - 32:20.6	<p>E essa reflexão é bastante interessante e é importante ter em mente isso, que os centros de explicação foram ótimos recursos para colmatar estas dificuldades.</p>	Salomé

66	32:20.5 - 32:38.4	Porque depois tínhamos muitos pais que estavam em casa desesperados, não é? E que não tinham tempo, nem disponibilidade, nem equipamentos para... As pessoas até diziam "Eu até tenho um computador, mas não tenho impressora" ou "Eu tenho impressora, mas não tenho tinteiros".	Entrevistada 1
67	32:38.3 - 33:10.7	(interrupção da entrevista por motivos técnicos, a internet estava a falhar).	
68	33:11.7 - 33:19.3	Já estávamos a terminar. Muito obrigada, mais uma vez por esta oportunidade de conhecer mais o seu contexto.	Salomé
69	33:19.2 - 33:57.3	(interrupção da entrevista por motivos técnicos, a internet estava a falhar).	
70	33:58.3 - 34:27.4	Estava a dizer que agradeço muito a sua disponibilidade e gostei muito de a conhecer e o contexto em que trabalha. E esta questão entre centros de explicação e escolas é, de facto, um tema ainda por explorar e esta entrevista ajudou bastante. E agradeço mais uma vez.	Salomé
71	34:27.3 - 34:29.1	Qualquer coisa, já sabe. Se for preciso outra vez, estou disponível.	Entrevistada 1
72	34:29.0 - 34:56.8	Muito obrigada, agradeço bastante a sua disponibilidade. Continuação de uma boa semana.	Salomé
73	34:56.7 - 35:00.0	Obrigada e até à próxima.	Entrevistada 1

Anexo 5.2. Transcrição da Entrevista do Centro B

	Timespan	Content	Participante
1	0:00.0 - 0:58.2	Como surgiu a ideia de criar o Centro de Estudo?	Salomé
2	1:01.1 - 2:33.0	O projeto, inicialmente, nasceu pela parte desportiva e não pela parte escolar. Portanto, na altura, o atual Sr. Presidente da Instituição, que é licenciado em Educação Física criou aqui na coletividade a modalidade de Andebol, que foi a génese de todo o projeto. Passado um ano do projeto de andebol, desenvolveu-se o projeto das férias desportivas, fazer o apoio e o acompanhamento quando os meninos têm as férias de Verão, e depois, até por alguma solicitação de alguns pais, por que não avançar para a parte do apoio escolar, durante o período escolar. E foi daí que nasceu a	Entrevistado 3

		nossa Academia. Estamos a falar de 2011, 2010/2011, a criação da modalidade do andebol. E em 2014 a criação da nossa academia de estudos. Na altura, penso que quando começou tínhamos apenas à volta de 10 alunos... Portanto, foi um projeto um pouco novidade, aqui na localidade, mas que tem crescido sustentadamente. Na altura, começámos com a pré e do primeiro ao nono ano. Neste momento, já abarca o Secundário, até ao 12º ano. O apoio escolar é depois acompanhado com algumas atividades lúdicas aqui também pertencentes à coletividade. Assim, foi como começou a academia.	
3	2:32.9 - 2:42.2	E, atualmente, consegue identificar o número de alunos que estão a ser acompanhados aqui na Academia?	Salomé
4	2:42.0 - 3:05.5	Sim. A nível total, desde a pré até ao 12º ano, ronda os 430. Crescemos, mais ou menos, 25% ao ano, temos crescido devagarinho, mas sempre sustentadamente, também de acordo com as infraestruturas. À medida que o tempo vai avançando vamos criando mais infraestruturas, para poder ter mais alunos. Mas neste momento 430 alunos.	Entrevistado 3
5	3:05.4 - 3:12.3	E, proporcionalmente, a maioria encontra-se em que anos escolares?	Salomé
6	3:12.2 - 3:29.4	O grande grosso é o primeiro ciclo e depois o segundo ciclo, 5º e 6º ano. Do terceiro ciclo começa a decrescer o grupo até aos mais velhos. Mas o grande grosso é o primeiro ciclo.	Entrevistado 3
7	3:29.3 - 3:34.4	E a maioria dos alunos são das escolas que estão aqui ao redor?	Salomé
8	3:29.3 - 4:40.4	Sim. Nós até 2020, em plena pandemia, basicamente só recebemos aqui as escolas da localidade, do agrupamento (localização). Entretanto, com a subida da densidade populacional aqui na zona, a escola básica começou a não conseguir albergar todos os alunos do terceiro ciclo. Então, alguns alunos que estavam connosco no segundo ciclo transitaram para as escolas secundárias que existem aqui no concelho, mas que são um bocadinho longe daqui da zona. A partir daí, criámos uma rede de transportes alargada, para conseguir dar resposta, porque os pais queriam o nosso apoio escolar, mas havia esta questão do transporte, então criámos condições para conseguir ir buscar os meninos para virem até ao centro para continuar o apoio escolar. É claro que é um número diminuto, mas já servimos quase todas as escolas do concelho.	Entrevistado 3
9	4:40.3 - 4:48.6	E em relação aos explicadores, têm um número alargado de explicadores?	Salomé

10	4:48.5 - 5:26.6	Sim. Não usamos essa designação, usamos a designação de professores, por questão de hábito escolar. Neste momento, somos, no total, a dar diretamente apoio escolar, 11, mas depois temos toda uma estrutura logística que, neste momento, já ronda os 7, 8 elementos, entre transporte, o pavilhão de apoio lúdica. Na academia, somos à volta de 20 colaboradores. Incluindo a direção e a colaboração técnica.	Entrevistado 3
11	5:26.5 - 5:33.8	E, neste momento, é o (entrevistado 3) que está a gerir esta parte do Centro?	Salomé
12	5:33.7 - 6:07.2	Sim. A minha responsabilidade aqui, em termos de função, sou explicador de Matemática. E depois ajudo na gestão da academia. Sou o braço direito do diretor. Ele localiza-se mais na parte do primeiro ciclo, e eu na parte dos mais velhos.	Entrevistado 3
13	6:07.1 - 6:13.3	E os professores que estão no centro são exclusivos daqui, ou são também professores nas escolas?	Salomé
14	6:13.2 - 6:20.5	Não, são exclusivos daqui.	Entrevistado 3
15	6:20.4 - 6:30.5	Relativamente ao recrutamento dos explicadores, tem algum critério de contratação?	Salomé
16	6:30.4 - 7:59.6	Nós temos aqui um método. Nós não contratamos professores de formação, ou seja, os nossos colaboradores passam por uma bateria de testes e por diversas entrevistas. São pessoas devidamente analisadas para fazer o trabalho de apoio escolar. Nós não enveredamos pela situação dos professores por duas questões: primeiro, porque o nosso trabalho não é dar aulas, é dar uma orientação e uma organização aos alunos; e, por outro fator, por uma estabilidade de equipa, porque quando contratamos professores a tendência é ser colocado nalguma escola pública e isso, durante algum tempo, criou alguns problemas a nível de recursos humanos. Quando deixámos de contratar professores e começámos a fazer noutro método, estabilizámos a equipa. Tem vindo a ser reforçado, mas não tem saído ninguém. São pessoas licenciadas. Posso dar o exemplo, eu dou apoio na matemática, sou licenciado em contabilidade; a professora que dá o inglês é da área da assistência social; o professor que dá ciências e físico-química é da área da Engenharia Bioquímica. Portanto, tentamos ir buscar pessoas relacionadas com a área que lecionam, mas não diretamente professores de formação.	Entrevistado 3

17	7:59.6 - 8:04.2	Não diretamente com experiência em ensino ou com habilitações em ensino, certo?	Salomé
18	8:04.1 - 8:07.6	Exatamente.	Entrevistado 3
19	8:07.5 - 8:24.9	E qual tem sido o feedback dos pais e dos alunos sobre o trabalho dos explicadores na vida escolar dos alunos?	Salomé
20	8:24.8 - 10:32.6	O feedback... Eu lido muito com os pais e tem sido amplamente positivo. Aliás, o crescimento aqui da academia revela um bocadinho isso. Nós, em 2014, acabámos o primeiro ano com 22 alunos. Em 2023, quase 10 anos depois, estamos com 430, portanto acho que é revelador de alguma satisfação por parte dos pais. Outro fator também importante para a satisfação dos pais é que nós não fazemos publicidade. É aqui os pais a falarem uns com os outros. Tem sido esse o feedback. Tivemos um fator muito importante, que foi a pandemia, em que nós imediatamente recorremos ao apoio online. A partir do momento que fomos todos para casa, imediatamente iniciámos um apoio online, que os pais agradeceram muito. Os números são reveladores dessa satisfação. Claro que também temos a situação de completar com uma modalidade, porque ajuda... logisticamente, os pais não precisam de se deslocar para vir buscar os filhos para a modalidade. Prolongam aqui o dia. Isso também ajuda para esse feedback positivo por parte dos pais.	Entrevistado 3
21	10:33.1 - 10:50.7	Quais são as principais causas para os pais ou alunos procurarem o vosso centro?	Salomé
22	10:50.6 - 12:02.4	Acho que a principal razão tem a ver com a própria agitação dos pais. Muita... A nossa população local, muita dela, trabalha em Lisboa. Portanto, nós temos meninos que chegam cá muito cedo e que são recolhidos tarde. Portanto, os pais passam o dia todo fora. Principalmente pais que não têm apoio familiar e que precisam desse apoio logístico que nós damos, que asseguramos. A segunda razão é um bocadinho a dificuldade dos pais em acompanhar as matérias que vão sendo dadas hoje em dia. Os métodos são completamente distintos aos do tempo que eles andaram na escola. E têm aqui alguma dificuldade em ajudar os filhos a realizar os trabalhos escolares. Claro que depois aqui há um terceiro fator que alguns alunos que estão aqui têm dificuldades a nível de aprendizagem. Não estou a falar de necessidades educativas especiais, estou a falar de dificuldades de circunstância e que também pedem a nossa ajuda. Essas são as três principais razões.	Entrevistado 3

23	12:02.6 - 12:11.5	E tendo em conta ao serviço de apoio ao estudo, como é oferecido? É individual, em grupo?	Salomé
24	12:11.4 - 13:35.9	Nós tentamos, o máximo possível, um estudo adaptado ao aluno. Nós damos aqui algumas prioridades, nomeadamente aos trabalhos de casa que eles vão trazendo e às avaliações que vão tendo na escola. Mas tentamos fazer um estudo continuado e transversal. Ou seja, tentamos lutar contra a situação de esperar de véspera, estarem aflitos com "Vou ter teste". Tentamos combater um bocadinho isso. Por norma, o apoio escolar é em grupo, agrupamos por turmas, porque o trabalho a realizar há de ser o mesmo. Vamos dividindo aqui nas salas, mediante as disciplinas que possam ter. Grupos não muito grandes. Fazemos um apoio mais individualizado com aqueles alunos que têm muitas dificuldades. Reforçamos aqui sempre a área da Matemática, porque continua a ser o calcanhar de Aquiles na maior parte deles. E então reforçamos logo essas matérias.	Entrevistado 3
25	13:35.8 - 13:54.8	E de forma a colmatar essas dificuldades, consegue identificar alguma característica específica do vosso centro, alguma metodologia de trabalho que considerem inovadora e que tem agradado aos alunos e aos pais?	Salomé
26	13:54.7 - 15:00.5	Acho que, essencialmente, o nosso fator decisivo acaba por ser a proximidade. Ou seja, nós somos muito próximos dos alunos. Nós nunca tivemos aqui num ambiente de escola, estamos sempre num ambiente que se possa trabalhar, mas que seja desanuviado. É essa proximidade que temos com o aluno e para com os pais. Muitas vezes, quando os alunos têm algum problema, os pais recorrem a nós do que à própria escola. E acho que é o fator decisivo, é a proximidade que temos com os alunos.	Entrevistado 3
27	15:02.3 - 15:19.2	Já referiu algumas vezes relativamente à escola e ao facto de alguns pais recorrerem em primeiro lugar a vocês do que à escola, e quanto a isso, como é que descreveria a vossa relação com as escolas aqui ao redor?	Salomé
28	15:19.1 - 16:27.7	Eu diria que a nossa relação é boa. Temos boas relações com a escola, no entanto não são protocoladas, não são formalizadas, são relações quase de vizinhos. A escola primária, que é a principal que temos aqui, é do outro lado da estrada. A Escola Básica (nome) também aqui muito próxima. Temos uma boa relação com eles. Agora, claro, cada professor das escolas tem as suas opiniões sobre centros de estudos. Há professores que veem isto como mais uma atividade e com o objetivo de complementaridade à escola. Há outros professores que nos veem como adversários, que	Entrevistado 3

		estamos a assumir o papel deles. Não é essa a nossa intenção. E até a nível logístico, estamos sempre em articulação com as escolas, nomeadamente em termos da alimentação, da recolha dos meninos, dos transportes a funcionar bem. Temos uma boa relação no dia-a-dia com as escolas aqui da zona.	
29	16:27.6 - 16:33.2	No entanto, essa relação nunca é protocolada? Nem formalizada?	Salomé
30	16:33.1 - 16:48.0	Neste momento, não. Temos intenções nesse sentido, mas neste momento não. Temos uma relação... não diria de amizade, mas de cooperação.	Entrevistado 3
31	16:47.9 - 17:22.7	E quanto ao papel do centro de estudos, que papel é que considera que o vosso centro tem na gestão da educação, a nível local? Tendo em conta que também estão próximos das escolas.	Salomé
32	17:24.2 - 23:36.0	Pré-pandemia, dizia que tínhamos um papel muito importante. Pós-pandemia, eu diria que é fundamental. Porque foram anos muito complicados, as debilidades são muitas e digamos que temos vantagem em relação à escola... temos muitos alunos aqui que dizem que aprendem aqui, porque estão em turmas muito grandes, com mais de 30 alunos. Agora, nós já tínhamos um papel muito importante, principalmente a organizá-los... os métodos de estudo... hoje em dia a maior dificuldade é organizar os métodos de estudo. Agora no pós-pandemia, os centros de estudo têm um papel fundamental. Os professores têm os seus objetivos, têm as suas diretrizes, têm determinadas matérias que têm de ser dadas, mas as debilidades que vêm de trás são algumas. Durante a pandemia, houve aqui escolas que, de alguma forma, conseguiram dar uma boa parte do programa, houve outras escolas que não conseguiram fazer nada, havia alunos que tinham 1 aula por semana, outros que tinham todos os dias... Mas de facto nota-se aqui algumas falhas na aprendizagem dos alunos, falta de bases, que acabamos por ser nós a bolar essa situação. Mas eu considero que temos um papel fundamental.	Entrevistado 3
33	19:13.9 - 19:31.3	E tendo em conta este panorama, fruto da pandemia, considera que os centros deveriam estar ao serviço da escola, de forma a complementar o que os alunos aprendem na escola?	Salomé
34	19:31.2 - 23:36.8	Poderia ser uma situação conciliável. Aqui as escolas primárias tentam fazer isso em termos de Atividades em Tempos Livres, mas as condições das escolas não conseguem albergar todos os alunos. Poderia ser aqui um fator muito determinante, até para as possíveis modalidades, ou seja, aquelas situações extra que os alunos têm. Os Estados Unidos é exemplo disso, em que tem o desporto	Entrevistado 3

		completamente integrado na parte escolar. Acho que tínhamos todos a ganhar com essa situação. Mas neste momento a escola pública não está preparada para isso. Seria muito interessante aqui o centro ter uma escola, ou a escola ter lá o centro. Isso era o ideal. Nós já tentámos ver aqui os miúdos que andam no andebol para ver se podiam ficar na mesma turma, para poderem conjugar os horários com os treinos. Mas não tem sido fácil e não têm cedido a esses pedidos.	
35	23:36.0 - 23:49.8	Embora a relação com a escola não seja formalizada, considera que a gestão que fazem aqui no centro impacta a gestão da escola?	Salomé
36	23:49.7 - 24:00.3	Não, acho que isso... acho que não há nenhum tipo de influência.	Entrevistado 3
37	24:00.2 - 24:01.5	Considera mais o contrário?	Salomé
38	24:01.4 - 24:19.7	Sim. Nós temos que nos adaptar sempre. O mês de setembro é sempre um mês de adaptação. Esperamos sempre que a escola diga as suas diretrizes e depois atuamos perante elas. Acho que não há influência do nosso lado para a escola.	Entrevistado 3
39	24:19.6 - 24:39.4	E tendo em conta essa necessidade de estarem à espera das diretrizes da escola, de forma a adaptarem o vosso trabalho, considera que a escola tem em conta o trabalho dos centros na sua gestão?	Salomé
40	24:39.3 - 25:07.7	Não. É completamente independente. Não estão preocupados.	Entrevistado 3
41	25:07.6 - 25:39.0	A imagem que as escolas têm sobre os centros de escolas... já falou da imagem de alguns professores, mas qual é a imagem que a escola tem sobre o vosso papel?	Salomé
42	25:38.9 - 27:47.0	Eu acho que a escola tem noção do papel que desempenhamos. Mas claro que depende de quem está na direção. Quem está na direção agora no agrupamento, temos uma boa relação. Sempre que precisam de transporte, é a nós que recorrem, por exemplo. Temos aqui uma boa relação, principalmente na gestão das férias, a nível de refeitórios, a nível informal com alguma situação de algum aluno que o pai não o foi buscar, mas que sabe que anda aqui no centro, depois vamos lá buscá-los. Eles têm noção de que nós somos necessários a nível desse trabalho complementar, para que as coisas funcionem. Eu acho que eles têm noção do nosso trabalho. A escola aconselha muitos pais aqui o centro, em termos de complemento.	Entrevistado 3

43	27:47.9 - 27:52.0	E essa recomendação da escola, há diferença entre pré-pandemia e pós-pandemia?	Salomé
44	27:51.9 - 28:39.8	Vejo agora a nível de quantidade. Já havia essa recomendação por parte da escola, mas noto mais porque há mais pessoas a virem morar aqui para esta zona.	Salomé
45	28:40.5 - 28:59.8	Tendo em conta o feedback dos pais, considera que eles acham o vosso trabalho necessário para o percurso escolar dos filhos?	Salomé
46	28:59.7 - 30:14.7	Sim. Eu acho que os pais delegam em nós essa situação. Há pais que acompanham o percurso dos filhos, mas há outros que são claros e que dizem "Ele está aí, está entregue a vocês, vocês é que sabem como é que se faz". Também há muito essa delegação por parte dos pais. Inscrevem os filhos para estarem mais descansados. Hoje o dia-a-dia é muito agitado para as pessoas. As coisas mudaram e então delegam a nós.	Entrevistado 3
47	30:14.6 - 30:22.7	Acaba por ter um papel muito importante na gestão familiar.	Salomé
48	30:22.6 - 32:12.1	Sim. Há pais que dizem que no fim de semana querem passear e, portanto, até sexta-feira tem que ter tudo pronto. Indiretamente, é uma forma de os pais dizerem que a escola é importante, que estudar é importante. Acabamos por ser mais um fator social, de bem-estar dentro de uma comunidade. Uma forma de se preocuparem com os filhos é inscreverem-nos num centro de estudos.	Entrevistado 3
49	32:12.1 - 32:51.4	E, para finalizar, num tom mais reflexivo, que balanço faz sobre o papel dos centros de explicação na educação? Que consequências traz na gestão da educação?	Salomé
50	32:51.3 - 36:29.2	Eu acho que acaba por ser um papel muito importante que é a proximidade/individualidade. Conseguimos desconstruir um pouco mais as coisas para eles. Estamos numa sala que leva, no máximo, 8 alunos. Eles na escola não têm isso. Consigo verificar o trabalho de um aluno e o professor tem dificuldade nisso. Acho que tem a ver com isso. Conseguimos fazer com que eles vejam que o que aprenderam na escola é útil, que o conhecimento é bom. É claro que o ambiente também influencia, não haver tanta formalidade. Nós conseguimos chegar mais ao indivíduo, a escola vai estar sempre amarrada por ter muitos alunos. Eles sentem-se importantes, aqui. E depois é a situação que dizíamos há pouco, o dia-a-dia é agitado e os pais não têm tempo. Conseguimos chegar a eles de uma maneira mais próxima.	Entrevistado 3

51	36:29.1 - 36:40.4	E considera que os centros acabam por colmatar algumas lacunas que a escola apresenta?	Salomé
52	36:40.3 - 38:18.7	Sim, claramente. Mesmo até a nível de apoios... A escola, esta aqui, tem feito algum esforço para apoiar os alunos que estão sinalizados para tal, mas sim... Nós aqui, muitas vezes, os pais acabam por recorrer aqui a nós... Situações que muitas vezes estão totalmente dependentes da escola, nós não conseguimos intervir sequer e vêm nos pedir ajuda "O que é que eu faço?". E, sim, nós servimos aqui para as lacunas. O exemplo maior é a colocação dos professores. Nós temos aqui uma turma que está sem português há 3 meses. E nós temos aqui um princípio: o professor faltando algum tempo, nós avançamos com a matéria. Porque os alunos vão transitar para o 8º ano, é uma turma de 7º, e o professor de 8º ano não vai querer saber se tiveram ou não a matéria... E, sim nós resolvermos as lacunas do ensino.	Entrevistado 3
53	38:23.0 - 40:03.5	Acabam por estar ao serviço da escola, informalmente. Muito obrigada!	Salomé
54	40:06.0 - 41:03.0	Obrigado.	Entrevistado 3

Anexo 5.3. Transcrição da Entrevista da Escola Verde

	Timespan	Content	Participante
1	0:00.0 - 0:17.0	Muito obrigada, mais uma vez por ter aceitado e por ter disponibilidade para estar aqui comigo. Não sei se tem alguma questão inicial, que possa esclarecer já?	Salomé
2	0:17.7 - 0:22.5	Não, já fiquei esclarecido com o documento que enviou.	Entrevistado 2
3	0:23.4 - 0:40.5	Muito bem. Em primeiro lugar, de uma forma de descrever o perfil do aluno aqui da escola, a maioria dos alunos como é que os descreveria? Que forma traçava o seu perfil?	Salomé
4	0:40.4 - 4:47.1	Ora, o perfil aqui do aluno é um perfil, digamos assim, misto. Temos alunos cujo perfil corresponde a famílias de classe média-alta, em que há muita intervenção por parte das famílias. As famílias acompanham os miúdos, estruturam a sua vida escolar, orientam-nos em termos de futuro e, quando os meninos chegam a casa, são acompanhados pelos familiares na resolução de trabalhos de casa, de perguntar como é que foi o seu dia, isso tudo. Depois	Entrevistado 2

		<p>temos um conjunto, cada vez maior nos últimos anos, de famílias que olham para a escola e responsabilizam a escola pelas aprendizagens e pelo futuro dos seus educandos, digamos assim. Mas depois, em termos de em casa, não há qualquer tipo de acompanhamento. Isso, não por vontade da família, creio eu, mas por vontade da sociedade que nós hoje em dia temos. Isto é, famílias cujos progenitores, sendo monoparentais ou com os dois progenitores, saem muito cedo para ir trabalhar, regressam muito tarde, os alunos passam muito tempo na escola e, quando não estão na escola, estão em centros de ATL ou outros estão em casa sozinhos. E quando os pais vão trabalhar de manhã, eles estão a dormir. Portanto, fica ao, digamos assim, livre-arbítrio dos miúdos. Levantarem-se, vestirem-se, tomarem o pequeno-almoço, deslocarem-se à escola, cumprirem o seu horário escolar, etc. E depois à noite, quando os progenitores regressam, os filhos já estão a dormir. E isso acontece em ambas as tipologias de famílias e acontece ainda mais em famílias monoparentais. E depois temos um conjunto de, também grande, alunos, proveniente do Brasil ou de outros países de Língua Oficial Portuguesa, em que estão a passar pela fase de adaptação ao país, trazem skills muito diferentes dos nossos alunos e atitudes perante a escola muito dispare. Temos miúdos que vêm de determinadas zonas do mundo, nomeadamente de África e também da Europa, em que a escola ainda é considerada o elevador social. E, por muito que custe às famílias, eles trazem uma atitude perante a escola de... veem a escola como uma hipótese que têm de se adaptar ao país e de progredirem em termos sociais. E depois temos, sobretudo da América do Sul, um conjunto de alunos que vêm, mas que refletem na nossa escola a escola que eles sempre conheceram nos países de origem. E, portanto, levam tudo de uma forma leve, de uma forma pouco empenhada e os próprios pais promovem isso, desculpando a situação, revoltando-se contra o rigor da escola em Portugal, nomeadamente na nossa escola. Portanto, temos um pouco de tudo. E um pouco de tudo numa mistura de uma escola que está sobrelotada. Uma escola que devia estar a funcionar com 30 turmas está com 38 turmas e isso torna, digamos assim, difícil o funcionamento no dia-a-dia, mas que reflete exatamente a comunidade em que está inserida.</p>	
5	4:47.0 - 5:12.7	E a nível até... a questão que falou dos pais que têm um horário de trabalho muito alargado e que os filhos acabam por estar muito dentro da escola, tirando as aulas do ensino formal em si, a escola desenvolve algum tipo de apoio extra? Apoio ao estudo, algum ATL, algum espaço que eles podem frequentar?	Salomé

6	5:12.6 - 10:53.9	<p>Sim. Isto é, se estivermos a falar a nível do agrupamento, o agrupamento é constituído por uma escola de 2º e 3º ciclo, Escola Básica (nome), e por quatro escolas do 1º ciclo com EPE, Educação Pré-Escolar. Ao nível da escola sede, como já disse, temos 38 turmas, onde deviam estar 30, o que condiciona a elaboração dos horários e temos os espaços todos ocupados. Aqui é difícil a escola ter uma oferta de apoio à família. Temos a biblioteca, temos a sala de estudo, temos clubes a funcionar nomeadamente o desporto escolar, entre outros, o teatro, música... temos muitos projetos, mas como complemento educativo não propriamente de apoio à família. Estamos a falar de miúdos com uma outra faixa etária. E, portanto, não temos espaço onde possamos fazer isso. Só para ter uma ideia, a nossa sala de estudo funciona num corredor. As salas estão permanentemente ocupadas. Temos permanentemente, de manhã até à noite, cerca de 500 a 550 alunos sistematicamente, por hora, na escola. O que é manifestamente muito. Portanto, mesmo quando alguns saem, entram logo outros. E, portanto, sistematicamente temos aqui entre 500 e 550, e às vezes até ultrapassa, depende do período do dia e dias na semana. Por outro lado, nas escolas do 1º ciclo, aí sim. Aí temos a intervenção da Associação de pais e temos no agrupamento duas associações de pais, que têm a seu cargo assegurar o apoio à família e o ATL. E aí, os meninos... estando as nossas escolas acima da capacidade, quase todas as escolas funcionam em regime duplo. O que é que isto quer dizer? Quer dizer que o regime normal de aulas seriam os meninos entrarem ao princípio da manhã, mas não tão cedo como entram, almoçarem, terem aulas da parte da tarde, terem aulas de enriquecimento curricular (AECS) e depois, antes da entrada nas aulas, terem, digamos assim, podemos receber os alunos em apoio à família, ou posteriormente ao período normal de aulas, até às 19h, ter um complemento de apoio à família ou outro tipo de projeto. Ora, isso só acontece numa escola do agrupamento, que é a Escola Básica de (localização). Aí sim, tínhamos capacidade para o fazer. Os outros não, os outros estão em duplos. O que significa que os meninos passam 5 horas de aulas e a seguir têm almoço, depois têm AECs e não existe mais nada. Ou, ao contrário, se forem das turmas da tarde, têm o almoço, 5 horas de aulas, mas de manhã tiveram as AECs. Pronto. Porque daí é oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, as AECs. E, por isso, as Associações de Pais, sabendo que não havia resposta por parte da escola, não havia capacidade de resposta, juntamente com a Câmara Municipal, conseguiram... primeiro, os pais consistiram-se como associações. Temos duas. Uma na Escola Básica de (localização) e uma outra associação que abarca todas as escolas Básicas da freguesia de (localização). Escola Básica (nome), Escola Básica (nome) e</p>	Entrevistado 2
---	------------------	--	-------------------

		Escola Básica (nome). E essas associações de pais fazem o seguinte: asseguram o funcionamento das AECs, que tem funcionamento próprio que o agrupamento transfere para esse funcionamento. E depois, enquanto associação, têm cotas que os pais pagam, a preços muito mais em conta do que o mercado privado, em que há o receber os alunos de manhã, muito antes da escola abrir. Portanto, o apoio à família. E depois tem o funcionamento das AECs até ao final do... desculpe, perdão, do ATL, até ao final do dia, até às 19h, 19h30. E aí, sim, há um verdadeiro apoio à família, porque o currículo tem 5 horas, mais as ofertas. As ofertas... há miúdos que não têm AECs, há outros que têm todos os dias AECs, mas antes das aulas começarem e depois das aulas acabarem, há ATL para esses meninos, que é financiado pelos próprios encarregados de educação, e que é dinamizado e assegurado pelas associações de pais, contratando, ou não, empresas que prestem esse serviço.	
7	10:53.9 - 11:39.1	É de reconhecer que os pais acabam por também, passo a redundância, reconhecer que a escola também é um apoio no sentido de os ajudar e de os facilitar no dia-a-dia, o seu quotidiano. E mesmo com esse apoio, tanto com o ATL como com as AECs, a partir da associação de pais, tem conhecimento de alunos aqui na escola que, mesmo com esses apoios disponíveis, frequentam centros de explicação?	Salomé
8	11:39.0 - 23:32.8	Sim. Nós dividimos essa questão em dois. Uma coisa são os centros de explicação propriamente ditos, outras são entidades privadas que fazem o mesmo em termos de ATL com os nossos meninos e que, nesse ATL, entre outras coisas mais lúdicas ou menos lúdicas, oferecem o apoio ao estudo. No primeiro ciclo, no segundo e no terceiro ciclo, a escola também dá o apoio à escola. Nomeadamente no currículo do primeiro ciclo, há tempo em sala de aula para o apoio ao estudo. E no segundo e terceiro ciclo, temos também a sala de estudo, que dá o apoio ao estudo. Ora, essa questão é uma questão complexa. Primeiro, porquê? Se nós estivermos a falar no primeiro ciclo, sabendo que nós estamos muito acima da capacidade instalada em termos de salas de aula e de oferta educativa... por isso é que, uma sala que devia funcionar com uma turma durante o dia, funciona com duas em desdobramento, cumprindo escrupulosamente o que está no currículo que são 25 horas letivas por semana. Aí, a oferta dos pais não consegue abarcar todos os alunos do agrupamento. E, por isso, há alunos que têm o ATL até à capacidade instalada para ser explorada por parte dos pais. Para ter uma ideia, ATL numa das escolas que é (nome), é uma sala. Em duas escolas de (localização), quer a escola de (nome), quer a (nome), é uma sala.	Entrevistado 2

Nos (localização), que é uma escola maior, existem dois monoblocos, equivalente a duas salas, onde funcionam esse ATL e esse atendimento. Portanto, a capacidade instalada está muito abaixo das necessidades dos alunos. E, por isso, toda a capacidade instalada nos privados é saturada. Por isso é que a Associação de pais, através da disponibilização das instalações por parte da Câmara, assumiu a seu cargo, a preços, claro, muito mais convidativos, a oferta de, neste caso em (localização), são 4 salas de ATL e de recepção dos alunos, em termos de (localização), 1 sala. Ora, nós sabemos que existem muito mais colégios, muitas mais associações, a solidariedade social, associações ligadas à igreja em termos de Centro Comunitário de (localização), que também têm mais 2, 3, 4 salas. E, mesmo assim, a capacidade está lotada e, sobretudo nos privados, muitas vezes, os pais já reservam de um ano para o outro, para que os seus educandos possam frequentar. E, portanto, toda a capacidade de oferta de Atividades nos Tempos Livres e de recepção dos alunos antes do período escolar está completamente cheia. E, por isso, nota-se à hora de entrada e à hora de saída a quantidade enorme de carrinhas dessas associações, que vão recolher os nossos alunos e que vão entregá-los... Porque os pais efetivamente, devido às suas vidas profissionais, têm dificuldade. E também devido à faixa etária dos meninos. Pronto, isso é uma questão. É claro que no meio disso tudo, do ATL, há períodos para brincar, para desenhar, para conviver. E há períodos para estudar. E essas associações, quer as privadas, quer a dos pais, que também não deixam de ser privadas, porque é uma associação sem fins lucrativos, mas são os pais... Como tal... fazem acompanhamento ao estudo, explicações e outras coisas assim do género. A outra questão, e acho que era para aí que queria direcionar a pergunta, em termos de explicações. Explicações, existem vários centros de explicações, existem vários explicadores privados no mercado, uns maiores, outros menos, e, efetivamente... alguns explicadores também se constituem como ATL, a dimensão já lhes permite ter isso... E é uma forma que os pais garantem que há uma continuidade do serviço docente e que, quando eles chegam a casa, o apoio que eles não conseguem dar aos filhos, porque estão cansados, em termos de horários é-lhes impossível acompanhar isso, que há um mínimo, digamos assim, de acompanhamento. Noto que alguns casos, possivelmente, será uma continuidade da escola e se me perguntar como é que eu vejo isso... Eu tenho duas visões perante essa situação e do conhecimento que eu tenho. Uma delas é completamente nefasta. Uma delas tem haver com o seguinte: se falarmos do 1º ciclo, os meninos, devido a nós termos esta incapacidade de recebermos todos os meninos e de o currículo estar reduzido ao mínimo, as 25 horas letivas, condensadas num

turno da manhã ou num turno da tarde, permitiria que os meninos fossem meninos. Isto é, têm a escola de manhã, à tarde podem ser crianças. Podem brincar, podem estar com os seus familiares, podem estar com os seus colegas noutra dimensão, que não a escola. E, portanto, a criança a ser criança. Não porque a escola esteja estruturada para isso, mas por uma evidência, a falta de recursos. Um menino que entra às 9h e sai às 16h30, até às 9h devia ser criança. Não deixa de ser na escola, continua a ser criança, mas está num regime de aprendizagem. E após as aulas às 16h30, podia voltar a fazer o que uma criança faz. Brincar, estar com os seus familiares, estar com os seus irmãos, estar com os seus pares. Acontece que, o que se nota com essa relação, seja de explicações... sobretudo de explicações... a criança, muitas vezes, entra às 8h da manhã, sai, almoça, tem AECs e a seguir às AECs continua a ter escola, porque vai ter explicações. E quando a escola até está a reduzir ao máximo o trabalho dos alunos fora de horas... Portanto, ao reduzir significa que apenas o que é imprescindível para aquele aluno está a ser pedido para eles fazerem em casa, nomeadamente ao nível da Matemática, do português. Porque o português continua sempre, mesmo que esteja em situação informal. Um menino que gosta de ler. Se for uma sugestão da professora para ele melhorar a leitura, as pessoas podem encarar isso como um trabalho de casa, mas há alunos que encaram isso como lazer, porque gostaram daquela história, gostam de ler. E estão a desenvolver a leitura. No dia seguinte, ao partilharem com os seus colegas a sua leitura, estão a fazer análise daquilo que leram, o que é muito bom. Muitas pessoas encaram isso como trabalho de casa "Agora tens que chegar a casa e tens de ir ler". Outros encaram como um prazer de ler. A Matemática tem de ser consolidada, e os exercícios que se fazem, vamos tentar fazer sozinhos. Não havendo espaço na escola, tenta fazer em casa. E, portanto, os trabalhos de casa, que há muitos anos eram considerados como um complemento à escola e era uma sobrecarga evidente para os miúdos, neste momento estão a ser passados apenas aos alunos que necessitam, ou que têm gosto e solicitam que lhes deem este tipo de trabalhos. Quando vamos para a parte das explicações, as explicações temos o senão. Porque alguns desses alunos que levamos os trabalhos de casa, quem está nesses espaços, aproveita, evidentemente, o balanço... Já que tens de fazer, vai fazer essa parte. Quando não há, é-lhes apresentado mais trabalho à frente dos miúdos. E isso não é os meninos a serem meninos, as crianças a serem crianças. É eles saírem de uma escola e irem para outra escola. Muitas vezes, entra em choque com as estratégias da própria escola. E, em vez de ajudar, é um bloqueio... E só estamos a falar de meninos, cujas famílias ou eles próprios encaram a escola como... digamos assim, como um dever

		<p>a cumprir, mas um cumprir com gosto. Não estamos a falar dos meninos que não gostam da escola, que as famílias não veem a escola com... veem a escola, aliás, como um depósito ou que, pura e simplesmente, tens de lá estar porque é obrigatório. Não, não estamos a falar desses meninos, cujo background deles não lhes permite encarar a escola como algo positivo, mas como uma necessidade... como satisfação das necessidades, não só para comer na escola, ou mandam para a escola porque têm que ir, se não a CPCJ anda em cima deles. Não, não estamos a falar desses. Estamos a falar daqueles meninos que, mesmo tendo um suporte familiar que não é o mais adequado, veem a escola como algo positivo e que até se sentem bem na escola. Esses miúdos... um exemplo muito simples daquilo que estou a falar: há várias técnicas de aprender a escrever, nomeadamente o método das letras. Ora se a professora está a usar um método e o professor na explicação está a usar outro método, isto é uma grande confusão para os miúdos. Se o professor, devido às características da turma, mexeu na sequência das aprendizagens essenciais, na Matemática, ou no Estudo do Meio, e depois na explicação, por uma questão de conveniência, vamos todos estar a fazer a mesma função, a mesma tarefa, há confusão. E, portanto, desse ponto de vista, vejo mal as explicações, porque cria ruído no ecossistema.</p>	
9	23:32.7 - 23:33.8	Acaba por criar uma relação conflituosa?	Salomé
10	23:33.7 - 32:09.9	<p>Exatamente. E temos casos que, ao nível do 2º e 3º ciclo, que, enquanto os meninos, em termos de sala de aula estão a fazer determinadas coisas, as aprendizagens nos centros de explicações, não é um centro de apoio ao estudo, no verdadeiro sentido da palavra...Isto é, em que os alunos são convidados a organizar o seu trabalho, a organizar as suas ideias, têm um espaço em que podem desenvolver os seus trabalhos, com supervisão de alguém competente na área... notamos que alguns centros de estudo constituem-se como uma escola. Os miúdos vão lá ter as matérias, com uma planificação. Que não tem nada a ver com a planificação da escola, com as metodologias que a escola está a utilizar. Ou seja, são duas escolas. O aluno sai de uma escola para ir para outra escola. Com cadernos próprios, seguindo a metodologia by the book. E depois há centros de explicações que ainda fazem outra coisa. Fazem uma compilação de todos os instrumentos de avaliação de determinados professores da escola. E, em vez de preparar os miúdos, pensando, estruturando, colocam-nos a fazer as fichas de anos anteriores daquele professor, para os preparar para os testes. Ora, a escola, neste momento, não está virada para testes. O mais parecido que temos com isso, são os testes globalizantes, porque em quase todas as disciplinas o que se passa</p>	Entrevistado 2

é que não há testes. Há mini-testes ou questões de aula, em que sempre que algo é desenvolvido, os alunos são convidados a dar o seu feedback. O que é que aprenderam e o que é que não aprenderam. E, na aula seguinte, é dada uma cambalhota, no sentido de ajudar quem ainda não realizou determinadas aprendizagens e os outros levam ao desenvolvimento de novas aprendizagens. Ora, estar a preparar para testes que não existem é contraproducente. E, compreendendo isto, nós digamos que, é uma relação que é inócua, com os centros de explicações, mas que, muitas vezes, vemos mais coisas más do que coisas boas. Mas agora, há de facto centros de explicações ou de apoio ao estudo que, sobretudo os mais privados... mais privados no sentido de ser uma explicadora, quando muito dois explicadores... que assumem esta diferença e tentam acompanhar os tempos ao nível do que é que se passa na escola. "Tens coisas para fazer, vamos fazer e eu ajudo"; "Não tens coisas para fazer, o que é que gostarias de fazer?". Pronto. E é isso que, neste momento, cria uma grande clivagem que os pais, devido às necessidades que têm, não estão preocupados com isso e as crianças deixam de ser crianças e passam a ter um horário de trabalho superior a qualquer adulto. Entram às 8h da escola, muitas vezes saem às 19h30/20h dos centros de explicações e fazem 12 horas de serviço, quando a escola não é isso. A escola é onde eles se sentem felizes, realizam aprendizagens, demonstram as suas aprendizagens. Mas também que tem de haver um espaço no dia... Não há nenhum adulto que tenha uma carga de trabalho semelhante, que não tenha paragens. Eles não têm, paragens. Portanto, temos pessoas, nesses alunos... Não naqueles que não têm interesse, nem têm... Mas nestes alunos nota-se uma grande ansiedade... Uma grande... Eles tornam-se... inseguros. Até ao nível das depressões. Eles dizem "eu esforcei-me tanto e não consigo ter resultados. Eu sou burro, porque o meu outro colega consegue". Ou "Eu trabalho tanto, tanto, tanto e não consigo atingir". As famílias dizem, "Mas eu pago e tu continuas a ter más notas, a culpa aqui é da escola". E chegam à escola e dizem "Então, mas o meu filho está nas explicações e a culpa é da professora, porque ele não tem solução. Eu pago, quero resultados". E torna-se aqui um conflito entre os pais que encaram as explicações como a salvação do sucesso dos seus alunos e não compreendem que aquilo que estão a fazer aos seus filhos é mais do mesmo, é dar-lhes duas escolas no mesmo dia, não deixam as crianças respirar, enfim... Mas também não culpo completamente os pais. A vida, hoje em dia, a mil que os pais vivem, pais que chegam a ter dois ou três empregos para conseguirem ter as contas em dia do seu agregado familiar, leva muitas vezes a trocar o bom, pelo regular, para conseguir dar um apoio onde eles não conseguem lá chegar por falta de tempo. Antigamente era por falta

		<p>de tempo e por falta de literacia dos próprios pais. Hoje em dia é essencialmente por falta de tempo. Se eu souber que está ali, que está seguro, que não se está a meter em alhadas, não se está a meter em asneiras, eu prefiro isso do que estar menos em cima do meu educando, e ele andar para aí a fazer asneiras. Contrastando com alguns anos atrás, em que os pais... os miúdos iam para casa, tinham a chave de casa, ficavam sozinhos em casa até os pais regressarem. Alguns faziam coisas, outros não faziam, mas os pais tinham alguma assertividade sobre eles, e isso está-se a perder. Ou seja, estamos a tirar autonomia aos miúdos, dizendo "Tens que ir para aqui, tens que ir para acolá". Ou seja, tem supervisão do adulto durante o tempo todo. E, depois, quando os miúdos são colocados em situação de autonomia, eles estão tão perdidos do ponto de vista espacial e do ponto de vista do que fazer naquele momento. E no passado não. Os meninos tinham autonomia para apanhar o autocarro, tinham responsabilidade de não deixar as chaves à vista, porque alguém podia tomar em conta a casa deles... em casa, tinham regras muito precisas "Não mexes no gás, não mexes aqui, não mexes acolá. Isto está interdito, esta parte é para fazer. Quando chegar a casa, eu vou ver se isto está ou não feito. A tua cama está feita, os trabalhos estão feitos.". Hoje em dia, estando sempre em sufoco das crianças, as crianças não estão habituadas a tomar decisões. E quando estão confrontadas com a tomada de decisão, eles deprimem, porque estão perdidos.</p>	
11	32:11.1 - 32:42.4	<p>Nesta questão de como é que a escola tem percecionado os centros de explicação, por aquilo que conseguiu responder, há uma relação um pouco tensa? Na medida em que...</p>	Salomé
12	32:42.3 - 36:35.5	<p>Eu não entrava por aí. Eu não posso chamar que seja tensa. Cada um tem o seu papel e são papéis que não se sobrepõem. Portanto, a escola não olha para os centros de explicações ou para os centros de solidariedade social, para os ATL.... não olha, nem deixa de olhar. A escola tem uma função. E os centros também têm o seu papel, a sua função. Porque se têm um produto no mercado e se existem muitas empresas no mercado é porque há procura. E, dependendo do produto oferecido é bom ou é mau, têm mais ou têm menos procura. A escola não tem um produto para oferecer. A escola é a escola e, como tal, não há aqui tensão. Aliás, enquanto diretor de turma, enquanto diretor e enquanto professor, não tenho qualquer problema em relacionar-me com esses centros. Para ter uma ideia, o Centro de Solidariedade de (localização), que para além do desporto também tem ATL, apoio à família (AFs) e centros de explicação, está representado no conselho geral da escola, enquanto membro da comunidade. E damo-nos muito bem, não temos problemas nenhuns, cada um cumpre a sua função.</p>	Entrevistado 2

		<p>Aonde evidentemente pode haver alguns atritos, não é com os centros, é com os pais. Porque os pais, pagando um serviço, partem do pressuposto que têm um determinado objetivo e está atingido. E, portanto, os pais muitas vezes dizem "Eu pago explicações, não compreendo essas notas". O atrito é entre os pais e a escola. A escola diz "Isto não está a funcionar bem", mas não diz que não está a funcionar bem, porque o seu filho está na explicação. Não, não tem nada a ver com isso. Um próprio pai, que é o que seria o ótimo, está em casa, a acompanhar os trabalhos de casa do filho, está a ajudar. Não é fazer os trabalhos por ele... Também há muito. Há muitos centros de explicações que fazem os trabalhos pelos alunos e há. Mas isso não é um centro de explicações, isso é um centro de produção de trabalhos. Mas o pai que está ao lado do menino, a ler um texto, a ajudar a interpretar, essas coisas todas, está a dar um apoio ao estudo e isso... não sendo pago, não sendo um centro de explicações, é ótimo. A escola vê isso com bons olhos. Agora não se pode exigir à escola, lá porque lá fora tem determinadas coisas, a escola tenha que alterar a sua matriz. Não há tensão. Pode haver picos de entendimento de uma situação ou de outra, entre os pais e a escola. O que é normal. Eu pago um serviço para atingir determinados objetivos, mas vejo que os objetivos continuam a não ser atingidos e é assim "O meu filho não é de certeza". E, portanto, eu pago ali uma pipa de massa... E se estão lá 20 alunos, quando deviam lá estar 10, é porque aquilo é bom. Então o problema é da escola. Portanto, é só para clarificar.</p>	
13	36:35.4 - 36:48.4	Sim. Quando me referi em tensão, era mais na questão daquilo que falou. Por exemplo, às vezes a escola tem um método de trabalho e depois os centros têm outro. E isso pode entrar em conflito com o aluno.	Salomé
14	36:48.3 - 36:52.6	Sim, sobretudo na cabeça do aluno. Sim, sim.	Entrevistado 2
15	36:52.5 - 36:58.6	Era mais essa questão, na medida das metodologias de trabalho.	Salomé
16	36:58.5 - 36:59.7	Sim, se for nesse sentido, subscrevo inteiramente.	Entrevistado 2
17	36:59.6 - 37:23.6	E tendo em conta os papéis que os centros têm e os papéis que a escola tem perante o percurso escolar dos alunos, e também da própria sociedade, de que forma considera que os centros de explicação e a sua atividade impacta a gestão dentro da própria escola? Se considera que há algum impacto.	Salomé
18	37:27.6 - 43:59.4	É assim. Há impacto. Há impacto, essencialmente, ao nível do aproveitamento nas disciplinas. Um aluno que encontre um centro	Entrevistado 2

de explicações, devidamente organizado, enquanto centro de apoio à aprendizagem ou centro de explicações... A gente chama centro de explicações, mas na verdade é um centro de apoio à aprendizagem. Se, de facto, o papel de um centro de apoio à aprendizagem for desempenhado tal como se propõe... Isto é, não estamos a falar de ATL, estamos a falar de explicações... Em que os alunos, efetivamente, são convidados a fazer trabalhos, a refletir, a consolidar aprendizagens, é claro que isso terá uma boa repercussão ao nível da disciplina. E, portanto, haverá sucesso. Independentemente de ser em casa com a família ou ser um produto comercial. Até porque há alunos que não estão em centros de explicações e estão constantemente a pedir aos professores, através das plataformas de aprendizagem, mais fichas, mais trabalhos, etc. E, portanto, se revolve em casa, se resolve no centro de apoio à aprendizagem, as explicações, a escola não... é-lhe inútil em que local é que realiza, desde que isso tenha um aproveitamento para o aluno e que esse aproveitamento se reflita na consecução das aprendizagens essenciais do currículo. Não há problema nenhum. Agora, o contrário já é problemático. Porque em termos de direção das escolas, da organização das escolas, não impacta nada. Aliás, o que impacta muitas vezes são os próprios centros de explicações que, diretamente com a escola, não consegue levar a água ao seu moinho... Muitas vezes, fazem essa gestão do seu espaço, dependendo do espaço da própria escola, mas através dos encarregados de educação. E o que eu quero dizer com isso? Eu quando estou a fazer horários, quando estou a fazer turmas, quando estou a organizar o ano escolar e a desenvolver o ano escolar, em tempo algum eu tenho na cabeça os centros de explicações ou os centros de apoio à aprendizagem. Ou os ATLs. Isso não passa pela minha cabeça. É da responsabilidade dos pais, é um direito que os pais têm de gerir a sua família, o seu tempo e a educação dos próprios filhos. Agora, quando há centros de explicações que se querem organizar para facilitar os seus recursos, e pedem aos pais para virem à escola para mudar os meninos de turma, para que a escola às X horas e feche às Y horas e que dê acesso a técnicos externos à escola para vir fazer determinadas coisas, aí está vedado. Porque é assim, um centro de explicações, um grande centro de explicações, pode no máximo ter 30 alunos. 40. Eu não sei a dimensão, mas estou a falar de uma coisa já astronómica. Agora, eu tenho aqui 900 alunos. Com turmas completamente cheias, com listas de espera que dá para formar mais duas ou três turmas. E, portanto, eu não posso estar a mexer um aluno de turma, porque há turmas que estão cheias, eu não posso estar a mexer no horário da escola, para que a carrinha de A ou de B vá buscar os alunos a sítio C e levá-los a D. E, portanto, muitas vezes, os pais, instruídos por esses centros,

		<p>chegam aqui e dizem "Mas eu quero isto, mas eu quero aquilo, mas eu quero aquele outro". E a escola não pode satisfazer. A escola não está refém de uma família, de duas, nem que se fossem dez, nem está refém de comércio particular, de um produto particular. E, portanto, aí não há de todo, aí somos imunes. A escola tem estas condições, é a escola pública, com os condicionalismos bons ou maus que a escola pública tem, que é um currículo nacional, com uma resposta nacional e com os problemas da comunidade em que se insere. Temos muitos menos oferta do que procura. Isto não quer dizer que quem não estiver contente se vai embora. Não, não é isto que eu estou a dizer. Mas eu tenho 900 alunos e podia ter 1200 alunos. Significa o quê? Que eu tenho de trabalhar para a comunidade e desenvolver um currículo nacional, com as condições que eu tenho. Poucas salas para tantas turmas. Portanto, não há qualquer... E qualquer decisão que estamos a tomar... Nada de em qualquer momento eu digo "Ah, mas os centros". Não. Não há cá centros. A minha preocupação é que os autocarros tragam os meninos a determinadas horas e levem os meninos a determinadas horas. Se eles vêm de carrinha, se vêm com os pais... Como é que eles vêm, isso não é preocupação minha. A minha preocupação é que quem não tem transporte, que o transporte público sirva esses meninos. E os passes são pagos pela câmara municipal e, portanto, é um serviço público, que eu dependo para prestar outro serviço público. Agora que, ao nível escolar, há um impacto. Pode ser positivo ou negativo, dependendo de como é que as outras instituições estão a trabalhar.</p>	
19	44:00.6 - 44:22.9	<p>E tendo em conta essa gestão, tem conhecimento de algum professor do agrupamento de escolas, ou especificamente desta escola, que também seja explicador? Seja em centros, seja explicador doméstico, como é dito na literatura para caracterizar os professores que são explicadores nas suas próprias casas.</p>	Salomé
20	44:22.8 - 50:38.5	<p>É assim. No abstrato e no concreto, tenho. É evidente, não pode ser de outra maneira. Quem é que domina o currículo? Quem é que sabe do ofício? São os professores, são os educadores. Ora, nós temos de olhar para isso de uma maneira abrangente. É assim, quando eu vou a uma clínica médica, eu depreendo que sou atendido por médicos. Ora, se é alguém que está a prestar um serviço, mesmo que seja privado, na área da educação, eu depreendo que, conforme o tipo de serviço que é prestado, seja professor, seja animador cultural, não estou à espera de encontrar amadores. Quando vou a um centro médico privado, depreendo que quem me faz um penso deve ser um enfermeiro, e quem me faz qualquer consulta seja um médico. E quem me faça a ficha seja um administrativo, porque são coisas completamente diferentes.</p>	Entrevistado 2

Aqui é a mesma coisa. Eu acredito e sei, porque muitas vezes tenho pedido de acumulações de funções. Primeiro, que há professores que têm o seu horário no público, o seu horário completo. Mas o que fazem para além do seu horário não me diz respeito. Mas em termos legislativos, diz. E esses professores, por exemplo, se forem trabalhar para um colégio particular, estão para além do número de horas letivas que a lei propõe. Esses professores têm que me pedir acumulação de funções. E, portanto, têm de me apresentar o horário do sítio onde vão estar, para eu verificar se existem sobreposições, de maneira que me garanta que a função que desempenham aqui não é interrompida pela função que querem complementar. E aí, eu só dou autorização de acumulação... Não é autorização, é um parecer positivo. Porque depois cabe ao Ministério de Educação, segundo o meu parecer, deferir ou indeferir esse pedido. Mas isso para as escolas privadas. Nas explicações não existe. Existem os centros de ATL, existem centros de apoio ao estudo, mas chamarem de explicações não existem. O CAE no Ministério das Finanças, quando muito, diz centro de ATL ou centro de apoio à aprendizagem. E aí sim. Os professores podem constituir-se a recibos verdes, com uma prestação de serviço. E aí, temos professores que trabalham em centros de explicações, temos professores que são donos de centros de explicação, temos professores que não se constituindo dão explicações em sua casa, tal como há enfermeiros que fazem o penso na sua residência e como há médicos que parte da sua residência é um consultório privado. Isso existe. E, portanto, não vejo isso como uma coisa má. Vejo isso como duas coisas boas: uma para o próprio, porque é uma forma de rentabilizar os seus conhecimentos e, portanto, também lhe está a sair do corpo essa acumulação de serviço. E vejo isso não como uma coisa má, mas como uma coisa boa porque sei que aquele docente é competente para aquela função. E não pode estar a fazer uma coisa enquanto professor de centro de explicações, e, depois enquanto docente, está-se a queixar que aquele desgraçado está a trabalhar mal, por isto, por aquilo. Portanto, o problema que está aqui é que, pela falta de professores e pela procura, cada vez crescente, das famílias dos centros de explicações... Porque é uma transferência de responsabilidade da família para terceiros, para que aquele objetivo seja atingido... é que essa função esteja a ser feita, não por professores, não por pessoas ligadas à área da educação, mas por pessoas que até percebem um pouco de matemática, porque são engenheiros; outros são farmacêuticos, conseguem dar físico-química, não sei quê... E aí, segue-se um pouco... Porque não sabem os programas, não sabem as aprendizagens, não sabem o registo de trabalho que existe na escola para depois poderem ajudar a colmatar. Seguem as explicações pelo livro, limitam-se a

		<p>resolver sempre os mesmos exercícios, mesmo que aqueles exercícios já não estejam no programa, ou nas aprendizagens que estão em vigor, e, portanto... conhecemos muitas pessoas que, por não terem emprego na sua área de formação e que eles de facto são bons e são qualificados, muitas vezes recorrem, muito legitimamente, a esses refúgios, para ter o seu vencimento... porque também têm família, têm que sobreviver... mas prestam um serviço que não é certificado. Não quer dizer que essas pessoas não sejam belíssimos explicadores, não sejam belíssimos comunicadores, não sejam belíssimos líderes de grupo, não estou a dizer isso. Há é um risco de nem todos estarem nessa bitola de qualidade.</p>	
21	50:39.8 - 51:22.2	<p>E, já para terminar, num tom mais reflexivo e de balanço, relativamente ao papel dos centros de explicação na própria educação. E na educação a nível local. Estamos no concelho do Seixal, que impacto é que vê que os centros de explicação têm na própria educação e na própria sociedade, a nível local?</p>	
22	51:17.5 - 51:25.3	<p>Quer uma resposta de sim, de não ou nim?</p>	Entrevistado 2
23	51:26.9 - 51:31.8	<p>É a resposta que me der. Não quero, de todo, influenciar.</p>	Salomé
24	51:31.7 - 1:04:32.0	<p>Em termos sociais, compreendo que existam, precisamente porque... como as famílias... quer dizer, também não podem tornar autónomos miúdos com 5, 6 anos. E isto é uma questão social grave e, se cada vez existe mais centros, é porque estão, com certeza, a desenvolver um papel social. Portanto, caso contrário não existiam. Desapareciam. E existem, essencialmente, por culpa das famílias e por culpa da organização do trabalho em Portugal. Por culpa das famílias, porque é mais fácil dizer um "sim" do que um "não" para um filho. É mais fácil desresponsabilizar-nos, colocando o ónus em terceiros, do que assumir as suas próprias funções. Portanto, é mais fácil um pai dizer assim "Tu não tens sucesso não por nossa culpa, os explicadores até estudaram, a escola é que não está bem organizada". Porque nunca se vai culpabilizar quem nós pagamos, porque indiretamente estamos a culpabilizarmos a nós. "Eu não soube escolher bem. Paguei a quem não fez um bom trabalho". E compreendo que, na estruturação que existe, ou na reformulação ou num novo equilíbrio que está a chegar ao mercado de trabalho, as famílias estão assoberbadas. Ou não têm de todo trabalho e ficam com os miúdos em casa, rentabilizam recursos que não têm capacidades de assumir. Ou, pura e simplesmente, têm que ir trabalhar para longe, têm que entrar cedo e sair tarde, passam pouco tempo com os filhos e o tempo que querem passar com os filhos, que seja um</p>	Entrevistado 2

tempo de qualidade. E o tempo de qualidade, no meu ponto de vista, é tanto quando eu digo um sim e quando eu digo um não. Eu estou a ensinar. Só que há muitas famílias que, sobretudo famílias monoparentais, de litigância entre ex-casal, o que vai acontecer é "Se o pai diz que sim, eu também tenho que dizer que sim, senão...". Em termos sociais, sim, faz sentido. Apoiam as famílias e acho que sim. Se calhar, enquanto ATL e se calhar enquanto um apoio complementar ao estudo, sim. Se bem que se perde muita coisa nisto, nomeadamente o desenvolvimento pessoal, integral do aluno, porque não confiamos naquele estranho que passa na rua, não ando de autocarro, porque vão lá muitos estranhos... estamos a colocá-los numa bolha. Em termos sociais, sim, se entendermos que desempenham bem o seu papel.

Em termos da própria educação, é como tudo. Se for bem aproveitado esse espaço, não vejo porque não. Porque os miúdos estando noutro contexto, com outros miúdos de outras escolas acabam por ter uma outra visão do mundo, não estão fechados sobre si. Mas, por outro lado, tem repercussões, nomeadamente a questão de... perde-se cada vez mais o valor de ser criança. E o valor de ser criança significa que estamos a desenvolver o indivíduo integralmente, com autonomia, com o saber estar e o saber fazer e o brincar.

As crianças precisam de brincar com os outros, precisam de experimentar. Há centros muitos bons, sabem orientar e vão aprendendo à medida que vão tendo experiência. E, portanto, em termos educativos desempenham um papel importante, mas há perigos a nível de desenvolvimento da criança. Não um perigo para a escola. A escola caminha ao lado disto. Quando se conseguem fazer pontes sólidas, em que um miúdo que não percebe nada de matemática, a escola tem um centro de estudos. A escola consegue fazer essa função. Mas com conta, peso e medida. Quando este miúdo, depois de ter estado na sala de estudo, de ter tido o apoio do professor, chega lá fora, para um centro de explicação, em que se percebe que o trabalho que está a ser feito na escola e que faz mais do mesmo, no sentido de apoiar, reforçar, etc., é bom. Se o miúdo vai para um centro de explicação e o professor vai voltar a explicar a matéria que já tinha sido explicada, estamos a destruir o trabalho que está a ser feito. Nós temos determinado perfil a desenvolver e aprendizagens a desenvolver. Quando se vai para outro lado, em vez de se aproveitar um complemento à escola, não. Nós continuamos a dar escola e, muitas vezes, a destruturar aquilo que já se fez nesse dia. Portanto, no ponto de vista da educação eu tenho mais reticências, porque há mais variáveis que podem condicionar as aprendizagens.

25	1:04:32.0	Muito obrigada!	
	-		
	1:04:59.2		

Anexo 6 – Grelha de análise de dados recolhidos nas entrevistas

Anexo 6.1. Grelha de análise de entrevista aos centros A e B

Categoria	Sub-categoria	Citações – Centro A	Citações – Centro B	Inferências
Caracterização dos centros de explicação	Breve história	<p>“nós começámos primeiro com as idades mais baixas, não é? Depois, com o passar dos anos, nós inicialmente tínhamos o ... tínhamos uma sala de ATL em que tínhamos todos os alunos, desde o... Tudo o que fosse ATL, desde o primeiro ao nono ano, na altura. E depois, começou a ser um bocadinho difícil a gestão, tantos anos de escolaridade na mesma sala. Além de que, eles a partir de, mais ou menos, no fim do primeiro ciclo, a partir dos 10 anos, já não queriam estar juntos com os miúdos mais novos. E, então, como tínhamos um espaço fora aqui do Colégio e que podia ser adaptado em Centro de Estudos, acabámos por fazer essa adaptação. E</p>	<p>“por alguma solicitação de alguns pais, por que não avançar para a parte do apoio escolar, durante o período escolar. E foi daí que nasceu a nossa Academia.”</p> <p>“em 2014 a criação da nossa academia de estudos”</p> <p>“Na altura, penso que quando começou tínhamos apenas à volta de 10 alunos... Portanto, foi um projeto um pouco novidade, aqui na localidade, mas que tem crescido sustentadamente. Na altura, começámos com a pré e do primeiro ao nono ano.”</p>	<p>Ambos os centros se encontram localizados na mesma área que escolas primárias e básicas, facilitando a angariação de alunos. Esta localização foi estratégica, tendo em vista o mesmo público-alvo que as escolas circunvizinhas servem.</p>

		<p>então temos alunos lá, do 5º ao 9º.”</p> <p>“É aqui próximo, fica para aí... sei lá... 200 metros, 300 metros. Se calhar, nem tanto. 200 metros a pé. A pé ou de carro, a distância é sempre a mesma. Mas eles até vêm na hora de almoço. Vêm a pé e vão a pé, portanto não têm... a distância não é muito longe”</p> <p>“Nós estamos em (localização). Nós aqui só temos uma escola... Nós temos aqui três escolas básicas, mas são todas distantes umas das outras. E temos uma escola, de segundo e terceiro ciclo, que é a sede do agrupamento, que fica em (localização).”</p>		
	<p>Características dos serviços de explicações</p>	<p>“nós funcionamos mais em grupo. Dividimo-los sempre por turmas. Temos uns quantos de cada turma e acabamos por fazer mais um acompanhamento..”</p>	<p>“Nós tentamos, o máximo possível, um estudo adaptado ao aluno.”</p> <p>“o apoio escolar é em grupo, agrupamos por turmas, porque o trabalho a realizar há de ser o mesmo. Vamos dividindo aqui nas salas, mediante as disciplinas que possam ter. Grupos não muito grandes. Fazemos um apoio mais individualizado com</p>	

			aqueles alunos que têm muitas dificuldades.”	
	Perfil dos alunos	<p>“Neste momento, perto de cinquenta.”</p> <p>“A maioria é sexto ano. A maioria é de 2º ciclo, 5º e 6º ano.”</p> <p>“Do Centro de Estudos, são todos dessa escola [escola verde]”</p> <p>“Não temos [alunos do secundário]”</p> <p>“E estamos a pensar, estou aqui a tentar estudar a possibilidade de alargar aos alunos a partir do 9º ano... Antes não, porque acho que não têm maturidade suficiente..., mas a partir do 9º ano terem a possibilidade de virem de autocarro e fazerem a gestão do tempo deles e terem lá só as explicações.”</p> <p>“Os nossos alunos são autossuficientes”</p>	<p>“Na altura, começámos com a pré e do primeiro ao nono ano. Neste momento, já abarca o Secundário, até ao 12º ano.”</p> <p>“A nível total, desde a pré até ao 12º ano, ronda os 430 [alunos].”</p> <p>“O grande grosso é o primeiro ciclo e depois o segundo ciclo, 5º e 6º ano. Do terceiro ciclo começa a decrescer o grupo até aos mais velhos. Mas o grande grosso é o segundo ciclo. “</p> <p>“Nós até 2020, em plena pandemia, basicamente só recebemos aqui as escolas da localidade, do agrupamento”</p> <p>“com a subida da densidade populacional aqui na zona, a escola básica começou a não conseguir albergar todos os alunos do terceiro ciclo. Então, alguns alunos que estavam connosco no segundo ciclo transitaram para as escolas secundárias que existem aqui no concelho, mas que são um bocadinho longe daqui da zona.”</p>	<p>Há uma grande procura do serviço de explicações oferecido pelos centros A e B por parte dos alunos que frequentam as escolas próximas.</p> <p>Visto que a região não tem escolas secundárias por perto, este serviço é substancialment e pouco oferecido.</p> <p>Muitos dos alunos que frequentam o centro B estão com algumas dificuldades nalgumas matérias, tendo em conta a falta de professores e o contexto da pandemia que se instalou no início de 2020.</p>
	Perfil dos explicadores	<p>“Claro que se dá preferência a quem tenha experiência na área do ensino, porém há duas características muito importantes.</p>	<p>“Neste momento, somos, no total, a dar diretamente apoio escolar, 11”</p> <p>“A minha responsabilidade aqui, em termos de função, sou explicador de</p>	<p>Em ambos os centros, corrobora-se a ideia transmitida na literatura, que não é necessária</p>

		<p>Uma delas é a empatia e a forma como se relacionam com os miúdos. Porque se não houver um bom relacionamento entre o adulto e a criança, ele não vai querer lá estar e vai começar a haver atrito e a começar a haver problemas”</p> <p>“E o que eu gosto de saber antes de recrutar alguém, o que é que eu faço, eu peço sempre para a pessoa ir comigo ao Centro e poder explicar uma matéria e eu ver como é que essa pessoa explica. E depois, da forma como a pessoa explica, eu logo percebo se está à vontade ou não está à vontade com a matéria e, no caso de ser uma criança que tenha um bocado mais de dificuldade à primeira, se a pessoa tem capacidade de parafrasear o que disse, tentar dar a volta ao assunto e tentar explicar de outra maneira para que a criança...”</p>	<p>Matemática. E depois ajudo na gestão da academia. Sou o braço direito do diretor.”</p> <p>“[os explicadores] são exclusivos daqui.”</p> <p>“Nós não contratamos professores de formação, ou seja, os nossos colaboradores passam por uma bateria de testes e por diversas entrevistas. São pessoas devidamente analisadas para fazer o trabalho de apoio escolar.”</p> <p>“São pessoas licenciadas.”</p> <p>“tentamos ir buscar pessoas relacionadas com a área que lecionam, mas não diretamente professores de formação.”</p>	<p>formação em educação para se ser explicador.</p> <p>O foco no recrutamento de docentes é na capacidade de conseguirem explicar a matéria.</p>
--	--	--	--	--

		<p>“Nenhum deles foi professor”</p> <p>“Um delas é psicóloga, portanto não é professora, mas está dentro da área de Psicologia. Depois temos duas professoras da parte das matemáticas, uma é doutorada em Química. São pessoas que não vêm da via do ensino, nem profissionalizante em ensino, mas são pessoas que dominam perfeitamente os conteúdos”.</p>		
	Razões pela escolha do centro por parte do público-alvo	<p>“A alimentação e a identidade de grupo. Eles dão-se muito bem todos uns com os outros e estão habituados a funcionar muito bem em grupo.”</p>	<p>“Tivemos um fator muito importante, que foi a pandemia, em que nós imediatamente recorremos ao apoio online. A partir do momento que fomos todos para casa, imediatamente iniciámos um apoio online, que os pais agradeceram muito.”</p> <p>“Acho que a principal razão tem a ver com a própria agitação dos pais.”</p> <p>“A segunda razão é um bocadinho a dificuldade dos pais em acompanhar as matérias que vão sendo dadas hoje em dia.”</p> <p>“Claro que depois aqui há um terceiro fator que alguns alunos que estão aqui têm dificuldades a</p>	<p>A proximidade à escola é um fator importante para os pais e para os alunos, permitindo-lhes fazer uma gestão mais flexível. Ambos os centros têm serviço de transporte do centro para a escola e vice-versa, facilitando, mais uma vez, essa gestão.</p> <p>Deste modo, os centros são bastante procurados.</p>

			<p>nível de aprendizagem. Não estou a falar de necessidades educativas especiais, estou a falar de dificuldades de circunstância e que também pedem a nossa ajuda. Essas são as três principais razões. “</p> <p>“Acho que, essencialmente, o nosso fator decisivo acaba por ser a proximidade. Ou seja, nós somos muito próximos dos alunos.”</p>	
	Feedback dos pais e alunos sobre o trabalho do centro	<p>“As pessoas funcionam bem, dão-se bem, explicam bem, os miúdos gostam delas, têm bons resultados, para mim está ótimo.”</p>	<p>“Eu lido muito com os pais e tem sido amplamente positivo.”</p> <p>“nós não fazemos publicidade. É aqui os pais a falarem uns com os outros. Tem sido esse o feedback.”</p>	<p>A importância dos centros na gestão familiar é uma questão muito abordada ao longo das entrevistas.</p> <p>É possível compreender que os pais, ou mais especificamente , a comunidade tem um papel imprescindível para a gestão escolar dos alunos. Envolver estas organizações e pessoas na gestão escolar parece ser um fator a ponderar para que a escola tenha mais sucesso.</p>
Relação dos centros com a escola	Tipo de relação com as escolas	“Temos tido muitos filhos de professores que trabalham aqui no	“Eu diria que a nossa relação é boa. Temos boas relações com a escola, no entanto não são	Quanto ao centro A, relação com a escola não afeta

		<p>nosso agrupamento”</p> <p>“E então sempre desenvolvemos, mesmo que assim não fosse, sempre desenvolvemos uma intercomunicação, entre nós os professores, as escolas, as direções de escolas.”</p> <p>“E acabamos por também ter uma política de interajuda”</p> <p>“há uns anos levámos a cabo aqui, por causa do estacionamento e do transporte de crianças, conseguimos marcar uma reunião com uma das escolas aqui do agrupamento e conseguimos, com a diretora.... Explicámos a situação... Que era muito confuso, nós recolhemos os miúdos na rua, porque depois os pais são todos lá... Os pais estão todos lá ao portão, não deixam ninguém entrar e nós não conseguimos controlar os meninos... Se... Às horas do dia corre</p>	<p>protocoladas, não são formalizadas, são relações quase de vizinhos.”</p> <p>“Temos uma boa relação com eles.”</p> <p>“E até a nível logístico, estamos sempre em articulação com as escolas, nomeadamente em termos da alimentação, da recolha dos meninos, dos transportes a funcionar bem. Temos uma boa relação no dia-a-dia com as escolas aqui da zona.”</p> <p>“Temos uma relação... não diria de amizade, mas de cooperação”</p> <p>“Eu acho que a escola tem noção do papel que desempenhamos. Mas claro que depende de quem está na direção. Quem está na direção agora no agrupamento, temos uma boa relação. Sempre que precisam de transporte, é a nós que recorrem, por exemplo.”</p> <p>“A escola aconselha muitos pais aqui o centro, em termos de complemento.”</p>	<p>propriamente o centro ou o trabalho que os explicadores desenvolvem, mas sim o trabalho enquanto ATL e transportes. No fundo, não há relação quanto ao centro, em si.</p>
--	--	--	--	--

		<p>bem, ao final do dia, quando está escuro, é péssimo.... Então conseguimos entre todos, juntámo-nos todos os que tínhamos aqui ATL aqui no agrupamento. Juntámo-nos ali na escola e fizemos uma reunião todos com a diretora e conseguimos que colocassem lá uma sinalética onde só as carrinhas é que param e conseguimos fazer a recolha dos alunos dentro da escola, em vez de fazermos cá fora”</p> <p>“Mas incentivamos, sim, o relacionamento inter-instituições.”</p>		
	<p>Representação o dos centros perante a gestão da educação a nível local</p>	<p>“Eu defendo que todos nós, se trabalhássemos em conjunto, se calhar, tínhamos melhor proveito a nível externo, a nível de sociedade.”</p> <p>“Às vezes, em alguns centros de estudos, alguns que dão aulas nas escolas, depois também dão apoio nos centros. E depois o que é que eles acabam por</p>	<p>“Pré-pandemia, dizia que tínhamos um papel muito importante. Pós-pandemia, eu diria que é fundamental.”</p> <p>“os centros de estudo têm um papel fundamental. Os professores têm os seus objetivos, têm as suas diretrizes, têm determinadas matérias que têm de ser dadas, mas as debilidades que vêm de trás são algumas.”</p> <p>“Acho que tínhamos todos a ganhar com essa situação</p>	<p>Destaca-se a importância do panorama pré e pós pandemia. Fator significativo na relação com as escolas e no seu papel na sociedade e gestão familiar.</p>

		fazer? Acabam por usar as fichas que são para fazer na escola nos centros, e acabam... depois os miúdos levam as coisas quase como decoradas em vez de serem aprendidas.”	[os centros ao serviço da escola]. Mas neste momento a escola pública não está preparada para isso. “	
	Representação dos centros de explicação segundo a escola	<p>“têm uma visão da necessidade... Não é da necessidade, da utilidade dos centros de estudos que, se calhar, se não tivessem os miúdos em ATL, seja no meu ou seja aqui noutros, se calhar não teriam...”</p> <p>“Mas a realidade é que as escolas têm uma... relutância em ter uma relação [com os centros]”.</p> <p>“Fecham-se em copas, não querem que ninguém saiba, é quase um segredo. Nós temos que estar sempre à espera de saber pelos pais o que é que vai acontecer para nos conseguirmos organizar.”</p> <p>“eles acham que os Centros estão a fazer o trabalho... Às vezes até colocam em causa o método e a forma</p>	<p>“cada professor das escolas tem as suas opiniões sobre centros de estudos. Há professores que veem isto como mais uma atividade e com o objetivo de complementaridade à escola. Há outros professores que nos veem como adversários, que estamos a assumir o papel deles.”</p> <p>“acho que [o trabalho dos centros] não há nenhum tipo de influência [na escola].”</p>	<p>O trabalho dos centros não é reconhecido como complementar ao da escola, mas sim como rival.</p> <p>Compreende-se que a escola tem uma visão de si mesma superior, no que toca ao seu papel na vida dos alunos. A escola é que tem o poder central na educação.</p>

		<p>como é feito o trabalho nos centros.”</p> <p>“A escola decide tudo sozinha. Não tem... não vê... nem o que circunda, não. Eles... A escola é autónoma.”</p>		
	<p>Representação dos centros de explicação segundo os pais</p>	<p>“E, às vezes, os pais estão na expectativa que haja efetivamente essa troca de comunicação entre a escola e os ATL e não nos dizem nada, e, às vezes, acontecem surpresas.”</p> <p>“E as crianças efetivamente têm um acompanhamento em que adquirem todos os conteúdos, ou então depois já têm de ter terceiros que faça essa explicação. E, portanto, os pais, claro, tudo o que seja chegarem a casa à noite e estarem descansados...”</p> <p>“E [os alunos] acabam por dizer sempre que o resultado é um resultado comum, é um resultado de todos, um</p>	<p>“Indiretamente, é uma forma de os pais dizerem que a escola é importante, que estudar é importante. Acabamos por ser mais um fator social, de bem-estar dentro de uma comunidade. Uma forma de se preocuparem com os filhos é inscreverem-nos num centro de estudos.”</p>	<p>Foco na gestão familiar e na incapacidade de os pais acompanharem os filhos, devido a vários fatores (Falta de tempo, falta de bases, etc.)</p>

		<p>resultado de um aluno, um resultado de nós, um resultado também da interação dos pais, sim.”</p>		
	<p>Balço do trabalho dos centros de explicaço na gesto local da educaço</p>	<p>“Eu costumo dizer que nós todos os anos dançamos a música que a escola toca.”</p> <p>“cada um como um alvéolo de um enxame de abelhas, vá. De um favo de mel. Mas cada um no seu casulo. É como aquela música "Cada um no seu quadrado".”</p> <p>“Muitas das vezes, mesmo tendo uma situação de nos substituímos aos professores, porque muitos deles tiveram durante muito tempo, sem ter qualquer acompanhamento. Aí, sim. Aí foi efetivamente muito importante os centros de estudo.”</p> <p>“Porque acabaram por dar o apoio pedagógico, o apoio de matéria e, muitas vezes, o apoio técnico, porque muitos nem sabiam usar o</p>	<p>“Nós temos que nos adaptar sempre. O mês de setembro é sempre um mês de adaptação. Esperamos sempre que a escola diga as suas diretrizes e depois atuamos perante elas. Acho que não há influência do nosso lado para a escola.”</p> <p>“Eu acho que acaba por ser um papel muito importante que é a proximidade/individualidade. Conseguimos desconstruir um pouco mais as coisas para eles.”</p> <p>“E, sim, nós servimos aqui para as lacunas. O exemplo maior é a colocação dos professores. Nós temos aqui uma turma que está sem português há 3 meses. E nós temos aqui um princípio: o professor faltando algum tempo, nós avançamos com a matéria. Porque os alunos vão transitar para o 8º ano, é uma turma de 7º, e o professor de 8º ano não vai querer saber se tiveram ou não a matéria... E, sim nós resolvermos as lacunas do ensino.”</p>	<p>Os centros organizam-se segundo as diretrizes da escola.</p> <p>Organizam-se numa perspectiva de mercado, para angariar “clientes”, no entanto essa organização depende das diretrizes da escola.</p> <p>Os centros de explicaço foram fundamentais para os alunos num contexto pós-pandemia. A pandemia veio revelar muitas lacunas, dando maior destaque ao trabalho dos centros de explicaço.</p> <p>Acaba por haver um papel fundamental dos centros na regulação local da educaço, na medida em que</p>

		computador, nem as tecnologias (...)"		a escola apresenta algumas falhas (falta de professoras, sobrelotação, gestão dos horários dos professores, entre outros).
--	--	---------------------------------------	--	--

Anexo 6.2. Grelha de análise de entrevista à Escola Verde

Categoria	Sub-categoria	Citações	Inferências
Caracterização da escola	Perfil dos alunos	<p>“Ora, o perfil aqui do aluno é um perfil, digamos assim, misto.”</p> <p>“Temos alunos cujo perfil corresponde a famílias de classe média-alta, em que há muita intervenção por parte das famílias. As famílias acompanham os miúdos, estruturam a sua vida escolar, orientam-nos em termos de futuro e, quando os meninos chegam a casa, são acompanhados pelos familiares na resolução de trabalhos de casa, de perguntar como é que foi o seu dia, isso tudo. Depois temos um conjunto, cada vez maior nos últimos anos, de famílias que olham para a escola e responsabilizam a escola pelas aprendizagens e pelo futuro dos seus educandos, digamos assim. Mas depois, em termos de em casa, não há qualquer tipo de acompanhamento.”</p>	Uma realidade bastante diversificada; os contextos familiares, sociais e culturais dos alunos são heterogéneos.

		<p>“E depois temos um conjunto de, também grande, alunos, proveniente do Brasil ou de outros países de Língua Oficial Portuguesa, em que estão a passar pela fase de adaptação ao país, trazem skills muito diferentes dos nossos alunos e atitudes perante a escola muito dispares. Temos miúdos que vêm de determinadas zonas do mundo, nomeadamente de África e também da Europa, em que a escola ainda é considerada o elevador social. E, por muito que custe às famílias, eles trazem uma atitude perante a escola de... veem a escola como uma hipótese que têm de se adaptar ao país e de progredirem em termos sociais.”</p> <p>“E depois temos, sobretudo da América do Sul, um conjunto de alunos que vêm, mas que refletem na nossa escola a escola que eles sempre conheceram nos países de origem. E, portanto, levam tudo de uma forma leve, de uma forma pouco empenhada e os próprios pais promovem isso, desculpando a situação, revoltando-se contra o rigor da escola em Portugal, nomeadamente na nossa escola.”</p>	
	<p>Desenvolvimento de atividades de apoio ao estudo</p>	<p>“Aqui é difícil a escola ter uma oferta de apoio à família. Temos a biblioteca, temos a sala de estudo, temos clubes a funcionar nomeadamente o desporto escolar, entre outros, o teatro, música... temos muitos projetos, mas como complemento educativo não</p>	<p>Relação com a comunidade educativa presente. Embora desenvolvam de uma forma reduzida atividades de apoio ao estudo, há uma envolvimento das escolas com os pais e com a associação dos pais, permitindo alguma interação (a questão da</p>

		<p>propriamente de apoio à família.”</p> <p>“E, portanto, não temos espaço onde possamos fazer isso. Só para ter uma ideia, a nossa sala de estudo funciona num corredor. As salas estão permanentemente ocupadas.”</p> <p>“No primeiro ciclo, no segundo e no terceiro ciclo, a escola também dá o apoio à escola. Nomeadamente no currículo do primeiro ciclo, há tempo em sala de aula para o apoio ao estudo. E no segundo e terceiro ciclo, temos também a sala de estudo, que dá o apoio ao estudo.”</p>	<p>multirregulação na gestão e organização escolar).</p>
<p>Relação com os centros de explicação</p>	<p>Descrição da relação com os centros de explicação</p>	<p>“Ora se a professora está a usar um método e o professor na explicação está a usar outro método, isto é uma grande confusão para os miúdos. Se o professor, devido às características da turma, mexeu na sequência das aprendizagens essenciais, na Matemática, ou no Estudo do Meio, e depois na explicação, por uma questão de conveniência, vamos todos estar a fazer a mesma função, a mesma tarefa, há confusão. E, portanto, desse ponto de vista, vejo mal as explicações, porque cria ruído no ecossistema.”</p> <p>“notamos que alguns centros de estudo constituem-se como uma escola. Os miúdos vão lá ter as matérias, com uma planificação. Que não tem nada a ver com a planificação da escola, com as metodologias que a escola está a utilizar. Ou seja, são duas escolas.”</p>	<p>Não há abertura para uma relação direta e formalizada com os centros. O diretor assume que a escola é a escola, e os centros são os centros. Têm objetivos e produtos diferentes. No entanto, há um impacto significativo na gestão dentro da sala de aula e no aproveitamento dos alunos. Acaba por gerar uma relação de interdependência (A regulação compreende em si “a criação de relações de interdependência que favorecem processos de co-construção, quer através da negociação, quer por via do confronto”, Barroso, 2015, p. 21).</p>

		<p>“nós digamos que, é uma relação que é inócuca, com os centros de explicações, mas que, muitas vezes, vemos mais coisas más do que coisas boas.”</p> <p>“Eu quando estou a fazer horários, quando estou a fazer turmas, quando estou a organizar o ano escolar e a desenvolver o ano escolar, em tempo algum eu tenho na cabeça os centros de explicações ou os centros de apoio à aprendizagem. Ou os ATLS. Isso não passa pela minha cabeça. É da responsabilidade dos pais, é um direito que os pais têm de gerir a sua família, o seu tempo e a educação dos próprios filhos.”</p>	<p>Não há uma consideração do trabalho dos centros na gestão escolar. Embora impacte significativamente o trabalho que é feito dentro da sala de aula, escolhe-se não considerar.</p>
	<p>Impacto dos centros na gestão escolar</p>	<p>“Mas agora, há de facto centros de explicações ou de apoio ao estudo que, sobretudo os mais privados... mais privados no sentido de ser uma explicadora, quando muito dois explicadores... que assumem esta diferença e tentam acompanhar os tempos ao nível do que é que se passa na escola.”</p> <p>“Cada um tem o seu papel e são papéis que não se sobrepõem. Portanto, a escola não olha para os centros de explicações ou para os centros de solidariedade social, para os ATL....”</p> <p>“escola tem uma função. E os centros também têm o seu papel, a sua função. Porque se</p>	<p>Tende-se a considerar o trabalho dos centros como algo que impacta negativamente a escola.</p>

		<p>têm um produto no mercado e se existem muitas empresas no mercado é porque há procura. E, dependendo do produto oferecido é bom ou é mau, têm mais ou têm menos procura. A escola não tem um produto para oferecer. A escola é a escola”</p> <p>“Agora não se pode exigir à escola, lá porque lá fora tem determinadas coisas, a escola tenha que alterar a sua matriz.”</p> <p>“Agora, quando há centros de explicações que se querem organizar para facilitar os seus recursos, e pedem aos pais para virem à escola para mudar os meninos de turma, para que a escola às X horas e feche às Y horas e que dê acesso a técnicos externos à escola para vir fazer determinadas coisas, aí está vedado.”</p> <p>“Agora que, ao nível escolar, há um impacto. Pode ser positivo ou negativo, dependendo de como é que as outras instituições estão a trabalhar.”</p>	<p>O facto de a escola não considerar o papel dos centros ou os efeitos que produz na gestão escolar leva a que haja sempre esta tensão entre ambos. O diretor assume que a escola não tem que alterar a sua matriz, o que manterá esta relação. O papel dos centros parece não alertar as faltas que existem na escola pública em Portugal.</p>
	<p>Balço do papel dos centros na gestão da educação a nível local</p>	<p>“isto é uma questão social grave e, se cada vez existe mais centros, é porque estão, com certeza, a desenvolver um papel social. Portanto, caso contrário não existiam. Desapareciam. E existem, essencialmente, por culpa das famílias e por culpa da organização do trabalho em Portugal.”</p> <p>“Em termos da própria educação, é como tudo. Se for</p>	<p>Destaca-se a importância dos centros na gestão familiar. Culpabiliza-se a existência dos centros aos pais e à organização do trabalho em Portugal, mantendo a escola como vítima dos efeitos dos centros.</p>

		<p>bem aproveitado esse espaço, não vejo porque não. Porque os miúdos estando noutra contexto, com outros miúdos de outras escolas acabam por ter uma outra visão do mundo, não estão fechados sobre si. Mas, por outro lado, tem repercussões, nomeadamente a questão de... perde-se cada vez mais o valor de ser criança. E o valor de ser criança significa que estamos a desenvolver o indivíduo integralmente, com autonomia, com o saber estar e o saber fazer e o brincar.”</p> <p>“Nós temos determinado perfil a desenvolver e aprendizagens a desenvolver. Quando se vai para outro lado, em vez de se aproveitar um complemento à escola, não. Nós continuamos a dar escola e, muitas vezes, a destruturar aquilo que já se fez nesse dia. Portanto, no ponto de vista da educação eu tenho mais reticências, porque há mais variáveis que podem condicionar as aprendizagens.”</p>	
--	--	--	--