

Exames nacionais: efeitos sobre escolas, alunos e famílias^{1,2}

Andreia Gouveia³

ORCID: 0000-0003-1853-9453

António Neto-Mendes⁴

ORCID: 0000-0002-6449-5773

Leonor Lima Torres⁵

ORCID: 0000-0003-4316-4462

Resumo

Ao longo dos últimos tempos, foi-se instalando entre nós uma espécie de império da performance que move decisores políticos, gestores escolares, professores e as próprias famílias. O sucesso do modelo parece assentar no exame apresentado como expoente máximo da gramática escolar, aquele que garante a objetividade e o rigor, nas palavras dos seus defensores. Este trabalho retoma a discussão de alguns dados recolhidos no âmbito de uma tese de doutoramento (Gouveia, 2017) que procurou conhecer as estratégias desenvolvidas em Portugal no seio das escolas (também impulsionadas pelas famílias) para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso num contexto marcado pela agenda da avaliação em várias escalas (local, nacional e internacional). Dessa forma, mobilizamos múltiplos pontos de vista e diferentes perspetivas de análise dos principais intervenientes no nosso estudo de casos múltiplos: os alunos (Estudo 1 – inquiridos por questionário, n=691); os diretores dos agrupamentos de escolas⁶/colégios (Estudo 2 – entrevistas, n=10); e os diretores dos centros de explicações⁷ (Estudo 3 – entrevistas, n=4). Os principais resultados obtidos permitiram verificar que: i) os exames nacionais ocupam um lugar central na preocupação de escolas, alunos e suas famílias; ii) alimentam um mercado

1- Trabalho financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, UMinho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, por meio de fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (FCT/MCTES-PT).

2- Os dados estão disponíveis no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais por meio dos links: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/58403/1/Tese_Kelly%20Penafiel_finalizada_vers%C3%A3o%20reposit%C3%B3rio.pdf ou https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQRFPH/1/tese_ma_ra_revisada.02.07.2015.pdf

3- Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Contacto: agouveia@upt.pt

4- Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Contacto: amendes@ua.pt

5- CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contacto: leonort@ie.uminho.pt.

6- Agrupamentos de escolas são “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (art. 1º do Decreto-Lei nº 75/2008), que integram a rede escolar pública em Portugal.

7- Centros de explicações, em Portugal, são empresas privadas que prestam serviços de reforço escolar, sendo esse serviço chamado de explicações. Internacionalmente, o conceito foi apelidado de *Private Tutoring* ou *Shadow Education* (Bray, 2011) e, no Brasil, por cursinhos comerciais (Gouveia, 2012).



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273908>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



paralelo de explicações que leva muitas vezes à não frequência pelos alunos a apoios pedagógicos oferecidos pelas escolas; iii) a existência de exames nacionais tem influência no modo de organização do trabalho pedagógico e na ação dos professores.

Palavras-Chave

Exames nacionais – Resultados escolares – *Rankings* – Explicações – Apoios pedagógicos.

National exams: effects on schools, students and families

Abstract

Over the last years, a kind of performance empire has taken hold among us, moving political decision-makers, school managers, teachers and families themselves. The model's success seems to be based on the exam being presented as the ultimate exponent of school grammar, the one that guarantees objectivity and rigour, in the words of its advocates. This paper takes up the discussion of some data collected as part of a doctoral thesis (Gouveia, 2017) that sought to find out about the strategies developed in Portugal within schools (also driven by families) to improve their chances of success in a context marked by the assessment agenda on various scales (local, national and international). In this way, we mobilised multiple points of view and different perspectives of analysis from the main players in our multiple case study: the students (Study 1 - questionnaire surveys, n=691); the directors of the Agrupamento de Escolas⁸/private schools (Study 2 - interviews, n=10); and the directors of the tutoring centres⁹ (Study 3 - interviews, n=4). The main results showed that: i) national exams occupy a central place in the concerns of schools, students and their families; ii) they feed a parallel tutoring market which often leads to students not attending the pedagogical support offered by schools; iii) the existence of national exams has an influence on the way pedagogical work is organised and on the actions of teachers.

Keywords

Nacional exams – Academic results – Rankings – Private tutoring – School support.

8- Agrupamentos de escolas are an organisational unit, endowed with its own administrative and management, made up of pre-school establishments and schools at one or more levels and cycles of education (art. 1 of Portuguese Decree-Law no. 75/2008), which form part of the public school offer in Portugal.

9- In Portugal, *Centros de explicações* are private companies that provide tutoring services. Internationally, the concept has been dubbed *Private Tutoring* or *Shadow Education* (Bray, 2011) and, in Brazil, *cursinhos comerciais* (Gouveia, 2012).

Introdução

Num contexto marcado pela expansão de uma cultura centrada nos resultados, a avaliação externa das aprendizagens dos alunos é cada vez mais assumida como a principal forma de avaliação destes no decurso da escolaridade obrigatória, e os resultados mensuráveis que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma muito mais arbitrária: para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014).

Nesse contexto, é possível adivinhar que a utilização dos exames nacionais, como forma privilegiada de aferir o que os alunos sabem ou não, está longe de gerar consensos, e muitos são aqueles que se manifestam a favor e contra essa prática de avaliação (Fernandes, 2008; Alves, 2014).

Essa realidade também se coloca, com as devidas especificidades, no contexto internacional, pois vivemos em uma época de comparativismo globalizador (Cussó; D'Amico, 2005), “caraterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados académicos dos estudantes)” (Afonso, 2009, p. 24). Os resultados académicos dos alunos são utilizados como indicadores muitas vezes utilizados como “pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação” (p. 24).

A publicitação de *rankings* de escola (também, mas não só) apenas exacerba essa competitividade, induzindo “processos de ensino-aprendizagem rotinizados, mecanizados e orientados para garantir a produtividade dos alunos”, contribuindo “para a emergência de processos de selecção social e académica dos alunos e de concorrência entre escolas” (Martins, 2012, p. 260). As famílias dos alunos, por sua vez, procuram garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas, recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (Antunes; Sá, 2010), como é o caso das explicações (Bray, 2011; Costa; Ventura; Neto-Mendes, 2013). Fazem-no sobretudo porque acreditam dessa forma aumentar as probabilidades de “mobilidade social ascendente” (Afonso, 2008, p. 30).

Vai-se instalando entre nós uma espécie de império da performance que move decisores políticos (medidas como os exames nacionais nos 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos, a avaliação do desempenho docente e institucional, a liberdade de escolha, entre outras, podem ser vistas nessa linha); gestores escolares e professores (oferta educativa mais competitiva e diferenciadora, número de alunos colocados nas faculdades de medicina mais requisitadas, apoios educativos, medidas de recuperação, treinamento para os exames são ofertas publicitadas através da internet e redes sociais); e as próprias famílias (investimento em explicações, escolha da “melhor” escola, dos “melhores” cursos, dos “melhores” professores...).

O sucesso do modelo parece assentar no exame apresentado como expoente máximo da gramática escolar, aquele que garante a objetividade e o rigor, nas palavras dos seus defensores, pondo-nos, dizem, a salvo da subjetividade própria daqueles que se assumem amiúde como defensores da educação inclusiva, da educação democrática, para só citarmos duas das designações mais conhecidas. Os resultados escolares, certos resultados e não outros – a tensão entre pedagogia e performance (Cortesão, 2007) mostra a abordagem limitada que preside a essa versão triunfante de uma certa excelência



académica, ignorando a “polissemia de excelências” (Cortesão, 2007) presente nas escolas portuguesas –, como expressão quase única de uma determinada avaliação da qualidade educativa, vieram provavelmente para ficar durante um período razoável.

A forma redutora como estão a ser interpretados os resultados, culminado muitas vezes numa interpretação reducionista da escola pública como estando em crise e do privado como alternativa de qualidade, e a sua importância na fabricação da excelência escolar, irá seguramente promover, naturalizar, certos instrumentos escolares (mesmo quando a sua utilização ocorre fora da escola...), como são as explicações, os quadros de honra e de mérito e outro tipo de distinções simbólicas, as práticas de seleção dos alunos, entre outros (Torres; Palhares, 2017).

Contextualização

A avaliação em educação foi, antes de mais, uma avaliação circunscrita ao contexto nacional e às lógicas do Estado-Nação, estando a implementação dos exames fortemente associada ao contínuo controlo dos processos de certificação escolar por parte do Estado (Afonso, 2014). Em Portugal, “os exames nacionais foram uma pedra angular do sistema educativo durante quase meio século de regime autoritário e não terá sido por acaso que os mesmos foram postos em questão e abolidos após a *Revolução dos Cravos de Abril de 1974*” (Afonso, 2014, p. 496). No entanto, após um período de duas décadas em que a avaliação das aprendizagens se realizou internamente na escola, em 1996 os exames nacionais foram novamente introduzidos no final do ensino secundário e, em 2005, no final da escolaridade obrigatória (Afonso, 2009).

Com as influências neoliberais das políticas da Nova Direita, os exames foram gradualmente reintroduzidos no sistema educativo nacional, “não na sua forma tradicional, mas com a nova configuração de provas de avaliação padronizadas ou de testes estandardizados” (Afonso, 2009, p. 20). Até ao ano de 2012, foi realizada no final do primeiro ciclo uma prova de aferição de conhecimentos sem qualquer efeito na avaliação. A partir de 2013, a prova passou a ter um peso na avaliação, situação que, para além de Portugal, apenas se verificava na Bélgica Francófona e nos EUA (CNE, 2016). Essa medida veio colocar de forma ainda mais evidente a importância conferida a esses momentos de avaliação pelo Ministro da Educação da altura¹⁰.

Já nos restantes anos do ensino básico e secundário, os exames estão organizados por diferentes cursos, e é amplo o espectro de disciplinas que podem ser objeto de exame nacional. Mas é no ensino secundário que as provas nacionais ganham maior relevância, pois desde 1996 que estas também servem de provas de acesso ao ensino superior (Alves, 2014). Para esse autor,

[...] a classificação de exame assume um peso e um impacto provavelmente excessivo. Desde logo porque se exige a classificação de 10 valores nos exames considerados específicos para o acesso;

10- Nesta altura, encontrava-se em funções o XIX Governo Constitucional responsável por introduzir exames nacionais no 4º ano do 1º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo nº 24-A/2012), tendo sido revogados pelo XXI Governo Constitucional e substituídos por provas de aferição (Despacho Normativo nº 1-G/2016).



e depois porque a classificação de exame acaba por valer 50% na ponderação da nota de acesso, o que acaba por sobrevalorizar estes resultados. (Alves, 2014, p. 177).

Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais nesse ciclo terminal de estudos, “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290).

Entre 2005 e 2009, a avaliação “foi assumida como pedra angular no desenho e implementação das políticas educativas” do governo socialista que então governava (Abrantes, 2010, p. 32). Esse governo foi responsável, entre outras medidas, pela implementação de exames nacionais no 4º ano do ensino básico, como referido anteriormente. Com a queda do governo e com a tomada de posse do XXI Governo Constitucional de Portugal, o ministro da Educação e o seu executivo trouxeram para a ordem do dia intensos debates sobre as principais modalidades de avaliação nacional que atualmente vigoram no país: os exames nacionais e as provas de aferição. Uma das principais medidas tomadas por esse executivo em 2016 foi a abolição dos exames nacionais no 4º e 6º ano de escolaridade, tendo sido essas provas substituídas pelas chamadas provas de aferição (que não têm influência na classificação final dos alunos) nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade.

Quadro 1 – Síntese das principais medidas políticas tomadas em relação aos exames nacionais no período compreendido entre 1968-2017

Governo em funções	Ministro da Educação	Principais medidas tomadas em relação aos exames nacionais
Estado Novo (período final)	José Hermano Saraiva (último)	* Exame no final de quatro anos de escolaridade; * Exame de acesso ao liceu e/ou escola técnica; * Exame no final do 2º ano de liceu, no final do 5º ano e no final do 7º ano; * Exame de acesso ao ensino superior para os candidatos que não obtivessem a classificação de catorze valores que permitia dispensa.
Governo Provisório (1974-1976)	Rui Grácio	* Extinção dos exames nacionais.
XIII Governo Constitucional	Eduardo Marçal Grilo	* Juntamente com a avaliação formativa, ressurge a avaliação sumativa externa, ou os exames nacionais, e é criada a avaliação aferida. Assim, os exames nacionais começam em 1993/1994 no ensino secundário, primeiro no 10º ano e em 1995/1996 no 11º e 12º ano de escolaridade.
XV Governo Constitucional	David Justino	* Em 2004/2005 são introduzidos os exames nacionais no ensino básico (9º ano) a Português e a Matemática;
XIX Governo Constitucional	Nuno Crato	* Introdução em 2012 de exames nacionais no 6º ano de escolaridade a Português e a Matemática; * Introdução em 2013 de exames nacionais no 4º ano a Português e a Matemática; * Introdução de realização obrigatória de testes de inglês (Cambridge) para os alunos do 9º ano com peso na classificação final;
XXI Governo Constitucional	Tiago Brandão Rodrigues	* Em 2016 decretou-se o fim dos exames nacionais a Português e a Matemática do 4º e 6º ano de escolaridade; * Revogação da realização dos testes de inglês (Cambridge);

Fonte: Elaboração própria com base em Despachos e Decretos-Lei referentes ao período em análise e nos seguintes trabalhos: CNE (2016); Alves (2008); Lima *et al.* (2006); Gouveia (2017).



Segundo Melo (2007, p. 90), os exames e os *rankings* são sentidos pelos docentes como uma pressão para “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” e, dessa forma, “têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos” (p. 90). Os professores, pressionados por essa lógica competitiva que premeia os capazes e exclui os menos aptos, tenderão “cada vez menos a trabalhar com as crianças, para passar a trabalhar as crianças para que estas brilhem nos testes” (Sá, 2009, p. 104). Esse *teach to the test* (Ball, 1995), ou efeito *backwash* (Fernandes, 2008), “induzirá, entre outras consequências, a secundarização das aprendizagens mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento global da personalidade” (Sá, 2009, p. 99). Afonso (2009, p. 21) refere que isso impacta também nas “funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação e desempenho destes últimos também tende a estar associada aos resultados e performances dos estudantes”.

Porém, se a existência dos exames constitui um fator poderoso na padronização do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na ação das escolas, professores e alunos, tal não significa que determine e confine o trabalho dos professores exclusivamente à preparação para os exames. Como sublinham Esteves e Rodrigues (2012), no âmbito de um estudo exploratório sobre o ensino da História no ensino secundário, a preparação para os exames não é impeditiva do desenvolvimento de estratégias de contextualização do saber às especificidades da escola, da turma e dos alunos; pelo contrário, o estudo dessas autoras mostrou ser possível conciliar uma estratégia de ensino-aprendizagem mais focada nas dimensões cognitivas e mensuráveis com uma lógica mais voltada para as dimensões socio-afetivas.

Contudo, de forma progressiva, as pressões competitivas e a crescente necessidade da obtenção de bons resultados nas avaliações externas das escolas estenderam-se também aos alunos, naquilo a que Ball (2005) refere como o processo de “mercantilização do aluno”. As escolas tenderão agora a adotar estratégias de “marketing” (Torres, Palhares & Afonso, 2018) para se tornarem “mais visíveis no mercado local” (Van Zanten, 2006, p. 201) e conseqüentemente para atraírem os “melhores” alunos (p. 201). Esse processo que Martins (2012) descreve como o de *arrebanhar as melhores cabeças* poderá levar a cabo formas de exclusão, se considerarmos que “a qualidade do produto final depende também da possibilidade de se selecionarem as melhores matérias-primas” (Sá, 2009, p. 99) e, por isso, “as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a selecionar criteriosamente as suas entradas” (p. 99).

Essa excessiva valorização de resultados quantificáveis está na origem de momentos de enorme tensão, stress e ansiedade para todos os alunos e suas famílias, assim como para os seus professores, conclusões que o relatório “Saúde psicológica e bem-estar”, elaborado pelo Observatório de Saúde Psicológica e Bem-Estar: monitorização e ação, parece querer corroborar ao afirmar nas suas principais conclusões que “4 em cada 10 alunos (42,7%) ficam muito tensos quando estudam para um teste”, sendo que “Cerca de um terço dos alunos acusa sinais de sofrimento psicológico e défice de competências socio emocionais em pelo menos uma das medidas consideradas” (DGEEC, 2022), sendo a ansiedade para os testes uma delas, com agravamento nos alunos que frequentam o 12º

ano de escolaridade. Também nesse relatório é identificada uma conclusão preocupante, pois “Pelo menos metade dos docentes acusa sinal de sofrimento psicológico”, sendo que “O ambiente da escola e a qualidade da gestão dos agrupamentos escolares” aparecem associados como justificativa para esse quadro (DGEEC, 2022).

Metodologia

Perante a crescente centralidade dos exames estandardizados induzida por lógicas competitivas e comparativistas, importa questionar: de que forma a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) se organizam e atuam, hoje em Portugal, face à pressão dos resultados escolares? Sendo uma questão ampla e complexa, a sua delimitação em termos de pesquisa impõe-se como necessária. Assim, o presente estudo procura explorar essas duas faces da mesma moeda (procura e oferta): em primeiro lugar, apreender as percepções e as estratégias educativas utilizadas pelos alunos e suas famílias, dentro e fora das escolas, para alcançarem sucesso nos exames nacionais; num segundo momento, analisar as percepções dos responsáveis das organizações educativas (diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios e diretores dos centros de explicações) sobre dois recursos pedagógicos fundamentais – os apoios pedagógicos e as explicações.

Privilegiando uma análise interativa entre essas duas faces, procura-se, ainda, analisar os efeitos dos *rankings* escolares na organização do trabalho pedagógico das escolas. Na pesquisa que fizemos consideramos o disposto na Lei nº 67/1998 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente da inquirição de alunos menores (com menos de 18 anos) esse consentimento foi atestado pelos seus representantes legais. Não existiu qualquer cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Método

O estudo empírico aproxima-se da investigação por métodos mistos (Creswell & Clark, 2011) com recurso a estudos de casos múltiplos (Yin, 2010) e à triangulação de recolha e análise de dados.

Amostra

Com vista à exploração do objetivo geral deste estudo – conhecer quais as estratégias/iniciativas das escolas, das famílias e dos alunos na complexa construção dos resultados escolares para alcançar o sucesso académico –, foi inquirido um grupo de alunos do 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos, sujeitos a exames nacionais (Estudo 1, n= 691) em duas organizações escolares do topo e duas da base de uma lista de *rankings* de escolas. Em cada um dos subgrupos foi escolhido um agrupamento de escolas públicas e uma escola privada.

Preendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas desenvolvidas dentro da organização escolar, entrevistamos o(a) diretor(a) e alguns elementos da respetiva equipa



de direção (Estudo 2, n= 10). No agrupamento de escolas de topo, realizamos duas entrevistas (DET e MDET), no agrupamento de escolas de base realizamos apenas uma entrevista ao diretor (DEB), no colégio de topo realizamos três entrevistas (DCT, MDCT1 e MDCT2) e no colégio de base realizamos quatro entrevistas (DCB, MDCB1, MDCB2, MDCB3).

Do nosso estudo empírico (Estudo 3, n=4) também fizeram parte quatro entrevistas realizadas a cada um dos diretores dos centros de explicações (C1, C2, C3 e C4) identificados pelos alunos inquiridos e que se localizam nas imediações de cada um dos quatro agrupamentos de escolas/colégios analisados.

Caraterização dos intervenientes no estudo

Em seguida, iremos proceder à caraterização mais detalhada de cada um dos grupos que constituem a amostra deste estudo.

Os diretores e membros das direções de agrupamentos de escolas/colégios

Os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios entrevistados são na sua maioria do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 34 e os 59 anos. Todos possuem habilitações académicas superiores, sobretudo ao nível da licenciatura em áreas tão diversas quanto a Engenharia, a Psicologia, a História, a Matemática ou os Estudos Clássicos e Portugueses. São profissionais com muitos anos de experiência e que na sua grande maioria pertencem aos quadros dos agrupamentos de escolas/colégios há já vários anos, tendo por isso um conhecimento mais vasto e aprofundado da realidade da sua comunidade educativa.

Os alunos inquiridos

A investigação realizou-se em dois agrupamentos de escolas públicas (ET e EB) e dois colégios privados com contrato de associação (CT e CB) na região do centro do país, onde foi administrado um inquérito por questionário (composto por questões fechadas, de escolha múltipla, e abertas)¹¹ a alunos pertencentes aos diferentes níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário), num total de 692 questionários recolhidos num universo de 994 alunos (o que corresponde a uma percentagem total de respostas de 69,62%). Foram inquiridos 115 alunos no 1º ciclo do ensino básico (CB é a exceção já referida), 148 alunos no 2º ciclo do ensino básico, 147 alunos no 3º ciclo do ensino básico e 271 alunos no ensino secundário no conjunto dos quatro agrupamentos de escolas/colégios.

Os diretores dos centros de explicação

A direção dos centros de explicações é composta predominantemente por gestoras do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. Todas as entrevistadas

11- Para acesso à forma integral dos questionários (inquéritos) utilizados na pesquisa, por favor aceder a <http://hdl.handle.net/10773/18478>

possuem habilitações acadêmicas superiores, sobretudo ao nível da licenciatura em áreas ligadas às Ciências Exatas, como é o caso da Matemática e das Engenharias.

Análise e discussão de resultados

Nesta parte do nosso trabalho, iremos proceder à análise e discussão de resultados alcançados com a realização dessa investigação.

Como conseguir bons resultados nos exames nacionais?

Aos alunos inquiridos foi-lhes pedido que identificassem três aspetos que estes considerariam essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais. Sendo esta uma questão aberta, agrupamos as respostas dos alunos no quadro que apresentamos a seguir:

Quadro 2 – Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais por ciclos de estudo

Nível de ensino e número total de inquiridos	Aspetos essenciais	Frequência (n=)
2º ciclo do ensino básico (n=149)	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	122
	Atenção (nas aulas e durante o exame)	110
	Esforço/Empenho	16
3º ciclo do ensino básico (n=147)	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	121
	Atenção (nas aulas e durante o exame)	75
	Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)	31
Ensino secundário (n=281)	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	197
	Calma (meditar, descansar, relaxar)	78
	Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)	67

Fonte: Elaboração própria – inquérito por questionário administrado aos alunos (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).

O Quadro 2 reúne os três principais aspetos identificados pelos alunos de cada um dos níveis de escolaridade (exceto para os alunos do 1º ciclo do ensino básico, que analisaremos mais adiante) para que se consiga ter bons resultados nos exames nacionais. Foram inquiridos 148 alunos no 2º ciclo do ensino básico, 147 alunos no 3º ciclo do ensino básico e 271 alunos no ensino secundário no conjunto dos quatro agrupamentos de escolas/colégios. Realizando uma análise comparativa entre os aspetos essenciais apresentados, verificamos que é comum a todos os níveis de ensino Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes). O aspeto Atenção (nas aulas e durante o exame) reúne concordância entre os alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico, como parte fundamental para se conseguir um bom resultado. Já o aspeto Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores) é



identificado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico e pelos alunos do ensino secundário como um dos pontos-chave para se alcançar uma boa classificação nessa prova. Essas estratégias de aprendizagem mais não são do que “sucessões de ação ou atividades que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” (Carvalho, 2012, p. 9). O aluno ao ter consciência da utilização das estratégias de aprendizagem consegue preparar-se melhor quer para as aulas, quer para os momentos de avaliação. Tal como verificamos no nosso trabalho, também no trabalho desenvolvido por Carvalho (2012) os alunos tenderão a, por exemplo, estudar a matéria com antecedência, testando de seguida a sua assimilação e compreensão através da realização de exercícios. Também a Atenção, é uma estratégia importante, pois o aluno “precisa interpretar e selecionar a mensagem que o professor lhe está a transmitir” (Carvalho, 2012, p. 28).

Para inquirirmos os alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre essa questão, tivemos de alterar a sua estrutura, passando esta a ser não uma questão aberta, mas sim uma questão dicotómica (sim ou não) a seis possíveis aspetos apresentados por nós e analisados na tabela seguinte:

Quadro 3 – Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais (1º ciclo)

Aspetos que podem contribuir para teres bons resultados nos teus exames nacionais:	1º ciclo do ensino básico	
	Sim	Não
1. Ter os apoios pedagógicos na escola	49,1%	50,9%
2. Ter explicações fora da escola	57,7%	42,3%
3. O apoio que os meus pais me dão em casa	91,7%	8,3%
4. Estar atento(a) nas aulas	99,1%	0,9%
5. Estudar um pouco todos os dias	87,3%	12,7%
6. Estudar mais e brincar menos	84,3%	15,7%

Fonte: Elaboração própria – inquérito por questionário administrado aos alunos (1º ciclo do ensino básico).

A maioria dos alunos concorda com cinco dos seis aspetos apresentados como essenciais para se conseguir um bom resultado no exame nacional, sendo que apenas discordam que um aspeto essencial seja a frequência aos apoios pedagógicos na escola. Dentro dos cinco aspetos positivos, assinalamos o ponto 4 *estar atento(a) nas aulas* (99,1%), o ponto 3 *o apoio que os meus pais me dão em casa* (91,7%) e o ponto 5 *estudar um pouco todos os dias* (87,3%) como os três aspetos mais importantes para os alunos do 4º ano de escolaridade para se conseguir uma boa nota no exame nacional.

Analisando a totalidade dos dados recolhidos, podemos afirmar que a atenção e o facto de se estudar um pouco todos os dias são dois pontos-chave que reúnem o consenso da maioria dos alunos inquiridos de todos os níveis de ensino para se alcançar bons resultados nos exames nacionais.

Que estratégias para alcançar o sucesso acadêmico?

Da análise que realizamos, verifica-se que existe uma grande preocupação em todos os elementos da direção dos agrupamentos de escolas públicas/colégios entrevistados com a criação de apoios pedagógicos que permitam aos estudantes prepararem-se o melhor possível para os exames nacionais.

Quadro 4 – Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos nos agrupamentos de escola/colégios (2013/2014)

Agrupamentos de escolas/colégios	Tipos de apoio pedagógico	Frequência da oferta
CT	Planos personalizados (recuperação, acompanhamento e desenvolvimento) de trabalho que são enviados para os pais	Ao longo de todo o ano letivo
	Projeto de tutoria inter pares	
	Aulas de recuperação e apoio pedagógico	
CB	Salão de estudo (acompanhamento dos TPC)	3 x por semana
	Apoio pedagógico (apoio ao estudo com mais uma hora extra de matemática durante o 2º e 3º período)	Semanal
	Programa de tutoria (um tutor tem 2 ou 3 alunos que acompanha em termos pessoais e letivos)	Horas de almoço ou no final do dia
	Preparação de exames	Uma semana e meia, duas semanas antes da data do exame
EB	Orientação escolar individualizada	Ao longo de todo o ano letivo
	Apoio pedagógico	100 horas semanais
ET	Apoio pedagógico	Ao longo de todo o ano letivo
	Projeto Fénix no 10º ano para matemática	
	Aulas suplementares para o secundário	
	Gabinete de apoio ao aluno – preparação de exames	

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas aos diretores e respetiva equipa de direção de dois agrupamentos de escolas públicas e dois colégios privados com contrato de associação.

À semelhança do colégio CT, também o colégio CB procura colocar em prática medidas de educação compensatória (Perrenoud, 2000) que auxiliem alunos em dificuldades e alunos que pretendem alcançar patamares de excelência, através da discriminação positiva (Perrenoud, 2000) de diferentes estratégias de apoio pedagógico. Embora no colégio CB não tenhamos encontrado uma diversidade tão assinalada como a que encontramos no colégio CT, também aqui podemos identificar três medidas: o apoio pedagógico; o salão de estudo; e o programa de tutoria. Dessa forma, podemos afirmar que também esse colégio organiza e implementa medidas políticas de apoios pedagógicos aos seus alunos à semelhança do que referem Ribeiro e Bento (2011) no seu estudo. Apesar do forte investimento técnico e humano que a direção do agrupamento de escolas EB está a realizar nos apoios pedagógicos, esse agrupamento de escolas continua a ocupar um



lugar na base do *ranking* por nós analisado. A diversidade de estratégias e a preocupação presente com a aquisição de bons resultados pelos alunos são características semelhantes entre o agrupamento de escolas ET e o colégio CT.

Com base nessa análise, é possível identificar similaridades no modo de organização e implementação de diferentes estratégias, assim como a preocupação e o forte investimento quer organizativo, quer a nível de recurso técnicos e humanos para auxiliar os alunos a alcançarem bons resultados escolares. Se correlacionarmos esses dados com a posição ocupada na lista de *ranking* por nós analisada, verificamos que são essas duas instituições (ET e CT) aquelas que ocupam os lugares cimeiros da tabela. Assim, cremos estar na presença de duas instituições que não se satisfazem apenas em escolarizar os seus alunos, mas que demonstram ter ambições maiores do que a suficiente instrução elementar (Perrenoud, 2000). As escolas, sabendo que a sua qualidade (ou a falta dela) é conotada com os resultados que os seus alunos alcançam nos exames nacionais, têm a tendência a concentrar todas as suas atenções e esforços “nesses momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99), daí que invistam fortemente nos apoios pedagógicos e nas aulas de preparação para exames, como pudemos verificar através dos dados apresentados.

Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais, sobretudo no ensino secundário, “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290). De facto, a nossa investigação corrobora essa ideia, uma vez que a opção nº 2 do nosso inquérito por questionário (para me preparar melhor para os exames nacionais) se apresenta como a principal justificação para a procura de apoio dentro e fora das escolas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico, do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Associada à preocupação de melhor se prepararem para os exames nacionais está a ambição de “melhorar a média” (opção nº 3) como as principais justificações para os alunos do ensino secundário procurarem apoios dentro e fora das escolas. Com base nos dados recolhidos, pudemos ainda verificar que os alunos do 3º ciclo do ensino básico procuram apoios pedagógicos/explicações sobretudo porque têm resultados negativos, opção nº 1.

No entanto, apesar de todo o investimento que é feito pelos agrupamentos de escolas públicas/colégios, verificamos que a maioria dos estudantes (64,9%) afirmavam não frequentar os apoios pedagógicos.

Através do Quadro 5, podemos verificar a distribuição dos alunos que têm apoio pedagógico por estabelecimento de ensino:

Quadro 5 – Distribuição de alunos com apoios pedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios

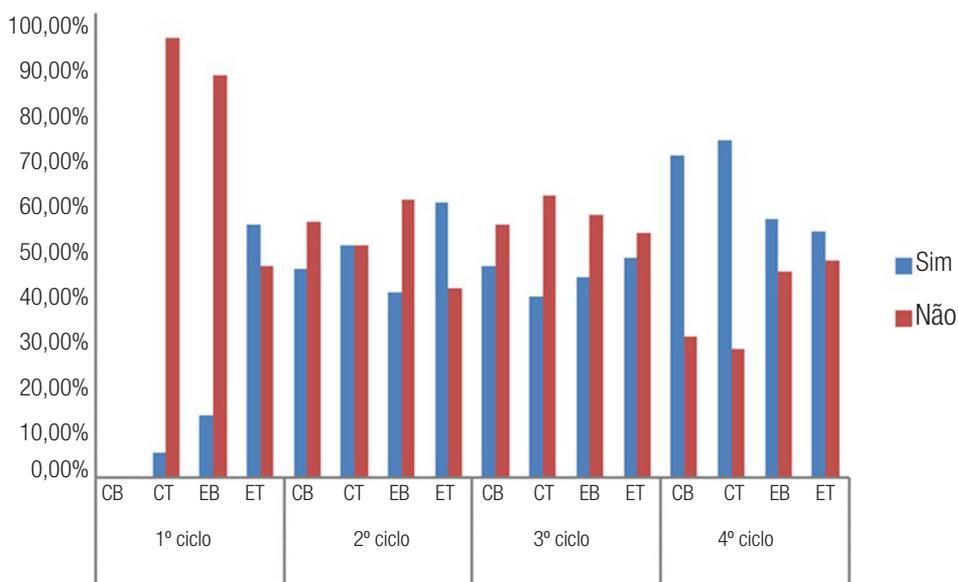
Agrupamentos de escolas/colégios	Número	Percentagem
CB	68	28.3%
CT	55	22.92%
EB	51	21.25%
ET	66	27.50%
Total	240	100.0%

Fonte: Elaboração própria – inquérito por questionário administrado aos alunos (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam o apoio pedagógico ($n=68$), e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar esse tipo de apoio ($n=51$). Assim, podemos constatar que não existe uma relação entre a frequência de apoios pedagógicos e o lugar ocupado pelo estabelecimento de ensino na lista de *ranking*, pois o colégio CB e o agrupamento de escolas EB são aqueles que apresentam maior e menor frequência, respetivamente, desse tipo de apoio e encontram-se ambos na base do *ranking* analisado.

Muitos alunos afirmaram que não frequentavam os apoios pedagógicos oferecidos pela escola porque frequentavam explicações. Assim, e porque 49% dos alunos afirmavam frequentar as explicações e essa percentagem é superior à percentagem que afirmava frequentar os apoios pedagógicos (35,1%), podemos afirmar que os alunos preferem recorrer ao reforço escolar adquirido fora das escolas.

Figura 1 – Frequência dos alunos em explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudos



Fonte: Elaboração própria – inquérito por questionário administrado aos alunos (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).

Ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que é no ensino secundário que os alunos mais recorrem a explicações em todas as escolas pertencentes à nossa amostra. É de notar o aumento gradual na procura das explicações ao longo do percurso académico dos alunos, sendo no 1º ciclo do ensino básico que encontramos as taxas mais baixas de recurso às explicações. O facto de essa procura se evidenciar de forma mais acentuada no ensino secundário pode ser justificado por este ser o ano de conclusão e de certificação do ensino secundário e, para muitos, o ano decisivo para o acesso ao ensino superior, tendo os exames nacionais aqui a dupla função de conclusão e certificação do ensino



secundário e de seleção dos alunos pelas universidades (Costa; Neto-Mendes; Ventura, 2008; Azevedo; Neto-Mendes, 2010).

Quadro 6 – Distribuição dos alunos com explicações por agrupamentos de escolas/colégios

Agrupamentos de escolas/colégios	Número	Percentagem
CB	113	33.93%
CT	85	25.53%
EB	54	16.22%
ET	81	24.32%
Total	333	100.0%

Fonte: Elaboração própria – inquérito por questionário administrado aos alunos (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário).

A partir dos dados apresentados no Quadro 6, podemos verificar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam as explicações (n=113), e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar esse tipo de apoio (n=54). Assim, podemos constatar que os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado recorrem mais a explicações fora da escola (CB=33.93%), enquanto os alunos da escola pública pior classificada (EB=16.22%) assumem frequentar menos explicações fora da escola. Com esse dado, parece ser contrariada a conclusão do estudo de Bray (2013) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo” (p. 122), pois no nosso estudo são os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado aqueles que mais recorrem a explicações.

Os *rankings* são quem mais ordena na organização do trabalho pedagógico?

Para o diretor do agrupamento de escolas públicas com pior classificação no *ranking* por nós analisado (EB), essa pressão pelos resultados é de facto uma preocupação central na organização de todo o trabalho pedagógico letivo e não letivo:

Este agrupamento será sempre visto não pelos excelentíssimos resultados que temos no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo, mas sempre pela... à saída de resultados da escola sede. Nessa base toda a gente... os horários dos professores estão neste momento feitos só para apoio aos alunos. Eu não tenho ninguém a fazer substituições, não tenho ninguém a fazer nada. Toda a gente está a trabalhar com alunos extraletiva. [...] É isto... precisamos de resultados, há que criar condições para que eles apareçam. (DEB).

Para os entrevistados, a grande pressão advém não do lugar que ocupam nas listas de *ranking*, mas da obrigatoriedade de cumprir programas para que os seus alunos tenham acesso a toda a matéria antes de realizarem os exames nacionais:

Creio que foi a Geografia também do 11.º ano pediu para ser feito o mesmo. Para ter mais 45 minutos só que isso implica de facto que seja visto em pedagógico, seja muito bem analisado e isso não foi. Portanto, no próximo ano creio que os nossos colegas de Geografia vão fazer a mesma coisa, porque eles andam um bocadito atrapalhados com o cumprimento do Programa. Porque isto também tem a ver com os cumprimentos dos Programas. A Andreia sabe que com a reformulação do Ministério de Crato, o 12.º ano perdeu horas, também perdeu disciplinas e portanto... mas os Programas estão os mesmos e os colegas que estão a dar têm que os cumprir! (MDET).

Segundo Melo (2007, p. 90), os exames e os *rankings* são sentidos pelos docentes como uma pressão para “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” e, dessa forma, “têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos” (p. 90), daí a pressão que sentem em cumprir programas. Essa situação acaba, na opinião da diretora do colégio CT, por não deixar margem aos professores para poderem abrandar o ritmo com alunos que precisam de um acompanhamento mais individualizado ou para se dedicar em maior detalhe a um tema em específico (DCT).

Para o diretor da escola pública melhor classificada no ranking por nós analisado, um outro grupo que exerce bastante pressão sobre a escola é o dos pais dos alunos:

Muito focados nos resultados dos filhos e isso... por um lado, eu consideraria isso bom no sentido em que são pais atentos ao funcionamento da escola. Por outro lado, isso traz um conjunto de problemas porque estão focados, lá está, também é um nível de pressão, curiosamente, de que há bocadinho não falei, estão focados em determinados... não é em determinados... estão focados exclusivamente em resultados e isso nem sempre é bom nem para os alunos nem para a própria escola, porque, enfim, retira-lhe capacidade de manobra. (DET).

Após uma análise cuidada aos dados recolhidos, não encontramos nos agrupamentos de escolas/colégios analisados referências explícitas a lógicas competitivas que pudessem indicar que os agrupamentos de escolas/colégios procuram atrair para as suas instalações os alunos mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (Ball, 1995). Pelo contrário, encontramos nas afirmações dos nossos entrevistados preocupações emergentes com o desenvolvimento integral do aluno, embora não tenham escondido as pressões que sentem por parte dos pais dos alunos para auxiliarem os estudantes a alcançarem bons resultados.

Considerações finais

Com a realização deste trabalho, procurámos contribuir para a reflexão em torno das estratégias desenvolvidas no seio das escolas e por iniciativa das famílias para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso nesse universo dominado pela avaliação externa à escala nacional.

Como podemos verificar, os alunos consideram estudar a matéria (com antecedência e várias vezes) e a atenção (nas aulas e durante o exame, o que reúne concordância entre os alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico) como parte fundamental para se conseguir



um bom resultado. Já o aspeto fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores) é identificado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário como um dos pontos-chave para se alcançar uma boa classificação nessa prova. Essas estratégias de aprendizagem mais não são do que “sucessões de ação ou atividades que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” (Carvalho, 2012, p. 9). Os alunos do 1º ciclo do ensino básico assinalaram como os três aspetos mais importantes para se conseguir uma boa nota no exame nacional: “estar atento(a) nas aulas” (99,1%), “o apoio que os meus pais me dão em casa” (91,7%) e estudar um pouco todos os dias (87,3%). Analisando a totalidade dos dados recolhidos, podemos afirmar que a atenção e o *facto de se estudar um pouco todos os dias* são dois pontos-chave que reúnem o consenso da maioria dos alunos inquiridos de todos os níveis de ensino para se alcançar bons resultados nos exames nacionais.

Outro dos objetivos da nossa investigação pretendia identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos, dentro e fora das escolas, para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais, sendo as explicações a estratégia a que os alunos mais recorrem para se prepararem para os exames nacionais. A partir dos dados recolhidos, podemos constatar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam o apoio pedagógico (n=68), sendo os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos frequentam as explicações (n=54).

Os alunos da escola pública pior classificada no *ranking* de escolas (EB) afirmaram não recorrer a explicações porque a sua condição socioeconómica não lhe permite. Emergem nessa lógica preocupantes processos de desigualdades sociais e de discriminação, na medida em que apenas os que detêm melhores condições socioeconómicas podem optar por esse tipo de ensino, enquanto os que não têm esses recursos ficam confinados ao que o sistema público de ensino lhes oferece. No entanto, são os alunos do colégio CB aqueles que afirmam recorrer mais a explicações fora da escola (n=113). Assim, podemos constatar que os alunos do colégio pior classificada no *ranking* analisado recorrem mais a explicações fora da escola (CB=33,93%) enquanto os alunos da escola pública pior classificada (EB=16,22%) assumem frequentar menos explicações fora da escola. Com esse dado, parece ser contrariada a conclusão do estudo de Bray (2013, p. 122) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo”, pois no nosso estudo são os alunos do colégio pior classificada no *ranking* analisado aqueles que mais recorrem a explicações.

Apesar de termos caracterizado esses alunos como de origem social mais baixa, também aqui se colocam as questões das desigualdades sociais no recurso a esse tipo de apoio fora da escola, pois há registo noutros estudos de que muitos pais estão dispostos a endividarem-se para pagar a explicadores particulares (Pasmattier, 2005). Não sabemos se é o que acontece nesse caso, mas tal facto acontece sobretudo pela crença que os progenitores têm de que o dinheiro gasto nas explicações é um investimento e que obterão os seus dividendos num futuro próximo (Ireson; Rushforth, 2004).

Embora tenhamos verificado anteriormente que os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios não concordam com a construção e divulgação das

listas de *ranking* escolares, a verdade é que sabemos que estes têm consciência de que a qualidade (ou a falta dela) da própria escola é conotada com esses resultados e por isso podem sentir-se pressionados em organizar o trabalho pedagógico para que se consigam alcançar bons resultados nessas avaliações.

Com a análise que realizamos, verifica-se que existe uma grande preocupação em todos os entrevistados com a criação de apoios pedagógicos que permitam aos estudantes prepararem-se o melhor possível para os exames nacionais. No entanto, essa preocupação não é entendida pela maioria dos entrevistados como uma pressão, pois para os entrevistados os alunos são muito mais do que um resultado, sendo a sua preocupação mais com a formação integral do aluno. No entanto, para o diretor do agrupamento de escolas públicas com pior classificação no *ranking* por nós analisado (EB), essa pressão pelos resultados é de facto uma preocupação central na organização de todo o trabalho pedagógico letivo e não letivo, pois esse diretor pretende com os esforços que está a desenvolver melhorar a sua posição nos *rankings* escolares.

Para os entrevistados, a grande pressão advém não do lugar que ocupam nas listas de *ranking*, mas da obrigatoriedade de cumprir programas para que os seus alunos tenham acesso a toda a matéria antes de realizarem os exames nacionais. Essa situação acaba, na opinião da diretora do colégio CT, por não deixar margem aos professores para poderem abrandar o ritmo (a diversificação pedagógica...) com alunos que precisem de um acompanhamento mais individualizado ou para se dedicar em maior detalhe a um tema específico (DCT). Para o diretor da escola pública melhor classificada no *ranking* por nós analisado, um outro grupo que exerce bastante pressão sobre a escola são os pais dos alunos que, como já tivemos oportunidade de referir, são um grupo bastante preocupado com o desempenho académico dos seus filhos.

Após uma análise cuidada aos dados recolhidos não encontramos nos agrupamentos de escolas/colégios analisados referências explícitas a lógicas competitivas que pudessem indicar que as escolas procuram atrair para as suas instalações os alunos mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (Ball, 1995). Pelo contrário, encontramos nas afirmações dos nossos entrevistados preocupações emergentes com o desenvolvimento integral do aluno, embora não tenham escondido as pressões que sentem por parte dos pais dos alunos para auxiliarem os estudantes a alcançarem bons resultados.

Não obstante a escassez de referências à competitividade e à performatividade nos discursos dos vários atores escolares inquiridos, há detalhes (preocupação com os resultados escolares e posição no *ranking* das escolas, por exemplo) que denunciam, em certas observações e comportamentos dos inquiridos, que a performatividade – “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”, segundo Stephen Ball (2005, p. 543) – está efetivamente entranhada no *modus operandi* dos agentes envolvidos na produção dos resultados académicos. Em grande medida, a avaliação, sobretudo quando realizada em larga escala como os exames nacionais, parece reforçar o resultado escolar como produto mais valioso da chamada *gramática da escola* (Tyack; Tobin, 1994), condicionando a atuação de escolas, alunos e famílias.



Referências

ABRANTES, Pedro. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 25-42, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. *In*: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (ed.). **Xplika investigação sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. p. 27-34.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspetivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.

ALVES, José J. F. Matias. Exames: mitos e realidades. *In*: MACHADO, Joaquim; ALVES, José. Matias (org.). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 162-178.

ALVES, José J. F. Matias. **Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações: a ficção meritocrática, a organização a hipocrisia, e as acções insensatas**. 2008. Tese (Doutoramento) – Universidade Católica, Porto, 2008.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. **Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na arena educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

AZEVEDO, Sara; NETO-MENDES, António. Explicações e sucesso académico: representações sobre uma actividade 'na sombra': alguns resultados. *In*: NOGUEIRA, Fernanda *et al.* (ed.). **Desafios tecnológicos e metodológicos**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. p. 371-375.

BALL, Stephen J. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BRAY, Mark. Benefícios e tensões da educação na sombra: perspetivas comparativas sobre o papel e o impacto das explicações na vida dos estudantes de Hong Kong. *In*: COSTA, Jorge. Adelino.; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (ed.). **Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 117-138.

BRAY, Mark. **The challenge of shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union**. Brussels: European Commission, 2011.

CARVALHO, Patrícia. **Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.



CNE. Conselho Nacional de Educação (ed.) **Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico**. Lisboa: CNE, 2016.

CORTESÃO, Luíza. **Na girândola de significados**: polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI. Porto: Legis, 2007.

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

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (ed.). **Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Plano**: designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks; London; New Delhi; Singapore: Sage, 2011.

CUSSÓ, Roser; D'AMICO, Sabrina. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, 2005.

DGEEC. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Relatório do estudo “Observatório Escolar: Monitorização e Ação | Saúde Psicológica e Bem-estar”**, 2023. Disponível em: <https://www.dgeec.edu.pt/api/ficheiros/64bffc0428d696e94f71c59>. Acesso em: 08 ago. 2024.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. Exames nacionais e contextualização no ensino da história. **Interacções**, Santarém, v. 8. n. 22, p. 135-162, 2012.

FERNANDES, Domingos. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 12, p. 275-296, 2008.

GOUVEIA, Andreia dos Santos. **Investimentos privados em educação**: o caso dos cursinhos comerciais. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

GOUVEIA, Andreia dos Santos. **Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações**: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal. 2017. Tese (Doutorado) – Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

IRESON, Judith; RUSHFORTH, Katie. **Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education**. Manchester: UMIST, 2004. Paper presented at the British Educational Research Association Conference.

LIMA, Licínio C.; PACHECO, José; ESTEVES, Manuela; CANÁRIO, Rui. **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos de investigação. [S. l.]: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.
MARTINS, Fernanda. Efeitos dos rankings das escolas: produtividade, selectividade e fabricações. *In*: PATRÍCIO, Manuel *et al.* (org.). **Da exclusão à excelência**: caminhos organizacionais para a qualidade em educação. Évora: AEPEC, 2012. p. 260-271.

MELO, Maria Benedita Portugal e. Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise. *In*: VIEIRA, Maria Manuel (org.). **Escola, jovens e media**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007. p. 67-94.



PASMANTIER, D. Depression and suicide as Indian teenagers dread 'killer exams'. **Epilepsy News**, Cidade, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à acção. Porto Alegre: Artemed, 2000.

RIBEIRO, Maria Isabel; BENTO, António. O director de escolar, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. *In*: SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 6., 2011, Aveiro. **Actas...**: a emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. p. 105-124.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, 2009.

TORRES, Leonor; PALHARES, José Augusto (org.). **A excelência académica na escola pública portuguesa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017.

TORRES, Leonor; PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo Janela. Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 134, 2018.

TYACK, David; TOBIN, William. The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 3, p. 453-479, 1994.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa: Unidade de i&D de Ciências de Educação, 2006. p. 191-226.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planeamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre. Bookman, 2010.

Recebido em: 14.04.2023

Revisado em: 08.04.2024

Aprovado em: 15.05.2024

Editor responsável: Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Andreia Gouveia é professora auxiliar do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense e perita externa da inspeção geral da educação e ciência em Portugal.

António Neto-Mendes é professor associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e Investigador do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). É membro do Conselho Nacional de Educação em Portugal.

Leonor Lima Torres é professora associada com agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo atualmente diretora e investigadora do Centro de Investigação em Educação.