

**MARLENE SUSANA RAPOSO DÂMASO**

**Marketing e interdependência: lógicas de ação e atores  
na construção da imagem das escolas**



**Universidade dos Açores**  
Departamento de Ciências da Educação

2014

**MARLENE SUSANA RAPOSO DÂMASO**

**Marketing e interdependência: lógicas de ação e atores  
na construção da imagem das escolas**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, especialidade Gestão e Administração Escolar, sob a orientação científica do Prof. Doutor Jorge Ávila de Lima.



**Universidade dos Açores**  
Departamento de Ciências da Educação

2014

## AGRADECIMENTOS

No findar desta caminhada, momento de grande realização e de gratidão, não posso deixar de, nas linhas que se seguem, elencar as pessoas que contribuíram de alguma forma para a concretização deste projeto de investigação basilar ao meu crescimento pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, dirijo o meu agradecimento ao meu orientador científico, Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, pela sua constante disponibilidade e prontidão em clarificar as dúvidas e orientar pontos de vista, sempre com rigor e incentivo.

Não poderei esquecer de mencionar os gestores das escolas, que, mesmo em momentos de intenso trabalho, se disponibilizaram a participar no estudo, partilhando as suas ações e cedendo documentos e outros materiais pertinentes à temática. Foi deveras encorajador, e um dos grandes motivos subjacentes à escolha da temática, presenciar o modo como alguns gestores se reportavam de forma verdadeiramente apaixonada ao seu trabalho e promoviam a imagem da sua escola com grande entusiasmo .

Para finalizar, quero agradecer aos meus pais pela constante motivação para continuar, mesmo nos momentos de maior desânimo, e muito em especial à minha irmã Cristina, pela paciência em ouvir, e pelo olhar crítico e positivo contributo na troca de impressões e de ideias.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## **Resumo**

O presente trabalho, intitulado “Marketing e interdependência entre escolas: lógicas de ação e atores na construção da imagem das escolas”, visa, a partir da análise das atividades promocionais e de informação de escolas de diferentes tipologias de um único concelho da Região Autónoma dos Açores, bem como das percepções dos seus gestores, identificar a presença, ou não, de um ambiente de ensino competitivo resultante da tensão entre a oferta e a procura do serviço educativo.

Observando as dinâmicas de gestão da comunicação e das relações das escolas, procurar-se-á identificar a proximidade, ou não, desta rede formativa da tendência universal de mercadorização do ensino, pautada pela escolha da escolar pelos pais e alunos, pela seleção dos fornecedores de maior valor no mercado, e pela procura de captação dos alunos mais vantajosos das escolas. Para um melhor entendimento destas dinâmicas serão abordadas questões relacionadas com as lógicas de ação gestionária e as estratégias de marketing das escolas, nomeadamente nas atividades de promoção privilegiadas, atores implicados e recursos alocados.

No entanto, esta visão mercadorizada do ensino tem gerado algumas vozes dissonantes que partilham de preocupações relativamente à missão educacional das instituições enquanto garante da provisão de um ensino em condições de equidade, igualdade de oportunidade e de justiça social. Para além disso, os mercados de ensino descritos nos vários estudos raramente assumem contornos homogéneos, operando livremente de acordo com a lei da oferta e da procura; assim sendo, a literatura apresenta-nos variadas definições de mercados híbridos, isto é, que provêm o ensino como a oferta de um produto mas sujeitos a condicionalismos próprios dos serviços públicos, muito em especial a regulação estatal.

No que respeita a estratégia metodológica a ser aplicada, o presente estudo terá por base uma abordagem qualitativa, isto é, assumirá um carácter exploratório e descritivo através da análise de entrevistas semiestruturadas aos gestores das escolas e recolha de material documental promocional ou de informação. O estudo pretende, através desta observação indireta deste contexto em particular, construir um melhor entendimento do fenómeno do marketing das escolas.

## **Abstract**

This research work, entitled “Marketing and interdependence: logics and actors in schools’ image-building”, aims, through the analysis of promotion and information activities from different types of schools from a single council of the Autonomous Region of the Azores, as well their managers’ perceptions, identify the presence, or not, of a competitive education environment spawned from the tension between supply and demand.

Observing the communication management and the relations amongst schools, we intend to identify the degree of proximity of this education network to the global trend of school markets, in which parents and children choose their school out of the highest value suppliers, and schools try to get the best students enrolled. For a better understanding of these dynamics, the study will include research on the most used marketing strategies, actors and resources.

Nevertheless, this education market has led to opposing voices, which share concerns regarding the educational mission of schools as providers of equal access to education, equal opportunity and social justice. Furthermore, education markets rarely assume identical forms, operating freely according to demand and supply; thus, literature renders several definitions of hybrid markets, that is markets that provide teaching as a product subjected to public service constraints, especially state regulation.

In terms of methodological strategy, the study is taking the form of a qualitative approach, that is an exploratory and descriptive analysis of semi-structured interviews made to school directors and relevant material used for promocional and information purposes. Through indirect observation of this context this work aims to build a better understanding of school marketing.

### **Abreviaturas**

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

PROFIJ – Programa de Formação de Inserção de Jovens

# ÍNDICE

## **INTRODUÇÃO**

1. Enquadramento geral.....	14
2. Descrição dos objetivos.....	15
3. Metodologia.....	16
4. Organização e estrutura.....	17

## **CAPÍTULO I – Mercados do ensino, serviço público, escola reativa e marketing**

1. A provisão do ensino como mercado público e a escola reativa.....	19
1.1. As reformas na educação pública: o neoliberalismo e o novo gerencialismo.....	20
1.2. Desconcentração, descentralização e mercantilização.....	20
1.3. Os mercados do ensino: mercado livre, quase-mercado, mercado público e mercado condicionado.....	21
1.4. A eficácia da escola.....	26
1.5. O Estado regulador.....	27
1.6. A diversificação/inação da oferta.....	29
1.7. A privatização do ensino.....	32
1.8. Os intervenientes e a redefinição de papéis.....	35
1.8.1. O gestor.....	35
1.8.2. Os docentes.....	36
1.8.3. O Currículo.....	37
1.8.4. Os pais.....	39
1.8.5. A Comunidade.....	40
2. A mercadorização de um produto vs a promoção de um serviço.....	40
2.1. Os elementos de mercado e seus efeitos.....	42
2.1.1. A escolha parental.....	42
2.1.2. A competição entre fornecedores.....	44
2.1.3. A inovação/diversificação da oferta.....	45
2.1.4. A informação ao consumidor.....	47
2.2. Os elementos de serviço público.....	47
2.2.1. A ação coletiva.....	48
2.2.2. A responsabilidade pública.....	49
2.2.3. A regulação.....	50
3. O marketing na construção da imagem da escola.....	51

3.1. O conceito de marketing.....	53
3.2. A estratégia de marketing.....	57
3.3. A imagem da organização.....	59
3.4. As relações externas e a comunicação.....	62
3.5 O papel do gestor.....	65

## **CAPÍTULO II – Metodologia**

1. Introdução.....	68
2. Objetivos e questões de pesquisa.....	68
3. População e amostragem.....	70
4. Modelo de análise.....	70
5. Dados.....	72
5.1. Instrumentos de recolha.....	72
5.2. Processo de recolha.....	75
5.3. Processamento e análise.....	75
6. Considerações éticas.....	78

## **CAPÍTULO III - Marketing das escolas e interdependência: lógicas de ação e atores**

1. Introdução.....	81
2. Estratégias de interação entre escolas.....	81
2.1. Análise das escolas que partilham a área de interdependência.....	82
2.1.1. Grau de familiaridade com as escolas concorrentes.....	82
2.1.2. Conhecimento da oferta formativa das escolas concorrentes.....	84
2.2. Autoanálise da escola.....	86
2.2.1. Oferta formativa.....	86
2.2.1.1. Percursos formativos disponíveis.....	86
2.2.1.2. Percursos formativos inovadores/diferenciados/especializados... ..	87
2.2.1.3. Processos de seleção da oferta formativa.....	90
2.2.1.4. Fatores determinantes na seleção da oferta formativa.....	92
2.2.2. Clientela.....	93
2.2.2.1. Novas matrículas.....	93
2.2.2.2. Alunos transferidos para outra escola.....	95
2.2.2.3. Renovação da matrícula aquando do ingresso no ensino secundário.....	95

2.2.2.4. Recusa de novas matrículas .....	96
2.2.3. Percepção da imagem .....	97
2.2.3.1. Percepção da imagem da escola pelos alunos .....	97
2.2.3.2. Percepção da reputação da escola pelos pais .....	98
2.2.3.2.1. Fatores de satisfação dos pais .....	99
2.2.3.2.2. Fatores de insatisfação dos pais .....	99
2.2.3.3. Atividades de estudo da reputação das escolas .....	99
2.2.3.4. Frequência das atividades de estudo da reputação .....	100
3. Gestão da visibilidade da escola .....	101
3.1. Marketing das escolas .....	102
3.1.1. Atividades promocionais .....	102
3.1.1.1. Iniciativas de promoção junto da comunidade .....	102
3.1.1.2. Destinatários das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade .....	109
3.1.1.3. Frequência das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade .....	109
3.1.1.4. Razões de escolha destas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade .....	111
3.1.1.5. Modo de planeamento destas iniciativas de promoção junto da comunidade .....	112
3.1.1.6. Frequência de planeamento destas iniciativas de promoção junto da comunidade .....	114
3.1.2. Atores implicados .....	115
3.1.2.1. Atores participantes na concepção das iniciativas de promoção e operacionalização junto da comunidade .....	115
3.1.3. Recursos alocados .....	116
3.1.3.1. Recursos disponibilizados .....	116
3.1.3.2. Percentagem do orçamento anual utilizada .....	117
3.1.4. Análise do impacto .....	118
3.1.4.1. Grau de impacto e atividades de auscultação na comunidade envolvente .....	118
3.2. Comunicação externa .....	120
3.2.1. Contactos com os encarregados de educação .....	121
3.2.1.1. Momentos privilegiados e frequência dos contactos .....	121

3.2.1.2. Intervenientes.....	122
3.2.1.3. Instrução dos intervenientes .....	122
3.2.1.4. Assuntos tratados.....	124
3.2.2. Divulgação de informação de funcionamento .....	124
3.2.2.1. Atividades de divulgação de funcionamento.....	124
3.2.2.2. Frequência das atividades de divulgação de funcionamento .....	125
3.2.3. Divulgação de avaliação externa dos alunos .....	125
3.2.3.1. Atividades de divulgação de nível de desempenho na avaliação externa .....	125
3.2.4. Divulgação de informação sobre oferta formativa para os pais .....	125
3.2.4.1. Atividades de divulgação de oferta formativa.....	126
3.2.4.2. Frequência de atividades de divulgação de oferta formativa para os pais .....	126
<b>CAPÍTULO IV – Conclusões.....</b>	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>155</b>
Anexo 1 - Modelo de análise.....	156
Anexo 2 - Guião da entrevista .....	161
Anexo 3 - Guião da entrevista dirigido aos gestores das escolas secundárias .....	165
Anexo 4 - Guião da entrevista dirigido aos gestores das escolas profissionais e Privadas .....	168
Anexo 5- Formulário de Consentimento Informado .....	171
Anexo 6 - Sistema de categorias de análise .....	173
Anexo 7 - Tabelas .....	187
Tabela 1 - Perfil do(a) entrevistado(a): formação e experiência de gestão .....	188
Tabela 2 - Caraterização das escolas na mesma área de interdependência .....	188
Tabela 3 - Oferta formativa disponível.....	189
Tabela 4 - Oferta formativa inovadora/diferenciada .....	190
Tabela 5 - Processos de seleção da oferta formativa .....	192
Tabela 6 - Fatores condicionantes da seleção da oferta formativa .....	193
Tabela 7 - Novas matrículas .....	193

Tabela 8 - Transferências para outras escolas .....	195
Tabela 9 - Manutenção de matrículas.....	195
Tabela 10 - Recusa de matrículas .....	196
Tabela 11 - Imagem da escola .....	196
Tabela 12 - Pontos fortes e fracos .....	198
Tabela 13 - Atividades de promoção da reputação junto dos pais .....	199
Tabela 14 - Atividades de promoção da imagem junto da comunidade .....	199
Tabela 15 - Impacto das atividades de promoção .....	201
Tabela 16 - Planeamento de atividades promocionais .....	202
Tabela 17 - Atores implicados .....	204
Tabela 18 - Recursos alocados .....	205
Tabela 19 - Contactos com os Encarregados de Educação .....	205
Tabela 20 - Comunicação com os Encarregados de Educação .....	207
Tabela 21 - Informação do funcionamento da escola .....	208
Tabela 22 - Informação do nível de desempenho .....	209
Tabela 23 - Informação/ promoção da oferta formativa aos Encarregados de Educação.....	210
Anexo 8 - Gráficos .....	212
Gráfico 1 - Habilitação académica .....	213
Gráfico 2 - Experiência em funções de gestão (em anos) .....	213
Gráfico 3 - Oferta formativa 2014/15 .....	213
Gráfico 4 - Diferenciação entre oferta formative .....	214
Gráfico 5 - Fatores determinantes na seleção da oferta formativa .....	214
Gráfico 6 - Razões de novas matrículas .....	215
Gráfico 7 - Imagem da escola (alunos).....	215
Gráfico 8 - Fatores de satisfação (pais) .....	216
Gráfico 9 - Fatores de insatisfação (pais) .....	216
Gráfico 10 - Atividades de auscultação reputação escola (pais) .....	217
Gráfico 11 - Atividades promocionais (escolas secundárias públicas) .....	217
Gráfico 12 - Atividades promocionais (escolas privadas e profissionais).....	218
Gráfico 13 - Atores implicados na conceptualização (escolas profissionais/ privadas) .....	218
Gráfico 14 - Atores implicados na operacionalização (escolas profissionais/ privadas) .....	219

# **INTRODUÇÃO**

## 1. Enquadramento geral

Nunca como até agora necessitaram as escolas de se consciencializarem da influência e crescente mutabilidade do ambiente envolvente, bem como de se permeabilizarem, aceitando a sua vulnerabilidade às mudanças e pressões. São claras e cada vez mais prementes as exigências colocadas às instituições educativas, percepcionadas como organizações empresariais, para a concepção de estratégias conducentes ao desenvolvimento de relações externas profícuas, que, por um lado as tornem atrativas, permitindo-lhes angariarem novas matrículas num contexto cada vez mais marcado pela disputa de *clientela*, muito em especial no contexto das escolas profissionais e privadas, de acordo com as regras de mercado da oferta e da procura, e por outro, particularmente no caso das escolas públicas, legitimarem a sua ação enquanto serviço/bem público de qualidade.

Ocupando o tema do marketing das escolas, parte integrante da estratégia de gestão da visibilidade e promoção da imagem, frequentemente confinada ao trabalho desenvolvido pelo gestor, uma centralidade cada vez maior, não só em torno das discussões sobre as políticas educativas a nível mundial, mas também da recente investigação educacional, urge entendê-lo à luz das principais teorias e dos conceitos emergentes, percebendo os seus pressupostos, intuítos e contornos, através das percepções dos gestores e atividades de promoção e informação das escolas.

As razões que subjazem à escolha deste tema prendem-se essencialmente com a minha experiência enquanto docente e diretora de turma, muito em especial quando a minha escola é inundada com um manancial de publicidade, apresentações e visitas com o intuito de se divulgarem junto dos alunos os cursos oferecidos por escolas profissionais, as quais desenvolvem estratégias conducentes à captação de potenciais inscrições junto dos alunos que terminam o terceiro ciclo do ensino básico e se deparam com uma escolha de área/curso/escola. Paralelamente, confrontando-se com a diminuição do número de alunos, as escolas secundárias assistem ao alargamento da escolaridade obrigatória e enfrentam a necessidade de diversificarem a sua oferta formativa face a um público com motivações cada vez mais divergentes. Enquanto presidente do conselho pedagógico da minha escola, coordeno o processo de seleção da oferta formativa, em que se pede à escola que decida sobre quais os cursos (científico-humanísticos, tecnológicos, profissionais, vocacionais ou de PROFIJ) melhor se adequarão aos diferentes alunos em escolaridade obrigatória. Para

tal, a Escola terá de refletir acerca do perfil dos seus alunos, do tipo de alunos que pretende ou terá de manter inscritos, e que cursos melhor satisfarão as necessidades do maior número de alunos da sua área, cumprindo a sua missão enquanto escola pública.

A minha escola depara-se com um número cada vez mais reduzido de alunos e, para além disso, disputa a sua área de interdependência com uma escola profissional, a qual goza de boa reputação e todos os anos consegue absorver alunos provenientes da escola básica e secundária, tendo ainda a possibilidade de selecionar dos potenciais clientes, isto é, dos alunos candidatos, os que considera mais vantajosos. Atenda-se a que os alunos não selecionados inevitavelmente regressam à sua escola de origem e procedem à sua renovação de matrícula. Urge à escola que os acolhe, por seu turno, dispor de opções educativas adequadas ao perfil destes alunos por forma a promover a sua (re)integração no sistema de ensino regular.

A par desta vivência profissional, as leituras efetuadas permitiram rever em algumas práticas da minha escola as atividades de promoção e de construção da imagem da escola presentes em lógicas de ação integradas na gestão escolar. De uma forma (in)formal, ou (in)consciente, as escolas desenvolvem relações externas mais ou menos orientadas, com os pais e encarregados de educação, comunidade envolvente, ou outros *stakeholders*, no sentido de informar do funcionamento da escola, da oferta formativa disponível, do nível de desempenho, assiduidade e comportamento, ou de gerir a sua imagem e reputação. O alargamento do ensino obrigatório e a diversificação formativa irão conduzir a um reajustamento das instituições e dos seus recursos físicos e humanos, o que influenciará, por seu turno, as relações externas desenvolvidas pelas escolas para fazer face a novas exigências gestionárias de informação e de promoção.

## **2. Descrição dos objetivos**

Com este trabalho pretende-se aprofundar e enquadrar a problemática já descrita, tentando substituir esta visão um tanto ou quanto impressionista por uma abordagem ao marketing das escolas enquanto estratégia gestionária de resposta à pressão para a visibilidade exigida pelo novo gerencialismo, na qual o gestor assume um papel central, se bem que de forma mais ou menos orientada, solitária, ou formalizada.

Com a realização deste estudo espera-se compreender melhor como diferentes escolas, num mesmo contexto geográfico demarcado, isto é, partilhando um concelho de uma ilha da Região Autónoma dos Açores, que designaremos simplesmente de Concelho, enquanto área de interdependência, se relacionam, dando provas da existência, ou não, do fenómeno competitivo, e procuram tornar-se atrativas, ou simplesmente legitimar-se face às necessidades. Identificar-se-ão situações concretas que permitam descrever estratégias implícitas e/ou explícitas de marketing interno e externo, analisando os fenómenos de comunicação externa nas suas diferentes formas. Revela-se importante perceber também os objetivos subjacentes a estas lógicas de ação, bem como os recursos alocados e atores implicados.

Assim, observando a ação promocional desenvolvida por escolas públicas, privadas e profissionais do Concelho pretende-se identificar que respostas concebem tendo em conta as necessidades da sua clientela, e que conceptualizações estarão subjacentes às mesmas. Para além disso, será possível identificar a imagem/visão que as escolas procuram construir a partir das atividades de marketing. Analisando as estratégias de marketing, ou na ausência das mesmas, as iniciativas e os instrumentos utilizados, poderemos concluir acerca do modo como o marketing serve a visão da escola, e conseqüentemente como a visão se espelha nesta estratégia de marketing. Será possível também observar a interdependência competitiva entre as escolas e a forma como competem pelos recursos e clientes. Mas, acima de tudo, interessa-nos aprofundar como as escolas gerem a visibilidade e a reputação no seio da comunidade através da comunicação externa.

### **3. Metodologia**

Atendendo à natureza da temática proposta, o estudo seguiu um modelo de análise de caráter qualitativo com o intuito de se descreverem as atividades de comunicação externa desenvolvidas pelas escolas, dando especial relevo às atividades promocionais, através da análise documental, bem como as percepções acerca destas atividades de marketing dos próprios gestores, mediante a realização de entrevistas semi-orientadas, alvo de uma posterior análise de conteúdo. No que concerne a população e amostragem, a investigação foi circunscrita ao Concelho e foram entrevistados, através de uma amostragem intencional, os gestores das escolas.

O guião das entrevistas foi submetido a um pré-teste, sendo as mesmas realizadas

num período escolar considerado conveniente pelas organizações abrangidas, nomeadamente de interrupção letiva. Também se procedeu à recolha de documentação referente a comunicação promocional das escolas dirigida aos encarregados de educação e comunidade em geral a título exemplificativo das estratégias privilegiadas. Foi contratualizado um protocolo de consentimento informado (ver Anexo 5) com todos os indivíduos intervenientes no estudo, no qual se elencaram as condições de realização das entrevistas. No final de cada sessão foi entregue ao entrevistado uma cópia digital da entrevista. As entrevistas foram transcritas e os dados submetidos a uma análise de conteúdo de carácter categorial.

#### **4. Organização e estrutura**

O trabalho inicia-se com a apresentação da concepção do estudo através de uma breve introdução à proposta de dissertação, que inclui as razões subjacentes a esta opção temática, bem como o reflexo da problemática na prática profissional. Segue-se a revisão da literatura, norteada por duas visões opostas do ensino, nomeadamente o entendimento da provisão do ensino como a mercadorização de um produto, por oposição à promoção de um serviço público. Destes dois entendimentos decorrem diferentes práticas gestionárias com implicações na gestão da visibilidade das escolas. Prossegue-se com a descrição dos métodos adotados, e no capítulo seguinte a apresentação dos dados recolhidos através da aplicação das entrevistas aos gestores, e recolha de comunicação promocional. Finalmente, parte-se para a discussão dos resultados à luz das conceptualizações da literatura mais pertinentes.

**CAPÍTULO I**  
**Mercados do ensino,**  
**serviço público,**  
**escola reativa**  
**e marketing**

## **CAPÍTULO I – Mercados do ensino, serviço público, escola reativa e marketing**

### **1. A provisão do ensino como mercado público e escola reativa**

Na literatura de gestão de escolas atual proliferam os estudos sobre os efeitos das reformas educativas mais recentes, ora apologistas da generalização das novas práticas de gestão pela emulação dos casos de sucesso, ora críticos e munidos de fortes argumentos oponentes, tais como a crescente polarização e manutenção da uniformização do ensino. Pese embora o carácter impressionista e contextualizado destes estudos, regra geral restritos a um espaço urbano, é possível encontrar tendências concordantes entre vários países, emergentes da privatização de serviços outrora da responsabilidade do Estado, entre eles o ensino. No entanto, impera compreender em primeiro lugar o contexto geral no qual se inscrevem estas reformas a fim de melhor perceber as alterações que se vão tecendo nas relações entre o Estado, a Escola e a Comunidade e que fazem despertar novas lógicas de ação e práticas gestionárias.

Segundo Christian Laval (2003), a escola atravessa há muito, numa escala global, uma inédita crise de legitimidade, marcada pela seleção social, pela resistência à mudança e pela ineficácia face ao desemprego e crescente inovação. Segundo este autor, se por um lado a escola republicana perdeu a utilidade e funcionalidade na formação dos indivíduos, as políticas liberais, por outro, acentuaram a marginalização e a desigualdade social. Sugere ainda que as reformas emergentes se pautam pela monopolização progressiva da ideologia neoliberal em muitos campos sociais, fazendo suscitar conceitos como “l’enfant-roi, de l’entreprise divinisée, du manager éducatif, de l’établissement decentralise, du pedagogue non directif, de l’évaluateur scientifique, de la famille consommatrice” (Laval, 2003, p. 7). A escola neoliberal, tal como Laval a descreve, concebe um modelo escolar que entende a educação como um bem privado, com valor essencialmente económico, cujo intuito máximo será a capitalização dos recursos humanos das sociedades:

... la logique manageriale, du consumerisme scolaire, des pedagogies d’inspiration individualiste, en les rapportant aux transformations économiques comme aux mutations culturelles qui ont touché les sociétés de marche, il est possible d’apercevoir pourquoi et comment l’institution scolaire se conforme toujours plus au concept, don’t nous voulons ici tracer la configuration generale, de l’école néo-liberale (Laval, 2003, p. 7).

Segundo esta perspectiva, impera o individualismo, e as instituições servem os interesses particulares, numa conceptualização instrumentalizada e liberal que transforma a escola num lugar de grandes tensões, com o singular objetivo de formar mão de obra ao serviço das “entreprises utilisatrices du ‘capital humain’” (Laval, 2003, p. 8). De acordo com este autor, a escola que outrora se valia pelo valor profissional, social e cultural, agora norteia-se por reformas facilitadoras da competitividade numa economia globalizada; se anteriormente a escola formava o cidadão, agora satisfaz o utilizador, o cliente, e o consumidor, reduzindo-se a diferentes formas de privatização geradoras de capital humano, à escala global, sob crescente regulação de instituições internacionais. Conforme Laval, este é o modelo que se impõe nas sociedades de mercado: uma escola que se adapta a uma sociedade liberal e economia capitalista, mas que, num modelo híbrido de sistema de mercado e burocrático, serve a lógica económica da competitividade, mas subordinada ainda ao sistema de controle social.

### **1.1. As reformas na educação pública: o neoliberalismo e o novo gerencialismo**

É desta forma que, na redefinição dos ideais do liberalismo económico neoclássico, as nações industrializadas vão procurar alternativas a fim de solucionar os problemas gerados pela democratização da escola pública, através da promoção da liberdade de escolha e transferência de poder do Estado central para a periferia, neste caso particular as escolas, alternativas essas impulsionadas por imperativos economicistas e individualistas. Segundo as palavras de Whitty, Power e Halpin (1998), o neoliberalismo opõe-se à burocracia estatal centralizada e entende o mundo social como um conjunto de sistemas desregulados, caracterizados pela autonomia institucional, operando sob formas de gestão e administração posicionadas nos próprios serviços, na tentativa de os aproximar do modo de funcionamento do sector privado.

### **1.2. Desconcentração, descentralização e mercantilização**

Também para Chubb e Moe (1990, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998), o falhanço da educação burocrática centralizada na sua promessa de sucesso educativo e de eliminação das desigualdades sociais cede lugar à descentralização com o objetivo de autonomizar as escolas e de empoderar os pais pela escolha, dando resposta à incapacidade de o Estado promover uma sociedade mais igualitária pela redistribuição de oportunidades

de aprendizagem e permitindo às escolas responderem de forma positiva às forças de mercado.

Esta transferência da capacidade de tomada de decisão para níveis inferiores, do centro para a periferia, tal como a literatura descreve, traduz-se na delegação de responsabilidades, tais como a gestão e o controlo financeiro, bem como a legitimidade para a tomada de decisão pelas instituições individuais e as famílias, anteriormente da responsabilidade coletiva do Estado, o qual enceta “a selective withdrawal from areas in which it has difficulty succeeding” e desta forma “the burden of sustaining meritocratic ideology is shifted from the shoulders of government” (Nash, 1989, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 45). Nash caracteriza esta atitude não como uma renúncia de poder por parte do Estado, mas sim como fuga à responsabilização pelo (in)sucesso, agora justificado pela (in)capacidade de liderança dos gestores ou qualidade do ensino ministrado, bem como à (in)capacidade de os pais realizarem uma escolha (in)eficaz ou de se tornarem parceiros (in)ativos e participantes, ou não, na escola.

A par das razões de liberdade individual que subjazem a esta descentralização, Whitty, Power e Halpin (1998) indicam também razões economicistas, uma vez que a devolução se tornou sinónimo de redução de despesa na procura de maximização da produção e do lucro. A promoção dos direitos dos pais em escolher a escola dos seus filhos surge associada a alterações ao financiamento das instituições de ensino, onde o capital acompanha os alunos, através do financiamento direto, resultando num mercado educativo alimentado por fundos públicos e provido de inúmeras oportunidades de escolha entre as escolas públicas e, por vezes, privadas.

### **1.3. Os mercados do ensino: mercado livre, quase-mercado, mercado público e mercado condicionado**

No entanto, a provisão do ensino através de políticas e programas que lhe atribuem a forma de mercado está longe de assumir contornos homogéneos, o que complexifica a conceptualização e dificulta a análise dos seus efeitos. Ademais, os estudos questionam a existência de mercados verdadeiramente livres, operando genuinamente de acordo com a lei da oferta e da procura, preferindo apresentar variadas definições de mercados híbridos, isto é, que entendem a provisão do ensino como a oferta de um produto mas subjugado a condicionalismos próprios dos serviços públicos.

Milton e Rose Friedman (1990), com a sua obra *Free to Choose*, explicitam o modo de funcionamento dos mercados livres, enumerando as vantagens e as formas de operacionalização mais eficazes, como expressão da mudança da crença no coletivismo em prol do individualismo. Segundo estes autores, os mercados livres apresentam-se como o único sistema capaz de garantir a prosperidade e a liberdade do indivíduo, substituindo-se o descrédito do socialismo pelo capitalismo. No entanto, reconhecem na sua análise que ainda subsistem muitas práticas “socialistas” que absorvem grande parte do financiamento do Estado. Estes autores defendem que, um pouco por todo o mundo, as nações reconhecem a nocividade de um governo excessivo, e cresce a insatisfação com as políticas atuais, ao mesmo tempo que se evidencia maior confiança na iniciativa privada e cooperação voluntária, em detrimento de um total coletivismo.

Friedman e Friedman (1990) apresentam o caso estado unidense como exemplificativo de uma nação que sempre procurou promover a existência de uma escola universal, promotora da assimilação e harmonização de pessoas de diferentes contextos culturais e religiosos. No entanto, denunciam o crescente descontentamento relativamente ao declínio da qualidade do ensino e aos perigos presentes nas escolas por parte dos pais, do ambiente escolar por parte dos professores, e dos excessivos gastos públicos por parte dos contribuintes. Segundo eles, a opinião pública relativamente à escola universal é consonante em concluir que esta não tem sido capaz de cumprir com os seus objetivos iniciais de formação e preparação dos jovens, bem como de atenuar a fragmentação social e cultural.

Walter Lippman diagnostica o problema da escola pública como sendo “the sickness of an over-governed society” (citado em Friedman & Friedman, 1990, p. 151), e que se traduz na negação do controlo dos pais sobre o tipo de ensino que as crianças recebem, diretamente pela escolha e financiamento, ou indiretamente através da intervenção na atividade política local. Segundo esta perspetiva, o poder decisório concentrou-se nos educadores profissionais, tendo-se a situação agudizado com a crescente centralização e burocratização das escolas, especialmente nas grandes cidades.

Segundo Friedman e Friedman (1990), a centralização do ensino acarreta uma redução da capacidade do consumidor de escolher e um aumento do poder dos fornecedores. Os professores, administradores e sindicalistas procuram satisfazer interesses que normalmente são servidos por uma maior centralização e burocratização, ao passo que

os pais se movem por interesses que lhes atribuam maior poder de escolha e decisão. Acrescentam também que esta relação de poder varia de acordo com a dimensão da comunidade, ou seja em comunidades de menores dimensões o controlo parental permanece muito mais real, e o exercício da liberdade de escolha mais concreto, por oposição às zonas urbanas de maior dimensão. Para além disso, de acordo com estes autores, somente as classes sociais mais abastadas concentram poder suficiente para manter a sua liberdade de escolha, podendo inscrever os seus filhos em escolas privadas, pagando duplamente pela educação, isto é, através dos impostos para financiar o ensino público e das propinas das escolas dos filhos.

Sob esta perspetiva, uma forma de potenciar o desempenho dos alunos, especialmente dos menos favorecidos, será dotar os pais de maior controlo sobre a escola dos filhos, de modo semelhante ao que acontece nas classes mais privilegiadas, que escolhem as escolas dos subúrbios e conseguem receber um maior retorno do seu investimento, sendo o cheque-ensino “one simple and effective way to assure parents greater freedom to choose, while at the same time retaining present sources of finance” (Friedman & Friedman, 1990, p. 160). Os cheques-ensino revelam-se, segundo os autores, a melhor forma de garantir a liberdade de escolha dos pais por lhes permitirem usufruir de maior oportunidade de escolha, ao mesmo tempo que exigem que as escolas públicas se autofinanciem e procurem otimizar o seu desempenho através da competição. Os cheques-ensino representam um financiamento mais direto das escolas por parte dos pais e os critérios geográficos deixam de ditar as regras das matrículas.

Ao introduzirem um elemento de mercado na provisão da educação, assistindo-se ao aumento da escolha da escola, as novas políticas propiciam um conseqüente maior envolvimento da comunidade na própria escola. Levacic (1995, citada em Whitty, Power & Halpin, 1998) entende a separação entre o comprador e o fornecedor e a possibilidade da escolha entre os diferentes fornecedores como sendo as características inerentes a um mercado para um serviço público. Assim sendo, verifica-se a separação entre o fornecimento de um serviço e o seu financiamento para que diferentes fornecedores, por vezes privados até, possam competir no provisionamento deste mesmo serviço. No entanto, a autora considera o mercado educativo ainda muito distante de um mercado livre, optando por falar em quase-mercado, porque estes “frequently remains highly regulated with government controlling’ such matters as entry by new providers, investment, the

quality of service... and price, which is often zero to the user” (Levacic, 1995, citada em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 3).

Belfield e Levin (2005) concordam também que poucos são os mercados que poderão ser considerados verdadeiramente liberalizados e competitivos, acrescentando que, para que se assista a uma dinâmica de forças entre a procura e a oferta conducente à livre escolha e competição, é necessário que se disponibilize informação “de qualidade”, o que nem sempre se verifica:

To make appropriate choices families need to have good information. In part, this is the motivation for more prescriptive standards and testing in schools – so that families will have information about school quality and will be able to compare schools and hold them accountable. However, there has been considerable debate over whether school quality can be easily codified and quantified (or even manipulated), leading to the possibility that parents will be making choices based on false information (Belfield & Levin, 2005, p. 32).

Quer nos refiramos a estes mercados de “public market”, seguindo o modelo analítico de Woods (1996), ou de “lived market”, como se lhe refere Gewirtz (*et al.*, 1995, citados em Woods, 1996), podemos inferir após algumas leituras que estes mercados se caracterizam, de facto, pelas políticas de escolha parental e de autonomia de escolas, mas que se distanciam dos mercados naturais por não conseguirem funcionar de forma isolada (Woods, 1996), subjugados ao jogo de forças entre a oferta e a procura. Por outras palavras, Mingione (1991, citado em Woods, 1996) conclui que estes mercados não se instauram fruto de forças de oferta e procura com o objetivo de desenvolver uma transação, mas sim de contextos sociais de regulação, tornando-se uma parte do contexto social global mas que, segundo Etzioni (1988, citado em Woods, 1996), absorve aspetos comportamentais típicos dos mercados.

Os mercados encontram-se de igual forma sujeitos a influências políticas, com o intuito de tornar a competição “as effective and beneficial as possible” (Hayek, 1976, citado em Woods, p. 642), sob o controlo do Estado, que regula a entrada de novos fornecedores, o direcionamento do investimento, a qualidade de serviço prestado e os preços praticados (Woods, 1996). Esta regulação estatal distancia-os dos mercados livres, segundo o modelo neoclássico, tal como descrito por Friedman e Friedman (1990). Muito embora se constate a separação entre o comprador e o fornecedor, que caracteriza este tipo

de mercado segundo o modelo neoclássico, ele permanece fortemente regulado.

Das diferentes conceptualizações desenvolvidas destes mercados do sector público, destacam-se também os quasi-mercados, tal como Le Grand (1991) e Barlett (1991) descrevem, cujos serviços “remains free at the point of delivery, producers (such as schools) are not out to maximize profits, nor are they privately owned, and because consumer demand is not expressed in money terms but through ear-marked budgets or ‘vouchers’” (Le Grand & Barlett, 1993, citados em Woods, 1996, p. 642). Segundo estes autores, existem cinco condicionantes para o sucesso destes mercados, a saber, a competição entre os fornecedores, a informação adequada dos consumidores, os custos mínimos de transação e de incerteza, a motivação financeira e o impedimento do *cream-skimming*, sendo este último aspeto o que melhor distingue este mercado dos restantes pela preocupação com a coesão social (Woods, 1996).

Woods (1996) conceptualiza um mercado público que atende ao interesse público, onde os elementos de mercado (a escolha, a diversidade, a competição, o financiamento de acordo com a procura e a autonomia) ou de serviço público (a satisfação do interesse da comunidade como um todo, o controlo estatal, a representação e a supervisão) alternam em termos de expressão, podendo existir mercados de total planeamento, de mercado público ou livres. Sob esta perspetiva, a teoria da mudança e a procura da melhoria não passam pela simples introdução de elementos de mercado, mas sim pela existência de determinados efeitos ou resultados que se devem à tensão dos elementos de mercado e públicos resultantes de diretivas nacionais, ou mesmo locais.

Bagley (2006) apresenta novos estudos que revelam uma forte orientação para o entendimento dos pais como consumidores e para escolas reativas, num ambiente em que o enfoque tem sido posicionado no aumento dos padrões de qualidade através da colaboração e parceria entre escolas, cujo desempenho parece melhorar quando as mesmas trabalham em concertação de estratégias, em oposição ao preconizado pela teoria da mudança pela competição. Woods, Bagley e Glatter (1995) desmistificam certos conceitos, nomeadamente de que os fornecedores são capazes de dar resposta às necessidades e preferências dos consumidores, que os pais detêm a informação necessária para decidirem, que as escolas populares se expandem, que as escolas ineficazes se extinguem, e que todos os pais custeiam a escolha; no entanto, estes autores clarificam que a decisão sobre a escola é partilhada entre pais e filhos, e de certa forma limitada, que algumas escolas se

encontram sobrelotadas, ou são demasiado distantes até para serem ponderadas em escolhas. Para além disso, acrescentam ainda como condicionalismos aos mercados livres o currículo nacional, as restrições financeiras e as diferentes percepções do *staff*.

Segundo a perspetiva destes autores, o conceito de marketing poderá assumir também contornos bem menos simplistas do que a mera resposta e venda no mercado, para passarmos a falar de reação originada pelo mercado, com o objetivo de atrair mais alunos ou diferentes tipos de alunos, que poderá ser exclusiva, por ser orientada para um segmento de mercado específico, ou orientada para a comunidade escolar, no sentido de garantir que a escola está a ir ao encontro das necessidades e aspirações dos pais e alunos atuais, tornando-se inclusiva (Woods, Bagley & Glatter, 1995). Esta abordagem de escola reativa entende a educação como um bem público e atribui aos pais e alunos uma real influência, e pais e alunos não se preocupam única e exclusivamente com exames e resultados dos testes, mas também com o ambiente da escola, que permite tornar a mesma atrativa a longo-prazo.

Os autores supramencionados conceptualizam a competição e os contornos que esta assume no mercado público. Inicialmente a competição era definida como “producers striving to attract consumers to choose their service or product instead of those of other providers” (Woods *et al.*, 1998, p. 220), mas estudos revelam que crescem as relações de cooperação entre as escolas, num mercado que se distingue por elementos como a ação coletiva de financiamento ou provisão de serviços, as regras de funcionamento, os padrões a atingir, a responsabilidade pública, a supervisão dos serviços, a representação e a participação, ao que se acresce as percepções, valores e comportamentos dos gestores, das famílias e das autoridades, assim como as influências contextuais, como a sociedade, a economia a história e a cultura (Woods *et al.*, 1998).

#### **1.4. A eficácia da escola**

A escolha das escolas e a competição que se gera no mercado educativo são tidas, então, como responsáveis pela melhoria da eficácia das instituições de ensino, mas que, segundo Belfield e Levin (2005), não constituem per si as únicas variáveis responsáveis por esta alteração. Albert Hirschman (citado em Belfield & Levin, 2005) apresenta dois conceitos, nomeadamente EXIT (escolha de mercado) e VOICE (informação disponibilizada ao fornecedor do serviço sobre como melhorar), que contribuem para a

eficácia das escolas e sublinham a importância do marketing e da comunicação. Acrescenta ainda que a mera possibilidade de os pais poderem abandonar um fornecedor se insatisfeitos com o serviço prestado pode por si só constituir um incentivo à melhoria dos serviços. Para fazer uma escolha apropriada as famílias necessitam de informação de qualidade disponível, pelo que esta situação mobiliza cada vez mais as escolas a aderirem aos padrões e testes prescritivos, em que a informação resultante permitirá às famílias compararem e avaliarem a qualidade das escolas, mas responsabilizar as próprias escolas pelos seus resultados.

Kane e Staiger (2002, citados em Belfield & Levin, 2005), por seu turno, questionam a capacidade de se poder quantificar e codificar a qualidade de uma escola, o que permite considerar que os pais poderão basear a sua escolha em informação pouco fiável, e claro é que, apesar de orientadas para o bem-estar dos filhos, algumas famílias poderão realizar escolhas menos adequadas. A escolha informada por parte das famílias depende da disseminação e fiabilidade da informação através, por exemplo, de material promocional e sessões informativas para os pais. Alguns autores acrescentam ainda que o Estado deve providenciar ajuda institucional através de organismos criados para o efeito, muito em especial para os pais com menor instrução, e através de formação para novas escolas a fim de aumentar a produtividade do sector,;

Information must be widely available for families to make informed choices about the schools that they select for their children. Accurate information on school programs and effectiveness as well as other important aspects of school philosophy and practice would need to be collected and disseminated to parents to assist in making decisions (Schneider *et al.*, 2000, citados em Belfield & Levin, 2005, p. 37).

### **1.5. O Estado regulador**

Nestas concepções de mercado híbrido o papel paternalista do Estado cede lugar a novas funções, nomeadamente de avaliador, que, segundo Neave (1988, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998), se traduz numa avaliação estratégica *a posteriori* de resultados e produtos, orientada para a mudança em substituição da tradicional preocupação com os processos, isto é, a qualidade do aprovisionamento do serviço e igualdade de acesso e de oportunidade. Segundo Neave, “what we are seeing currently is the growth of strategic

evaluation – but of a particular sort” (Neave, 1988, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 36), que se caracteriza por uma “shift of emphasis from process to product, from input to output” (Neave, 1988, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 37).

Rose e Miller (1992, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998) sugerem que a anulação do poder do Estado é na realidade algo ilusório, uma vez que este se mune de um conjunto de recursos para continuar a exercer controlo, se bem que de uma forma mais ou menos indireta, por exemplo através do financiamento direto da escola por matrícula, e da publicação de resultados de avaliações externas e de relatórios de inspeção. A diversidade de provisão educativa, quer seja no sector privado ou no público, constitui uma das grandes alterações trazidas pelas reformas mas surge acompanhada por medidas de consolidação do poder central, no que concerne o estabelecimento, por exemplo, de metas de aprendizagem e de avaliação do desempenho. A relação entre escola e Estado altera-se para uma tensão entre um Estado autoritário e controlador, por um lado, e as escolas individuais com autonomia gestonária e financeira, por outro.

De acordo com Neave (1988), o controlo estratégico por parte do Estado manifesta-se no estabelecimento de objetivos do sistema e na operacionalização de critérios relacionados com a qualidade do produto final muitas vezes contando com o apoio de organismos intermediários, como agências ou organismos quasi-autónomos a fim de garantir o controlo e bom funcionamento. Por seu turno, as escolas desenvolvem novas formas de organização e de funcionamento como resposta, privilegiando a liderança fortemente orientada por objetivos, onde o modelo colegial tradicional é substituído pela concentração da autoridade no papel do gestor, que se rodeia, por vezes, de equipas de gestão ou gabinetes nas escolas. Assiste-se à “rationalization and wholesale redistribution of functions between centre and periphery such that the centre maintains overall strategic control through fewer, but more precise, policy levels in overall ‘mission statements’, the setting of system goals and the operationalization of criteria relating to ‘output’ quality” (Neave, 1988, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 37).

Segundo Whitty, Power e Halpin (1998), esta é uma tendência global, parte integrante do processo de globalização económico, político e cultural, responsável pela diluição das idiosincrasias nacionais, das burocracias estatais e da noção de sistema coletivo de bem público. No entanto, Rose (1991, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998) alerta para os perigos do “falso universalismo” e da banalização da importação descontextualizada de modelos, pois há que atender também às dimensões históricas e

culturais distintas das diferentes políticas nacionais que fazem variar o grau de responsabilização das escolas, bem como o seu poder decisório, conduzindo a uma variada “nature and extent of devolution, and the ways in which policies are interconnected, vary both within and between countries” (Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 35).

Estes autores concluem que se podem identificar na literatura tendências globais como a descentralização do Estado através da mercadorização, validada pelos argumentos de qualidade e de eficácia da teoria da mudança, seguindo o discurso no *new public management*, com enfoque no escrutínio externo somente possível pelo desenvolvimento de indicadores de desempenho e de procedimentos de avaliação baseados na competência, legitimados em muitos casos pela inspeção. Esta conjuntura, segundo vários autores, percorre as democracias liberais, em que o Estado se assume como um observador à distância e a economia livre se expande à sociedade civil mercadorizada, e a educação e os serviços sociais são disponibilizados a consumidores individuais por fornecedores que competem entre si, na conquista do mercado, por oposição ao fornecimento coletivo anteriormente disponibilizado pelo Estado a todos os cidadãos (Whitty, Power & Halpin, 1998).

#### **1.6. A diversificação/inação da oferta**

Na competição do fornecimento do serviço, as escolas procuram diversificar e inovar a sua oferta formativa como reflexo, segundo Jessop, entre outros autores, (1987, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998) da importação de modos de regulação da esfera da produção, desvalorizando-se a coletividade e o consumo das massas, e criando-se pressões para uma produção e distribuição mais diferenciada do serviço. Ball (1990) caracteriza estas novas formas de ensino pela especialização para fazer face ao consumo diferenciado, por oposição à produção em massa, dando resposta a nichos de mercado através da especialização flexível por parte das escolas, as quais necessitam de se tornarem mais reativas às características do seu meio ambiente e necessidades dos seus alunos, pais e comunidade em geral, isto é, “the educational equivalent of flexible specialization driven by the imperatives of differentiated consumption replacing the old assembly-line world of mass production” (Ball, 1990, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 40). O carácter apelativo destas novas escolas advém em larga medida da capacidade de estas se diferenciarem de forma a dar resposta a comunidades particulares e grupos de interesses específicos, acabando-se, no entanto, por hierarquizar as escolas e diferenciar os alunos

que as frequentam, o que Kenway descreve como tendo sido “an intensification of social differences and a celebration of them in a new rethoric of legitimation” (citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 42).

A divisão do mercado em sectores, ou nichos, de acordo com Belfield e Levin (2005) surge como resposta à diversidade de procura, apelando-se a determinados grupos, tendo por base a religião, a filosofia, a abordagem pedagógica, entre outros. Chubb e Moe (1990) e Coons e Sugarman (1978) (citados em Belfield & Levin, 2005) afirmam que a melhor forma de dar resposta a esta heterogeneidade de procura consiste na diferenciação do produto. As escolas competem ao fazer corresponder a sua oferta a uma determinada preferência educacional dos pais, ao invés de disponibilizar um produto estandardizado. O problema poderá surgir se esta diversidade de valores e preferências individuais se sobrepuser aos objetivos sociais das escolas, os quais exigem uma experiência educacional comum e não diferenciada de acordo com as preferências políticas, religiosas e filosóficas particulares das famílias.

Segundo os defensores desta perspectiva, o equilíbrio entre estas duas premissas obtém-se com a criação de um sistema de mercado promotor na diferenciação e escolha, mas instaurando mecanismos que assegurem experiências comuns a todas as escolas a fim de preparar os alunos para as suas responsabilidades e direitos cívicos. Segundo Belfield e Levin (2005), um sistema educativo eficaz obedece a quatro critérios: a liberdade individual de escolha, que enfatiza os benefícios privados da educação e adequa a escolha de escola às necessidades dos alunos; a eficácia produtiva, que procura maximizar os resultados tendo em conta os recursos; a equidade no acesso às oportunidades de educação; e a coesão social, que se refere à provisão de uma experiência educativa comum, tais como o currículo, os valores sociais, os objetivos, a língua e as instituições políticas. Os autores afirmam que a prioridade que determinado sistema atribui a esses critérios vai determinar o design do plano de ação política, sendo necessário por vezes sacrificar uns objetivos em prol de outros. Por exemplo, “a plan such as Friedman’s focuses on freedom of choice and productive efficiency through heightened competition, arguably at the expense of equity and social cohesion” enquanto que “plans that emphasize social cohesion and equity tend to reduce freedom of choice and productive efficiency by establishing a variety of regulations and support services” (Belfield & Levin, 2005, p. 40). Concluem então que não existe um design ideal e equilibrado.

Riffel (*et al.* 1994, citados em Glatter, Woods & Bagley, 1997a). defende que a diversidade de provisão deve refletir as diferentes necessidades e preferências dos consumidores, e poderá assumir diferentes tipologias, nomeadamente estruturais, curriculares, de estilos de aprendizagem, religiosas ou filosóficas, de géneros, de especialização de mercado, entre outras, e obedecer, ao mesmo tempo, às exigências de um currículo nacional que reprima a fragmentação educacional, a inconsistência e a desigualdade.

Esta diferenciação acarreta implicações no marketing das escolas, nomeadamente nas respostas que as escolas constroem face a um ambiente de competição. As estratégias desenvolvidas pelas escolas pressupõem a compreensão do mercado e ambiente envolvente de forma a serem capazes de dar uma resposta ao que os consumidores pretendem, ou poderão mesmo serem persuadidos a adquirir. Uma estratégia de diferenciação eficaz consiste em uma escola singularizar-se no mercado naquilo que os consumidores valorizam (Bowman, 1990, citado em Glatter, Woods & Bagley, 1997a), desenvolvendo estratégias de auscultação e estudo das pretensões dos pais (Bagley, 1996a, citado em Glatter, Woods & Bagley, 1997a), incluindo as diferenças significantes entre os pais no que estes procuram para os filhos (West *et al.*, 1995, citados em Glatter, Woods & Bagley, 1997a). O mesmo será dizer que as escolas deverão encetar estratégias de estudo de mercado a fim de melhor se adequarem às necessidades dos seus clientes.

Contudo, Glatter, Woods e Bagley (1997a) argumentam que a diferenciação constatada não tem sido sinónimo de real diversidade, pelo facto de as escolas adotarem alterações similares na sua procura de distinção. Os autores concluem que a mercadorização do ensino tem resultado numa “greater uniformity rather than sharper difference” (Glatter, Woods & Bagley, 1997a, p. 22), excetuando-se as tecnologias promovidas nas diferentes escolas, em que as preocupações das escolas se prendem com a necessidade de se diferenciarem das escolas com pior reputação ou a procederem a pequenas operações cosméticas.

Segundo Brain e Klein (1994, citados em Glatter, Woods & Bagley, 1997a), os pais privilegiam o ambiente alegre, a disciplina firme e uma boa reputação académica, e são precisamente estes aspectos que as escolas tentam evidenciar nas suas estratégias de marketing. Glatter, Woods e Bagley (1997a) acrescentam ainda que o desenvolvimento de políticas de diversificação de escolas poderá resultar numa especialização académica,

seguida da seleção de alunos e limitação da escolha devido à sobrelotação de determinadas escolas, diminuindo a eficácia do sistema de uma forma geral. Concluem, então, a partir da informação recolhida, que não se tem assistido à diversificação do ensino secundário, ou mesmo reduzido a hierarquização, e que as escolhas dos pais encontram-se limitadas pela oferta que se encontra disponível e acessível. Um verdadeiro mercado na educação implicaria a flexibilização do currículo nacional, o apoio à criação de novas escolas e incentivo à inovação nas escolas já existentes, o maior financiamento público para os transportes escolares, facilitando a mobilidade dos alunos, e a disponibilização de informação de elevada qualidade através de serviços de aconselhamento para os pais. A diversidade pode ela própria gerar problemas pela excessiva especialização e a hierarquização, ainda que alguns autores valorizem esta mesma diversidade como conducente à inovação.

### **1.7. A privatização do ensino**

Nas palavras de Belfield e Levin (2005), entender o ensino como um mercado é entendê-lo como um local onde compradores e fornecedores se relacionam para a aquisição de bens e serviços segundo um preço acordado. Nesta competição de mercado não só o comprador deseja a máxima satisfação relativamente ao serviço a adquirir, como o fornecedor procura maximizar os seus lucros. No cerne desta dinâmica encontra-se a escolha da melhor escola pelos pais, e a competição entre os estabelecimentos de ensino pela manutenção e captação de novas matrículas. Segundo os defensores dos mercados educativos, estas duas dinâmicas conduzem à qualidade do ensino e diversificação da oferta escolar, para que se consiga dar resposta às preferências das famílias no que concernem os valores, a religião e a filosofia, ao contrário de uma uniformização do ensino proporcionada pelo sistema burocrático (Chub & Moe, citados em Belfield & Levin, 2005).

O presente descontentamento com a tradicional gestão do ensino obrigatório e secundário pelo Estado tem gerado todo um conjunto de abordagens gestionárias alternativas, onde a privatização da educação assume uma posição central e ganha cada vez mais adeptos. Belfield e Levin (2005) procuram clarificar o que se entende por privatização do ensino, que formas poderá assumir e quais os seus efeitos. De certa forma vêm apresentar uma leitura diferente da tradicional distinção entre ensino privado e público. Na sua opinião, esta distinção tem-se revelado demasiado simplista, muito em

especial quando se procura perceber muitos dos detalhes presentes nas propostas alternativas que vão surgindo no âmbito da mercadorização do ensino. Segundo eles, a concepção tradicional do ensino como tendo dois polos contrários, nomeadamente privado e público, constitui uma perigosa generalização que entende, ora um, ora outro, como a solução para os problemas do ensino. Consideram ainda que a opção por formas de privatização é de natureza ideológica, pois escasseiam factos ou provas empíricas que comprovem o aumento da eficácia e eficiência.

Os autores salientam que a distinção entre público e privado tem-se limitado a uma distinção entre as escolas patrocinadas por entidades privadas e as que dependem do financiamento público. A privatização do ensino, no seu sentido pleno, tem assumido várias formas que vão para além destas preocupações com o patrocínio e financiamento das escolas. Na realidade coexistem contributos e/ou características privadas e públicas nos diferentes tipos de escolas, e estas características inserem-se em cinco dimensões, a saber: o patrocínio, a gestão, o financiamento, a produção e os resultados, que permitem enquadrar os diferentes tipos de escolas na dimensão pública ou privada.

Belfield e Levin (2005) identificam e caracterizam quatro tipos de ensino: o ensino doméstico, que se refere à forma mais privatizada de ensino, em que a família assume a total responsabilidade formal pelo ensino dos filhos; as escolas privadas ou independentes, que se referem a instituições patrocinadas por entidades não governamentais, normalmente de natureza religiosa ou com uma missão educacional específica; as escolas *charter*, que são escolas públicas que, em troca da sua autonomia, desenvolvem objetivos e temáticas definidas na sua candidatura formal a este estatuto, sendo que são alvo de constante avaliação; e finalmente as escolas públicas, que se referem à forma mais dominante de escolas, e que são financiadas pelo Estado. A inscrição nestas escolas depende da área de residência, se bem que os autores salientem que se tem notado alguma flexibilidade no que concerne à abertura a alguma escolha por parte dos pais. Estes quatro tipos de escola inserem-se num espectro que se estende entre dois polos opostos, o privado e o público, sendo muito difícil descrever e posicionar as escolas neste mesmo espaço, uma vez que as fronteiras entre o privado e o público começam a esbater-se cada vez mais, e ambas as esferas se confundem.

Na sua tentativa de definir o que se entende por ensino público e privado, através da descrição de escolas, os autores concluem que estas mesmas escolas partilham tanto de

atributos privados como públicos. Numa primeira leitura, definem por privada como sendo a escola “provided for and by individuals, groups, institutions, or entities that are primarily devoted to meeting the private goals of the participants and sponsors of those institutions and that are closely associated with the prerogatives of private property”, por oposição ao ensino prestado por “entities and purposes that have broader social impact beyond that conferred upon the direct participants and is usually associated with a government role” (Belfield & Levin 2005, p. 5).

No entanto, e após a aplicação das cinco dimensões, esta distinção entre público e privado torna-se ainda menos clara. Por patrocinador Belfield e Levin (2005) entendem aquele que estabelece e fornece a escolarização, podendo ser uma entidade privada ou governamental. Por gestão compreendem aquele que detém a autorização e o poder decisório para o funcionamento da escola, e neste sentido todas as escolas públicas, privadas ou *charter*, encontram-se sujeitas à autoridade pública e legislação estatal nos aspetos essenciais do seu funcionamento. Por financiamento entendem a provisão de recursos para a escolarização, financeiros e não só. Por produção de serviços educativos entendem o processo pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e competências, incluindo a organização, os procedimentos, o conteúdo curricular e as obrigações de informação.

Os resultados educativos reportam-se aos benefícios para os indivíduos e famílias, e para a sociedade em geral. As aprendizagens efetuadas pelos alunos traduzem-se em benefícios individuais em termos de competências, conhecimento, valores, comportamentos e compreensão, o que, por seu turno, melhorará o seu posicionamento no mercado de trabalho. No entanto, a escola também promove ganhos ao nível social, pois permite perpetuar os valores e conhecimentos que contribuem para o funcionamento de uma sociedade democrática mais justa, onde prevaleça a igualdade social, as oportunidades económicas e políticas entre as pessoas de raças ou classes sociais diferentes. Espera-se que as escolas contribuam para o progresso cultural e científico da sociedade e no crescimento económico, aumentando a taxa de emprego para a nação e as suas regiões. Segundo Belfield e Levin (2005), justifica-se, desta forma, o financiamento público da escola, uma vez que esta constitui um bem público e social que ultrapassa qualquer objetivo individual, tornando-a obrigatória e sujeita a regulamentos considerados instrumentais para a produção destes benefícios públicos.

## **1.8. Os intervenientes e a redefinição de papéis**

### **1.8.1. O gestor**

À semelhança do que sucede na provisão de serviços como a habitação, a saúde e a ação social, a educação sofre uma reorganização da gestão do ensino público ao nível vertical, isto é: entre os vários níveis de administração, em direção a uma responsabilização das instituições individuais, colocando os gestores numa posição central entre o Estado e os *stakeholders* locais, muito em especial os pais enquanto consumidores. Esta posição acarreta alterações, nomeadamente na expansão e redefinição dos papéis e responsabilidades imputados aos gestores, colocando-os numa posição de domínio. É-lhes exigida, segundo Whitty, Power e Halpin (1998) a capacidade de dar resposta aos objetivos impostos pelo Estado avaliador, no sentido de irem ao encontro das metas estabelecidas centralmente, de gerir o dia-a-dia da escola e assegurar a sobrevivência da sua instituição de ensino no mercado educativo, através da flexibilização na capacidade de resposta às necessidades dos alunos e comunidade envolvente.

Os autores fazem notar que os gestores tomam sobre si novas responsabilidades, resultantes do novo estatuto autónomo das escolas e aliados a imperativos avaliativos por parte do governo central. Indicam como exemplo a gestão dos orçamentos e muitas outras tarefas administrativas que fazem aumentar a carga de trabalho, e tendo a devolução da tomada de decisão para as escolas concentrado o poder na figura do gestor, em escolas de maior dimensão, este faz-se munir de equipas de apoio. Paralelamente denunciam um crescente hiato entre o gestor e os agentes educativos, traduzindo-se na consolidação vertical das estruturas de gestão pelo aumento do controlo burocrático do topo para a base. Esta situação resulta numa falta de envolvimento dos professores na tomada de decisões, limitando-se a uma colaboração simulada, regulada administrativamente, compulsiva e previsível, orientada para a execução de objetivos estipulados previamente. Grace (1995, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998) classifica o trabalho dos gestores baseando-se no tipo de respostas que estes evidenciam. Assim, os gestores fortemente orientados para a gestão, conscientes do seu empoderamento resultante da gestão local, trabalham para o sucesso das suas escolas numa cultura de mercado competitivo de educação, enquanto que os gestores orientados pelo seu forte profissionalismo preocupam-se com a degradação das relações profissionais e dos valores numa cultura de mercado educativo, muito em especial com o grau de distanciamento do trabalho de sala de aula. Finalmente, os gestores

opponentes às alterações trazidas ao seu papel pela gestão local procuram opor-se e subverter estes aspetos da reforma considerada contrária à missão da educação.

Sinclair (*et al.*, 1993, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998) concluiu que o trabalho atual dos gestores tem feito com que se desviem de certa forma do processo educativo para funções de carácter mais administrativo, como a alocação de recursos, a organização das atividades de acordo com as necessidades da organização, e a valorização dos colaboradores cuja contribuição se revele mais visível. Este afastamento do trabalho do gestor da atividade a ser desenvolvida na sala de aula poderá assumir repercussões negativas na alocação de recursos pela falta de informação, resultando no descumprimento das reais necessidades e prioridades e fomento do conflito entre os valores profissionais e as novas práticas gestionárias.

Grace (1995, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998) infere que as mudanças dos modos de gestão originam diferentes respostas dos gestores das escolas quando colocados perante tarefas novas, mais desafiadoras e alvo de avaliação. Contudo, as escolas, comportando-se como empresas num mercado competitivo, experienciam o impacto das reformas de uma forma individualizada e isolada, e os seus responsáveis acusam a falta de colaboração. Os gestores chamam para si toda a responsabilidade, fazendo depender o sucesso ou fracasso da escola da sua capacidade de gestão e de liderança. Cabe-lhes a tarefa de seleccionar a provisão curricular que mais agrada aos pais, por exemplo, bem como interpretar as políticas e o mercado, nos contextos local e nacional. Assim sendo, de acordo com Fitz (*et al.*, 1997, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998), a responsabilidade pelo sucesso e fracasso é agora personalizada e alvo de censura profissional ou do próprio mercado.

### **1.8.2. Os docentes**

Seria expectável que as reformas delegassem nos professores mais poder decisório; ao invés, a gestão local das escolas acaba por torná-los objetos das próprias políticas, contribuindo para a sua desprofissionalização (Whitty, Power & Halpin, 1998). Cada vez mais o trabalho desenvolvido pelos professores torna-se regulamentado e orientado centralmente. Robertson (1996a, citado por Whitty, Power & Halpin, 1998) conclui que os professores perderam poder a nível ideológico, através da perda do controlo político, e a

nível técnico, pela apertada especificação dos conteúdos a lecionar e pelo ritmo de trabalho imposto, explicando-se assim o seu menor entusiasmo face às reformas educativas.

### **1.8.3. O Currículo**

A introdução das forças de mercado acarreta novas obrigações para as escolas e professores, nomeadamente a implementação de um currículo nacional, nos países onde este não existia, acompanhada por regimes de avaliação de desempenho e cumprimento de objetivos. Esta imposição, segundo Whitty, Power e Halpin (1998), não só aumenta a capacidade de controlo do Estado, como também permite disponibilizar informações à clientela para que esta possa comparar as escolas e selecionar o fornecedor mais vantajoso. Assim, de acordo com os autores, as escolas passam a sofrer pressões vinda de duas direções: do Estado avaliador, que define o conteúdo a lecionar e regula o desempenho das escolas através da avaliação externa; e do mercado educativo, pela recompensa ou penalização das escolas através das próprias escolhas dos pais. Estas tensões refletem-se cada vez mais na sala de aula e no tipo de trabalho desenvolvido com os alunos, nomeadamente pela instauração de indicadores estandardizados de desempenho utilizados para a monitorização dos resultados, em detrimento dos processos, uma vez que as escolas “are required to publish student attainments to enhance market accountability” (Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 80). Para além disso, estes mesmos resultados são compilados e publicados em rankings a nível local e nacional, não só para permitir a monitorização estatal das escolas, mas também para se proporcionar a obtenção de escolhas informadas por parte dos pais, no que se entende por “consumer information” (Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 80).

Whitty, Power e Halpin (1998) concluem que muito frequentemente as escolas reagem a estas pressões desenvolvendo políticas de admissão seletivas, isto é escolhendo os alunos mais vantajosos em termos da relação custo-efeito, ou seja, os alunos mais privilegiados e com evidente sucesso educativo, justificando de certa forma a melhoria dos resultados, normalmente atribuída à gestão local das escolas e responsabilização perante o mercado educativo. Assumindo a sua própria gestão, as escolas controlam os orçamentos, podendo dirigir com maior competência o investimento para onde é mais necessário, potencializando a sua eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que os professores desenvolvem a sua prática letiva sem constrangimentos de ordem política e burocrática. Contudo, não identificam estudos que estabeleçam uma relação direta entre a melhoria do

desempenho das escolas, a gestão local e a alocação e uso eficaz dos recursos. Aliás, uma das grandes críticas efetuadas às escolas que detêm maior controlo sobre os seus recursos traduz-se no afastamento dos mesmos das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula para tarefas administrativas e estratégias de marketing.

Broadfoot (1996) argumenta que esta nova cultura da avaliação para a determinação da competência das escolas impõe uma “greater homogeneity or rationalization of curriculum provision within a detailed framework of sequential targets rather than the provision of curriculum guidelines in terms simply of courses of study or subjects to be covered” (citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, pp. 86-87). Na procura de maximização do desempenho organizacional, as relações entre professores e alunos tornam-se orientadas por objetivos, ao mesmo tempo que a organização educacional se define em termos dos seus resultados e não dos processos que promove.

Alguns investigadores, como Gillman e Reynolds (1991, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998), argumentam que este enfoque na avaliação e na responsabilização diminui a qualidade do ensino, standardizando-o e tornando-o superficial, orientado essencialmente para a avaliação externa. Esta inflexibilidade do currículo contribui, de igual forma, para uma diminuição das oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores (Whitty, Power & Halpin, 1998), pela desvalorização das pedagogias progressivas em direção a um ensino mais tradicional e nacionalista, dissimulado pela recente apologia às tecnologia, e agravado pelo descontentamento popular pela educação progressiva. Broadfoot (1996) acrescenta ainda que pais e alunos são os participantes mais conservadores do sistema educativo, sendo que “politicians and parents become powerful allies in steering schools away from potentially radical modes of teaching and teaching” (citado em Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 90).

O mercado educativo vem reforçar as normas tradicionais em detrimento da inovação da oferta de serviços tão proclamada pelos seus defensores. Por outro lado, cada vez mais se assiste a interesses corporativos que invadem a sala de aula, com a infiltração comercial através da proliferação de materiais patrocinados por empresas (Whitty, Power & Halpin, 1998), fenómeno conhecido por *branding*.

#### **1.8.4. Os pais**

Whitty, Power e Halpin (1998) alertam para o facto de que entender os pais como clientes que detêm o poder de escolher a escola onde devem inscrever os seus filhos significa que eles também avaliam e equacionam o desempenho das escolas, selecionando as que representam a melhor opção e envolvendo-se na educação das crianças. A discussão da relação entre a escola e os pais centraliza-se, então, nos direitos dos pais e responsabilização mútua, multiplicando-se o estabelecimento de parcerias entre pais e escola. Segundo MacLeod (1996, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998), as escolas mais bem sucedidas começam a consolidar a sua posição no mercado através de “cream skimming”, através de contratos assinados entre escolas e pais, mediante os quais as escolas asseguram que os pais dos seus alunos partilham dos ideais da escola no que concerne a disciplina e o trabalho desenvolvido. Estes pactos permitem à escola fazer exigências perante os pais ou excluir os que não são vistos como boas aquisições, na tentativa de capitalizar e aumentar o valor do seu produto.

No entendimento de Whitty, Power e Halpin (1998), algumas escolas chegam mesmo a excluir alunos, baseando-se no critério da inconveniência, não por não serem capazes de custear a despesa, nem por evidenciarem um fraco desempenho, mas sim pela fraca participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Esta seleção também é visível na seriação dos pais de acordo com o montante dos seus donativos à escola. A seleção dos pais, segundo Bartlett e Le Grand (1993, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998), surge na tentativa de obter o maior retorno com o menor investimento, levando à exclusão dos clientes que representam maior dispêndio, isto é os alunos provenientes de classes sociais mais desprivilegiadas e que revelam maiores dificuldades de aprendizagem.

As escolas procuram atrair os alunos mais vantajosos academicamente porque permanecem na escola por mais tempo e contribuem para os bons resultados, tornando-as atrativa para outros clientes. Glennerster (1991, citado em Whitty, Power & Halpin, 1998) assegura que, quando disponibilizada a oportunidade, isto é, uma maior procura, as escolas tendem a tornar-se mais seletivas e com melhor posição no mercado. Esta situação, ao contrário do que os defensores da mercadorização do ensino proclamam, fomenta uma hierarquização das escolas, tendo por base os resultados da avaliação externa e a classe social dos alunos, e uma uniformização da provisão.

### **1.8.5. A Comunidade**

A mercadorização da provisão da educação alimenta um discurso contraditório: ao mesmo tempo que se favorece o individualismo, privilegiando o direito à escolha por parte dos indivíduos, procura-se servir o imperativo da justiça social, na tentativa de reduzir as ineficácias do controlo burocrático favorecedor de alguns grupos (Chub & Moe, 1990, citados em Whitty, Power & Halpin, 1998). Este imperativo de justiça social passa pela crescente implicação da comunidade nas escolas, uma vez que a devolução permite às comunidades locais desenvolverem formas de educação que reflitam os seus interesses e preferências, sem se subjugarem ao que é imposto centralmente, isto é a escolha privilegia o direito do indivíduo a escolher e diminui a responsabilidade coletiva. Pelas palavras de Whitty, Power e Halpin (1998), a educação passa a ser um assunto da esfera privada da família e dos indivíduos, e os direitos dos consumidores suplantam os direitos dos cidadãos. Estudos apontam para a existência de enormes variações de reformas, em que num extremo do espectro encontramos a oportunidade de as comunidades constituírem as escolas por elas idealizadas, e no outro extremo oposto o direito individual à escolha; ao longo do espectro encontramos todo um conjunto de mecanismos concebidos para aumentar a representação da comunidade na gestão nas escolas públicas já existentes e promover as parcerias entre as escolas e os pais.

No entanto, o mercado do ensino não se encontra completamente liberalizado, no sentido de serem as próprias forças de mercado a controlarem, pela lei da oferta e procura, a provisão deste serviço. O Estado centralizador ainda mantém o poder de decisão sobre a inclusão ou não de novos fornecedores de serviços, refreando novos movimentos de envolvimento coletivo, e escasseiam também os estudos que comprovam o maior envolvimento dos pais e das comunidades na escola, para além de que são os gestores quem na realidade centraliza todo o poder e informação (Whitty, Power & Halpin, 1998).

## **2. A mercadorização de um produto vs. a promoção de um serviço**

No âmbito das novas políticas educativas, revela-se necessário compreender, na visão dos diferentes atores (Família, Escola, Estado), orientados por perspetivas a favor ou contra, os seus respetivos papéis, bem como as estratégias que operacionalizam com o intuito de fazer valer as suas pretensões e interesses, nomeadamente de cliente, de prestador de serviços ou de regulador, respetivamente, sem perder de vista o modo como

se poderá garantir uma educação desenvolvida em condições de equidade, igualdade de oportunidade e de justiça social.

Na perspectiva dos pais, e tomando como referência os resultados de estudos no âmbito da classe média, Nogueira (2010) conclui que se intensificam e particularizam estratégias educativas por parte das famílias com o objetivo de se rentabilizarem os recursos disponíveis numa perspectiva de custo-efeito. Para tal, os pais desencadeiam uma missão estratégica com grande enfoque na monitorização da vida escolar dos filhos através de um constante acompanhamento e participação, na escolha do estabelecimento de ensino através de uma pesquisa de mercado pela recolha de informação e posterior seleção de acordo com diferentes critérios de qualidade, na influência na política de recrutamento das escolas, bem como no elevado investimento na formação integral dos filhos, através do desenvolvimento de competências para a vida.

Se por um lado Power e Whitty (2003) argumentam que os mecanismos de mercado transformam os pais em consumidores de um serviço, aumentam o direito à informação e ao maior envolvimento na educação dos filhos, também se lhes impõem mais deveres. De acordo com os autores, as escolas de sucesso conseguem consolidar a sua posição no mercado, selecionando pais e alunos através de contratos família-escola, assinados no ato da matrícula, assegurando o cumprimento de determinados requisitos pelos pais. Outro exemplo constituem as escolas *charter*, que, sendo financiadas pelos próprios pais, classificam-nos de acordo com o valor do seu contributo financeiro.

De acordo com o ponto de vista da escola, os estabelecimentos de ensino alteram as estratégias de ação focalizadas na construção da imagem junto da comunidade, através de uma comunicação externa eficaz e direcionada para a divulgação de um serviço que procura estabelecer-se no mercado pela diferença ou reputação. Esta passa a ser, segundo a literatura, uma das principais funções do gestor e também o principal destino da alocação dos recursos.

Depreende-se assim que sejam inúmeras as estratégias que tanto as famílias como as escolas operacionalizam, num sentido cada vez mais individualista e num ambiente mercadorizado, enquanto que ao Estado se exige que, ao invés de se anular, permitindo uma total liberalização de provisão do produto, atue como garante da igualdade no acesso à educação. É neste último aspeto que as opiniões começam a divergir, à medida que se proclamam as conclusões de diversos estudos realizados aos efeitos das novas políticas

educativas. Se por um lado alguns estudos legitimam a mercadorização do ensino com a melhoria da qualidade e diversificação com reduzido investimento, muitas vezes incitando à privatização do ensino, outros denunciam a falta de coesão social e exclusão de grupos mais desfavorecidos, antagonizando-se ambas as perspectivas em discursos divergentes baseados em estudos sobre os efeitos de mercado na provisão do ensino ainda entendido como bem comum.

## **2.1. Os elementos de mercado e seus efeitos**

### **2.1.1. A escolha parental**

Levin e Riffel (1997) abordam a perspectiva da escolha da escola pelos pais, fazendo uso da teoria organizacional para responder a questões relativas à capacidade de resposta das escolas às pressões e/ou influências exteriores, concluindo que esta não se revela determinante para a mudança nas escolas, a qual inclui variáveis também de natureza institucional e cultural a considerar. Os defensores da escolha parental das escolas creem que esta conduz à melhoria da educação na tentativa de as escolas manterem ou aumentarem as suas matrículas, como resposta a mudanças das condições exteriores à própria escola. No entanto, alertam para a incapacidade de as escolas analisarem as mudanças no seu ambiente, e de orientarem a ação no sentido de estabelecerem mudanças para minimizar o impacto das práticas atuais, uma vez que os sistemas de ensino não gozam de uma visão estratégica de mudança. Segundo este ponto de vista, os sistemas de ensino não possuem bons mecanismos de percepção e de resposta às mudanças no seu ambiente, resultante de padrões de pensamento e de comportamento difíceis de alterar, independentemente das novas políticas concebidas, justificando assim o argumento de que as respostas das escolas às escolhas dos pais e dos alunos não se revelam tão benéficas como propõem os seus defensores, nem tão prejudiciais como sustentam os seus opositores:

We conclude that schools are poorly organised for analysing changes in their environment , that their orientation to changing external conditions is primarily one of minimising the impact on current practices, and that school systems do not have, or think much about, a strategic view of change. School systems do not have good processes for learning about and responding to changes in their environment except in a very narrow sense. (...) All of this suggests that the responses of

schools to parental and student choice are likely to be less beneficial than proponents of choice believe and, for that matter, less harmful than opponents charge” (Levin & Riffel, 1997, p. 44).

A literatura sugere que as implicações das respostas das escolas à pressões da escolha parental tendem a que esta escolha e resposta assumam um caráter central, ao mesmo tempo que as escolas não se revelam capazes de recolher e fazer uso da informação acerca da demografia ou preferências da sua comunidade envolvente. A maioria das escolas focaliza-se numa resposta a curto prazo, em vez de a longo prazo, onde na realidade se deverão verificar as maiores alterações. As conclusões apontam para que o financiamento e o orçamento constituam as maiores preocupações gestionárias, e as escolas proclamem maiores alterações do que as que realmente levam a efeito, realizando-as numa pequena escala, com ênfase nas atividades de relações públicas, regras de conduta ou procedimentos superficiais e marginais. As medidas tendem, na sua maioria, a manter a situação atual, em especial para impedir a diminuição do número de matrículas, legando para segundo plano as questões e atividades de maior relevo (Levin & Riffel, 1997).

Os estudos de análise à privatização do ensino focalizam-se nas matrículas em escolas privadas ou mecanismos que subsidiam a educação privada (Levin, 2001c, citado em Belfield & Levin, 2005), enquanto que os estudos do desempenho educacional permitem concluir que são os diferentes condicionalismos das famílias que determinam os resultados escolares, sendo muito difícil determinar os efeitos do controlo parental através dos mecanismos de escolha.

Apesar de Hirsch (1997) enumerar toda uma série de medidas destinadas à promoção da mercadorização do ensino, como o financiamento de escolas privadas e financiamento direto das famílias através, por exemplo, dos cheques-ensino, a liberalização das matrículas do ensino público, a diversificação da oferta formativa de forma a permitir às escolas serem qualitativamente diferentes, e a viabilização da escolha da escola, pela informação do consumidor e acessibilidade ao produto, conclui que a escolha das famílias mantém-se ligada às escolas locais, e depende de critérios e de fatores muito diversificados. A escolha é algo que acontece na família e não se restringe aos pais, sendo que as crianças têm assumido um papel cada vez mais interventivo na escolha. Esta varia consoante a classe social e as preferências das famílias são influenciadas pelas suas características socioeconómicas e proximidade da escola.

Wells (1996) desenvolveu um estudo qualitativo que lhe permitiu concluir que a quantificação da qualidade da escola é importante, mas as escolhas dependem de critérios tais como o sentimento de familiaridade, de solidariedade étnica e proximidade da escola (Fuller, Elmore & Orfield, 1996). Segundo esta autora, tanto os defensores como os opositores apresentam uma visão simplista no que concerne a escolha da escola por parte dos pais. Os defensores acreditam que pais e alunos irão comportar-se de forma similar, orientada por objetivos e interesses passageiros, numa procura sistemática das escolas com maior qualidade. Os opositores de tais planos de escolha da escola enfatizam por demasia a forma como as famílias de cor com baixo rendimento se retiraram de forma passiva da competição no mercado livre competitivo. A verdade é que:

both sides tend to underestimate the role of human agency – the freedom of individuals to act independently – in creating a wide array of reactions to such massive deregulation. The result is little discussion of the powerful ways in which the immediate cultural context of individual actors guides decision-making (Wells, 1996, p. 25).

Wells (1996) acrescenta ainda que alunos e pais não respondem a mudanças estruturais dos sistemas educativos de uma forma predeterminada ou orientada por objetivos. Segundo as suas conclusões, estas variadas respostas a mudanças estruturais são transversais a qualquer etnia ou classe social, apesar de os alunos de raça branca e de maior rendimento estarem numa posição de maior vantagem no mercado educacional, uma vez que possuem mais recursos e menos razões para resistirem à cultura de escola dominante. De acordo com a autora, num sistema verdadeiramente desregulado, como o de mercado livre, não haverá proteção aos alunos. Muito se desconhece acerca da relação entre a reação dos indivíduos às mudanças estruturais e a cultura e o agente humano, pelo que não se pode afirmar que as políticas de escolha de escola são inclusivas em vez de exclusivas, e que asseguram que todos os pais e alunos poderão escolher uma escola.

### **2.1.2. A competição entre fornecedores**

Muitos investigadores argumentam que a escolha e a responsabilização no sistema educativo melhoram as oportunidades de aprendizagem dos alunos, e que a competição entre escolas conduz à melhoria do desempenho dos alunos das escolas privadas mas também, por efeito de contágio, das escolas circundantes (Woessmann, 2005). Segundo

Woessmann (2005), apesar da dificuldade em comprovar os seus efeitos, os resultados da avaliação dos alunos permitem concluir que a escolha e a responsabilização da escola são cruciais para um elevado desempenho dos alunos; os alunos revelam um desempenho mais elevado em países onde mais escolas são geridas privadamente, em escolas que mostram autonomia das decisões de processo e de pessoal, onde os professores têm incentivos e poder para selecionarem métodos de ensino, os pais interessam-se pelas disciplinas, o progresso dos alunos é monitorizado através de testes regulares, as escolas são responsabilizadas através da avaliação externa, e se combinam os exames externos com a autonomia da escola .

Hirsch (1997) considera, por seu turno, o impacto desta competição no comportamento das escolas como sendo meramente superficial, isto porque as grandes alterações são definidas pelas instâncias superiores do sistema educativo, como orientação central, e não surgem como resposta espontânea ao mercado, enquanto iniciativa local:

There is plenty of informal evidence to indicate that competition does indeed affect schools' behaviour, superficially or otherwise; nobody living in Britain and observing the flood back to school uniforms and the explosion of glossy brochures should need academic proof of this fact. One of the biggest observed changes in countries like Sweden that are unused to the availability of choice is that parents say that schools listen to them more. (Hirsch, 1997, p. 158)

Nas suas palavras, a prioridade das escolas consiste em manterem os seus mercados locais, isto é, continuarem a captar as matrículas dos alunos que vivem na sua zona de influência, os quais nem sempre são adeptos de grandes mudanças no carácter da escola ou na especialização. Conclui, ainda, que na prática a diversificação das escolas tem sido diminuta, em grande parte porque as especificações têm-se limitado a características periféricas e não relacionadas com a criação de abordagens alternativas genuínas ao ensino e aprendizagem.

### **2.1.3. A inovação/ diversificação da oferta**

A literatura confirma que a mudança organizacional acontece como resposta a exigências ou pressões externas (Levin, 1993, Corwin, 1987, Warriner, 1984, citados em Levin & Riffel, 1997), uma vez que as organizações constituem um sistema aberto cuja sobrevivência dependerá das relações que mantêm com o exterior, moldadas, por seu

turno, pela capacidade do seu líder, pela sua organização social e tradições (McCall & Kaplan, 1985, Morgan, 1986, citados em Levin & Riffel, 1997). Contudo, nas escolas as mudanças não ocorrem através do esforço planeado dos educadores, mas sim de ações provenientes de entidades externas, tais como os legisladores, e mais ainda das forças sociais da economia e da sociedade. Levin e Riffel (1997) consideram que grande parte da reflexão desenvolvida relativamente às pressões externas é entendida como sendo causal e impressionista, e focaliza as questões relacionadas com a sala de aula, tais como a aprendizagem cooperativa ou avaliação alternativa, e não com a compreensão do contexto lato onde as escolas se encontram a operar.

Halpin, Power e Fitz (1997) estudam o impacto do estatuto de autogovernação nas escolas e acrescentam que não se verificam quaisquer evidências de que a autonomia institucional das escolas esteja na origem de qualquer transformação no trabalho do professor na sala de aula, e as escolas tendem até a reforçar as suas visões tradicionais da prática educativa, imperando o conservadorismo em detrimento da inovação (Glatter, Woods & Bagley 1997a). De acordo com Halpin, Power, e Fitz (1997), o argumento de que as pressões de mercado trarão maior flexibilidade não pode ser verificado; apenas se confirma o aumento da hierarquia de poder e de controlo na escola por parte dos gestores e não uma alteração no trabalho desenvolvido na sala de aula. As escolas tendem a recriar e consolidar as suas identidades institucionais já existentes em vez de inovar no currículo e no ensino.

A imagem pública que se cria da escola e do que ela deverá ser está intimamente relacionada com as experiências pessoais de pais e alunos, e estas percepções contribuem, em larga medida, para a repressão da mudança:

Education is one of the areas in which everyone has at least some knowledge because all of us have gone to school. Public images of what schools are or should be are powerful influences on schools, and usually in a conservative direction. People's mental models of schooling, even for teachers, are largely shaped by one's own experience as a student. (...) The power of these in maintaining the status quo can be very real (Levin & Riffel, 1997, p. 55).

Os educadores possuem alguma percepção desta situação mas não a direcionam para a alteração do seu modo de trabalho, uma vez que “are aware of these forces in a general sense, but do not have a good grasp of them, do not spend much time learning about them,

and do not see how these changes might influence what they do each day” (Levin & Riffel, 1997, p. 56). Mudar estas condições implica não apenas mudanças relacionadas com incentivos económicos, mas sim através de fatores institucionais, culturais e de disseminação do que as escolas são e fazem.

#### **2.1.4. A informação ao consumidor**

Hughes (1997) afirma que vários estudos apontam para o facto de as escolas não desenvolverem procedimentos internos de recolha de informação de forma sistemática sobre as percepções dos pais, nem disporem de mecanismos para traduzir esta informação na sua prática, isto é, técnicas de estudo de mercado. Limitam-se a reuniões com os pais, sem revelar grande sensibilidade às percepções dos pais, ou sequer na introdução de novos procedimentos internos para agir de acordo com a informação obtida, por exemplo pelo direcionamento dos seus esforços para a captação de novas matrículas através de material de promoção, vídeos e outras técnicas de marketing, preferindo investir na sua relação com os pais cujos filhos já se encontram matriculados na escola:

If schools are to become genuinely responsive to parents’ views, then teachers will need to develop new skills for the collection and analysis of data, and to introduce new internal procedures for acting on the information so obtained. (Hughes, 1997, p. 83).

Hughes e outros autores (1994, citados em Hughes, 1997) concluem que entender os pais como consumidores pressupõe uma contínua relação entre pais e escola uma vez feita a escolha: nesta relação os pais devem sentir que estão a ser ouvidos e que os seus pontos de vista encontram-se validados nas práticas do dia a dia. Caso as escolas não consigam estabelecer esta relação, os consumidores depressa procuram outros fornecedores.

## **2.2. Os elementos de serviço público**

O discurso consumista presente na literatura é essencialmente individualista, posicionando a política de ação social na esfera individual, em que os consumidores empregam os seus recursos no sentido de obterem o tipo de provisão ou produto que escolheram. Segundo vários autores, o consumismo nega a existência do efeito de estratificação de classe, raça ou género e todos detêm a mesma oportunidade de serem bem

sucedidos, ou não, recaindo a responsabilidade inteiramente sobre cada indivíduo. Segundo Jonathan (1989, citado em Evans & Vincent, 1997), é um ideal liberal de sociedade em que se procura a vantagem individual sobre os outros. Contudo, estudos há que concluem que a competência dos consumidores é fortemente condicionada por diversos fatores de ordem social, como a classe, a raça e a deficiência. Os pais enquanto consumidores eficazes têm de deter determinados recursos sociais, culturais e financeiros, geralmente associados à classe média (Ball *et al.*, 1995, citados em Evans & Vincent, 1997), confirmando-se, desta forma, que a introdução de quase-mercados na educação é responsável pela perpetuação da estratificação e segregação de crianças de acordo com a sua classe social.

Quanto mais os alunos se afastam do que se entende por aluno padrão, maiores dificuldades têm os pais em deter poder de escolha, justificando-se, desta forma, determinados mecanismos compensatórios de promoção da matrícula, por exemplo, de alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de a parceria entre a escola e família ser entendida como crucial, na perspetiva destes autores, nem sempre os pais são vistos como os parceiros ideais, muitas vezes devido às características dos seus filhos.

As escolas tabelam os alunos, considerando-os de elevado valor, ou não, podendo, no caso de escolas sobrelotadas, selecionar com maior à vontade os seus alunos, ao “‘pricing’ children, some children being more highly valued customers than others” (Evans & Vincent, 1997, p. 111), excluindo os de inferior valor, ou menor interesse. Vários fatores afetam, desta forma, a posição dos pais enquanto consumidores (in)competentes ou clientes (in)desejados, assumindo maior impacto nas famílias com filhos com necessidades educativas especiais. Os fatores sociais influenciam, não só a escolha da escola, mas também a provisão escolar, originando uma maior estratificação. Se Goldring (1997), Evans e Vincent (1997) são consonantes em afirmarem que o mercado aumenta a divisão social, e Hardman e Levacic (1997) acreditam que a competição gera melhoria, fica por identificar uma relação direta entre o aumento da qualidade e a competição entre escolas (Glatter, Woods & Bagley 1997a).

### **2.2.1. A ação coletiva**

Whitty (2002, citado em Barroso, 2005) entende que a justiça social só poderá ser mantida com a reafirmação dos direitos dos cidadãos pela criação de uma nova esfera pública, que se situa num lugar intermédio entre o Estado e o mercado educativo, e que se

carateriza por novas formas de associação coletiva e participativa que permitam uma responsabilidade também ela coletiva, ou seja, segundo Canário (2002, citado em Barroso, 2005) ser a educação um projeto da própria sociedade. No entanto, não se assiste à anulação por completo do Estado, pois, consoante Barroso (2005), a ele compete garantir o bom funcionamento do mercado, assegurar a satisfação das necessidades essenciais dos cidadãos e a preservação dos bens públicos sempre que o mercado se revele incapaz de o fazer, uma vez que os dispositivos de mercado são moralmente indiferentes.

Alguns autores questionam até que ponto esta política competitiva contribui para a missão educacional das instituições. Se por um lado algumas escolas exprimem uma preocupação extrema com o seu mercado e os seus clientes, outras sequer revelam qualquer sensibilidade para o facto, tal como são exemplo as instituições burocráticas que se mantêm no mercado enquanto o consumidor não tiver outra opção, como são as escolas de ensino obrigatório, por oposição, por exemplo, às escolas profissionais. As escolas que maiores preocupações revelam para com o seu público consumidor atual e potencial são as que maiores investimentos realizam no estudo deste consumidor, por meio do seu posicionamento perante a instituição e da imagem que ele tem do produto ou serviço (Trevisan, 2002).

### **2.2.2. A responsabilidade pública**

Em vez de beneficiarem os desfavorecidos, as novas políticas tornaram estes menos capazes de competir no mercado, defendem Smith e Noble (1995, citados em Whitty, 1996). Segundo estes autores, aumentaram as diferenças entre as escolas mais procuradas e as menos procuradas, reforçando a hierarquia vertical de tipos de escolarização em vez da tão almejada diversidade horizontal. Estudos comprovam que a livre interação das forças do mercado conduziu a uma maior estratificação, e uma representação desproporcional entre as crianças mais favorecidas em escolas mais bem sucedidas e crianças mais desfavorecidas em escolas menos bem sucedidas. Esta polarização social é agravada pelas condições socioeconómicas desfavorecidas e dificuldade de financiamento. Se as políticas social-democratas não foram capazes de distribuir equitativamente os recursos educativos, o quase-mercado também não conseguiu um resultado mais justo para os grupos desfavorecidos. Apenas se legitimou as distinções tradicionais entre diferentes tipos de escola e as pessoas que as frequentam.

### 2.2.3. A regulação

Servindo-se do caso neozelandês, Roger Dale (1994) analisa as novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação, onde o Estado se retira quer do fornecimento da educação, quer do financiamento, mas se mantém como autoridade reguladora, o controlador último do sistema. Paul Starr (1989, citado em Dale, 1994) define a liberalização do ensino como introdução da competição no sector público sem haver lugar à transferência de propriedade; a liberalização não se assume como sinónimo de privatização, pois verificam-se uma série de mecanismos administrativos capazes de produzir um efeito de mercado (Williams, 1987, citado em Dale, 1994), mas sem assumir uma forma de coordenação social de mercado natural, onde o Estado se despoja dos seus interesses hierárquicos e a sociedade dos seus direitos adquiridos. De acordo com Dale (1994), os mercados dependem de uma série de condicionalismos que somente o Estado poderá proporcionar enquanto detentor do monopólio de controlo e sanções legais.

Os tipos de mercado que se estabelecem são heterogéneos e dependem de fatores económicos e políticos, bem como da promoção política deste mesmo mercado. Dale (1994) faz registar que os detalhes e as combinações das estratégias e mecanismos políticos e administrativos variam de acordo com as diferentes sociedades; afirma ainda que fatores como a dimensão, a natureza e a representação das escolas privadas já existentes, a relação entre os docentes e a educação pública, o Estado de bem-estar e a força da vinculação geral aos seus princípios e a natureza e aceitabilidade para fornecedores e clientes das formas existentes de administração educacional, assim como os modos de coordenação social, modos hierárquicos e comunitários contribuem para a produção de uma política global para a educação.

Segundo Dale (1994), são quatro os constrangimentos na configuração de mercados educacionais e influências adicionais na sua configuração: a probabilidade/ propensão de falhanço de mercado em educação, a inexistência de custos associados ao estabelecimento de mercados educacionais (por exemplo, cheques-ensino), e a restrição de tendências monopolizadoras. O último constrangimento será a necessidade de se manter o controlo do Estado, quer sobre o produto, quer sobre o serviço, garantindo-se o benefício de bem-público. O autor adianta que o Estado mantém o seu poder de verificar, controlar, alterar ou até abandonar o mercado tradicional, controlando todas as escolas; este assume-se como

o responsável político último para garantir que uma educação de alcance e qualidade mínimos esteja disponível para todas as crianças, responsabilidade que deverá ser exercida permanentemente e com vigilância.

Julian Le Grand (1991, citado em Dale, 1994) descreve os quase-mercados como sendo mercados que substituem os fornecedores competitivos independentes mas que diferem dos mercados convencionais: no lado da oferta, há competição entre empresas produtivas ou fornecedores de serviço mas sem a maximização do lucro ou tratar-se de propriedade privada; no lado da procura, o poder de aquisição do consumidor não é expresso em numerário mas de *voucher*, e a decisão de aquisição não depende por vezes diretamente dele. Estes quase-mercados de bem-estar diferem dos mercados convencionais por se tratarem de organizações não-lucrativas em concorrência com organizações lucrativas, onde o poder de aquisição do consumidor é feito através de *vouchers* e não de numerário, e em alguns casos os consumidores surgem representados no mercado por agentes em vez de atuarem por si próprios.

### **3. O marketing na construção da imagem da escola**

As organizações educativas, que, outrora focalizadas no seu interior, funcionavam num espaço protegido e fechado, caracterizado por um relacionamento paternalista e protetor com a tutela, deparam-se agora com a necessidade de potenciarem as suas relações externas através de uma gestão eficaz da comunicação e das relações públicas num ambiente marcado pelas leis de mercado.

A autonomia dos serviços públicos, que delega os poderes mas pressupõe ao mesmo tempo a responsabilização, alcança as escolas e se nelas residem os problemas é nelas que se deverão conceber as soluções. No cumprimento do seu objetivo socializador e instrutivo, cada escola assume então objetivos específicos, isto é soluções diferentes para cada problema inserido no contexto comunitário. É nesta lógica que se invoca o projeto educativo enquanto concretização da visão/missão da escola, a qual decorre da forma como a escola procura dar resposta às particularidades do meio onde se insere, tentando adequar os seus objetivos ao mercado de trabalho e às pressões económicas, e estabelecendo as suas prioridades de forma a elevar os seus padrões de eficiência tendo em conta as condições locais:

Marketisation, therefore, is a global phenomenon, but the pressures to engage in activities that fall under the umbrella term of ‘marketing’ have risen not simply from the need for institutions to sell education as a consumer product and to compete with other schools and colleges for the allocation of scarce resources. The moment is at least as much the result of a developing perspective on the nature, purpose and role of education within society. Market accountability, political accountability and social accountability all serve to push schools and colleges in the direction of external relations management (Chubb & Moe, 1990, citados em Foskett, 2002, p. 242).

O enfoque é direcionado para a capacidade de a escola responder às mudanças ambientais, educacionais e sociais, na tentativa de, segundo Barrère (2006), reagir aos imprevistos, fazendo circular a informação interna e externa de forma rápida e eficaz por forma a (re)direcionar a ação face aos problemas, primando-se sempre pela qualidade de ensino. Esta capacidade de reação decorre da *expertise* do diretor e constitui uma peça essencial da mudança organizacional.

Esta ênfase no desempenho individual das escolas, de acordo com Foskett (2002), conduz a uma gestão baseada na cultura de mercado, na qual prevalecem as escolhas dos indivíduos e das organizações no que respeitam os produtos e serviços, à luz do novo gerencialismo (Clark & Newman, 1992, citados em Foskett, 2002). Segundo este autor, verifica-se um intercâmbio de serviços, de forma direta e/ou indireta, em que na procura se situam os pais, alunos, empregadores, tutela, e organizações privadas ou do sector público, e na oferta as escolas com uma oferta formativa decalcada das expectativas dos potenciais clientes, alunos, pais e empregadores locais. Contudo, estes mercados revelam-se dinâmicos e idiossincráticos, definidos pela sua geografia e história, mais ou menos centralizados ou marcados pelas regras de mercado; apesar de esta ser uma tendência universal, especialmente presente nos anos 90, está longe de ser uniforme.

Segundo a análise de Foskett (2002), e à semelhança do que já vem sido explanado, os mercados assumem diferentes formas e diferentes graus de dependência da lei da oferta e da procura. Estabelecem-se então dois extremos: por um lado a visão do mercado como um processo operacional, envolvendo atividades de promoção, venda e relações públicas, e por outro uma abordagem holística à gestão de uma organização, que inclui na sua missão estratégias e operações conducentes à satisfação das necessidades e pretensões de clientes,

parceiros e *stakeholders*. Retomando as conclusões de Ball (1994) e Smyth (1996), (citados em Bush, 1999), a autonomia das escolas e consequente regulamentação pelas leis do mercado traduz-se numa nova forma de camuflar as políticas emanadas do centro, apesar de implementadas pelos gestores das escolas, uma vez que se assiste à presença de um currículo nacional, o qual por seu turno refreia iniciativas de inovação.

Este enquadramento não pode ser entendido de forma simples e linear, pelo que Foskett (1995) apresenta um modelo sob a forma de tríade – *Quality/Recruitment/Responsiveness* –, onde o ensino obrigatório, o currículo nacional e o excesso de alunos poderão condicionar o esforço nas relações externas, ora para a angariação de alunos, ora na gestão da qualidade do ensino, ora nas relações e responsabilidade perante os parceiros, *stakeholders* e a comunidade (Foskett, 2002). Assim, as relações externas desenvolvidas pela escola consistem na satisfação das necessidades da organização educativa para a sua sobrevivência, enquanto garante de uma educação com qualidade, e das necessidades da sociedade, desenvolvendo-se alianças e parcerias na partilha de objetivos (Foskett, 1999, Hall, 1999, citados em Foskett, 2002).

### **3.1. O conceito de marketing**

No cerne destas relações encontram-se várias conceptualizações das atividades de promoção das escolas. Trevisan (2002) define marketing como sendo a habilidade de planear e gerir as relações de troca da empresa com o seu segmento de mercado, ao que Richers (2000, citado em Trevisan, 2002) acrescenta o facto de atender e entender ao mercado. Kotler e Fox (1994, citados em Trevisan, 2002) entendem-no como o desempenho de atividades por parte da empresa que se relacionam com o fluxo de bens e serviços do produtor para o consumidor. Desta forma, e de acordo com Trevisan (2002), o marketing assume-se como fulcral para a sobrevivência das empresas, da mesma forma como se revela crucial para as instituições com responsabilidades na educação, muito em especial nos tempos de hoje em que a razão de ser das empresas são os seus clientes, e a razão de ser das escolas são os seus alunos, particularmente no ambiente extremamente competitivo como o que se vive atualmente. Oplatka (2006) alerta para que não basta que as escolas sejam eficientes, é também preciso que veiculem esta mesma imagem perante os pais e os *stakeholders*, e, de acordo com Thrupp e Willmott (2003), esta imagem tem vindo a direccionar-se para a classe média.

Kotler e Levy (1969) abordam o conceito de marketing, bem como os contornos que este assume quando aplicado a organizações não lucrativas e a natureza das suas funções, quando transferido do mundo empresarial para o marketing de serviços, pessoas e ideias, cada vez mais presente nas diferentes organizações que acompanham o desenvolvimento da sociedade e requerem as mesmas aptidões de gestão que as empresas. Na perspetiva destes autores, estas organizações desempenham as mesmas funções que as empresas, nomeadamente uma função financeira, pela angariação de fundos, gestão e orçamento, uma função de produção, procedendo à transformação de *inputs* em *outputs* de forma racional, uma função pessoal, contratando *staff*, formando e atribuindo tarefas, e uma função de aquisição de materiais de forma eficiente, selecionando os fornecedores. No entanto, a tradicional associação de produto a algo ou bem tangível não se verifica no caso dos serviços e ideias, apesar de os autores alertarem para o facto de estarem também sujeitos à transação de mercado e estratégias de marketing, pois destinam-se ao consumo.

Estes autores apresentam então o conceito de marketing organizacional, desenvolvido por organizações não empresariais, entre elas as escolas, que visa satisfazer e desenvolver junto dos seus consumidores atitudes favoráveis através do melhoramento e desenvolvimento do produto, especialmente quando se reconhece a competição entre fornecedores. Para tal, as organizações procedem à atualização de currículos, criação de novos serviços para os alunos, a fim de tornar a experiência educativa dos mesmos mais significativa, estabelecem preços de propinas, tornam as condições físicas do estabelecimento mais acessíveis, e desenvolvem a comunicação através da publicidade e relações públicas. Estes autores afirmam que muitas escolas “fail to realize that everything about an organization talks” (Kotler & Levy, 1969, p. 13), isto é, são inúmeros os fatores através dos quais os clientes são capazes de formar um juízo de valor sobre a escola (instalações, *staff*, equipamentos, entre outros), devendo a organização medir e avaliar de forma realista o impacto das suas atividades no seu público. Assiste-se a uma evolução de um marketing orientado para o produto, sob um propósito economicista, para um marketing orientado para o consumidor, sob um propósito social, fazendo uso da comunicação para alcançar este mesmo consumidor.

Grönroos (1997, citado em Foskett, 2002) propõe o conceito de marketing relacional para melhor descrever o marketing educacional ao colocar o enfoque na capacidade de resposta da organização perante os anseios do cliente, com a prestação de um serviço de qualidade, por oposição a uma simples promoção, publicidade e venda de produtos.

Drysdale (1999b) define-o enquanto estratégia que tenta estabelecer, desenvolver, incrementar, mas acima de tudo manter, os relacionamentos com as pessoas a longo prazo para que se estabeleça uma relação de lealdade e apoio para com a organização, posicionando-se o ênfase nas relações em detrimento das transações. De acordo com Foskett (2002), esta parece ser a conceptualização que melhor se adequa à realidade das escolas, uma vez que estas são consideradas pequenas organizações circunscritas a um contexto próprio, no qual desenvolvem um sistema de comunicação interno, relacionado com as mudanças culturais, e externo, focalizando as atividades de formação no cliente. Segundo Drysdale (1999b), privilegia-se a manutenção dos clientes a longo prazo, pela relação custo-eficiência, pois permite também a maximização da interação.

Os serviços, de acordo com Ribas Reis (2005), apesar de serem alvo de uma troca de mercado, porque uma parte interessada abre mão de algo de valor em troca de outra coisa também de valor, não implicam, porém, uma transferência de propriedade:

Serviços constituem atividades, benefícios ou satisfações colocados à venda em que não existe nenhuma troca de bens tangíveis que envolvam uma transferência de propriedade. Pode-se observar três aspectos importantes: primeiro ocorre uma troca de mercado – isto é, cada parte abre mão de alguma coisa de valor para ganhar outra coisa de valor, segundo, o valor que está sendo adquirido pelo comprador representa uma atividade, um benefício ou uma satisfação; finalmente, não ocorre uma troca de título de propriedade (Ribas Reis, 2005, p. 25).

A fim de ultrapassar este caráter intangível, Levitt (1995, citado em Ribas Reis, 2005) identifica características próprias do marketing de serviços a fim de mitigar a elevada variabilidade, heterogeneidade e multiplicidade de resultados, que em larga medida dependem de quem os executa e de onde são prestados, o que dificulta a gestão da qualidade (Grönroos, 1993, citado em Ribas Reis, 2005). Elas são: uma série de atividades em vez de bens; a produção e consumo simultâneos; e a participação do cliente no próprio processo de produção. São estas características que posicionam o relacionamento como fenómeno especial do marketing de serviços. Albrecht (1994, citado em Ribas Reis, 2005) centra-se na qualidade do serviço, mas acima de tudo na forma como ele é percebido pelo cliente, e faz incluir nas relações externas muito mais do que se entende por atendimento e reação a reclamações.

Berry e Parasuraman (1992, citados em Ribas Reis, 2005) salientam a diferença entre

a natureza e os papéis desempenhados pelo marketing de serviços e o marketing de bens, nomeadamente na importância que a experiência satisfatória para o cliente assume, bem como no papel da comunicação na conquista da lealdade dos clientes:

Nas empresas de serviço, o Marketing não é apenas responsabilidade dos especialistas, pois o tradicional marketing mix (produto, preço, ponto, promoção) não abrange todos os recursos, atividades e processos que aparecem nos relacionamentos (ponto crítico do marketing de serviços) (Ribas Reis, 2005, p. 27).

Belmiro (2002, citado em Ribas Reis, 2005) verificou que os processos desenvolvidos nos relacionamentos promovidos pelo marketing de serviços são muito complexos de planear, coordenar e executar. Kotler (1996) introduz, por seu turno, os conceitos de marketing externo, que engloba tudo o que tenha a ver com a produção e venda do produto, o marketing interno/endomarketing, que remete para a formação e motivação do *staff* para a excelência no relacionamento com os consumidores, e finalmente o marketing interativo, que se reporta à experiência do *staff* em atender o cliente e inclui a qualidade técnica deste atendimento e a qualidade funcional, salientando por exemplo o factor do lugar no que concerne a atmosfera e o cuidado com o local de atendimento (Ribas Reis, 2005). Faz-se depender o sucesso do marketing externo do esforço despendido em marketing interno, ou seja, em implicar todos os sectores da organização na assimilação dos objetivos e da estratégia a implementar junto do público, o que só é possível mediante uma boa gestão dos sistemas de informação e a criação de uma consciência coletiva relativamente aos serviços, clientes e orientação das ações.

A operacionalização do marketing educacional e a instituição de uma sociedade de mercado colocam muitas questões no que concerne a justiça social pela disponibilização de oportunidades de aprendizagem autênticas a todos os alunos (Thrupp & Willmott, 2003), por oposição a uma tendência de mercado orientada por imperativos economicistas (Elliott, 2001b, citado em Thrupp & Willmott, 2003), em que os professores devem prestar contas perante um produto final standardizado exigido, ao qual é atribuído valor de comodidade e se seleccionam os alunos. Afastamo-nos então da responsabilidade mais abrangente perante a comunidade local, que inclui aceitar alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, sabendo que os processos de mercado são moralmente indiferentes (Thrupp & Willmott, 2003). Oplatka e Hemsley-Brown (2003)

reforçam a ideia de que apesar de indispensável, esta ideologia de mercado não se adequa aos valores morais e códigos éticos próprios da educação, uma vez que, segundo a perspectiva de alguns autores, obriga ao desvio de orçamento das atividades educativas para gastos com a atividade de marketing, e à seleção dos alunos por oposição à pretendida inclusão:

We assume that the implicit negative meaning attached to marketing by teachers and principal is related to their narrow definition and understanding of marketing. As opposed to comprehensive definitions of marketing (e.g. a process, a management function and perspective) suggested in the educational marketing literature (Davis and Ellison, 1997; Hanson, 1996; Kotler and Fox, 1995), principals and teachers frequently described marketing as though it was synonymous with 'selling', with an emphasis on advertising, promotional activities, public relations, glossy messages, poaching and persuasion (Bell, 1999; Foskett, 1998; Gewirtz et al., 1995; James and Philips, 1995; Oplatka, 2002, citados em Oplatka e Hemsley-Brown, 2003, p. 383).

Gray (1991), Hanson e Henry (1992) e Kotler e Fox (1995) (citados em Foskett 2002) salientam o facto de uma gestão efetiva das relações externas de uma escola se alicerçar na integração de uma perspectiva orientada para o mercado no próprio desenvolvimento estratégico das escolas, mencionando mesmo a concepção de um projeto de marketing, com a definição de atividades específicas de promoção e relações públicas em resposta às necessidades emergentes. Gray (1991, citado em Foskett 2002) sugere que este planeamento estratégico deva incluir três elementos distintos: i) a identificação da missão, com objetivos a longo ou médio prazo, que vão ao encontro das necessidades dos *stakeholders*; ii) a operacionalização e a estratégia, por exemplo o currículo e os recursos a disponibilizar; iii) e finalmente o plano de marketing operacional, onde devem constar as atividades de marketing e de relações externas. Segundo o autor, este plano deve identificar os mecanismos de relações externas emergentes e de como responder às questões que possam surgir (Foskett, 2002).

### **3.2. A estratégia de marketing**

Johnson e Scholes (1993, citados em Foskett, 2002) sugerem a inclusão de três componentes na gestão estratégica: a análise, a seleção e a implementação estratégica. A análise estratégica supõe a leitura e o entendimento do ambiente onde se insere a

organização, a identificação da direção da prática que a escola deve seguir e a apreciação de até que ponto a escola está a ir ao encontro das necessidades externas. No entanto, Glatter e outros autores, (citados em Foskett, 2002) salientam que as escolas se baseiam em informações recolhidas de forma essencialmente informal, que resultam da interação diária e na relação com a comunidade. Reforçam, então, a ideia de que é no mercado relacional que reside o sucesso da gestão das relações externas, em detrimento de uma pesquisa de mercado consumidora de recursos e sem garantias de melhores decisões estratégicas.

Foskett (1999, citado em Foskett, 2002) elenca três elementos essenciais na identificação da direção e objetivos no delinear da estratégia: a seleção do mercado alvo, onde a organização irá operar, e relativamente ao qual, segundo Kotler (1991, citado em Foskett, 2002) deverá a escola desenvolver estratégias diferenciadas a fim de suprir as necessidades de todos os seus consumidores, ou selecionar um sector no qual se concentrar; a estratégia de posicionamento competitivo, onde no mesmo segmento de mercado a organização distingue-se das restantes, por exemplo, pelo currículo; e a estratégia de *mix*, ou seja, adotando o modelo dos quatro Ps – *product* (produto), *place* (praça), *price* (preço), *promotion* (promoção) e acrescentando os 3 Ps de Kotler e Fox (1995, citados em Foskett, 2002) *process* (processo), *people* (pessoas) e *physical facilities* (instalações) – identificar os elementos com maior enfoque nas mensagens promocionais.

A implementação constitui o elemento final do planeamento estratégico (Johnson & Scholes, 1993, citados em Foskett, 2002) e envolve a operacionalização e avaliação. Para Foskett e Hemsley-Brown (1999, citados em Foskett, 2002), a comunicação traduz-se numa componente-chave da implementação, e é o que distingue a comunicação de venda e publicidade da relacional. Tal como na compra de um produto ou serviço, na educação assumem importância a marca, a imagem e a percepção no ambiente externo. Os valores e o estatuto encontram-se intimamente ligados à imagem e percepção. Farrell (2001, citado em Foskett, 2002) sugere que a escola explore a sua importância simbólica junto dos seus potenciais clientes, através da sua imagem. Olins (1989, citado em Foskett, 2002) reforça que a identidade da escola deve ser clara e visível, e que transmita um sentimento de propósito e de pertença. A identidade institucional é parte integrante da organização e resulta da estratégia desenvolvida por esta no mercado, com maior ou menor presença/visibilidade.

### **3.3. A imagem da organização**

Revela-se extremamente importante que a organização educativa seja capaz de quantificar a familiaridade da sua imagem e a forma como os grupos avaliam os seus pontos fortes, a fim de ser capaz de ajuizar se o resultado está de acordo com a imagem que deseja passar. Em caso negativo, deverá reajustar e comunicar essas mudanças a estes mesmos grupos (Cobra, 2004, citado em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011). Esta imagem é definida por Kotler e Fox (1994, citados em Sion, Mercúrio, Tofoli, & Vendrame, 2011) como sendo a soma de crenças, ideias e impressões que uma pessoa tem de um objeto, e é do interesse da escola que esta imagem seja percebida como sendo favorável.

Sion, Mercúrio, Tofoli e Vendrame (2011) afirmam peremptoriamente que uma escola que não usa a comunicação e o marketing simplesmente não existe na prática. Segundo este ponto de vista, Colombo (2004, citado em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011) acrescenta que a escola, enquanto entidade que serve uma sociedade, necessita de se expor, no sentido de melhorar a sua reputação, aumentar o conhecimento sobre ela, ampliando desta forma a fidelidade dos alunos e atraindo as atenções dos media. Para Joachimsthaler e Aaker (2000A citados em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011) a identidade criada por esta imagem deve ser nítida e eficaz, de modo a promover a compreensão e a adesão de todos os indivíduos que integram a organização, veiculando a sua visão, a sua cultura e os seus valores. A imagem da escola deriva da natureza genérica da organização e das atividades específicas da mesma.

Segundo Pardey (1991), a escola deve decidir o que quer ser antes de projetar a sua imagem no mercado, determinando como a sociedade a vê e o que deve mudar, salientando a importância da sua identidade visual, enquanto aplicações de design que a escola usa, sabendo que estas são mais fáceis de mudar do que qualquer outro aspeto relacionado com o dia a dia ou mesmo a cultura da organização.

São vários os autores a aludirem ao facto de a imagem da instituição nem sempre corresponder à verdade, podendo estar sobrevalorizada ou desvalorizada, pelo que deverá ser precisa e favorável, sob pena de não permitir que se façam as alterações necessárias, caso seja necessário refazer o seu conceito junto do público, e é o marketing que permite a identificação dos desejos, necessidades e problemas através de pesquisas junto do mercado (Trevisan, 2002). Etzel e outros autores (2001, citados em Trevisan, 2002) apelam ao uso

dos sistemas de informação para a detecção de expectativas e dificuldades atuais, previsão de problemas futuros relativamente ao mercado e público, comparando a procura e orientando o planeamento. Kotler e Fox (1994, citados em Trevisan, 2002) defendem que a pesquisa de marketing e o sistema de informação de marketing são decisivos para a tomada de decisões acertadas e são parte integrante da estratégia da organização educativa, tanto no planeamento como no controle das operações.

Segundo Trevisan (2002), o planeamento estratégico em marketing permite estudar o ambiente, nomeadamente o mercado, o público e os concorrentes, para que a instituição possa traçar planos e monitorar as mudanças necessárias, detetando os seus pontos fortes e fracos no que concerne os aspetos estruturais, financeiros, políticos e humanos. Na formulação de estratégias, as instituições devem examinar os programas existentes, identificando os que podem melhorar ou extinguir, e delinear uma tática que lhes permita operacionalizar estratégias tendo em conta metas, análises de desempenho, de mercado, de despesas e de atitudes. Não é de descurar, segundo o autor, o controle estratégico, uma vez que ele permite que os objetivos, estratégias e os sistemas de marketing não se afastem da realidade e do planeado. É necessária uma constante atenção por parte da instituição para quaisquer ajustamentos necessários.

De acordo com Trevisan (2002), os compradores são influenciados pela imagem, pela proximidade e pelo respeito. Mckenna (citado em Trevisan, 2002) afirma que a credibilidade é a chave para o processo de posicionamento no mercado, sendo que, segundo Richers (2000, citado em Trevisan, 2002), a imagem da concorrência constitui uma importante referência para comparação. Os produtos podem ser essenciais, complementares, atrativos, revolucionários, únicos, substitutos ou de imitação; contudo, a introdução de um novo produto pode colocar em causa a credibilidade, pelo que deve a organização ser capaz de identificar oportunidades, criar ideias, preparar material, desenvolver a estratégia de marketing, levar a cabo um teste de design, proceder ao lançamento e finalmente administrar/ lançar o programa, preocupando-se em criar valor e adequá-lo às necessidades e desejos do público (Trevisan, 2002).

Alguma relevância também é dada pelos autores à capacidade visionária da instituição para que possa prever e estabelecer objetivos e estratégias adequadas, obtendo-se informação significativa através de sistemas de informação informais. Na definição da sua missão, a escola deve estabelecer metas, objetivos e recursos, mas a pesquisa de

mercado contínua permite saber que valor lhe é atribuído e qual a orientação futura. De acordo com esta perspectiva, na sua estratégia, a instituição educativa deve integrar a análise dos diferentes mercados, o conhecimento da sua posição de mercado, pela análise do desempenho comparativo com outras instituições, a previsão de ameaças por parte dos concorrentes já estabelecidos e iniciantes, bem como outros produtos e serviços disponibilizados no mercado.

A literatura sugere que não só importa conhecer o mercado atual, mas também estimar necessidades futuras, para que as instituições possam avaliar o seu desempenho, testar a viabilidade de novos programas e planejar recursos para atividades futuras (Trevisan, 2002). Pode estabelecer-se uma diferença entre o ensino obrigatório e não obrigatório, na medida em que as escolas assumem maior ou menor consciência e fazem uso de estratégias específicas e formais de marketing; diferem nos recursos de que dispõem e nos mercados, mais ou menos restritos, em que operam (Foskett, 2002). A participação alargada e a inclusão próprias do ensino obrigatório colocam questões importantes no que concerne a escolha facilitada, a simplificação do acesso, e a percepção da educação como um benefício pessoal. Woodrow (1998, citado em Foskett, 2002) equaciona ainda o desequilíbrio entre a oferta e a procura, em que o aumento da procura poderá originar o estabelecimento de novas estratégias, a redefinição de programas e sistemas que vão ao encontro das necessidades de potenciais novos alunos (Foskett, 2002), modificando a cultura e os valores da organização ao promover-se a equidade como valor social.

A capacidade de resposta por parte da organização encontra-se intimamente relacionada com a capacidade de mudança. O ambiente, segundo Michael, entre outros autores (1994, citados em Foskett, 2002) está em constante alteração e exige que a organização adquira conhecimento sobre o ambiente e mecanismos que permitam alterar a forma como opera. Lumby (1999, citado em Foskett, 2002) sugere que se assiste a uma mudança do equilíbrio de poder e de autoridade nas relações entre professores e escolas, por um lado, e pais, alunos e tutela, por outro. Tradicionalmente o poder encontrava-se na posse dos professores e escola, mas a capacidade de resposta por parte da escola requer que esta autoridade seja partilhada, mas de forma equilibrada, em que se verifique uma movimentação de uma cultura de responsabilidade profissional para uma cultura de prestação de contas perante o mercado ou a tutela. Segundo este ponto de vista as escolas têm de se abrir ao exterior e adotar os cânones do marketing relacional, estabelecendo uma relação de qualidade com a comunidade segundo uma estratégia na gestão das relações

externas a fim de poderem legitimar-se e satisfazer a sua comunidade (Foskett, 2002).

As diferentes abordagens ao mercado permitem-nos afirmar que quer as instituições educativas adotem uma abordagem de massa (disponibilizam um programa, produto ou serviço pretendendo atrair todos os consumidores), ou diferenciada (criando um produto diferenciado e distinguindo-se dos seus concorrentes), a escola tem de conhecer o seu mercado alvo, para que possa desenvolver um produto e respetivo marketing adequado a determinado segmento de mercado, definidos por variáveis geográficas, psicográficas ou comportamentais (Trevisan, 2002). Este marketing diferenciado, de acordo com Kotler e Levy (1969), permite abordar os diferentes grupos de formas variadas, e com frequências também desiguais.

Contudo, estes autores alertam para o facto de as organizações educativas não se deverem limitar às evidências impressionistas, procedendo a uma pesquisa e análise formais a fim de identificar a sua vantagem diferencial, isto é, os elementos da sua reputação ou recursos que podem ser explorados a fim de se criar um valor especial junto dos potenciais clientes, através da recolha de informação contínua e auditorias de mercado, pois destas depende a viabilidade da própria organização. Algumas escolas promovem atividades extracurriculares e a qualificação do *staff* como características com valor e atrativas para os alunos e a comunidade (Harvey & Busher, 1996). Cobra e Braga (2004, citados em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011) acrescentam ainda que é necessário posicionar a escola na mente do aluno, o que significa trabalhar a imagem junto do público com o qual a escola age direta ou indiretamente, de forma íntegra, em termos de qualidade do serviço, e diferenciada.

#### **3.4. As relações externas e a comunicação**

A comunicação da instituição com o seu público e potenciais clientes acontece não só de modo formal, mas também informal, sob a forma de propaganda, promoção e relações públicas (Trevisan, 2002). Para Trevisan (2002), a escolha do tipo de meio de comunicação através do qual se veicula a informação, as fontes mais apropriadas para se conseguir o retorno desejado, e a mensagem que melhor transmitirá as informações são fatores a ter em consideração, tendo em mente que cada meio de comunicação, pelas características que lhe são inerentes, se adequa melhor a determinado produto ou objetivo. Segundo Barbosa (2011, citado em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011), um dos

melhores meios de promoção são os próprios alunos, os clientes primários que, para Harvey e Busher (1996) ainda detêm grande controle sobre a escolha da sua escola, especialmente fazendo uso das redes sociais. Villas Boas (2011, citado em Sion, Mercúrio, Tofoli & Vendrame, 2011) refere que as redes sociais permitem uma divulgação espontânea, rápida e intensiva, gerando credibilidade no discurso institucional, mas a melhor propaganda é sem dúvida a propaganda boca-a-boca. Contudo, Oplakta e Hemsley-Brown (2003) identificam a brochura como sendo o meio de comunicação privilegiado das escolas, uma vez que é tida como sendo mais eficaz e regra geral apresenta a vantagem competitiva da escola por comparação às restantes.

No que concerne as relações públicas, estas baseiam-se nas informações obtidas junto do público para implementar ações e avaliar resultados. Requerem autenticidade, experiência e habilidade. Etzel e outros autores (2001, citados em Trevisan, 2002) salientam a necessidade de a organização proceder a uma avaliação dos esforços despendidos no sistema de marketing a fim de se apreciar o quanto foi bem sucedida em satisfazer os anseios do mercado alvo e atender às necessidades da própria instituição.

Drysdale (1999a) esclarece que todas as escolas desenvolvem atividades de marketing, no sentido de fazer coincidir as suas ofertas com os desejos e necessidades do público, em maior ou menor escala, reconhecendo o papel importante que o marketing assume na determinação do sucesso, quer seja para aumentar ou manter o número de alunos inscritos, adquirir recursos financeiros e outras formas de apoio, ou melhorar a sua reputação ou imagem. As atividades de marketing traduzem-se em atividades de promoção, relações públicas e atividades de angariação de fundos (feiras, por exemplo). Ainda no mesmo artigo se acrescenta que uma estratégia de marketing permite colocar o enfoque numa característica distintiva, programa ou aspeto de um programa educacional.

A instituição educativa é chamada a dar aos pais informações sobre as quais estes poderão elaborar juízos de valor sobre o desempenho da escola, e é notável a crescente prioridade atribuída pelos gestores ao marketing das suas escolas à construção de uma imagem e ao recrutamento e manutenção dos alunos (Foskett, 2002, Hanson, 1996, citados em Oplakta, 2006). A sobrevivência de muitas escolas depende da sua capacidade de manter os alunos atuais e recrutar novos alunos, mobilizar recursos e otimizar os desempenhos dos alunos, e do seu sucesso em tornar os programas atrativos ao ambiente externo (Davis & Ellison, 1997, Grace, 1995, Kotler & Fox, 1995, citados em Oplakta,

2006). Contudo, muitos estudos têm concluído que ainda não se instauraram uma ideologia e prática correntes integrando uma estratégia de marketing nas atividades de gestão e organização, ficando remetida para a responsabilidade do gestor e à margem da atuação dos próprios professores (Oplatka, 2006).

O marketing bem planeado, segundo Sion, Mercúrio, Tofoli e Vendrame (2011), fortalece a imagem da instituição, criando credibilidade e solidez no mercado. No entanto, a maior parte das escolas não adota um plano de marketing de forma sistemática e coerente (Bell, 1999, Birch, 1998, Furse, 1989, Jame & Philips, 1995, Oplatka, 2002a, Foskett, 2002, citados em Oplatka & Hemsley-Brown, 2003). As organizações educativas não definem de forma clara e documentada uma política de marketing (Bell, 1999, citado em Oplatka & Hemsley-Brown, 2003) e não designam um orçamento específico para as atividades de marketing (Birch, citado em Oplatka & Hemsley-Brown, 2003). Para além de estas atividades não serem sistemáticas, não se baseiam, em informações obtidas mediante uma pesquisa de marketing, mas sim em conversas informais mantidas com pais e *stakeholders*, reuniões de associações de pais e impressões resultantes dos contactos entre encarregados de educação e professores (Bagley *et al.*, 1996, Oplatka, 2002a, Woods, 1993, citados em Oplatka & Hemsley-Brown, 2003). As escolas desenvolvem algumas atividades de posicionamento no mercado e de marketing recorrendo a técnicas simples, pouco confiáveis e não estabelecem um plano coerente e organizado, tal como exige uma estratégia de marketing de sucesso:

In sum, devising a marketing plan, including conducting marketing research, positioning and segmentation of the market using a systematic, theory-based approach is unlikely to take place in the majority of schools acting in competitive environments. Schools were found to employ simple, unreliable techniques of marketing research and segmentation, and to refrain from establishing coherent, organized marketing plans, although marketing aims are familiar to the management teams in schools (Oplatka & Hemsley-Brown, 2003, p. 386).

Ribas Reis (2005) aborda como as organizações fazem uso dos professores enquanto recurso mercadológico e aliados na estratégia de marketing. No entanto, as percepções dos professores e dos gestores relativamente ao conceito de marketing e à sua operacionalização na escola revelam falta de aceitação e reconhecimento (Oplatka & Hemsley-Brown, 2003). Limby e Foskett (1999, citados em Thrupp & Willmott, 2003)

remetem a responsabilidade das relações externas para a estratégia dos líderes educacionais, e acrescentam que não se deve limitar as atividades de relações públicas ou publicidade, ao mesmo tempo que outros autores defendem a implicação de todos os indivíduos pertencentes à organização nas atividades de marketing.

### **3.5. O papel do gestor**

Barrère (2006) dedica algumas páginas à forma como o trabalho do gestor se encontra marcado pela transformação da sua ação em algo visível, prescrito por uma cultura de resultados na qual as escolas também se integram e que determina o modo como os gestores orientam o seu trabalho. Acusados de serem exageradamente sensíveis à imagem da sua escola, os gestores desenvolvem a sua atividade no sentido de construírem a reputação da escola. A imagem é um fim em si próprio, na medida em que está associada à visibilidade da ação do gestor. A autora ressalva uma vez mais que a comunicação constitui um elemento fundamental da política da eficácia, e as escolas profissionais e técnicas dedicam-lhe uma atenção especial pela concepção de documentos a fim de transmitirem uma imagem positiva da instituição. Tanto a imagem como as políticas de comunicação encontram-se ao serviço da transformação da escola, e da construção da sua reputação, algo intangível mas crucial para o sucesso da organização educativa. Barrère menciona ainda os rumores sobre a vida quotidiana da escola, que, constituindo um contínuo de informação por vezes errónea, difundem-se com facilidade junto dos pais e dos alunos (Ballion, 1982, 1986, citado em Barrère, 2006).

É desta estreita relação que a literatura descreve entre o trabalho do gestor e a gestão da imagem das escolas através de atividades de informação e de promoção, propriamente ditas que se gera o modelo de análise proposto neste estudo das atividades de marketing das escolas do Concelho através dos instrumentos que se consideram mais vantajosos na descrição da ação gestonária e da recolha de evidências documentais. Nas percepções dos gestores espera-se rever conceptualizações basilares para a problemática em debate, como a eficácia da escola, a diversificação da oferta formativa, e a redefinição de papéis dos agentes educativos. Da presença mais predominante de elementos de mercado, tais como a escolha parental, a competição entre fornecedores, a inovação e diversificação da oferta, bem como a informação ao consumidor, ou de serviço público, a saber, a ação coletiva, a responsabilidade pública, e a regulação estatal, se procurará identificar a presença, ou não, de lógicas de mercado na provisão do ensino no Concelho.

No que respeita o marketing enquanto estratégia de projeção da imagem das instituições de ensino, há que reconhecer a existência de uma estratégia propriamente dita, ou de um conjunto difuso de atividades promocionais e de divulgação de informação na promoção das relações externas das escolas.

# **CAPÍTULO II**

## **Metodologia**

## **Capítulo II - Metodologia**

### **1. Introdução**

Findo o roteiro teórico, segue-se a descrição do desenho do modelo de análise concebido para operacionalizar os conceitos explanados no capítulo anterior no âmbito do objetivo deste estudo do marketing das escolas, bem como os trâmites que nortearam o desenvolvimento de todo o processo, recapitulando-se os objetivos específicos, as questões de pesquisa, os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados e a respetiva análise. Atendendo à temática em análise e os objetivos previstos, o estudo adotado assumiu uma abordagem qualitativa, incidindo sobre as atividades de comunicação externa e promocionais desenvolvidas pelas escolas, através da recolha e análise documental de material escrito, digital, em linha, ou outro, e sobre a percepção dos gestores relativamente a estratégias de marketing no âmbito das suas funções gestionárias. Mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas, procurou-se também identificar a estratégia de interação predominante entre as escolas do Concelho. Estas duas fontes de informação complementares permitiram recolher os dados necessários para melhor clarificar a complexidade deste fenómeno, optando-se por um paradigma descritivo e interpretativo para melhor compreender o tema em estudo de acordo com as práticas das escolas, vivenciadas e/ou promovidas pelos próprios gestores. Há ainda a salientar a inexistência de um trabalho anterior sobre esta temática que permita estabelecer pontos de comparação a caminho da inovação.

### **2. Objetivos e questões de pesquisa**

Constitui o objetivo principal deste trabalho de investigação compreender os mecanismos de marketing, bem como os atores implicados, enquanto instrumentos de gestão da visibilidade e de projeção da imagem das escolas, desenvolvidos por escolas públicas e privadas, secundárias e profissionais, no sentido de se identificar o tipo de interação entre as mesmas, pela presença de disputa pela clientela no sector educacional numa mesma área de interdependência, ou simplesmente da concertação de estratégias, ou mesmo de ausência das mesmas, concluindo-se desta forma a evidência de um eventual afastamento, ou não, das grandes tendências internacionais de mercadorização do ensino.

### **Objetivos específicos**

O1 - Identificar situações concretas de processos desenvolvidos no âmbito da afirmação da imagem da escola;

O2 - Documentar atividades de marketing e processos pertencentes ao sistema de comunicação externa, determinando diferenciações de estratégias implícitas e explícitas de marketing em escolas públicas e privadas, secundárias e profissionais;

O3 - Averiguar a percepção do conceito e estratégias de marketing pelos gestores dos estabelecimentos de ensino;

O4 - Perceber os mecanismos que as escolas utilizam para observar o seu ambiente, na tentativa de antecipar ameaças e oportunidades bem como do seu impacto e reputação;

O5 - Aprofundar, pela comparação dos dados obtidos, as características contextuais da zona de implantação das escolas e inferir o seu afastamento, ou não, das tendências de mercadorização do ensino e incentivos ao marketing educacional.

### **Questões de pesquisa**

Questão central:

Que mecanismos de marketing e atores estão implicados na gestão da visibilidade realizada pelas escolas?

Questões complementares:

Q1 - Até que ponto os gestores gerem a sua escola de acordo com a ideologia de mercado e de captação de clientela?

Q2 - Que características do marketing educacional estão a ser operacionalizadas?

Q3 - Que lógicas de ação se encontram subjacentes às atividades de marketing?

Q4 - Quem se encontra implicado nas atividades de marketing das escolas?

Q5 - Qual a alocação de recursos por parte das escolas para as atividades de marketing educacional?

Q6 - Que diligências fazem as escolas para saber quais os fatores que estão subjacentes à escolha pelas famílias?

Q7 - De que modo a organização escolar avalia as atividades de marketing de acordo com o seu impacto?

Q8 - De que forma as escolas procuram influenciar a escolha dos consumidores?

Q9 - De que forma as organizações educativas privadas e públicas, secundárias e profissionais diferem na operacionalização das questões de marketing?

Q10 – Que tipo de interação predomina entre estas organizações educativas que partilham a mesma área de interdependência?

### **3. População e amostragem**

A investigação foi circunscrita ao Concelho e foram entrevistados, através de uma amostragem intencional, os presidentes de conselhos executivos de escolas secundárias públicas, num total de duas unidades orgânicas, e diretores/coordenadores pedagógicos de escolas regulares e profissionais, num total de oito. As primeiras perguntas da entrevista estão relacionadas com o perfil do entrevistado, sendo importante saber qual será a sua formação e há quanto tempo desempenha as funções de gestor da sua escola.

Conforme mostra o Gráfico 1 (ver anexo 5), os gestores entrevistados possuem, na sua maioria, uma licenciatura, e 37% uma pós-graduação, sendo de salientar que, deste segundo grupo, 67% frequentou uma pós-graduação em Gestão da Formação, razão pela qual estes mesmos gestores mantêm maior contacto e decorrente familiaridade com o trabalho uns dos outros.

A maioria dos gestores (50%) entrevistados exerce as funções de gestor há menos de cinco anos, seguindo-se uma grande percentagem com mais de dez anos de experiência (38%). O mínimo de tempo indicado foi de um ano (E3 e E4), e o máximo de vinte e dois anos de experiência (E5) no exercício destas funções.

Foram selecionados estes sujeitos por poderem ser considerados os profissionais especialistas com maior implicação no domínio da pergunta de partida deste estudo, por constituírem “testemunhas privilegiadas” da realidade que se pretende descrever (Quivy & Van Campenhoudt, 1998), e por serem pessoas que, pela sua posição, ação e responsabilidade detêm um bom conhecimento do problema e poderão exprimir a sua realidade, socorrendo-se da sua própria linguagem, características conceptuais e quadros de referência, de igual forma pertinentes para se delinear quaisquer conclusões.

### **4. Modelo de análise**

Atendendo ao enquadramento teórico e aos objetivos deste estudo de interação

entre escolas e atividades de marketing, foi construído um modelo de análise (ver anexo 1) para operacionalizar os conceitos mais relevantes em dimensões, componentes e indicadores por forma a auxiliar na análise dos instrumentos de recolha de dados. Assim, foram definidos dois conceitos. Em primeiro lugar, as estratégias de interação entre escolas compreendem a dimensão da análise das escolas que partilham uma área de interdependência, através dos indicadores do grau de familiaridade com as escolas concorrentes e do conhecimento da oferta formativa, e da autoanálise da escola, através dos componentes da oferta formativa, pelos indicadores percursos formativos disponíveis, inovadores/ diferenciados/ especializados, processos e fatores determinantes de seleção da oferta formativa, da clientela, pelos indicadores número e razões de novas matrículas, número de alunos transferidos para outra escola, e razões de transferências, número de alunos que mantiveram a matrícula aquando do ingresso no ensino secundário, e respetivas razões, atos e razões de recusa de matrículas novas, e da percepção da imagem, pelos indicadores grau de percepção da imagem da escola pelos alunos, pelos pais, fatores de (in)satisfação dos clientes, e atividades e frequência de estudo da reputação, atividades e frequência de promoção da imagem.

Em segundo lugar, a gestão da visibilidade abarca a dimensão do marketing das escolas, através dos componente das atividades promocionais, pelos indicadores iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade, destinatários e frequência das iniciativas, razões de escolha destas iniciativas de promoção, modo de planeamento, e frequência mensal, dos atores implicados, pelos indicadores atores participantes na concepção e operacionalização das iniciativas de promoção, e frequência mensal de planeamento, dos recursos alocados, pelos indicadores recursos disponibilizados e percentagem do orçamento anual utilizado, e da análise do impacto, pelos indicadores grau de impacto na comunidade envolvente, e atividades de auscultação do impacto na comunidade envolvente. Finalmente, a comunicação externa inclui os contactos com os encarregados de educação, pelos indicadores frequência, intervenientes e sua instrução, e assuntos tratados, a divulgação de informação de funcionamento, pelos indicadores atividades e frequência de divulgação de funcionamento, e de oferta formativa, pelos indicadores atividades e frequência de divulgação de nível de desempenho na avaliação externa, e atividades e frequência de divulgação de oferta formativa.

## **5. Dados**

### **5.1. Instrumentos de recolha**

Os instrumentos de recolha de dados privilegiados deste estudo foram as entrevistas realizadas aos diferentes gestores das escolas, e que, segundo Bogdan e Biklen (1994), se traduzem numa conversa intencional, entre dois indivíduos, dirigida por um deles e com o objetivo de se obter informações sobre o outro, que foram complementadas com a análise de documentos promocionais ou informativos. A complementaridade destes dois instrumentos de recolha de dados permitiu desconstruir a forma como estes gestores interpretam vários aspetos relacionados com o marketing das escolas e concluir através da sua ação, mais ou menos intencional, o grau de percepção da ideologia de mercado e de disputa de clientela. Tal como Psathas (1973) entende, estas entrevistas permitiram “perceber ‘aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Tendo em mente o que Bell (1997) afirma, a grande vantagem da entrevista traduz-se na sua adaptabilidade. Assim sendo, cabe ao entrevistador facilitar o desenvolvimento da resposta dada a fim de otimizar a eficácia deste instrumento na recolha de informação. Na sua preparação houve que selecionar os tópicos, elaborar as questões, considerar o método de análise e testar o plano. Esta autora alerta para o facto de a entrevista guiada ou focalizada, enquanto estrutura flexível, dotar o entrevistador de alguma liberdade, mas garantir que todos os tópicos cruciais são abordados. Assim, muito embora fossem preparadas determinadas perguntas, os entrevistados mantiveram a liberdade de falarem sobre os tópicos e de exprimirem as suas opiniões. Bell sugere que o entrevistador se limite a colocar habilmente as questões e se necessário ausculte as opiniões, podendo, se assim o entender, mover-se livremente de um tópico para o outro com o cuidado em não comprometer a fluidez da conversa, sendo que a preparação prévia simplificará a análise subsequente.

Atendendo ao que Quivy e Campenhoudt (1998) propõem, surgiu a necessidade de se equilibrarem dois aspectos cruciais: por um lado a realização de perguntas mais abertas, a fim de que o entrevistado pudesse exprimir as suas percepções sobre a temática em estudo, fazendo depender o sucesso deste instrumento de recolha de informação, uma vez

mais, da capacidade e da habilidade do entrevistador em facilitar, durante o contacto direto entre entrevistador e interlocutor, a exposição das percepções, interpretações e experiências do sujeito com autenticidade e profundidade; e por outro a fidelidade aos objetivos da investigação. Seguindo o referido por estes autores, a opção pela entrevista semidiretiva, neste estudo, nem inteiramente aberta, nem composta por um grande número de perguntas precisas, permitiu a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados, recolhendo-se elementos de análise profundos, individuais, sem constrangimentos de testemunhos e interpretações, respeitando, segundo estes autores, quadros de referência, linguagens e categorias mentais. Contudo, sendo que não se pode acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e/ou neutralidade do entrevistador, procurou-se conduzir cada entrevista atendendo ao guião proposto enquanto matriz orientadora de todo o diálogo (ver guiões nos Anexos 2 e 3).

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, e devidamente documentadas. Apesar da opção metodológica adotada, que permitiu focalizar a informação recolhida nas experiências do ponto de vista dos sujeitos informadores, anteciparam-se preocupações, sugeridas por Bogdan e Biklen (1994), relacionadas com o rigor, a representação e a generalização dos resultados, capazes de gerar teoria, descrição ou compreensão acerca do marketing das escolas, muito em especial quando a entrevista é encarada como a melhor forma de captar o que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito, mas que carrega a presença do investigador. Van der Maren (1995, citado em Esteves, 2006) alerta para o papel das inferências do investigador, explicitando uma dupla tipologia: os “dados invocados pelo investigador”, ou seja, os que não dependem diretamente dele, tal como os protocolos, notas de campo, relatórios, entre outros; e por outro lado os “dados suscitados” pelo investigador, isto é, as entrevistas, questionários, entre outros. A tarefa do investigador consiste, segundo Esteves (2006), em traduzir esta multiplicidade de dados em categorias de conteúdo, por meio de inferências, seguindo regras explícitas de codificação a fim de permitir a replicação do mesmo estudo em outra altura, ou em outros estudos, salvaguardando-se a validade das conclusões.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista poderá constituir ela própria uma fonte de deformação e de erro, que será possível controlar a fim de se evitarem falsas informações fornecidas, quer pelo sujeito entrevistado, quer pelo próprio instrumento de

observação. Segundo estes autores, a entrevista deverá conter perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos na fase exploratória, concebendo-se, dessa forma, um instrumento de observação preciso a ser aplicado a um sujeito disponível e capaz de fornecer as respostas necessárias. Assim sendo, o guião da entrevista foi submetido à análise por um especialista em ciências da educação, metodologias da investigação, no sentido de se avaliar a sua estrutura, coerência, consistência e clareza, validando-se o instrumento como tendo a capacidade de recolher as informações necessárias para este estudo. Para além disso, o mesmo guião foi alvo de um pré-teste ao ser aplicado a um grupo de indivíduos que não compõem a amostra do estudo, mas que se encontram envolvidos na gestão de uma escola por ocuparem os cargos de presidente e vice-presidentes de uma escola secundária.

Sabendo que as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, relembra-se a opção de, para este estudo, se conceber um guião de entrevista semiestruturado, por se revelar mais eficaz na comparação de dados entre os vários sujeitos, permitindo que os sujeitos estejam à vontade e falem livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo-se uma riqueza de dados contendo várias perspetivas dos respondentes. Seguiram-se algumas indicações avançadas por Pourtois e Desmet (1988, citados em Lessard-Hébert, Goyette, Boutin & Reis, 1994), isto é, iniciar a entrevista com uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões mais fechadas para o final, fazendo uso da reformulação sempre que se pretenda retomar o discurso.

Também foram alvo de análise documentos oficiais escritos pelas escolas para consumo externo, e que maior valor assumiram para este estudo uma vez que permitiram entender não só a posição da escola, mas também a intenção comunicativa por detrás de cada enunciado escrito ou oral, como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Estes textos exprimem a estratégia de cada escola, os valores de cada sujeito enunciador, sendo necessário perceber, segundo Bogdan e Biklen, quem foi o autor, por que razões e o contexto em que surge o documento. Segundo Atkinson e Coffey (1997) é importante que estes documentos textuais escritos não sejam utilizados como substitutos das entrevistas, uma vez que não são “transparent representations of organizational routines, or of decision-making processes. They are situated constructions, particular kinds of representations shaped by certain conventions and understandings” (citados em Denzin & Lincoln 2008, p. 56).

Esta análise de dados documentais complementa a informação obtida através das entrevistas e houve que definir que documentos se revelariam de maior utilidade, selecionando-se com extremo cuidado o que se queria analisar: segundo Bell (1997), o investigador deve proceder a uma rigorosa crítica interna no que respeita o tipo de documento, o que diz, quem o produziu e com que intenção, e a quem se destina.

Hodder (2003) apresenta algumas considerações sobre os textos escritos, caracterizando-os como “provas mudas”, com a particularidade de poderem ser separados no tempo do seu sujeito enunciator, isto é “the text can ‘say’ many diferente things in different contexts. But also the written text is an artifact, capable of transmission, manipulation, and alteration, of being used and discarded, reused and recycled – ‘doing’ diferente things contextually throughout time” (Hodder 2003, p. 157) Segundo este autor, estes artefactos participam na construção das relações sociais, e são concebidos com uma intenção comunicativa específica, a qual não poderá ser descurada aquando da análise dos dados.

## **5.2. Processo de recolha**

As entrevistas foram realizadas num período escolar considerado conveniente pelas organizações abrangidas e seguiram-se as indicações que a seguir se apresentam. Segundo Lessard-Hébert, Goyette, Boutin e Reis (1994), aquando da realização da entrevista, deve estabelecer-se um contacto preliminar com o sujeito informador no sentido de se auscultar a disponibilidade em participar, informar o mesmo, assegurar a confidencialidade e finalmente marcar a entrevista. Deve ser entregue, ainda, um documento explicativo com os objetivos e tipos de questões para preparação, reafirmando as medidas de confidencialidade a adotar. Posteriormente deve ser confirmada a recepção deste documento e marcada a entrevista. Procedeu-se, de igual forma, à recolha de toda a documentação referente a comunicação dirigida aos encarregados de educação e comunidade educativa em geral naquele ano letivo.

## **5.3. Processamento e análise**

Os dados recolhidos através das entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo de carácter categorial, que, segundo Bardin (1994, citado em Silva, Gobbi & Simão, 2005), permite descrever de forma objetiva e sistemática o conteúdo manifesto da

comunicação, através da descrição do conteúdo das mensagens, mediante indicadores, neste caso em particular não quantitativos, que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção das mensagens, com uma função, neste estudo em particular, de descrição e de interpretação e não de confirmação de hipóteses. As entrevistas foram submetidas a um sistema de categorias e subcategorias de acordo com os temas e subtemas inicialmente propostos no modelo de análise. A cada categoria e subcategoria foi atribuído um código numérico com nível e designação diferenciados e em cada uma foram apresentados pelo menos um exemplo típicos de unidades de registo (ver Anexo 6).

O facto é que a informação resultante das entrevistas, através de uma análise indutiva dos dados e da forma como estes se interrelacionam, permitiu construir uma teoria fundamentada (Glase & Strauss, 1967, citados em Bogdan & Biklen, 1994) das estratégias e lógicas de ação subjacentes à temática do marketing das escolas; ao invés de se recolherem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (Bogdan & Biklen, 1994), procurou-se reconstruir uma realidade parte integrante da gestão das escolas através uso de citações para ilustrar e substanciar a apresentação das conclusões.

O trabalho do investigador neste estudo seguiu diferentes etapas aquando da análise da informação recolhida, sistematizadas por Laville e Dionne (1999, citado em Silva, Gobbi & Simão, 2005), a saber, o recorte de conteúdos, que se refere à decomposição e recomposição dos relatos para melhor explicar a sua significação, e identificação de unidades de análise, de classificação ou de registo; estas traduziram-se em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou ideias referentes ao tema. De seguida procedeu-se à definição das categorias analíticas (ver Anexo 6), que consistiu em agrupar os elementos de conteúdo por afinidades de sentido, tendo-se optado por um modelo misto, sem se verificar, no entanto, a alteração das categorias estabelecidas inicialmente.

Claro é que sendo este um estudo de natureza essencialmente exploratória, não foi dado início ao trabalho sem uma linha de pensamento teórico subjacente e orientador. Maroy acrescenta um conceito basilar para este tipo de estudo, nomeadamente o de “teoria local”, ou *grounded theory*, que, tal como a abordagem mista, se serve da observação do fenómeno para construir um esquema de inteligibilidade teórica adequada a um

determinado contexto (1997, citado em Esteves, 2006) Finalmente, a categorização final das unidades de análise permitiu reconsiderar a alocação dos conteúdos e a sua categorização mediante uma análise mais profunda dos recortes.

Bardin (citado por Godoy, 1995, citado em Silva, Gobbi & Simão, 2005) divide este processo em três fases: a pré-análise, que se caracteriza pela definição de um esquema de trabalho; a exploração do material, onde se operacionaliza este mesmo esquema de trabalho; e finalmente, o tratamento dos resultados, quando se validam os mesmos. Trivinos (1987, citado em Silva, Gobbi & Simão, 2005) também estabelece três passos: a definição do corpus da investigação e conseqüente especificação do campo de estudo; a descrição analítica, ou seja a orientação do corpus pelas hipóteses e referencial teórico, resultando em quadros de referências, identificação de sínteses coincidentes e divergentes de ideias; e finalmente a interpretação referencial, que se traduz na fase de análise propriamente dita, reflexão, estabelecimento de relações com a realidade e aprofundamento da conexão das ideias.

Todas estas perspectivas têm algo em comum e que norteou todo o trabalho de análise desenvolvido: a centralidade do processo de redução pela categorização da informação considerada relevante para o objetivo da investigação de acordo com categorias. Foram também seguidos os princípios orientadores da constituição do corpus enunciados por Bardin (citado em Esteves, 2006), nomeadamente o princípio da homogeneidade, ou seja, referir-se ao mesmo caso, e da pertinência, isto é, a adequação ao esclarecimento dos problemas em estudo.

Finalmente, mencionamos alguns princípios que regeram a interpretação dos resultados pela produção de inferências mediante as questões de investigação inicialmente concebidas e o enquadramento teórico da problemática em estudo, e que, no caso de estudos de cariz exploratório, assenta da qualidade do sistema de categorias. Seguiram-se os princípios que Esteves (2006) considera essenciais a uma boa categorização, isto é, a que é “defensável”: a exclusão mútua, que evita a sobreposição de significados e garante a objetividade; a homogeneidade, que segundo Bardin (1988, citado em Esteves, 2006), pela coerência de critérios torna a categorização entendível como um todo; a exaustividade, que integra todas as unidades de registo relevantes para o estudo; a pertinência, do material empírico relativamente às questões de investigação e ao quadro teórico; a produtividade, que segundo Bardin (1988, citado em Esteves, 2006) permite obterem-se resultados

mediante novas hipóteses e dados exatos; e a objetividade, que evita a replicação de unidades de registo em categorias diferentes.

Por exiguidade de tempo útil, não foi possível proceder-se à validação do sistema de categorias por juízes independentes, nem se calculou a respetiva taxa de fiabilidade. No entanto, almejou-se uma categorização pertinente e produtiva no que respeita a adequação aos objetivos definidos, e objetiva e de exclusão mútua, para que, segundo Bardin (1995, citado em Lima, 2013), se garanta a estabilidade, isto é, a invariabilidade do processo de codificação ao longo do tempo, a futura reprodutividade, ou seja, a recriação em diferentes circunstâncias com diferentes codificadores, e a precisão, ou seja, comparação com um padrão de desempenho correto conhecido (Lima, 2013).

## **6. Considerações éticas**

Baseando-se este estudo numa investigação interpretativa de concepções, significados e valores, foi necessário ter em atenção alguns cuidados, de acordo com Erickson (1986, citado em Lessard-Hébert, Goyette, Boutin & Reis, 1994), relativamente à colaboração e relação de confiança entre investigador e indivíduos, que dependem do princípio da informação e da proteção dos participantes, acompanhadas de neutralidade de juízos, confidencialidade, envolvimento direto dos informadores na investigação, e clareza de objetivos e procedimentos. De acordo com Lima (2006) colocar-se-ão questões éticas sempre que o investigador se vir perante uma escolha e tomada de decisão, muito em especial num trabalho deste tipo, que prima pela utilização exclusiva de métodos qualitativos de recolha de informação passíveis de impregnarem a pesquisa de subjetividade. A investigação conduzida de forma eticamente adequada, segundo o autor, poderá ser garantida através de três princípios éticos presentes no relatório *Belmont*, lançado em 1978 pela *National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research*, nos Estados Unidos, (Lima, 2006), nomeadamente o respeito pelos participantes, a maximização dos resultados positivos, e a distribuição equitativa das vantagens e custos da investigação. Este mesmo relatório identifica seis normas de conduta científica que procuram traduzir estes três princípios básicos e que incluem a concepção de um desenho de investigação válido, a ser operacionalizado por um investigador capaz de identificar riscos, maximizar benefícios e selecionar os participantes adequados aos propósitos do estudo.

Por parte destes mesmos participantes foi obtido, de forma voluntária, o consentimento informado adequado aos objetivos do estudo. Assim sendo, foi contratualizado um protocolo de consentimento informado (ver anexo 4) com todos os indivíduos intervenientes no estudo, garantindo-se a proteção das identidades, a fim de se obter a máxima cooperação, assumindo, como preconizado por Bogdan e Biklen (1994), um compromisso de redação dos resultados norteadas pela fidelidade aos dados. Oliver (2003) apela à identificação dos propósitos do estudo com honestidade e veracidade, assegurando total confidencialidade das respostas. Este consentimento informado foi obtido mediante um formulário cuja cópia assinada foi entregue ao entrevistado.

Homan (2002) considera que há que informar previamente os participantes “da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (p. 142), como já atrás se referiu. Segundo Homan, o sujeito deverá ter a capacidade de compreender toda a informação que lhe é disponibilizada sobre tudo o que vai ocorrer e o que poderá acontecer. A informação disponibilizada aos participantes deve incluir a identificação do investigador, a explicitação dos propósitos, os procedimentos, a duração da participação, os eventuais riscos e danos, a disponibilização ou não de compensações por danos, os benefícios esperados, possíveis procedimentos alternativos, os procedimentos adotados para preservar a confidencialidade, a declaração de participação voluntária, o modos como os dados serão armazenados, quem terá acesso aos dados e os responsáveis pela investigação.

Uma vez que o estudo se baseia em entrevistas, informou-se o entrevistado, como previsto por Homan (2002) de como será utilizada a informação recolhida, como será armazenada, e por quanto tempo. A confidencialidade será garantida mantendo-se o anonimato dos participantes, à exceção do cargo ocupado, e não serão reveladas informações de identificação, nem de pertença a determinada instituição. Os respondentes foram codificados e as listas identificadoras mantidas em locais diferentes (Lee, 1993, citado em Homan, 2002). A descrição feita será limitada à caracterização do concelho onde se realizada o estudo, bem como o tipo de escola, pública ou privada, uma vez que é um dos propósitos deste estudo a comparação, procurando-se evitar referências que possam levar à quebra de confidencialidade pela revelação de características identificadoras da instituição e por consequência do entrevistado.

**Capítulo III**  
**Marketing das escolas**  
**e interdependência:**  
**lógicas de ação e atores**

### **Capítulo III - Marketing das escolas e interdependência: lógicas de ação e atores**

#### **1. Introdução**

A recolha de informação pela aplicação de entrevistas aos gestores alicerçou-se em dois conceitos fortemente entrosados na dinâmica das relações entre as escolas, nomeadamente o tipo de interação que se desenvolve entre elas, e do qual decorrem diferentes estratégias de marketing, e de comunicação externa enquanto forma de gestão da clientela e da visibilidade junto da sua comunidade envolvente. Das relações entre as escolas, mais ou menos mercantilizadas ou competitivas, resultam determinadas dinâmicas de funcionamento interno e externo, visíveis na forma como, no contexto geográfico lato, e no contexto particular de cada instituição, se gere a oferta formativa, a mobilidade de alunos, e a promoção da imagem e reputação.

Num total de oito escolas, duas escolas secundárias públicas, uma escola secundária privada, uma escola profissional pública, e quatro escolas profissionais privadas/cooperativas, foram entrevistados oito gestores, um de cada estabelecimento, tendo-se contado também com o apoio dos serviços de psicologia e orientação de algumas escolas para a disponibilização de informação pertinente. Não tendo sido possível incluir no estudo a totalidade das escolas do Concelho, conseguiu-se, no entanto, a total representatividade da tipologia das escolas existentes.

#### **2. Estratégias de interação entre escolas**

Na identificação do tipo de interação predominante, revela-se pertinente entender o grau de conhecimento que cada escola detém de si própria, pela sua capacidade de autoanálise da oferta formativa, clientela e imagem veiculada para o exterior, assim como o conhecimento que detém das restantes escolas por forma a posicionar-se nesta rede de escolas, sabendo exatamente o seu espaço e o que a comunidade antecipa como sendo a missão da escola.

## **2.1. Análise das escolas que partilham a área de interdependência**

### **2.1.1. Grau de familiaridade com as escolas concorrentes**

Todos os gestores entrevistados afirmaram deter conhecimento, ou pelo menos algum conhecimento das restantes escolas do Concelho, sendo que nem todos identificaram os aspectos com os quais se encontravam mais familiarizados. No entanto, o relacionamento entre as escolas é descrito pelos próprios gestores como um relacionamento próximo, pautado por um contacto regular, especialmente entre as instituições dentro do limite do Concelho:

... principalmente as de [nome do concelho], que são aquelas com as quais trabalhamos mais. (E5)

E tenho tido um relacionamento regular, ao longo dos anos, com as outras escolas [secundárias públicas] do concelho. (E8)

Conheço melhor, de facto, as do concelho [nome do concelho], mas conheço as escolas do ensino público, como do ensino particular e cooperativo, e privado em geral. (E4)

Somos escolas em que conheço os meus colegas dirigentes... (E6)

As relações entre escolas são definidas como um trabalho desenvolvido em rede, na partilha de problemas e de soluções, e assumem-se como sendo mais próximas entre as escolas de tipologia similar, nomeadamente as escolas secundárias públicas, por um lado, e as escolas profissionais, por outro, devido às afinidades em termos de trabalho e problemas decorrentes do seu normal funcionamento:

... e conhecemo-nos todos uns aos outros, portanto é uma rede, e funcionamos muito bem em rede, temos um grande contacto com as outras escolas profissionais... (E5)

Entre as profissionais é muito mais fácil; como disse temos uma proximidade muito grande. Sabemos o que é que cada um vai oferecer, e antecipadamente o que é que estamos a fazer... (E5)

Portanto, todos os problemas que sentimos há uma partilha e há uma tentativa de arranjar soluções para os problemas que temos. Pronto, desde toda a gestão da escola, quer pedagógica, quer financeira mesmo, partilhamos muito este tipo de problemas. (E5)

Umás mais que outras. Somos 16 amigos, mas com uns relacionamo-nos de uma forma e temos com algumas escolas mais afinidades do que com outras, mas por exemplo eu não tenho muito a ver com, nem me preocupo muito com a oferta

formativa, por exemplo, da [nome da ilha], mas falo imenso com a Escola Profissional (...). (E5)

Uma escola profissional indicou, através do seu caso em particular, a promoção da sua oferta formativa como um dos fatores promotores das suas relações com as outras escolas regulares:

Colaboro muito com essas escolas porque tento sempre divulgar a nossa oferta formativa por intermédio dos psicólogos que trabalham nessas escolas e portanto abrem-nos sempre as portas e temos uma relação muito próxima. (E6)

No que respeita o modo como esta interação se processa, a maioria dos entrevistados (75%) reportou estabelecer contactos regulares com outros gestores de escolas do mesmo concelho, mas não só, especialmente com escolas da mesma tipologia, para o desenvolvimento de trabalho colaborativo face aos desafios que as escolas partilham:

As profissionais, nós falamos muito e convivemos muito por todos aqueles aspectos que são comuns à nossa vivência enquanto escolas profissionais. (E5)

Bastante positivo, de cooperação institucional, de procura de resolução de problemas que são mais ou menos comuns às escolas [secundárias públicas] e na busca de soluções para as situações com as quais nós nos confrontamos diariamente. (E8)

E principalmente as secundárias em que há de facto uma conversa com os presidentes. Eu gosto de telefonar a saber, a perguntar como é que fizeste, como é que não fizeste, como é que vais fazer? (E2)

... mas se, com alguma regularidade, surge algum problema, se surge alguma legislação nova, uma deliberação nova que cause mais... eu às vezes telefono aos meus colegas a saber como é que vais fazer, etc... Portanto, há assim uma troca de opiniões. (E2)

Partilha essencialmente de problemas que possamos ter, eu, no meu caso, a nível pedagógico, dificuldades na interpretação das leis, isso são sempre aquelas coisas que levam horas a dizer: -“Mas o que é que eles agora querem que a gente faça?”. Novidades que de vez em quando a Direção Regional da Educação se lembra de fazer e é mais um papel em cima da hora. Aquelas coisas assim do normal, mas que é importante haver este diálogo porque senão não andamos todos... (E6)

Um dos gestores entrevistados referiu que a proximidade que se verifica entre as escolas profissionais da Região Autónoma dos Açores é muito maior do que a que se verifica entre as escolas profissionais de Portugal Continental.

Há e é uma boa partilha. E isto também é fomentado a nível nacional porque o facto de haver uma associação de escolas... nós vamos por exemplo a algumas

atividades que a associação de escolas promove a nível nacional e vamos nós e as outras escolas. Quando isto acontece e nós encontramos lá fora, uns com os outros, os colegas das outras escolas profissionais do continente é extremamente importante porque verificamos que não estamos isolados. (...) Enquanto nós aqui... nota-se mais o fosso de diálogo entre escolas do continente do que na região. (E5)

Há a salientar ainda, apesar de ter sido referido somente em duas das entrevistas, as reuniões de trabalho institucionais, assim como o associativismo, como duas formas de coordenação do trabalho desenvolvido pelas diferentes escolas, que merecem ser alvo de alguma atenção no âmbito deste estudo. Por convocatória da Direção Regional de Educação, reúne-se o Conselho Coordenador do Sistema Educativo Regional<sup>1</sup>, cuja função avaliativa e coordenadora operacionaliza e uniformiza o funcionamento do sistema e a implementação das grandes diretrizes da política educativa vigente. Algumas escolas profissionais integram ainda a ANESPO: Associação Nacional de Escolas Profissionais, organização sem fins lucrativos criada em fevereiro de 1991, com o intuito de, enquanto organismo unificador, apoiar as escolas, promover a qualidade do ensino, a colaboração, a inovação e a formação de docentes:

... periodicamente fazemos [escolas profissionais] encontros, reuniões e discutimos vários problemas que nos afligem. E em anos difíceis, como é o caso deste ano, ainda tivemos mais oportunidade de nos reunirmos, e portanto trocamos sempre aquelas impressões... (E5)

... e em particular também por participar em algumas reuniões onde estou também com dirigentes e responsáveis de outras escolas. (E4)

Relativamente às profissionais, conheço-as do contacto que nós temos, nomeadamente quando temos reuniões com a Direção Regional do Emprego, ou então reuniões da ANESPO, que é a associação das escolas profissionais. Pronto, conheço-as neste contexto. (E7)

### **2.1.2. Conhecimento da oferta formativa das escolas concorrentes**

Apesar de a oferta formativa se encontrar publicada no Portal de Educação, acessível ao público em geral, e de ser divulgada pela Direção Regional de Educação a todas as escolas, o indicador do grau de conhecimento da oferta formativa disponibilizada pelas escolas concorrentes foi inserido neste estudo com o intuito de se auscultar, numa primeira análise, se o gestor de determinada escola se encontra atento às restantes escolas, no sentido de identificar a replicação, ou não, de oferta formativa idêntica, o que poderá

---

<sup>1</sup> Regido pelo Decreto Legislativo Regional N° 12/2005/A, de 16 de junho, obedecendo ao Regimento N°

constituir um entrave na angariação de clientela para a sua escola, assim como condicionar a seleção da oferta formativa no sentido de se optar por uma oferta formativa que se destaque da restante e constituir um factor preferencial pelo consumidor, visando um único sector do mercado. Numa segunda análise, possibilita concluir acerca das dinâmicas subjacentes ao processo de seleção de nova oferta formativa, muito em concreto a capacidade de intervenção de cada escola nesta tomada de decisão. Os dados recolhidos pelas entrevistas permitiram identificar as especificidades de determinadas escolas pelas áreas de formação prioritizadas nos diferentes estabelecimentos.

De acordo com a Tabela 2, relativamente ao conhecimento destes gestores em relação à oferta formativa das escolas do Concelho, todos responderam afirmativamente mas poucos mostraram que realmente conseguiam enunciar qual seria a oferta formativa. Apenas o gestor E6 demonstrou um conhecimento mais profundo das áreas características de cada escola. Esta informação é divulgada pela tutela de diferentes modos:

Qualquer pessoa que queira conhecer esta oferta, ela está disponível no site da Direção Regional da Educação, e pontualmente há uma reunião anual do Conselho Coordenador Educativo Regional, onde é apresentada de facto a oferta formativa autorizada, e portanto todos nós temos conhecimento da oferta uns dos outros. Basta estar um bocadinho atento. (E6)

De cada uma individualmente sou capaz de não saber assim de cor, mas sei mais ou menos qual é a oferta formativa que elas têm. (E3)

Superficialmente, não posso dizer que tenha um conhecimento profundo sobre elas. (E1)

Nós temos aqui, quer esta escola,(nome da escola), quer de uma forma geral todas as outras escolas, nós temos a preocupação de saber qual é a oferta formativa, e mesmo trocamos algumas impressões. (E5)

Depois, quando nos comunicam os resultados, também comunicam às outras escolas e isso é partilhado e encontra-se no Portal da Educação do Governo Regional. (E3)

Não, isto é feito acima, portanto as direções regionais encarregues de tratar este assunto fazem-nos chegar, como às restantes escolas profissionais, os cursos que serão lecionados. (E4)

No entanto, também neste indicador se mantém a proximidade entre as escolas da mesma tipologia:

Relativamente às escolas profissionais, conheço. Relativamente às públicas, não. Não conheço. (E7)

Entre as profissionais é muito mais fácil; como disse temos uma proximidade muito grande. Sabemos o que é que cada um vai oferecer, e antecipadamente o que é que estamos a fazer... (E5)

De acordo com várias entrevistas, o conhecimento da oferta formativa revela-se de grande utilidade aquando da seleção da oferta formativa pelas diferentes escolas a fim de se evitar a duplicação de áreas formativas:

Também a sua oferta [conhecimento relativo às outras escolas do concelho]. Até também para tentar perceber a propósito da oferta educativa das outras escolas, o que é que nós enquanto [tipologia de escola] podemos oferecer também aos nossos formandos. (E4)

Nós fazemos um certo entrosamento com a oferta formativa de maneira a não duplicar, quer em termos de ensino regular, quer em termos de ensino profissional ou de no âmbito do PROFIJ. (E8)

## **2.2. Autoanálise da escola**

### **2.2.1. Oferta formativa**

#### **2.2.1.1. Percursos formativos disponíveis**

A partir do Gáfico 3, pode-se verificar, relativamente à oferta formativa de ensino secundário, nas suas diversas vertentes, uma grande variedade de percursos disponíveis nas diferentes escolas, apesar de se poderem restringir as áreas de formação, e que a replicação de cursos, à exceção dos cursos científico-humanísticos do ensino regular secundário, só se verifica em três cursos profissionais, de nível IV. Contudo, várias escolas profissionais e uma secundária fizeram registar o número elevado de cursos não aprovados por falta de recursos, muito em especial, no caso das escolas profissionais, devido aos condicionalismos financeiros provocados pelo término do quadro comunitário da Região, a 31 de dezembro:

Nós pedimos mais. Tínhamos um curso de Técnico Auxiliar de Saúde, e um curso de Energias Renováveis, mas esses não foram autorizados porque não temos recursos humanos e físicos suficientes para implementar o curso. (E8)

Este ano é um ano muito, muito particular, e particular no sentido negativo. Há a transição do quadro comunitário na Região, portanto ainda nem sequer foi disponibilizada a verba que vai ser despendida para o ensino profissional, e não se pode arriscar muito. (E6)

E há sensivelmente seis anos que não tínhamos uma oferta de formação tão reduzida em termos de aprovação de funcionamento. Candidatamos cinco cursos, aprovaram dois, e são os dois que vamos dar continuidade. (E6)

Houve uma grande restrição por parte das entidades governamentais porque o quadro não está aprovado, o novo quadro comunitário, e portanto a parte financeira condicionou o número de cursos a abrir. (E5)

... claro que este ano estivemos muito condicionados não àquilo que queríamos fazer mas àquilo que podíamos fazer. (E5)

Nós tínhamos capacidade para abrir muito mais do que os quatro e só temos quatro para abrir o primeiro ano e quando falo de nós, falo de uma forma geral de todas as escolas profissionais que sofreram deste problema. (E5)

### **2.2.1.2. Percursos formativos inovadores/ diferenciados/ especializados**

Subjacente a esta diversidade formativa, e através da análise das entrevistas, foi possível identificar duas preocupações manifestadas pelas escolas no que respeita a seleção da oferta formativa, nomeadamente a preocupação com a inovação e a diferenciação da formação como forma de dar a melhor resposta aos alunos que procuram inscrever-se num curso profissional, bem como garantir um elevado índice de empregabilidade num mercado de trabalho um tanto ou quanto limitado e inflexível, como é o da Região. Somente 37,5% (ver Gráfico 3) das escolas não terão cursos novos no próximo ano letivo, e esta situação acarreta grandes constrangimentos uma vez que as escolas terão de procurar não descurar, apesar desta procura de percursos formativos novos, a especialização de cada escola, a qual já fora responsável pelo investimento em recursos humanos e infraestruturas e equipamentos por vezes bastante dispendiosos:

Mas sempre que há cursos novos, a escola abre cursos novos, tentamos, no ano seguinte, não abrir novamente o mesmo curso de forma a que haja um espaçamento depois no tempo para a absorção dos jovens. (E5)

Pronto, para não andarmos todos aqui a atropelarmo-nos uns aos outros. (E5)

O exemplo que lhe posso dar foi: este ano tivemos aqui [nome do curso] pela primeira vez. Foi a primeira vez aqui na casa e foi a primeira vez a nível Açores. (E7)

E eu penso que, principalmente este ano, houve uma preocupação, já o ano passado eu notei isso, da Direção Regional em fazer a gestão da abertura desses cursos consoante, para não haver uma repetição aqui, ali e acolí. (E2)

Portanto, eu acho que sim, que houve essa preocupação, pelo menos. Não vou dizer que foi cem por cento conseguida, mas houve essa preocupação de olhar para as escolas e de não haver uma replicação de todos os cursos. Porque se formos ver depois, as possibilidades que cada escola tem são mais ou menos as mesmas, não é?! E então acabamos todos por oferecer mais ou menos o mesmo. E eu acho que houve essa preocupação. (E2)

... e desse penso que também não tem havido cursos aqui no concelho, nem mesmo na ilha. (E3)

O ano passado, o que é que a nossa escola entendeu fazer foi propor para si cursos que nunca tivessem sido lecionados nos Açores. (E7)

E fomos também buscar cursos, portanto, com menos frequência... (E7)

E no ano letivo passado fiz um grande trabalho de prospectiva de tudo o que existe de cursos profissionais, por isso é que fui encontrar aqueles dois que ninguém tinha dado e achei que era uma alternativa. (E7)

Quando inquiridos sobre a especificidade dos cursos profissionais lecionados nas diferentes escolas, isto é o factor de diferenciação de cada escola no mercado educativo, os gestores foram unânimes em afirmar que, em termos de plano curricular e carga horária, os cursos são homogéneos, uma vez que estes aspectos se encontram devidamente legislados nas respetivas portarias e deverão ser rigorosamente cumpridos sob pena de se comprometer a certificação final dos alunos; contudo, e atendendo às percepções dos diferentes gestores, os maiores fatores de diferenciação (ver Gráfico 5), reportam-se à própria especificidade das escolas (62,5%), que vêm associada a si determinada área de formação específica, muitas vezes descrita como “a filosofia da escola” (E5), ou a “imagem de marca” (E3), e às infraestruturas e equipamentos (37,5%):

Têm sido mais ou menos duas imagens de marca que nós já trazíamos desde que fazíamos os CETs, que são estas duas áreas de formação. (E3)

Já se sabe, pronto, muito embora o conteúdo seja todo o mesmo, os cursos variam de escola para escola, não é? (E7)

... nos temos [nº de escolas] escolas secundárias no concelho [nome do concelho]; eu frequentei uma delas enquanto aluna, com áreas de formação específicas e características. Todos sabemos que [nome da escola] é conhecida pela formação na área [nome da área] e [nome da área], [nome da escola] pelas [nome da área], e [nome da escola] pelo [nome da área]. (E6)

A procura pela especificidade de formação de cada escola acaba por condicionar a aprovação da oferta formativa com o intuito de se gerenciarem e rentabilizarem os recursos, num nível decisório superior à própria escola:

Não temos é [nome da área de formação] porque foi uma decisão, digamos, um acordo, vá lá, decisão da tutela, acordo ou decisão que, havendo poucos alunos de [nome da área de formação] e havendo poucos alunos de [nome da área de formação], então [nome da área de formação] ficariam [nome da escola], e [nome da área de formação] [nome da escola]. (E2)

Esse acordo procedeu-se com a presença dos presidentes dos conselhos executivos e a sra. Diretora Regional. (E2)

Também se verificou que este tipo de decisão acima descrita, nomeadamente a distribuição da diversidade da oferta formativa, nem sempre atende, na perspetiva de um gestor entrevistado, aos recursos de que as escolas dispõem:

Havia um outro que queríamos dar, que era de Técnico de Gestão Desportiva, que era uma novidade, tendo em conta o espetacular e magnífico polidesportivo que temos. (E5)

Outros fatores de diferenciação (ver Gráfico 5) também indicados são a equipa de formadores (25%) e as atividades curriculares (25%), em que uma escola procura selecionar os seus formadores de acordo com os critérios que considera serem os preferenciais da sua clientela, e promover atividades de integração dos formandos no contexto de trabalho, atendendo a que a opção de frequentar este tipo de curso por parte dos alunos se prende com a preferência por uma vertente formativa mais prática e de fácil inserção no mercado de trabalho:

... o cuidado que cada escola tem, nós, e acho que as outras também, é de ir procurar a diferença, já que o curso é igual para todos à luz da lei, é de procurar a diferença pelos formadores que põem a assegurar os conteúdos, pelas atividades que nós damos liberdade aos formadores, de eles poderem sair da escola, ir ver, ir conhecer... (E7)

Vamos ver, em termos de cursos não diferem em nada, isto é, nós estamos aqui a falar de um programa que existe no Catálogo Nacional das Profissões. (...) O que se coloca é que de facto nós temos as instalações possivelmente melhores equipadas de todas as escolas (...) (E4)

E quando surgiu, surgiu com o propósito de se especializar nessa área. (...). O que é que nos distingue, ou pelo menos eu tento transmitir aos candidatos que concorrem à nossa escola, o que nos distingue da [nome de outra escola que oferece o mesmo curso] (E6)

Para além disto, um dos gestores de uma escola profissional verbalizou a necessidade de especialização das escolas como uma das principais preocupações debatidas em reuniões entre as escolas profissionais, especialmente em plenário da ANESPO, como forma de se evitar a concorrência entre escolas, apesar de ter sido utilizado o vocábulo “desabafo” para descrever a forma que a discussão deste tema tem assumido:

A especialização das escolas é um assunto que nós temos falado em várias reuniões, sobretudo em reuniões da ANESPO, a necessidade de as escolas se especializarem porque acaba por haver concorrência. (...) No caso aqui da escola nós temos dado cursos sempre na área de gestão, comércio, serviços. Tem sido sempre à volta disto. Há escolas que, pronto, dão um pouco de tudo. (E7)

Tem sido discutido, desabafos, mas, na verdade, portanto, até agora não passou disso. (E7)

### **2.2.1.3. Processos de seleção da oferta formativa**

No que concerne a seleção da oferta formativa, há que ter em atenção não só o resultado final traduzido na listagem dos cursos selecionados e que constituem a rede de oferta formativa, mas também os vários mecanismos sequenciais decisórios que se processam aos diferentes níveis: do topo para a base, com o envio de indicações norteadoras da seleção por parte das escolas, às quais a tutela solicita uma proposta de formação em forma de lista ordenada; da base para o topo, isto é as discussões e decisões que ocorrem internamente à escola, de forma mais ou menos solitária ou colegial, que culminam na elaboração da lista ordenada de cursos; e finalmente do topo para a base, com a aprovação final das propostas apresentadas pelas escolas e posterior divulgação. Neste vaivém de operações decisórias, em vários níveis hierárquicos, há que discernir a competência de cada entidade a fim de poder concluir qual o papel real de cada escola, que influências sofre fruto das suas relações com as restantes escolas concorrentes, e finalmente o grau de intervenção da tutela neste processo.

Numa primeira fase, todas as escolas recebem um catálogo dos índices de empregabilidade, que deverá ser tido em conta aquando da seleção dos cursos:

É um catálogo dos índices de empregabilidade dos cursos, das saídas previsíveis em termos de profissão e com base nisso é que nós decidimos. (E8)

As escolas profissionais, por seu turno, recebem orientações para o processo de constituição da rede de oferta educativa numa perspectiva de articulação e proximidade com o programa do Governo Regional para a economia da região:

... mas recebemos uma carta digitalizada da parte do Sr. Vice-presidente do Governo a dizer que a oferta formativa das escolas deveria ir ao encontro das necessidades da economia, nomeadamente pensando em cursos técnicos que favorecessem a produção de bens transacionáveis, e também cursos que potenciasses o empreendedorismo, a abertura das próprias empresas... (E7)

Também o tipo de cursos foi-nos dado orientações que deviam ser cursos mais para a área dos produtos transacionáveis, portanto, que fomentassem a economia. (E5)

Numa segunda fase, as instituições priorizam as suas propostas de acordo com vários fatores condicionantes. Nesta fase o trabalho desenvolvido a nível interno nas escolas assume características diferentes: desenrola-se ora ao nível superior, principalmente nas escolas profissionais, ora ao nível das estruturas médias, essencialmente nas escolas secundárias, ora centrado no órgão de gestão, ora discutido nas estruturas orgânicas intermédias competentes, como é o conselho pedagógico, após a auscultação dos departamentos curriculares, e consiste na seriação da formação que cada escola considera que poderá operacionalizar mediante uma priorização:

Na escola temos este princípio: os departamentos fazem propostas e estas propostas vão a Pedagógico. O Pedagógico opina sobre e o Conselho Executivo depois propõe de acordo com a proposta. (E2)

Portanto, cumprimos a lei: levamos a Conselho Pedagógico. Auscultamos os vários Departamentos da escola e depois chegamos a uma deliberação em Conselho Pedagógico em termos de proposta. (E8)

Finalmente, a Direção Regional da Educação procede ao levantamento das propostas e delibera sobre a aprovação, ou não, das mesmas, desconhecendo-se, pelas próprias palavras de um gestor, quais os critérios adotados, podendo a aprovação final dos cursos divergir das propostas das escolas em termos de número de cursos aprovados, o que contradiz por completo a ideia de um mercado educativo:

Mas a oferta que tivemos acabou por ser mais ou menos semelhante à proposta que apresentamos. (E4)

Esse, por exemplo, não foi há dois anos. Este ano foi toda aprovada, sim. (E2)

Sim, foi candidatarmo-nos embora nós não tenhamos propriamente... não esteja nas nossas mãos a decisão... (E3)

Depois a Direção Regional da Educação, que cruza as propostas de todas as escolas, entende o que é que há de dar a quem. (E7)

Portanto, nós não temos, quer dizer, a nossa influência na decisão daquilo que vai ser feito é só aquilo que nós podemos candidatar. (E3)

#### **2.2.1.4. Fatores determinantes na seleção da oferta formativa**

A rede de oferta formativa disponível constitui, então, o resultado de complexos processos de seleção, de priorização e de aprovação de percursos formativos que oscilam entre dois polos: a tutela, que emana as grandes diretrizes com o objetivo de coordenar e articular a gestão da oferta dos serviços por forma a garantir a diversidade e complementaridade das propostas de formação, bem como a otimização dos recursos das instituições, e aprova os cursos; e as instituições educativas que procuram gerenciar estas orientações superiores, a sua especialidade e realidade em termos de recursos humanos e físicos. No que respeitam os fatores que determinam a seleção da oferta formativa ao nível das instituições (ver Gráfico 5), destacam-se dois que se articulam entre si, nomeadamente a especialização da escola (62,5%) e as instalações e os equipamentos (62,5%) que decorrem desta mesma especialização. Segue-se a tradição formativa da escola (50,9)%, que ajuda a determinar a opção formativa e se encontra refletida nas atividades de marketing das escolas. Finalmente, são referenciados a inovação formativa (37,5%), os recursos humanos (37,5%) e a identidade da escola (37,5%). Uma das preocupações indicadas numa entrevista foi a dificuldade em articular a especificidade e filosofia da escola com as indicações emanadas do topo, especialmente quando implicam grandes mudanças, muito embora as escolas admitam alguma liberdade em todo este processo:

Também o tipo de cursos foi-nos dado orientações que deviam ser cursos mais para a área dos produtos transacionáveis, portanto, que fomentassem a economia. Claro que cada escola tem a sua especificidade e é muito complicado de um momento para o outro, com os recursos humanos e físicos que temos, mudar, alterar completamente a nossa filosofia. Fomos adaptando... (E5)

E é uma área que não existe mas não nos foi dado, não nos foi dada autorização de funcionamento, portanto ficamos com aqueles que, foi no nosso entendimento colocá-los lá, e foi do entendimento de quem os aprovou, das duas direções [Direção Regional da Educação e Direção Regional do Emprego], aqueles podem fazer face também à filosofia também do próprio, e ao espírito do próprio governo, que é formar jovens para a economia, pronto... fomentar a economia. (E5)

Ou seja, nós temos alguma liberdade para escolher mas sempre dentro daquilo que foi definido como prioritário porque o financiamento tem de estar garantido. (E7)

Um dos gestores entrevistados afirmou sentir uma diminuição do grau de orientação e/ou intervenção da tutela relativamente a todo esse processo seletivo:

Como eu já lhe disse, agora já não há grandes indicações, a gente tem de ver e pronto. (E7)

### **2.2.2. Clientela**

A introdução deste indicador no estudo deveu-se ao facto de permitir auxiliar a identificar as relações entre as escolas, através da mobilidade dos alunos, aquando da mudança do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário, muito em especial quando muitos alunos começam a considerar percursos formativos alternativos como são os cursos profissionais. No entanto, nem todos os gestores dispunham de números reais de novas matrículas, à exceção das escolas profissionais, uma vez que essas se encontravam, aquando da realização das entrevistas, a proceder à seleção e seriação dos alunos para os novos cursos. Ademais, no caso das escolas profissionais não se verifica a transferência de alunos. A recusa de matrículas só se coloca aquando da seleção dos alunos para os novos cursos pelas escolas profissionais, uma vez que os alunos não selecionados acabam por regressar às escolas regulares por se encontrarem ainda em idade de escolaridade obrigatória. Contudo, as entrevistas permitiram perceber os motivos subjacentes à mobilidade dos alunos, que se considera reduzida:

Porque os alunos a partir do terceiro ciclo muito dificilmente mudam de estabelecimento de ensino. Têm resistência a mudar, têm os amigos, têm os colegas e têm muita resistência em mudar. Eu próprio tive essa dificuldade com os meus dois filhos mais velhos. (E1)

#### **2.2.2.1. Novas matrículas**

Muito embora as razões de novas inscrições nas escolas profissionais e regulares difiram entre escolas regulares e escolas profissionais/privadas, verifica-se alguma mobilidade de alunos entre as escolas, sendo de referir que os alunos se matriculam em várias escolas profissionais ao mesmo tempo, ficando a aguardar a sua aprovação ou não nos cursos; caso não sejam aprovados, os alunos regressam à sua escola regular de origem a fim de completarem o seu percurso educativo até atingirem a escolaridade obrigatória:

Dos alunos que foram entrevistados, portanto, aliás a maioria deles candidatou-se a várias escolas. Portanto, não estão... digamos assim... não vão ficar desamparados.

Não vão ficar 330 alunos na rua, não é? Porque muitos vão candidatar-se a outras escolas e serão provavelmente integrados noutras escolas. (E3)

Podem não ser selecionados por nós e serem selecionados por outra escola, e são muitas vezes selecionados por outra escola, e vice-versa; é natural que haja algum aluno que não fica numa determinada escola e poderá acabar por ficar na nossa. (E4)

Obviamente, estando ao abrigo da escolaridade obrigatória, se não entram nesta escola, ou noutra escola profissional, regressam ao ensino regular. (E5)

Este constitui o percurso normal dos alunos que se candidatam às escolas profissionais. Para além disso, esta movimentação dos alunos permite dotar as escolas profissionais de algum poder estratégico de seleção de alunos que melhor satisfaçam as suas necessidades, uma vez que o número de alunos candidatos é ainda muito superior ao número de alunos selecionados, e resigna-se às escolas regulares o papel de acolher os alunos não selecionados pelas escolas profissionais, disponibilizando percursos alternativos adequados:

... nós temos sempre mais candidatos do que vagas. (E3)

Posso lhe dizer que este ano tivemos cerca de quatrocentos candidaturas para setenta e duas vagas no máximo. (E3)

... nós obviamente vamos buscar os alunos que têm um percurso mais regular e com notas melhores até aqui, até entrarem na escola... (E3)

Mas ainda assim temos uma boa margem de manobra. (E3)

... um exemplo só... são cento e.... acabei de o fazer agora... no curso de [nome do curso] foram cento e quatro candidatos e só vão ser selecionados vinte e quatro. (E5)

A análise dos dados das entrevistas permite concluir que os fatores que melhor cativam novos alunos (ver Gráfico 6) são a recomendação de familiares e amigos antigos alunos da escola (37,5%), a reputação do estabelecimento de ensino (37,5%), a oferta formativa (37,5%) e a área geográfica (37,5%), esta última que se deve, acima de tudo, à área de residência do aluno e à política de transportes escolares. Estas razões são auscultadas junto dos alunos aquando dos procedimentos de seleção dos mesmos:

Essa é uma pergunta que eu lhes faço e registo as respostas nos questionários. (E6)

Portanto, esta é uma das perguntas que eu faço na entrevista que realizo com os formandos. (E7)

É curioso verificar que a escola profissional que evidenciou menor diferença entre o número de alunos inscritos (62 alunos) e o número de alunos selecionados (22 alunos) foi a que se referiu à dificuldade em “vender” o seu curso pelo grau de exigência do mesmo:

Isto varia muito de curso para curso. Este ano nós tivemos, foram 62 inscrições no curso de [nome do curso], e selecionou-se os 22. O ano passado tivemos cento e piques inscrições, mas era de (nome do curso), pronto. (Nome do curso) não é um curso muito fácil de ser vendido. Porque embora seja um curso profissional, é um curso difícil. (E7)

#### **2.2.2.2. Alunos transferidos para outra escola**

A transferência de alunos é uma situação que não se coloca no caso das escolas profissionais, podendo aparecer casos muito pontuais e que se devem a razões muito específicas, por exemplo de mudança de residência, ou de amigos que se mudam de escola. De outra forma, os alunos selecionados para os cursos permanecem nas escolas até ao final do seu percurso formativo, sendo a exceção alguns casos de falta de aproveitamento e assiduidade irregular:

Não há essa figura da transferências. (E5)

Tenho conhecimento, por exemplo, de um caso de um formando de outra escola, de outra ilha até, que este ano, 14/15, pediu transferência para poder vir para um curso que nós cá já abrimos, portanto um curso que vai para o segundo ano. (E4)

Porque queria mesmo mudar de ilha e teve o irmão aqui a estudar e que lhe indicou esta escola. (E4)

Não, o processo de transferência... tive um pedido, penso que há oito anos atrás, ou nove, mas nem sequer era para uma escola da Região Autónoma dos Açores. Foi uma miúda que os pais foram viver para o Continente... (E6)

No caso das escolas regulares e privadas, as razões de transferência para outra escola prendem-se com a mudança de curso, as amizades, e razões financeiras:

Porque os cursos não existem cá. (E8)

E depois quando sai um amigo de referencia ou outro, é isso que nós temos estado a mudar. (E1)

... desde o não ter mais a bolsa que lhes era atribuída... (E2)

#### **2.2.2.3. Renovação da matrícula aquando do ingresso no ensino secundário**

Esta situação de renovação da matrícula verifica-se somente nos casos das escolas regulares e privadas. A análise das razões desta mesma continuidade pedagógica permite

compreender qual a imagem que os alunos têm da sua escola:

Vem de trás e gostam de estar cá. (E8)

Eles gostam da escola. (E2)

Gostam dos professores. (E2)

Sei que há alunos que às vezes não pedem transferência porque não querem deixar a escola. (E2)

Talvez fiquem porque os amigos cá estão e ficam cá também. (E2)

... porque criaram uma empatia com a escola, muito grande... (E1)

Por outro lado, a procura desta continuidade condiciona a seleção formativa da própria escola pública, que faz depender esta escolha das necessidades dos seus alunos em termos de continuidade do percurso educativo na escola, reservando-se ao direito de excluir tão somente os alunos externos à escola por motivo de excesso de alunos nos percursos formativos alternativos:

É uma escola com muito aluno, portanto, se temos as turmas já grandes, não aceitamos. (E2)

Não, mas somente recusamos dos cursos profissionais. (E2)

Além disso, como tivemos PROFIJ II de Informática então daria saída a esses alunos, continuidade a esses alunos. (E2)

#### **2.2.2.4. Recusa de novas matrículas**

A recusa de matrículas coloca-se no processo de seleção das escolas profissionais, devido à restrição do número de alunos por turma, ou quando, no caso das escolas regulares, nos cursos profissionais e de Programas Formativos de Inserção de Jovens, as turmas já são demasiado extensas em termos de número de alunos, ou dada a idade avançada dos alunos:

Não, mas somente recusamos dos cursos profissionais. (E2)

Sim, nós tivemos de recusar a matrícula de alguns alunos, sobretudo aqueles que têm dupla retenção e que têm idade largamente superior a 18 anos. (E8)

Não podemos. (E8)

Recusamos só os alunos de fora. (E2)

Então não vale a pena. Houve aí um ano atrás, há dois ou três anos, que fizemos

entrevistas e não sei o quê, e chegamos à conclusão de que não valia a pena. Porque estes alunos têm de estar na escola. (E2)

### **2.2.3. Percepção da imagem**

#### **2.2.3.1. Percepção da imagem da escola pelos alunos**

No que respeita a percepção dos gestores face à imagem que os alunos detêm da sua escola (ver Gráfico 7), associada à razão da sua escolha por frequentar esta mesma escola, especialmente no que se refere às escolas profissionais, ou mesmo manter-se matriculado nela, destacam-se como aspectos positivos a área de formação que a mesma disponibiliza (50%), seguindo-se a tradição e imagem (37,5%) que a escola partilha com a comunidade:

Por outro lado, tem a ver também com o histórico da escola. (E4)

Depois pelo próprio prestígio da escola, consideram que é uma escola antiga, com tradição, com todos estes aspectos. (E2)

Ou então, também às vezes eu admito que, por uma ligação afetiva à escola, porque foi a escola deles, porque foi a escola do avô, ou seja, os pais deles também pode existir essa razão. (E2)

Os gestores apontam também, como fator de preferência pela sua escola, os professores (25%), no que respeita o seu grau de exigência, o acompanhamento dos alunos e maior proximidade com os alunos:

Eles frequentam esta escola, como já lhe disse, porque consideram que os professores são exigentes, são bons professores e são exigentes. Costumam dizer que preparam bem. (E2)

Gostam de cá estar pela qualidade dos professores, porque tem recursos humanos... (E8)

... a tal questão do acompanhamento, de nós estarmos muito próximo deles... (E1)

Há alunos que não se integram no liceu, numa escola secundária grande, com mil, dois mil, três mil alunos, que procuram mesmo um espaço onde, pelas suas características pessoais, ou pelas suas dificuldades, ou porque sabem que vão ser assim mais acolhidos, digamos assim. (E7)

A frequência da escola por outros familiares e amigos (25%) também foi um dos indicadores referidos por alguns gestores:

... ou é porque de facto conhecem a escola porque tiveram cá o primo. Eu tenho

alunos que já tiveram cá a mãe. (E5)

A escola já formou muitas gerações de profissionais e é natural que... há sempre algum tio, primo ou sobrinho ou padrinho que já tenha cá estudado e por isso indique esta escola. (E4)

### **2.2.3.2. Percepção da reputação da escola pelos pais**

Apesar de, no caso das escolas profissionais, os gestores alertarem para o facto de a maioria dos alunos ser o seu próprio encarregado de educação, situação que se tem vindo a alterar devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, continua a verificar-se o acompanhamento por parte dos encarregados de educação, apesar de este ser ainda considerado irregular. De acordo com a Tabela 11, a maioria dos gestores destas escolas referem desconhecer a opinião dos pais dos seus alunos porque a maioria dos alunos são os próprios os encarregados de educação, ou então referem que acham que os pais pensam o mesmo que os filhos. Desta situação depreende-se que existe um maior distanciamento entre a escola profissional e os pais/encarregados de educação, evidenciado pelo menor grau de comunicação:

Todos os anos reunimos, ou convocamos os encarregados de educação dos menores de idade, para uma reunião de apresentação da escola e do regulamento interno e a média, por exemplo, de 40 convocados, aparecem-me 10 ou 9. (E6)

A maioria dos nossos formandos são os seus próprios encarregados de educação. Mais recentemente, este ano e o ano passado, é que nos têm aparecido formandos menores de idade na sequência da entrada em vigor da escolaridade obrigatória dos 18 anos. (E7)

Se no início nunca vinham, havia um... portanto, não vinham à escola. Nós também tivemos outro tipo de postura, foi começar a chamar muito mais os pais à escola, porque isso é uma opção dos alunos, e não uma opção dos pais. Eles não vêm para aqui obrigados, eles vêm porque querem. (E5)

Mas não se vê muito os pais a vir. (E7)

Portanto, na fase de seleção este ano eu verifiquei que foi mais notório o acompanhamento dos pais no acto da inscrição relativamente a outros anos. Porquê? E isto tem a ver porque eles são mais novos. Portanto, vinham com 14, 15 anos e vinham acompanhados pela mãe, regra geral pela mãe. Notei, nos poucos tempos que estive nos serviços lá em baixo, vinham sempre acompanhados. Os mais velhos não. Ou vinham com algum irmão mais velho. Mas houve mais presença dos pais na escola. (E5)

À parte destes momentos, os diretores de curso disponibilizam uma hora e meia de atendimento semanal para encarregados de educação; são raros os encarregados de educação que comparecem. Há um ou outro, mas raramente comparecem. (E6)

### **2.2.3.2.1. Fatores de satisfação dos pais**

No que respeitam os aspectos que mais agradam aos pais relativamente à escola dos seus educandos (ver Gráfico 8), de acordo com as percepções dos próprios gestores, salientam-se os professores e/ou formadores (75,0%), as infraestruturas (50,0%) e as visitas de estudo (37,5%). Relativamente aos professores/formadores, é referenciada a sua competência, exigência, experiência e proximidade aos alunos:

‘O meu filho está muito satisfeito porque tem bons professores e os professores sabem o nome dele’. Às vezes acho piada porque eles dizem isso. (E5)

‘Eu sei que os professores são mais exigentes, que as notas não são tão boas, mas prepara bem’. (E2)

... há um grupo de formadores que trabalha há muito tempo connosco, há muitos anos e que, de facto, é nuclear em cada uma das áreas de formação, e que são, de facto, formadores muito bons. (E3)

No que concerne as instalações e equipamentos, é referido o grau de adequação das infraestruturas à área de formação técnica oferecida pela escola:

Nós temos laboratórios muito bem equipados, temos três salas de laboratórios de informática cheios de computadores, temos oficinas de mecânica e de electrónica. (E3)

### **2.2.3.2.2. Fatores de insatisfação dos pais**

No que diz respeito aos aspectos que menos agradam os pais (ver gráfico 9), salienta-se a localização geográfica (50%) como sendo a mais referenciada. Contudo, também são referidas as baixas notas dos filhos, os horários desadequados, falta de estruturas comuns, por exemplo um refeitório ou bar, o facto de os filhos poderem ter que sair de noite da escola, aquando da realização de atividades, e os pais terem de os ir buscar e problemas de tesouraria que originam atrasos nos pagamentos dos apoios aos alunos.

### **2.2.3.3. Atividades de estudo da reputação das escolas**

Três gestores indicaram não deterem dados sobre a reputação da sua escola junto dos pais por não desenvolverem quaisquer atividades de recolha de informação:

É natural que haja alguma coisa que os pais considerem que podia ser melhor ou pior, mas sinceramente não tenho dados para isso. (E4)

Nós não temos assim... nós por acaso não temos uma recolha de informação sobre a opinião dos pais. Temos mais sobre a opinião dos alunos. (E3)

No entanto, as atividades de auscultação das opiniões dos pais relativamente à escola dos seus educandos (ver Gráfico 10) prenderam-se com a realização de inquéritos (37,5%), no âmbito da operacionalização do modelo de autoavaliação das escolas (MAQE), que implicou a aplicação de inquérito por amostra para efeitos de elaboração de um relatório de autoavaliação da escola, os contactos diretos com os diretores de turma (25,0%), ou coordenadores de curso, no caso das escolas profissionais, e com os representantes dos encarregados de educação em reuniões ao longo do ano (25,0%).

Há a referir, ainda, as atividades de auscultação das opiniões dos alunos, referidas somente por um gestor, mas que são uma atividade recorrente nas escolas profissionais, em que se efetua, no final de cada avaliação modular, por disciplina, a avaliação da formação e do formador:

Nós fazemos a recolha da opinião dos alunos através de inquérito. Eles preenchem o inquérito no final de cada disciplina, em que se pronunciam, não só em relação à matéria daquela disciplina, em relação à sua preparação prévia, (...), e depois também avaliam o formador, a forma como ele dá as aulas, a forma como ele implementa a avaliação à disciplina, portanto vários aspectos. (E3)

Uma gestora de uma escola afirmou que a continuação de contratação dos formadores e a orientação da ação formativa dependem dos resultados dos inquéritos aplicados:

Quando há alguma coisa servem de base à seleção dos formadores, servem de base para eventualmente, dentro daquilo que é permitido, porque não há muita margem de manobra, podemos direcionar a formação de um módulo mais para este lado, ou mais para ali, portanto para darmos alguns ajustes, embora não se possa fugir muito ao programa. (E3)

#### **2.2.3.4. Frequência das atividades de estudo da reputação**

No que se reporta à frequência das atividades acima mencionadas, importa mencionar que a mesma depende grandemente do tipo de atividade desenvolvida pelas escolas, por exemplo:

Não, os contactos que estão previstos são os diretores de turma, que nós aqui chamamos de orientadores educativos de turma. Têm no seu horário uma hora de atendimento. (E7)

O ano passado foi feito um inquérito para o relatório de autoavaliação das escolas junto dos pais. (E2)

Depois, uma vez por ano pedimos também aos alunos que nos preencham um inquérito relativamente às infraestruturas e aos recursos humanos, portanto, o que é que eles querem ver melhorado, que parte da instituição é que eles acham que precisa de mais gente, de mais funcionários, de melhores infraestruturas, pronto. (E3)

A frequência também depende muito daquilo que os diretores de curso consideram que seja pertinente, que seja necessário. (E4)

E a direção técnico-pedagógica reúne-se com esses representantes pelo menos uma vez por período e vê, ponto a ponto, as questões que foram levantadas. (E1)

Vamos fazendo uma reunião no início de cada ano, uma reunião geral, para eleger os representantes dos órgãos da escola, nomeadamente conselho pedagógico e assembleia de escola. E depois, com maior regularidade, uma vez por período, para além dos diretores de turma que estão sempre em contacto com os pais. (E8)

Somente uma escola referiu a particularidade de efetuar este levantamento de informação de forma sistemática e orientada por objetivos concretos e indicadores específicos por ser um estabelecimento certificado pela qualidade:

Nós, para já temos uma análise permanente dos resultados, porque somos uma escola certificada, e dentro do nosso sistema de gestão da qualidade, temos indicadores que achamos fundamentais, entre os quais estão esses, que são a satisfação dos alunos, satisfação dos formadores, e das empresas que depois recolhem os alunos na altura do estágio. (E3)

### **3. Gestão da visibilidade da escola**

A visibilidade da escola é gerida de duas formas pelas instituições: de um modo organizado e intencional, através das atividades promocionais das escolas relativamente à oferta formativa e às atividades desenvolvidas pelos alunos, mediante as estratégias de marketing que selecionam com o intuito de cativar novos alunos ou simplesmente validar a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola; e de um modo mais indireto, da comunicação externa com os encarregados de educação relativamente ao funcionamento da escola e acompanhamento dos educandos. Todas estas iniciativas, de forma mais ou menos direta, permitem (re)construir a percepção que a clientela detém das escolas e poderá ser alterada sempre que a instituição acredite que necessita de reforçar ou mesmo modificar a sua imagem junto da comunidade para algo mais positivo.

### **3.1. Marketing das escolas**

#### **3.1.1. Atividades promocionais**

##### **3.1.1.1. Iniciativas de promoção junto da comunidade**

Abundam as iniciativas de promoção da oferta formativa e das atividades desenvolvidas pelas escolas junto da comunidade, muito em especial pelas escolas privadas e profissionais, pelo que neste indicador se procederá à distinção entre as escolas secundárias regulares e as escolas profissionais e privadas. Contudo, todas as escolas partilham da opinião de que não têm uma estratégia de marketing propriamente dita, limitando-se à operacionalização de um conjunto de atividades de promoção de uma forma um tanto ou quanto pontual, mediante as necessidades sentidas pelas instituições:

Portanto, nós não temos um departamento e deveríamos ter um departamento de marketing. Não temos porque também a conjuntura financeira não ajuda, mas isto é um ciclo. Porque é assim: nós precisamos de dinheiro para divulgação e sem divulgação também não vamos conseguir novas matrículas e novos financiamentos. (E1)

Em termos de estratégia de marketing, não temos uma estratégia definida. Talvez porque nunca tivéssemos sentido essa necessidade de arranjar mecanismos de muita divulgação. A escola só por si vai-se divulgando e... (E5)

Pois, efetivamente é uma falha que nós temos porque nós não temos, nós não fazemos divulgação destes resultados. Portanto, temos o nosso PAA todo organizado, se tiver curiosidade de ver. Até porque, como normalmente há cursos envolvidos, nós salvaguardamos sempre, pedindo ao formador que faça ele, ou ele e os alunos, um relatório e que nos traga evidências da máquina que nós emprestamos ou da câmara de filmar. Portanto, nós constituímos o dossier mas efetivamente depois não temos como, não temos feito nenhum tipo de divulgação. Efetivamente, eu já pensei assim... é assim, ideias nunca faltam, no final do ano porque não gravar um CD e dar a todos os formandos, alguma coisa do género. (E7)

Mas, pronto, eu não sei se já teve a oportunidade de reparar mas nós somos uma equipa muito pequenina e, portanto, quando há tanto trabalho e há tanta responsabilidade, há coisas mais pequeninas e mais simples que depois acabam por ficar para outras núpcias. (E7)

Algumas escolas reconhecem a necessidade de possuírem uma estratégia de marketing mais estruturada, utilizando mesmo o termo “rudimentar” para classificar a sua estratégia:

... é o nosso marketing rudimentar, mas que nós sentimos que é bastante eficaz. (E6)

Sabe como é?! Nós temos consciência disso. E temos tentado ser criativos, não é?! Só que não sei se a nossa criatividade está de acordo com as exigências do mercado. (E1)

Julgo que precisamos de fazer mais porque há muitas pessoas que não conhecem [nome da escola] (E1)

Ora, neste ano já não. Já nós fizemos para cada uma das turmas um plano de ação para o ano inteiro em que os pais já sabem exatamente, no primeiro dia de aulas vai ser entregue para saberem. Ora, está a ver, o marketing era importante, porque ele teria, também de uma forma muito consolidando a nossa imagem, transmitido aos pais, está a perceber, mesmo sem ser o tutor, o que vai ser feito e os resultados que já teve no ano anterior. Isto é um exemplo do que deve ser feito. (E1)

Preferencialmente em setembro. Deixe-me dizer que, segundo a experiência que eu tenho, acho que nos falta um departamento de marketing já há muito tempo. Mas o ideal seria este departamento fazê-lo permanentemente, ao longo de todo o ano. (E1)

Esta necessidade de uma estratégia de marketing mais agressiva e estruturada prende-se com o facto de as escolas, especialmente as profissionais, pretenderem captar alunos com nível de desempenho superior e conseqüentemente o respetivo financiamento necessário à manutenção da própria escola:

A necessidade sente-se. Eu sinto porque há concorrência. É como lhe disse, há concorrência, uma concorrência saudável. Mas a verdade é que nós temos de ter alunos suficientes para podermos escolher e poder fazer uma turma com gente com capacidades. A que é que se deve isso? Tem a ver exatamente com a história do financiamento. À medida que o quadro comunitário começou a caminhar para o seu fim, ele acabou a 31 de dezembro de 2013, começaram a reduzir a nossa oferta formativa. (...) Cada curso é um x de dinheiro. (E7)

As atividades selecionadas pelas escolas alteram-se todos os anos, sendo que uma escola fez depender esta variação do curso a promover, bem como do número de alunos a captar. O conhecimento subjacente a estas opções prende-se, de acordo com a mesma escola, com uma certa “sensibilidade”, ou conhecimento intuitivo das necessidades da escola perante o mercado de ensino:

Olhe, é assim... a divulgação da oferta formativa também varia de ano para ano. (E7)

Portanto toda essa estratégia depende muito do que é que nós pretendemos captar. (...) E dos cursos que estamos a divulgar também, da natureza dos cursos. Quando

nós lançamos, portanto a primeira escola que lançou o curso de animador social fomos nós. Como era uma novidade, nós fizemos uma publicidade diferente. O curso de auxiliar de infância também foi uma novidade e na altura fizemos umas coisas diferentes. (E5)

De ano para ano pode mudar; vamos alterando a estratégia ou conforme os cursos, ou a captação de mais ou menos alunos que temos de ter em vista. (E5)

Para quatro turmas, pronto, também já temos alguma sensibilidade. (E5)

Os fatores mencionados como condicionantes das atividades promocionais adotadas pelas escolas este ano letivo foram a situação financeira, muito em especial o término do quadro comunitário para a Região, e a decorrente aprovação tardia da oferta formativa:

Visitas às escolas nós não fazemos. Não fizemos, melhor. Nós fazemos, mas não fizemos foi esse ano porque não tínhamos ainda os cursos aprovados. (E5)

Fazemos sempre todos os anos. Todos os anos promovemos, fazemos um vídeo. Este ano não fizemos. Foi tudo atrasado em termos de aprovação de cursos, e quando vieram a provação, tivemos logo que lançar os cursos e já tinha passado todas as feiras de divulgação nas escolas todas. (E5)

Acho que não porque com a transição do quadro comunitário, não sabendo que verba está disponível para os cursos aprovados, não tivemos muita margem. (E6)

E houve aqui um período de alguma angustia até ao dia 14 de junho, 11... meados de junho em que ainda não tínhamos os cursos aprovados mas tínhamos muitos jovens a quererem se inscrever e em quê? Não sabíamos em quê. E daí a grande pressão por parte das escolas, quer a nossa, quer todas, em que fosse rapidamente aprovados os cursos para dizermos em quê. (E5)

O que a gente tenta fazer é ser o mais económicos possível. Nós não estamos em fase de vaca gorda. (E7)

Bom, ainda apanhei *merchandising* que nunca mais acabava e ainda tenha aí restos, canetas, fluorescentes, sacos... Fazia-se tanta coisa. (...) Só que isto depois foi emagrecendo, emagrecendo, emagrecendo, e ok, a gente tem de fazer, vai-se fazer o mais em conta possível. (E7)

Portanto, a verba que antes, se calhar, era três vezes maior, e que nós podíamos dar ao luxo de mandar fazer que fosse um calendário, ou um saco, aquilo ou aquele outro, agora já não dá. Não dá porque há outras prioridades. (E7)

As atividades comuns a ambas as escolas secundárias públicas são a manutenção de uma página da escola em linha, a publicação na imprensa escrita, nomeadamente nos jornais, de um suplemento contendo a divulgação das atividades e prémios que a escola ou

os alunos ganharam, ou de convites endereçados à comunidade em geral aquando da realização de eventos na escola, e os panfletos, por vezes elaborados pelos próprios alunos:

Da parte do Conselho Executivo, nós tentámos sempre que há uma atividade, eu própria chego a escrever artigos para os jornais, ou para a comunicação social, que vai acontecer, se tiverem gosto em vir, estão convidados. (E2)

Por exemplo, eu tenho agora uma brochura feita pelos alunos da Oportunidade com muita qualidade, que vou mandar para o Sr. Secretário, para a Câmara Municipal, etc. (E2)

Mandamos uma informação para casa para os pais, pomos na página da escola, pronto, publicitamos na página da escola, e andamos nesta linha. (E8)

Por exemplo, vem cá um Secretário, vem cá um convidado, e nós temos por princípio oferecer coisas que são feitas na escola. Cadernos de escrita feitos pelos alunos da UNECA, sei lá, brochuras feitas pelos alunos de Artes e Físico-química, esse tipo de trabalhos que os alunos vão fazendo, que nós vamos oferecendo e divulgando. (E2)

Desde alunos que ganham prémios, estou a lembrar-me, este ano, no âmbito da matemática, alunos que fazem visitas de estudo, e que depois produzem esses relatórios, ou então textos livres que incitam os alunos a participar através da escrita e da respetiva publicitação nos órgãos de comunicação social. (E8)

Apesar da diversidade de atividades, um dos gestores indicou que os docentes não se encontram sensibilizados o suficiente para a necessidade de darem a conhecer as atividades que desenvolvem, sendo que já se verificam algumas melhorias nesta comunicação para o exterior do que se faz na sala de aula:

... os professores desta escola não têm uma grande preocupação em mostrar o que fazem. (E8)

Porque hoje em dia vive-se numa era de imagem, de marketing. Já se conseguiu mais qualquer coisa. (E8)

Portanto, as pessoas já vão aderindo mais a transmitirem ao Conselho Executivo, ou outra pessoa, para por na página da escola para ver se se dá a conhecer mais qualquer coisa daquilo que se faz. Porque essa não era de facto uma preocupação da escola, o mostrar que se faz. (E2)

No que respeitam as escolas profissionais e privadas, as atividades mais utilizadas (ver Gráfico 12) são a promoção da oferta formativa nas escolas (83,3%), através das feiras de atividades realizadas nas escolas públicas e a publicação da oferta formativa e divulgação das atividades na imprensa escrita, nomeadamente os jornais (83,3%):

Normalmente publicamos nos jornais informação referente essencialmente à formação que vai abrir. (E3)

Nós... já houve... este ano por acaso acho que não houve... mas tem havido nos últimos anos um anúncio na rádio local. Tem saído nos jornais e nas revistas, na [nome de revista] também tem saído. (E3)

O jornal, sim, costumamos a informar. Pomos apenas um pequeno anúncio a informar da oferta formativa, quer para formadores, quer para formandos. (E6)

Sim, e também publicado em dois jornais de tiragem regional o anúncio de que a escola tem determinados cursos abertos, para inscrições da data X à data Y, isso também acontece. (E4)

Fizemos panfletos, brochuras, fizemos publicidade através de email (isso fazemos com regularidade), fizemos campanha através de outdoors, fizemos através de publicidade no jornal e são essas que temos feito. (E1)

As feiras de atividades e/ou profissões são atividades dinamizadas com alguma regularidade pelas escolas regulares com o intuito de convidarem as escolas profissionais a virem apresentar a sua oferta formativa aos alunos, especialmente aos alunos a frequentar o 9º ano de escolaridade. Segundo os relatos dos gestores das escolas profissionais, constituem um ponto alto da promoção da oferta formativa porque permitem às escolas utilizarem material diversificado de promoção, tal como os vídeos, os prospectos, as apresentações de diapositivos e apresentações práticas do que os cursos ensinam:

Há uma coisa que se mantém, que é as escolas do ensino regular, algumas fazem feiras de profissões, feiras de atividades, com vários nomes mas é tudo a mesma coisa. Nós vamos lá, levamos panfletos, eu costumo fazer um filme com música, com fotografias daqui, dos alunos, das atividades e nós estamos lá a distribuir panfletos e a explicar como é que o curso funciona, o plano curricular, os apoios de formação que têm. (E7)

Somos muitas vezes chamados para divulgar cursos através de um *powerpoint*, e de um vídeo. (E4)

O que está a acontecer agora são as escolas do ensino regular que nos comunicam através dos seus serviços de orientação vocacional, quando é que há feiras de divulgação ou que nos solicitam informações. Quando há feiras do género, similares, a escola vai a essas atividades, leva os seus prospectos de divulgação. Leva sempre um *powerpoint* ou vídeo da escola e mostramos. (E5)

Temos sempre uma tela de projeção com vídeos... (E6)

E nós trocamos impressões com os miúdos que manifestam o seu interesse. Não pressionamos ninguém. Aqueles que se aproximam de nós, nós falamos. Mostramos o prospecto. Entregamos. Explicamos quais são as disciplinas. (...) E os alunos de cozinha fazem sempre um pequeno aperitivo, uma pequena entrada e

estão lá in loco a fazer, ou sushi, ou a fazer comida, sob forma de apelar um bocadinho também à parte visual. Os candidatos aproximam-se, ficam lá, ficam curiosos. Puxamos os miúdos, pomos os miúdos a mexerem em shakers, a usarem uma faca, e eles acham piada. (E6)

No entanto, estas atividades tendem a diminuir, na perspetiva de um dos gestores entrevistados, uma vez que as próprias escolas regulares se encontram a serem pressionadas a terem de oferecer este tipo de oferta formativa de cariz profissional:

Esta é a principal, um dos principais meios de divulgação que tem se mantido ao longo dos anos, com tendência para reduzir. Porque as escolas do ensino regular também não lhes interessa muito perder alunos para nós. (E7)

Também são frequentemente mencionadas as páginas web (66,6%), a página do Facebook (66,6%), as quais permitem a divulgação de informação variada e promoção das atividades, a distribuição de panfletos (66,6%), e a visita de alunos de outras escolas (66,6%):

Nós temos brochuras no âmbito desta seleção de formandos de divulgação dos cursos, isso temos. Temos brochuras, panfletos, vídeos também, um *powerpoint* que utilizamos normalmente. Temos o nosso site também, mas isso é divulgado. (E4)

Quero dizer que nós muitas vezes temos a iniciativa de junto de outras escolas promover visitas guiadas à escola. (E4)

... fazemos visitas sempre que nos é solicitado à escola, turmas, pessoas, particulares até. Há pouco tempo até entrou aí um casal de turistas britânicos. Eram professores e eu fui com eles conhecer a escola, mostrar-lhes a escola, e fazer de tradutor, e por aí fora. (E4)

Este ano recebemos algumas visitas aqui mesmo de turmas do nono ano.(E3)

Nós temos uma página no Facebook, temos. (E3)

Alguns vídeos e algumas fotografias colocamos mas só na página da escola. (E3)

Como referi à pouco, rádio, televisão, quando fazemos, o nosso site, que está perfeitamente operacional, aliás a maior parte das inscrições são feitas online. (E6)

A distribuição de panfletos assume diversas formas, ora feita pelos próprios alunos da escola, pela sua proximidade com o público alvo dos próprios panfletos, ora enviados para as escolas regulares, solicitando o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação, ora entregues porta a porta, apesar de esta última opção se revelar muito mais onerosa:

Ainda este ano estivemos a distribuir panfletos na Festa [nome de festividade], aqui através de alguns alunos a quem eu pedi que distribuíssem. (E7)

Estes mesmos panfletos nós damos a alguns alunos que estão, que fazem alguma atividade, ou na Junta de Freguesia, ou que estão em associações culturais, alguns estão no folclore, outros estão do grupo de teatro, escuteiros. E nós distribuimos para que eles levem para esses sítios de forma... e já sabe que isso é essencialmente dirigido ao aluno. (E7)

Sim, e para além disso temos também distribuição de panfletos porta a porta. (E3)

Para além das idas às escolas de ensino regular. Como referi, nós temos sempre prospectos que todos os anos mandamos para a tipografia imprimir. Estes prospectos são distribuídos por vários espaços, superfícies comerciais, aqui na escola, etc. (E6)

Esta divulgação é feita, por algumas escolas, em somente algumas ilhas, ou mesmo no arquipélago todo. Uma das escolas entrevistada salientou que a divulgação dos panfletos por todas as ilhas pode não se revelar uma estratégia produtiva, tendo em conta a concorrência de outras escolas de outras ilhas com a mesma oferta de formação:

Normalmente quando enviamos, enviamos para todas. (E3)

Nós mandamos para todas as escolas a divulgação, agora se afixam ou não, nós não sabemos. À partida devem afixar. (E5)

Ou então em mão própria. Este ano fizemos uma distribuição. Ainda este ano fizemos uma distribuição em mão própria porque o tempo era muito curto. Portanto, tivemos de correr a ilha de carro. (E5)

Porque temos alunos de outras ilhas mas, por exemplo, este ano houve ilhas em que se calhar nem devíamos ter feito divulgação porque os cursos que foram abertos lá foram os mesmos que nós abrimos. (E3)

[nome de três ilhas] e só. Não fomos até [nome de ilha] porque achamos que era... não havia... [nome de ilha], não, para [nome de ilha] até não mandámos. Só mandámos para [nome de ilha]. Para as escolas de ensino regular. Nunca mandamos para as profissionais pois não faz sentido. (E5)

A manutenção de páginas de Facebook é uma atividade recente mas pouco consensual no que respeitam as suas vantagens. No entanto, alguns gestores indicam como aspectos positivos deste meio de divulgação de informação o facto de ser um recursos gratuito, de fácil e amplo acesso pela população em geral:

Ah, também temos o nosso Facebook, como é óbvio. Aliás, quem é que não recorre? (E6)

Quer dizer que a (nome da escola) o que deveria fazer era ter um site, que não tem, ou pelo menos ter um Facebook, que também não temos. É uma das coisas que está em vista, que está marcada agora para o próximo ano letivo. Espero que seja possível. Eu, por mim, a ser sincera consigo, do que vejo, não sou fã, mas do que

vejo, o Facebook claramente traria grande vantagem. (E7)

Mas hoje em dia funciona muito bem é o Facebook. Quer queiramos, quer não, ali toda a gente vê. (E5)

As pessoas acompanham através do Facebook, através do site, e nós, de facto, lá está, o Facebook é um recurso gratuito e que tem um efeito imediato, mas cada vez mais, estamos a ganhar noção desses efeito. As pessoas aderem. Aderem. Se aderem é porque acompanham. (E6)

### **3.1.1.2. Destinatários das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade**

As atividades promocionais operacionalizadas pelas diferentes instituições são variadas e resultam de um processo de planeamento mais ou menos estruturado, mais ou menos improvisado; assim sendo, são direcionadas a um público em geral, na tentativa de abarcar desta forma, também os pais e encarregados de educação dos futuros alunos, razão pela qual a atividade mais frequentemente utilizada se traduz na imprensa escrita, nomeadamente o jornal. Há, no entanto, um testemunho de um gestor em particular que, aquando da distribuição de panfletos pelos próprios alunos da escola, mostrou ter a preocupação de indicar a quem deveria ser entregue o panfleto:

Não, estiveram a distribuir pelas festas. Com a indicação de distribuírem a casais com faixa etária aí por volta dos quarenta anos. (E7)

Outra escola admite não realizar atividades direcionadas à comunidade em geral, uma vez que o faz junto dos futuros alunos que depois servirão de veículo de transmissão da informação junto das suas famílias:

Não fazemos divulgação junto da comunidade em específico, quer dizer, não vou para a rua divulgar os cursos da escola. Os miúdos é que depois têm naturalmente de fazer as suas opções. Se nós vamos à escola onde eles estão a estudar, eles chegam a casa e partilham com os pais que a escola teve lá. E há outras que também fazem isso. (...) Diretamente junto da comunidade local, não. (E6)

### **3.1.1.3. Frequência das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade**

A frequência das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade varia grandemente de acordo com as atividades promocionais adotadas pelas diferentes escolas. Contudo, existe um período do ano letivo em que esta promoção é realmente efetiva e concorrente por todas as escolas, o final do ano letivo que coincide com a aprovação da oferta formativa, altura em que os alunos deverão selecionar as suas opções e

proceder à sua candidatura, e, em alguns casos, o início do ano letivo seguinte:

A distribuição dos panfletos é feita normalmente uma vez por ano, antes do início do ano letivo. (E3)

É sempre antes da altura das candidaturas serem abertas. (E3)

A divulgação dos cursos é sempre em maio, finais de maio. Logo que estejam aprovados, nós imediatamente partimos para a divulgação dos cursos. (E5)

Sim, como sabe, os cursos não abrem todo o ano. Abrem em determinada altura do ano e por isso é que se aposta mais nesta altura do ano. (E4)

É feita normalmente durante o mês de maio, e junho, de forma mais intensa, que é a altura em que o ano letivo está a acabar e nós depois começamos a aceitar as inscrições, normalmente até fins de junho, princípio de julho. (E7)

Ela é constante, mas reconheço que aquela divulgação que é mais intensificada e que tem um grau de importância muito maior que as outras é no início do ano. (E1)

Normalmente no final de cada ano, aquando da publicitação da oferta formativa. (E8)

É feita preferencialmente em setembro ou em final do ano, nunca em agosto. Agosto é um mês em que as pessoas estão ausentes. Preferencialmente em setembro. (E1)

Sim, quando é para o lançamento dos cursos fazemos. Fazemos sempre um panfleto. (E5)

Uma escola referiu aproveitar uma das maiores festividades locais para proceder à divulgação da escola através da distribuição de panfletos:

Ainda este ano estivemos a distribuir panfletos na Festa[nome da festividade], aqui através de alguns alunos a quem eu pedi que distribuíssem. (E7)

A divulgação das atividades promovidas pela escola ocorre sempre que a escola se encontra a promover esta mesma atividade, o que torna este processo mais ou menos constante e regular:

Quando há essa necessidade; havendo uma atividade há de se promover. (E4)

Sempre que decorram as atividades. (E6)

Sempre que fazemos uma atividade, damos a conhecer. (E5)

As feiras das profissões ocorrem uma vez por ano, nas escolas regulares, entre março e junho:

Fazemos isso todas as vezes, uma vez por ano. Sempre mais ou menos a começar

em finais de março, a decorrer até início de junho. (E6)

Os suplementos nos jornais normalmente são publicados uma vez por mês:

Temos o (nome do suplemento) que sai um vez por mês... (E1)

Mensalmente. (E8)

#### **3.1.1.4. Razões de escolha destas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade**

Subjacentes à escolha das iniciativas de promoção da escola junto da comunidade estão vários fatores, grandemente resultantes de condicionalismos financeiros, aos que se acresce a percepção que os gestores detêm do maior ou menor grau de impacto das diferentes atividades de marketing junto da comunidade, muito embora esta percepção seja obtida através das entrevistas de pré-seleção dos candidatos aos cursos e não através de mecanismos estruturados para o efeito.

Acredito que tenha tido em conta o aspeto financeiro. (E3)

Primeiro porque ele [o suplemento do jornal] é gratuito, e porque é um bom meio que está ao serviço das escolas e que, neste caso, é um órgão de comunicação social da Região... (E8)

Sim, nós fazemos consulta ao mercado, e depois em função dos valores que nos são apresentados, e da sua razoabilidade, nós contratualizamos o serviço. Mas normalmente não foge muito daí. Quando se falava do jornal, há bocadinho, disse, pronto, que era mais caro. Um anúncio para um mês é uma coisa aí para uns 500, 600 euros, dependendo do jornal que é. Um faz mais em conta, outro faz mais barato. Já se sabe que depois não víamos um grande retorno daquilo. Limitamo-nos agora mais aos panfletos. (E7)

Apesar da ausência de estratégia de marketing, e de algumas instituições evidenciarem a necessidade de a terem, verifica-se em outras escolas um determinado contentamento relativamente às atividades selecionadas e as necessidades de captação de clientela por parte das escolas, muito em especial as escolas profissionais e privadas:

Isto com prospectos e cartazes, indo para todas as escolas e jornais é mais do que suficiente para captarmos o número que queremos. Se queremos captar, pode não ser essa a nossa atitude; mas se calhar poderíamos ter ido para outdoors, como já fizemos, para os mupis rotativos, também já tivemos aqueles grandes cartazes de 2 por 3, nas vias rápidas, também já fizemos. Portanto toda essa estratégia depende muito do que é que nós pretendemos captar. (E5)

No caso de uma escola secundária pública em particular, verifica-se uma quase ausência de promoção da oferta formativa para a comunidade dado o excesso de alunos matriculados que já existe:

Não, já não costumamos fazer. Já há dois ou três anos que não fazemos. Fazemos umas brochurinhas que entregamos aos diretores de turma, por exemplo, do 9º ano. Para os outros alunos de outra escola enviamos por mail. E está na página da escola. Qualquer um pode lá ir buscar. (E2)

Segundo um dos gestores de uma escola profissional, o panfleto assume-se como a alternativa ideal por ser económico e de grande impacto:

Porque o panfleto é uma solução económica, e que eu acho que tem... pronto é de fácil acesso e de fácil leitura. (E7)

### **3.1.1.5. Modo de planeamento destas iniciativas de promoção junto da comunidade**

Na análise do planeamento das atividades pelas diferentes escolas sobressai a variedade de processos que cada escola operacionaliza de acordo com aquilo que considera ser a sua real necessidade de captação de novos alunos: esta necessidade depende não só do tipo de curso oferecido, mas também do número de alunos a seleccionar, que, no caso das escolas profissionais e privadas, é premente devido à abertura de novos cursos, ou, no caso das escolas públicas, muito menor devido à expectável continuidade dos alunos na escola aquando da transição do ensino básico para o ensino secundário. Na procura das respostas à questões o quê/como (planeamento), quem (intervenientes), e quando (frequência), foi possível recolher alguma informação que nos permitem ter uma noção de como todo o processo de planeamento ocorre e quais os fatores condicionantes das diferenças entre as escolas.

O planeamento da campanha pode envolver a instituição a vários níveis, e assumir um carácter colegial, isto é a implicação a nível superior, nomeadamente a direção financeira e a direção pedagógica, e a nível intermédio, mais concretamente os diretores de curso e departamentos:

Nós, sempre que fazemos uma campanha, antes de fazermos a campanha, costumamos reunir-nos, a direção financeira, a direção pedagógica e costumamos ouvir sempre os tutores e coordenadores de departamento... (E1)

Como eu disse há pouco, a escola, a direção reúne-se, decide quais são os cursos depois de ouvir também a direção pedagógica composta pelos coordenadores e

diretores de turma (...) (E5)

Normalmente é a direção executiva e pedagógica que faz tudo, portanto, eu conjuntamente com o diretor executivo. (...) Somos os dois também, nós fazemos tudo, quando mandamos é só para imprimir. Já vai tudo feito. (E3)

Por oposição verifica-se o caso de uma escola profissional em particular na qual todo o processo se condensa numa única pessoa:

Portanto, isto é assim: eu penso, eu faço, eu executo. (E7)

O processo de planeamento propriamente dito traduz-se, por vezes, numa série de decisões intuitivas com base na experiência adquirida da repetição dos processos ao longo dos anos:

Com base nisso, eu discuto com a minha colega coordenadora pedagógica e nós decidimos é isso, isso e isso, e submetemos. Depois de estar submetido e quando temos um feedback, e alguém nos diz ok, vocês vão dar o curso Y e Z, eu digo ok e então é começar a pensar como é que vamos divulgar. Este ano foram panfletos, o ano passado também foram os panfletos. Eu penso nos panfletos, o que eu quero que tenham; não vale a pena ter muita informação, mas ter alguma informação que seja convincente. A linguagem dos panfletos sou eu que a defino. (E7)

O planeamento, regra geral, é sempre o mesmo. Nós quando sabemos que vamos abrir determinado tipo de formação, e qual a formação que vamos abrir, preparamos o panfleto que acaba por ser igual para todos os sítios, quer para a divulgação porta a porta, quer para a divulgação na imprensa escrita, e depois é organizado e isso sim, a nível de distribuição de porta a porta, quantos é que devem enviar para cada ilha, consoante também o nível de sucesso que isso nos tem trazido. (E3)

Participo eu, participam os três diretores da direção que falam com ele e dizem:

- Nós, este ano... são esses os cursos, faz-nos uma proposta do prospecto e de um cartaz.

E ele:

- Quer mais alguma coisa?

Geralmente é isso, se queremos mais algum material de promoção. (E5)

O planeamento tem em conta a equação custos/ efeitos, no sentido de rentabilizar os resultados pela potencialização do impacto das atividades delineadas:

...e depois delineamos uma campanha pensando sempre nos custos da campanha e os efeitos que ela poderá ter. (E1)

### 3.1.1.6. Frequência de planeamento destas iniciativas de promoção junto da comunidade

No que respeita o tempo dedicado ao planeamento das atividades de marketing, as repostas variam em larga escala, desde um trabalho desenvolvido de forma permanente durante todo o ano letivo, até uma participação pontual com a duração de três meses ou mesmo uma única semana, sem esquecer os constrangimentos de tempo derivados da tardia aprovação da oferta formativa no final do corrente ano letivo, que provocaram, em alguns casos, algum atropelo nas fases de planeamento:

Estas atividades são planeadas ao longo de todo o ano. (E4)

Sabe, isto já é tão instintivo. Às vezes nós... ok... está aprovado, tem de ser rápido. Por exemplo, este ano foi uma semana. Teve de ser tudo em tempo recorde. Nós funcionamos muito em cima dos *timings* porque tudo é-nos dado em cima da hora. Nós temos de cumprir prazos, é verdade. Não é assim muito, muito, muito, porque é uma coisa que já está assim rotineira. Já está na nossa engrenagem fazer. (E3)

É rápido, há muita prática. (E2)

Não, é sempre mais pontualmente. (E7)

Nós não dedicamos tempo todos os meses a essa temática. Começamos a dedicar tempo a esta temática em janeiro de cada ano civil e essa dedicação decorre até julho, sensivelmente. (E6)

A última que fizemos estruturada e pensada (...). Tudo isso para ter um acerto leva aproximadamente dois meses. (E1)

Diria, muito e contínuo. (E4)

Depois a operacionalização leva aproximadamente um mês. (E1)

Por vezes, o tempo dedicado ao planeamento depende do tipo de atividade, sendo que a divulgação da oferta formativa ocorre primordialmente no final do terceiro período:

Com regularidade. Depende do tipo de atividade mas, se é oferta formativa, pois será bastante vezes ao longo do terceiro período. Se é outro tipo... depende da atividade. (E8)

No caso de uma das escolas que possui um suplemento no jornal, o tempo de preparação dedicado a esta atividade é muito regular ao longo do ano letivo:

Não, é regular com bastante assiduidade. Um conjunto de horas significativo. (...)

Nós, na componente não letiva introduzimos esta componente, ou seja, ao longo do ano damos um bloco de 90 minutos no mínimo da componente não letiva para esse tipo de atividades. (E8)

### **3.1.2. Atores implicados**

#### **3.1.2.1. Atores participantes na concepção das iniciativas de promoção e operacionalização junto da comunidade**

Dada a diferente organização interna das escolas em estudo, de acordo com as diferentes tipologias, revelou-se necessário proceder à diferenciação das mesmas por forma a melhor descrever os intervenientes e respetivos papéis neste processo de planeamento de atividades promocionais.

Nas escolas profissionais e privadas, os atores implicados na concepção das iniciativas de promoção diferem dos que colaboram na operacionalização das mesmas, podendo-se afirmar que todo o *staff* e alunos e/ou formadores contribui de uma ou de outra forma, sendo o principal interveniente a direção pedagógica em ambas as fases de preparação e aplicação das atividades. Enquanto em algumas escolas estas funções dependem de uma vasta equipa, onde cada qual assume a sua função, em outras concentra-se em poucas pessoas, ou mesmo numa só:

Portanto, isto é assim: eu penso, eu faço, eu executo. (E7)

O panfleto é elaborado não por mim, mas é quase como se fosse: é pelo meu marido pro bono. (E7)

Enfim, uma equipa bastante vasta em termos de elementos. (E6)

Pelos elementos da direção, nomeadamente por mim e pelo diretor da escola. Normalmente por mim. Eu é que estabeleço todos os anos contactos com os psicólogos, a parte dos média, a negociação dos orçamentos é feita pelo diretor da escola e pela diretora financeira. Portanto, nós tentamos distribuir aqui um bocadinho as tarefas atendendo à natureza específica do método de divulgação. (E6)

Normalmente é a direção executiva e pedagógica que faz tudo, portanto, eu conjuntamente com o diretor executivo. (E3)

Eu, os chefes de sector, portanto, o chefe de cozinha e o chefe de sala, derivado à circunstância de estarem ligados às áreas de formação desses dois cursos, alguns diretores de cursos ligados ao projeto de educação empreendedora, porque são esses que me acompanham nas idas às escolas de ensino regular, a diretora financeira, por intermédio dos pagamentos que têm de ser feitos quando é originada uma despesa, uma despesa de deslocação em viatura própria, a matéria prima que é

levada no âmbito da divulgação da oferta formativa, os serviços administrativos da escola também, as nossas colaboradoras administrativas. (...) Mandamos sempre uma das nossas colaboradoras administrativas, os próprios alunos, não é, que se voluntariam para o efeito, a assistente de direção, que trata de mandar os planos curriculares para a tipografia, de verificar quando é que está pronto, ou não. (E6)

Há a salientar, aquando da operacionalização das atividades, a crescente participação dos formadores e formandos na divulgação, muito em especial aquando da realização das feiras das atividades.

No que concerne as escolas regulares, a concepção e operacionalização das atividades de marketing estão a cargo do conselho executivo, com o apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação, e ainda, no caso de uma escola secundária, com o apoio dos professores/formadores na divulgação da oferta formativa, e no caso de outra, na concepção de material promocional. Em ambas as escolas, os próprios alunos contribuem na elaboração do material promocional:

É um grupo de professores, normalmente. Uma comissão que nós nomeamos e que depois faz. (E8)

A parte gráfica, nós temos um professor de educação visual que tem uma especial formação na parte gráfica, e que dá orientações. E depois a parte da redação é uma equipa, sobretudo com professores de português. (E8)

Outros professores, por exemplo. Os professores específicos das áreas, os tais professores ou de multimédia, ou de informática, ou de design gráfico, específicos daqueles cursos, vão falar sobre a especificidade do curso e as saídas profissionais do mesmo. (E2)

Os cursos que nós temos profissionais, um que vai funcionar pela terceira vez é um curso de design gráfico. E aproveitamos também os conhecimentos que os alunos têm para nos ajudarem em relação a isso. (E8)

### **3.1.3. Recursos alocados**

#### **3.1.3.1. Recursos disponibilizados**

Das percepções dos diferentes gestores ressalta algo em comum: a necessidade de uma maior contenção dos custos com estas atividades promocionais, obrigando as instituições a recorrerem aos recursos humanos e materiais de que já dispõem para o trabalho corrente, muito em especial quando o *staff* tem alguma formação na área do marketing, da comunicação ou da imagem, sem que sejam necessariamente essas as suas

funções no dia a dia na instituição, isto é, existe um potencial das aptidões dos membros do *staff* no sentido de se rentabilizarem os recursos existentes evitando ter de recorrer a serviços externos à escola:

Não são muitos dada a situação atual. Mas são aqueles que a escola consegue disponibilizar, mas não consigo precisar. (E8)

Eu julgo que na atual conjuntura é aquela que nós podemos. Nós temos um controlo de custos que tem de ser muito real. E é aquela que é possível fazer. Eu julgo que o nosso investimento é mesmo aquele que nós gostaríamos de poder fazer mais e melhor, mas temos consciência que não. Temos de tentar ser criativos, incidentes, sem ser descontrolados. (E1)

Estamos a falar possivelmente de valores residuais. Somos nós que fazemos os documentos, os panfletos, por exemplo, para divulgação dos cursos, que é feito em papel da escola, como qualquer outro papel para tirar fotocópias, imagino. Quem faz a parte gráfica, digamos assim, é a psicóloga da instituição, que de facto é uma pessoa com muita apetência para isso, é verdade. Os transportes, por exemplo, são tudo... (E4)

Se tivermos tempo para mandar em formato A2, que dá para mandar para a gráfica, mandamos. Se não tivermos, fica pelo A3, que conseguimos imprimir numa excelente impressora que temos cá na escola. (E5)

### **3.1.3.2. Percentagem do orçamento anual utilizada**

Relativamente aos recursos disponibilizados, apenas duas escolas referiram valores concretos, nomeadamente entre 300 a 500 euros por curso. As restantes escolas afirmam que gastaram pouco ou não sabem quanto gastaram. Muitos gestores admitiram não proceder a nenhum tipo de orçamento prévio aquando do planeamento das ações, ou a sequer estabelecer limites:

Os limites da razoabilidade. (E8)

Não há orçamento específico para isso. (E2)

Não faço a mínima ideia. Essa é uma situação de caráter financeiro. É no financiamento de cada projeto formativo é destinada uma verba, arrisco dizer, para a divulgação deste projeto formativo e portanto só a diretora financeira é que detém essa informação. (E6)

Como não há muito mais gente, nem eu presto contas propriamente a mais ninguém, tenho a minha colega financeira ali à minha frente, ela diz-me:

- Ok, quanto é que estamos a pensar gastar? É 150, 200? Ok, está dentro do que nós podemos gastar.

E assim se faz (E7)

A nível financeiro? Tendo por base este ano, nós gastamos aí à volta de uns 300 euros... (E7)

Normalmente sim, há um limite máximo para esse tipo de questão. Até porque nós dependemos imenso de financiamento e portanto não podemos depois exercer para além daquilo que é possível de nos ser reembolsado. Porque os nossos recursos são essencialmente apoiados pelo Fundo Social Europeu e depois há também um limite para isso dentro do orçamento. (E3)

Nos últimos dois anos quem definiu este limite foi a escola. Nos quadros comunitários anteriores havia um limite definido pelo financiador. (E3)

Nós temos uma ideia de quanto é razoável para gastarmos em termos de divulgação. (...) Mas em critérios normalmente usados, quinhentos euros por cada curso. (E5)

### **3.1.4. Análise do impacto**

#### **3.1.4.1. Grau de impacto e atividades de auscultação na comunidade envolvente**

Apesar de as escolas não procederem à concepção de instrumentos próprios para a medição do grau de impacto das atividades promocionais no seu público alvo, por forma a identificar as mais eficazes, as instituições têm algum conhecimento das estratégias mais proficuas, modificando as suas opções e/ou reconsiderando eliminar outras, de acordo com os diferentes critérios que cada escola considera serem os adequados, regra geral auscultados aquando da entrevista de seleção dos candidatos aos cursos:

(...) mas nunca solicitamos a ninguém que nos diga como é que souberam. Nunca fizemos um trabalho dessa natureza. (E5)

Agora, sei que daqueles que já entrevistei foi porque tinham cá pessoas conhecidas e conheciam e tinham feedback da escola. Outros porque viram no Facebook. E outros porque já sabiam que a [nome da escola] existia e viram os cursos e tinham interesse era nos cursos daqui. (E5)

Porque nós perguntamos quando eles vêm no processo de seleção, mesmo aqueles que são selecionados para a entrevista perguntamos como é que tomaram conhecimento da escola e dos cursos que estão abertos. E a grande maioria deles diz que conhece a escola através de amigos ou familiares e que sabe da divulgação dos cursos através da página da Internet. (E3)

E depois também uma boa percentagem, em termos de qual dos cursos que vão abrir, que dizem que, ou receberam o panfleto em casa, ou que viram na imprensa escrita. São as duas melhores maneiras de divulgar a oferta formativa. (E3)

Porque muitos dos formandos que posteriormente vêm cá candidatar-se, dizem no momento da entrevista que vêm porque tiveram na feira das profissões (...), ou porque estavam na escola onde nós fomos fazer uma divulgação. (E4)

De facto não sei responder a isso, a nível de impacto, não sei. (E7)

Nas entrevistas pergunto aos alunos se já tinham visto o nosso panfleto, ou não. (E7)

Tem um forte impacto e temo-nos vindo a aperceber cada vez mais disso. O nome da [nome da escola] já começa a ser falado. (E6)

Nós não temos também contabilizado o impacto, mas são importantes para manter a comunidade informada daquilo que se passa com a escola é meio caminho andado para que a situação corra bem e a gestão seja participativa e colaborativa. (E8)

De acordo com algumas escolas, um maior impacto é sinónimo de maior abrangência de público, independentemente de ser o público-alvo ou potencial clientela da escola, ou seja, pelo número de pessoas que tem acesso à informação divulgada:

Sinceramente, o que funciona bem é o jornal porque chega à casa de toda a gente, quase, não é? E os prospectos funcionam muito bem porque geralmente costumam ser muito... as pessoas costumam gostar muito dos nossos prospectos (...) e o marketing funciona muito bem de boca em boca. (E5)

A que se mantém sempre são os prospectos. E os cartazes, podem ser em tamanho A3 ou um bocadinho maiores. Depende do tempo que temos para mandar para a gráfica. (E5)

Pelos Likes e porque alguns dos candidatos, e alguns pedidos de amizade que são feitos à escola, para entrarem no grupo (...) E porque o nosso técnico de informática diz que já foi visto não sei quantas vezes.” E também pelo próprio site da escola que contabiliza as visitas que nós temos. (E5)

Para outras escolas, o sucesso das atividades de marketing resume-se à relação entre o número de candidaturas e o número de alunos selecionados:

É através do número de candidaturas que nós recebemos, especificamente neste caso para as outras ilhas, qual é o número de candidaturas que nós recebemos, e também dentro do número de candidaturas quantos alunos é que nós conseguimos, de facto, recrutar e selecionar. (E3)

Nós medimos pelas inscrições, mesmo que não sejam matrículas. (E1)

Uma das escolas foi capaz de identificar a adequação da atividade de marketing com o seu público-alvo:

Escolhemos porque são aquelas que, no nosso entender, chegaria às pessoas que

nós achamos que são o público alvo... (E1)

Outra escola identifica o seu público alvo como sendo os próprios alunos, sendo que a sua maioria aquando do ingresso no curso já atingiu a maioridade:

... e já sabe que isso é essencialmente dirigido ao aluno. À partida o aluno pegará, leva para casa, a mãe vai perguntar:

- “Isso é o quê? O que não é?”

Mas é mais dirigido aos formandos, não tanto aos pais. Em tempos nós, pensando nos pais, nos futuros pais, nós fazíamos divulgação no jornal. O que acontece é que, como lhe disse, no âmbito do processo de recrutamento e seleção dos formandos, eu faço a entrevista. E nesta entrevista então eu pergunto:

- Então, veio para a [nome da escola] porquê? Como é que ouviu falar de nós? Alguma recomendação?

E o que é que eu percebia, que a quantidade de pessoas que me vinha porque tinha visto alguma coisa no jornal era mínima porque, aos pais que penso que passa um bocado ao lado, e eles não são propriamente o público que mais consome jornais, portanto acabamos por desistir disso, até porque os valores envolvidos aí também são um bocadinho elevados. (E7)

Para outras escolas, a estratégia mais eficaz é o contacto direto com a potencial clientela, através, por exemplo, de visitas à escola, da promoção da escola por ex-alunos e das feiras das profissões realizadas nas escolas públicas:

Aquela que é mais eficaz são as visitas guiadas, ponto final parágrafo. É o contacto. E quando a visita é feita com um encarregado de educação que tenha cá os filhos é melhor. (E1)

A que eu tenho a sensação que tem maior retorno mesmo é a divulgação pelos ex-alunos da escola. Essa acho que é de facto a nossa grande fonte de divulgação e de irmos buscar candidatos porque são irmãos, primos, amigos, ex-colegas, e até já temos filhos de ex-alunos, portanto, essa é a nossa maior força, de facto. (E3)

Não lhe sei dizer, em geral. Não tenho esses números para lhe poder dizer que determinado número veio porque esteve na feira ou porque fez uma visita à escola. Felizmente tem sido muito mais do que eram. Temos muitos candidatos e formandos da escola, nos últimos anos se quiser, que vieram, ou porque vieram fazer uma visita à escola com os seus professores no âmbito de uma disciplina qualquer, ou porque nos convidaram lá à escola e ficaram convencidos que, de facto, a formação profissional que nós ministramos é de elevada qualidade. (E4)

### **3.2. Comunicação externa**

A inclusão da análise da comunicação externa neste estudo prende-se com o facto de esta constituir, no âmbito das relações externas com os encarregados de educação em

especial, uma forma mais indireta de transmissão de informação, de promoção da imagem da escola e de reforço da reputação junto da comunidade.

### **3.2.1. Contactos com os encarregados de educação**

#### **3.2.1.1. Momentos privilegiados e frequência dos contactos**

Os momentos privilegiados de contacto com os encarregados de educação são o início do ano letivo, os três momentos periódicos de entrega das avaliações, e o horário de atendimento semanal aos encarregados de educação, que poderá variar de acordo com a tipologia da escola, entre uma a duas vezes por semana:

Como lhe disse, no início do ano letivo, na entrega das notas, no final de cada período, e depois na hora de atendimento dos diretores de turma aos encarregados de educação. (E8)

No início do ano letivo, isto Conselho Executivo, fazemos sempre a recepção aos calouros. E temos o contacto com os pais.(...) Depois há ligação entre diretores de turma e pais. (E2)

Durante todo o ano nós somos contactados por eles. Agora, o primeiro contacto que nós promovemos é logo a seguir ao início das aulas. Outubro, novembro, fins de novembro, já se faz a primeira reunião. Já se convocam os pais para um primeiro encontro. (E5)

Somente uma escola procede à entrega das avaliações dos alunos de forma mensal:

Todos os meses vai para casa um documento com o aproveitamento até ao momento, e as faltas até ao momento. (...) Digamos que a comunicação está estabelecida e é feita uma vez por mês. (E7)

A frequência dos contactos com os encarregados de educação varia grandemente, mas aumenta sempre que se verificam situações irregulares com os educandos e que obrigam a um maior acompanhamento por parte dos primeiros:

Depende do encarregado de educação, ou pelo menos dependendo dos alunos, pelo menos semanalmente, ou em alguns casos, mais do que uma vez por semana. (E2)

Que frequência é essa? É relativa. Depende sempre do percurso escolar dos miúdos. E isso só é feito excepcionalmente, ou fora do contexto dos três momentos de avaliação, se o educando carece dessa atenção. (E6)

Cá é muito regular. A nossa comunicação com os encarregados de educação através do email. Nós agora vamos começar a fazer a divulgação na plataforma Moodle. (E1)

Os encarregados de educação têm atendimento pelos tutores duas vezes por semana mas podem marcar a título excepcional outras reuniões e com a direção a partir das 17 horas todos os dias, de segunda a sexta. Têm a possibilidade de marcar uma reunião. (E1)

Algumas escolas indicaram as atividades ao nível da turma como um momento profícuo de contacto entre diretores de turma, ou mesmo os próprios professores da turma com os encarregados de educação:

Nós temos a opção de teatro. Ou de desporto, os saraus desportivos, em que, ao longo do ano, desenvolvem atividades e que depois apresentam à comunidade, ou em determinado momento do ano letivo, ou sobretudo no final do ano em que há o acumular de todo o trabalho desenvolvido. (E8)

Outra maneira que existe de contactar, de contacto entre a escola e os encarregados de educação é, por exemplo, a organização de atividades; os alunos organizam muitas atividades em que os próprios encarregados de educação se envolve. (...) Aí um contacto informal. (E2)

### **3.2.1.2. Intervenientes**

Os intervenientes nestes contactos são primordialmente os diretores de turma, no caso das escolas regulares, ou os tutores/coordenadores de curso, no caso das escolas profissionais e privadas, para o tratamento de situações do dia a dia. Em situações excecionais, ou que digam respeito à instituição como um todo, o contacto passa a ser feito pelo conselho executivo, no caso das escolas regulares, ou coordenador pedagógico, no caso das escolas privadas ou profissionais.

Não, o primeiro contacto é sempre através do diretor de turma. Depois, eventualmente em situações que possam ou não ser mais complexas ou que possam envolver outro tipo de assuntos, passa para a direção pedagógica e depois da direção pedagógica para a direção executiva, mas aí já é porque a coisa está muito complicada. (E3)

Quando diz respeito [nome da escola], é a direção que faz a comunicação diretamente com os encarregados de educação. (E1)

Caso houvesse algum tipo de dificuldade, eu própria recebia os pais, e tive casos em que recebi os pais. Porque eu faço questão de ter um contacto com os pais. (E5)

### **3.2.1.3. Instrução dos intervenientes**

As instruções sobre o modo como se deve proceder ao contacto com os encarregados de educação prendem-se com os canais a privilegiar, destacando-se cada vez mais o email, ou como proceder relativamente aos assuntos a serem tratados. Estas

instruções são, por vezes, muito orientadas, através de reuniões preparatórias ou de guiões elaborados para o efeito, ou pouco orientadas, em que o gestor confia na experiência do diretor de curso/diretor de turma para conduzir o contacto com os encarregados de educação:

Quando eles são menores, tento sempre que eles potenciem a possibilidade do encontro ser presencial e não por via do telefone. (E6)

Têm a indicação para promoverem e articularem com os pais aquilo que há bocadinho também falamos, que é feito no blogue, são os projetos que estão a fazer em termos de turma. (E3)

Portanto, os orientadores educativos de turma, no início do ano letivo, recebem algumas indicações quanto ao seu trabalho, que também inclui esta função, com a minha colega, a diretora pedagógica. (E7)

Então dou instruções no sentido de as pessoas serem assertivas, serem se calhar um bocadinho mais humanas. (E7)

Depois há a ligação entre diretores de turma e pais. Cada vez mais esta ligação é mais próxima por via dos email. (E2)

Aquilo que nós temos dito é que privilegiem a comunicação por mail. É uma forma de pouparmos recursos. (E2)

Uma escola em particular afirmou deter um cuidado muito especial neste aspecto de preparação do contacto com os encarregados de educação, acompanhando de perto o desempenho dos diretores de curso:

Sim, trabalham muito, muito a ligação comigo. Durante a semana eu tenho a média de uma reunião, digamos assim, informal, como estou aqui a falar consigo, com os meus diretores de curso. Faço uma reunião por mês com eles e trabalho muito diretamente com os meus diretores de curso e portanto sempre que surge uma situação ou intervenho, peço que intervenham, instruo sobre a forma de intervenção. (E6)

Desde o tipo de abordagem, como deverá ser feita, a forma como deverá ser iniciada a conversa, o que é que pode ou não ser dito... (E6)

Escolas há que não dão qualquer orientação nesse sentido:

Esse contacto... curioso... é porque os nossos diretores já são diretores há tanto tempo que não têm tido muita formação. É mais já um saber de experiência que eles têm. (E3)

#### **3.2.1.4. Assuntos tratados**

Os assuntos comuns são o aproveitamento, a assiduidade e o comportamento dos alunos:

Sim, a assiduidade, a avaliação e o comportamento são os que são mais importantes. (E3)

Normalmente o diretor de turma contacta o encarregado de educação do aproveitamento, da assiduidade ou do comportamento e para pedir ao encarregado de educação que colabore na mudança destas mesmas características do aluno. (E2)

#### **3.2.2. Divulgação de informação de funcionamento**

##### **3.2.2.1. Atividades de divulgação de funcionamento**

O funcionamento da instituição encontra-se regra geral disponível para consulta na página da escola, ou em suporte de papel na escola no Regulamento Interno:

O Regulamento Interno está disponível no site da escola. (E6)

São informados no início do ano pelo diretor de turma e para além disso podem ter acesso à informação que está na nossa página, quer o regulamento interno, quer a nossa estrutura em termos da nossa orgânica. (E3)

E depois remetemos para o nosso Regulamento Interno, que não está disponível na Internet mas está disponível aqui na escola e pode ser consultado. (E7)

No entanto, algumas escolas promovem reuniões iniciais para a divulgação desta informação:

Como eu referi há pouco, todos os anos, antes do início do ano letivo, são convocados os encarregados de educação para uma reunião e nessa reunião há uma ordem de trabalhos que é a minha folha condutora da reunião. O diretor da escola também está presente no início e eu falo do projeto educativo de escola. Falo das regras de funcionamento da escola, falo dos apoios financeiros, entrego algumas declarações em como os encarregados de educação dizem que tomaram conhecimento do regulamento interno. Enfim... (E6)

É exatamente nesta reunião de início do ano que nós informamos acerca, pronto, fazemos mesmo um documento resumo. (E7)

Há uma primeira abordagem daquilo que se pretende que a escola seja, com palavras de boas vindas e não só. Dizer mais ou menos o que se quer que seja o desempenho deles, e o comportamento deles e tudo isso. (E2)

Em outras escolas esta função cabe exclusivamente ao diretor de turma:

Os pais não têm sido chamados para essa reunião. São chamados pelos diretores de turma, e isso depois, individualmente. (E5)

### **3.2.2.2. Frequência das atividades de divulgação de funcionamento**

Esta informação é normalmente divulgada no início do ano letivo:

Diríamos que a frequência é no início do ano, o momento principal. (E3)

Normalmente tudo isso é falado entre os diretores de curso e os encarregados de educação no início do ano. (E4)

### **3.2.3. Divulgação de avaliação externa dos alunos**

#### **3.2.3.1. Atividades de divulgação de nível de desempenho na avaliação externa**

A avaliação externa encontra-se afixada nas escolas regulares, publicada na página da escola para consulta pelos encarregados de educação, ou é enviada para os pais:

Vêm cá ver. (E2)

Os resultados do exames nós também publicitamos lá, e fazemos um debate interno...” (E8)

### **3.2.4. Divulgação de informação sobre oferta formativa para os pais**

#### **3.2.4.1. Atividades de divulgação de oferta formativa**

A oferta formativa é divulgada de diferentes formas, com diferente intensidade, mas muitas vezes as escolas não procedem à realização de atividades direcionadas especificamente para os encarregados de educação, uma vez que as atividades de marketing já se dirigem ao público em geral, e não é frequente a adequação da atividade de marketing ao público alvo ou clientela:

Nós não temos propriamente muita necessidade de divulgar aos encarregados de educação. Quer dizer a nossa divulgação aos encarregados de educação é inicial, é a publicidade, faz parte daquela publicidade anual para a comunidade. (E3)

Algumas escolas realizam sessões e/ou reuniões de esclarecimento para os pais:

(...) e depois faz-se uma sessão para pais, que normalmente é muito pouco frequentada. (E2)

Nós também fazemos reuniões com os Serviços de psicologia e Orientação da escola, em que os pais são convocados para tal tarefa. (E8)

#### **3.2.4.2. Frequência de atividades de divulgação de oferta formativa para os pais**

Normalmente estas atividades ocorrem no final do ano letivo:

Basicamente no final do ano letivo, maio, junho, após a autorização. (E8)

## **Capítulo IV**

### **Conclusões**

## Capítulo IV – Conclusões

Procurando dar resposta à questão central deste estudo, nomeadamente se a gestão da visibilidade de diferentes escolas, secundárias e profissionais, públicas e privadas/cooperativas, do Concelho permite identificar mecanismos de marketing e atores implicados, e se a concertação de estratégias, ou ausência das mesmas indicia o tipo de interação predominante entre estas organizações educativas (a disputa de clientela, interdependência ou ausência de estratégia), há que dar conta, antes de mais, dos resultados às várias questões complementares decorrentes da reflexão sobre esta problemática. Estas reflexões permitirão subtrair uma conclusão relativamente à proximidade, ou não, da rede de escolas do Concelho em análise das tendências internacionais de mercadorização do ensino.

### 1. Que tipo de interação predomina entre estas organizações educativas que partilham esta mesma área de interdependência?

A forma de interação predominante entre as organizações educativas do Concelho foi possível de inferir através, não só do grau de familiaridade que os gestores das escolas detêm das instituições suas concorrentes, muito embora não o consigam particularizar, mas em especial da oferta formativa concorrente, como também da sua capacidade de autoanálise e posicionamento da sua escola na rede de ensino onde se inserem. Certo é que os gestores das escolas revelam deter algum conhecimento das escolas concorrentes, não obstante o mesmo não decorra da necessidade de manter um conhecimento atualizado dos outros fornecedores, por forma a permitir à sua instituição tomadas de decisão estrategicamente mais eficazes, mas sim do relacionamento próximo decorrente do trabalho de dia a dia de gestão da instituição, ou mesmo de afinidades pessoais, pautado por um contacto regular, especialmente entre as instituições dentro do limite do concelho, e com a mesma tipologia de ensino. As escolas desenvolvem algum trabalho em rede, partilhando fragilidades e potencialidades. A colaboração acaba por ser algo constante e promovida pela própria tutela por via de reuniões de trabalho institucionais, assim como, por exemplo, pelo associativismo entre as escolas profissionais.

Assim sendo, a realidade observada, de acordo com as palavras com que os gestores descrevem o modo como as suas escolas reagem ao seu meio ambiente, isto é aos desafios que lhes são impostos, deixa transparecer uma relação de cooperação e de parceria entre as escolas, apesar de se verificarem maiores ou menores afinidades entre as escolas

de acordo com as tipologias, ao mesmo tempo que os pais permanecem consumidores atentos aos níveis de qualidade das escolas e à reputação de as mesmas gozam, e procedam à escolha da escola em parceria com os filhos, se bem que de forma um tanto ou quanto limitada pela área de residência, percurso formativo escolhido ou oferta formativa disponível.

No caso das escolas profissionais, a figura do encarregado de educação parecer ser um pouco ausente; as decisões, como alguns gestores afirmam, são conjuntas entre pais e filhos, sendo que são os filhos que introduzem a informação no seio da família, e por isso mesmo constituem o público alvo privilegiado das atividades promocionais em que estas escolas mais investem, tais como as feiras de atividades e os panfletos com linguagem simples e acessível. No entanto, com o aumento da escolaridade obrigatória e as crescentes inscrições de alunos cada vez mais novos, nota-se não só um aumento do acompanhamento por parte dos encarregados de educação no processo de matrícula dos alunos, mas também em todo o processo formativo.

A par desta relação de interdependência persiste uma forte coordenação por parte da tutela, no que se refere ao processo de seleção da oferta formativa e a procura de não replicação da oferta formativa por forma a evitar tensões entre fornecedores, indiciando, de igual forma, uma dinâmica de harmonização pela concertação de estratégias para garantir um desempenho eficaz das mesmas das instituições. Esta dinâmica permite às escolas subsistirem sem conflitos e sem grandes necessidades de mudança por forma a se adequarem às exigências da clientela. Esta abordagem de escola reativa ao seu meio entende a educação como um bem público, atribuindo, no entanto, aos pais e alunos alguma influência na escolha da escola, muito em especial se o percurso formativo desejado for o ensino profissional. A manutenção das escolas é garantida pela cooperação mútua e divisão mais ou menos equitativa de oportunidades de fornecimento de um produto; na procura de cativar novas matrículas, este produto assume-se como uma aparente novidade que procura ir ao encontro do que se consideram ser as necessidades dos alunos, sem que as escolas deixem de respeitar a sua especialidade e potenciar os seus recursos.

Recuperando os diferentes conceitos de mercado já explanados anteriormente, os mercados públicos, seguindo o modelo analítico de Woods, os mercados vivos, como descreve Gewirtz, os quase-mercados, de acordo com Levacic, ou mesmo os mercados condicionados, segundo Bagley, é possível concluir que se verifica um distanciamento dos mercados naturais subjogados às tensões entre a oferta e a procura por as escolas não

funcionarem de forma isolada, mantendo, no entanto, políticas de escolha e de relativa autonomia. Mantêm-se os mecanismos de regulação social mas verificam-se alguns aspetos comportamentais típicos dos mercados.

## 2. Que diligências fazem as escolas para saber quais os fatores que estão subjacentes à escolha pelas famílias?

A escolha das famílias, antes de mais, encontra-se limitada, por um lado pelo tipo de formação pela qual os alunos optam, ensino profissional ou regular, e por outro pela oferta formativa disponível em cada escola, raramente coincidente entre escolas. As escolas profissionais necessitam de auscultar a sua clientela no sentido de melhor conhecê-la e selecionar a oferta formativa mais apelativa para mais facilmente captar inscrições vantajosas no final de cada ano letivo. As escolas regulares, por seu turno, procuram conhecer melhor e gerir a sua imagem, no sentido de legitimar a qualidade do serviço público que prestam junto da sua comunidade, muito embora tenham atualmente de disponibilizar uma oferta formativa diversificada, nomeadamente o ensino profissional, e entrem em disputa mais ou menos direta pela clientela com as escolas profissionais.

Apesar de as escolas não procederem à construção de instrumentos próprios para o efeito, o contacto com os encarregados de educação, de forma mais constante no caso das escolas regulares, permite aos gestores construir um entendimento desta mesma imagem e reputação, sendo capazes de identificar o que mais agrada aos alunos e pais, e o que poderão ser consideradas as fragilidades. No entanto, três gestores indicaram não deterem dados sobre a reputação da sua escola junto dos pais por não desenvolverem quaisquer atividades de recolha de informação, enquanto no que se refere às escolas profissionais, a comunicação é muito menos intensa com os pais, em grande parte porque a maioria dos alunos já é o seu próprio encarregado de educação. No entanto, sabe-se que no ano letivo anterior àquele em que este estudo foi organizado, no âmbito da operacionalização do modelo de autoavaliação das escolas (MAQE), todas as escolas aplicaram inquéritos aos pais, por amostra, para efeitos de elaboração de um relatório de autoavaliação da escola, e as escolas profissionais efetuam, no final de cada avaliação modular, por disciplina, a avaliação por parte dos alunos da formação e do formador. Conclui-se que realmente existem mecanismos de mensuração dos aspetos que agradam ou não aos pais e alunos, mas que não são instrumentalizados como fonte de informação privilegiada a fim de orientar o trabalho do gestor, confirmando-se a ausência de estudos de mercado (Hughes,

1997), e o que Levin e Riffel (1997) afirmam no que se refere à incapacidade de as escolas analisarem as mudanças no seu ambiente, fazerem uso da informação e orientarem a sua ação a partir da informação recolhida. Segundo estes autores, o financiamento e o orçamento constituem as maiores preocupações gestionárias, e as escolas proclamam maiores alterações do que as que realmente levam a efeito, realizando-as numa pequena escala, com ênfase nas atividades de relações públicas, regras de conduta ou procedimentos superficiais e marginais, que, segundo os gestores entrevistados, se prendem com o modo como o ensino é ministrado e as atividades desenvolvidas no âmbito do PAA, bem como uma maior ou menor proximidade com o contexto de trabalho, no caso das escolas profissionais. Tal como Hirsch (1997) conclui, a escolha das famílias mantém-se ligada às escolas locais, e acrescentaríamos, tal como Wells (1996) proclama, que, de facto, se estabelece uma relação afetiva entre as famílias e determinadas escolas, em especial as escolas públicas, as quais gozam de alguma tradição no seu meio, como é o caso de uma escola em particular do Concelho. Esta proximidade e preferência depende de critérios e de fatores muito diversificados. A escolha é realmente algo que acontece no seio da família e não se restringe aos pais, sendo que os alunos, muito em particular os candidatos às escolas profissionais, e no ensino secundário, assumem um papel cada vez mais interventivo nesta escolha, pelo que as próprias atividades promocionais mais comuns são direcionadas a estes alunos como público alvo.

### 3. Que características do marketing das escolas estão a ser operacionalizadas?

Atendendo ao que Kotler (1969) considera serem os três aspetos que o marketing das organizações não lucrativas deve contemplar, nomeadamente a análise do mercado, ou seja, dos segmentos de mercado e do meio envolvente da escola, a análise dos recursos, que compreende o autoconhecimento dos pontos fortes e menos fortes, assim como os das organizações concorrentes, bem como os desafios do meio envolvente, e finalmente a análise da missão, o que pressupõe a determinação do serviço a disponibilizar e o público-alvo, pode-se concluir que, no Concelho, em todos os três aspectos se verificam limitações nas atividades de marketing das escolas e que decorrem de uma falta de atuação planeada, orientada por objetivos concretos e assessorada por instrumentos de recolha de informação próprios e adequados ao que se pretende da instituição.

Da análise do mercado e dos recursos já fomos dando conta, destacando-se o facto de somente uma escola ter evocado a realização de estudos de mercado e nenhuma

auscultar de forma precisa a sua reputação junto da sua clientela, apesar de invocarem algum conhecimento sobre o assunto mediante a aplicação esporádica de inquéritos e através dos contactos regulares e maioritariamente informais com os encarregados de educação. No que se reporta à análise da missão, há que compreender os processos de seleção da oferta formativa das escolas como forma de perceber como as mesmas definem o seu produto e o comunicam ao mercado através do modo como procedem ao planeamento das atividades promocionais, atendendo ao seu grau de perceção das necessidades do mercado e da sua clientela.

Muito embora as escolas apresentem a sua proposta de oferta formativa sob a forma de uma lista de prioridades, mediante o que consideram ser as suas possibilidades, é à tutela que cabe a coordenação de todo o processo, assim como a aprovação final da rede de formação. A liberdade de escolha das escolas revela-se, assim, condicionada por vários fatores, nomeadamente a tutela, os recursos humanos e físicos de que a escola dispõe, e as propostas das escolas concorrentes, uma vez que se restringe a replicação de formação. As escolas na sua maioria acreditam que a necessidade da clientela se traduz na procura de cursos inovadores, mas que devem atender à especificidade de cada escola e que decorre da imagem que ela projeta no mercado educativo. No entanto, em nenhum momento se vê operacionalizada uma gestão estratégica concreta, que segundo Johnson e Scholes (1993), incluiria três componentes, nomeadamente a análise estratégica com a leitura e o entendimento do ambiente onde se insere a organização, a identificação da direção da prática que a escola deve seguir e a apreciação de até que ponto a escola está a corresponder às necessidades externas. Assim, a verdade é que se confirma o que Glatter e outros autores (2002) salientam, isto é, que as escolas se baseiam em informações recolhidas de forma essencialmente informal, que resultam da interação diária e na relação externa com a comunidade, e muito em especial com os encarregados de educação e alunos. Contudo, estes autores consideram que as melhores decisões estratégicas deste mercado relacional resultarão do sucesso da gestão das relações externas da escola, do relacionamento direto com pais e alunos, em detrimento de uma pesquisa de mercado por vezes onerosa e vazia de sentido.

Foi possível identificar, através do processo de seleção da formação, como descrito também por Foskett (1999), uma tentativa de as escolas procurarem uma estratégia de posicionamento competitivo, onde no mesmo segmento de mercado, por exemplo o ensino

profissional, a organização procura distinguir-se das restantes, por exemplo, pela oferta formativa diferente e inovadora associada à imagem da escola, o que poderá parecer um contrasenso. De acordo com as entrevistas realizadas aos gestores, valorizam-se a identidade e a representação pública da instituição, isto é a sua “imagem de marca”, responsável pelo seu estatuto e reconhecimento.

Foskett e Hemsley-Brown (1999) salientam a importância da comunicação como componente-chave da fase de implementação da estratégia e Farrell (2001) sugere que a escola potencie a sua importância simbólica junto dos clientes, através da sua imagem, sendo que Olins (1989) salienta que esta identidade deve ser clara e visível, que transmita um sentimento de propósito e de pertença à comunidade. A identidade institucional é, assim, parte integrante da organização e resulta da estratégia desenvolvida por esta no mercado, com maior ou menor presença/visibilidade. As escolas em análise detêm um claro conhecimento da sua missão, espelhada nos PEEs, e divulgada aos encarregados de educação, mas também do que as próprias escolas entendem ser o que a comunidade espera da sua ação, isto é a sua identidade e, em alguns casos, a tradição, traduzida na sua especificidade formativa. Assim sendo, os diferentes gestores são capazes de identificar, de forma geral, a área de formação específica da maioria das escolas, muito em particular as escolas regulares.

No que respeita o planeamento das atividades pelas diferentes escolas, pode-se concluir que cada escola adota uma metodologia de trabalho mais coletiva e colaborativa, ou mais individual e unidirecional, mais organizada ou mais improvisada, dependendo das suas necessidades e lógicas organizativas. As escolas profissionais e privadas investem mais recursos e despendem mais esforços no planeamento destas atividades, enquanto as escolas públicas, por inerência à continuidade dos alunos na escola aquando da transição do ensino básico para o ensino secundário, descaram de certa forma esta área. No processo de planeamento impera a intuição, a experiência e o improvisado mediante as perceções que os gestores detêm do que consideram ser mais ou menos eficaz, mediante uma simples equação de custos e efeitos.

#### 4. De que forma as escolas procuram influenciar a escolha dos consumidores?

Da análise documental e das entrevistas realizadas nas quais constam as perceções dos gestores foi possível elencar a variedade de iniciativas de promoção das escolas, podendo ainda diferenciarem-se as motivações e tendências entre as diferentes escolas de

acordo com a sua tipologia e necessidade de captar alunos. Muito embora as escolas partilhem da opinião de que não detêm uma estratégia de marketing propriamente dita, limitando-se à aplicação de um conjunto de atividades de promoção de uma forma um tanto ou quanto pontual, normalmente no final do ano letivo por forma a preparar a abertura do ano letivo seguinte, são as escolas profissionais e privadas que reconhecem a necessidade de possuírem uma estratégia de marketing propriamente dita como forma de cativarem os alunos mais vantajosos, ou simplesmente captarem um número elevado de inscrições que lhes permitam selecionar os que consideram corresponder ao perfil exigido pelos cursos, mantendo critérios de maior exigência.

O ano letivo em que o presente estudo foi realizado em particular foi condicionado pela situação financeira delicada das várias escolas, muito em especial, no caso das escolas profissionais, devido ao término do quadro comunitário para a Região, e a decorrente aprovação tardia da oferta formativa. As atividades mais utilizadas pelas escolas públicas são a manutenção de uma página da escola em linha, a publicação na imprensa escrita, nomeadamente nos jornais, e os panfletos, por vezes elaborados pelos próprios alunos. No entanto, há a salientar, no contexto destas escolas, a constante comunicação externa com os encarregados de educação ao longo do ano letivo, e muito em particular no início do mesmo. No que respeitam as escolas profissionais e privadas, as atividades que são mais utilizadas são a promoção da oferta formativa nas escolas, através das feiras de atividades realizadas nas escolas públicas e a publicação da oferta formativa e divulgação das atividades na imprensa escrita, nomeadamente os jornais. Também são frequentemente mencionadas as páginas do Facebook, as quais permitem a divulgação de informação variada e promoção das atividades, sem, no entanto, ser consensual em termos de vantagens, a distribuição de panfletos, e a visita de alunos de outras escolas. A página de Facebook traduziu-se numa atividade não antecipada aquando da aplicação das entrevistas, sendo que alguns gestores indicam como aspectos positivos deste recente meio de divulgação de informação o facto de ser um recurso gratuito, e de fácil e amplo acesso pela população em geral.

Segundo Trevisan (2002), a escolha do meio de comunicação decorre da equação entre a mensagem a transmitir, normalmente a oferta formativa, e o retorno pretendido. A opção pela imprensa escrita, tal como prevê Trevisan, deve-se à grande circulação, sendo que, como descrito por Barbosa (2011), o melhor meio de promoção são os próprios alunos, através do marketing do boca a boca, e do uso das redes sociais, muito embora o seu uso não seja muito consensual entre os vários gestores entrevistados. Villas Boas

(2011) salienta, de igual forma, que as redes sociais permitem uma divulgação espontânea, rápida e intensiva, gerando credibilidade no discurso institucional, mas a melhor propaganda é sem dúvida a propaganda boca a boca, tal como verbalizado por alguns dos gestores. Contudo, Oplakta e Hemsley-Brown (2003) identificam a brochura, utilizada por todas as escolas em análise, à exceção de uma escola regular em particular, como sendo o meio de comunicação privilegiado das escolas, uma vez que é tido como sendo mais eficaz e regra geral apresenta a vantagem competitiva da escola por comparação às restantes, através de um slogan.

##### 5. Que lógicas de ação se encontram subjacentes às atividades de marketing?

Por lógicas de ação, e socorrendo-nos da conceptualização elaborada por David Dequech (2013), entenda-se um conjunto de normas socialmente compartilhadas de pensamento e comportamento, aplicáveis ao aprovisionamento de um conjunto de serviços necessários à manutenção de uma comunidade, sendo que as escolas terão de perceber qual é a sua posição ou função específica dentro da lógica do mercado do ensino. Estas lógicas tornaram-se perceptíveis aquando da análise da seleção da oferta formativa, bem como dos processos de diferenciação das escolas, instrumento pelo qual as mesmas poderão demarcar-se das demais e assumir uma posição de vantagem mercadológica. Assim sendo, e através das percepções dos gestores, foi possível inferir duas lógicas que de certa forma se complementam: a lógica da inovação, e a lógica da reputação/tradição, as quais permitem às escolas inovar o seu produto, ou serviço, na tentativa de captar a clientela, e respeitar a especialização decorrente da sua tradição ou “imagem de marca” no mercado.

Da disponibilização dos serviços no mercado, ou seja a oferta formativa de ensino secundário disponibilizada, nas suas diversas vertentes, destaca-se a variedade e a procura da inovação, apesar de se poderem restringir as áreas de formação, e que a replicação de cursos, à exceção dos cursos científico-humanísticos do ensino regular secundário, só se verifica em três cursos profissionais, de nível IV. A preocupação pela diferenciação esteve na base da seleção da oferta formativa pelas diferentes instituições, como forma de dar a melhor resposta às necessidades da clientela, sendo que somente 37,5% das escolas não terão cursos novos no ano letivo posterior ao da realização desta investigação. Paralelamente, as escolas procuram manter a sua especialização, que também define a sua posição no mercado, e consequentemente rentabilizar os seus recursos humanos, infraestruturas e equipamentos. As especificidades de área de formação das escolas são promovida pela própria tutela e a verdade é que cada escola opera no mercado com uma

imagem de marca, isto é uma área de formação mais ou menos especializada facilmente reconhecida pela clientela, e causadora de alguma inflexibilidade, o que leva a concluir que a tão proclamada inovação se traduz em algo superficial.

De facto, e de acordo com Halpin, Power e Fitz (1997), ao invés de as pressões de mercado tornarem as escolas mais flexíveis, as mesmas procuram consolidar a sua identidade institucional, limitando a inovação e diversificação à equipa de formadores (25%) e às atividades curriculares (25%), em que cada escola procura selecionar os seus formadores de acordo com os critérios que considera serem os que vão ao encontro das necessidades da sua clientela, e promover atividades de integração dos formandos no contexto de trabalho, uma vez que a preferência por uma vertente formativa mais prática e de fácil inserção no mercado de trabalho se traduz no critério principal de escolha deste tipo de formação. É o que Merrifield (2005) indicava como a natureza limitada das mudanças nas escolas, traduzindo-se numa ligeira flexibilidade dentro de um sistema ainda largamente uniformizado pelas portarias que regem os próprios cursos profissionais.

#### 6. Quem se encontra implicado nas atividades de marketing das escolas?

A identificação dos atores implicados nas atividades de marketing das escolas foi possível através das questões referentes a quem participa na conceção e operacionalização das atividades, antecipando-se diferentes sujeitos a quem se atribuem distintos papéis no desenvolvimento das várias fases do trabalho promocional. Ademais, a diferente organização interna das escolas em estudo resultou na indicação de diferentes atores de acordo com a tipologia da escola. Contudo, foi possível concluir que o principal interveniente em ambas as fases de preparação e aplicação das atividades é de fato o gestor da instituição, como apontava Neave (1988), sendo que, de uma forma geral, todos contribuem, de forma mais ou menos organizada, nestas atividades, inclusive os alunos e formadores que assumem, em algumas escolas, um papel primordial na execução das atividades promocionais uma vez que confiam a sua imagem de fornecedor e consumidor primário à divulgação dos serviços da escola. À semelhança do que Barbosa (2011) defende, um dos melhores meios de promoção constituem os próprios alunos, os clientes primários que ainda detêm grande controle sobre a escolha da sua escola e poderão ser contributos valiosos na gestão da imagem da mesma. Contudo, a ausência de uma ideologia e prática decorrentes de uma estratégia de marketing nas atividades de gestão e organização das instituições educativas analisadas faz remeter, tal como Oplatka (2006) prevê, toda a responsabilidade para o gestor, podendo este contar com o apoio pontual dos

professores enquanto recursos mercadológicos, sendo que neste aspecto as opiniões divergem, entre por exemplo autores como Limby e Foskett (1999), que remetem a responsabilidade das relações externas para a estratégia dos líderes, e acrescentam que não se deve limitar as atividades de relações públicas ou publicidade, ao mesmo tempo que outros autores, como Ribas Reis (2005), apelam à implicação de todos os indivíduos pertencentes à organização nas atividades de marketing.

No entanto, Oplatka e Hemsley-Brown (2003) denunciam, à semelhança do contexto analisado, o fraco reconhecimento e aceitação do conceito de marketing e a sua incipiente operacionalização, ora por uma vasta equipa de colaboradores, com alguma formação especializada, ora pelos órgãos de gestão ou até uma única pessoa. Salienta-se a participação dos formadores e alunos na elaboração do material promocional e merchandising (brochuras, cadernos, blocos de notas, entre outros), bem como na participação nas atividades de divulgação (feiras de atividades, entre outras). No entanto, é sobre o gestor da instituição que recai a responsabilidade de gestão da imagem da escola e construção da reputação, e segundo Barrère, a ação destes gestores depende da eficácia da sua capacidade de comunicação, muito em especial nas escolas profissionais e técnicas, que dedicam uma atenção especial à conceção de documentos a fim de transmitirem uma imagem positiva da instituição, uma vez que estas escolas, no contexto em estudo, dependem da captação de alunos para constituírem turmas, que potencialmente venham a ter bons resultados, após processos de seleção e seriação. Ribas Reis (2005) já alertava para a necessidade de se favorecer o marketing interno, isto é, implicar todos os sectores da organização na assimilação dos objetivos e da estratégia a implementar junto do público alvo, como fator conducente ao sucesso do marketing externo, o que só é possível mediante uma boa gestão dos sistemas de informação e da criação de uma consciência coletiva relativamente aos serviços, clientes e orientação das ações, situação que não se verifica nas escolas analisadas uma vez que toda a ação de planeamento é essencialmente vertical, de cima para baixo, à exceção de algumas instituições que despendem alguns esforços no sentido de auscultar os órgãos de gestão intermédia, como são os departamentos, sobre algumas questões, podendo solicitar a colaboração pontual de alunos e formadores.

### 7. Qual a alocação de recursos por parte das escolas para as atividades de marketing educacional?

Da análise realizada pode-se concluir que as escolas sentiram, muito em particular no ano em que o estudo foi realizado, a necessidade de conterem os custos com as atividades promocionais, continuando a recorrer aos recursos humanos e materiais de que já dispunham a fim de rentabilizarem os recursos e diminuírem os gastos. Somente dois gestores evidenciaram conhecer os valores concretos gastos com a promoção de cada curso. As restantes escolas referiram que gastaram pouco ou não sabem de todo quanto gastaram. No entanto, no geral, muitos gestores admitiram não proceder a nenhum tipo de orçamento prévio aquando do planeamento das ações, ou sequer estabelecer limites. Tal como nas situações analisadas por Bell (1999), as organizações deste Concelho não definem de forma clara e documentada a sua política de marketing e, conseqüentemente, à semelhança do que verificou Birch (2003), não designam um orçamento específico para as atividades de marketing.

### 8. De que modo a organização escolar avalia as atividades de marketing de acordo com o seu impacto?

Da mesma forma que as escolas do Concelho não procedem à elaboração de um plano de marketing, também se verifica a ausência de instrumentos de medição do impacto das suas atividades de marketing por mais incipientes que estas sejam, muito embora as instituições consigam recolher algumas evidências das atividades que consideram mais eficazes e procedam, com base nesta informação, ao aperfeiçoamento das mesmas de ano para ano. A esta situação acrescem condicionalismos à ação das escolas, nomeadamente financeiros, mas não só; de acordo com algumas escolas, a oferta formativa e o número de cursos a abrir também determinam as escolhas das escolas. No entanto, as diferentes escolas socorrem-se de diferentes critérios de avaliação do impacto das atividades de promoção, mediante as suas necessidades de afirmação da sua imagem no mercado, ou de captação de novos alunos.

Assim sendo, as escolas profissionais auscultam junto dos alunos, aquando da realização do processo de seleção, os meios de informação que os trouxeram à escola, e concluem que o meio mais eficaz em termos de retorno consiste no contacto direto e o marketing do boca a boca, sendo que outras escolas consideram mais eficaz o meio de informação que maior público abarca, ou seja a imprensa escrita e o panfleto pelo baixo custo que acarreta por oposição à facilidade de transmissão de informação. De facto, e de

acordo com o que a literatura nos aponta, existem escolas que se preocupam com o seu mercado e clientela, nomeadamente as profissionais e privadas, enquanto outras não revelam qualquer sensibilidade para esta problemática por não necessitarem de captar novas matrículas, como são as escolas regulares que se mantêm sobrelotadas porque o consumidor não tem outra opção. As escolas profissionais e privadas são as que mais investem no conhecimento do seu público-alvo, por meio do seu posicionamento no mercado pela sua imagem ou serviço. Na fase da avaliação dos resultados, Etzel (2001) alerta para a necessidade de a organização proceder a uma avaliação dos esforços despendidos no sistema de marketing a fim de se apreciar o quanto foi bem sucedida em satisfazer os anseios do mercado alvo e atender às necessidades da própria instituição, o que se verifica, se bem que de forma impressionista.

#### 9. Até que ponto os gestores gerem a sua escola de acordo com a ideologia de mercado e de captação de clientela?

Entender que a gestão das escolas em estudo segue a ideologia de mercado e de captação de clientela significaria que a ação gestionária se conduz pela lei da oferta e da procura, que a escola goza de total autonomia, reagindo ao seu meio ambiente em total flexibilidade, e que os pais escolhem livremente a escola dos seus filhos, e que neste estudo em particular, a seleção da oferta formativa, a comunicação desta oferta ao mercado pelas atividades de marketing e as relações externas como forma de consolidação da imagem e reputação deveriam deixar transparecer esta mesma dinâmica. Em primeiro lugar, a realidade observada permite identificar claras diferenças entre as escolas profissionais e privadas e as escolas regulares. Por exemplo, a seleção da oferta formativa orienta-se por diferentes condicionalismos: as escolas profissionais escolhem os seus cursos de acordo com o que entendem ser as preferências dos seus potenciais alunos, ambicionando novas matrículas, enquanto que as escolas regulares selecionam os cursos tentando promover a continuidade dos alunos da escola ao selecionarem a área de formação que permita aos alunos de ciclo inferiores terem a possibilidade de continuar a frequentar formação alternativa na sua escola, reservando-se o direito de recusar a matrícula de alunos externos. Por outro lado, caberá às escolas regulares assumirem o seu papel de prestador de serviço público, reabsorvendo os alunos não selecionados nas escolas profissionais, provendo um percurso formativo para os mesmos.

Para além disso, as escolas profissionais dependem largamente do financiamento para a sua sustentabilidade e procuram proceder à seleção dos alunos com melhor desempenho

para frequentarem os seus cursos, ficando dotadas de alguma vantagem mercadológica. Assim, estas escolas procuram desenvolver um conjunto de atividades de marketing de forma mais organizada e intensiva, com o intuito de captarem os melhores alunos, originando-se alguma tensão na movimentação de alunos, muito embora esta dinâmica esteja muito distante do que se possa considerar ser uma real dinâmica de mercado. As escolas estão cientes da sua reputação e imagem junto da comunidade e trabalham com maior ou menor agressividade junto do seu mercado, sendo que as escolas públicas gozam de uma maior tradição e de uma imagem mais consolidada, preocupando-se mais com a divulgação das suas atividades, enquanto as escolas profissionais com a divulgação da sua oferta formativa.

A ação das escolas rege-se por um trabalho cooperativo sob a regulação do Estado no que respeita a oferta formativa e o controlo da qualidade das escolas, dos quais depende o financiamento das mesmas. O Estado garante, de igual forma, a qualidade do aprovisionamento do serviço, por exemplo pela regulamentação dos cursos profissionais, a definição de um currículo nacional, e a avaliação das escolas, bem como a igualdade de acesso e de oportunidade para todos os alunos, aos quais não poderá ser negada a matrícula quando ainda se encontram dentro da escolaridade obrigatória. Verifica-se o que Rose e Miller (1992) entendem como sendo a ilusória anulação do Estado, pois este ainda mantém um conjunto de recursos para continuar a exercer o seu controlo, se bem que de uma forma mais ou menos indireta, por exemplo através do financiamento direto da escola por matrícula, e da publicação de resultados de exames e de relatórios de autoavaliação das escolas.

#### 10. De que forma as organizações educativas privadas e públicas, secundárias e profissionais diferem na operacionalização das questões de marketing?

As organizações educativas privadas e públicas, secundárias e profissionais diferem na operacionalização das questões de marketing nas suas várias fases, nomeadamente na planificação, operacionalização e avaliação. As escolas diferem no grau de investimento nestas práticas mas também evidenciam diferentes necessidades. Enquanto as escolas profissionais e privadas utilizam diferentes meios de informação, apostando com maior intensidade na planificação das atividades, e avaliando o seu impacto junto da comunidade relativamente aos custos associados, as escolas públicas favorecem as relações externas com pais e encarregados de educação. Também há que salientar que existem atividades

promocionais específicas de cada tipologia de escola, nomeadamente as feiras de atividades que chamam as escolas profissionais às escolas regulares para promoção dos cursos e a visita de alunos de outras escolas às escolas profissionais.

No entanto, as atividades promocionais mais utilizadas e comuns a todas as escolas são a imprensa escrita, as páginas em linha e o panfleto. Confirma-se o que Bagley e outros autores (1996) concluem, que as escolas aplicam técnicas rudimentares de posicionamento no mercado, não estabelecendo um plano coerente e organizado, ou seja, em detrimento de atividades sistemáticas, baseiam a sua ação em conversas informais mantidas com os pais das quais resultam impressões que acabam por determinar a continuidade da linha de ação da própria escola.

Cumprindo com o objetivo principal deste trabalho de investigação, podemos antes de mais adiantar que não se revelou tarefa fácil identificar a forma de interação predominante entre as escolas uma vez que não se pode reduzir qualquer tipo de classificação deste género à presença de elementos predominantemente de mercado ou de serviço público, uma vez que estes convivem por vezes de forma um pouco difusa. Contudo, pode-se concluir que na área de interdependência em análise predomina, acima de tudo, a concertação de estratégias no que se refere a provisão do produto/ serviço. No entanto, num pequeno sector do mercado, nomeadamente do ensino profissional, verifica-se alguma disputa de clientela, notada pela movimentação de alunos entre as escolas, e entre as tipologias de ensino, e de processos de seleção de clientela mais vantajosa para a instituição. A tarefa de manutenção de um serviço público fica remetida para as escolas públicas, às quais regressam os alunos não selecionados pelas escolas profissionais e que acabam por ser reintegrados na oferta formativa disponível.

No que se refere aos elementos de mercado, nomeadamente a escolha parental, a competição entre fornecedores e a informação ao consumidor podem ser verificados no sector do ensino profissional de forma mais evidente mas limitada por constrangimentos de várias ordens, nomeadamente financeiros, de regulação estatal e de contenção de conflitos entre fornecedores. A informação ao consumidor, que se encontra no enfoque deste estudo, assume a forma de pequenas atividades de promoção que caíram no hábito de ação da instituição e não constituem o fruto de uma estratégia propriamente dita, devidamente implementada e avaliada quanto à consecução dos seus objetivos.

Os elementos de serviço público, a saber, a ação coletiva, a responsabilidade pública e a regulação estatal, são muito mais notórios no sector do ensino público, muito

embora se assista a um incremento do ensino profissional nas escolas regulares, mas que ainda não sentiram a necessidade de captar nova clientela, uma vez que dispõem dos seus próprios alunos que dificilmente mudam de escola aquando da transição do ensino básico para o ensino secundário, desvalorizando a informação promocional, mas reforçando a comunicação externa com os encarregados de educação e pais a fim de consolidar a imagem e reputação da instituição. Pela observação da interdependência entre as organizações educativas, presente na concertação de estratégias, e análise das atividades de promoção e informação, foi possível delinear as lógicas de ação e atores implicados na construção da imagem das escolas, mas não a existência de um mercado educativo propriamente no que concerne a provisão do ensino no Concelho, e que as escolas não operacionalizam de facto uma estratégia de marketing, adotando ao invés várias atividades de promoção e de divulgação de informação de forma desorganizada e improvisada.

# **BIBLIOGRAFIA**

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (2002a). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. C. Lima & J. A. Almerindo (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-60). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2002b). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In L. C. Lima & J. A. Almerindo (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 75-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In J. Barroso (Eds.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 49-78). Porto: ASA.
- Gazi, M. A., & Md, T. B. K. (2009). The impact of introducing a business marketing approach to education: a study on private HE in Bangladesh. *African journal of business management*, 3(9), 463-474. Acedido a 1 de janeiro, disponível em <http://www.academicjournals.org/Ajbm/PDF/pdf2009/Sep/Alam%20%20and%20Kh%20alifa.pdf>.
- Andrews, L. M. (2005). The special education scare: fact vs. fiction. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 63-78). Cato intstitute.
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of education*, 32(3), 347-362.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola* (pp. 167-189) Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003a). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92. Acedido

a 1 de junho, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82>

- Barroso, J. (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2003c). A “escolha da escola” como processo de regulação: Integração ou selecção social? In J. Barroso (Org.). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 79-110). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751. Acedido a 1 de junho, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Barroso, J., Dinis, L. L., Macedo, B., & Viseu, S. (2006). A regulação interna das escolas: Lógicas e actores. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 163-190). Lisboa: Educa.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: Um espaço de regulação. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 129-162). Lisboa: Educa.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2005). *Privatizing educational choice: Consequences for parents, schools, and public policy*. Herndorn: Paradigm Publishers.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blank, R. K., Levine, R. E., & Steel, L. (1996). After 15 years: Magnet schools in urban education. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 154-172). New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford: Oxford University.
- Bush, T. (1999). Introduction: setting the scene. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter

& P. Ribbins (Eds.), *Educational management: redefining theory, policy and practice* (pp. 1-13). London: Paul Chapman. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em <http://digilib.bc.edu/reserves/ed973/arno/ed97316.pdf>.

Cardoso, C. (2003). Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In J. Barroso (Ed.), *A Escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 149-191). Porto, Edições Asa.

Coulson, A. (2005). Market education and its critics: testing school choice criticism against the international evidence. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 149-174). Cato institute.

Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.

Decreto Legislativo Regional Nº 12/2005/A, de 16 de junho

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (Vol. 3). Sage.

Dequech, D. (2013). Logics of action, provisioning domains, and institutions: Provisioning institutional logics. *Journal of economic issues*, 47(1), 95-112.

Drysdale, L. (1999a). Marketing or market orientation: What's the difference. *Prime Focus, The professional journal for Australian primary school leaders*. April, 28-29. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em [http://staff.edfac.unimelb.edu.au/~drysdale/papers/Marketing\\_%26\\_Market\\_Or.pdf](http://staff.edfac.unimelb.edu.au/~drysdale/papers/Marketing_%26_Market_Or.pdf).

Drysdale, L. (1999b). Relationship marketing: A new paradigm for marketing of school. Principal maters. *The official journal of secondary principals association of Australia*, 36-37. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em <http://staff.edfac.unimelb.edu.au/~drysdale/papers/Relationships.pdf>

Edwards, T., & Whitty, G. (1997). Marketing quality: Traditional and modern versions of educational excellence. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 29-43). London: Routledge.

Elmore, R. F., & Fuller, B. (1996). Empirical research on educational choice: What are the implications for policy-makers? In B. F. Fuller & R Elmore (Eds.), *Who chooses?*

*Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 187-202). New York: Teachers College Press.

Estêvão, C. V. (2009). Educação, globalização e novas desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente. *In Actas do X congresso internacional galego-português de Psicopedagogia* (pp. 68-78). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 1 de junho, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc4.pdf>

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. *In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Evans, J., & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. *In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 102-115). London: Routledge.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of qualitative research*, 2, 645-672.

Foskett, N. (2002). Marketing. *In T. Bush, & L. Bell (Eds.), The principles and practice of educational management* (pp. 241-257). London: Paul Chapman.

Friedman, M., & Friedman, R. (1990). *Free to choose: A personal statement*. Florida: Houghton Mifflin Harcourt.

Fuller, B., Elmore, R. F., & Orfield, G. (1996). Policy-making in the dark: Illuminating the school choice debate. *In B. F. Fuller & R Elmore (Eds.), Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.

Gewirtz, S. (1997). The education market, labour relations in schools and teacher unionisms in the UK. *In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 136-151). London: Routledge.

Glatter, R., Woods, P. A., & Bagley, C. (1997a). School choice and parental preferences. *In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 7-28). London: Routledge.

- Glatter, R., Woods, P. A., & Bagley, C. (1997b). Review and implications. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 191-205). London: Routledge.
- Glenn, C. L. (2005). What the United States can learn from other countries. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 63-78). Cato intstitute.
- Goldring, E. (1997). Parental involvement and school choice: Israel and the United States. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 86-101). London: Routledge.
- Halpin, D., Power, S., & Fitz, J. (1997). Grant-maintained schools and the reinvention of tradition. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 59-70). London: Routledge.
- Hardman, J., & Levacic, R. (1997). The impact of competition on secondary schools. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 116-135). London: Routledge.
- Harris, A., & Bennett, N. (2001). *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. London/ New York: Continuum.
- Harvey, J., & Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International journal of educational management*. 10(4), 26-32. Acedido a 1 de janeiro, disponível em <http://directory.umm.ac.id/Data%20Elmu/jurnal/I/Industrial%20%26%20Commercia%20Training/Vol32.Issue5.2000/06010de2.pdf>.
- Henig, J. R. (1996). The local dynamics of choice: Ethnic preferences and institutional responses. In B. F. Fuller & R Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 95-117). New York: Teachers College Press.
- Hepburn, C. (2005). Public funding of school choice in Canada: A case study. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 9-23). Cato intstitute.

- Hirsch, D. (1997). Policies for school choice: What can Britain learn from abroad. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 152-165). London: Routledge.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 2, 155-175.
- Hughes, M. (1997). Schools' responsiveness to parents' views at key stage one. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 71-85). London: Routledge.
- Kane, T. J. (1996). Lessons from the largest school voucher program ever: Two decades of experience with Pell Grants. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 137-150). New York: Teachers College Press.
- Kotler, P., & Levy, S. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of marketing*, 33, 10-15. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em <http://www.jstor.org/pss/1248740>.
- LaRoque, N. (2005). School choice: lessons from New Zealand. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 105-132). Cato intstitute.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise: Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte.
- Lee, V. E., Croninger, R. G., & Smith, J. B. (1996). Equity and choice in Detroit. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 70-91). New York: Teachers College Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., & Reis, M. J. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, B. & Riffel, J. A. (1997). School system responses to external change: implications for parental choice of schools. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 44-58). London: Routledge.

- Levin, H., & Barroso, J. (2003). Os "cheques-ensino": um quadro global de referência para a sua avaliação. In J. Barroso (Ed.), *A Escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 111-148). Porto, Edições Asa.
- Lima, J. D. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. A. Pacheco (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. D. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1).
- Lima, L. C. (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. C. Lima & J. A. Almerindo (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2002b). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. C. Lima & J. A. Almerindo (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61-74). Porto: Edições Afrontamento.
- Lockheed, M., & Jimenez, E. (1996). Public and private schools overseas: Contrasts in organization and effectiveness. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 138-153). New York: Teachers College Press.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools. A story of change*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Martinez, V., Godwin, K., & Kemerer, F. R. (1996). Public school choice in San Antonio: Who chooses and with what effects? In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 50-69). New York: Teachers College Press.
- Mayet, G. H. (1997). Admissions to schools: a study of local education authorities. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 166-177). New York: Teachers College Press.

- Merrifield, J. (2005). Choice as an education reform catalyst: lessons from Chile, Milwaukee, Florida, Cleveland, Edgewood, New Zealand, and Sweden. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 175-220). Cato Institute.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 37, 7-32. Acedido a 1 de maio de 2012, disponível em [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html).
- Nogueira, M. A. (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 213-231. Acedido a 8 de junho, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D., & Mussis, C. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 9, 1-17. Acedido a 1 de maio de 2012, disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>
- Oplatka, I. (2006). Teachers' perception of their role in educational marketing: insights from the case of Edmonton, Alberta. *Canadian journal of educational administration and policy*, 51, 1-23. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em [http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/izhar.pdf](http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/izhar.pdf).
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2003). The research on school marketing. Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*. 3, 375-400. Disponível em <http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>.
- Pardey, D. (1991). *Marketing for schools*. London: Kogan Page.
- Power, S., & Whitty, G. (2003). Mercados educacionais ea comunidade. *Educação & Sociedade*, 24(84), 791-815. Acedido a 1 de junho, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a04v2484.pdf>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribas Reis, A. (2005). Estratégia de marketing nas instituições privadas de ensino superior. *Domus on line*, 2(1), 21-45. Acedido a 1 de janeiro, acessível em

[http://www.fbb.br/downloads/domus2\\_ribas.pdf](http://www.fbb.br/downloads/domus2_ribas.pdf).

- Sandstroem, F. M. (2005). School choice in Sweden: Is there danger of a counterrevolution. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 23-40). Cato intstitute.
- Sapelli, C. (2005). The Chilean education voucher system. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 41-62). Cato intstitute.
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 1, 70-81. Acedido a 1 de maio de 2012, disponível em [http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista\\_v7\\_n1\\_jan-abr\\_2005\\_6.pdf](http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf)
- Sion, D. E., da costa Mercúrio, N. F., Tofoli, I., & Vendrame, M. D. C. R. (2011). Marketing educacional. *Encontro científico e simpósio de educação unisalesiano*, 3, 1-10. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0017.pdf>.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Education Management in Managerialist Times. Beyond the textual apologists*. Philadelphia: Open University Press.
- Tooley, J. (2005). Private education for the poor: lessons for America? In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 89-104). Cato intstitute.
- Trevisan, R. (2002). Marketing em instituições educacionais. *Revista PEC*, 1, 93-103. Acedido a 1 de janeiro de 2012, disponível em <http://5891908486767114009-a-1802744773732722657-ssites.googlegroups.com/site/agestaoeducacional/ebooks/marketingeminstituicoeseducacionais.pdf>
- van Zanten, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 191-226). Lisboa: Educa.

- Walberg, H. J. (2007). *School choice: The findings*. Cato Institute.
- Wells, A. S. (1996). African-American students' view of school choice. In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 25-49). New York: Teachers College Press.
- West, A., & Pennell, H. (1997). Changing admissions policies and practices in inner London: implications for policy and future research. In C. Bagley, R. Glatter & P. Woods (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 178-190). London: Routledge.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor vs direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, sociedade e cultura*, 6, 117-141.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state, and the market*. London: Open University Press.
- Witte, J. F. (1996). Who benefits from the Milwaukee choice program? In B. F. Fuller & R. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 118-137). New York: Teachers College Press.
- Woessmann, L. (2005). Evidence on the effects of choice and accountability from international student achievement tests. In D. Salisbury & J. Tooley (Eds.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 133-148). Cato Institute.
- Woods, P. A. (1996). Market elements in a public service: an analytical model for studying educational policy. *Journal of Education Policy*, 6, 641-654.
- Woods, P. A. (2000). Varieties and themes in producer engagement: Structure and agency in the schools public-market. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 219-242.
- Woods, P. A., & Bagley, C. (1996). Market elements in a public service: an analytical model for studying educational policy. *Journal of Education Policy*, 11(6), 641-653.
- Woods, P. A., & Woods, G. J. (2004). Modernizing leadership through private participation: A marriage of inconvenience with public ethos?. *Journal of Education*

*Policy, 19(6), 643-672.*

Woods, P., Bagley, C., & Glatter, R. (1995). Who Drives the Market: Producers, Consumers or Politicians? *Management in Education, 9(3), 3-4.*

# **ANEXOS**

# **Anexo 1**

## **Modelo de análise**

### Anexo 1 – Modelo de análise

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Estratégias de interação entre escolas	Análise escolas que partilham área de interdependência		Grau de familiaridade com as escolas concorrentes
			Conhecimento da oferta formativa das escolas concorrentes
	Autoanálise da escola	Oferta formativa	Percursos formativos disponíveis
			Percursos formativos inovadores/diferenciados/especializados
			Processos de seleção da oferta formativa
			Fatores determinantes na seleção da oferta formativa
		Clientela	Número de novas matrículas
			Razões de novas transferências
			Número de alunos transferidos para outra escola
			Razões de transferências para outras escolas
	Percepção da	Número de alunos que mantiveram a matrícula aquando do ingresso no ensino secundário	
		Razões de manutenção da matrícula aquando do ingresso no ensino secundário	
		Atos de recusa de matrículas novas	
		Razões de recusa de matrículas novas	
			Grau de percepção da imagem da escola pelos alunos

			imagem	<p>Grau de percepção da reputação da escola pelos pais</p> <p>Fatores de satisfação dos clientes</p> <p>Fatores de insatisfação dos clientes</p> <p>Atividades de estudo da reputação</p> <p>Frequência das atividades de estudo da reputação</p> <p>Atividades de promoção da imagem</p> <p>Frequência das atividades de promoção da imagem</p>
Gestão da visibilidade da escola	Marketing das escolas	Atividades promocionais	<p>Iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p> <p>Destinatários das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p> <p>Frequência das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p> <p>Razões de escolha destas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p> <p>Modo de planeamento destas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p> <p>Frequência mensal de planeamento destas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade</p>	
		Atores implicados	Atores participantes na concepção das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade	

			Atores participantes na operacionalização das iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade
			Frequência mensal de planeamento pelos atores implicados nestas iniciativas de promoção da oferta formativa junto da comunidade
		Recursos alocados	Recursos disponibilizados
			Percentagem do orçamento anual utilizada
		Análise do impacto	Grau de impacto na comunidade envolvente
			Atividades de auscultação do impacto na comunidade envolvente
Comunicação externa	Contactos com os encarregados de educação		Momentos privilegiados
			Frequência
			Intervenientes
			Instrução dos intervenientes
			Assuntos tratados
	Divulgação de informação de funcionamento		Atividades de divulgação de funcionamento
			Frequência das atividades de divulgação de funcionamento
	Divulgação de informação de funcionamento		Atividades de divulgação de nível de desempenho na avaliação externa
			Frequência de atividades de divulgação de nível de desempenho na avaliação externa

		Divulgação de informação sobre oferta formativa	Atividades de divulgação de oferta formativa
			Frequência de atividades de oferta formativa

## **Anexo 2**

### **Guião da entrevista**

**Anexo 2 - Guião da entrevista**

<b>Tema</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
1. Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o sujeito quanto ao percurso académico</li> <li>- Conhecer o seu percurso profissional como Presidente do Conselho Executivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a sua formação?</li> <li>- Há quanto tempo desempenha funções de Presidente do Conselho Executivo desta escola desta escola?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percurso académico/profissional</li> <li>- Anos de serviço como presidente/diretor do CE</li> </ul>
2. Caracterização da escola, e escolas na mesma área de interdependência  2.1 Oferta formativa  2.2 Seleção da oferta formativa 2.3 Estudo de mercado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a escola e escolas na mesma área de interdependência</li> <li>- Conhecer a oferta formativa da escola</li> <li>- Identificar os processos de seleção da oferta formativa</li> <li>- Identificar os fatores de mercado ou de concertação de estratégias subjacentes a esta escolha.</li> <li>- Identificar manutenção ou novas matrículas e suas razões</li> <li>- Identificar os mecanismos que as escolas utilizam para observar o seu ambiente, na tentativa de antecipar ameaças e oportunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece as outras escolas deste concelho?</li> <li>- Qual a oferta formativa destas?</li> <li>- Que percursos formativos são disponibilizados na sua escola no nível de ensino secundário?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são novos este ano letivo?</li> <li>- Em que diferem dos cursos das restantes escolas do concelho?</li> </ul> </li> <li>- Como procederam à seleção desta oferta formativa?</li> <li>- Que fatores influenciaram a escolha desta em detrimento de outras potenciais opções?</li> <li>- Quantos alunos novos ingressaram o ensino secundário pela primeira vez nesta escola?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que se transferiram para esta escola?</li> </ul> </li> <li>- Quantos alunos pediram transferência para outra escola?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que razão pediram transferência?</li> </ul> </li> <li>- Quantos alunos mantiveram a sua inscrição nesta escola aquando da transição do final do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que razão mantiveram a sua inscrição?</li> </ul> </li> <li>- A escola recusou a matrícula de alunos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização da oferta formativa da escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>- inovação</li> <li>- diversidade da oferta</li> <li>- especialização</li> <li>- diferenciação do produto pela diferença</li> <li>- vantagem diferencial no mercado</li> </ul> </li> <li>- Seleção da oferta formativa</li> <li>- Fatores determinantes</li> <li>- Mecanismos de estudo da clientela e de mercado</li> <li>- Posicionamento no mercado</li> </ul>

		Porquê?	
3. A imagem da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar situações concretas de processos desenvolvidos no âmbito da afirmação da imagem da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que razão os alunos desta escola estudam cá?</li> <li>- O que pensam os pais da sua escola?</li> <li>- Segundo estes pais, quais são os seus pontos fortes?</li> <li>- E os seus pontos fracos?</li> <li>- Que atividades desenvolve a escola para se informar da sua reputação junto destes pais?</li> <li>- Com que frequência?</li> <li>- De que forma procuram promover/ alterar esta imagem da escola junto da comunidade envolvente?</li> <li>- Com que frequência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção da imagem da escola</li> <li>- Identidade institucional</li> <li>- Diferenciação do produto pela reputação</li> <li>- Credibilidade</li> <li>- Estudo do grau de (in)satisfação da clientela</li> <li>- Missão, visão e valor da organização</li> <li>- Atividades de promoção da imagem da escola</li> </ul>
4. Estratégias de marketing e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar a percepção do conceito e estratégias de marketing pelos gestores dos estabelecimentos de ensino</li> <li>- Identificar as características do marketing educacional a serem operacionalizadas</li> <li>- Identificar os canais formais ou informais dos quais se servem as escolas para influenciar a escolha dos consumidores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que momentos se privilegia o contacto com os EE?</li> <li>- Qual a frequência destes?</li> <li>- Quem comunica com eles?</li> <li>- Que formação/instruções recebe este staff?</li> <li>- Que assuntos são normalmente tratados?</li> <li>- Como são informados os EE do funcionamento da escola? Com que frequência?</li> <li>- Como sabem do nível de desempenho dos alunos da escola em termos de avaliação externa? Com que frequência?</li> <li>- Como são informados os pais da oferta formativa? Com que frequência?</li> <li>- Que iniciativas desenvolvem para promover esta oferta formativa junto da comunidade?</li> <li>- A quem se destinam estas iniciativas?</li> <li>- Com que frequência são realizadas?</li> <li>- Porquê esta(s) opção(ões)?</li> <li>- Como são informados os EEs das atividades desenvolvidas na escola? Com que frequência?</li> <li>- Como se processa o planeamento destes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de marketing</li> <li>- endomarketing</li> <li>- canais formais e informais de comunicação externa</li> <li>- instrumentos de marketing</li> <li>- iniciativas de marketing</li> <li>- estratégias (de informação, de visibilidade, de captação de clientela, ...)</li> <li>- plano de marketing</li> </ul>

		contactos/atividades promocionais? - Quanto tempo mensal é dedicado a este planeamento?	
5. Atores implicados	- Identificar os atores implicados nas atividades de marketing das escolas	- Quem participa na concepção e operacionalização destas atividades? - Quanto tempo mensal é dedicado a estas atividades?	- atores implicados
6. Recursos alocados	- Identificar a alocação de recursos por parte das escolas para as atividades de marketing educacional	- Que recursos são disponibilizados? - Qual a percentagem do orçamento anual utilizada?	- recursos disponibilizados
7. Análise do impacto	- Averiguar a avaliação do impacto das atividades de marketing pela organização escolar	- Qual o seu impacto na comunidade envolvente? - Que atividades desenvolve a escola para se informar deste mesmo impacto?	- estudo de impacto

**Anexo 3**

**Guião da entrevista**  
**dirigida aos gestores**  
**das escolas secundárias**

### **Anexo 3 – Guião da entrevista dirigido aos gestores das escolas secundárias**

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo desempenha funções de Presidente do Conselho Executivo desta escola desta escola?
3. Conhece as outras escolas deste concelho?
  - 3.1 Qual a oferta formativa destas?
4. Que percursos formativos são disponibilizados na sua escola com equivalência ao nível de ensino secundário?
  - 4.1 Quais são novos este ano letivo?
  - 4.2 Em que diferem dos cursos das restantes escolas do concelho?
  - 4.3 Como procederam à seleção desta oferta formativa?
  - 4.4 Que fatores influenciaram a escolha desta em detrimento de outras potenciais opções?
5. Quantos alunos novos ingressaram estes cursos pela primeira vez nesta escola?
  - 5.1 Por que se transferiram para esta escola?
  - 5.2 Quantos alunos pediram transferência para outra escola?
  - 5.3 Por que razão pediram transferência?
  - 5.4 Quantos alunos mantiveram a sua inscrição nesta escola aquando da transição do final do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário?
  - 5.5 Por que razão mantiveram a sua inscrição?
  - 5.6 A escola recusou a matrícula de alunos? Porquê?
6. Por que razão os alunos desta escola estudam cá?
  - 6.1 O que pensam os pais da sua escola?
  - 6.2 Segundo estes pais, quais são os seus pontos fortes?
  - 6.3 E os seus pontos fracos?
  - 6.4 Que atividades desenvolve a escola para se informar da sua reputação junto destes pais?
    - 6.4.1 Com que frequência?
  - 6.5 De que forma procuram promover/ alterar esta imagem da escola junto da comunidade envolvente?
    - 6.5.1 Com que frequência?
7. Em que momentos se privilegia o contacto com os EE?

- 7.1 Qual a frequência destes?
- 7.2 Quem comunica com eles?
- 7.3 Que formação/instruções recebe este staff?
- 7.4 Que assuntos são normalmente tratados?
- 7.5 Como são informados os EE do funcionamento da escola? Com que frequência?
- 7.6 Como sabem do nível de desempenho dos alunos da escola em termos de avaliação externa? Com que frequência?
- 7.7 Como são informados os pais da oferta formativa? Com que frequência?
8. Que iniciativas desenvolvem para promover esta oferta formativa junto da comunidade?
  - 8.1 A quem se destinam estas iniciativas?
  - 8.2 Com que frequência são realizadas?
  - 8.3 Porquê esta(s) opção(ões)?
9. Como se processa o planeamento destes contactos/atividades promocionais?
  - 9.1 Quanto tempo mensal é dedicado a este planeamento?
  - 9.2 Quem participa na concepção e operacionalização destas atividades?
  - 9.3 Quanto tempo mensal é dedicado a estas atividades?
10. Que recursos são disponibilizados?
  - 10.1 Qual a percentagem do orçamento anual utilizada?
11. Qual o seu impacto na comunidade envolvente?
  - 11.1 Que atividades desenvolve a escola para se informar deste mesmo impacto?

**Anexo 4**

**Guião da entrevista**  
**dirigida aos gestores**  
**das escolas profissionais**  
**e privadas**

#### **Anexo 4 – Guião da entrevista dirigido aos gestores das escolas profissionais e privadas**

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo desempenha funções de Coordenador(a) Pedagógico(a) desta escola?
3. Conhece as outras escolas deste concelho?
  - 3.1 Qual a oferta formativa destas?
4. Que percursos formativos são disponibilizados na sua escola com equivalência ao nível de ensino secundário?
  - 4.1 Quais são novos este ano letivo?
  - 4.2 Em que diferem dos cursos das restantes escolas do concelho?
  - 4.3 Como procederam à seleção desta oferta formativa?
  - 4.4 Que fatores influenciaram a escolha desta em detrimento de outras potenciais opções?
5. Quantos alunos novos ingressaram estes cursos pela primeira vez nesta escola?
  - 5.1 Por que se transferiram para esta escola?
  - 5.2 Quantos alunos pediram transferência para outra escola?
  - 5.3 Por que razão pediram transferência?
  - 5.4 Quantos alunos mantiveram a sua inscrição nesta escola aquando da transição do final do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário?
  - 5.5 Por que razão mantiveram a sua inscrição?
  - 5.6 A escola recusou a matrícula de alunos? Porquê?
6. Por que razão os alunos desta escola estudam cá?
  - 6.1 O que pensam os pais da sua escola?
  - 6.2 Segundo estes pais, quais são os seus pontos fortes?
  - 6.3 E os seus pontos fracos?
  - 6.4 Que atividades desenvolve a escola para se informar da sua reputação junto destes pais?
    - 6.4.1 Com que frequência?
  - 6.5 De que forma procuram promover/ alterar esta imagem da escola junto da comunidade envolvente?
    - 6.5.1 Com que frequência?
7. Em que momentos se privilegia o contacto com os EE?

- 7.1 Qual a frequência destes?
- 7.2 Quem comunica com eles?
- 7.3 Que formação/instruções recebe este staff?
- 7.4 Que assuntos são normalmente tratados?
- 7.5 Como são informados os EE do funcionamento da escola? Com que frequência?
- 7.6 Como sabem do nível de desempenho dos alunos da escola em termos de avaliação externa? Com que frequência?
- 7.7 Como são informados os pais da oferta formativa? Com que frequência?
8. Que iniciativas desenvolvem para promover esta oferta formativa junto da comunidade?
  - 8.1 A quem se destinam estas iniciativas?
  - 8.2 Com que frequência são realizadas?
  - 8.3 Porquê esta(s) opção(ões)?
9. Como se processa o planeamento destes contactos/atividades promocionais?
  - 9.1 Quanto tempo mensal é dedicado a este planeamento?
  - 9.2 Quem participa na concepção e operacionalização destas atividades?
  - 9.3 Quanto tempo mensal é dedicado a estas atividades?
10. Que recursos são disponibilizados?
  - 10.1 Qual a percentagem do orçamento anual utilizada?
11. Qual o seu impacto na comunidade envolvente?
  - 11.1 Que atividades desenvolve a escola para se informar deste mesmo impacto?

**Anexo 5**  
**Formulário de**  
**Consentimento**  
**Informado**

## Anexo 5 - Formulário de Consentimento Informado<sup>2</sup>

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação dos entrevistados neste estudo de marketing das escolas intitulado “Marketing e interdependência: lógicas de ação e atores na construção da imagem das escolas”, no âmbito do mestrado em educação, especialidade administração e organização escolar, da responsabilidade da mestranda Marlene Susana Raposo Dâmaso, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

A participação dos gestores escolares nas entrevistas consiste na resposta a questões colocadas pela entrevistadora, garantindo-se os seguintes direitos dos participantes:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência.
  - b) A duração das entrevistas será de aproximadamente 45 minutos.
  - c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de ficarem com uma cópia da respetiva entrevista.
  - d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão acessíveis somente à entrevistadora, respetivo orientador e entrevistados, se assim o entenderem.
  - e) Este registo áudio será arquivado no computador pessoal da mestranda até à defesa da dissertação.
  - f) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de uma numeração para efeitos de identificação das entrevistas.
  - g) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.
- Agradece-se antecipadamente toda a colaboração.

Ao assinarem este protocolo, o (a) entrevistado(a) e a entrevistadora concordam com as condições supramencionadas.<sup>3</sup>

---

(A mestranda)

---

O/A entrevistado(a)

### Anexo 4 – Tabela

---

<sup>2</sup> Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006). “Ética na investigação”, pp. 142-145, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

<sup>3</sup> Este documento é composto de uma página e feito em duplicado: uma via para a mestranda, outra para a pessoa que consente.

**Anexo 6**  
**Sistema de**  
**Categorias**  
**De Análise**

## **Sistema de categorias de análise**

### **Categoria 1 - Interação entre escolas**

Esta categoria engloba os excertos das transcrições das entrevistas que se reportam às percepções dos gestores no que respeitam as relações que se tecem entre as escolas no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas e gestionárias diárias. Incluem-se as informações relativas ao grau de conhecimento que cada gestor detém não só da sua instituição, como das restantes do concelho. A categoria subdivide-se em duas subcategorias: a análise das escolas concorrentes (1.1) que partilham a mesma área de interdependência e a autoanálise da escola (1.2).

#### **Subcategoria 1.1 - Análise escolas concorrentes**

Esta subcategoria integra outras duas subcategorias: o grau de familiaridade com as outras escolas (1.1.1) e mais concretamente o conhecimento da oferta formativa (1.1.2) dos fornecedores concorrentes.

##### **Subcategoria 1.1.1 - Grau de familiaridade com as escolas**

Consideram-se todas as unidades de registo no que respeita o conhecimento das restantes escolas do concelho em análise nos seus variados aspectos de funcionamento.

E principalmente as secundárias em que há de facto uma conversa com os presidentes. Eu gosto de telefonar a saber, a perguntar como é que fizeste, como é que não fizeste, como é que vais fazer? (E2)

Conheço melhor, de facto, as do concelho [nome do concelho], mas conheço as escolas do ensino público, como do ensino particular e cooperativo, e privado em geral. (E4)

##### **Subcategoria 1.1.2 - Conhecimento da oferta formativa**

Reporta-se muito concretamente ao grau de conhecimento da oferta formativa disponibilizada pelas escolas concorrentes como reflexo da capacidade das escolas procederem a um estudo de mercado.

Entre as profissionais é muito mais fácil; como disse temos uma proximidade muito grande. Sabemos o que é que cada um vai oferecer, e antecipadamente o que é que estamos a fazer... (E5)

De cada uma individualmente sou capaz de não saber assim de cor, mas sei mais ou menos qual é a oferta formativa que elas têm. (E3)

### **Subcategoria 1.2 - Autoanálise da escola**

Nesta subcategoria são incluídas as informações relativas ao conhecimento que os gestores detêm da sua escola, nomeadamente a oferta formativa (1.2.1), a clientela (1.2.2) e a imagem (1.2.3) da instituição.

#### **Subcategoria 1.2.1 - Oferta formativa**

No que concerne a oferta formativa, inserem-se os percursos formativos disponíveis (subcategoria 1.2.1.1), os percursos formativos inovadores/ diferenciados/ especializados (1.2.1.2), os processos de seleção da oferta formativa (1.2.1.3) e os fatores que determinam esta mesma seleção (1.2.1.4).

##### **Subcategoria 1.2.1.1 - Percursos formativos disponíveis**

Nesta subcategoria elencam-se os percursos formativos disponíveis nas diferentes escolas ao nível do ensino secundário, ou equivalente, a iniciarem-se no ano letivo seguinte ao deste estudo.

##### **Subcategoria 1.2.1.2 - Percursos formativos inovadores/ diferenciados/ especializados**

Referir-se-ão os percursos formativos indicados pelos diferentes gestores como sendo inovadores, relativamente aos anos letivos anteriores e disponíveis nas restantes escolas, bem como os excertos que fazem destacar a oferta formativa de cada escola da

restantes disponibilizada pelos fornecedores concorrentes pelo seu grau de diferenciação. Ter-se-á em conta as informações acerca da especialização de cada escola.

O exemplo que lhe posso dar foi: este ano tivemos aqui [nome do curso] pela primeira vez. Foi a primeira vez aqui na casa e foi a primeira vez a nível Açores. (E7)

E eu penso que, principalmente este ano, houve uma preocupação, já o ano passado eu notei isso, da Direção Regional em fazer a gestão da abertura desses cursos consoante, para não haver uma repetição aqui, ali e acolí. (E2)

### **Subcategoria 1.2.1.3 - Processos de seleção**

Inclui toda a informação referente à descrição dos processos de seleção da oferta formativa desenvolvidos pelos diferentes estabelecimentos de ensino, a nível interno, e a intervenção da tutela, a nível externo. Também abrange os atores implicados nesses processos, bem como os critérios adotados pelas várias escolas na identificação das suas prioridades e potencialidades em termos de oferta formativa.

Na escola temos este princípio: os departamentos fazem propostas e estas propostas vão a Pedagógico. O Pedagógico opina sobre e o Conselho Executivo depois propõe de acordo com a proposta. (E2)

### **Subcategoria 1.2.1.4 - Fatores determinantes na seleção**

Reporta-se aos diversos fatores internos e externos à instituição que condicionam a seleção da oferta formativa pelas escolas.

Também o tipo de cursos foi-nos dado orientações que deviam ser cursos mais para a área dos produtos transacionáveis, portanto, que fomentassem a economia. Claro que cada escola tem a sua especificidade e é muito complicado de um momento para o outro, com os recursos humanos e físicos que temos, mudar, alterar completamente a nossa filosofia. Fomos adaptando... (E5)

## **Subcategoria 1.2.2 - Clientela**

Nesta subcategoria encontram-se as unidades de registo relativas ao alunos, nomeadamente a novas matrículas (1.2.2.1), a alunos transferidos para outra escola (1.2.2.2), a alunos que renovam a matrícula aquando do ingresso no ensino secundário (1.2.2.3) e a possíveis casos de recusa de nova matrícula (1.2.2.4).

### **Subcategoria 1.2.2.1 - Novas matrículas**

Refere-se a informações acerca do número de alunos inscritos e/ou transferidos para as escolas, bem como a percentagem de alunos seleccionados pelas diferentes escolas.

Posso lhe dizer que este ano tivemos cerca de quatrocentos candidaturas para setenta e duas vagas no máximo. (E3)

### **Subcategoria 1.2.2.2 - Alunos transferidos para outra escola**

Inclui referências a alunos transferidos para outras escolas, bem como as razões subjacentes a esta situação.

Porque os cursos não existem cá. (E8)

E depois quando sai um amigo de referencia ou outro, é isso que nós temos estado a mudar. (E1)

### **Subcategoria 1.2.2.3 - Renovação da matrícula no ensino secundário**

Prende-se, no caso das escolas secundárias regulares, com referência a casos de alunos que mantêm a sua matrícula na escola aquando do início do ensino secundário, muito em especial as razões porque permanecem inscritos na escola.

Sei que há alunos que às vezes não pedem transferência porque não querem deixar a escola. (E2)

### **Subcategoria 1.2.2.4 - Recusa de matrículas**

Contém informações relativas a situações de recusa de matrícula, bem como as

razões para tal.

Não, mas somente recusamos dos cursos profissionais. (E2)

### **Subcategoria 1.2.3 - Percepção da imagem da escola**

Esta subcategoria inclui as percepções dos gestores sobre a imagem que a comunidade em geral, muito em especial os alunos, detém da sua escola, e subdivide-se em duas subcategorias: pelos alunos (1.2.3.1) e pelos pais (1.2.3.2), principais intervenientes nas relações externas da escola, salientando-se, no caso dos pais, os fatores de satisfação (1.2.3.2.1) e os fatores de insatisfação (1.2.3.2.2). Também se atendem às atividades de estudo de reputação da escola (1.2.3.3) e a frequência das mesmas (1.2.3.4)

#### **Subcategoria 1.2.3.1 - Pelos alunos**

Inserir os excertos referentes às percepções relativamente ao que os alunos entendem serem os aspectos mais, ou menos, positivos da sua escola, muito em especial porque se mantêm inscritos na mesma.

Eles frequentam esta escola, como já lhe disse, porque consideram que os professores são exigentes, são bons professores e são exigentes. Costumam dizer que preparam bem. (E2)

#### **Subcategoria 1.2.3.2 - Pelos pais**

Nesta subcategoria incluem-se informações sobre os fatores de satisfação (1.2.3.2.1) e os de insatisfação (1.2.3.2.2).

##### **Subcategoria 1.2.3.2.1 - Fatores de satisfação**

Reporta-se aos aspectos positivos apontados pelos pais e encarregados de educação, nas palavras e percepções dos gestores.

‘O meu filho está muito satisfeito porque tem bons professores e os professores sabem o nome dele’. Às vezes acho piada porque eles dizem isso. (E5)

#### **Subcategoria 1.2.3.2.2 - Fatores de insatisfação**

Prende-se com os aspectos menos apreciados pelos pais e encarregados de educação mencionados pelos entrevistados.

Há pais que se queixam precisamente das baixas notas dos filhos”, “nas matrículas queixavam-se muito porque era muita fila. (E2)

#### **Subcategoria 1.2.3.3 - Atividades de estudo da reputação das escolas**

Engloba as unidades de registo que se reportam à existência, ou ausência, de atividades de auscultação da percepção da imagem da escola pelos pais.

É natural que haja alguma coisa que os pais considerem que podia ser melhor ou pior, mas sinceramente não tenho dados para isso. (E4)

#### **Subcategoria 1.2.3.4 - Frequência das atividades de estudo da reputação**

Abarca informações relativas à frequências e momentos privilegiados de realização das atividades de recolha de informação acerca do grau de satisfação da escola pelos pais.

E a direção técnico-pedagógica reúne-se com esses representantes pelo menos uma vez por período e vê, ponto a ponto, as questões que foram levantadas. (E1)

### **Categoria 2 - Gestão da visibilidade**

Esta categoria contém os excertos das transcrições das entrevistas referentes às atividades de marketing desenvolvidas pelas escolas, enquanto fornecedores de um serviços, assim como as relações externas que se vão desenvolvendo com os consumidores, nomeadamente pais e alunos. A categoria subdivide-se em duas subcategorias: o marketing das escolas (2.1) e a comunicação externa (2.2).

## **Subcategoria 2.1 - Marketing das escolas**

Abrange todas as informações recolhidas sobre as atividades promocionais (2.1.1), atores implicados (2.1.2), recursos alocados (2.1.3) e análise do impacto (2.1.4).

### **Subcategoria 2.1.1 - Atividades promocionais**

Incluem-se nesta subcategoria as referências a atividades de promoção da escola, muito em particular as atividades a desenvolver no âmbito do PAA e oferta formativa a disponibilizar no ano letivo seguinte, dirigidas à comunidade (2.1.1.1), a destinatários específicos, identificados pelas escolas, nomeadamente público alvo (2.1.1.2), frequência das mesmas (2.1.2.3) e razões subjacentes às opções das escolas (2.1.1.4). Acrescente-se, ainda, o planeamento das ações (2.1.1.5) e a frequência do mesmo (2.1.1.6).

Fizemos panfletos, brochuras, fizemos publicidade através de email (isso fazemos com regularidade), fizemos campanha através de outdoors, fizemos através de publicidade no jornal e são essas que temos feito. (E1)

#### **Subcategoria 2.1.1.1 – Para a comunidade**

Inclui informações sobre as ações destinadas à promoção e informação da comunidade em geral.

Sim, e para além disso temos também distribuição de panfletos porta a porta. (E3)

#### **Subcategoria 2.1.1.2 - Público alvo**

Atenta a excertos sobre a identificação, ou não, por parte das escolas de público alvo específico das ações de promoção e de informação.

Não, estiveram a distribuir pelas festas. Com a indicação de distribuírem a casais com faixa etária aí por volta dos quarenta anos. (E7)

#### **Subcategoria 2.1.1.3 - Frequência das iniciativas de promoção**

Diz respeito a informação referente a frequência e momentos privilegiados das

ações de promoção e de informação da oferta formativa junto da comunidade em geral.

A distribuição dos panfletos é feita normalmente uma vez por ano, antes do início do ano letivo. (E3)

#### **Subcategoria 2.1.1.4 - Razões de escolha das iniciativas de promoção**

Reporta-se às razões subjacentes às variadas opções das escolas pelas atividades que indicam desenvolver para promoção da oferta formativa junto da comunidade envolvente.

Primeiro porque ele [o suplemento do jornal] é gratuito, e porque é um bom meio que está ao serviço das escolas e que, neste caso, é um órgão de comunicação social da Região... (E8)

#### **Subcategoria 2.1.1.5 - Modo de planeamento das iniciativas de promoção**

Refere-se à descrição da forma como é realizado o planeamento, ou não, das diferentes atividades pelas escolas, atores participantes e diferentes etapas.

Nós, sempre que fazemos uma campanha, antes de fazermos a campanha, costumamos reunir-nos, a direção financeira, a direção pedagógica e costumamos ouvir sempre os tutores e coordenadores de departamento... (E1)

#### **Subcategoria 2.1.1.6 - Frequência de planeamento das iniciativas de promoção**

Inclui a frequência e calendarização das iniciativas de promoção e de informação junto da comunidade.

Estas atividades são planeadas ao longo de todo o ano. (E4)

#### **Subcategoria 2.1.2 - Atores implicados**

Inclui os excertos que se reportam aos colaboradores que participam na concepção das iniciativas de promoção (2.1.2.1) e na operacionalização (2.1.2.2).

### **Subcategoria 2.1.2.1 - Atores participantes na concepção das iniciativas de promoção**

Inclui a indicação dos participantes na concepção das atividades de promoção das escolas, desde o planeamento à elaboração dos próprios materiais.

O panfleto é elaborado não por mim, mas é quase como se fosse: é pelo meu marido pro bono. (E7)

### **Subcategoria 2.1.2.2 - Atores participantes na operacionalização das iniciativas de promoção**

Inclui referências aos participantes na concretização das atividades de promoção da escola.

Outros professores, por exemplo. Os professores específicos das áreas, os tais professores ou de multimédia, ou de informática, ou de design gráfico, específicos daqueles cursos, vão falar sobre a especificidade do curso e as saídas profissionais do mesmo. (E2)

### **Subcategoria 2.1.3 - Recursos alocados**

Abrange as indicações relativas a todos os recursos alocados pelas escolas para a concretização destas atividades de promoção e subdivide-se em duas subcategorias: recursos disponibilizados (2.1.3.1) e percentagem do orçamento anual (2.1.3.2) aplicada para efeito.

#### **Subcategoria 2.1.3.1 - Recursos disponibilizados**

Inclui excertos indicativos de todo e qualquer tipo de recurso físico e humano alocados para as atividades promocionais.

Estamos a falar possivelmente de valores residuais. Somos nós que fazemos os documentos, os panfletos, por exemplo, para divulgação dos cursos, que é feito em papel da escola, como qualquer outro papel para tirar fotocópias, imagino. Quem faz a parte gráfica, digamos assim, é a psicóloga da instituição, que de facto é uma pessoa com muita apetência para isso, é verdade. Os transportes, por exemplo, são tudo... (E4)

### **Subcategoria 2.1.3.2 - Percentagem do orçamento anual utilizada**

Reporta-se muito concretamente a informação sobre os recursos financeiros disponibilizados para a promoção das escolas.

A nível financeiro? Tendo por base este ano, nós gastamos aí à volta de uns 300 euros... (E7)

### **Subcategoria 2.1.4 - Análise do impacto**

A análise do impacto das atividades de promoção da escola na comunidade envolvente subdivide-se em duas subcategorias: o grau de impacto (2.1.4.1) e as atividades de auscultação propriamente ditas (2.1.4.2).

#### **Subcategoria 2.1.4.1 - Grau de impacto**

Reporta-se ao conhecimento que os entrevistados enunciam acerca do grau de impacto das diferentes atividades promocionais que promovem, fazendo destacar as mais ou menos eficazes.

E depois também uma boa percentagem, em termos de qual dos cursos que vão abrir, que dizem que, ou receberam o panfleto em casa, ou que viram na imprensa escrita. São as duas melhores maneiras de divulgar a oferta formativa. (E3)

#### **Subcategoria 2.1.4.2 - Atividades de auscultação**

Inclui as iniciativas que os entrevistados reportam desenvolver para recolher informações acerca das atividades promocionais mais eficazes, no sentido de manter ou alterar a sua ação por forma a potenciar as suas opções promocionais e rentabilizar os recursos.

Nas entrevistas pergunto aos alunos se já tinham visto o nosso panfleto, ou não. (E7)

### **Subcategoria 2.2 - Comunicação externa**

Inclui a comunicação externa da escola com os encarregados de educação (2.2.1),

divulgação de informação de funcionamento (2.2.2), divulgação da avaliação externa (2.2.3) e divulgação de informação sobre a oferta formativa (2.2.4).

### **Subcategoria 2.2.1 - Contactos com os encarregados de educação**

Contém a referências a contactos com os encarregados de educação, nomeadamente os momentos privilegiados dos mesmos (2.2.1.1), os intervenientes (2.2.1.2), instrução dos mesmos (2.2.1.3) e assuntos tratados (2.2.1.4)

#### **Subcategoria 2.2.1.1 - Momentos privilegiados**

Inclui as informações relativas aos momentos privilegiados de contacto com os encarregados de educação, bem como a frequência dos mesmos.

Todos os meses vai para casa um documento com o aproveitamento até ao momento, e as faltas até ao momento. (...) Digamos que a comunicação está estabelecida e é feita uma vez por mês. (E7)

#### **Subcategoria 2.2.1.2 – Intervenientes**

Abrange as indicações aos intervenientes nestes contactos.

No início do ano letivo, isto Conselho Executivo, fazemos sempre a recepção aos calouros. E temos o contacto com os pais.(...) Depois há ligação entre diretores de turma e pais. (E2)

#### **Subcategoria 2.2.1.3 - Instrução dos intervenientes**

Refere-se às orientações que os gestores verbalizam direcionar aos intervenientes nestes contactos.

Sim, trabalham muito, muito a ligação comigo. Durante a semana eu tenho a média de uma reunião, digamos assim, informal, como estou aqui a falar consigo, com os meus diretores de curso. Faço uma reunião por mês com eles e trabalho muito diretamente com os meus diretores de curso e portanto sempre que surge uma situação ou intervenho, peço que intervenham, instruo sobre a forma de intervenção. (E6)

#### **Subcategoria 2.2.1.4 - Assuntos tratados**

Diz respeito aos assuntos privilegiados nestes contactos, indicados pelos diferentes gestores.

Sim, a assiduidade, a avaliação e o comportamento são os que são mais importantes. (E3)

#### **Subcategoria 2.2.2 - Divulgação de informação de funcionamento**

A divulgação da informação relativa ao funcionamento da escola inclui as atividades (2.2.2.1) e a frequência das mesmas (2.2.2.2).

##### **Subcategoria 2.2.2.1 - Atividades de divulgação de funcionamento**

Integra as unidades de registo relativas às atividades de divulgação de funcionamento das escolas.

É exatamente nesta reunião de início do ano que nós informamos acerca, pronto, fazemos mesmo um documento resumo. (E7)

##### **Subcategoria 2.2.2.2 - Frequência das atividades de divulgação de funcionamento**

Reporta-se à frequência e momentos privilegiados de desenvolvimento das atividades de divulgação do funcionamento das escolas.

Diríamos que a frequência é no início do ano, o momento principal. (E3)

#### **Subcategoria 2.2.3 - Divulgação de avaliação externa**

Regista as formas de divulgação do nível de desempenho na avaliação externa dos alunos das escolas.

Os resultados do exames nós também publicitamos lá, e fazemos um debate

interno...” (E8)

#### **Subcategoria 2.2.4 - Divulgação de informação sobre oferta formativa**

Subdivide-se em duas subcategorias: as atividades de divulgação da oferta formativa (2.2.4.1) e frequência das mesmas (2.2.4.2).

##### **Subcategoria 2.2.4.1 - Atividades de divulgação de oferta formativa**

Diz respeito a informação sobre as atividades de divulgação da oferta formativa.

Nós também fazemos reuniões com os Serviços de psicologia e Orientação da escola, em que os pais são convocados para tal tarefa. (E8)

##### **Subcategoria 2.2.4.2 - Frequência de atividades de divulgação de oferta formativa para os pais**

Inclui unidades de registo relativas aos momentos privilegiados e frequência da divulgação da oferta formativa aos pais.

Basicamente no final do ano letivo, maio, junho, após a autorização. (E8)

# **Anexo 7**

## **Tabelas**

**Tabela 1 – Perfil do(a) entrevistado(a): formação e experiência de gestão**

	<b>Qual é a sua formação?</b>	<b>Há quanto tempo desempenha funções de Presidente do Conselho Executivo/Diretor Pedagógico desta escola?</b>
<b>E1</b>	Licenciado em matemática, via ensino.	5 Anos
<b>E2</b>	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Inglês e Alemão.	3 Anos
<b>E3</b>	Licenciatura em Biologia e Mestrado em Ciências Biológicas da Saúde.	1 Ano
<b>E4</b>	Professor do 2º ciclo	1 Ano
<b>E5</b>	Licenciatura em História e Filosofia e Pós-graduação em Gestão da Formação.	22 Anos
<b>E6</b>	Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos ingleses e alemães e pós-graduação em gestão e planeamento e desenvolvimento estratégico de turismo.	12 Anos
<b>E7</b>	Licenciatura no ramo de formação educacional de Línguas e Literaturas clássicas, e Pós-graduação em gestão da formação.	5 Anos
<b>E8</b>	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos de Inglês e Alemão.	22 Anos

**Tabela 1 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Qual é a sua formação" e " Há quanto tempo desempenha funções de Presidente do Conselho Executivo/ Coordenador Pedagógico desta escola?"**

**Tabela 2 - Caraterização das escolas na mesma área de interdependência**

	<b>Conhece as outras escolas deste concelho?</b>	<b>Qual a oferta formativa destas?</b>
<b>E1</b>	Sim	“Cursos científico-tecnológico”

<b>E2</b>	Sim	“Em termos de profissionais, a [nome da escola] terá mais relacionado com a gestão, e [nome da escola), mais relacionado com o desporto e Gestão Desportiva.”
<b>E3</b>	Sim	“Nenhuma das escolas do concelho de [nome do concelho] tem os mesmos cursos que a [nome da escola] vai abrir este ano.”
<b>E4</b>	Sim	-
<b>E5</b>	Sim	-
<b>E6</b>	Sim	“[nome da escola] é conhecida pela formação na área da contabilidade e economia, [nome da escola] pelas artes e humanidades, e [nome da escola] pelo desporto. Técnico de Restauração, Restaurante e Bar, e Técnico de Restauração, Cozinha e Pastelaria, este ano foram aprovados na [nome da escola].”
<b>E7</b>	Sim	-
<b>E8</b>	Sim	-

**Tabela 1 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Conhece as outras escolas deste concelho?" e " Qual a oferta formativa destas?"**

**Tabela 3 – Oferta formativa disponível**

	<b>Que percursos formativos são disponibilizados na sua escola no nível de ensino secundário?</b>	<b>Quais são novos este ano letivo?</b>
<b>E1</b>	Científico-tecnológico	Nenhum
<b>E2</b>	Científico-humanístico de ciências e tecnologias, línguas e humanidades e Artes, Design Gráfico, Turismo Ambiental e Rural, Programação e Gestão de Sistema Informáticos	Turismo Ambiental e Rural
<b>E3</b>	Cursos profissionais, em que os alunos entram com o nono ano, e saem com o 12º e nível quatro.	Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos
<b>E4</b>	Cursos do ensino profissional de nível quatro, com equivalência ao 12º ano, também com uma vertente profissional, desde	Curso de restaurante e bar e curso de manutenção industrial de mecatrónica

	construção civil, passando pela electrónica, hotelaria e restauração. Também alguns cursos relacionados com a agricultura.	
<b>E5</b>	Cursos de gestão, curso de informática de gestão, que tem informática e a vertente da gestão para as médias empresas, cursos de dupla certificação que são baseados na Agência Nacional de Qualificações para o emprego.	Técnico de informática de gestão, curso de gestão, curso de recursos florestais e o curso de comércio
<b>E6</b>	Nos últimos anos a média tem sido de seis a sete turmas de cursos profissionais de nível IV. Depois temos um pós-12º ano (Profissionais de Cozinha e Pastelaria)	Nenhum
<b>E7</b>	A oferta formativa serão dois cursos profissionais: o curso de Técnico de Contabilidade aqui em Ponta Delgada, que é de dupla certificação, dá 12º ano e dá a componente, a parte técnica, e em Angra do Heroísmo será o curso de Técnico de Transportes.	Nenhum
<b>E8</b>	O ensino profissional, o regular, e o PROFIJ nível IV. Em relação ao ano passado, nós continuamos com o curso profissional de Animação Sociocultural e o curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.	Curso de Instalação e Gestão de Redes ao nível do PROFIJ

**Tabela 3 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: “Que percursos formativos são disponibilizados na sua escola no nível de ensino secundário?” e “Quais são novos este ano letivo?”**

**Tabela 4 – Oferta formativa inovadora/diferenciada**

	<b>Em que diferem dos cursos das restantes escolas do concelho?</b>
<b>E1</b>	“Os nossos alunos criam uma identidade. E esta identidade que nós criamos neles tem muito a ver com a ciência experimental e a investigação. Por outro lado, tem a ver com a questão da Cidadania, que é muito enfatizado, uma vez que temos assembleias de turma logo no primeiro ano, mensalmente; temos um parlamento [nome da escola], que reúne uma vez por período, ordinariamente. Mas também trabalhamos a parte ambiental, temos o parque ambiental, fazem agricultura, compostagem desde muito cedo. Por isso, quer dizer, nós preparamos os alunos para uma vertente prática e teórica dentro da

	ciência.” “Para a matemática, física e português, eles têm reforços de aprendizagem para além da carga normal.”
E2	“A escolha dos cursos profissionais”
E3	“Os nossos cursos são mais na área da informática, das tecnologias da informação. Também há outros cursos de tecnologias de informação no concelho mas são de nível diferente. Aqui nós não pomos tanto em questão a parte do utilizador mas mais a gestão da rede, de redes informáticas, e neste caso de programação, para programação de informática, quer a nível de páginas web, quer a nível de base de dados, e assim. Depois, em termos de o outro cursos, que é o de processamento e controlo da qualidade alimentar, portanto, é um curso mais na área laboratorial, mais virado para a química e para a microbiologia, e desse penso que também não tem havido cursos aqui no concelho, nem mesmo na ilha.”
E4	“Em termos de cursos não diferem em nada mas as instalações são possivelmente melhores equipadas de todas as escolas porque estamos aqui desde [ano de fundação].”
E5	“No caso de informática de gestão, somos os únicos; gestão também, há um muito similar que é o de contabilidade, mas é mais específico. Comércio e recursos florestais somos os únicos.”
E6	“Uma unidade de aplicação que existe com o propósito único e exclusivo de servir para os nossos alunos poderem praticar.” “Campeonatos, participação em campeonatos a nível nacional, regional e internacional, neste momento somos a escola portuguesa que participa no âmbito dos campeonatos da Associação Europeia de Escolas de Hotelaria que mais medalhas arrecadou num curto espaço de tempo.”
E7	“Os cursos, estes ou outros, são iguais em todas as escolas. Iguais no sentido em que o plano curricular é o mesmo”. ”Nós aqui, pelo menos o que tentamos fazer é, no que diz respeito à componente técnica de cada curso, ir buscar formadores, e às vezes até segmentar as disciplinas por vários formadores para garantir que estamos a trazer pessoas que não só tenham a habilitação legal requerida, mas que tenham um perfil que, passo a expressão, “que tenham a mão na massa”. O exemplo que lhe posso dar foi: este ano tivemos aqui transportes pela primeira vez. Foi a primeira vez aqui na casa e foi a primeira vez a nível Açores. E nós tivemos o cuidado de ir buscar formadores que estivessem estritamente ligados aos vários transportes. Portanto, tivemos aqui pessoal aqui da SATA, tivemos pessoal dos Portos dos Açores, tivemos pessoal que está ligado ao transporte rodoviário de mercadorias e de passageiros.”
E8	“São cursos únicos neste momento no concelho [nome do concelho]. Ou seja, nenhuma outra escola os oferece.”

Tabela 4 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: "Em que diferem dos cursos das restantes escolas do concelho?"

**Tabela 5 – Processos de seleção da oferta formativa**

	<b>Como procederam à seleção desta oferta formativa?</b>
<b>E1</b>	“Foi a questão do estudo de mercado que fizemos e da experiência profissional de quem fundou [nome da escola]”
<b>E2</b>	“Os departamentos fazem propostas e estas propostas vão a Pedagógico. O Pedagógico opina sobre e o Conselho Executivo depois propõe de acordo com a proposta”
<b>E3</b>	“Esse processo, por acaso não estive muito a par dele, mas a ideia que eu tenho é que foi dentro dos cursos profissionais que estão homologados, foram seleccionados aqueles que tinham mais em comum com a nossa área de formação, a gestão de redes e a área alimentar.”
<b>E4</b>	“A escola apresentou proposta como qualquer outra escola no âmbito das suas prioridades, o que é que acharia prioritário, se quiser, atendendo àquilo que nós temos, as instalações, os formadores.”
<b>E5</b>	“Teve muito a ver com a nossa história em termos de oferta, com o conhecimento do mercado, que nós temos a oportunidade, ao colocar os alunos em estágio, e nas conversas que temos com os nossos empresários, e com o tecido económico-social da região, especificamente de [nome da ilha], nos apercebermos de quais são as necessidades em termos de mercado de trabalho mais necessário”
<b>E6</b>	-
<b>E7</b>	“há uns dois anos atrás, nós recebíamos indicadores da Direção Regional do emprego; estes indicadores resultavam de um estudo que o Observatório do Emprego fazia, e recebíamos indicadores dos cursos que nós poderíamos lecionar.” “O ano passado, o que é que a nossa escola entendeu fazer foi entendeu propor para si cursos que nunca tivessem sido lecionados nos Açores. E foi aí que apareceu o Técnico de Transportes. Inclusive candidatámos um outro de Administração Naval, que também nunca houve nos Açores, mas também não nos foi atribuído. E fomos também buscar cursos, portanto, como menos frequência, nomeadamente o Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação.” “Este ano, novamente não houve prioridades, não houve indicações, mas recebemos uma carta digitalizada da parte do Sr. Vice-presidente do Governo a dizer que a oferta formativa das escolas deveria ir ao encontro das necessidades da economia, nomeadamente pensando em cursos técnicos que favorecessem a produção de bens transaccionáveis, e também cursos que potenciassem o empreendedorismo, a abertura das próprias empresas.”
<b>E8</b>	“... umprimos a lei, levamos a Conselho Pedagógico, auscultamos os vários Departamentos da escola e depois chegamos a uma deliberação em Conselho Pedagógico em

termos de proposta.”

Tabela 5 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: " Como procederam à seleção desta oferta formativa?"

Tabela 6 – Fatores condicionantes da seleção da oferta formativa

	Que fatores influenciaram a escolha desta em detrimento de outros potenciais opções?
E1	-
E2	“Portanto, aquilo que poderia dar resposta aos nossos alunos, e as possibilidades da escola em oferecer esse curso, porque há cursos que exigem grandes recursos materiais, ou mesmo formadores em áreas que nós não temos.”
E3	“tinham mais em comum com a nossa área de formação, a gestão de redes e a área alimentar.”
E4	-
E5	“ver o que é que no mercado, até para em termos de estágio iria ser mais fácil em termos de integração dos jovens formandos, e fazer uma opção”
E6	“Na nossa escola a resposta é clara e inequívoca. Nós não podemos fugir muito do âmbito da nossa especialização. Somos uma escola de formação turístico-hoteleira e, portanto, a nossa oferta formativa só faz sentido estar ligada a estas áreas.”
E7	“Pensámos que os bens transaccionáveis para nós não teriam grande interesse, pronto, porque isso vai cair muito na área da pecuária, da agricultura. Não são cursos com os quais nós estejamos familiarizados. E então dissemos ok, vamos para o empreendedorismo. Que cursos é que fomentam mais o empreendedorismo? Contabilidade e Gestão. Candidatámos estes dois”
E8	“O resultado dessa seleção prende-se com o facto de não queremos duplicar a formação. São cursos únicos neste momento no concelho [nome do concelho] .É um catálogo dos índices de empregabilidade dos cursos, das saídas previsíveis em termos de profissão e com base nisso é que nós decidimos.”

Tabela 6 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: " Que fatores influenciaram a escolha desta Em detrimento de outros potenciais opções?"

Tabela 7 – Novas matrículas

	Por que se transferiram para esta escola?
E1	“Qualidade de ensino e a relação de proximidade entre os

	professores e alunos”
E2	<p>“Em primeiro lugar, os alunos que querem Artes vêm, em segundo lugar nós recebemos alunos dos [nomes de duas localidades diferentes], há alunos que vêm para cá de escolas que não oferecem o secundário. Em terceiro lugar, também há aqueles casos, como por exemplo os alunos que vêm [nome da escola]. ... em que as razões que os motivam são várias: desde o não ter mais a bolsa que lhes era atribuída....Outros têm vindo porque acham que [nome da escola], apesar de ser[tipologia de escola], que as condições que oferece em termos de ensino, não são aquelas que eram as esperadas.” “Aquele tipo de aluno que não gosta da escola, que já está farto da escola...”</p>
E3	<p>“a escola é muito conhecida, é reconhecida, os cursos são reconhecidos, e têm um bom nível de empregabilidade.”  “a escola, os cursos da área laboratorial, o nome da escola está muito associado ao [...]. Por outro lado, os cursos da área de informática estão muito associados [...]. Portanto, acaba por ter estas duas parcerias que nós temos acabamos por trazer um bom nome aos cursos.” ”Índices de empregabilidade, e que são de facto muito elevados, têm rondado os noventa e qualquer coisa por cento, noventa, noventa e dois, noventa e oito”</p>
E4	<p>“Área geográfica: Preferem ir para uma escola mais perto do que ir para uma escola mais longe.” ”Muitos também nos trazem algum legado, que o irmão já esteve aqui a estudar, ou ainda está, que a mãe tirou cá o curso, e correu muito bem, e está empregada.” “Outros dizem que vêm porque têm ouvido falar muito bem da escola, porque tem muitas boas condições.”</p>
E5	-
E6	<p>“Porque tenho melhores referências, porque vejo na televisão o que vocês fazem, porque fui ao vosso site e acompanho o vosso trabalho, porque fica em [nome do concelho], não fica tão distanciado, porque tenho amigos cá.”</p>
E7	<p>“Publicidade boca a boca, portanto porque conhecem alguém que estuda cá ou já estudou cá, ou tem a prima ou tem a namorada, ou é o vizinho, ou é a mãe que tem uma amiga que tem um filho que estuda cá. Portanto, normalmente é sempre por recomendação de alguém que já cá esteve ou que ainda está.”  “Porque têm ouvido falar bem da escola, têm ouvido falar cada vez mais de vocês.”</p>
E8	-

Tabela 7 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: " Por que se transferiram para esta escola?"

**Tabela 8 – Transferências para outras escolas**

	<b>Quantos alunos pediram transferência para outra escola?</b>	<b>Por que razão pediram transferência?</b>
<b>E1</b>	-	“Mudança de curso”, “questão económica”, “a escolha dos filhos, eles querem frequentar uma escola onde tenham mais amigos e mais rapazes e mais raparigas”
<b>E2</b>	22 Alunos	“Deixarmos de ter o curso científico-humanístico de economia, ciências socio-económicas”
<b>E3</b>	“No último ano letivo não houve. Há dois anos penso que houve um caso.”	“Ela queria ficar com uma colega qualquer que entretanto ficou colocada noutra escola e que ela pediu transferência.”
<b>E4</b>	-	-
<b>E5</b>	“Nunca tivemos nenhum caso desses”	-
<b>E6</b>	“Uma, há 8 anos atrás”	“Foi uma miúda que os pais foram viver para o continente, ela queria dar continuidade ao curso e tentou entrar numa escola profissional no distrito onde ela ia residir.”
<b>E7</b>	“Não, não acontece.”	-
<b>E8</b>	10 Alunos.	“Porque os cursos não existem cá.”

**Tabela 8 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Quantos alunos pediram transferência para outra escola?" e "Por que razão pediram transferência?".**

**Tabela 9 – Manutenção de matrículas**

	<b>Quantos alunos mantiveram a sua inscrição nesta escola aquando da transição do final do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário?</b>	<b>Por que razão mantiveram a sua inscrição?</b>
<b>E1</b>	90%	“Empatia com a escola, acreditam que a oferta que temos aqui não têm noutro lado, a tal questão do acompanhamento, de nós estarmos muito próximo deles, de saberem e conhecerem bem o

		nosso modelo”
E2	-	“Eles gostam da escola.” “Gostam dos professores.”
E8	99 alunos	“Por continuidade pedagógica dos alunos e por quererem concluir a escolaridade não superior. Vêm de trás e gostam de estar cá.”

Tabela 9 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Quantos alunos mantiveram a sua inscrição nesta escola aquando da transição do final do terceiro ciclo do ensino básico para o ensino secundário?" e "Por que razão mantiveram a sua inscrição?"

**Tabela 10 – Recusa de matrículas**

	A escola recusou a matrícula de alunos? Porquê?
E1	“Sim. Na pré-escolar e no 8ºano não tínhamos vagas. No pré-escolar foi uma percentagem portanto significativa, 25% e no 8ºano a percentagem foi pequena”
E2	Sim. “Não forem alunos da nossa área no 3º ciclo, não têm direito aos transportes”; “os cursos profissionais de Multimédia, e da parte da Informática, da Gestão, estão completamente cheios”
E3	“Sim. Mais candidatos do que vagas;”
E4	-
E5	-
E6	-
E7	“62 inscrições no curso de contabilidade, e selecionou-se os 22”
E8	“Sim, nós tivemos de recusar a matrícula de alguns alunos, sobretudo aqueles que têm dupla retenção e que têm idade largamente superior a 18 anos.”

Tabela 10 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: "A escola recusou a matrícula de alunos? Porquê?"

**Tabela 11 – Imagem da escola**

	Por que razão os alunos desta escola estudam cá?	O que pensam os pais da sua escola?
E1	“A excelência da educação ,acreditarem no projeto educativo e na segurança”	“Maioria dos pais, a maioria esmagadora, acredita no nosso projeto e sente-se que tem um grau de satisfação grande pela escola.”

<b>E2</b>	“Professores exigentes, prestígio da escola e porque eventualmente tem um ou outro aspecto da oferta formativa que vai mais de encontro aquilo que eles querem.”	“Os pais consideram que os professores são mais exigentes” “ligação afetiva à escola, porque foi a escola deles, porque foi a escola do avô, ou seja, dos pais deles”
<b>E3</b>	“Optaram por essa via do ensino Para concluírem a escolaridade obrigatória” “boa saída profissional”	“Não temos uma recolha de informação sobre a opinião dos pais. Temos mais sobre a opinião dos alunos.”
<b>E4</b>	“Questão geográfica, histórico da escola (há sempre algum tio, primo ou sobrinho ou padrinho que já tenha cá estudado e que por isso indique esta escola) e qualidade da formação profissional”	“Pensam o que pensam os filhos da escola”
<b>E5</b>	“Gostam do curso, ouvem falar muito bem. Tem familiares que já passaram por cá, ou que estão cá, ou porque têm boas referências em termos de qualidade da escola.”	“Meu filho fala tão bem da escola, que eu tinha de vir ver a escola, e fala muito bem dos contínuos, e fala muito bem dos funcionários, e fala muito bem da direção, e fala muito bem dos professores...”
<b>E6</b>	Um aluno disse “Ó sra., quando eu entrei aqui nesta escola e vi as instalações... é nova, tem uma imagem apelativa, não é muito escura, fica muito central, tenho amigos cá...”	-
<b>E7</b>	“Ah, eu conheço fulano que já cá esteve.” Ou:- “Conheço não sei quem que me falou bem.” Já no ano passado, além deste tipo de situação, tive pessoas que me disseram:-“Eu quero mesmo tirar este curso.” “Este curso nunca houve.” “Este curso, que é um curso como Técnico de Transportes.” Há formandos que sabem que a escola, como está dividida nos dois polos, os polos são pequeninos, pronto, nós temos aqui uma relação de grande familiaridade entre alunos, professores, funcionários... Há alunos que também procuram isso.	“A maioria dos nossos formandos são os seus próprios encarregados de educação.”
<b>E8</b>	“Gostam de cá estar pela qualidade dos professores...”	“Mantêm os filhos cá por algum motivo.”

Tabela 11 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Por que razão os alunos desta escola estudam cá?" e "O que pensam os pais da sua escola?"

**Tabela 12 – Pontos fortes e fracos**

	<b>Segundo estes pais, quais são os seus pontos fortes?</b>	<b>E os seus pontos fracos?</b>
<b>E1</b>	“Instalações, o pessoal docente, o pessoal não docente, e em geral o ensino básico”	“Melhorar o espaço estudo”
<b>E2</b>	“Os pais consideram que os professores são mais exigentes”	“Há pais que se queixam precisamente das baixas notas dos filhos”, “nas matrículas queixavam-se muito porque era muita fila”, “críticas sobre os horários.”
<b>E3</b>	“O nível de empregabilidade que é bom, e que é o nosso quadro de formadores e as infra-estruturas que acabam por responder muitíssimo bem às necessidades de formação.”	“Falta alguma capacidade em termos de estruturas comuns, infra-estruturas comuns, uma sala de alunos mais condigna, um bar ou um refeitório”.
<b>E4</b>	“Não tenho dados para isso”	“Não me fazem chegar queixas”
<b>E5</b>	“Bons professores, excelentes instalações, acham o ensino exigente”	“Fora de mão”
<b>E6</b>	“Qualidade do ensino, As instalações, <i>timing</i> do pagamento dos apoios financeiros a que os alunos têm direito, o facto de a escola ceder gratuitamente as fardas, para os nossos alunos, e o acesso que é dado de facto aos alunos oportunidades únicas na vida: Nós levámos há dois anos um menino a [nome de um país estrangeiro]”	“Como muitas vezes os miúdos têm serviços no anfiteatro, e portanto decorrem à noite, um jantar que acabe mais tarde, um evento, não tendo a carta de condução, e sem mobilidade, são os pais que os têm de vir buscar.”
<b>E7</b>	“Eu penso que as visitas de estudo e as atividades que os formandos fazem.” “Aproveitamento dos alunos porque há alunos que, claramente, no ensino regular, aquilo já vinha arrastado, que até já tinham sido integrados nalgum programa alternativo e que conseguem chegar aqui e chegar a casa e dizer aos pais: -“Olha, eu consegui.”” “Penso eu que os pais devem reconhecer que a escola, pelo menos o ensino profissional, que terá um pós de pirlimpimpim que consegue ajudar os seus filhos a terem mais sucesso do que teriam no ensino regular.” “Um dos pontos fortes que é indissociável, também é o facto de os filhos terem	“Algum mês em que nós tenhamos algum problema de tesouraria e que o subsídio já não saia no dia 16 ou 17 e só saia no dia 26 ou 27. Claramente há pais que manifestam logo o seu desagrado”, “eles têm uma grande independência.”

	apoios à formação”	
E8	“Bom leque de professores, as instalações, os projetos, visitas de estudo”	“A localização geográfica da escola, nesta zona ...”

Tabela 12 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Segundo estes pais, quais são os seus pontos fortes?" e "E os seus pontos fracos?".

**Tabela 13 – Atividades de promoção da reputação junto dos pais**

	Que atividades desenvolve a escola para se informar da sua reputação junto destes pais?	Com que frequência?
E1	Inquéritos	Todos os períodos.
E2	“Inquérito para o relatório de auto-avaliação das escolas junto dos pais”	Anual
E3	Nenhuma	-
E4	“Os diretores de curso têm contacto direto com os encarregados de educação” “Também periodicamente na entrega das avaliações os pais vêm cá à escola levantar as notas, as informações dos seus discentes.”	“Depende. Por exemplo, quando os formandos estão em Formação em Contexto de Trabalho é natural que haja mais, quando não estão é possível que haja menos.”
E5	Nenhuma	-
E6	“Sempre que um formando chega a um ano finalista, nós organizamos um jantar na unidade de aplicação e o formando tem direito a trazer um elemento familiar direto, pai, mãe, irmão, tio, avô.”	Anual
E7	Nenhuma	-
E8	“Fizemos inquéritos, em reuniões dão-nos <i>feedback</i> das suas pretensões, das suas opiniões.”	Uma vez de 15 em 15 dias.

Tabela 13 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Que atividades desenvolve a escola para se informar da sua reputação junto destes pais?" e "Com que frequência?"

**Tabela 14 – Atividades de promoção da imagem junto da comunidade**

	De que forma procuram promover/alterar esta imagem da escola junto da comunidade envolvente?	Com que frequência?
--	--	---------------------

E1	“ Fizemos panfletos, brochuras, fizemos publicidade através de email (isso fazemos com regularidade), fizemos campanha através de <i>outdoors</i> , fizemos através de publicidade no jornal.”	-
E2	“ Sempre que há uma atividade, eu própria chego a escrever artigos para os jornais ou para a comunicação social que vai acontecer.” “ Aos jornais e até à televisão”	Duas ou três vezes por ano
E3	“ Nós divulgamos os nossos resultados de empregabilidade aos nossos associados. Aos nossos associados são na assembleia geral, e para fora, de vez em quando, colocamos na nossa página da Internet quais são os nossos resultados.”	Anualmente
E4	Visitas guiadas à escola	“ Maior frequência no período de pré-seleção de formandos”
E5	“ Através da comunicação social (jornais), panfletos, ou através, agora este ano, usamos muito o Facebook.”	“ Sempre que fazemos uma atividade, damos a conhecer.”
E6	“ Vamos às escolas e façamos, por exemplo, demonstrações práticas de bebida, de comida e tentemos cativar os potenciais alunos que eles tenham lá no nono ano a poderem prosseguir estudos aqui na nossa escola.”	“ Uma vez por ano. Sempre mais ou menos a começar em finais de março, a decorrer até início de junho.”
E7	-	-
E8	“ Atividades feitas na escola põem na página da escola”, “ Temos um suplemento mensal no [nome do jornal], que nós chamamos de [...], em que nós publicitamos as atividades mais significativas que decorreram na escola ao longo daquele mês. Neste momento nós temos blogs, temos página oficial de Facebook”, “ De vez que quando fazemos panfletos, brochuras e cartazes sobre a promoção da escola”	“ Mensalmente. No terceiro sábado de cada mês, durante 10 meses, ou seja, de outubro a junho, inclusive.”

Tabela 14 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " De que forma procuram promover/ alterar esta imagem da escola junto da comunidade envolvente?" e "Com que frequência?"

**Tabela 15 – Impacto das atividades de promoção**

	<b>Qual o seu impacto na comunidade envolvente?</b>	<b>Que atividades desenvolve a escola para se informar deste mesmo impacto?</b>
<b>E1</b>	-	“Nós medimos pelas inscrições”
<b>E2</b>	-	-
<b>E3</b>	-	-
<b>E4</b>	“Normalmente muito positivo.”, ”Muitos dos formandos que posteriormente vêm cá candidatar-se, dizem no momento da entrevista que vêm porque tiveram na feira das profissões [nome do concelho] ou porque estavam na escola onde nós fomos fazer uma divulgação.”	“A Psicóloga no momento da entrevista toma nota.”
<b>E5</b>	“O que funciona bem é o jornal” “prospectos funcionam muito bem” “Facebook - Pelos Likes e porque “alguns dos candidatos, e alguns pedidos de amizade que são feitos à escola, para entrarem no grupo da EPROSEC, pessoas novas que pedem para aderir. E porque o nosso técnico de informática diz que já foi visto não sei quantas vezes. E também pelo próprio site da escola que contabiliza as visitas que nós temos.”	“Prospectos e cartazes“, “Todos os anos fazemos novos e diferentes.”
<b>E6</b>	“Tem um forte impacto e temo-nos vindo a aperceber cada vez mais disso. O nome [nome da escola] já começa a ser falado.	“Através do 10Fest Açores. Este ano, por exemplo, quando disponibilizamos online as inscrições para os jantares 4 minutos depois de serem abertas as inscrições esgotamos as inscrições para dois jantares. As pessoas acompanham através do Facebook, através do site, e nós, de facto, lá está, o Facebook é um recurso gratuito e que tem um efeito imediato, mas cada vez mais, estamos a ganhar noção desse efeito. As pessoas aderem.”
<b>E7</b>	-	“Nas entrevistas pergunto aos alunos se já tinham visto o nosso panfleto, ou não.”
<b>E8</b>	“Jornal: Porque considero um trabalho bem feito, bem pensado, com uma	-

concepção diferente, e útil.”

**Tabela 15 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Qual o seu impacto na comunidade envolvente?" e "Que atividades desenvolve a escola para se informar deste mesmo impacto?"**

**Tabela 16 – Planeamento de atividades promocionais**

	<b>Como se processa o planeamento destes contactos/atividades promocionais?</b>	<b>Quanto tempo mensal é dedicado a este planeamento?</b>
<b>E1</b>	“Nós, sempre que fazemos uma campanha, antes de fazermos a campanha, costumamos reunir-nos, a direção financeira, a direção pedagógica e costumamos ouvir sempre os tutores e coordenadores de departamento e depois delineamos uma campanha pensando sempre nos custos da campanha e os efeitos que ela poderá ter.”	Dois meses
<b>E2</b>	“Esta atividade que é levada a cabo pelos Serviços de Psicologia e Orientação é combinada connosco. Programamos sempre para o final do ano letivo, precisamente para os alunos saberem mais ou menos qual vai ser o seu futuro, digamos, e irei ouvir aquilo que tem a ver com essa escolha.”	“É rápido, há muita prática”
<b>E3</b>	“O planeamento, regra geral, é sempre o mesmo. Nós quando sabemos que vamos abrir determinado tipo de formação, e qual a formação que vamos abrir, preparamos o panfleto que acaba por ser igual para todos os sítios, quer para a divulgação porta a porta, quer para a divulgação na imprensa escrita, e depois é organizado e isso sim, a nível de distribuição de porta a porta, quantos é que devem enviar para cada ilha, consoante também o nível de sucesso que isso nos tem trazido.”	“Não é assim muito, muito, muito, porque é uma coisa que já está assim rotineira. Já está na nossa engrenagem fazer. Há mais algum tempo quando vamos a feiras noutras escolas e atividades de divulgação a esse nível. Aí sim há mais algum tempo porque é pelo menos uma manhã, ou uma tarde, às vezes um dia inteiro.”
<b>E4</b>	“Estas atividades são planeadas ao longo de todo o ano. Estou-me agora a recordar que ainda hoje a Psicóloga da instituição esteve a tratar questões relacionadas com o Plano Anual de Atividades, a integrar algumas das	“Ao longo de todo o ano.”

	<p>atividades que foram sendo feitas. É natural que durante o período em que os concursos estão abertos para a inscrição de formandos haja um maior incremento, digamos assim, mas normalmente este tempo é mais dedicado, na altura mais concentrada, que é esta que falámos, depois da divulgação dos cursos pelas várias escolas.”</p>	
<b>E5</b>	<p>“A escola, a direção reúne-se, decide quais são os cursos depois de ouvir também a direção pedagógico, que é composta pelos coordenadores e diretores de turma, como pode ver depois aqui no regulamento. Nós damos a nossa opinião, fazemos uma elencagem de cursos da oferta formativa, avaliamos qual é que será a mais apropriada para o ano letivo em causa, apresentamos às direções regionais, aguardamos a aprovação e após ser aprovado, contactamos o nosso criativo, que é uma pessoa que trabalha connosco na área e que também é formador na área do design, e faz os prospectos, o cartaz e depois toda a imagem é a mesma.”</p>	<p>“Este ano foi uma semana”</p>
<b>E6</b>	<p>“Pelos elementos da direção, nomeadamente por mim e pelo diretor da escola. Normalmente por mim. Eu é que estabeleço todos os anos os contactos com os psicólogos, a parte dos média, a negociação de orçamentos é feita pelo diretor da escola e pela diretora financeira. Portanto, nós tentamos distribuir aqui um bocadinho as tarefas atendendo à natureza específica do método de divulgação.”</p>	<p>“Mensalmente, não. Começamos a dedicar tempo a esta temática em Janeiro de cada ano civil e essa “dedicação” decorre até julho, sensivelmente”</p>
<b>E7</b>	<p>“Portanto, isto é assim: eu penso, eu faço, eu executo. E penso, faço e executo para os dois polos.”</p>	
<b>E8</b>	<p>“Com regularidade. Depende do tipo de actividade mas, se é oferta formativa, pois será bastantes vezes ao longo do terceiro período. Se é outro tipo... Depende da actividade.”</p>	<p>“Varia de atividade para atividade, de situação para situação...”</p>

Tabela 16 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: " Como se processa o planeamento destes contactos/atividades promocionais?" e "Quanto tempo mensal é dedicado a este planeamento?"

**Tabela 17 – Atores implicados**

	<b>Quem participa na concepção e operacionalização destas atividades?</b>	<b>Quanto tempo mensal é dedicado a estas atividades?</b>
<b>E1</b>	“Técnico de imagem de marketing, os nossos técnicos de informática, o técnico de marketing e a direção pedagógica”	3 Meses
<b>E2</b>	“Os professores específicos das áreas, os tais professores ou de multimédia, ou de informática, ou de design gráfico, específicos daqueles cursos, vão falar sobre a especificidade do curso e as saídas profissionais do mesmo.”	Ao longo do ano
<b>E3</b>	“direção executiva e pedagógica”	-
<b>E4</b>	“direção pedagógica, a técnica, e ainda mais particularmente o SPO, a Psicóloga da escola”	Trabalho contínuo
<b>E5</b>	“O criativo, eu e os três diretores da direção”.	Uma semana
<b>E6</b>	“Eu, os chefes de sector, portanto, o chefe de cozinha e o chefe de sala, derivado à circunstância de estarem ligados às áreas de formação desses dois cursos, alguns diretores de curso ligados ao projeto de educação empreendedora, a diretora financeira, colaboradoras administrativas, os próprios alunos, a assistente de direcção”	-
<b>E7</b>	“direção da escola.”	
<b>E8</b>	“Jornal: uma equipa de professores, nomeadamente de português, que pedem a participação da escola através dos departamentos curriculares, e depois divulgam.” ”No panfleto e outro tipo de promoção: É um grupo de professores, normalmente. Uma comissão que nós nomeamos e que depois faz.”	“É regular com bastante assiduidade. Um conjunto de horas significativo.”

**Tabela 17 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Quem participa na concepção operacionalização destas atividades?" e "Quanto tempo mensal é dedicado a estas atividades?"**

**Tabela 18 – Recursos alocados**

	<b>Que recursos são disponibilizados?</b>
<b>E1</b>	“Aquele que nós podemos”
<b>E2</b>	“Não há orçamento específico para isso.”
<b>E3</b>	-
<b>E4</b>	“Valores residuais”
<b>E5</b>	“Quinhentos euros por cada curso.”
<b>E6</b>	“Não faço a mínima ideia”
<b>E7</b>	“Tendo por base este ano, nós gastamos aí à volta de uns 300 euros para ambos os polos.”
<b>E8</b>	“Não são muitos, dada a situação atual. Mas são aqueles que a escola consegue disponibilizar, mas não consigo precisar.”

**Tabela 18 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: " Que recursos são disponibilizados?"**

**Tabela 19 – Contactos com os Encarregados de Educação**

	<b>Em que momentos se privilegia o contacto Com os EE?</b>	<b>Qual a frequência destes?</b>
<b>E1</b>	-	“Duas vezes por semana”
<b>E2</b>	“No início do ano letivo”, “Depois há ligação entre diretores de turma e pais”	“Pelo menos semanalmente, ou em alguns casos, mais do que uma vez por semana.”
<b>E3</b>	“No início do ano letivo e depois no final de cada trimestre. Isto obrigatoriamente. Para além disso, os nossos diretores de turma têm um contacto permanente com os encarregados de educação para acompanhar a assiduidade dos alunos, para se eventualmente houver algum problema, quer de comportamento, quer de avaliação, eles contactam regularmente com os encarregados de educação.”	Regularmente
<b>E4</b>	“Há, talvez dois, três momentos. Há o momento das entregas das avaliações, portanto periódico. Há os contactos frequentes com os diretores de cursos com os pais, sempre que há um aluno que falta, por exemplo, quando há uma quebra de	Regularmente

	<p>assiduidade, por exemplo, ou quando algum aluno não aparece na escola quando deveria ter aparecido. Normalmente este contacto é feito sempre. Podemos estar a falar, por exemplo, quase de contactos diários, se for um aluno que falte duas ou três vezes seguidas.”</p>	
<b>E5</b>	<p>“Durante todo o ano nós somos contactados por eles. Agora, o primeiro contacto que nós promovemos é logo a seguir ao início das aulas. Outubro, Novembro, fins de Novembro, já se faz a primeira reunião. Já se convocam os pais para um primeiro encontro. Acontece muitas vezes que os pais não conseguem vir. Mas isso nós compreendemos e então os diretores de turma têm sempre horas disponíveis e estão sempre receptivos ou para um contacto telefónico.”</p>	<p>Duas, três vezes por ano</p>
<b>E6</b>	<p>“Há três momentos que são de carácter obrigatório no ano letivo, são os três momentos de avaliação. Por cada momento de avaliação, a decorrer normalmente em Janeiro, em Abril e em Julho, os encarregados de educação são chamados à escola para virem receber as notas dos seus educandos, parecer global que é registado numa reunião de Conselho de Turma sobre a evolução do seu educando, sobre aquilo que ele deve melhorar ou não, sobre aquilo que ele tem de positivo ou de negativo. Aparte destes momentos, os diretores de curso disponibilizam uma hora e meia de atendimento semanal para encarregados de educação; são raros os encarregados de educação que comparecem.”</p>	<p>Regularmente</p>
<b>E7</b>	<p>“Portanto, é logo no início do ano, em que eles são convocados para uma reunião para o orientador apresentar-se, falar um bocadinho sobre a escola, falar sobre as informações que damos no início do ano, e que eles têm de assinar, eles ou os formandos quando maiores de idade, sobre como é que as coisas funcionam. E depois, o que essencialmente acontece é que todas as semanas, a hora de atendimento para os encarregados. Quando não também o contacto da escola que é disponibilizado, caso queiram ligar caso não possam vir. Há muita gente que trabalha e não pode vir. Se querem ligar, podem ligar. E depois é no final do ano que tornam a ser convocados para virem buscar as avaliações.”</p>	<p>Uma vez por mês.</p>
<b>E8</b>	<p>“No início do ano letivo, na entrega das notas, no final de cada período, e depois na hora de atendimento dos diretores de turma aos encarregados de educação.”</p>	<p>Regularmente</p>

Tabela 19 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Em que momentos se privilegia o contacto Com os EE?" e "Com que frequência?"

Tabela 20 – Comunicação com os Encarregados de Educação

	Quem comunica com os EE?	Que formação/instruções recebe este staff?	Que assuntos são normalmente tratados?
E1	“Através dos tutores, são os responsáveis de turma, ou através da direção pedagógica.”	“Têm a indicação para promoverem e articularem com os pais”	“Enviam para os pais orientações daquilo que está a ser feito em termos de disciplina”
E2	“diretores de turma”	“Aquilo que nós temos dito é que privilegiem a comunicação por mail. “	“Aproveitamento, da assiduidade ou do comportamento”
E3	“diretores de curso”	“Alguns deles têm formação pedagógica e portanto também têm alguma formação de base nesta área. A maior parte deles tem mesmo muita experiência no assunto, e portanto não tem havido necessidade de fazer formação para eles.”	“Assiduidade e avaliação”
E4	“diretores de cursos”	“A orientação que existe é a de tentar perceber porque é que o formando está a faltar para, havendo alguma situação, podermos corrigir o quanto antes.”	“Assiduidade”
E5	“diretores de turma”	“Claro que a nossa grande preocupação é com aqueles alunos que possam estar mais em “perigo” de não ter sucesso. E então aí eles telefonam e é dada a indicação. Semanalmente são vistas as faltas dos alunos. Há muito cuidado com isso, em acompanhá-los em termos de assiduidade.”	“Excesso de faltas, ou porque fez alguma coisa que não deveria ter feito, ou porque as notas não estão a correr bem. Mas se há também aspectos positivos, ou porque se destacou”
E6	“directores de curso”	“Desde o tipo de abordagem, como deverá ser feita, a forma como deverá ser iniciada a conversa, o que é que pode ou não ser dito”	“Assuntos de ordem disciplinar, de aproveitamento escolar e de assiduidade.”

<b>E7</b>	“Orientador educativo de turma”	“Portanto, os orientadores educativos de turma, no início do ano, recebem algumas indicações quanto ao seu trabalho, que também inclui esta função, com a minha colega, a diretora pedagógica.” “Depois, o que acontece, lá está, como a escola, o polo, acaba por ser pequenino, situações que se venham a tornar problemáticas ou preocupantes, os orientadores, o que é que fazem? Falam comigo.”	“Comportamento, assiduidade e aproveitamento.”
<b>E8</b>	“diretores de turma”	“Nós fazemos uma preparação, elaboramos um guião da reunião, do que é que se pretende que seja feito na reunião... (reunião inicial)”, “Ao longo do ano os professores também preparam a reunião com aquilo que pretendem divulgar.”	“O aproveitamento dos alunos, o comportamento dos mesmos, os interesses, as atividades que estão a ser elaboradas, o funcionamento da escola no seu todo, e das turmas em particular.”

Tabela 20 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Quem comunica com os EE?", "Que formação/instruções recebe este staff?" e "Que assuntos são normalmente tratados?"

**Tabela 21 – Informação do funcionamento da escola**

	<b>Como são informados os EE do funcionamento da escola? Com que frequência?</b>
<b>E1</b>	“Quando o pai faz a inscrição do filho, proporcionamos uma visita em que são explicadas as regras.”, “Regulamento interno”
<b>E2</b>	“Portanto, quando há a recepção aos calouros, normalmente fazemos assim uma abordagem ligeira. Depois eles têm a seguir uma reunião com os diretores de turma em que dão algumas dessas informações. Depois na página da escola há horários, etc.”
<b>E3</b>	“São informados no início do ano pelo diretor de turma e para além disso podem ter acesso à informação que está na nossa página, quer o regulamento interno, quer a nossa estrutura em termos de a nossa orgânica.”
<b>E4</b>	“Normalmente, tudo isso é falado entre os diretores de curso e os encarregados de educação no início do ano.”

E5	“É pelos diretores de turma. E por eles próprios alunos que devem dizer em casa. Quando os pais vêm à escola pela primeira vez os diretores de turma também comunicam estas informações. E eu quando os recebo também as passo. Pergunto se sabem como é.”
E6	“O Regulamento Interno está disponível no site da escola. Qualquer pessoa pode ir ao site e fazer o download do regulamento interno que está em PDF.” “Todos os anos, antes do início do ano letivo, são convocados os encarregados de educação para uma reunião ... eu falo do projeto educativo de escola.”
E7	“É exatamente nesta reunião de início do ano que nós informamos acerca, pronto, fazemos mesmo um documento resumo. E depois remetemos para o nosso Regulamento Interno, que não está disponível na Internet mas está disponível aqui na escola e pode ser consultado.”
E8	“Reuniões”

Tabela 21 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: "Como são informados os EE do funcionamento da escola? Com que frequência?"

Tabela 22 – Informação do nível de desempenho

	Como sabem do nível de desempenho dos alunos da escola Em termos de avaliação externa? Com que frequência?
E1	“Nós publicamos os resultados sempre que saem. Mas, para além disso, enviamos para os pais dos alunos que fizeram as provas, enviamos os resultados, tanto internos como externos, pelos tutores. Nos testes intermédios nós reservamos a mostrar só aos pais os resultados.” “rankings”
E2	“Têm de ir à escola ver”
E8	“a avaliação externa tem sido muito diminuta na Região, como sabe. Temos é a auto-avaliação de escolas, em que temos produzido um relatório em que apontamos alguns pontos de melhoria e de consolidação dos pontos fortes. É aprovado nos órgãos em que os pais estão representados e nós, após comunicarmos superiormente, nós pomos também na página oficial da escola. Os resultados dos exames nós também publicamos lá, e fazemos um debate interno, nomeadamente a nível de conselho pedagógico, para efeitos de reflexão, de amadurecimento de ideias.”

Tabela 2 - Respostas dos gestores das escolas à pergunta: " Como sabem do nível de desempenho dos alunos da escola Em termos de avaliação externa? Com que frequência?"

**Tabela 23 – Informação/ promoção da oferta formative aos Encarregados de Educação**

	<b>Como são informados os pais da oferta formativa? Com que frequência?</b>	<b>Que iniciativas desenvolvem para promover esta oferta formativa junto da comunidade?</b>
<b>E1</b>	“Visita guiada”	-
<b>E2</b>	“Os Serviços de Psicologia e Orientação fazem sessões.”	-
<b>E3</b>	“A nossa divulgação aos encarregados de educação é inicial, é a publicidade, faz parte daquela publicidade anual para a comunidade.”	“atividades no jornal, na rádio, na revista, a página da escola e facebook.”
<b>E4</b>	“Visitas às escolas de divulgação da oferta formativa aquando da pré-seleção dos candidatos.”, “Dois jornais de tiragem regional o anúncio de que a escola tem determinados cursos abertos”	“Através do contacto com os órgãos de comunicação social. (jornal)” “através do SPO, Serviço de Psicologia e Orientação.”, “Nós temos brochuras no âmbito desta seleção de formandos de divulgação dos cursos, isso temos. Temos brochuras, panfletos, vídeos também, um powerpoint que utilizamos normalmente. Temos o nosso site também, mas isso é divulgado.”
<b>E5</b>	“Nós divulgamos, por exemplo, os cursos nos jornais. Portanto, é para o público no geral. E aí apanhamos os pais.”	“Brochura, cartaz e jornal”
<b>E6</b>	“Para além das idas às escolas de ensino regular, como referi, nós temos sempre prospectos que todos os anos mandamos para a tipografia imprimir. Estes prospectos são distribuídos por vários espaços, superfícies comerciais, aqui na escola, etc”	“As atividades decorrentes do Plano Anual de Atividades da escola, quando a nível interno são realizadas, por intermédio dos diretores de curso e de anúncios que nós publicamos aqui nas vitrines da escola são anunciadas aos nossos alunos, comemorações, como por exemplo, o dia mundial da saúde, o dia do Pi...Depois, atividades como são por exemplo o concurso interno da escola, todos os anos colocamos à disposição dos nossos alunos fichas de inscrição da secretaria da escola, cartazes distribuídos pelas salas todas a informar que vai

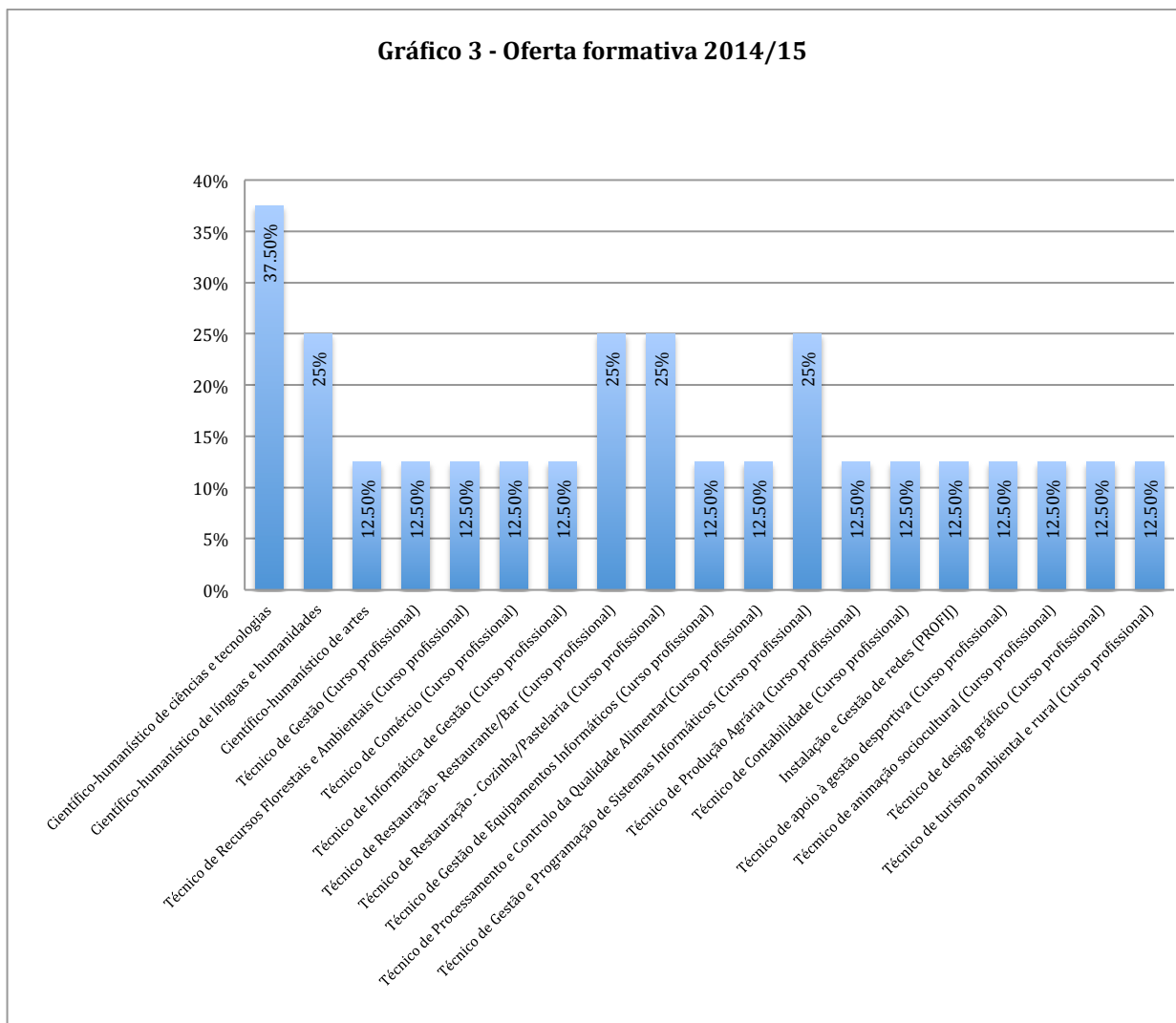
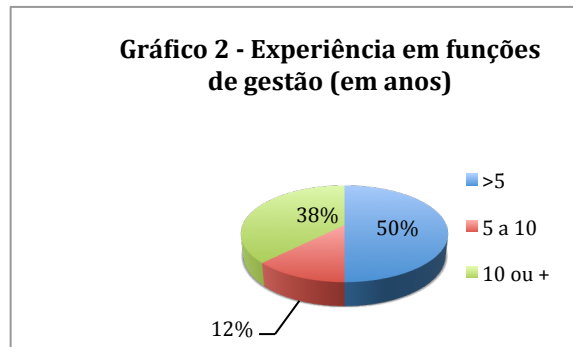
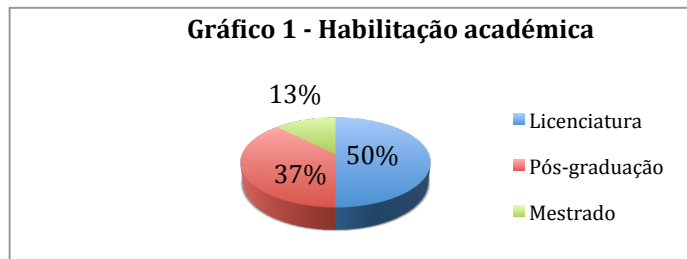
		decorrer no período tal o concurso interno. Portanto, é sempre por via do site, de uma plataforma informática que temos, os alunos têm uma password e vão à plataforma e têm a possibilidade de ver as suas avaliações, de ver o que é que a escola está a organizar.”
E7	-	“Feiras de profissões, feiras de atividades, com vários nomes mas é tudo a mesma coisa. Nós vamos lá, levamos panfletos eu costumo fazer um filme com música, com fotografias daqui, dos alunos, das atividades e nós estamos lá a distribuir panfletos e a explicar como é que o curso funciona, o plano curricular, os apoios de formação que têm.”
E8	“Os panfletos que informam os pais da oferta formativa. Basicamente no final do ano do ano letivo, maio, Junho, após a autorização. Portanto, será ao longo do terceiro período. Nós também fazemos reuniões com os Serviços de Psicologia e Orientação da escola, em que os pais são convocados para tal tarefa.”	“Nesta reunião em que envolvemos a comunidade e mesmo no suplemento nós também publicitamos a oferta formativa que nós oferecemos. Desde alunos que ganham prémios, estou a lembrar-me, este ano, no âmbito da matemática, alunos que fazem visitas de estudo, e que depois produzem esses relatórios, ou então textos livres que incitam os alunos a participar através da escrita e da respetiva publicitação nos órgãos de comunicação social.”

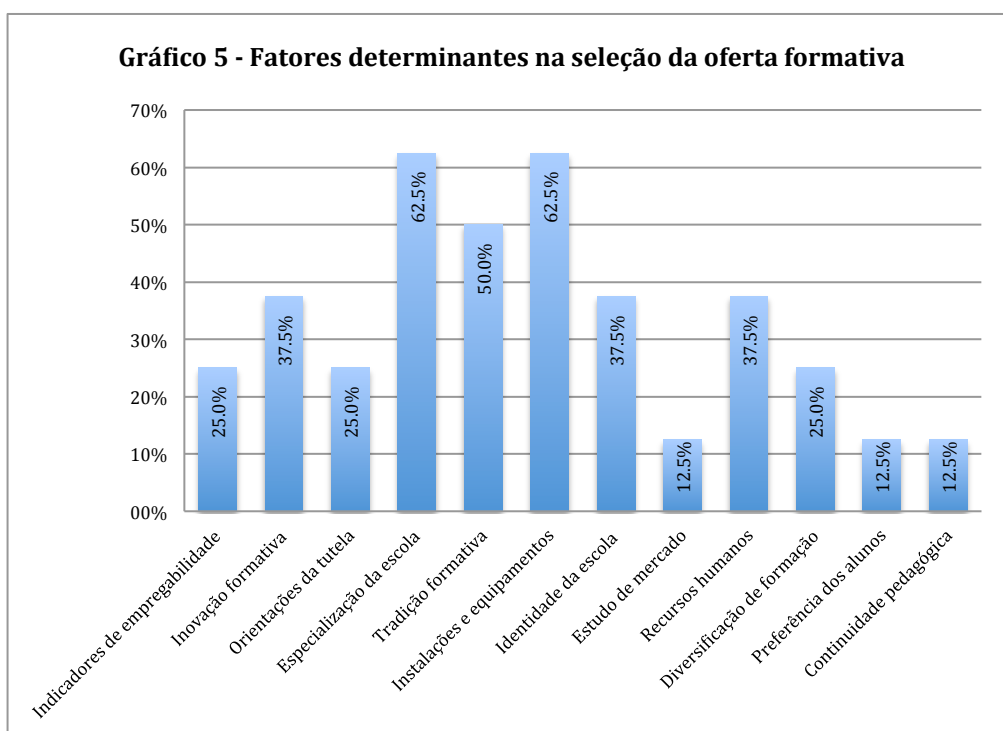
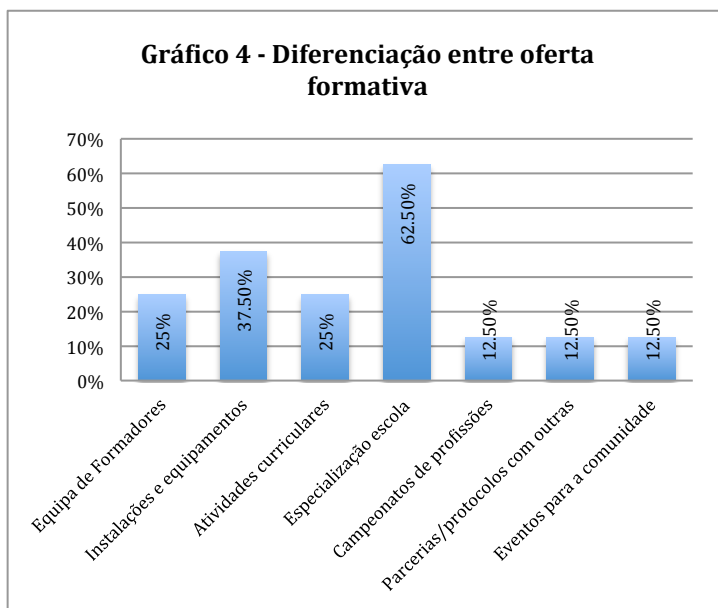
**Tabela 23 - Respostas dos gestores das escolas às perguntas: "Como são informados os pais da oferta formativa? Com que frequência?" e "Que iniciativas desenvolvem para promover esta oferta formativa junto da comunidade?"**

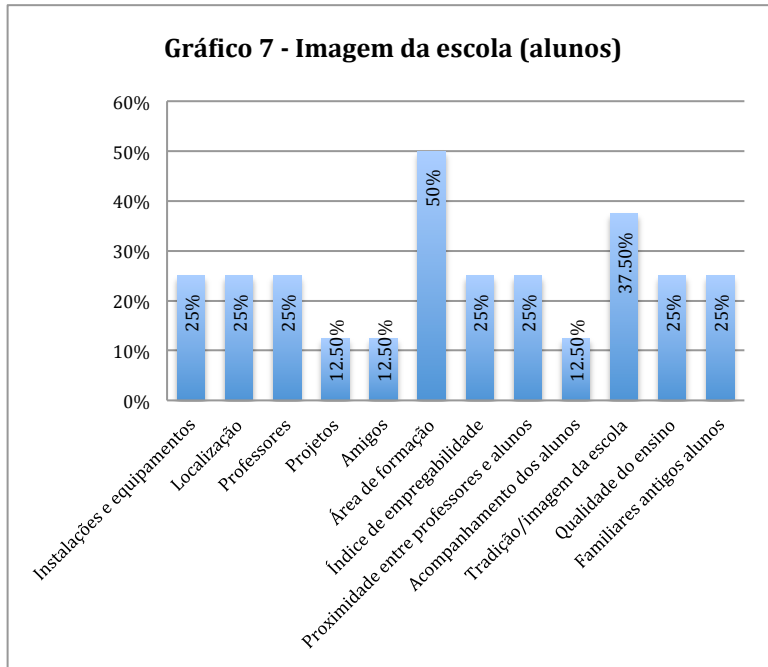
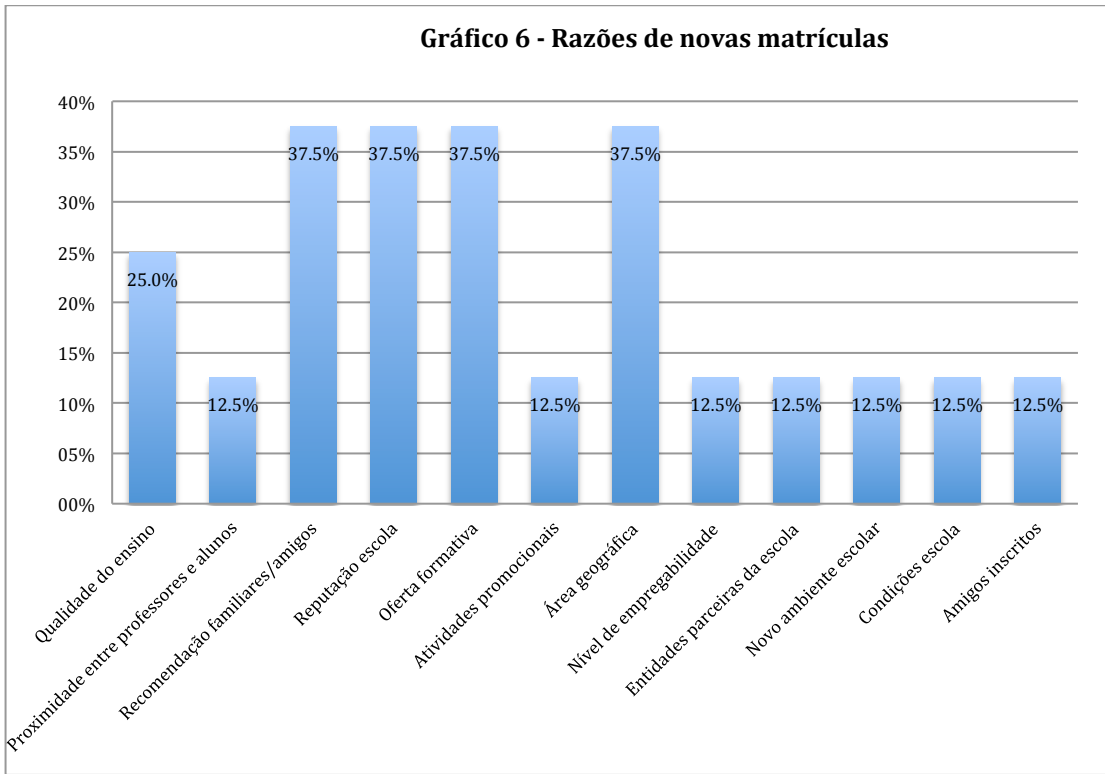
# **Anexo 8**

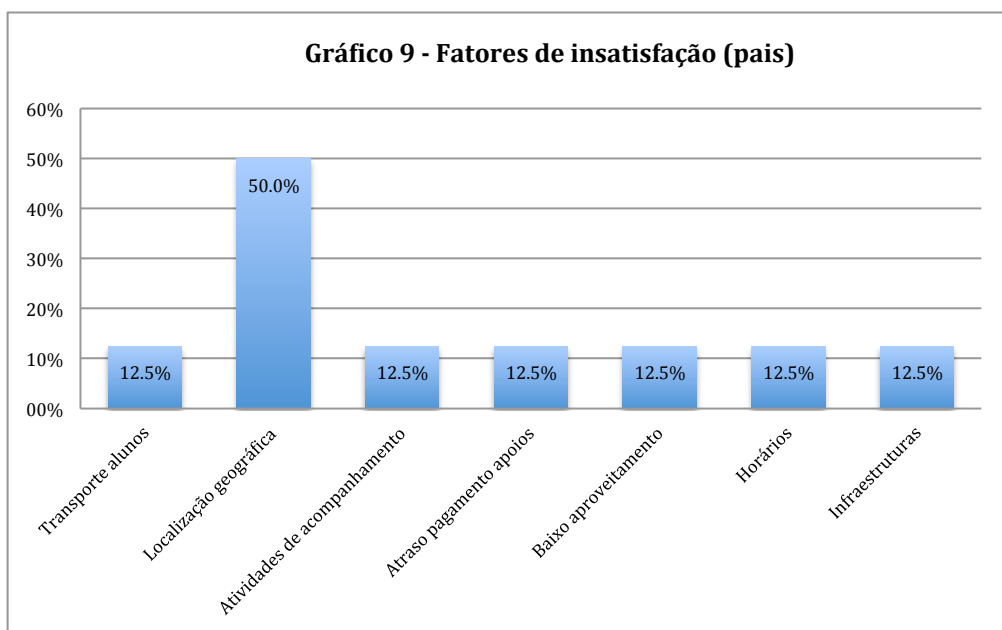
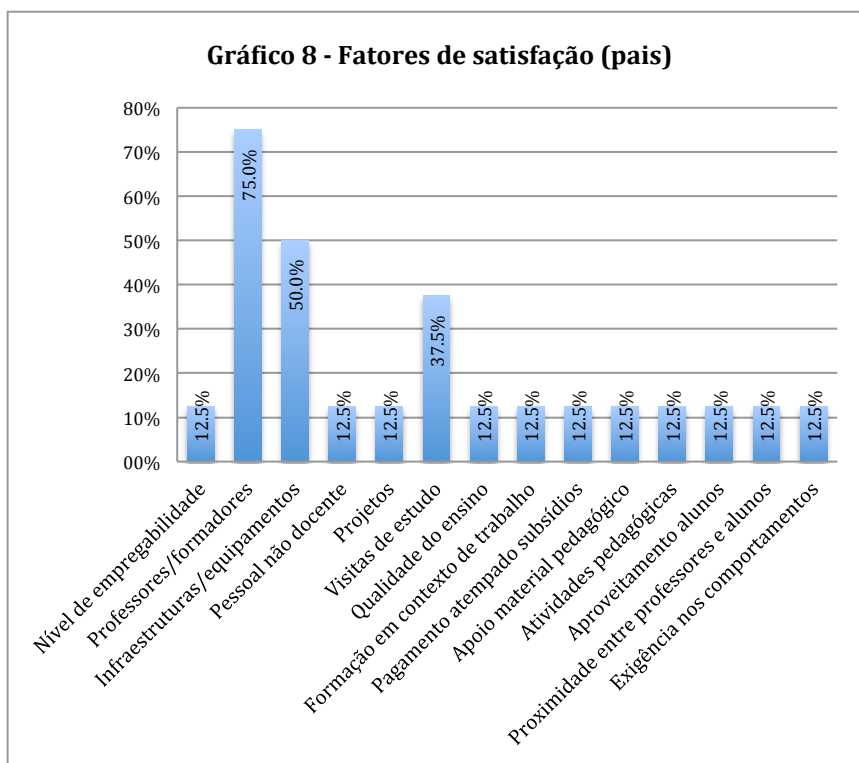
## **Gráficos**

## Anexo 8 - Gráficos

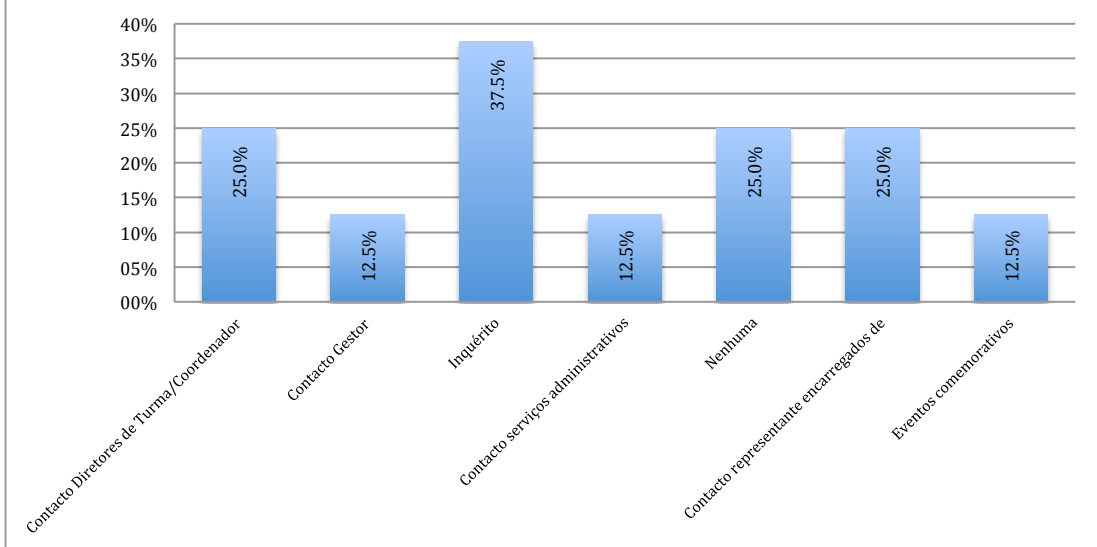




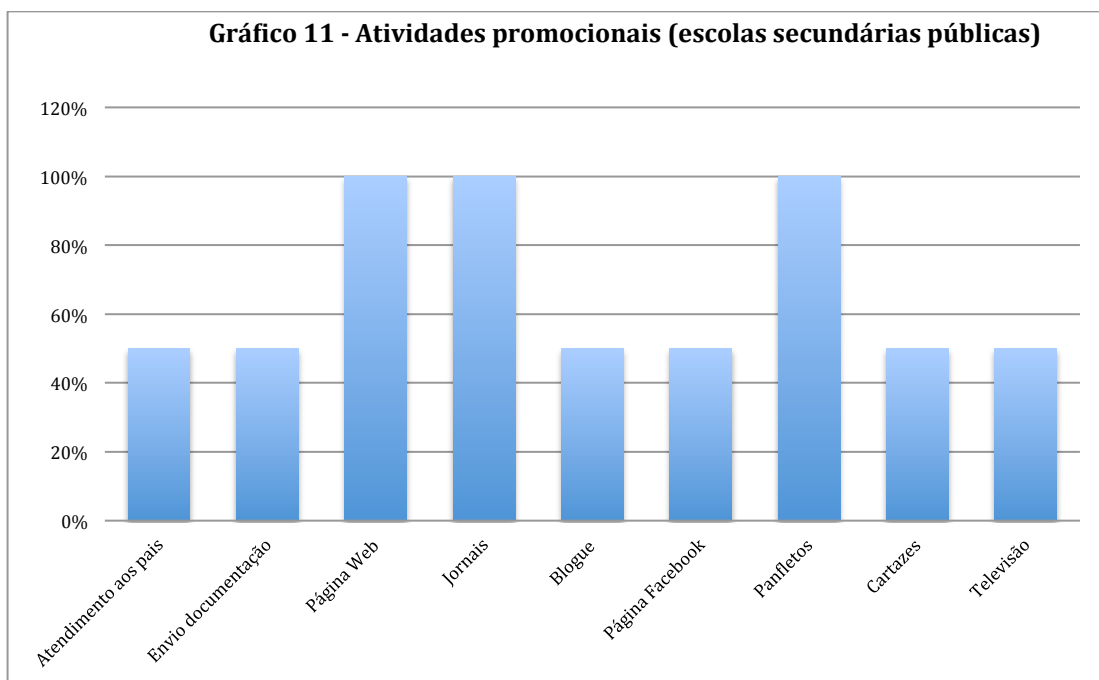




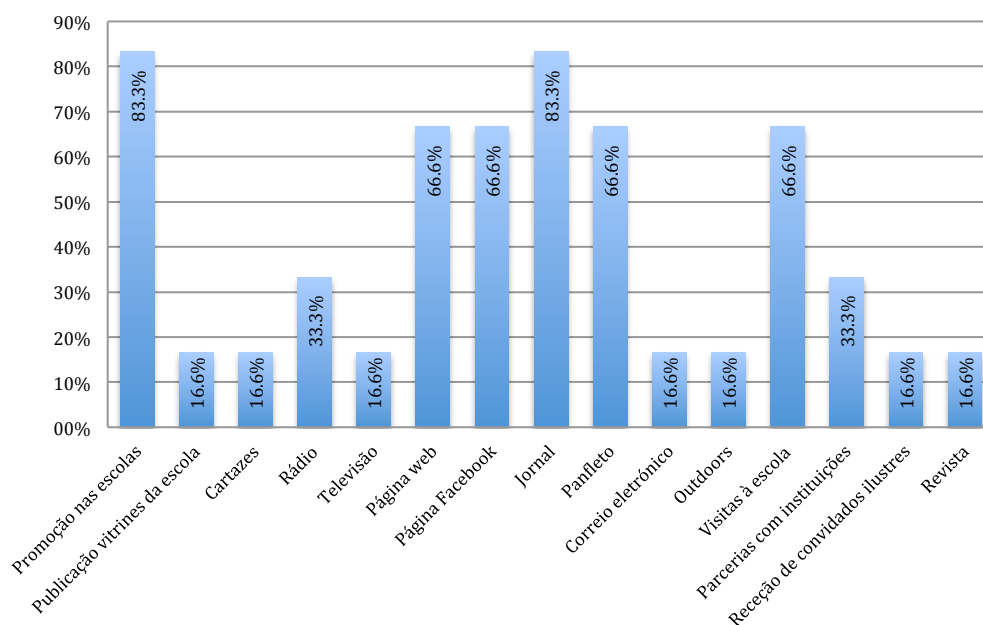
**Gráfico 10 - Atividades de auscultação reputação escola (pais)**



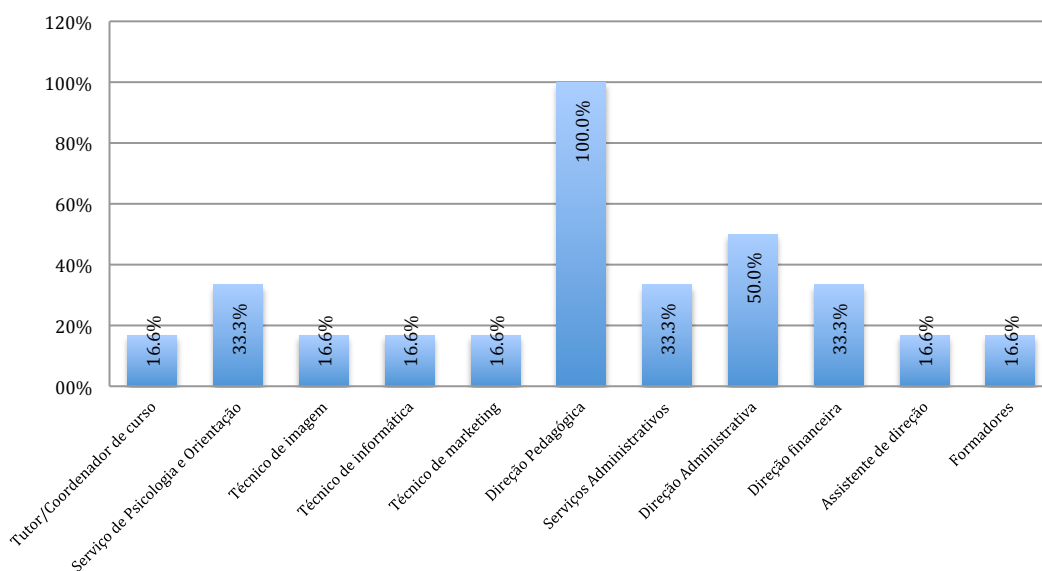
**Gráfico 11 - Atividades promocionais (escolas secundárias públicas)**



**Gráfico 12 - Atividades promocionais (escolas privadas e profissionais)**



**Gráfico 13 - Atores implicados na conceptualização (escolas profissionais/privadas)**



**Gráfico 14 - Atores implicados na operacionalização (escolas profissionais/privadas)**

