

Departamento de Sociologia

*Media* escola: espaço de consumo de uma cultura “mcdonaldizada”?

Isabel Maria Bernardo Pereira Farinha

“Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor”

Doutoramento em Sociologia  
Especialidade em Sociologia da Comunicação, Cultura e Educação

Orientador(a):  
Professor Doutor Jorge Veríssimo,  
Professor Coordenador, Presidente da  
ESCS, Escola Superior de Comunicação Social

Co-orientador(a):  
Professor Doutor António Firmino da Costa,  
Professor Auxiliar c/ Agregação, Vice-Reitor do  
ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Março, 2012

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a intersecção de um tempo de vida pessoal e íntimo numa generosa rede de relações pessoais e profissionais, em que, necessariamente, a marca de uma multiplicidade de contributos e cumplicidades apela a singelas nomeações e votos de bem-haja a todos os demais. Assim, começo por distinguir a FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela bolsa de doutoramento concedida, crucial para a realização e prossecução desta pesquisa. Agradeço, em seguida, ao professor Jorge Veríssimo pelo rigor dos comentários e transversal apoio desde a qualificação do projecto desta tese. Ao professor António Firmino da Costa pela âncora metodológica. Ao professor José Jorge Barreiros pelo resgate criativo e compreensivo.

Agradeço a todos os inquiridos por terem colaborado nesta pesquisa ao responderem ao inquérito por questionário, num vaivém de *emails*, com todas as peripécias que daí resultaram e a todos os entrevistados por me terem recebido, pelo tempo concedido, pelos frutuosa diálogos e representações sociais obtidas. Aponto em reconhecimento também, o Alexandre Gomes pela conversão do inquérito por questionário em ferramenta de trabalho electrónica, a Mariana Miranda pelo tratamento estatístico, a Manuela Duarte pelo debate ortográfico, o João Amorim e a Rebecca Baker pelo *abstract*, a Cláudia Pernencar pelo infograma e a Anabela Barros pela revisão do texto final. Anoto ainda os docentes e colegas do programa doutoral em Sociologia do ISCTE pela partilha de conhecimentos, troca de ideias e laboratório de amizades e a rede de amigos e de colegas, que, incansavelmente, colaboraram na obtenção de contactos para a recolha de informação quantitativa empírica e que me levam, nomeadamente, a nomear: Ana César, Andreia Pereira, Elsa Canhoto, João Aguiar, Maria José Viseu, Paula Santos, Pedro Damião, Rui Martins e Susana Serapicos.

Agracio os meus amigos e amigas, pelas preciosas pistas nessa intensa trajetória e com quem partilhei momentos de vivas certezas e de tempestuosas e hilariantes dúvidas, entre eles, Cristina Leal, Cristina Granado, Maria Gouveia Pereira e Paulo Caraças. Apraz-me destacar ainda a minha mãe, para quem a expressão “não consigo” é vazia e destituída de sentido, o José António, que carinhosamente incentivou e pacientemente colaborou no banco de horas que esta tese envolveu, e os meus filhos, Ricardo e Mariana, pela tenacidade e vivacidade com que me presentearam neste algo acidentado percurso.

A terminar e em jeito de metáfora, exalto a t-shirt “não me perguntem pela tese!!” que, apesar de nunca impressa, serve de mote ao almejar de uma nova etapa que, acredito, irá iniciar-se precisamente no momento em que termino este “quebra-cabeças”.

## RESUMO

Esta dissertação visa produzir contributos teóricos-analíticos no domínio do Marketing Escolar, inexplorado a nível nacional, a partir da escola pública como canal de *media* e de consumo e do seu papel central na mediação entre Estado, mercado e sociedade civil.

O modelo de análise assenta num diagrama de mediação tridimensional ( $x$ ,  $y$ ,  $z$ ) avaliativo de uma gama de acções de marketing e comunicação escolar que tentam compreender: ( $x$ ) se o papel de mediação da escola revela uma “marketização” da parceria ou um partenariado sócio-educativo dada a profundidade interaccional entre parceiros; ( $y$ ) se o papel e a função destas acções para o ensino-aprendizagem resulta numa comunicação educativa responsável ou numa comunicação comercial pronta-a-consumir/“mcdonaldizada”; e ( $z$ ) que positividade ou negatividade os princípios éticos legislados e auto-regulados fomentam, o que propiciou uma proposta de Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar.

A estratégia metodológica combina uma análise quantitativa (inquéritos por questionário aos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares E.B.2.3) com uma análise qualitativa (análise documental e entrevistas semi-estruturadas a actores público-privados).

Os resultados alcançados permitem infirmar as hipóteses que apontam, quer para uma “marketização” da escola pública, apesar de transparecer uma fragilidade nesta mediação, quer para a prevalência de acções responsáveis interpostas por códigos de boas práticas. Além de permitirem validar a hipótese que demarca posicionamentos ideologicamente antagónicos, o que nos leva, ainda e sobretudo, a concluir que a reprodução e a concepção destas acções possibilitam, tanto modelar iconicamente a identidade organizacional escolar, como integrar simbólico-socialmente a comunidade educativa numa cultura hegemónica.

Palavras-chave: código de boas práticas em marketing e comunicação escolar, marketing e comunicação escolar, “marketização” escolar, “mcdonaldização” cultural, responsabilidade social empresarial (RSE).

## ABSTRACT

The school as medium: the consumer space of a ‘mcdonaldized’ culture?

The field of in-school marketing is largely unexplored in Portugal. This thesis aims to produce analytical-theoretical contributions on the school as a new medium and a new channel of consumption, analysing its central role in mediating between state, market and civil society.

The analysis model is based on a three-dimensional mediation diagram ( $x, y, z$ ) underpinned by a range of in-school marketing activities in an attempt to understand: ( $x$ ) whether the school’s intercessionary role reveals a ‘marketisation’ or a socio-educational partnership, given the depth and range of school-partners interaction; ( $y$ ) whether the role and function of these activities make the teaching-learning process one of responsible educational communication or one of ready-to-consume/‘ mcdonaldized’ commerce; and ( $z$ ) what degree of positivity and negativity the legislated ethical principles and those which are self-regulated foster. This evaluation led to a Working with Schools Best Practice Principles proposal.

The methodology combines a quantitative analysis via questionnaires to school group representatives management committees (10-15 years old children) and a qualitative approach via document analysis and semi-structured interviews with public-private stakeholders.

Our results lead us to negate hypotheses which speak of school ‘marketisation’, despite school’s weak role in this mediation, and the prevalence of responsible in-school marketing based on best practice principles. They also lead us to support the hypothesis describing ideologically antagonistic positions and to conclude overall that reproduction and conception of these activities works towards an iconic shaping of schools’ organisational identity and a socio-symbolical integration of the educational community into a hegemonic culture.

**Key Words:** corporate responsibility, in-school marketing, ‘mcdonaldized’ culture, school ‘marketisation’, working with schools best practice principles.

## INDÍCE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índices	
Tese	v
Quadros	vii
Figuras	viii
Glossário de siglas	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Caminhos criativos ou os pilares da investigação	9
1.1. Reflexividade emergente: a problemática e o quadro de análise	9
1.2. Procedimentos técnico-metodológicas: a opção pela triangulação e a selecção dos participantes	28
Capítulo 2. Paradigma <i>media</i> escola: olhares divergentes numa sociedade mediatizada	35
2.1. Na via da responsabilidade social empresarial: um exercício de cidadania por parte da escola pública	35
2.2. Representações discursivas acerca do sistema escolar: construção social em processo de resignificação cultural	59
2.3. Comunicação comercial no meio escolar: nas entrelinhas da lei e nos limites da ética	65
Capítulo 3. Crianças e jovens: actores sociais estratégicos de um consumo cultural em meio escolar	87
3.1. A interacção de múltiplos mundos no processo de socialização: a responsabilidade pedagógica dos <i>media</i> e da escola	87
3.2. “McDonaldização” ou cultura pronta a consumir pela escola?	97
3.3. Os <i>media</i> também se consomem: entre a publifilia e a publifobia	101
Capítulo 4. Cruzamentos: a escola na mediação entre os sectores do Estado, mercado e sociedade civil	115
4.1. De um <i>ethos</i> competitivo num quase-mercado educativo à	115

“marketização” do sistema?	
4.2 A escola <i>locus</i> do sonho comunitário: globalização do local ou novos níveis de organização colectiva	129
4.3 Múltiplas pulsões de uma escola autónoma e democrática: o caminho nacional	142
Capítulo 5. A inversão do real: o hibridismo das parcerias sócio-educativas	157
5.1. Contexto tridimensional construtor de sentido: que práticas sociais mediatizadas se evidenciam no sistema escolar?	159
5.2. Pedagogia performativa: sob que ethos corporativo no <i>medium</i> escola?	176
5.3. Auto-regulação de suportes e mensagens mediáticas: representações sociais educativas em conflito?	195
Capítulo 6. Um balanço reflexivo: parcerias sócio-educativas híbridas ou a liquidez de uma modernidade	217
Conclusão	239
Apêndice Técnico-Methodológico	257
Fontes	271
Bibliografia	273
Anexos	I
A. Email-tipo de solicitação de entrevista	II
B. Guião da entrevista semi-directiva	III
C. Representações sociais acerca da categorização tipológica de marketing e comunicação escolar	VII
D. Email-tipo de apresentação do inquérito por questionário aos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola	XIV
E. Inquérito por questionário aos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola	XV

## INDÍCE DE QUADROS

Quadro 1.1	– Classificação de acções de Marketing e Comunicação Escolar	14
Quadro 1.2	– Entrevistas especificadas por sectores público-privados	33
Quadro 6.1	– Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar (proposta reformulada)	235
Quadro AM.1	– Dispositivo técnico-metodológico de nível macro	258
Quadro AM.2	– Dispositivo técnico-metodológico de nível meso	259
Quadro AM.3	– Dispositivo técnico-metodológico de nível micro	263
Quadro AM.4	– Sinopse de entrevistas por sectores público-privados	264
Quadro AM.5	– O sistema escolar num processo de mediação tridimensional: entre parceiros do Estado, do mercado e da sociedade civil (eixo <i>x</i> )	266
Quadro AM.6	– Espaço escolar de construção de parcerias: a escola como canal de <i>media</i> e de consumo (eixo <i>y</i> )	267
Quadro AM.7	– Entre paradoxos e axiomas: parâmetros ético-legais do Marketing e Comunicação Escolar (eixo <i>z</i> )	268

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	– Circuito analítico estruturador do percurso empírico: níveis macro-meso-micro	11
Figura 1.2	– O papel do sistema educativo: a tridimensionalidade de um processo de mediação	19
Figura 1.3	– Diagrama tridimensional: três modos de envolvimento corporativo	20
Figura 1.4	– Diagrama de mediação tridimensional avaliativo das acções de marketing e comunicação escolar	25
Figura 1.5	– Painel analítico discursivo-sectorial: representações sociais público-privadas	27
Figura 1.6	– Agrupamentos escolares contactados por tipologia de escola	30
Figura 1.7	– Agrupamentos escolares participantes no estudo por distrito	31
Figura 1.8	– Amostra dos órgãos de direcção com funções de administração e gestão escolar há mais de 5 anos	32
Figura 2.1	– Projecto “O Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia”	51
Figura 2.2	– Projecto “Pilhas de Livros”	52
Figura 2.3	– Projecto “Escolas DECOJovem”	53
Figura 2.4	– Projecto “Apetece-me”	55
Figura 2.5	– Projectos Especiais do Desporto Escolar	55
Figura 2.6	– Projecto “Nestum Rugby nas Escolas”	57
Figura 2.7	– Casos de excesso de peso e obesidade na Europa	77
Figura 2.8	– Compromisso EU Pledge	80
Figura 2.9	– Projecto “Canal Educativo” da FIPA	81
Figura 2.10	– Países com elementos de regulação e auto-regulação para o marketing alimentar dirigido a crianças	82
Figura 3.1	– Projecto “A adolescência e tu”	90
Figura 3.2	– Máquinas de Venda automática	95
Figura 3.3	– Projecto “Escola Modelo”	96
Figura 3.4	– Projecto “Compal Air 3x3”	106
Figura 3.5	– Projecto “Media Smart”	113
Figura 5.1	– Participação dos agrupamentos escolares nas acções de Marketing e Comunicação Escolar	160



Figura 5.2	– Parceiros público-privados que contactam os agrupamentos escolares para efectuar acções de Marketing e Comunicação Escolar	161
Figura 5.3	– Empresas e marcas que contactam os agrupamentos escolares para efectuar acções de Marketing e Comunicação Escolar	162
Figura 5.4	– Parceiros em acções de Marketing e Comunicação Escolar por sectores de actividade (CAE)	164
Figura 5.5	– Evolução das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos cinco anos	165
Figura 5.6	– Média da frequência com que os órgãos de direcção dos agrupamentos escolares percebem os contactos por parceiros público-privados	166
Figura 5.7	– Percepção dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares acerca da frequência de contactos por parceiros público-privados	166
Figura 5.8	– Variação temporal das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos cinco anos por parceiros público-privados	167
Figura 5.9	– Tendência de intensificação da relação interaccional com parceiros público-privados	168
Figura 5.10	– Agentes impulsionadores de acções de Marketing e Comunicação Escolar	169
Figura 5.11	– Formas de colaboração: acções de longo e de curto prazo de Marketing e Comunicação Escolar	172
Figura 5.12	– Positividade da articulação entre <i>partners</i> : parcerias sócio-educativas flexíveis e interinstitucionais de mútuo interesse	174
Figura 5.13	– Negatividade da articulação entre <i>partners</i> : parceria sem paridade	174
Figura 5.14	– Interactividade das acções de Marketing e Comunicação Escolar	178
Figura 5.15	– Papel pedagógico das acções de Marketing e Comunicação Escolar	179
Figura 5.16	– Papel curricular das acções de Marketing e Comunicação Escolar	182
Figura 5.17	– Espaço de ocorrência das acções de Marketing e Comunicação Escolar	184
Figura 5.18	– Percepção de benefícios obtidos por agrupamentos escolares e empresas pelas acções de Marketing e Comunicação Escolar	187

Figura 5.19	– Percepção do impacto dos benefícios para agrupamentos escolares e empresas	189
Figura 5.20	– Sistema legal e auto-regulação do Marketing e Comunicação Escolar	192
Figura 5.21	– Motivos das escolas em colaborar em acções de Marketing e Comunicação Escolar	198
Figura 5.22	– Motivos das empresas em colaborar em acções de Marketing e Comunicação Escolar	199
Figura 5.23	– Rejeição de acções de Marketing e Comunicação Escolar	201
Figura 5.24	– Razões de recusa de acções de Marketing e Comunicação Escolar	203
Figura 5.25	– Transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos	208
Figura 5.26	– Paradoxos dos entrevistados face à transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos	208
Figura 5.27	– Recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica	210
Figura 5.28	– Paradoxos dos entrevistados face a recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica	210
Figura 5.29	– Dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, <i>vendings</i> e bar/cafetaria	211
Figura 5.30	– Paradoxos dos entrevistados face a uma dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, <i>vendings</i> e bar/cafetaria	211
Figura C.1	– Projecto “Escola-Electrão”	VII
Figura C.2	– Projecto “Rock in Rio Escola Solar”	VIII
Figura C.3	– Projecto “Gira-Volei”	VIII
Figura C.4	– Projecto “Escola com Pinta”	IX
Figura C.5	– Projecto “Eco-Escolas”	X
Figura C.6	– Projecto “SeguraNet”	XI
Figura C.7	– Projecto “Diário 14/18” da Johnson & Johnson	XII

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ACMEDIA, Associação Portuguesa de Consumidores dos Media  
AGCS, Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços  
APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes  
APAP, Associação Portuguesa das Empresas de Publicidade e Comunicação  
APDC/CEDC, Centro de Estudos de Direito do Consumo da Associação Portuguesa de Direito do Consumo  
CARU, Children's Advertising Review Unit  
CERU, Commercialism in Education Research Unit  
CNIPE, Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação  
COM, Comissão das Comunidades Europeias  
CONFAP, Confederação Nacional das Associações de Pais  
DECO, Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor  
DGC, Direcção-Geral do Consumidor  
DGIDC, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
EASA, European Advertising Standards Alliance  
FIPA, Federação das Indústrias Portuguesas Agro-Alimentares  
ICAP, Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial  
ICC, International Chamber of Commerce  
IOTF, International Obesity Task Force  
ME, Ministério da Educação  
OAR, Organismos de Auto-Regulação da Publicidade  
OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
OMC, Organização Mundial do Comércio  
OMS, Organização Mundial de Saúde  
ONG, Organização não-governamental  
RSE, Responsabilidade Social Empresarial  
UE, União Europeia  
WEM, World Education Market  
WFA, World Federation of Advertisers

## INTRODUÇÃO

“Nessa nova ‘organização’, o próprio ‘mundo’ parece aproveitar o poder simbólico da escola e arranjar um ‘lugar’ para ela” (Costa & Momo, 2009:525).

Desde que, acidentalmente, ‘olhei com olhos de ver’ uma imagem de uma marca publicitária num manual escolar e o trabalhei como objecto de estudo, já passou algum tempo. Olhar focado no cruzamento entre comunicação e educação e que, iniciado há uma década, não tem parado de me inquietar, saltando, nesta nova e mais recente investigação, das páginas dos textos curriculares para múltiplos conteúdos e artefactos culturo-mediáticos presentes numa panóplia de suportes no espaço escolar. Artefactos comunicacionais esses que, circulando numa esfera global, constituem tanto informação, conhecimento e capital cultural, como representam um mercado de produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Nesta medida, quando acoplados a uma explosão de veículos mediáticos e incorporados em matéria escolar, traduzem, com efeito, estratégias de comunicação de marketing, constitutivas de subjectividades e de significados para as acções humanas.

Tomando, assim, por desafio um conjunto de artefactos culturo-mediáticos, propomo-nos conceptualizar o papel de mediação da escola pública numa cultura mediatizada contemporânea em que quisemos mormente compreender, a partir da análise de uma gama de acções de marketing e comunicação escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) e dada a profundidade da interacção entre parceiros dos sectores do Estado, mercado e sociedade civil, que pode estar em curso uma marketização (Hirtt, 2005) do sistema educativo num quadro de desregulação e de minimização do Estado. Posto isto, é, igualmente, nosso propósito entender o relevo que as estratégias de responsabilidade social empresarial adquirem numa moldura global-local (Giddens, 2001b) de uma escola filosoficamente autónoma e cidadã que tende, nesta acepção, a sobrevalorizar os interesses sócio-políticos e culturo-económicos em detrimento de voláteis e fugazes práticas de comunicação comercial. Queremos por último, perceber o modo como dados parâmetros ético-legais, assentes em códigos de conduta comuns, extensíveis a uma vasta rede de actores sociais públicos e privados munidos de linguagens diferenciadas, partilham e negociam parcerias e demais formas de colaboração temporalmente transpostas numa dada *performance* (Bauman, 2007).

Na verdade, é por estarmos diante deste ecossistema de mediação que caracteriza a escola pública e devido aos modos de colaboração e de parcerias serem portadoras de uma dada “geometria de poder” (Hall, 1997) que, atravessado o portão da escola e do *curriculum*

escolar, quisemos investigar e interpretar a forma como o campo do marketing e das suas ferramentas de comunicação tendem a ser percebidas por uma pluralidade de actores sociais públicos e privados como agenda, zona de construção, promoção e consumo de um conhecimento formativo específico.

Escrita dedicada, assim, a representações discursivas múltiplas do sistema escolar, entendendo-o como construção social que atravessa um processo de ressignificação cultural face a práticas pedagógicas formais e velhos paradigmas. E daí pretendermos analisar novos modos de interpretar as marcas de uma cultura mediatizada na escola contemporânea, em que os *medias* extravasam o campo dos meios de comunicação tradicionalmente difusores da informação noticiosa, alcançando novos canais e suportes, também eles veículos de propagação imagéticos e produtores de significados.

Importa referir que o extravasar deste campo ocorre ao abrigo de uma pujante indústria cultural construtora identitária, criadora de mitos, signos e ídolos, alimentada polissemicamente pelo consumo de imagens. Além de que, e como demonstraremos, o consumo imagético tende a ocorrer ao longo de redes simbólicas discursivas dotadas de um “dispositivo pedagógico” (Fischer, 2002:153), que colaboram na produção de sujeitos sociais, produzindo imaginários e apontando modos de ser e de estar na contemporaneidade. A socialização da criança e do jovem consumidor (10-15 anos) num mundo culturalmente mediatizado (Kenway & Fitzclarence, 1999; Gunter & Furnham, 2001; Buckingham *et al*, 2009a) recorre, neste sentido, a um dado dispositivo mediático, capaz de funcionar como motor de aprendizagens num sem número de espaços culturais e de entretenimento. Daí que, pela criação e difusão de uma série de artefactos simbólicos, acoplados ao consumo de bens e produtos, consiga promover subjectividades que servem de referencial cultural na produção de identidades. Dispositivo mediático caracterizado, em suma, por uma dada “pedagogia que ensina aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes” (Kellner, 2002:112), enquanto berço de um mercado da comunicação de e para o consumo.

Parece, pois, haver um conjunto de razões que apontam para uma contemporaneidade caracterizada por uma “centralidade da cultura” (Hall,1997), propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, entrelaçada a todos os aspectos da vida social, mediando todo e qualquer processo social, político ou económico. Contemporaneidade, porquanto, em que uma dimensão discursiva ou de significado, em mútua e permanente articulação, constitui uma das condições essenciais do funcionamento, e logo da subsistência e manutenção, de todo e qualquer domínio social. Enveredamos, assim, por uma concepção de cultura em que qualquer “prática social tem condições culturais ou discursivas de existência” (*idem*),

situando-se dentro do discurso ou sendo discursivas, em virtude de dependerem do significado tanto para funcionarem, como para produzirem efeitos. Compreende-se, ainda, que esta significação esteja imersa numa sociedade de hiperconsumo, ou terceira fase do capitalismo de consumo (Lipovetsky, 2007), que capitaliza novos moldes de consumir com diferentes formas de organização das actividades económicas, capaz de alterar todo o sistema de oferta, e de potenciar um estreitar de laços entre instituições sociais portadoras de linguagens e missões diferenciadas. É, aliás, desta intersecção, que mescla ferramentas, recursos e agentes num contexto global de liberalização dos mercados e de redireccionamento do papel do Estado na economia como condição de eficiência/eficácia, que o tecido empresarial reemerge sob as insígnias da ética, da cidadania e da responsabilidade social. Mais, ainda, é neste cenário que a cultura organizacional tende a emergir norteada por princípios de auto-regulação de um mercado, global e competitivo, que aposta renovada e simultaneamente numa diferenciação a nível de produtos, processos e de relações sociais. Conduta mediada, forçosamente, por linhas orientadoras definidas em Códigos de Boas Práticas, ilustrativo de uma orientação estratégica de gestão que, evolutivamente, alterou o seu enfoque: primeiramente do produto ao mercado, seguido do cliente ao social.

Assim e face ao exposto, iremos trilhar um conjunto de caminhos analíticos em que consideramos ter, por parte das organizações exógenas à escola, ou seja, essencialmente de um lado, um campo produtor de um currículo segmentado em audiências dirigido a um público-alvo que, ao abrigo de um determinado aparato de representação e de mediação do conhecimento, consegue fazer circular, neste espaço público, certas práticas e abordagens educativas homogeneizadas (Costa & Momo, 2009). Reportamo-nos a *kits* pedagógicos, padronizados e apelativos, produzidos técnica e metodologicamente em série por especialistas em matéria educativa, destinados a serem consumidos satisfatória e instantaneamente na senda dos princípios reguladores de um qualquer *fast-food* (Ritzer, 1993). Note-se que nesta óptica de análise não descuramos, a importância que o consumo destes artefactos simbólicos tende a ter para a notoriedade da imagem das organizações enquanto factor de diferenciação num mercado concorrencial competitivo, agregando valor e conceito à marca que são imputados de determinadas qualidades ética e socialmente desejáveis e em que a publicitação da sua imagem pública visa alcançar legitimidade social mediante uma relação de *win-win* legitimidade/visibilidade.

Ao que se acresce constituir um caminho em que a cultura, apesar de legitimada pela sua utilidade, é reflexivamente dotada de uma “performatividade” capaz de fortalecer a fibra do tecido social (Yúdice, 2004). Este é um processo, aliás, similar ao dos produtos

homogeneizados, metaforicamente “mcdonaldizados” (Gentili, 2000) que não menosprezam as mediações culturais e um processo quotidiano e complexo ao nível da recepção (Martín-Barbero, 1997). Ainda assim, os consumidores não são entendidos como meros recipientes passivos, ou como portadores de uma capacidade de acção ilimitada (Pinto, 1999), face a uma matéria de aprendizagem onírica que ensina e persuade pelo entretenimento, sedução, fantasia e imaginação. A complementar este caminho, encaramos a escola enquanto espaço-tempo estruturante (Pinto, 1999) no quotidiano infanto-juvenil, sendo capaz de emergir para o mercado, como o *media* ideal (Molnar, 2006b), devido tanto à dimensão e à permanência deste público-alvo tridimensional naquele espaço, como à influência, em termos de consumo e de prescrição que possibilitam alcançar, bem como à capacidade de poder fidelizar em simultâneo a totalidade da comunidade educativa (McNeal, 1992).

Em paralelo, temos a sustentar esta abordagem do outro lado, ou seja, da parte da organização escolar, um âmbito que contempla uma instituição flexível ou mercado educacional numa óptica neoliberal (Gentili, 2000), que apela à responsabilização gradual das escolas públicas pela viabilização de recursos próprios, conquista de parcerias e financiamento de certos serviços e projectos. Daqui resultando que, mediante dados projectos sócio-educativos e programas de acção, apela às contribuições do sector privado e público, numa escola doravante não somente necessária à inspiração e criação, como também à promoção e consumo de artefactos polissémicos constantemente renovados (Costa, 2008; Momo, 2010). No entanto, é precisamente esta linha de raciocínio, em que supostamente admitimos a parceria como a “expressão institucional do carácter multidimensional dos problemas” (Bruto da Costa, 1997 *in* Rodrigues & Stoer, 1998:viii), que nos permite debater o papel e, quiçá, as fragilidades da escola neste processo interaccional. Concomitantemente permite-nos questionar o próprio sistema social, aqui subentendido, em que o interesse privado, de negócio e de mercado, ao se fundir com o interesse público, colectivo e de bem comum, parece tender a reificar o consumo como condição de existência de actores e de instituições sociais. Ao que acrescentamos constituir, precisamente, o equilíbrio requerido para manejar divergentes práticas sociais discursivas, aquilo que nos remete para um sistema educativo inscrito numa era de reconfigurações e de redesenho público-privado no seu cerne:

“Si la economía está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos, si el mercado está por encima de la democracia, si la competitividad es condición de la creación de riqueza para que algo de esta se pueda repartir solidariamente (...), ¿como la educación iba a resistir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturales o pedagógicas?” (Gimeno Sacristán, 1998:294).

Assim sendo, avistamos uma instituição escolar como uma organização dotada de margens de autonomia, como um *locus* sócio-cultural (Lima, 1996;2006a;2006b), que ancorado a um dado processo comunicacional, consegue potenciar uma dada dimensão híbrida da acção pedagógica. Hibridismo esse, imprescindivelmente conectado aos jogos de poder e à centralidade da cultura nestas redes, tanto de comercialização, como de fomento do desejo social na estruturação da vida quotidiana (Castells, 2005).

Propomo-nos, enfim, gerar um *corpus* de análise reflexivo acerca das representações sociais (Vala, 2004), contextualizadas por uma sociedade mediatizada no *medium* escola, o que significa, desde logo, termos de ultrapassar clivagens teóricas, porventura invisíveis, entre os campos disciplinares da educação e da comunicação, publicidade e marketing. Significa, ainda, encetarmos um volte face de paradigma em que, a partir de uma formulação centrada nos complexos processos culturais que articulam a política, a economia e o social, os aspectos materiais e simbólicos, ambicionamos desvendar uma série de tensões e contradições que permeiam esta temática.

### *A pertinência da pesquisa*

O facto de termos observado, ao longo de todo o percurso analítico percorrido, a carência de trabalhos sob o marketing e comunicação escolar a nível nacional, a par da dispersão de temas correlacionados a nível europeu, centrados ou no contexto em que emerge, ou na pluralidade de actores sociais que envolve, pensamos ser suficiente para justificar a necessidade de expor, explanar, problematizar e compreender, em toda a sua latitude, este fenómeno. Estamos, todavia, cientes, que a nossa pesquisa não pretende e não deixa de ser parcelar, dada a complexidade e a multidisciplinariedade que o estudo do *in-school marketing* propicia quanto a reflexividades centradas na sua problematização. Não deixa, portanto, de ser um estudo exploratório nesta matéria, ao contemplar, ainda, uma ferramenta no âmbito de uma comunicação escolar responsável, ao apontarmos pistas que podem conduzir a um Código de Boas Práticas a ser introduzido em meio escolar, fruto, primeiramente, da proposta aqui elaborada e discursivamente interpretada pelos actores sociais participantes desta pesquisa e, posteriormente, sujeita a um processo de revisão face aos contributos obtidos.

A finalizar, e convictamente situando o desafio desta temática num corpo de razões mergulhadas e enredadas numa “modernidade líquida” (Bauman, 2007:7), e sem demais pretensões, que não seja o de afirmar o carácter iniciático e volátil do caminho que aqui



abrimos, admitimos que aspiramos desencadear futuros trabalhos nesta linha de investigação, além de pretendermos contribuir para o desenvolvimento do seu campo conceptual, uma vez que subsiste um conjunto de conceitos por clarificar, entre eles: marketing e comunicação escolar e comunicação pedagógica. Para tal, e dada a inerente complexidade, enveredamos por uma abordagem multi-referencial que cruza distintas abordagens das Ciências Sociais e Humanas, designadamente, das teorias da educação, do consumo e da cultura, da psicologia, da sociologia das organizações, do marketing e da comunicação.

### *Mapa da tese*

Do exposto nesta nota introdutória resulta uma tese organizada em seis capítulos (além da introdução e da conclusão), em que as opções epistemológicas e técnico-metodológicas da pesquisa são apresentadas no primeiro, e ainda detalhadas num apêndice metodológico apresentado no final da tese.

Especificamente, no Apêndice Metodológico, que se encontra logo após a Conclusão, são apresentados, recorrendo-se a tabelas-resumo, os dispositivos técnico-metodológicos dos níveis macro, meso e micro. Dispositivos sequencialmente alinhados com as opções metodológicas qualitativas e quantitativas que compõem a opção de triangulação aqui assumida, respectivamente: análise documental, inquérito por questionário e entrevistas. Expõem-se, ainda, os processos de amostragem, tratamento de dados e construção de níveis de significado analíticos, imprescindíveis à construção deste edifício significativo. Nos restantes cinco capítulos optou-se por uma articulação permanente entre a matéria empírica e os conteúdos teóricos, dando-se voz aos discursos dos actores sociais entrevistados, em complemento com uma dada problematização teórica. Opção fomentada numa perspectiva de confronto que visa aprofundar a complexidade desta temática, ultrapassando uma dada ordem temporal da colecta de dados.

Olhando agora individualmente para cada um dos seis capítulos, apontamos que o capítulo 1 – Caminhos criativos ou os pilares da investigação – contém as considerações iniciais acerca do paradigma em observação (objectivos e objecto de estudo), a par da explicitação do quadro de análise (modelo e dimensões), não esquecendo um apontamento conceptual em torno de marketing educativo e de marketing escolar. Além disso, são expostas as questões técnico-metodológicas e justificada a opção pela triangulação de metodologias

quantitativas e qualitativas. Apresentam-se, ainda, os participantes desta pesquisa, de acordo com as amostras apuradas.

No capítulo 2 – Paradigma *media* escola: olhares divergentes numa sociedade mediatizada – procede-se apoiado numa revisão bibliográfica nacional e internacional a uma análise ao contexto social que possibilitou a emergência do fenómeno do marketing e da comunicação escolar, e à sua bifurcação ética entre matéria comercial ou de responsabilidade social empresarial. Debate que prossegue, por um lado, centrado na problemática da alimentação em espaço escolar, discussão acutilante fundada na relação da publicidade com a obesidade infanto-juvenil, e por outro, focado na conexão destas práticas discursivas com a cidadania empresarial. Olhar focalizado na sociedade de consumo e nos seus valores hegemonicamente identitários, que propicia uma reflexão em torno da polissemia de discursos que este novo paradigma, fruto da intersecção dos campos educação e comunicação, desencadeia.

O capítulo 3 – Crianças e jovens: actores sociais estratégicos de um consumo cultural em meio escolar – pondera a diversidade de instâncias de socialização contemporâneas do consumidor infanto-juvenil. Abordagem enquadrada tanto pela importância sócio-económica para o mercado empresarial desta população-alvo, como pelo papel da comunicação globalizada em construir identidades, colocando e pondo em circulação, por meio de representações sociais, artefactos culturo-mediáticos que simbolicamente importam aos actores. Perspectiva de “mcdonaldização” ou cultura pronta a consumir pela escola, interpretada ainda a partir de um conjunto de factores atentos à (in)capacidade de descodificação da intenção persuasiva da publicidade.

Já o capítulo 4 – Cruzamentos: a escola na mediação entre os sectores do Estado, mercado e sociedade civil – analisa indicadores de tempo e espaço da gestão e administração escolar, olhando para normas e regulações que pendem sob as noções de autonomia, participação e descentralização. Linha de análise particularmente assente na problemática da marketização (Hirtt, 2005) do sistema educativo e dos processos de administração e direcção de uma escola autónoma e flexível em regime de colaboração com diversos tipos de parcerias sócio-educativas. Análise ainda reflexiva, em torno do papel da escola como elemento mediador dos domínios políticos, económicos e sociais, fenómeno ilustrativo de uma globalização do local.

No capítulo 5 – A inversão do real: o hibridismo das parcerias sócio-educativas – temos a oportunidade de debater, mediante uma realidade empiricamente observável e dadas as hipóteses de estudo formuladas, os dados mais relevantes alcançados no âmbito da

reflexividade das parcerias. Observação que, a partir da leitura de uma cultura mediatizada do espaço escolar, articula uma dimensão quantitativa (inquérito por questionário aos órgãos de direcção escolar), com outra qualitativa (multiplicidade de actores sociais entrevistados), focada e repartida pelos três objectivos teórico-conceptuais delineados, a saber: a mediação tridimensional do sistema educativo perante as parcerias público-privadas; a pedagogia performativa e os *ethos* corporativos que atravessam o *medium* escola; e a auto-regulação de suportes e mensagens mediáticas sustentadas por representações sociais dos órgãos do Estado, do mercado e da sociedade civil.

A terminar, no Capítulo 6 – Parcerias sócio-educativas híbridas ou a liquidez de uma modernidade – interpreta-se e problematiza-se a união de trilhos entre o sistema educativo e o fenómeno do marketing e da comunicação numa sociedade em rede em busca, tanto de pontos consonantes, como de tensões e pontos dissonantes latentes, de um currículo cultural como expressão de uma pedagogia corporativa, numa escola entendida como canal de *media* e de consumo inscrita num ecossistema de mediação em virtude dos modos de colaboração e de parcerias que diferenciam a contemporânea escola pública.

Por fim, a Conclusão – constitui o momento em que reflexivamente nos debruçamos sob o conjunto de ilacções alcançadas num sistema social que propicia o destronar de velhos paradigmas e onde sugerimos novas questões que podem ser aprofundadas e problematizadas em pesquisas futuras.

## CAPÍTULO 1. – CAMINHOS CRIATIVOS OU OS PILARES DA INVESTIGAÇÃO

---

As questões epistemológicas e metodológicas que presidiram à investigação estão presentes neste capítulo. Sumariamente, enuncia-se a matriz teórica desta pesquisa a par do objecto de estudo e do modelo e dimensões de análise. Complementarmente, procede-se à justificação da adaptação e aplicação do diagrama tridimensional de Feuerstein (2001), que consideramos ser um elemento transversal do referencial de problemáticas (Questões Centrais e Hipóteses). Análise que corre ao longo dos níveis macro-meso-micro delimitados e que termina com a clarificação das opções técnico-metodológicas numa óptica de triangulação, além da observação dos actores sociais participantes nesta pesquisa.

---

### 1.1. REFLEXIVIDADE EMERGENTE: A PROBLEMÁTICA E O QUADRO DE ANÁLISE

“A existência do real não pressupõe a transparência do real. Mesmo a imagem mais transparente, a do espelho, é invertida e o conhecimento das regras da inversão, por mais rigoroso, não elimina a inversão” (Sousa Santos, 2002).

De modo a justificar a delimitação da pergunta que intitula esta dissertação – *Media* escola: espaço de consumo de uma cultura “mcdonaldizada”? – julgamos ser agora tempo de apresentar o constructo adoptado, capaz de equacionar o problema formulado. Iremos iniciar esta abordagem por uma tentativa de conceptualização e formulação dos principais pontos de referência teóricos, considerando que permitirá a construção de um sistema conceptual adaptado ao objecto da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Acreditamos, nesta medida, que uma produção científica enquadrada por *aprioris* epistemológicos acarreta pressupostos de natureza teórico-metodológica que podem vir a resultar, quer num questionamento e numa base argumentativa singular, quer numa estruturação ao longo dos níveis macro-meso-micro que, articulados entre si, podem contribuir para aprofundar o conhecimento do nosso objecto de estudo. Assim, e sem descurar uma dada criatividade necessária ao trilhar destes caminhos, explanamos doravante os pilares de investigação aqui equacionados.

## **Objecto de estudo**

Do referencial de problemáticas delimitadas por conjunto de Questões Centrais e de Hipóteses de estudo, há a reter:

- Que parcerias de marketing e comunicação se evidenciam no sistema escolar no processo de mediação entre o primeiro, o segundo e o terceiro sector?

Hx – O processo de mediação do sistema escolar com os órgãos do Estado, do mercado, e da sociedade civil, revela uma “marketização” da escola pública dada a profundidade da interacção entre parceiros.

- Como se articulam as acções de marketing e comunicação com a responsabilidade social empresarial por organizações do Estado, mercado e sociedade civil na escola como canal de *media* e de consumo?

Hy – Nas escolas públicas prevalecem acções de marketing e comunicação responsáveis, em detrimento de uma comunicação comercial publicitária, ao serem alicerçadas em Códigos de Boas Práticas.

- Que consensos geram os parâmetros legislados e os códigos de conduta auto-regulados perante uma gama de acções de marketing e comunicação escolar?

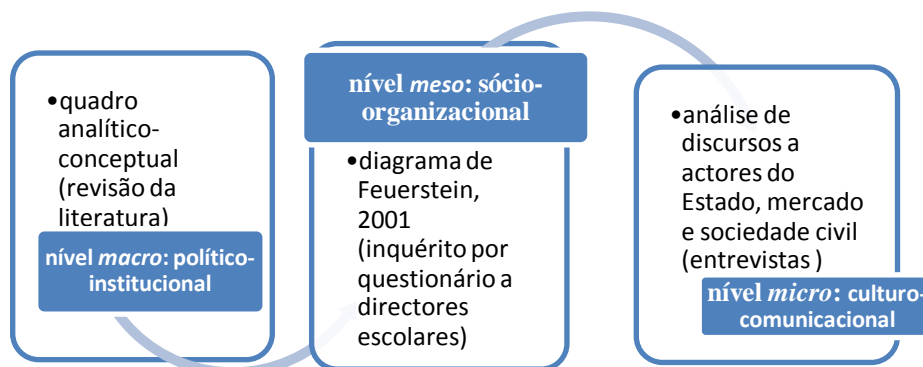
H<sub>z</sub> – As acções comunicacionais em espaço escolar geram posições antagónicas por parte dos actores sociais, directa e indirectamente intervenientes, apesar de alicerçadas em parâmetros ético-legais.

## **Modelo e Dimensões de Análise**

Como fruto de um questionamento e argumentação assente numa articulação macro-meso-micro, damos, numa primeira fase, primazia a um nível político-institucional (macro), a incidir nas temáticas de maior pertinência para a problemática em análise. Já, numa segunda fase, tentamos delimitar um conjunto de opções teórico-conceituais (meso) potenciado pela recolha e tratamento de informação sócio-organizacional. Por último, numa terceira fase, centramo-nos numa compreensão culturo-comunicacional (micro), ou ainda nas representações sociais de uma multiplicidade de actores públicos e privados, a propósito das práticas de marketing e comunicação que tendem a ocorrer no espaço público escola.

Resta apontar, que visamos alcançar, com este procedimento analítico, a produção de um corpo científico único pela articulação sinérgica dos três níveis citados e representados na Figura 1.1. seguinte.

Figura 1.1 – Circuito analítico estruturador do percurso empírico: níveis macro-meso-micro



Fonte: Elaboração própria

## Nível Macro

Começando por observar cada um dos níveis *per se*, sublinhamos que este primeiro (macro) reporta-se por excelência à esfera das instituições e das políticas socioeconómicas nacionais e internacionais. Nível que, perpetrado pelo fenómeno da globalização, é sinónimo de profundas mudanças na esfera política, económica, cultural, comunicacional e educacional (Cardoso *et al*, 2005). Com efeito, num universo em que as partes estão organicamente interligadas entre si, é fundamental compreender como os acontecimentos da esfera macro afectam as outras esferas, e vice-versa.

Mais precisamente, procuramos eleger um quadro analítico-conceptual apropriado à interpretação e explicitação da complexidade do fenómeno do *in-school marketing* em estudo, alicerçado à revisão bibliográfica efectuada e às fontes de documentação consultadas, provenientes de diversas áreas académicas e construídas sob diferentes pressupostos epistemológicos e metodológicos<sup>1</sup>. Esta análise revelou, aliás, uma lacuna a propósito da literatura nacional, ao constatar a inexistência de uma linha de investigação que procurasse compreender os mecanismos de interacção escola-organização exógena,

<sup>1</sup>Esta informação encontra-se agrupada no dispositivo técnico-metodológico de nível macro, observável no Quadro AM.1 do Apêndice Metodológico.

comparativa e sociologicamente alicerçada à realidade nacional e internacional do paradigma marketing e comunicação escolar<sup>2</sup>.

### *Apontamento conceptual acerca do marketing escolar*

Dada a lacuna observada acerca da literatura nacional, compete-nos prioritariamente tentar aclarar as noções de marketing educacional ou educativo<sup>3</sup> face à de marketing escolar, visto constituírem expressões com objectivos e processos diferenciados (Farinha, 2007). Com efeito, se o marketing educacional ou educativo remete para uma estratégia comercial que parte do seio da instituição escolar para fora, privilegiando-se a sua quota de mercado e a sua notoriedade (Kotler & Fox, 1994), já o marketing escolar parte de acções de comunicação encetadas, na sua essência, fora do espaço escolar, tornando-o alvo e agente de estratégias de comunicação comercial<sup>4</sup>, ou de acções de comunicação ao abrigo de princípios éticos ou de uma certa responsabilidade social empresarial<sup>5</sup> (*in* Sair da Casca, 2009).

São, efectivamente, estes processos diferenciados que permitem compreender que o marketing educacional ou educativo recorre a uma pluralidade de planos e metodologias com o intuito de fidelizar alunos matriculados e de incrementar o número de matrículas nos cursos oferecidos<sup>6</sup>. Aposta, por conseguinte, na preservação e consolidação do prestígio académico e

---

<sup>2</sup>Encontramos apenas na obra de Frota (2007) publicada no Brasil (título III: Escolas - nicho de eleição da publicidade) alguma matéria reflexiva acerca da realidade nacional.

<sup>3</sup>Marketing educacional ou educativo que segundo Kotler & Fox (1994) recorre a estratégias e táticas mercadológicas e de comunicação para captar e fidelizar clientes, ou antes alunos de instituições de ensino, daí poder também ser adoptada a nomenclatura de "Marketing para Instituições de Ensino".

<sup>4</sup>Importa reter que a expressão "comunicação comercial" segundo o Código de Conduta do ICAP (Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial), em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial, representa a publicidade bem como outras técnicas tais como promoções, patrocínios e marketing directo e deve ser interpretada de forma lata de modo a poder designar toda e qualquer forma de comunicação produzida directamente, por ou em representação de um operador de mercado que pretenda essencialmente promover produtos ou influenciar o comportamento dos consumidores" (ICAP, 2010:13).

<sup>5</sup>Actuar de uma forma ética e/ou socialmente responsável acalenta significados conceptualmente diferentes, visto a responsabilidade social empresarial representar o "cumprimento de um «contrato social» entre a empresa e a sociedade, no sentido da troca de direitos e obrigações, do mesmo modo que a ética se encontra associada a um comportamento moralmente correcto por parte de uma empresa ou de uma pessoa" (Robin & Reidenbach 1987 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007:38).

<sup>6</sup>Nomeadamente, nas escolas particulares e nos institutos superiores públicos e privados, o investimento canalizado para as necessidades, preferências e expectativas de uma determinada população, opera como garante de manutenção e prossecução da instituição (Kotler & Fox, 1994).

dos compromissos educativos assumidos, recorrendo, para o efeito, a estratégias de marketing-mix susceptíveis de informar, motivar e impactar o seu mercado-alvo (Kotler & Fox, 1994). Ao passo que o marketing escolar prende-se, na perspectiva aqui defendida, com o vigor e a exuberância com que o *target* infante-juvenil é encarado pelo mundo organizacional. Questão simples, segundo Molnar (2007): as escolas constituem o lugar onde as crianças e os jovens estão. Nesta acepção, a densidade de concentração quotidiana associada a uma permanência deste *target*, por longos períodos neste espaço, acabou por actuar como promotor da integração das escolas nos planos de comunicação estratégicos de anunciantes e executivos de *media*.

Posto isto, há a valorizar para a constituição deste *corpus* conceptual um conjunto de análises que atestam o aumento do volume do sistema educativo nos planos de comunicação desde a década de 80 do séc. XX. Somos, com efeito, confrontados com a existência de inúmeros ensaios e artigos acerca dos Estados Unidos da América (entre outros, os publicados pela Consumers Union, 1995; GAO, United States General Accounting Office, 2000; e por Alex Molnar<sup>7</sup>), país que atinge os índices mais elevados de *in-school commercialism* (Molnar & Garcia, 2005), e que motivou o GAO (2000) a designá-lo de “indústria em crescimento”. Especificamente tem sido apontado às actividades comerciais presentes nas escolas, do outro lado do atlântico, a intromissão na estrutura do processo educativo, influenciando tanto o *curriculum*, como a possibilidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação (Molnar, 2006a). Note-se, a propósito, que adoptámos nesta investigação a classificação de *schoolhouse commercial activity* do CERU, *Commercialism in Education Research Unit*<sup>8</sup>, encontrando-se a classificação adoptada representada no Quadro 1.1. seguinte<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup>Alex Molnar tem estudado e escrito nos últimos trinta anos sobre as actividades comerciais nas escolas e reformas baseadas no mercado escolar. É professor de Política da Educação e director do Laboratório Education Policy Studies Laboratory (EPSL), do Center Commercialism in Education Research Unit (CERU), e do Education Policy Research Unit (EPRU), na Arizona State University.

<sup>8</sup>Unidade de investigação integrada no EPSL, *Education Policy Studies Laboratory's* da Arizona State University, fundada em 1990 que, edita anualmente um relatório de tendências de comercialização do espaço escolar a partir da busca de referências num conjunto de bases de dados (*Education Index*, *Google News* e *Lexis-Nexis*), resultando no mais actualizado, abrangente e completo relatório nesta temática.

<sup>9</sup>Note-se que o *Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends* de 2006 é marcado por um aumento significativo de referências nos motores de busca, comparativamente com os últimos quinze anos analisados nas oito categorias base delimitadas. Foram acrescentadas nesse ano as categorias – *Child Health* e *Commercialism* – que pelo seu carácter transitório não vão aqui ser trabalhados (Molnar, 2006a).



Quadro 1.1 – Classificação de acções de Marketing e Comunicação Escolar

Tipos	Acções de Marketing Escolar
Patrocínio de programas/ actividades escolares	O patrocínio de programas ou actividades escolares sucede quando as corporações financiam ou subsidiam eventos ou determinadas actividades escolares, implicando a associação do respectivo nome a essa acção. Cabem igualmente nesta categoria concursos académicos, bolsas de estudo, ou recursos para certos programas escolares. Os interesses corporativos podem ainda repartir-se por distintas <i>corporate-affiliated foundations</i> que abarcam desde doação de fundos, bolsas de estudo, ou acções de <i>merchandising</i> .
Acordos de exclusividade de comercial	Acordos de exclusividade comercial entre escolas e empresas para fornecimento e promoção de certos bens, designadamente pela presença de máquinas ou <i>vending machines</i> (por exemplo, de refrigerantes, <i>snacks</i> e chocolates) nos recintos.
Programas de incentivo escolar	Programas de empenho escolar que envolvem uma recompensa em valor, bens ou serviços, com o intuito de apoiar estudantes ou escolas quando os actores da comunidade escolar, ao realizarem dada actividade, conseguem alcançar determinados objectivos académicos. Inscrevem-se, aqui, propósitos pedagógicos com o consumo de produtos comerciais (oferta de computadores, <i>vouchers</i> de comidas gratuita a alunos de mérito, por exemplo, no campo da leitura, etc.).
Campanhas publicitárias em espaço escolar	Apropriação do espaço escolar por campanhas publicitárias, observável pela colocação de painéis publicitários nos espaços comuns, nos quadros, nas paredes, ou pela utilização dos manuais escolares como suporte publicitário. Inclui também a venda de <i>naming rights</i> a companhias – valor dedutível nos impostos – pela manutenção ou construção do parque escolar.
Patrocínio de material pedagógico	Patrocínio de material educativo que assume ter conteúdo pedagógico. Comunicação pedagógica patrocinada por marcas internacionalmente conhecidas, dedicada, por exemplo, à alimentação saudável, saúde dentária e higiene feminina.
Marketing Electrónico	Fornecimento de equipamento e <i>software</i> electrónico que confere o direito a impactar publicitariamente alunos ou respectivas famílias e comunidade escolar. O livre acesso à Internet, TV Cabo/satélite, ou outro <i>media</i> TIC, é permutado pela venda de espaço publicitário (suportado financeiramente por anunciantes), a que o <i>target</i> assiste em horário escolar <sup>10</sup> .
Gestão de programas escolares	Gestão de escolas ou programas escolares (tipo cursos complementares, de formação profissional e cursos de verão) por companhias privadas, ou outras entidades não públicas.
Recolha de Fundos	Programas comerciais que envolvem a recolha de fundos para escolas ou determinadas actividades. Sucede quando a compra efectuada, num dado estabelecimento comercial, nomeadamente pelos pais, potencia um donativo para uma dada escola.

Fonte: Molnar & Garcia (2005); Molnar (2006a).

<sup>10</sup>Insere-se nesta categoria o *media* mais polémico nos EUA: o *Channel One News*. Canal que, em troca da oferta de equipamento televisivo à rede escolar, impunha em 2005 a oito milhões de crianças de doze mil escolas (Channel One 2005 cit in Linn & Novosat, 2008: 142) uma audiência de 2 minutos de publicidade diária, pelo visionamento de um programa de 12 minutos em contexto de sala de aula. Note-se ainda que, segundo Fischman (2004), num estudo realizado, que tinha por objectivo medir os efeitos deste veículo publicitário, foi possível apurar que os alunos não se encontravam melhor informados que os seus pares acerca das marcas aqui patrocinadas, embora a efectividade da mensagem revelasse ser mais significativa quanto aos seus gostos enquanto consumidores.

Não obstante, e no que concerne à União Europeia, e com a ressalva do Relatório “*Marketing in schools*” solicitado pela Comissão Europeia (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999)<sup>11</sup>, não parece haver conhecimento de novíssimos estudos exclusivamente dedicados ao Marketing Escolar<sup>12</sup>. Temos, no entanto, de realçar que foram aí sistematizados quatro tipos de estratégias comerciais (pedagógicas, patrocínio, comercial/publicitárias e mecenato) dependentes da natureza promocional e do grau de visibilidade dos promotores<sup>13</sup>. Mais, na generalidade dos países analisados não foi observada legislação específica nestas matérias comerciais, embora tal não tenha impedido, em termos regulamentares e legislativas, que se agregassem dois conjuntos de países: de um lado, os que permitiam a publicidade nas escolas, e do outro, os que a proibiam, ou onde foi apurado um

---

<sup>11</sup>Onde foram apontados um conjunto de razões para o *in-school marketing* nos, à época, quinze países membros, tais como, a dificuldade em motivar os estudantes para práticas atractivas, assentes em materiais pedagógicos apelativos, em áreas não consideradas primordiais pelos Ministérios da Educação, designadamente a Educação para o Consumo, a par da escassez de recursos financeiros, e das dificuldades orçamentais constatadas na gestão escolar.

<sup>12</sup>Confirmado por Carol Franklin, Information and Communication Health and Consumer Protection, Directorate General European Commission, via correio electrónico (SANCO-INFO@ec.europa.eu.) a:

- 3 de Dezembro de 2007: “*To my knowledge, there has been no further such study. However, the issue is touched upon in our documents on Advertising and Unfair Commercial Practices*”;
- 8 de Junho de 2011: “*I am not aware of any newer study on this specific topic than the one you mention. You might be interested in our web site on "Self-Regulation (Advertising)" where you can find documents that touch upon this subject ([http://ec.europa.eu/dgs/health\\_consumer/self\\_regulation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/health_consumer/self_regulation/index_en.htm)). There are probably a number of national initiatives which cover these issues, such as the Irish Children's Commercial Communications Code ([http://www.bai.ie/pdfs/childrens\\_commercial\\_communications\\_code.pdf](http://www.bai.ie/pdfs/childrens_commercial_communications_code.pdf)), or the "Responsible Advertising and Children" programme may be of interest (<http://www.responsible-advertising.org/advertisingandchildren.asp>)*”.

<sup>13</sup>Os tipos de estratégias comerciais classificadas nas escolas europeias (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999: 2-4), são em detalhe os seguintes:

- Pedagógicas, equivale à disponibilização e/ou oferta de equipamento informático e audiovisual para o processo educativo/escola; disponibilização de materiais de aprendizagem (*kits* e caixas que podem conter livros, mapas, folhetos, *posters*, *cd-roms*, etc.); e à oferta de equipamentos como contrapartida;
- Patrocínio, reporta à ajuda financeira ou organizacional para actividades em que a presença dos estudantes é essencial ou aconselhável (organização de eventos, campeonatos, jogos, frequência de teatros e museus, visitas e excursões, etc.);
- Comercial/publicitária, alude à afixação directa de publicidade na escola; distribuição gratuita de produtos (ofertas de *samples* no recinto escolar ou do lado de fora do portão, etc.); e à publicidade nos livros escolares (imagens de marcas presentes nos manuais escolares).
- Mecenato, consiste no apoio à construção/exploração/fornecimento de equipamento aos estabelecimentos escolares; disponibilização de equipamento não directamente utilizável no processo educativo; e apoio financeiro para construção de infra-estruturas várias (salas de laboratório, ginásios, etc.).

vazio legal<sup>14</sup>. Facto que, no entanto, não invalidou a constatação do fenómeno, Portugal incluído, mesmo nos países que normativamente proibiam estas práticas. Note-se, ainda, que, a pressão de práticas comerciais na UE levou a que o Comité Consultivo da Comissão no relatório “*Commercial practices aimed at children*” (CC, 2002) apelasse a severas restrições legais a toda a comunicação que envolvesse crianças, sugerindo uma nova legislação estatutária transversal e horizontal nesta matéria e novos códigos de auto-regulação, além da implementação de instrumentos capazes de controlar políticas de protecção do consumidor<sup>15</sup>.

De modo ainda a completar este quadro analítico, acresce, ao já exposto, um conjunto de referências bibliográficas espalhadas por áreas que correm em paralelo com o tema. Relacionam-se, por exemplo, com o processo de autonomização da escola pública e a questão do seu financiamento e respectivo peso relativo na despesa pública (Hirtt 2003; 2005); com os efeitos da publicidade nas crianças (American Academy of Pediatrics, 2006); ou com questões de saúde pública, na qual sobressai a preocupação, por parte de governos, mercado e sociedade civil, com a problemática da nutrição (Hawkes, 2006; 2007; Matthews *et al*, 2005; Matthews, 2007)<sup>16</sup>.

Concomitantemente, e em jeito de balanço, julgamos que a revisão bibliográfica encetada é reveladora do carácter fluido e volátil de uma matéria continuamente sujeita a uma “sucessão de reinícios” (Bauman, 2007:8). Pode, aliás, constituir esta fluidez a justificação para o facto do maior número de estudos ter, até à data, incidido preferencialmente nos meios televisão e internet, e consideravelmente menos nos efeitos persuasivos que tendem a ocorrer em espaço escolar (Macklin, 1999 *cit in* Moran, 2006). Daí que, grande parte dos estudos tenha privilegiado um tipo de publicidade passiva, ou seja, aquela que as crianças podem ver, ouvir e ler (Alves, 2002), em detrimento de formas de comunicação interactiva (Moran, 2006<sup>17</sup>). Formas de comunicação que induzem a uma interacção com os alunos, e que, de resto, ocorrem nas salas de aula, articuladas a actividades a realizar em torno do perfil de uma determinada empresa (Fogarty, 2006 *cit in* Moran, 2006), ou inscritas no material curricular,

---

<sup>14</sup>Permitido na Áustria, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Holanda, Reino Unido e Suécia, e proibido em Portugal, Alemanha, Bélgica, França, Grécia e Luxemburgo (Farinha, 2007:43).

<sup>15</sup>Das *trade practices* identificadas, ou conjunto de princípios, ideias ou técnicas que visam resultados comerciais, destacam novos espaços de *media*, entre eles, as escolas, além de novas formas de marketing e comunicação, e sofisticadas campanhas de marketing *one-to-one* dirigidas a crianças (CC, 2002).

<sup>16</sup>Questão última, da qual se destaca a emergência global de uma plataforma contra a obesidade IOTF, International Obesity Task Force (Lobstein, Baur & Uauy, 2004 ; Lobstein & Baur, 2005; Nestle, 2006).

<sup>17</sup>Vincent Moran (2006) considera a sua pesquisa dedicada ao *in-school marketing* pioneira na Irlanda: *In-school Commercialism and the Pressure it Places on Children, Parents, Teachers and Schools*.

como sejam os manuais escolares onde a avaliação pode incidir sob exercícios a efectuar com dadas imagens-marca (Farinha, 2007).

A terminar, admitimos estar perante um fenómeno complexo e instável, o do *in-school marketing*, assim o demonstram as problematizações que têm ocorrido com maior alarido nos EUA, e que têm vindo a ganhar terreno num conjunto de outros países, entre eles os pertencentes à União Europeia (Magnusson, 2002). Controvérsia acalentada pelo marketing escolar que acaba por atravessar toda a intenção persuasiva da comunicação, quiçá suspensa à dicotomia publifilia e publifobia, e que tende a colocar, de um lado, grupos de consumidores e associações de pais, preocupados com a incapacidade das crianças em descodificar a intenção persuasiva dos anúncios, e do outro, anunciantes e publicitários (Kapferer, 1989; Moran, 2006).

Por fim, e dada a natureza sensível desse tipo de comunicação, resolvemos perscrutar um conjunto de documentos de uma série de entidades nacionais<sup>18</sup> e internacionais, que criaram *checklists* de práticas responsáveis a serem voluntariamente validados por escolas e demais organizações, antes da assinatura de protocolos entre ambos os *partners* ou parceiros<sup>19</sup>. A este respeito, analisamos, particularmente, um conjunto de pressupostos éticos presentes nos documentos seguintes:

- o britânico, “*Working with Schools – Best Practice Principles*” de 2008, do ISBA, The Voice of British Advertisers<sup>20</sup>;

---

<sup>18</sup>É de todo conveniente frisar, que consideramos o Código de Boas Práticas de Comunicação Comercial para Menores da APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes (2005), *Marketing nas Escolas e Educação Publicitária para Menores* – limitado quanto aos aspectos éticos e normativos da comunicação em espaço escolar, pois constam apenas os artigos seguintes: “É recomendável que a educação das crianças para o consumo seja desenvolvida nas escolas, especialmente no que respeita à rotulagem, ao possível risco das imitações ou da não conformidade dos produtos, bem como a percepção clara do que são serviços e bens essenciais e não essenciais para uma vida saudável e equilibrada” (art.º 27); “Os subscritores do Código devem incentivar a organização de acções de educação dirigidas às crianças que permitam entender os propósitos da publicidade e estabelecer elementos de comparação entre mensagens publicitárias e não publicitárias, apresentando a publicidade de forma clara e transparente” (art.º 28); “A distribuição de amostras só poderá ser feita sob a supervisão dos professores e após o aval da Direcção da Escola” (29); e “A participação de menores em acções promocionais realizadas nas escolas ou no âmbito de actividades escolares não deve, em nenhuma circunstância, implicar o comprometimento do menor para a compra ou utilização do bem ou serviço publicitado” (art.º 30).

<sup>19</sup>A análise etimológica (Zay, 1996:155) aponta para a noção de parceiro poder ser equiparada ao termo anglo-saxónico *partner*, bem como a designação de *partnership* poder significar partenariado (Ferreira, 2005:506).

<sup>20</sup>Os princípios que nortearam o Código de Boas Práticas ISBA (2001) – *CA Best Practice Principles for Commercial Activities in Schools* aliaram representantes dos anunciantes (ISBA), da associação de defesa

- os escoceses, “*Guidelines on Commercial Activities in Schools*” de 2006, e o “*Guidelines on Commercial Sponsorship in Schools*” de 2009, do Scottish Consumer Council<sup>21</sup>;
- o nacional, “Comunicação escolar – Código de Boas Práticas” da agência com projectos de comunicação pedagógica SDC (Sair da Casca, 2008a)<sup>22</sup>;
- o europeu, “*Marketing in schools*”, da Comissão Europeia (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999).

Foi, de facto, uma crítica e profunda pesquisa bibliográfica em torno deste conjunto de documentos, que viria a potenciar a elaboração de uma proposta de Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar como forma de avaliar as representações sociais dos actores directa ou indirectamente intervenientes neste processo interaccional.

### *A tridimensionalidade de um processo de mediação*

Chegados a este patamar teórico, e face à tentativa de esboçar os principais contornos subjacentes à abordagem macro desenvolvida, é tempo de tentar projectar o papel de mediação do sistema educativo. Consistentemente, e cientes das modificações nas relações entre os países e os seus mercados, e logo entre o Estado e o Mercado, enveredamos e

---

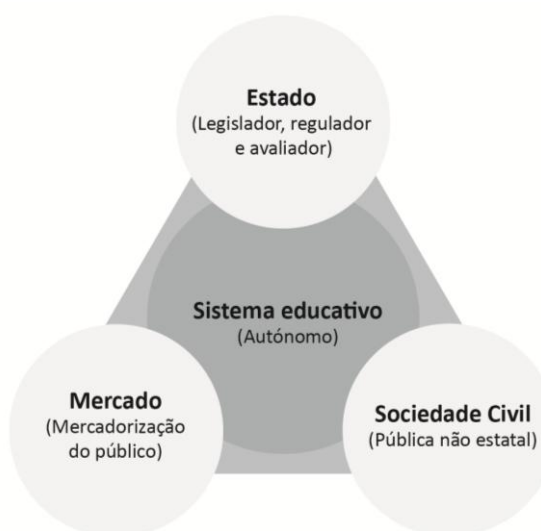
dos Consumidores (CA, *Consumer’s Association*), e das escolas (DfES, *Department for Education and Skills*). Já em 2006 o ISBA ([www.isba.org.uk](http://www.isba.org.uk)) e o departamento governamental DCSF, *Department for Children, Schools and Families* ([www.dcsf.gov.uk](http://www.dcsf.gov.uk)), procederam a uma actualização do Código britânico de acordo com o *Nutritional Standards for Schools Food*, editando o *Working with Schools – Best Practice Principles* (ISBA, 2008).

<sup>21</sup>Ambos ancorados ao estudo *Investigating the Extent of Commercial Activity in Schools*, da National Foundation for Educational Research, Scottish Executive Social Research (Wilkin *et al*, 2005) e ao “*Guidance on Accepting Commercial Sponsorship and Other Activities in Educational Establishments*”, do Glasgow City Council – Education Services (2007).

<sup>22</sup>A SDC é uma agência pioneira, uma vez que foi a primeira a editar, a nível nacional, um manual de regras de conduta para estratégias e acções de comunicação escolar, adaptadas das recomendações do relatório *Marketing in schools* (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999), a saber: (1) As acções/os documentos devem facilitar a aprendizagem e devem ser adaptados aos programas escolares; (2) Devem ser elaborados com o apoio de especialistas ou instituições; (3) Os documentos devem ser testados com alunos e professores; (4) A identidade da marca ou empresa não deve ser escondida, mas deve ser discreta; (5) Não deve haver slogans ou incentivos à compra; (6) A escola deve mostrar o seu desejo de aderir à acção; (7) Os suportes de informação nunca devem ser distribuídos directamente aos alunos, mas através da Direcção da escola; (8) A distribuição de amostras deve ser sujeita à autorização específica da Direcção da escola; (9) O Ministério da Educação tem de ser informado das acções desenvolvidas nas escolas (Sair da Casca, 2008a).

interpretamos o sistema educativo à luz de um processo simultaneamente reconfigurado pelo Estado, mercado e sociedade civil (Gimeno Sacristán, 1998; Giddens, 2002; Castells, 2005). Em sequência, e no âmbito desta abordagem que se pretende reflexiva, recorreremos à metáfora de Giddens (2001b:77) que encara o equilíbrio do sistema democrático a um “banco de três pernas”, para poder construir a sinopse analítica ilustrativa da mediação do sistema educativo representado pela Figura 1.2. seguinte.

Figura 1.2 – O papel do sistema educativo: a tridimensionalidade de um processo de mediação



Fonte: Elaboração própria

## Nível Meso

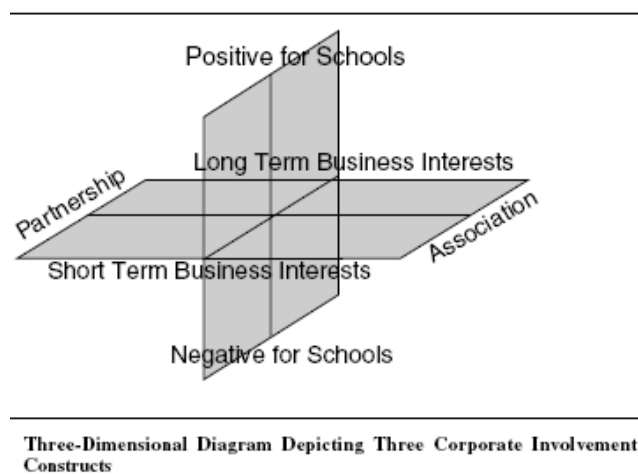
Com este segundo nível de abordagem (*meso*), que nos remete para a esfera das articulações das redes que vinculam diversas unidades micro, num processo de cooperação em torno de determinados objectivos, visamos discutir o papel dos parceiros e do regime de colaboração e contratualização entre escola pública e entre organizações do primeiro (Estado), do segundo (mercado), e do terceiro sector (sociedade civil)<sup>23</sup>. Enquadrado nesta linha de pensamento, é

---

<sup>23</sup>A CRP, Constituição da República Portuguesa consagra a coexistência de três sectores de propriedade dos meios de produção: privado, público e cooperativo e social [(art. 80.º, alínea b)]. Especificamente na alínea d) do n.º 4 do art. 82.º (introduzido pela revisão de 1997), considerou-se que “na literatura jurídica e económica, por vezes se designa por *terceiro sector* ou *sector da economia social*, para abranger todas as

aqui trabalhado o diagrama tridimensional de Feuerstein (2001)<sup>24</sup> representativo de três modos de envolvimento corporativo que, privilegiando informação de tipo sócio-organizacional, consideramos ser uma ferramenta teórico-analítica impar. Ora, este diagrama tridimensional corre ao longo de três vectores (eixos  $x$ ,  $y$  e  $z$ ), cada um delimitado por dois pólos, a saber: um primeiro, centrado na profundidade do processo interaccional escola-corporação; outro, focado na natureza dos benefícios onerados pelas companhias; e um último, centrado no valor deste processo interaccional na perspectiva da escola (*vide* Figura 1.3.).

Figura 1.3 – Diagrama tridimensional: três modos de envolvimento corporativo



Fonte: Feuerstein (2001:333)

Na esteira de Feuerstein (2001) esta construção analítica implica, quanto à profundidade do processo interaccional escola-corporação (eixo do  $x$ ), a oscilação entre parceria – caracterizado por uma contratualização formal de *partners* e que, a longo prazo, confere direitos e deveres a ambas as partes e associação – quando a natureza dessa

---

formas de exploração dos meios de produção que, além da circunstância residual de não serem públicas, nem movidas pelo lucro privado, se caracterizam pelo facto de não obedecerem à lógica de acumulação capitalista...” (Gomes Canotilho & Vital Moreira, 2007 *cit in* Taborda & Martins, 2009: 94-95).

<sup>24</sup>Diagrama com que o autor analisou, quer a percepção discursiva de directores de escolas públicas secundárias da Pennsylvania/ EUA, acerca do tipo e da extensão do *schoolhouse commercialism* nas suas escolas, quer realizou uma avaliação dos efeitos gerados por esta interacção escola-corporações. Defende, aliás, ser este estudo o primeiro a contemplar as percepções organizacionais escolares, acerca da extensão da interacção escola-corporação. Estudo assim entendido como pioneiro, que articula, tanto os trabalhos cruciais de Molnar (1999), como os de Boyles (1998) centralizados, por seu turno, em estudos de casos sobre o processo interaccional escola-corporação do ponto de vista da empresa.

relação, além de ser de curto prazo, não pondera a questão de poder alavancar mudanças nos valores das organizações. É ainda no pólo associação que, nesta acepção, se concentram as formas tipológicas de comercialização do espaço escolar (aplicou para o efeito a categorização de Alex Molnar de 1999<sup>25</sup>).

Já no tocante à natureza dos benefícios onerados pelas companhias (eixo do *y*), parte do pressuposto que as corporações encaram a participação no sistema escolar público como uma mais-valia, embora distintos objectivos e metas, temporalmente díspares, acabem por revelar acentuadas diferenças de actuação empresarial, o que faz com que este vector oscile entre objectivos empresariais de longo e de curto-prazo (Feuerstein, 2001). Esta bifurcação de posicionamentos acaba, precisamente, por opor uma estratégia de notoriedade empresarial e de fidelização do consumidor a uma tática centrada na curva de vendas.

Por último, e atendendo a questões de natureza filosófico-moral na perspectiva da escola (eixo do *z*), temos um vector que oscila entre os impactos positivos e negativos que este processo interaccional desencadeia. Daqui resultam, nesta interpretação, práticas que podem ser consideradas positivas quando acalentam determinados benefícios fiscais e recursos para a escola, desde que colateralmente não choquem nem comprometam valores éticos e pedagógicos do sistema educativo (Feuerstein, 2001).

### *Adaptação e Aplicação do Diagrama Tridimensional*

Importa frisar que, tendo por objectivo testar as hipóteses teóricas da presente investigação<sup>26</sup>, tencionamos, a partir da adaptação do diagrama tridimensional de Feuerstein (2001), analisar, mediante a aplicação de um inquérito por questionário, um conjunto de percepções discursivas dos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola, vectorialmente considerados do seguinte modo:

- configuração e profundidade do processo inter-institucional no sistema educativo mediado por interactores (eixo do *x*);

---

<sup>25</sup>Categorização composta por: patrocínio; acordos de exclusividade; programas de incentivo; marketing na escola (fusão das categorias – apropriação de espaço e marketing electrónico); comunicação pedagógica; e marketing directo e angariação de fundos. Excluiu a categoria privatização, por esta se encontrar fora do âmbito do seu objecto de estudo.

<sup>26</sup>No dispositivo técnico-metodológico de nível meso, *vide* Quadro AM.2 do Apêndice Metodológico, encontra-se agrupada a documentação temática de suporte a esta fase da pesquisa empírica.



- benefícios para organizações e escolas, a partir do tipo de acções, do papel e da função das estratégias de marketing e comunicação escolar (eixo do y);
- valoração do processo interaccional face aos limites ético-legais da escola pública (eixo do z).

Assim, e conduzindo esta análise pelos vectores supra-delimitados, definimos que o primeiro eixo (x), relativo à configuração e profundidade do processo interaccional, pressupõe a realização de uma leitura em *continuum* entre dois pólos: um em que prevalece uma “lógica de contratualização” (Marques, 1998:128); e outro assente num tipo de parcerias caracterizadas por associação (Feuerstein, 2001). Neste sentido, temos, num dos pólos, uma lógica de parceria como prática social, assente num contrato formal de parceria, definidor de modos de “colaboração interinstitucional” (Canário, 1998b:156) entre diversas organizações públicas ou privadas. Adota-se, nesta estratégia organizacional, uma visão exógena ao englobar, num mesmo Projecto Educativo de Escola (PEE), uma determinada rede de interlocutores que, assim, viabilizam formas de parceria sócio-educativo (Marques, 1992). Esta lógica de parceria negociada e interactiva consegue efectivar projectos entre o sistema educativo e o tecido económico-social, podendo ser caracterizado por um “sentido da paridade” (Martins, 2009:67) e por interesses e objectivos comuns que aportam à responsabilidade social empresarial (RSE) da comunicação escolar (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999; Sair da Casca, 2008a). Por conseguinte, é esta “colaboração estruturada” (Marques, 1996:23), que tende a definir os processos de territorialização da educação, em que a noção de território é equiparada a níveis de organização colectiva, e em que os actores pela participação social são agentes de um desenvolvimento integrado, como parte de uma política que visa a sustentabilidade (Canário, 1998b). E temos, no outro pólo, um tipo de parcerias assentes fundamentalmente numa concepção de associação (Feuerstein, 2001), de “solidariedade e (...) cooperação” (Marques, 1998:127), radicadas em projectos locais e caracterizadas por uma colaboração demarcadamente informal. Contribuem efectivamente este tipo de práticas para a revelação de uma certa “plasticidade organizacional da escola” (GAAIRES, 2006:43), que exclui uma lógica contratual na relação entre os actores internos (professores, dirigentes, funcionários e alunos) e os actores exógenos do meio social, cultural e económico em que a instituição se encontra inserida.

Todavia e apesar do referenciado acerca do que distingue estes dois pólos, pode, segundo Rodrigues & Stoer (1998), coexistir para a comunidade escolar um espaço de mediação capaz de conjugar uma contratualização formal de parceria por parte de dados

agentes económicos e culturais, com um conjunto de parcerias políticas e sócio-culturais, fruto de uma cooperação local, o que efectivamente nos motivou a aplicar a classificação de acções de Marketing e Comunicação Escolar da CERU (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) ao longo de todo este eixo. Em síntese, e face ao papel de mediação do sistema educativo assim conceptualizado (Hx), admitimos estar subjacente uma marketização da escola pública (Hirtt, 2003; Hirtt, 2005; Stuart, 2005; Molnar, 2006a; Buckingham, 2009a) ao pretendermos apurar nesta primeira hipótese, se um cenário de consagração da autonomia (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) pode estar a reverter no reforço do poder de grupos empresariais ou supra estatais, dada a tipologia e a extensão do processo interaccional no sistema educativo<sup>27</sup>. Sublinhamos, deste ponto de vista, um cenário de regulação da acção do poder público que, ao liberar poderes em áreas decisivas, potencializa uma participação e diversificação dos actores sociais (Barroso, 1998b; Barroso *et al*, 2007).

Tomando agora por referência o segundo eixo (y), relativo aos benefícios onerados por parte das organizações endógena e exógenas envolvidas, julgamos que o mesmo adquire relevância analítica ao oscilar nesta conceptualização numa perspectiva de “plasticidade organizacional” (GAAIRES, 2006), entre aplicar ou não aplicar um Código de Boas Práticas, aquando das acções de marketing e comunicação escolar. Nesta medida, a aplicação de um Guia de Conduta, concebido internamente ou disponibilizado neste processo interaccional, pode funcionar como denominador comum na construção de acordos e promoção de sinergias (Andrade, 2005), entre actores munidos de distintas lógicas de actuação. Daí admitirmos nesta linha de raciocínio por parte das organizações exógenas, e considerando para o efeito um dos pólos deste vector, uma actuação ao abrigo dos seus códigos de RSE, ou seja, trata-se neste pólo de uma interacção que se encontra inscrita no seu *core business*, e que é capaz de fomentar o seu capital simbólico e financeiro a médio e longo prazo (Instituto Ethos, 1999; COM, 2001a; Mendes, 2004). Já no pólo oposto, vemos uma actuação de características mercadológicas que privilegia a curva de vendas e o curto prazo (Friedman, 1970). De modo semelhante, consideramos ter por parte da organização educativa, considerada local de autonomia financeira, pedagógica e administrativa imersa num sistema descentralizado (Barroso, 1996; Torres, 2006), num dos pólos, a realização de acções comunicacionais que

---

<sup>27</sup>Para esta análise recorreremos a um conjunto de estudos focados na comercialização do espaço escolar e em parcerias público-privadas envolvendo órgãos de direcção de escolas, professores e funcionários, realizados em múltiplos países, a saber: Reino Unido (Bennett & Gabriel, 1999; Raine, 2007); Irlanda (O’Loughlin, 2006); Brasil (Sousa, 2000); EUA (Di Bona *et al*, 2003); Canadá (Froese-Germain, 2005; CTF & CCPA, 2006); e Nova Zelândia (Stuart, 2005; Stuart, 2006).

podem funcionar como suporte ao sistema de ensino-aprendizagem, pautadas por regras de auto-regulação, e no outro pólo a concretização de estratégias comerciais no *media* escola mormente condicionadas por políticas de rendibilidade. Em consequência, postulamos nesta segunda hipótese (Hy) que, na construção de parcerias por parte de actores multi-sectoriais e de agrupamentos verticais de escolas públicas<sup>28</sup> do Ensino Básico de 2.º e 3.º ciclos e de Escolas Secundárias com 3.º ciclo, prevalece uma comunicação responsável em detrimento de uma comercial publicitária.

Por último, sustentamos no terceiro eixo (z), alusivo ao valor deste processo interaccional face aos limites ético-legais da escola pública que, a partir do efeito *win win*, leia-se legitimidade/visibilidade dos projectos de comunicação assentes em práticas RSE, é possível ao interpretar o modo como as acções educativas participam na concretização dessa responsabilidade social empresarial entender, num dos pólos, a positividade que o sistema educativo assume e adquire neste processo de mediação e no pólo oposto, a negatividade desta relação dada a predominância de objectivos comerciais (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a; Wilcox *et al*, 2004; Kenway & Fitzclarence, 1999; Kenway & Bullen, 2001; Kenway, Bullen & Robb, 2003<sup>29</sup>). Neste sentido, perspectivamos um processo de mediação tridimensional do sistema escolar caracterizado por paradoxos e axiomas assente, quer na optimização dos resultados a obter e suas implicações futuras, quer num conjunto de expectativas alcançadas e goradas neste complexo processo interaccional. A reforçar esta linha de pensamento, elaboramos também uma proposta de Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar com o intuito de confrontar, tanto as representações sociais dos órgãos de direcção escolares, como de distintos actores sociais público-privados com um conjunto de pressupostos ético-legais que devem primar nestas parcerias, em que se privilegia uma estreita articulação entre instrumentos de auto-regulação e de regulação. Em suma, e dada a natureza filosófico-ideológica dos pressupostos aqui contemplados (Bourdieu, 1998; Bourdieu, 2001; Apple, 1999; Mattelart, 2000a; Giddens, 2001a; Marshall, 2001; Silva, 2002;

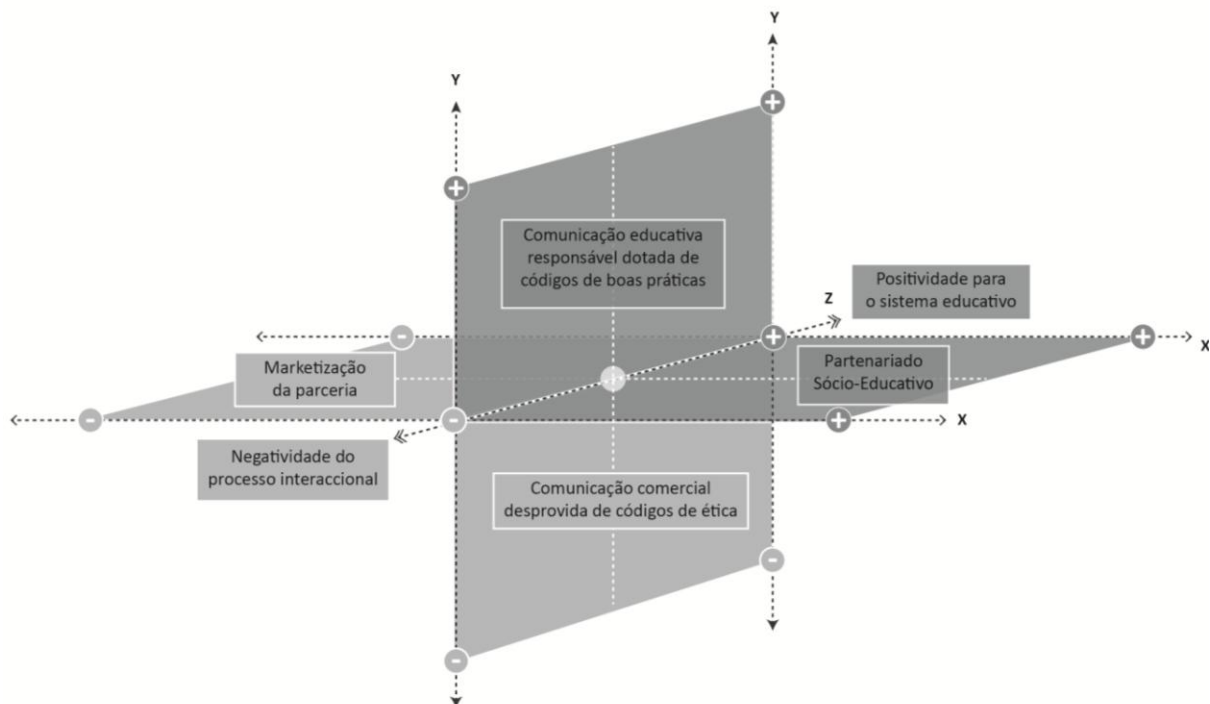
---

<sup>28</sup>Os agrupamentos verticais são unidades organizacionais, dotados de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização de diversas finalidades. São criados por decisão do Ministério da Educação, sob proposta da Direcção Regional de Educação, com parecer consultivo da Câmara Municipal (Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, alterada pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril).

<sup>29</sup>Jane Kenway e Elizabeth Bullen, Lindsay Fitzclarence e Chris Bigum integram o *Australian Research Council* que durante a década de 90 do século XX, se dedicou a projectos interdisciplinares na área do marketing escolar (por exemplo, “Marketing education”, “Marketing education in the information age”, e “Consuming education: contemporary education through the eyes of students”).

Silva, 2004; Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), pretendemos sobretudo, tal como postulado na nossa última hipótese (Hz), ver reveladas heterogeneidades e antagonismos desencadeados pelo papel de mediação da escola. Ao que resta salientar a terminar, que a reconceptualização do diagrama de Feuerstein (2001) a seguir ilustrada (Figura 1.4), permite-nos uma articulação macro-estrutural e micro-contextual, transportando-nos prontamente para o nível analítico seguinte.

Figura 1.4 – Diagrama de mediação tridimensional avaliativo das acções de marketing e comunicação escolar



Legenda: Adaptação e aplicação do diagrama tridimensional de Feuerstein (2001).

Fonte: Elaboração própria

## Nível Micro

Perante o nível micro que, por último, nos situa na esfera do pessoal, familiar, local e comunitário, admitimos que a territorialidade e a construção da identidade e da auto-estima, tal como as práticas sociais, as relações interpessoais e os contextos, assumem particular relevância na estruturação dos sistemas de valores (Cabecinhas, 2004) de determinadas

representações sociais<sup>30</sup>. Perspectivamos, por conseguinte, constituir, pela realização de entrevistas a uma pluralidade de actores, um painel de representações discursivas capaz de desvendar pontos de consenso e de conflito resultantes da dinâmica de actores munidos de interesses privados e públicos intervenientes neste núcleo de interacção social<sup>31</sup>. Ora, para o efeito, assumimos as representações sociais na óptica de Vala (2004)<sup>32</sup>, entendendo-as como fruto das interacções e dos fenómenos da comunicação no interior do grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos e estratégias. Daí poderem constituir-se como factores produtores de realidades, com repercussões na forma como os actores interpretam o que lhes sucede e o que acontece em seu redor. Logo, e de modo a compreender as distintas concepções, valores e visões entendem-se aqui as representações sociais como categoria de análise social, como instrumento de pesquisa capaz de permitir interpretar os três eixos analíticos delineados, a saber: o papel do sistema educativo cerne de um processo de mediação tridimensional entre parceiros do Estado, do mercado e da sociedade civil (eixo x); a articulação de acções de marketing e comunicação com a RSE numa escola entendida como canal de *media* e de consumo (eixo y); e os paradoxos, axiomas e os limites ético-legais que este processo interaccional aclama (eixo z), incorporando-se, aqui para o efeito, o confronto de actores sociais público-privados directa ou indirectamente envolvidos nestas parcerias, com uma Proposta de Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar.

Concomitantemente, importa reter que nos situamos numa contemporaneidade mediatizada, fecunda de poder simbólico, e num palco interaccional produtor de identidades (Giddens, 2001a; Giddens, 2002) replicadas em representações culturo-imagéticas individuais e colectivas. É ainda neste *modus vivendi* contemporâneo que tende a persistir um capital cultural global e mercadorizado (Bourdieu, 2001), além de ser fecundo quanto à significação simbólica dos objectos (Baudrillard, 1981). Constitui, nesta medida, este sistema sócio-

---

<sup>30</sup>Lembramos que a noção de representação integra o pensamento sociológico desde a conceptualização de Émile Durkheim da acção colectiva (1898), enquanto modo de entender o comportamento dos grupos sociais. Já a psicologia social europeia, impulsionada por Serge Moscovici (anos sessenta do séc. XX), procede à substituição da noção de representação colectiva por representação social, entendendo-a não somente como um modo de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos.

<sup>31</sup>Contribuiu particularmente para esta fase da pesquisa o estudo de Acar & Robertson (2004), “Accountability Challenges in Networks and Partnerships: Evidence from Educational Partnerships in the United States”, realizado com o recurso a entrevistas semi-directivas a coordenadores de parcerias inter-organizacionais.

<sup>32</sup>Considera que as representações são consideradas *sociais*, quando cumprem simultaneamente com a utilização tanto de um *critério quantitativo* (partilha por um conjunto de indivíduos); como de um *critério genético* (fruto colectivo da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social); como ainda, de um *critério funcional* (constituem guias para a comunicação e a acção, sendo nesta medida teorias sociais práticas).

cultural e linguístico um veículo simultaneamente promotor de consumo (Lipovetsky, 2007), e de disposições filosófico-ideológicas polarizadas pela comunicação (Mattelart, 2000a), através dos seus meios e mensagens. E em que especificamente no tocante às crianças e aos jovens, e dada uma certa virtualização das relações humanas (Belloni, 2005), a par da mediatização das práticas sociais inscritas em dispositivos tecno-culturo-comunicacionais (Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), importa considerar tanto as componentes de produção e mediação, como de recepção e reprodução dos valores identitários. Sublinhamos, no entanto, quer para as crianças e jovens, quer para os demais actores sociais a recepção como um *lugar* novo, como cultura em que o actor é produtor de sentidos (Martín-Barbero, 1997), visto a comunicação, longe de ser linear e unívoca, cruzar os contextos cultural, social, político e histórico. A recepção, assim entendida, inscreve-se numa relação com os meios e as mensagens complexa, ambígua e contraditória e necessariamente multilateral e multidimensional (Orozco Gómez, 1997).

Dito isto, esta linha de operacionalização visa afinal, proceder quer à compreensão dos fenómenos sociais pela captação da heterogeneidade local dos sistemas de acção humana, quer aferir criticamente mecanismos de controlo e de poder que atravessam esses mesmos sistemas, deslindando designadamente a instrumentalidade das políticas adoptadas, pela interpretação de fenómenos filosófico-ideológicos. Nesta medida, a interpretação de discursos não pode, seguramente, alhear-se, tanto das representações sociais similares, como dissonantes de actores sociais que se caracterizam, ou por diferentes lógicas de actuação, dada a sua repartição sócio-profissional pelos sectores do Estado, mercado e sociedade civil, ou ainda, por se tratar de matérias eticamente considerada mais sensíveis, e/ou controversas, apesar de integrados nos mesmo grupos sócio-profissionais (Figura 1.5).

Figura 1.5 – Painel analítico discursivo-sectorial: representações sociais público-privadas



Fonte: Elaboração própria

## 1.2. PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS: A OPÇÃO PELA TRIANGULAÇÃO E A SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES

“ (...) os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles” (Sousa Santos, 2000: 70).

No que concerne à estratégia metodológica adoptada nesta pesquisa, optou-se por uma triangulação de metodologias quantitativas e qualitativas. Não obstante ser mais comum, aquando da selecção do método científico, optar-se por abordagens quantitativas ou qualitativas – embora haja autores a discordar desta dicotomia (Goode & Hattt *cit in* Oliveira, 1999) – julgamos que uma conjugação de métodos, não os considerando antagónicos, permite uma triangulação da informação capaz de potenciar um maior grau de profundidade e compreensão dos dados. Opção por uma “triangulação inter-métodos” (Denzin, 1989 *cit in* Flick, 2005:231) que tem subjacente uma certa “complementaridade” (Flick, 2005:270) que, ao manter a autonomia de cada um, pretende, ao alargar os horizontes do objecto em estudo, potenciar um conhecimento mais completo (Kelle, 2001) e holístico do complexo fenómeno de marketing e comunicação escolar. Embora é evidentemente que, no que concerne à aplicação dos métodos quantitativos<sup>33</sup> e/ou qualitativos<sup>34</sup>, há que estar seguro de que os critérios de avaliação, bem como os objectivos a atingir, são distintos e implicam pressupostos epistemológicos diferentes. De todo o modo, a aposta num desenho de pesquisa de *continuum* metodológico que agrega uma panóplia de instrumentos prende-se com a complexidade da realidade social em causa e a preocupação de interpretar os discursos de uma pluralidade de actores. Mais, acreditamos ser a partir de um raciocínio qualitativo e comparativo que se conseguem descortinar homogeneidades, apreender mudanças e heterogeneidades, edificar modelos e tipologias, reconhecer contínuos e descontínuos, analogias e divergências, além de poderem ser captadas linhas mais gerais que, de certo

---

<sup>33</sup>A abordagem quantitativa supõe a quantificação de dados e o uso de recursos e técnicas estatísticas que permitem descobrir e classificar relações entre variáveis (Oliveira, 1999). Não é, todavia, inócua ao poder nomeadamente sofrer do contexto em que a investigação ocorre, dada a situação da inquirição, variedade de posições dos inquiridos, além dos efeitos exteriores que afectam o campo em análise (Burawoy, 1998).

<sup>34</sup>No método qualitativo, os momentos de regulação usualmente apontados são: inter-subjectividade entre investigador e actores e as consequentes assimetrias de poder presentes nesses momentos; penetração no contexto sócio-cultural em estudo; relação dos processos locais com as forças externas; além do objectivo *per si* de reconstrução de uma teoria já existente e respectiva ligação entre teoria e ideologia (Burawoy, 1998).

modo, norteiam os fenómenos sociais. Comparação que, neste sentido, além de poder ser considerada intrínseca ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais, constitui uma das condições essenciais da objectividade científica (Ragin & Zaret, 1983), permitindo simultaneamente anular a unicidade e formular leis explicativas do social. Daí sublinharmos, que a rejeição de uma visão dicotómica pelo postular da complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa (Kelle, 2001) tem subjacente o princípio de que as opções metodológicas que realizam a aproximação ao campo empírico pressupõem, tanto uma imaginação informada e criativa, como consistente e exequível. Processo certamente, articulado e conivente a determinados princípios éticos onde cabe ao modelo de análise ser continuamente trabalhado pelo aprofundamento da matriz teórica.

### **Análise Documental**

De acordo com o modo de triangulação da informação adoptado, a análise documental revelou ser fundamental para o objecto em estudo, ao possibilitar a complementaridade da informação obtida por outros métodos (Bell, 2002). Desta feita, há a sublinhar que a recolha de documentos desempenhou, na fase inicial da pesquisa, um papel subsidiário, ao ser completada com uma incursão informal (conversas exploratórias) a actores sociais privilegiados nesta temática (em particular técnicos da área da educação e anunciantes). Mais, e face ao acervo de documentação reunida, sujeitamo-lo a uma dada organização e sistematização que, alicerçado a uma dada dimensão comparativa proporcionou uma análise de conteúdo pouco formalizada (Bardin, 1979), revelando significações essenciais à descrição e compreensão desta realidade. Com efeito, a categorização elaborada<sup>35</sup> revelou ser, fundamentalmente, para entender um conjunto de clivagens entre as especificidades das regulações e recomendações para crianças e jovens, e as práticas comunicacionais equacionadas pelas leis de mercado.

---

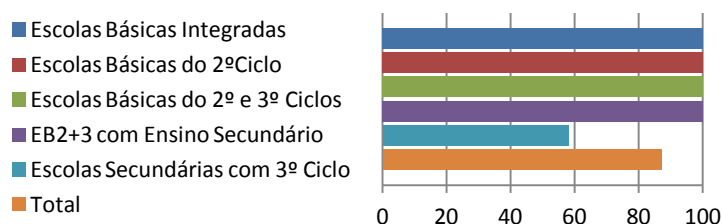
<sup>35</sup> No Quadro AM.1 do Apêndice Metodológico, está patente a categorização adoptada composta por: Relatórios e estudos internacionais; Regulação publicitária para menores/instâncias de fiscalização e de auto-regulação da publicidade; Documentação normativa nacional; Documentação protocolar; e Referências bibliográficas genéricas.



## Inquérito por questionário

No âmbito das metodologias quantitativas, optamos pelo recurso a inquéritos por questionário aos órgãos de direcção dos agrupamentos de escolas públicas (Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003; Bryman & Cramer, 2003), enquanto instrumento capaz de agrupar um amplo conjunto de dados susceptíveis de contabilização e comparação (Ghiglione & Matalon, 1993)<sup>36</sup>. É ainda conveniente reter que, inicialmente, ambicionámos que o processo de delimitação da amostra fosse, na medida do possível, representativo do universo dos agrupamentos de escolas E.B.2.3 com e sem ensino secundário continentais (1060). No entanto, do confronto com a realidade social (processo de inquirição ocorrido entre Setembro de 2009 e Junho de 2010)<sup>37</sup>, e, apesar de toda a insistência, dedicação, planificação e esforço, obtivemos uma amostra de reduzida dimensão em termos absolutos – 115 questionários válidos, que representam 10,8% do universo total (1060) de agrupamentos escolares em análise (*vide* Figura 1.6).

Figura 1.6 – Agrupamentos escolares contactados por tipologia de escola



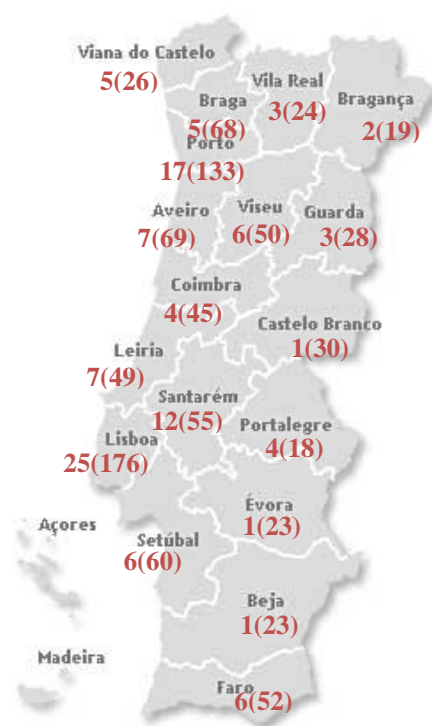
Legenda: Agrupamentos de escolas E.B.2.3 com e sem ensino secundário contactados (948) para participar no estudo por “tipologia”, em percentagem do número total de escolas existentes (1060)

De todo o modo, alcançou-se uma distribuição de agrupamentos de escolas por todos os distritos do país (Figura 1.7), o que nos leva a acreditar termos conseguido uma primeira abordagem acerca desta temática, equivalente a um primeiro passo neste campo.

<sup>36</sup>No Apêndice Metodológico, encontra-se uma explicação detalhada quanto aos procedimentos técnicos adoptados nesta fase da pesquisa empírica.

<sup>37</sup>Para o efeito, foram efectuados três momentos de envio por correio electrónico (entre Setembro e Dezembro de 2009) do instrumento metodológico para toda a base de dados (num universo de contacto igual a 948 agrupamentos de escolas). No entanto, e após se constatar que o número de respostas era demarcadamente insuficiente, decidimo-nos pelo encorajamento telefónico dos inquiridos (de Janeiro a Junho de 2010), de modo a que enviassem os inquéritos por questionário preenchidos (o que viria a implicar telefonemas diários e a realização de uma base de dados a solicitar – por vezes suplicar – uma resposta).

Figura 1.7 – Agrupamentos escolares participantes no estudo por distrito



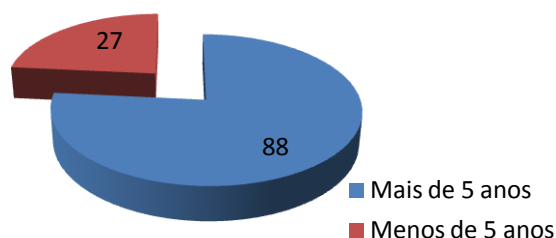
Legenda: Em frequência absoluta. Distribuição da amostra final pelos distritos nacionais (115 agrupamentos de escolas participantes no estudo dos 948 contactados para o efeito).

Contudo e sobremaneira, salientamos que assumimos especificamente como condição analisar apenas os inquéritos por questionário *on-line* preenchidos por um dos elementos dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas, que tivesse experiência de funções de administração e gestão escolar há mais de cinco anos, independentemente do cargo ocupado no exercício dessa função. Modo, em nosso entender, de garantir uma maior experiência no exercício do cargo e, conseqüentemente, um mais vasto conhecimento de acções de marketing e comunicação escolar nos respectivos agrupamentos de escolas. Daqui resultaram oitenta e oito questionários, representando uma amostra final de 8,3% do universo total em estudo (88/1060)<sup>38</sup> (*vide* Figura 1.8).

---

<sup>38</sup>Mais precisamente, as representações dos actores sociais em funções de administração e gestão escolar há um tempo superior a 5 anos (88), englobam 52 inquiridos com experiência de pelo menos um mandato completo no exercício de um cargo de direcção do respectivo agrupamento escolar, ou seja nos cargos de Director, subdirector ou adjunto do director/ Presidente, Vice-presidente, director ou adjunto do Director/ Director executivo ou adjunto do director executivo/ Membro do conselho directivo.

Figura 1.8 – Amostra dos órgãos de direcção com funções de administração e gestão escolar há mais de 5 anos



Legenda: Em frequência absoluta. Oitenta e oito inquiridos por questionário analisados, representativos de uma amostra final de 8,3% do universo total em estudo (88/1060).

### Entrevistas semi-directivas

No que às metodologias qualitativas diz respeito, temos a destacar a realização de entrevistas “semi-directivas” (Ghiglione&Matalon, 1993:92) ou “semi-estruturadas” (Flick, 2005:95), enquanto abordagem reflexiva que simultaneamente valoriza homogeneidades e heterogeneidades (realizadas entre 23 de Julho de 2009 e 2 de Junho de 2010, com uma hora de duração aproximada). Foram com o procedimento de inquirição adoptado e sob o princípio da diversificação, privilegiados vinte e cinco organismos dos três sectores – Estado, mercado e sociedade civil, directa ou indirectamente, envolvidos na regulação e auto-regulação, ou na concepção, desenvolvimento e implementação de actividades de serviços de apoio ao sistema educativo. Obtiveram-se porém, um total de vinte e nove entrevistados, visto termos tido casos em que a entrevista foi realizada a dois actores da mesma organização em simultâneo. Acresce-nos ainda globalmente apontar que tentamos suscitar nos entrevistados comentários que pudessem sugerir novos ou alternativos indicadores e categorias (Lessard-Hébert *et al*, 1994), e que todos (Quadro 1.2.) se mostraram consideravelmente disponíveis e interessados em reflectir sobre uma temática considerada actual, necessária e pertinente na acepção do *factor conjuntural* de Ghiglione & Matalon (1993:78), havendo inclusive quem tivesse agradecido a oportunidade do pensamento reflexivo proporcionado pelo contexto proporcionado pela entrevista<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup>No dispositivo técnico-metodológico de nível micro – Quadro AM.3 e Quadro AM.4 do Apêndice Metodológico, pode ser observada uma sinopse de entrevistados por sector de actividade.

Quadro 1.2 – Entrevistas especificadas por sectores público-privados

Sectores	Organismos	Projectos/acções	Entrevistados	Código
Estado	Órgãos de regulação do sistema educativo	Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar, da DGIDC, Direcção da Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME, Ministério da Educação.	Dr. João Graça	E22
		Perito do Projecto <i>Media Smart</i> no âmbito da Educação para a Saúde e da Educação para a Cidadania da DGIDC/ME.	Dr. Paulo Fonseca	E25
	Órgão de defesa do consumidor (regulação)	Perita do Projecto <i>Media Smart</i> da DGC, Direcção-Geral do Consumidor.	Dr.ª Gisela Serafim	E26
	Órgãos da comunidade educativa (gestão e implementação)	Coordenadoras do “Projecto de Promoção e Educação para a Saúde” do ME.	Prof. Marlene Serras	E6
			Prof. Graça Sobral	E16
		Coordenador do Desporto Escolar da zona Oeste	Prof. Augusto Aniceto	E23
Técnica da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra.	Dr.ª Elsa Canhoto	E7		
Mercado	Agências de Comunicação e Marketing infanto-juvenil (concepção, produção e execução)	<i>Partner</i> da Sair da Casca (SDC), Consultoria em Desenvolvimento Sustentável – agência com departamento em comunicação infantil focado em projectos de comunicação pedagógica.	Dr.ª Natalie Ballan	E1
		Executiva da Brandkey, Serviços de Marketing, S.A. – agência <i>below-the-line</i> , com departamento de marketing infantil, que realiza periodicamente Seminários de Marketing Infantil, e outros projectos especiais para o <i>target</i> infanto-juvenil.	Dr.ª Leonor Archer	E2
		Coordenadora da Zero a Oito, Marketing Infantil, Lda. – agência com projectos editoriais focados nas escolas.	Dr.ª Carla Silva	E3
	Anunciantes (concepção, produção e execução)	Coordenadora de projectos no âmbito do “Programa de Apoio às Escolas” dos hipermercados Modelo e Continente, do Modelo Continente SGPS, SA.	Dr.ª Ana Salgado	E9
		<i>In Store Manager</i> da Colgate-Palmolive, SA – multinacional com programa escolar no âmbito da “Saúde Oral para crianças”.	Dr.ª Luísa Barros	E8
		Director de Marketing e <i>Key Account Executive Vending</i> da Mars Portugal – multinacional subscritora do Compromisso “EU Pledge”.	João Ribeiro,	E5a
			David Moura	E5b
		Gestor de Marca responsável pelo Projecto “Compal Air 3x3” nas Escolas, da empresa SumolCompal.	Dr. Pedro Mendes	E14
		Gestora de Marca (nutricionista) da Nestlé Portugal, SA – multinacional com programas no âmbito da educação.	Dr.ª Ana Perdigão	E13

Sociedade Civil	Organismos de auto-regulação (OAR) da publicidade <sup>40</sup>	Directora-Geral da APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes – OAR impulsor do Projecto <i>Media Smart</i> .	Dr. <sup>a</sup> Manuela Botelho	E17	
		Secretário-geral do ICAP, Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial – OAR que zela por um sistema de auto-regulação para uma publicidade responsável.	Dr. Miguel Morais Vaz	E20	
		Presidente e Perita do Projecto <i>Media Smart</i> da ACMedia, Associação Portuguesa de Consumidores dos Media – OAR que visa fomentar uma atitude consciente perante o consumo dos <i>media</i> e impulsor do Projecto "Escola SeguraNet".	Dr. Nuno Van A. de Campos	E18a	
			Dr. <sup>a</sup> Luísa Vaz Pinto	E18b	
		Secretária Geral da APAP, Associação Portuguesa das Empresas de Publicidade e Comunicação – OAR de auto-regulação e de divulgação de boas práticas às agências de publicidade e comunicação.	Dr. <sup>a</sup> Sofia Barros	E24	
	Associações de defesa do consumidor	Director da apDC/CEDC, Centro de Estudos de Direito do Consumo da associação portuguesa de Direito do Consumo – entidade que interpela actividades de serviços relativos a escolas.	Prof. Dr. Mário Frota	E11	
		Responsável do Projecto “Escolas DECOJovem” e Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor.	Dr. <sup>a</sup> Fernanda Santos	E12	
	Associações de Pais e Encarregados de Educação	Directora e Professor da CNIPE, Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação.	Dr. <sup>a</sup> Maria José Viseu	E21a	
			Prof. Rui Martins	E21b	
		Director da CONFAP, Confederação Nacional das Associações de Pais.	Dr. Albino Almeida	E19	
	Federações desportivas e da indústria alimentar e das bebidas	Coordenadora nacional do Projecto “Compal Air 3x3” nas Escolas, da FPB, Federação Portuguesa de Basquetebol.	Dr. <sup>a</sup> Helena Carapinha	E4	
		Responsável pelo Projecto <i>Nestum Rugby</i> da FPR, Federação Portuguesa de Rugby	Dr. Henrique Garcia	E10	
		Director-geral da FIPA, Federação das Indústrias Portuguesas Agro-Alimentares – promotor do Projecto “Vitalidade XXI – a Indústria Alimentar por uma vida saudável”, do “Canal Educativo para as Escolas” <i>online</i> e dinamizador do compromisso “EU Pledge” português.	Dr. Pedro Queiroz	E15	
	3	9	25	29	

<sup>40</sup>Auto-regulação publicitária que na Europa visa abranger não apenas a publicidade propriamente dita, mas todas as formas de comunicação comercial ou de marketing (Health&Consumer Protection, 2006).

## **CAPÍTULO 2. – PARADIGMA *MEDIA* ESCOLA: OLHARES DIVERGENTES NUMA SOCIEDADE MEDIATIZADA**

---

Neste capítulo debate-se o contexto social que possibilitou a emergência do fenómeno do marketing e comunicação escolar e a sua conexão com a responsabilidade social empresarial. Reflexão conectada sobremaneira à sociedade de consumo e aos seus valores hegemónicos, e logo à polissemia de discursos que a contemporaneidade mediatizada e cidadã tende a desencadear, designadamente no tocante à alimentação em espaço escolar e à subjacente relação da publicidade com a obesidade infanto-juvenil.

---

### **2.1. NA VIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA POR PARTE DA ESCOLA PÚBLICA**

*“Corporate educational projects are as prevalent in Mumbai as they are in Manchester and Minneapolis; a growing trend that matches schools’ need for resources with businesses’ need to be seen to be doing good” Financial Times of London (cit in Molnar, 2006a:43).*

Uma das questões que atravessa a discussão acerca do crescente interesse do mercado pela escola pública prende-se definitivamente com a redefinição do papel do Estado, marcado pela globalização, aliado ao papel da sociedade civil na contemporaneidade. Sentido em que a complexificação das sociedades tem vindo a contribuir para o enfraquecimento do poder simbólico do Estado – político, ético, moral e técnico – como gestor social público face ao poder privado.

Mas, naturalmente, não podíamos deixar de nos interrogar, porque se terão focado “outros” olhares em direcção à escola pública? Que objectivos se demarcam nestas relações sociais? Como ocorre este processo de mediação? São ocorrências aleatórias, esporádicas ou integram estratégias empresariais de longo prazo? Que racionalidade orçamental ancora a escola ao mercado? Que retorno e benefícios visam mutuamente alcançar? Qual a importância da comunidade educativa enquanto alvo de marketing e de *media* neste processo? A que mecanismos recorrem as estratégias comunicacionais para impactar os alunos? São os alunos considerados simultaneamente consumidores (pelo mercado) e bens de consumo (pelo sistema

educativo)? Cabe ao currículo competir com materiais atractivos exteriores ao meio académico formal? Que currículo oculto está a ser tecido neste âmbito?

Ora, desta panóplia de interrogações sobressaem certamente, concepções diversas e divergentes representações sociais que incitam a uma renovada definição de papéis, quer quanto ao comportamento das organizações num mundo global e mediatizado, dado o papel dos agentes públicos, de mercado e da sociedade civil em virtude do seu envolvimento e participação em projectos sócio-educativos, quer quanto à actuação da escola pública e ao papel de projectos político-pedagógicos capazes de colidir com paradigmas de aquisição de competências formais. Face a este entendimento e defendendo uma ideia de complementaridade discursiva, iremos, a partir de referências teóricas, dos discursos do actores sociais entrevistados e da categorização efectuada a algumas acções de marketing escolar seleccionadas (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a), focar o nosso olhar, tanto nas organizações exógenas à escola, como na organização escolar, atendendo ao papel que a escola pública tende a assumir neste processo de mediação no âmbito da responsabilidade social empresarial.

### **A escola pública no caminho da responsabilidade social empresarial**

De modo a compreendermos as razões que levaram a um alinhamento do mercado e da sociedade civil em relação à escola pública no contexto das políticas públicas do sistema educativo, há primeiramente que efectuar uma breve contextualização ao advento da RSE<sup>41</sup>. Para tal, há que recuar até aos anos oitenta do século passado, década caracterizada pela intensificação da internacionalização das economias, viabilizado pela evolução tecnológica e pelo fluxo de informações acreditado pela propagação de múltiplas plataformas digitais, a par da integração dos mercados financeiros mundiais e por um crescimento impar do comércio internacional, apoiado pelo desaparecimento de barreiras proteccionistas.

---

<sup>41</sup>Na bibliografia nacional encontramos um conjunto de designações associadas à noção de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), ou apenas responsabilidade social, entre eles: Responsabilidade Corporativa; Cidadania Corporativa; Sustentabilidade Empresarial; Cidadania Empresarial; Empresa Cidadã; Ética Empresarial. Já na bibliografia anglo-saxónica encontram-se, nomeadamente, os seguintes: *Corporate Accountability*; *Corporate Responsibility*; *Corporate Sustainability*; *Corporate Citizenship*; *Ethical Corporation*; *Business in Society*.

É ao abrigo deste processo de globalização fundamentado numa ideologia neoliberal, com o social a subordinar-se ao mercado, que paralelamente entra em crise o Estado-providência, ou *Welfare state*, em que o Estado, a braços com contingências económicas, se vê obrigado a regular os seus *deficits*. Retracção do aparelho estatal que, em virtude do neoliberalismo, abre hiatos nos sectores público-sociais que começam a depender da iniciativa privada para o seu desenvolvimento, com as teorias do “Estado mínimo” a potenciar o papel da sociedade civil, materializada em ONG’s e entidades filantrópicas na resolução das questões sociais, cerne do terceiro sector<sup>42</sup>. Entendimento porquanto visível no discurso do técnico da DGIDC, e de uma executiva de marketing entrevistada:

“A filosofia do Ministério da Educação tem mudado nos últimos anos, há uma filosofia de mais participação da sociedade civil, e de mais abertura da escola à própria sociedade civil. Portanto, a escola deixou de estar fechada em si própria e passou a ter que articular com toda a comunidade educativa (...), seja a nível do seu concelho (...), empresas (...), município”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“(...) depois de se provar que o que se pretende é realmente genuíno (...), eu vejo neste momento (...), as próprias entidades públicas motivam as privadas para que façam (...) acções, que se envolvam, que se mobilizem portanto”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

Desta leitura do real transparece, na verdade, um câmbio de sentido ideológico: a responsabilidade pelo desenvolvimento social tende a deslocar-se do primeiro sector, o Estado, para os segundo e terceiro, respectivamente para o mercado e sociedade civil<sup>43</sup>. No entanto, a heterogeneidade de sectores a que aqui se alude não é isenta de controvérsia, visto o último sector<sup>44</sup> poder vir a serpositor e ou aliado, substituto e ou complemento, tanto do

---

<sup>42</sup>Note-se que o termo “sector” nas teorias da economia social não é consensual, uma vez que a Comissão Europeia propõe, por exemplo, a utilização de “terceiro sistema”, tendo usado esta designação na acção-piloto “*Third System and Employment*”, em representação de um sector “aberto, misto, pluralista e intermediário (CIRIEC, 2000: 102-103)” (*cit in* Ferreira, 2004:3).

<sup>43</sup>Na sociedade civil coabitam organizações anteriores ao “Estado-Providência e com noções prévias à de cidadania social, organizações cuja criação esteve ligada ao papel de substitutas do Estado, além de organizações que sugerem alternativas ao modo como o bem-estar é proposto e fornecido quer pelo sector público quer por outras OTS, Organizações do Terceiro Sector” (Ferreira, 2004:3).

<sup>44</sup>Em Portugal numa visão alargada de solidariedade social, o terceiro sector assume frequentemente a forma de associações e fundações, configurando tipos de pessoas colectivas, e comportando um conjunto de instituições não lucrativas dedicadas maioritariamente à “assistência social, promoção da cultura, saúde, educação, apoio a idosos, entre outras, e cuja actuação se centra nas actividades altruístas e humanitárias” (Taborda & Martins, 2009: 95).



sector estatal como do mercantil, consoante as organizações, as perspectivas teóricas e políticas e os sistemas sociais (Ferreira, 2004).

Não obstante, é a este câmbio de sentido ideológico que reportam profundas alterações nos papéis económicos, sociais e políticos, com a competitividade global a forçar as empresas a alterar os seus referenciais de gestão, de modo a poderem enfrentar desafios e aproveitar oportunidades fruto da ampliação dos mercados potenciais, do aparecimento de novos concorrentes e das novas exigências da sociedade. É assim neste cenário de concorrência corporativa à escala global que, impele tanto níveis de produtividade e qualidade, como de inovação e criatividade dos processos, que as empresas optam por estratégias RSE<sup>45</sup> onde a adopção de padrões de conduta éticos actua como motor de legitimidade social com claros reflexos na sua notoriedade e imagem pública. Importa também referir, que a apologia de uma dada cidadania empresarial, decorrente do seu papel institucional contemporâneo e assente no modelo de gestão adoptado, difere de uma mera filantropia empresarial<sup>46</sup>, mais redutora e tradicionalmente acoplada a acções de paternalismo, caridade, ajuda humanitária (Rego *et al*, 2006).

O dealbar da temática da responsabilidade social transporta-nos para os EUA sendo esta estratégia empresarial aí debatida nas teorias de gestão, desde os anos cinquenta do século XX (Mendes, 2004)<sup>47</sup>, ao passo que deste lado do atlântico o seu impulso colidiu com o lançamento do *Livro Verde* da Comissão Europeia, em 2001<sup>48</sup>. Publicação encarada como

---

<sup>45</sup>O Instituto Ethos conceptualiza a RSE como “uma forma de gestão pautada pela relação ética, transparente e solidária da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, de maneira a preservar recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitar a diversidade e promover a redução das desigualdades sociais” (Instituto Ethos, 2011).

<sup>46</sup>As acções de filantropia subentendem “os contributos e os donativos que as empresas facultam a organizações sem fins lucrativos, a museus, a instituições de solidariedade, a instituições educativas e/ou de investigação, a movimentos relacionados com a saúde/doença, a agremiações culturais, a associações de apoio às vítimas de catástrofes, etc.” (Rego *et al*, 2006:162).

<sup>47</sup>Segundo Ribeiro Mendes, Presidente da RSE-Portugal, Associação Portuguesa para a Responsabilidade Social da Empresa, o conceito surge associado ao tema da “ética nos negócios” com H.R. Bowen, *Social Responsibilities of the Businessman*, Harper & Row, 1953 (Mendes, 2004:3).

<sup>48</sup>A publicação – *Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*, em 18 de Julho de 2001, constitui um marco num processo evolutivo, ao ter sido postulado que a principal função empresarial é criar valor pela produção de bens e serviços que a sociedade deseja, gerando lucros para os detentores de capital, emprego e bem-estar social. Note-se também que o “diálogo social” (Mendes, 2004:5), na UE, emerge sob o consulado de Jacques Delors na Comissão Europeia, tendo evoluído na década de 90 do século XX para a responsabilização da empresa na coesão social.

marco na Europa, onde constava que a RSE tem subjacente um interesse a longo prazo, representando “um conceito segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo” (COM, 2001a:4) sem se abstrair as suas obrigações legais. Daqui decorre “um “maior” investimento em capital humano, no ambiente e nas relações com outras partes interessadas e comunidades locais” (COM, 2001a:7). Assumem-se por conseguinte, nesta filosofia de gestão, os valores de um Desenvolvimento Sustentável (DS) centrados na preocupação com o ambiente e comunidade e não exclusivamente com o lucro, garantindo-se, deste modo, a satisfação das necessidades actuais sem pôr em risco os recursos das gerações futuras (Oliveira, 2007). Esta concepção pressupõe, ainda particularmente, uma estratégia transversal a toda a actuação organizacional, implicando um diagnóstico precoce<sup>49</sup> onde são inventariados os eventuais impactos negativos da actividade e ouvidas todas as partes interessadas (Sair da Casca,2010).

A caraterizar este modelo de gestão temos, concomitantemente, organizações que actuam ao longo de um conjunto de princípios, ou antes de um *triple bottom line: profit, people & planet*<sup>50</sup> que, de acordo com o Livro Verde da Comissão Europeia (COM, 2001a), pressupõe a sustentabilidade económica da empresa na sua vertente social interna<sup>51</sup> e externa<sup>52</sup>, mantendo o impacto ambiental por pano de fundo. Pretende-se, nesta acepção, a minimização dos danos resultantes da laboração empresarial e simultaneamente a criação de valor económico e sócio-ambiental, num processo que envolve transparência e abertura a

---

<sup>49</sup>Classicamente segundo Mendes (2004), o diagnóstico RSE pode repartir-se em quatro níveis, a saber: um, económico, pela criação de bens e serviços que a sociedade deseja, em condições de rentabilidade dos capitais investidos; outro, legal, pelo cumprimento das leis em vigor; outro, ético, dadas as expectativas da sociedade que se traduzem em normas sociais; e por último, discricionário, que resulta da escolha dos gestores ou proprietários da empresa, e que aponta para uma acção de filantropia. Não obstante, “os níveis ético e discricionário são os que corporizam realmente o conceito de RSE” (*idem*:3).

<sup>50</sup>Esta definição decorre do Relatório Brundtland da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1987, que é considerado o segundo pilar na afirmação do desenvolvimento sustentável, tendo sido o primeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente, ocorrida em 1972 (Gago *et al.*, 2005:9).

<sup>51</sup>Na dimensão interna foca-se: a Gestão dos Recursos Humanos; Saúde e Segurança no trabalho; Adaptação à mudança (processos de reestruturação); e Gestão do impacto ambiental e dos recursos naturais explorados no processo de produção (COM, 2001a:8).

<sup>52</sup>O domínio externo, também designado de cidadania empresarial, remete para a extensão da intervenção das empresas nas comunidades locais; parceiros comerciais, fornecedores e consumidores; Direitos Humanos; e preocupações ambientais globais (COM, 2001a:12).

todos os *stakeholders*, sejam eles, accionistas, parceiros de negócios, colaboradores, clientes, governos, meios de comunicação, comunidade local e ou público em geral (Mendes, 2004)<sup>53</sup>.

Em conformidade com o exposto, as empresas, ao afirmarem uma responsabilidade social pelo assumir voluntário de compromissos que “vão para além dos requisitos reguladores convencionais” (COM, 2001a:3), enquanto agentes de mudança social que zelam pela sua imagem corporativa, conseguem alcançar uma “prática que pode ser designada de cidadania empresarial” (Rocha de Matos *in* Gago *et al*, 2005:10) ao conjugarem:

“objectivos de produtividade e competitividade com uma adequada inserção na comunidade, envolvendo-se na construção de uma economia e sociedade melhores, em parceria com outros actores, nomeadamente as ONG’s, as instituições públicas e os próprios cidadãos”

(J. Rocha de Matos, Presidente da AIP, Associação Industrial Portuguesa, *in idem*).

A terminar, resta sublinhar que a tónica na RSE colocada pela UE ecoa num quadro bem mais amplo, o de poder ser um contributo positivo para alcançar o objectivo estratégico traçado no Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000, ou seja, “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (COM, 2001a:3).

### **Incorporação da RSE na arquitectura de comunicação da marca**

A especificidade de uma actuação imbuída de responsabilidade social reside, por parte das organizações empresariais, simultaneamente a nível do conteúdo e a nível simbólico, daí a sua inclusão marcar na contemporaneidade os discursos em torno do posicionamento social das organizações e do papel que as relações de interdependência e interacção desempenham na construção e manutenção da sua identidade corporativa. Por conseguinte, e numa perspectiva de comunicação de marketing, há que criticamente ponderar, neste contexto, o paradigma da incorporação de boas práticas de responsabilidade social, ao se entender o processo comunicacional como um fenómeno sociológico que se reconstrói histórica e culturalmente, e

---

<sup>53</sup>No caso português, como marco na operacionalização da RSE, há a salientar a Norma Portuguesa de Sistema de Gestão da Responsabilidade Social (NP 4469-1: 2008), que especifica os requisitos para um sistema de gestão nestes moldes, sendo aplicável a organizações de diferentes sectores e dimensões. Quanto às organizações que a promovem, destacam-se: BCSD-Portugal, Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável; APEE, Associação Portuguesa de Ética Empresarial; GRACE, Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial; e a REDE RSOPT, Rede Nacional de Responsabilidade Social.

onde a indústria cultural, os *media* e o mundo da publicidade são maioritariamente geridos por organizações privadas, produtoras e difusoras de valores simbólicos.

À luz da inerente reflexividade que nos guia, julgamos, conseqüentemente, termos de proceder a uma breve sistematização das noções de marca e identidade, elementos centrais para a construção da imagem corporativa. Assim, quanto à marca, e em primeiro lugar: há que percepcioná-la como um sujeito que, submetido a um processo de *branding*, i.e., de gestão de identidade assente em atributos tangíveis e intangíveis, com expressão directa na sua cotação de mercado (*brand equity*), reflecte os valores, a cultura de uma organização, bem como a própria estratégia empresarial (Aaker, 2002). Daí a marca conseguir revelar o que representa ou simboliza, nos produtos e serviços que caracterizam a sua oferta e na personalidade corporativa que ostenta. Desta feita, uma marca é culturalmente detentora de vários níveis de significado, podendo a sua personalidade convertê-la inclusive num “veículo que expresse a identidade de quem a consome” (Aaker, 2002:2), revelando, assim, um comportamento de compra como “expressão de uma identidade simultaneamente clânica e singular” (Lipovetsky, 2007:44).

Em segundo lugar, há que entender a marca como consequência de uma arquitectura de construção, capaz de a posicionar concorrencialmente, e que se alimenta de dados programas de comunicação para sustentar a sua identidade, ou aquilo “que se pretende que surja na mente dos clientes quando se mencionar a marca” (Aaker, 2002:2). Para o efeito gerem-se posicionamentos assentes em estratégias e táticas de comunicação que visam atitudes auspiciosas, na medida em que, têm por finalidade *mor* persuadir o cliente a tomar uma decisão favorável face às marcas comercializadas, às ideias ou conceitos difundidos. Nesta senda, conhecer o *insight*<sup>54</sup> do consumidor, equivale a perceber as suas motivações e desejos mais ocultos, propiciando-se, deste modo, a efectividade da mensagem (Freitas, *sine anno*). É ainda a procura deste conhecimento, que leva as marcas a investir fortemente no desbravar do estilo de vida dos seus clientes, de modo a conseguir vinculá-los e relacioná-los à marca (Aaker, 2002).

Assim, e neste âmbito, o confronto com elementos tangíveis e intangíveis centrais para a construção da imagem corporativa ou para a “imagem pública da organização” (Aaker, 2002:3), envolve todas as partes interessadas nas suas múltiplas vertentes. Especificamente no caso dos atributos intangíveis, constituem estes o referencial para actuais ou potenciais

---

<sup>54</sup>O *insight* alimenta-se de uma percepção composta por elementos racionais e inconscientes, capaz de revelar um pensamento ou sentimento latente, que motiva os sujeitos a aceitar ou rejeitar uma dada sugestão, embora ainda sem forma definida (Freitas, *sine anno*).

clientes, na hora da adesão à marca. Com efeito, no mercado dos consumidores do novo milénio, à medida que as necessidades evoluem para o topo da pirâmide de Maslow, os actos passam a ser maioritariamente motivados pela realização pessoal, onde a ética e os valores tendem a ter um papel preponderante nas suas escolhas (Lewis, 2003:5). A comprová-lo estamos na contemporaneidade, quer perante consumidores mais informados, exigentes e conscientes (APEME, 2004:5), quer capazes de demonstrar que os princípios éticos, de justiça social e da sustentabilidade ambiental estão presentes aquando das suas escolhas de produtos/serviços e das organizações que os representam<sup>55</sup>. Daqui resulta, na verdade, um consumo dependente de uma compreensão diferencial sobre responsabilidade social, que pode tanto recompensar comportamentos éticos, como punir outros considerados não éticos (Creyer & Ross, 1997 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007). Além de que um acto de compra pode precisamente significar um acto “político, em que o consumidor marca suas opções ideológicas ao comprar ou recusar um produto” (Instituto Ethos, 1999:14).

Complementarmente os consumidores actuais não se contentam apenas em saber se as organizações praticam a RSE; eles “demandam ter acesso a essa informação” (Lewis (2003:4). Podem assim os consumidores, conscientes nos seus actos de compra, revelar actos de cidadania, mostrando, activamente, às empresas os atributos essenciais ao estabelecimento e manutenção de vínculos possibilitadores da consolidação das suas próprias identidades. Consumidores que acalentam, nesta medida, a expectativa de que as empresas se comportem como agentes sociais, em virtude da responsabilidade desta ultrapassar o compromisso da criação de produtos e serviços, empregos, cumprimento de quadros legais e pagamento de impostos<sup>56</sup>. Esperam, com efeito, o bem estar das gerações actuais e futuras, conseguindo legitimar com o seu poder de compra a manutenção e continuidade da empresa cidadã.

---

<sup>55</sup>Esta tendência foi revelada no estudo da APEME em 2004 – *Consumidor português: um roteiro da felicidade*, (com uma amostra de 1092 entrevistas a sujeitos urbanos de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, residentes em Portugal Continental), onde concluíram que a: “Responsabilidade Social parece ter entrado na “representação do mundo” dos cidadãos e consumidores, assumindo um papel central do desempenho da Marca, mesmo mais relevante do que apresentar uma oferta qualificada, com adequada diferenciação e visibilidade” (APEME, 2004:5).

<sup>56</sup>É interessante salientar que das acções que provocam um impacto positivo na escolha de marcas, os dados da “Pesquisa 2010 – O Consumidor Brasileiro e a Sustentabilidade” (Instituto Akatu & Instituto Ethos, 2010), apontam fortemente para programas que envolvem melhorias ao nível da “educação e da saúde” (:37).

Podemos, em concordância, afirmar que uma estratégia *branding*<sup>57</sup>, que pretenda um posicionamento socialmente responsável, deve incorporar determinados atributos de boas práticas na marca, devendo estes ser suficientemente credíveis para poderem desencadear valores e sentimentos por parte dos consumidores que, por seu turno, os irão traduzir nas suas práticas sociais quotidianas. Donde se pode concluir ainda que, a sustentabilidade das marcas dependa da capacidade da organização em criar vínculos identitários com os seus consumidores, o que permitirá ultrapassar eventuais erros cometidos, visto equivaler à percepção e valorização das acções de RSE intrinsecamente como um todo. Daí, e não é demais salientar, a transparência elevar-se a conceito central da RSE, intrínseca ao perfil ético da empresa, sinónimo *per si* da manutenção da coerência entre discurso e prática, pela não omissão de informações relevantes sobre produtos/serviços e processos, tal como defendido na entrevista que nos foi concedida pela Secretária Geral da APAP:

“(…) tem que haver mínimos éticos para que isto não seja de alguma forma abusado... e dentro do Marketing Escolar isso é facilmente controlável, primeiro, porque os próprios professores têm que zelar pela independência, é o seu posicionamento enquanto profissionais (...) acho que é dentro da escola que o marketing deve existir, muito mais do que fora da escola, porque está num ambiente controlado”

[Secretária Geral da APAP, E24].

Posto isto, e fundamentado em alguns estudos<sup>58</sup>, tem vindo a ganhar força a ideia de que comunicar a RSE constitui um diferencial de mercado que incorpora valor à organização, proporcionando um reforço positivo da imagem, ao constituir uma resposta efectiva às expectativas morais dos consumidores. Mais, é esta partilha de poderes ambientais e sociais entre empresários e consumidores (Lewis, 2003) que, apesar da inerência de custos, acaba por reverter a médio e longo prazo em valor para a imagem empresarial (Mendes, 2004). Com efeito, e apesar de uma ausência de consenso e de modelos capazes de mensurar as vantagens económicas das campanhas de comunicação social responsáveis, aparenta ser esta a via que

---

<sup>57</sup>Este modelo de gestão leva alguns autores a defender que: “o próprio conceito de marketing vai se tornar obsoleto, sendo substituído por um novo conceito chamado *branding* que trata, em última instância, da ‘gestão de marcas’” (Al Ries *cit in* Fontenelle, 2002 *cit in* Camargo, 2004:2).

<sup>58</sup>Por exemplo no estudo da MORI, Marketing & Opinion Research Institute de 2001, que abrangeu cerca de 12 000 pessoas de doze países da UE (Bélgica, Dinamarca, França, Finlândia, Alemanha, Grã-Bretanha, Itália, Holanda, Portugal, Espanha, Suécia e Suíça), onde se concluiu que 70% dos consumidores europeus afirmam que o empenho das empresas para com a sua responsabilidade social é importante aquando da decisão de adquirir um produto ou um serviço; e em que 44% destes consumidores estão dispostos a pagar mais por um produto que seja social e ambientalmente responsável. Embora 2/3 dos consumidores portugueses acreditem que as empresas não dão a devida atenção às suas responsabilidades sociais (Mendes, 2004:4).

permite à marca cidadã assegurar a fidelização dos seus consumidores (Lewis, 2003)<sup>59</sup>, ao substituir a visão de um mera ajuda por um verdadeiro envolvimento com causas sociais e ambientais das comunidades (Camargo, 2004). A comunicação de práticas socialmente responsáveis, ao representar um dado compromisso com o ecossistema, acaba, portanto, por acarretar um retorno positivo da imagem-conceito ao contribuir para o reforço do seu capital simbólico (Camargo, 2004), embora sem descuidar o seu capital tangível, tal como afirmado em entrevista pelo Director da CONFAP:

“(...) temos vindo a assistir que há associações empresariais muito preocupadas com a ética empresarial pública e privada. E (...), no caso da maior parte das parcerias empresariais (...) são muito zelosas da imagem, porque a imagem também permite os ganhos em bolsa (...)”

[Director da CONFAP, E19].

Assumem-se conseqüentemente *performances* em que os referenciais intangíveis como, a marca, a imagem e o prestígio, garantem na contemporaneidade a continuidade de uma empresa, assegurada pela envolvimento com os consumidores. Valoração cultural conseqüentemente positiva reforçada pelos *media*, embora possa ser ou não fruto de estratégias intencionais de comunicação da marca, à medida que novos grupos, organizações, instituições e/ou personalidades se associam a esta causa. Daí que, e caso se trate de uma estratégia planeada de comunicação da marca, ela própria tenha de saber ostentar os atributos que a qualifiquem como instrumento de responsabilidade social, no sentido em que deve primar por ser transparente, ética e democrática. Uma organização não pode seguramente denominar-se cidadã se a sua comunicação não cumprir esse perfil. Onde, além de privilegiar uma comunicação interna pluralista, no plano externo, junto do consumidor, deve pautar-se por certos padrões éticos que respeitem os Códigos de Boas Práticas publicitárias. Tornar públicas as acções de cidadania empreendidas permitir-lhe-á justamente revelar, tanto uma dada transparência face às acções empreendidas, como expor os mecanismos de avaliação requeridos, bem como desafiar de algum modo a sua concorrência.

Contudo, e caso se trate de comportamentos socialmente responsáveis divulgados espontaneamente nos meios de comunicação, estes podem contribuir para posicionar a empresa positivamente face à concorrência, reforçar marcas e imagens e tirar partido de oportunidades de mercado, além de poderem promover a simpatia dos consumidores traduzida na fidelização e conseqüente lealdade à marca. Porém, nem tudo o que é declarado

---

<sup>59</sup>Constitui esta a conclusão de um estudo da MORI, Marketing & Opinion Research Institute a 1000 adultos britânicos, em que a proporção de consumidores que considera muito importante a RSE como ponderador nas decisões de compra duplicou no período de 1998 a 2002 (Lewis, 2003).

publicamente acerca de determinada marca corresponderá plenamente ao que o consumidor pensa ou idealiza sobre a mesma. Na verdade, e paradoxalmente, pesquisas efectuadas no âmbito do comportamento do consumidor revelaram que as atitudes podem ser mais facilmente influenciadas pela informação negativa, entenda-se pelo boicote a produtos de uma empresa não ética, do que pela positiva, ou seja, pela persuasão que incita à compra (Carrigan & Atalla, 2001 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007).

De todo em todo, as eventuais inconsistências entre os valores declarados e a prática adoptada ficam seguramente ao alcance de uma exposição pública, seja ela por que meio for. Constatação que não esquece, que o comportamento empresarial tende a revelar-se não apenas no que é estrategicamente divulgado, mas também e fundamentalmente, no que é comentado real e virtualmente pelos seus funcionários, clientes, fornecedores, comunidade e consumidores. No entanto, e independente do modo como a comunicação é posta a circular, pensamos que é de excluir deste processo quaisquer posturas maniqueístas que interpretam as organizações e a sociedade como dois pólos opostos, visto tratarem-se de “agentes participantes de uma realidade marcada por múltiplas contradições” (Camargo, 2004:12).

## **Ética e Códigos de Boas Práticas**

Abordar esta matéria implica admitir que a responsabilidade social por parte das empresas supõe a adopção de procedimentos de gestão capazes de reflectir esse reconhecimento (COM, 2001a)<sup>60</sup>. Reportamo-nos a procedimentos que permitem “gerir, medir, e comunicar a *performance* a nível da RSE” (Vistas, 2008), possibilitando promover “guias e *benchmarks*, que estabelecem níveis mínimos de *performance* que ajudam as organizações a gerir a qualidade dos seus processos, sistemas e impactos e encorajam boas práticas” (Vistas, 2008). Daí sobressair como ferramenta inicial representativa do modo de operacionalização da

---

<sup>60</sup>Destes instrumentos destacam-se: primeiramente, os que centram na gestão integrada da responsabilidade social, composto pelos códigos de conduta, normas de gestão e relatórios de responsabilidade social; em segundo, os que se focam na questão do consumo socialmente responsável, vertente que engloba os rótulos sociais e ecológicos; e por último, a nível do investimento socialmente responsável (ISR), que se prende com a possibilidade crescente de conjugar os objectivos financeiros dos investidores com preocupações de âmbito social, ético e ambiental (COM, 2001a:16-23).



responsabilidade social, a elaboração e aplicação de Códigos de Ética ou de Conduta<sup>61</sup>, a utilizar nos processos de relacionamento com os *stakeholders* (Gago *et al*, 2005).

A principal justificação para a introdução de um código ético por parte das organizações empresariais reside, segundo Moreira (2008), na responsabilidade da empresa face aos seus membros e à sociedade, na medida em que reporta ao bem comum e à conveniência da auto-regulação das condutas. É com efeito nele que se identifica uma declaração de princípios, um ideário, ou carta de intenções, ao conter: “uma *declaração de objetivos* – o que se costuma chamar a “missão da empresa” – *os princípios éticos fundamentais* e uma certa *concretização* daquela missão e destes objetivos em áreas específicas, de particular interesse” (Moreira, 2008:67).

O código ético adquire ainda estatuto de instrumento privilegiado, ao conseguir auxiliar a resolução de “dilemas individuais ou da organização relativamente a conflitos de interesses entre diferentes “corpos”” (:69). Daí que a sua adopção, e os referenciais que cria, implicarem harmonia organizacional, compreensão e incorporação dos interesses e motivações dos seus públicos, além da transparência nas interações que mantém enquanto entidade co-responsável pelo desenvolvimento social. Neste sentido, a indispensabilidade entre o que está disposto no código e o cumprimento da missão e dos compromissos assumidos, constitui fonte de credibilidade, traduzida na oferta de produtos e serviços de qualidade, na transparência dos processos, na protecção ao meio ambiente e no empenho colocado no desenvolvimento social.

Complementarmente, o código ético tem um estatuto único, ao representar uma actuação que, além de cumprir com as leis em vigor, é socialmente legítima, no sentido em que as acções encetadas, ao integrarem nos seus projectos os valores defendidos pela organização, permitem à marca, ou à imagem corporativa, serem valoradas como positivamente responsáveis. Trata-se, pois, de uma declaração de princípios, acessível a todos os parceiros, que assenta na transparência da natureza de relações entre os vários públicos e que obriga necessariamente a um sistema de implementação, monitorização e de uma actualização regular à luz de novos desafios (Rego *et al*, 2006).

---

<sup>61</sup>Note-se que para alguns autores, as noções de Código de Ética ou de Conduta apesar de usados indistintamente requerem uma diferenciação, sendo que, o primeiro enuncia os valores filosóficos de uma organização, ao passo que, o segundo contempla as linhas de orientação que viabilizam a implementação do *ethos* do código, o que faz com que alguns códigos sejam mais “éticos”, e outros mais “de conduta”, embora a grande maioria combine “as duas orientações” (Rego *et al*, 2006: 267).

Enquadrado nesta perspectiva e forjando uma linha de pensamento que interpreta os códigos de ética como a expressão formal de valores orientadores de uma determinada conduta, ou seja, como um “instrumento de gestão interna, onde as empresas apresentam os valores e *standards* éticos, segundo os quais o negócio se rege” (Vistas, 2008), apostamos na construção e respectiva problematização de um Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar. Intenção que aqui defendemos após constatarmos a sua omissão, tanto na bibliografia analisada, como nas entrevistas realizadas, tal como nomeadamente o discurso do assessor da DGIDC corrobora:

“Existem códigos deontológicos das próprias empresas, nomeadamente da publicidade, agora as escolas não têm um código deontológico neste âmbito, existe é um Código de Conduta dos Anunciantes e da Comunicação por exemplo, que estabelece determinadas barreiras, a Direcção Geral do Consumidor estabelece mesmo em publicidade alguns normativos do que deve ser e não deve ser feito, e esses estão legislados e estão dentro de um espectro do que se não deve fazer, e muito menos aceitar”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

Apoiamo-nos paralelamente para o efeito, num estudo realizado em 2002 (Rego *et al*, 2003), a dirigentes de organizações portuguesas acerca da gestão ética e da RSE<sup>62</sup>, onde, além do mais, é interessante verificar que a maioria apontou como razão principal para a organização assumir responsabilidades sociais ser “isso que se deve fazer” (56%), logo seguido de ser essa “uma boa estratégia” (35%) (*idem*:80-81). Já particularmente na questão dedicada aos códigos de conduta (*ibidem*:65-66) consideraram, por um lado, que os que ainda não o têm (53.1%) é importante passarem a ter (71.6%), e por outro, que se sentiriam apoiados pela respectiva organização caso houvesse algum (69.8%)<sup>63</sup>. Enfatizam a este propósito os autores do estudo, que é possível observar um “maior pendor de responsabilidade

---

<sup>62</sup>Participaram neste estudo 123 empresas (num total de 1500), sendo semelhante a outro realizado em Espanha (2002) pela FORÉTICA, Foro para la Evaluación de la Gestión Ética. Este estudo emana dos desafios lançados pelo Livro Verde da CE, e resulta da cooperação da Associação Empresarial de Portugal, Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa (Porto) e da Universidade de Aveiro. Dele destacamos particularmente: a existência de códigos de conduta; a envolvente social empresarial, em particular em matéria de publicidade, ambiente e acções filantrópicas; as razões de adesão das empresas a este modelo de gestão; e o papel da UE, enquanto organismo que pode fomentar o desenvolvimento da RSE a nível europeu e mundial (Rego *et al*, 2003).

<sup>63</sup>Embora seja frisado pelos autores Rego, Moreira & Sarrico, não ser possível apurar se este resultado é representativo da situação nacional, visto poder ser “verosímil a hipótese de os dirigentes de empresas com códigos de conduta serem mais propensos e estarem mais sensibilizados para participar em estudos como este” (Rego *et al*, 2003:92). Risco que já havia sido exposto por Langlois e Schlegelmilch (1990), num estudo abarcando empresas da Europa e dos EUA.

social das empresas com códigos de conduta (...) o que parece denotar que a existência desses documentos não é despicienda para o funcionamento das organizações nem para o seu relacionamento com os diversos *stakeholders*” (*ibidem*:94)<sup>64</sup>. Todavia, e dado que a RSE é por natureza extensiva a clientes, fornecedores, comunidade e autoridades públicas, os dados apurados suscitam-lhes designadamente a interrogação seguinte: Será que uma reduzida expressão mediática da sua existência, associada à pequena ênfase na sua divulgação externa, pode ser sinónimo de alguma ausência de sensibilização para a matéria? Não, de todo, pois defendem que estes resultados podem “justificar que se adoptem iniciativas de divulgação, de sensibilização e de promoção da RSE, quer ao nível académico, empresarial ou governamental, quer em termos locais, nacionais ou europeus (*ibidem*: 93).

Compete-nos especialmente salientar também, a questão ligada à publicidade no âmbito da envolvente social (*ibidem*:71-73), onde apenas uma fracção reduzida (14%) das empresas que compõem a amostra, afirmaram ter um código de publicidade interno<sup>65</sup>. Mais, as organizações que o dizem ter, têm na sua quase totalidade também um código de conduta, embora tal não invalide na opinião da larga maioria dos empresários (77.9%), que apesar de não possuírem um código de publicidade interno, a publicidade das suas organizações não possa ser considerada ética.

A terminar, apontamos ainda como contributo deste estudo o papel atribuído à União Europeia no âmbito da RSE (*ibidem*:78-79), sendo de notar que as duas acções mais valorizadas são as que envolvem o fomento de programas de formação e actualização para gestores (71%), e a elaboração de um quadro europeu geral tendente a promover a transparência e as boas práticas nesta matéria (65%). Além de terem sido apontadas pelos dirigentes empresariais, o lançamento de campanhas de sensibilização e a organização de fóruns de debate (36%) como as acções de maior impacto na sociedade.

Face ao referido, acreditamos que a promoção de fóruns tanto pode propiciar transparência no campo do marketing e comunicação escolar, como conduzir a um Código de Boas Práticas neste campo. Assim, enfatizamos a necessidade de serem criadas oportunidades de debate e de promoção de um diálogo transparente entre parceiros, em virtude de uma imprescindível consciencialização ética em torno desta temática. Tal não significa, no entanto,

---

<sup>64</sup>Em complemento (Rego *et al*, 2003), atente-se que a esmagadora maioria dos dirigentes (90.9%), aponta ser importante divulgar o código de conduta no interior da organização, embora significativamente menos dirigentes considerem ser importante publicá-lo no exterior (53.8%).

<sup>65</sup>Dado semelhante ao observado em Espanha, “embora aí “apenas” 57.2% das empresas perfilhando código de conduta têm código de ética publicitário” (Rego *et al*, 2003:72).

e à semelhança do assessor do ME entrevistado, que encaremos os códigos de conduta como uma “varinha de condão” (Rego *et al*, 2006:272), aniquiladores por si só, de toda e qualquer controvérsia:

“Isto da publicidade nas escolas é um assunto bastante sensível, e há oposições bem fundamentadas dos dois lados (...) é uma questão em aberto... (...). E portanto, a elaboração de um Código de Conduta para que as escolas tenham um instrumento para decidir sobre se devem aceitar ou não um dado apoio ou patrocínio, é um longo caminho a percorrer, é um debate que tem de ser feito, tem que envolver muitas áreas de intervenção (...), e até a avaliação que for feita dos programas que estão em curso, isso é muito importante”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

### **Efeito *win win* da comunicação escolar socialmente responsável**

A eleição dos referenciais teóricos supra-citados suscita, todavia, a interrogação acerca do modo como, em termos logísticos, se processa a elaboração de um projecto político-pedagógico que envolve escola, organizações exógenas e os seus *stakeholders*?<sup>66</sup> Não podemos, no entanto, avançar na resposta a esta questão sem primeiro nos determos na ambivalência de representações sociais que a mesma suscita.

Com efeito, esta questão subentende um binómio de visões divergentes, em que uma aponta fundamentalmente por parte dos seguidores do economista liberal Milton Friedman para acções maioritariamente de curto prazo centradas no lucro imediato, e outra apresenta como expectativas subjacentes a compromissos desta natureza o desenvolvimento de uma cultura de gestão de responsabilidade num mundo global, que aposta em ganhos potencialmente sustentáveis, assente num planeamento de médio e longo prazo. Deparamo-nos, por conseguinte, com seguidores fundamentalmente alinhados em duas correntes contrárias: de um lado, os que argumentam que as empresas são obrigadas a gerar lucros entre limites éticos e legais (Friedman, 1970), e do outro, os que sugerem que as organizações têm um conjunto de obrigações abrangentes para com a sociedade, incluindo expectativas

---

<sup>66</sup>*Stakeholders* que num contexto de envolvimento com o meio social e económico podem ser entendidos como o “conjunto de populações e instituições que são de alguma forma servidos pela escola ou afectados pelas suas actividades” (GAAIRES, 2006:44), entre eles, além de alunos, professores e funcionários, outras instituições de ensino e universidades, autarquias e organismos públicos, centros de I&D, hospitais, organizações não-governamentais, empresas locais e regionais, associações locais e associações empresariais.

económicas, legais, éticas e filantrópicas (Carroll,1979). Visões, aliás, criticamente presentes nos discursos dos nossos entrevistados com responsabilidades nesta matéria:

“(…) temos que analisar aqui dois factores: um, são actividades pontuais e as escolas são bombardeadas diariamente com pedidos de actividades pontuais, por parte de entidades exteriores. (...) E ... aquilo que pensamos que por norma, será melhor e mais aplicável são parcerias a longo prazo. Em que é estabelecido um planeamento, um determinado projecto, que é aprovado no que é o Conselho Pedagógico da escola inclusivamente, porque se relaciona com (...) alguma área do Projecto-escola, e portanto essas são as parcerias que vemos com mais benefício para as próprias instituições. (...) Não quer dizer que por vezes, actividades pontuais não possam ter interesse.”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“(…) o potencial pedagógico das coisas só pode ser conseguido se for contínuo...(…) ah, definitivamente os programas ficavam melhores, e a própria escola acabava por ter um impacto no ponto de vista do desenvolvimento dos próprios programas, e podia deixá-los ir até onde fosse conveniente para os alunos”

[Secretária Geral da APAP, E24].

Não obstante, importa realçar que as parcerias públicas e privadas de curto e de longo prazo têm em comum a dimensão do seu público-alvo:

“Estas entidades (instituições científicas, governamentais, ONG's, etc.) também têm algo para ganhar neste processo de aliança aos projectos de comunicação das empresas no meio escolar: podem chegar a atingir entre 100 mil e 500 mil crianças e famílias, ganhando uma visibilidade que raramente conseguem atingir” (*in Sair da Casca*, 2008b).

De todo o modo, e avançando na resposta à questão acima colocada, constatamos, por um lado, que as empresas são incentivadas a participar na elaboração de projectos político-pedagógicos escolares e, em virtude da incorporação dos conceitos de sustentabilidade e de responsabilidade sócio-ambiental nos seus modelos de gestão, acabam por estabelecer parcerias (com entidades públicas, privadas ou da sociedade civil) que incluem as escolas nos seus programas de responsabilidade social. Escolas que, deste modo, resultam num canal para a consolidação de uma gestão responsável organizacional, com a comunicação no meio escolar centrada no

“respeito pela escola como lugar de educação e não como terreno de jogo para os *marketers*: voluntariamente, as empresas fazem a escolha da educação, dando o melhor do seu *know-how*” (*in Sair da Casca*, 2008b).

Daqui decorre, portanto, por parte das organizações exógenas uma dada dinâmica que transposta em exercícios de cidadania pela participação em causas de interesse social e comunitário nas escolas públicas e, de parceria com o Estado, consegue actuar em questões de interesse colectivo (Instituto Ethos, 1999), tal como a acção de programas de incentivo escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) “O Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia” seguinte (Figura 2.1) ilustra.

Figura 2.1 – Projecto “O Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia”



Legenda: Acção de programas de incentivo escolar<sup>67</sup>

Conseguem realizar-se assim, boas práticas de responsabilidade social empresarial, que traduzidas numa gama de acções, visam, entre outras situações, contribuir para a melhoria das condições físicas e educativas dos estabelecimentos escolares locais e que podem passar, por exemplo, pelo incentivo de acções de voluntariado por parte dos colaboradores, pela projecção de palestras temáticas, ou pela doação de equipamentos usados ou excedentes que possam ser utilizados em projectos escolares. É esta pró-actividade que sustenta ainda nesta filosofia organizacional, um encaminhamento de alunos para estágios profissionais e um

<sup>67</sup>O “Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia” assume-se como um programa educativo (lançado em 2005/06) desenvolvido pela agência Sair da Casca para a EDP, sob o tema da eficiência energética e alterações climáticas para escolas EB23, tendo sido reconhecido pelo *prémio Energy Globe Awards* como um dos melhores projectos educativos a nível mundial em 2008. Está integrado na estratégia da EDP em matéria de DS, envolvendo partes interessadas e organizações, como: ADENE, ERSE, Comissão Nacional da Unesco, Agência Portuguesa do Ambiente, ME, Agência para a Energia, Direcção Geral de Energia e Geologia e Campanha *Sustainable Energy Europe*, tendo o seu ano piloto *on-line* sido em 2007/2008. Visa uma mudança do comportamento de consumo individual e escolar, apostando na formação dos professores e na sua capacidade de mobilizar a comunidade escolar. As suas etapas num ano lectivo compreendem: lançamento às escolas e recepção das adesões; sessão de informação para os professores (*on-line*); envio de materiais pedagógicos/disponibilização *on-line*; e lançamento do concurso. Os prémios destinam-se à implementação de medidas de eficiência energética nas escolas vencedoras (1.º lugar/ 45 000 €; 2.º/35 000 €; e 3.º /20 000 €). (Projecto “O Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia”, *sine anno*).

incentivo a que as escolas e demais instituições da comunidade local visitem as suas instalações e conheçam a sua história e actividade laboral (AIMinho, 2011).

Mais precisamente é na senda da responsabilidade social empresarial que as organizações privilegiam determinadas campanhas, ideias e ideologias, processos e acções, capazes de rivalizar na satisfação de necessidades sociais e ambientais. O que, na verdade, revela um esforço numa agenda organizacional multifacetada que ambiciona um reconhecimento assente em confiança, respeito e admiração pela latitude de *stakeholders*, que o sistema educativo abarca, e em que as marcas, que desenvolvem projectos especificamente para contexto escolar, podem reforçar laços de coesão entre os adolescentes, além de poderem ostentar um *logo* distintivo, “um emblema da sua personalidade” (Lipovetsky, 2007:44). Nesta acepção, atente-se na acção de recolha de fundos (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) “Pilhas de Livros” que a seguir se expõe (Fig.2.2).

Figura 2.2 – Projecto “Pilhas de Livros”



Legenda: Acção de recolha de fundos<sup>68</sup>

Em suma, é ao abrigo das mudanças encetadas nas estratégias de relacionamento entre empresas e consumidores, que as organizações exógenas são motivadas a escolher, financiar e acompanhar projectos que lhes são apresentados por organizações da sociedade civil, ou mesmo desenhados internamente nos mais diversos sectores da empresa, tal como a acção de

<sup>68</sup>O Projecto “Pilhas de Livros”, concebido pela agência Sair da Casca para o Modelo Continente (iniciado em 2004), visa fomentar hábitos de leitura nas crianças num programa associado à sensibilização de professores, alunos e pais para a reciclagem de pilhas usadas, intento que surge na esteira dos níveis de recolha traçados a nível europeu. Este projecto, apoiado pela Ecopilhas, Sociedade Gestora de Resíduos de Pilhas e Acumuladores e do Plano Nacional de Leitura do ME, incentiva as escolas a reciclar pilhas usadas em troca de poderem ser premiadas com livros para a sua biblioteca, recebendo para o efeito pilhões. As escolas que, numa dada área de influência mais pilhões juntarem, são premiadas com um conjunto de livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura no valor de 1.000€ (Projecto “Pilhas de Livros”, *sine anno*).

patrocínio de material pedagógico (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) seguinte (Figura 2.3) atesta, e nos foi transmitida pela técnica da DECO entrevistada:

“Na Deco-Jovem (...) estamos a trabalhar especificamente com escolas. É claro que (...) criam parcerias, envolvem a comunidade (...), se tivermos um projecto consistente, sólido, (...) se conseguirmos recursos para fazer estas acções, e se tudo isto estiver num espaço virtual, temos facilidade de contacto com as escolas e elas aderem ao projecto. Digamos que, não podemos dizer que podemos dispensar o Ministério da Educação (...), mas não se querendo envolver, ou não estando muito entusiasta para se envolver, nós de facto conseguimos fazer isso”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Figura 2.3 – Projecto “Escolas DECOJovem”



Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>69</sup>

É conveniente sublinhar, em paralelo, que este tipo de parcerias alcança simultaneamente, uma garantia de rendibilidade e de distinção num mercado altamente competitivo, dado a boa saúde económica ser a primeira das prioridades em matéria de RSE, com as acções de comunicação no meio escolar a contribuir para a fidelização dos seus

<sup>69</sup>O espaço virtual DECOJovem destina-se à comunidade escolar, e tem uma estrutura de apoio, fontes de informação, centro de recursos e sítio de divulgação de projectos na área da EC, Educação para o Consumo (literacia do consumo, financeira, etc.). Resulta de um protocolo (Novembro de 2002) entre três estabelecimentos de ensino e a DECO. Especificamente, o Projecto “Escolas DECOJovem” constitui uma rede inter-escolar que visa a criação de núcleos juvenis e protecção do consumidor dinamizado pelas escolas aderentes organizadas em rede e sob o patrocínio e enquadramento da DECO, apelando também à conjugação de sinergias de participação, promoção e partilha de projectos inovadores e transdisciplinares no âmbito da temática da EC (Projecto “Escolas DECOJovem”, *sine anno*).



públicos (*in Sair da Casca*, 2009)<sup>70</sup>, ou, por outras palavras e tal como nos foi transmitido por um dos executivos de marketing entrevistados:

“(…) suponho que cada vez mais as marcas com Responsabilidade Social (…) associam-se (…) a eventos nas escolas com esse mesmo conceito, ou seja, temos aqui a marca, há o consumo, mais a exploração de um estilo de vida saudável, portanto realmente acho que nos últimos cinco anos nota-se uma evolução e se pensarmos um bocado encontramos alguns bons exemplos”

[Director de Marketing, E5a].

Donde pode resultar, paradoxalmente, que esta visibilidade pode também ela ser promotora de opiniões divergentes, pensamento, aliás, sustentado por vozes críticas ao já nomeado “movimento pela RSE” (Gago *et al*, 2005:14). Divergências que, com efeito, Molnar (2006b:6) sistematiza na sua tríade – *to, in & of school commercialism*, ao considerar que as acções empresariais de altruísmo e *good will* nas escolas (*of*) podem, efectivamente, reverter em acções direccionadas para o lucro pela venda de marcas, produtos e serviços para as escolas (*to*), e no seio das escolas (*in*).

Não podemos, no entanto, deixar de mencionar que pode ser a própria escola a criar, desenvolver e promover as suas acções ao longo de determinadas linhas de actuação, como sejam, projectos de educação e consciencialização ambiental, inclusão digital, entre outros diagnosticados como válidos no contexto sócio-ecónimoico em que a mesma se insere (Prosdossimo & Alegre, 2008). Esta pro-actividade aponta, portanto, por parte da escola, para a elaboração de um projecto político-pedagógico como uma das oportunidades que o sistema educativo tem de envolver de uma maneira participada os seus *stakeholders*, ao promover uma partilha de sinergias Assim, e dado privilegiar-se um envolvimento “em bases cada vez mais *soft*, realizando sonhos e partilhando valores” (Mendes, 2004:4), destacamos a acção de patrocínio de material pedagógico (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) seguinte (Figura 2.4), complementada pelo discurso da gestora de marca entrevistada:

“(…) o tema da alimentação era escolhido pelas escolas, e não havia materiais de suporte (…) identificou-se aqui uma oportunidade e a Nestlé apresentou este projecto [“Apetece-me”] ao Ministério da Educação para desenvolver todo o *kit* de materiais (...), os temas são decididos em conjunto (...), e temos tudo enfim muito validado com as várias entidades”

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

---

<sup>70</sup> Em adenda note-se, que a agência “Sair da Casca” foi pioneira em RSE, tendo-lhe valido o estudo “Percepção da Responsabilidade Social em Portugal” (Março de 2004), o Prémio de Marketing Sustentável, da APPM, Associação Portuguesa dos Profissionais de Marketing (*in* BCSD Portugal, 2011).

Figura 2.4 – Projecto “Apetece-me”



Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>71</sup>

Complementarmente, a conduta em que assenta a resposta ao *stakeholder* pode ser traduzida em doações, donativos e acções filantrópicas, em que o retorno pode ser tanto de ordem comunicacional, pela divulgação dessas acções, como de ordem financeira, dada a consagração de determinadas isenções fiscais (GAO, 2000). Cabem, nesta acepção, as acções de mecenato desportivo, ou seja, campanhas no meio escolar relativas ao desporto e outras actividades físicas extracurriculares (*vide* Figura 2.5).

Figura 2.5 – Projectos Especiais do Desporto Escolar



Legenda: Logótipo identitário do Desporto Escolar da DGIDC<sup>72</sup>

Daí que não possamos descurar o papel das Federações desportivas neste processo, nem excluir a conceptualização de Mecenato Desportivo, introduzido normativamente pelo Decreto-Lei n.º 74/99, de 16 de Março<sup>73</sup>. Note-se que este Decreto, além da regulação de

---

<sup>71</sup>Este projecto da Nestlé foi desenvolvido com o apoio da DGIDC, pretendendo desenvolver hábitos alimentares saudáveis e a prática de actividade física por parte dos alunos. O tema do concurso do ano lectivo 2010/11 foi o pequeno-almoço com desafios distintos para os 2.º e 3.º ciclo, respectivamente, elaboração de um conto ou de uma banda desenhada e criação de uma peça de fantoches ou organização de uma campanha de comunicação (Projecto “Apetece-me”, *sine anno*).

<sup>72</sup>De um conjunto de Projectos Especiais do Desporto Escolar DGIDC (2009), analisamos particularmente os que envolvem a FPB, Federação Portuguesa de Basquetebol (2009), com o Projecto “Compal Air”; e a FPR, Federação Portuguesa de Rugby (2009), com o Projecto “Nestum Rugby nas escolas”.

<sup>73</sup>Foi revisto pelo Dec-Lei n.º 160/99, de 14 de Setembro e é posterior em mais de uma década à primeira Lei do Mecenato datada de 1986. Diploma que, ao regime dos donativos ao Estado e às outras entidades referidas no Código do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares e no Código do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Colectivas, adiciona o regime do mecenato científico, educacional e desportivo (embora algumas das situações especificadas já se encontrassem previstas no âmbito do mecenato social e cultural).

benefícios e incentivos fiscais incentivadores<sup>74</sup>, veio permitir uma dada abertura por parte de parceiros tradicionais do poder local na área do desporto, entre eles, colectividades, clubes e associações promotoras, além da Fundação do Desporto, Comité Olímpico de Portugal, e Federações desportivas<sup>75</sup>, tal como pode ser observado no discurso do Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar entrevistado:

“(…) há várias empresas que, no âmbito ou do patrocínio ou do Mecenato, colaboram connosco (…), outras instituições e outros organismos ... de Estado (...), a Confederação do Desporto de Portugal ...o Comité Olímpico Português, todos eles são objecto de parcerias, uns de forma protocolada, outros de forma informal (...). Mais (...), Federações Internacionais de Desporto Escolar, com quem estabelecemos protocolos não só de participação nos projectos das federações como de organização de actividades internacionais em Portugal”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

O supra-mencionado Decreto do Mecenato Desportivo viria, similarmente, a justificar a participação de cidadãos e empresas na concretização do desenvolvimento da actividade desportiva, conferindo-lhes o estatuto de partes interessadas<sup>76</sup> que, de um modo ambivalente, são impactados, exercem e sofrem influência, quer por parte da escola, quer das organizações exógenas, em colaboração com o poder público:

“Por um lado, porque o Ministério da Educação não tem obrigação de promover o desenvolvimento de modalidades desportivas, e como tal, as instituições que têm essa obrigação é que terão mais interesse em colaborar com as escolas para desenvolver essas modalidades (...), então (...) estabelecemos muitas parcerias com Federações Desportivas (...). Por outro lado, são actividades que são desenvolvidas a nível regional e local e, portanto, quem melhor

---

<sup>74</sup>Definiram-se as condições de atribuição e controlo dos donativos, as modalidades de incentivo fiscal, em sede de IRS (Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares), e IRC (Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Colectivas).

<sup>75</sup> Pode ler-se na *Lei do Mecenato* (Decreto-Lei N.º 74/99 de 16 de Março), no seu art.º 3, referente ao Mecenato cultural, ambiental, científico ou tecnológico, desportivo e educacional, que são considerados custos ou perdas do exercício, até ao limite de 6/1000 do volume de vendas ou dos serviços prestados, os donativos atribuídos a entidades como: Comité Olímpico de Portugal, Confederação do Desporto de Portugal, as pessoas colectivas titulares do estatuto de utilidade pública desportiva, as associações promotoras do desporto e as associações dotadas do estatuto de utilidade pública que tenham como objecto o fomento e a prática de actividades desportivas, com excepção das secções participantes em competições desportivas de natureza profissional; e os estabelecimentos de ensino, escolas profissionais, escolas artísticas e jardins-de-infância legalmente reconhecidos pelo ME.

<sup>76</sup>Parte interessada constitui, segundo o Livro Verde da Comissão Europeia, o “indivíduo, comunidade ou organização que afecta as operações de uma empresa ou é afectado por elas” (COM, 2001a:28).

para promover e dar apoio a essas actividades que não os municípios (...). Isso começa-nos já a abrir um leque de parcerias muito grande”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

Não obstante, as acções de mecenato ou patrocínio em espaço escolar podem reflectir uma estratégia de investimento comunicacional, não alheia à polémica que algumas acções no *medium* escola ou dirigidas ao *target* infanto-juvenil têm suscitado (Molnar, 2006a). Com efeito, o marketing desportivo promove o desporto junto dos seus consumidores traduzido num certo estilo de vida, representando estratégias comunicacionais que se assumem como uma opção eficaz face ao investimento em meios tradicionais, visto potenciarem um maior envolvimento emocional e um maior grau de interactividade entre patrocinador e público-alvo. Deste envolvimento pode, nomeadamente, resultar uma parceria em triangulação, constituída simultaneamente por um órgão do Estado (DGIDC, 2009), sociedade civil representada por uma dada Federação desportiva e por uma organização do mercado, tal como demonstrado pela acção de patrocínio de programas/ actividades escolares (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) que a figura seguinte (Figura 2.6) ilustra.

Figura 2.6 – Projecto “Nestum Rugby nas Escolas”



Legenda: Acção de patrocínio de programas/ actividades escolares<sup>77</sup>

Ora, das acções de marketing e comunicação escolar até agora observadas resulta um acervo de agendas interinstitucionais, que nos foram sistematizados ainda do seguinte modo, pela técnica da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra entrevistada:

“Há parcerias que decorrem da lei e essas são inevitáveis, não é? Decorrem da Lei e a autarquia é obrigada a promovê-la com as escolas (...), nós temos normalmente contratos só entre a

<sup>77</sup>No ano 2008/09, a DGIDC através do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, e a FPR, Federação Portuguesa de Rugby, assinaram um Protocolo de Cooperação no lançamento de um projecto com vista à iniciação dos jovens na prática do rugby, no quadro do Desporto Escolar. O Projecto Nestum Rugby nas Escolas teve um papel preponderante na actividade das associações regionais, principais motores do desenvolvimento do rugby no meio escolar. O projecto é composto por três fases, a saber: formação e sensibilização de professores e alunos para o ensino e a prática do rugby; dinamização de um torneio inter-turmas; e convívios inter-escolas (Projecto “Nestum Rugby nas Escolas”, *sine anno*).

autarquia e o agrupamento ou pode envolver outras entidades (...), associações de pais do agrupamento que queiram ser entidade gestora das actividades de enriquecimento curricular, portanto, há vários tipos de acordos e a verba passa de acordo com isso. Ao nível dessas parcerias, a autarquia é obrigada a averiguar a aplicação correcta das verbas”

[Técnica Superior da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra, E7].

Constitui, assim, a terminar esta forma de interacção organizacional, aquela que consegue articular os três sectores, demarcando-se justamente por uma inerente relação de *win win*, ou seja, de legitimidade/visibilidade. O mesmo significa afirmar que, por um lado, a organização pública ou privada reúne simultaneamente a credibilidade para empreender determinadas acções comunicacionais em espaço escolar, bem como, ao apostar na formação/educação de crianças e adolescentes da comunidade onde se insere, conquista e/ou mantém a notoriedade desejada. E que, por outro lado, ou seja, por parte do sistema educativo, estas parcerias também podem potenciar uma situação de *win win* (Abbarno, 2001:180), visto os alunos terem a possibilidade de aprender um conjunto de matérias, ao mesmo tempo que às escolas são atribuídos recursos vários, o que tende a legitimar socialmente estas formas de interacção, tal como interpretado por um dos executivos de marketing entrevistado:

“A partir do momento em que se define um bocadinho as regras (...), sabemos que existem uma vantagem das marcas estarem presentes nas escolas, por questões de inovação que podem trazer, em termos de recursos que podem também disponibilizar para as escolas, mas tendo sempre em conta que existe aqui uma posição de *win-win* para ambas as partes”

[*Key Account Executive Vending*, E5b].

Concomitantemente ressalta uma complexa rede interaccional em que, tal como acentua Jacobsen (2002 *cit in* Magnusson, 2002), a questão já não se centra na actualidade em saber se os agentes são a favor ou contra, mas reside essencialmente na determinação de como as acções de comunicação escolar podem vir a ser implementadas. Se não vejamos:

“(...) tanto em termos de Orçamento de Estado, como em termos de reservas próprias o financiamento é limitado (...), e, portanto, nesse âmbito as parcerias são essenciais (...) com as entidades públicas são lógicas e naturais (...), com as entidades privadas e da sociedade civil são cada vez mais existentes e desejáveis. Aliás (...), sabemos que na maior parte dos países, o próprio assegurar do Desporto Escolar é feito por entidades privadas e por sociedade civil, e não por organismos do Estado. Portanto, (...) modelos de outros países indicam esse caminho”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

De facto, esta convergência de compromissos aponta, tanto para uma partilha de poder por parte dos agentes envolvidos, como para o estabelecimento de metas e objectivos,

recursos necessários e disponíveis, resultados esperados e indicadores de controlo. Mais, é apenas desta interacção negociada que o “trabalho conjunto na mecânica de uma acção, dos suportes, de um projecto, permite partilhar e criar confiança” (*in Sair da Casca*, 2008b). Muito embora, haja, necessariamente, que conseguir encontrar um dado equilíbrio, no tocante aos objectivos subjacentes (Giddens, 2001b), e tentar manter eticamente esse equilíbrio entre os vários *partners*, tal como a Secretária Geral da APAP deixa transparecer:

“(…) estas acções acabam por ser mais da responsabilidade das empresas do que propriamente da sociedade civil, ou das escolas (...) acho até que sejam de género comercial, porque é da forma que os projectos conseguem de alguma maneira ganhar alguma dimensão e escala (...) se se conseguir alargar o âmbito ao máximo de escolas possíveis, é também a possibilidade de se dar a certos miúdos, terem acesso a coisas que de outra forma, nunca a teriam.”

[Secretária Geral da APAP, E24].

## **2.2. REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DO SISTEMA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO SOCIAL EM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL**

“Ninguém contraria o marketing por muito tempo. Ninguém contraria os fabricantes de bem-fazer o bom cidadão.” Fernando Namora, 1969 (Namora, 2002).

Diferentes tipos de intenções tendem a caracterizar as parcerias entre escolas e organizações exógenas, tal como temos vindo a evidenciar no dilema que transparece nos discursos analisados, onde é possível constatar a convivência de percepções de que as acções se caracterizam por um cariz comercial, garante de produtividade e competitividade, a par de outros que defendem que a materialização do *ethos* ocorre por via das acções de responsabilidade social. Porém, estas percepções divergentes não invalidam, numa perspectiva de sociologia crítica, em que manifestamente se enquadra Apple (1999), que a incorporação destas formas de conhecimento curricular representa, e à luz das análises de Marx<sup>78</sup>, um conjunto de “mecanismos potenciais de selecção e controlo socioeconómico” (:241). Donde decorre, seguramente, uma interpretação vital à descodificação das relações entre ideologia e cultura, poder e conhecimento que, num plano sociológico e de economia do

---

<sup>78</sup>Atente-se que Apple (1999) destaca de Marx a obra *A ideologia Alemã*, a propósito do “conhecimento verdadeiro” e das discrepâncias entre poder económico e cultural nas sociedades industrialmente desenvolvidas, onde se postula que “as classes dominantes irão dar às suas ideias a forma de universalidade e representá-las como as únicas universalmente válidas” (:240).

conhecimento escolar, leva, nomeadamente, Apple (1999:243), a interrogar-se: A quem pertence o capital cultural, tanto o manifesto como o oculto, que é introduzido no currículo escolar?

Nesta linha de análise, o “corpus formal do conhecimento escolar” (*idem*:112), leia-se, o tipo de disciplinas seleccionadas, ou as tendências que transmitem (regras e rotinas para manter a ordem; e o currículo oculto<sup>79</sup> que reforça as normas de trabalho, etc.), podem constituir uma forma de controlo social e económico que ocorre através das formas de significado que a escola distribui. Esta perspectiva é ainda partilhada pelos teóricos da reprodução social, acerca dos valores e normas transmitidos pelo aparelho cultural de uma dada sociedade, entre eles, Bourdieu<sup>80</sup>. Constitui, como sabemos, este último, um autor incontornável da sociologia, que conceptualizou o *habitus* como disposições permanentes, como capital incorporado que, aparentando ser inato, resulta de uma dada trajetória social, em que a posição social do agente determina a sua maneira de se comportar em sociedade, contribuindo em simultâneo para perpetuar a distribuição das posições sociais num dado sistema social.

Decorrente desta abordagem, temos uma escola que despenha neste ideário um papel crucial nas sociedades actuais ao ser “organizadora da mobilidade social e, portanto, de trajetórias sociais implicando, a despeito da sua função de reprodução da distribuição das posições sociais, modificações de *habitus*” (Javeau, 1998:169). Neste sentido, esta instituição social está longe de se restringir, hoje, a certos níveis de socialização primária, ou secundária, visto concentrar mormente as

“interrogações que a sociedade formula acerca dos próprios processos de socialização, entre a aquisição de competências gerais ligadas ao exercício da qualidade de cidadão num sistema democrático cuja dimensão universal deve ser defendida e a de competências especializadas” (*idem*:169).

---

<sup>79</sup>O termo “currículo oculto” constitui, segundo Apple (1999), um conjunto de “normas e valores implicitamente e efectivamente transmitidos pelas escolas, e que, habitualmente, não são mencionados nos objectivos apresentados pelos professores (:139). Daí que a sua existência se prenda com a manutenção da “hegemonia ideológica da maioria das classes que detém o poder numa determinada sociedade” (:83).

<sup>80</sup> Bourdieu (1980) conceptualizou *habitus* como sendo um “sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (:88) e que confere aos indivíduos o potencial de adaptação às práticas consonantes com a sua pertença social. O *habitus* incorporado, fruto de uma dada memória colectiva, resultado do processo de socialização e de educação, orienta-se inconscientemente por “esquemas de percepção, de pensamento e de acção” (:91).

Logo, temos nesta acepção, um sistema educativo a controlar pessoas e significados, ao preservar e distribuir o designado “conhecimento legítimo” (Apple, 1999:112), e ao desempenhar o papel de uma “força activa” (*idem*:80) capaz de legitimar culturalmente o conhecimento de determinados grupos sociais que ocupam posições cimeiras na cadeia dos poderes políticos e económicos. Mais, os poderes político e económico encontram-se “dialecticamente relacionados” (*ibidem*:113) com poder e controlo cultural, daí que o sistema educativo não seja apenas difusor de valores e conhecimento ideológico visto, em último caso, contribuir singularmente para “produzir o tipo de conhecimento (uma espécie de mercadoria) que é necessário para manter os mecanismos económicos, políticos e culturais dominantes que actualmente existem” (*ibidem*:11). Desta feita, o *habitus* do ponto vista organizacional veiculado no sistema educativo, ao visar a produção de dadas práticas comportamentais, tende a corporizar a reprodução cultural, sendo que as acções de marketing e comunicação escolar, encetadas numa lógica empresarial contribuem nesta acepção para desenvolver um

“*espírito competitivo empresarial* por meio de acções que visam a premiação e modelos de comportamento para *formar vencedores*. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com carácter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição (Silva, 2004:4).

Concomitante, resulta desta tendência a consolidação de um capital simbólico hegemónico, ancorado a conteúdos culturais e políticos que habitam o quotidiano escolar, e que são mediados por práticas e discursos organizacionais veiculadores de representações, símbolos, imagens e comportamentos (Silva, 2002). Cabe, porquanto, a esta hegemonia<sup>81</sup> performativa entrelaçar um conhecimento curricular e uma “cultura legítima” (Apple, 1999:78), a uma aprendizagem de normas e tendências ocultas e implícitas, num *interface* de relações sociais reprodutoras da ordem social vigente. Em suma, o conhecimento emanado é fruto de “artefactos culturais” (*idem*:43) imersos num currículo oculto, em permanente articulação com um currículo formal, simultaneamente produtor e difusor de conhecimento e poder, num contexto histórico-político e sócio-económico determinado. A finalizar, importa acentuar que os artefactos culturais materializados nas práticas simbólicas das organizações

---

<sup>81</sup>Segundo Apple (1999), a hegemonia respeita a “um grupo organizado de significados e práticas, ao sistema de significações central, efectivo e dominante, valores e acções vividos” (:27).



no interior da escola potenciam a legitimação da sua imagem no imaginário social, promovendo simultaneamente a educação escolar como recurso na construção de identidades sociais (Silva, 2002). Assim, e sob este prisma, estamos perante um conjunto de recursos identitários que assentam numa determinada dimensão discursiva plena de ícones e símbolos presentes nas acções encetadas.

### **O legitimar de um currículo oculto pela lógica de mercado?**

Um novo, instável e complexo, sistema culturo-comunicacional é configurado pelo apogeu de dispositivos tecno-informacionais de produção e reprodução das sociedades actuais, ilustrando uma pluralidade de transformações inscritas num quadro de capitalismo, que afecta formas de configuração e representação espacio-temporais, níveis de interacção público-privado e códigos sócio-culturais (Castells, 2005). Mundo, porquanto, de relações globalizadas, onde os interesses financeiros, políticos e sociais são filtrados por mega corporações no sector das comunicações (publicidade, cinema, cabo, edições/publicações, retalho, televisão, estúdios de gravações, etc.), e em que estas redes de comunicação são continuamente interrompidas e cruzadas por relações de poder em constante mutação. Abordar a contemporaneidade implica, conseqüente e seguramente, reconhecer metalinguagens e hiperdiscursos, propulsores de ícones e de signos imersos numa teia de redes e tecnologias de ponta, ou antes, um espaço volátil de conceitos e gramáticas, uma meta-cultura onde impera uma linguagem publicitária e de mercado que confere sentido e expressão à acção humana.

Implica, ao mesmo tempo, constatar que estamos numa época apontada como era de transição de conceitos como universal, ciência e governo, para antónimos como global, economia do conhecimento e governança (Caraça, 2005), e em que esta transição ao alterar a relação entre capital, trabalho e conhecimento, tende a desencadear mutações entre o sistema educativo e o mundo da comunicação. Assim, e num âmbito de metamorfoses, a escola não ficou imune à *media* corporativa, ao ser posicionada como *new media*, na acepção de “a *media* é a mensagem” (McLuhan, 1967 *cit in* Tremblay, 2003:14), já que os meios como mensagens ao agirem como formas simbólicas, como moldes, são capazes de determinar o sentido colocado em circulação. O mesmo equivale a afirmar que, um dado conteúdo ou gramática, transmitido através de distintos meios, pode assumir efeitos díspares, ao se

encontrar dependente das especificidades do seu funcionamento e das suas características estruturais.

Encontramo-nos, assim, perante um vasto campo de transformações que, embora possa estar envolto em polémica, é certamente sinónimo da democratização das sociedades numa modernidade tardia (Giddens, 2002). A reforçar este âmbito destaca-se, vivamente, a omnipresença de um ecossistema comunicacional e informativo contemporâneo o que equivale a reconhecer a envolvência total (Molnar, 2007) das actividades de marketing. Reconhecimento de um ambiente sócio-cultural capaz de moldar e integrar a vida quotidiana, e de conferir ao espaço público uma dada ludicidade, além de possibilitar a penetração de actividades comunicacionais em suportes e conteúdos constantemente renovados e anteriormente mantidos à margem desta intrusão. Em síntese, deparamo-nos com uma certa “*market mentality*” (Mattelart *cit in* Hadj Mi & Nascimento, 2000:83), num mundo entendido como mercado, que reifica o cidadão consumidor, e em que esta “*marketização*” (*idem*:83) apesar de estar em curso há algumas décadas, se distingue na actualidade por uma “*penetração da lógica do mercado, da concepção de auto-regulação da sociedade por meio da auto-regulação das empresas*” (Mattelart *cit in ibidem*:83).

Situando-nos nesta linha, reforçamos que agrestes ventos percorrem globalmente as estratégias de comunicação publicitária, fazendo com que as técnicas afluam num sentido invasivo e omnipresente, alterando significativamente nas agências de meios o peso das estratégias *above e bellow the line*<sup>82</sup>. Daqui decorre que as barreiras entre conteúdo e informação, por contrapondo a comunicação comercial, tendem a esbater-se devido ao uso de sofisticadas acções de *soft sponsoring* e de *product placement*, capazes de reconfigurar, interactiva e intrusivamente, a relação entre *marketeers* e consumidores pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (Molnar, 2007). Nesta senda, uma das metas das agências de publicidade desde o início dos anos oitenta consiste na coordenação de planos de Comunicação Integrada (*IMC, Integrated Marketing Communications*), assente na integração

---

<sup>82</sup>As acções de comunicação *above the line* correspondem a acções encetadas nos meios tradicionais (televisão, imprensa, rádio, cinema e outdoor), tendencialmente associados a maiores índices de Cobertura Total da população alvo, já as acções comunicativas em meios não convencionais são metaforicamente considerados *below the line* (Mattelart, 2000b), ocorrendo em meios de difusão limitada mais próximos do *target* (eventos, *merchandising*, etc.).

de disciplinas várias<sup>83</sup>, como forma de potencializar a eficácia comunicacional. Alcance comunicacional de 360°, identificada do seguinte modo pela técnica da DGC entrevistada:

“(…) posso notar há talvez, em matéria de estratégia de comunicação, uma ligação maior a formas não tradicionais de comunicar, isso sim, isso noto.”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

De acordo com esta lógica, temos, assim, tanto, um efeito cumulativo capaz de aliar uma comunicação corporativa à comunicação de marca e produto, assente na coerência de objectivos, sincronia entre conteúdo e criatividade da mensagem e complementaridade entre suportes<sup>84</sup>; como, um efeito persuasivo em que o papel económico, aliado a um papel sócio-cultural por parte da comunicação de marketing, tem vindo a associar a componente económica das marcas à componente social das causas (CRM, *Cause Related Marketing*)<sup>85</sup>. Note-se também que este efeito persuasivo é resultado, quer da resposta ao repto lançado pelos consumidores, cada vez mais centrados nas questões ecológicas, sociais e humanas (Cardoso & Gaio, 2004), quer de uma actuação organizacional que visa desencadear um dado comportamento por parte do público-alvo, em virtude da pluralidade de fontes de audiências operacionalizadas. Mais, esta forma de actuação, ao munir-se de uma dada estratégia de comunicação de marketing e ao atribuir um estatuto simbólico aos bens materiais pela incorporação de carácter e valores, confere consequentemente ao consumidor a oportunidade de expressar as suas próprias emoções e personalidade. Donde e notoriamente, temos um conjunto de efeitos persuasivos caracterizados por marcas representacionais, mergulhadas em benefícios emocionais, a suplantam marcas predominantemente funcionais, mormente caracterizadas por benefícios tangíveis (Cardoso & Gaio, 2004).

---

<sup>83</sup>Tais como: Publicidade; Relações Públicas; Marketing Directo; de Eventos; Social; Promoções no ponto de venda; *Merchandising*; Mecenato; Design Criativo e Gráfico.

<sup>84</sup>Dentro das estruturas empresariais, a Comunicação Integrada aponta, tanto para uma situação intra-organizacional (anunciante/agência) e inter-departamental (objectivos, recursos e *budgets*), como para uma incorporação inter-organizacional entre as várias entidades implicadas no mesmo plano estratégico (Pickton & Hartley, 1998). Este processo aliado às campanhas de marketing internacional e à inerente globalização publicitária, pode conduzir a uma estratégia de comunicação global que verticalmente engloba as múltiplas disciplinas de comunicação nos vários países e organizações horizontalmente abrangidos (*GIMC, Global Integrated Marketing Communications*) (Gould, Lerman & Grein, 1999).

<sup>85</sup>O CRM, *Cause Related Marketing* “combina num único acto de consumo a motivação orientada para o próprio indivíduo (a aquisição) com a orientação para os “outros” (o donativo)” (Cardoso & Gaio, 2004:9).

### 2.3. COMUNICAÇÃO COMERCIAL NO MEIO ESCOLAR: NAS ENTRELINHAS DA LEI E NOS LIMITES DA ÉTICA

Coabitam na contemporaneidade linhas de pensamento discordantes, no tocante à comunicação dirigida a menores, ou antes, crianças e jovens, o que necessariamente nos leva a olhar para os papéis vincadamente diferenciados da regulação, auto-regulação ou co-regulação, como forma de aprofundar o nosso objecto de estudo.

Donde e começando por debater as questões regulamentares, focamo-nos primeiramente, na regulação que tradicionalmente visa por parte dos poderes públicos – legislador, Governo ou entidade reguladora – forçar as empresas a enquadrar os seus comportamentos dentro de determinados moldes, o que, de acordo com um dado nível de evidências científicas, pode originar restrições legais a determinadas condutas, além da exclusão de outras. Em seguida, detemo-nos na auto-regulação, onde são os próprios regulados que voluntariamente se submetem a regras e sanções, tendo a liberdade de estabelecer o seu próprio quadro normativo e instâncias de regulação, além de poderem definir o que consideram ser mais adequado para defender determinados direitos fundamentais (Silva, *sine anno*). É, com efeito, este último modelo de regulação consideravelmente mais flexível do que as regulações legais, em parte por os códigos e conjuntos de directrizes que os compõem serem desenvolvidos e implementados pela indústria, embora tal não exclua a necessidade de um sistema transparente de aconselhamento, acompanhamento e execução. Daí que o modelo de auto-regulação pressuponha a protecção dos anunciantes da regulação externa, ao promover a confiança dos consumidores na publicidade, visando a sua continuidade. Não obstante, existe ainda a possibilidade de os anunciantes optarem por uma co-regulação, onde se admite que os objectivos ou instrumentos-base da regulação possam ser delineados pelo poder público havendo, contudo, um incitamento a que os regulados participem na definição e aplicação das regras necessárias ao bom funcionamento do mercado e à salvaguarda dos direitos fundamentais (Silva, *sine anno*)<sup>86</sup>.

De todo o modo, importa frisar que, em qualquer um dos modelos, a conflitualidade assenta seguramente em distintos painéis científicos e diferentes padrões de evidências que

---

<sup>86</sup>Modelo em que a actividade de co-regulação comporta de modo alternativo ou cumulativo, uma “definição conjunta e participada de normas (regras de conduta, códigos,); a criação de entidades de auto-regulação para aplicação de normas definidas pelo legislador; a criação de entidades reguladoras ou fóruns especializados dentro destas, com a participação directa dos regulados” (Silva, *sine anno*, 3).

podem ser utilizados por grupos diversos para avaliar a eficácia das diferentes formas de regulação (Livingstone, 2005; 2007). Assim sendo, observemos, pela importância que tem para a presente dissertação, a implicação destes modelos para as formas de comunicação responsável ou “comunicação comercial” (ICAP, 2010:13) dirigida a crianças e jovens em espaço escolar.

Ora, primeiramente, no campo da regulamentação, a comunicação comercial tem, no plano nacional, por pano de fundo, o Código da Publicidade (Decreto-Lei n.º 330/90)<sup>87</sup>. Código essencialmente, focado no conteúdo da comunicação, que tem vindo a sofrer alterações, em muito, alavancadas por transposições directivas ou regulamentos comunitários<sup>88</sup>. Defendem-se, neste quadro legal, um conjunto de princípios essenciais face ao efervescente panorama do marketing infanto-juvenil, entre eles, o da licitude, identificabilidade, veracidade e respeito pelos direitos do consumidor (artigo 6.º). Nesta perspectiva, a actividade publicitária, entendida como “o conjunto de operações relacionadas com a difusão de uma mensagem publicitária junto dos seus destinatários”, (artigo 4.º, n.º 1)<sup>89</sup> deve, designadamente, primar por cumprir com o princípio da identificabilidade, em virtude da obrigatoriedade de ser “inequivocamente identificada como tal, qualquer que seja o meio de difusão utilizado” (artigo 8.º, n.º 1).

Sabemos e lembramos a importância do princípio da identificabilidade dada a implosão de novos meios em busca de audiências fragmentadas, capaz de provocar alterações nos modos de procura do mercado, tal como a seguir se pode observar:

“Há uma maior preocupação de um maior conhecimento do segmento, de procurar a melhor forma de comunicar com este *target*, isto por um lado, procurando uma maior eficácia das acções, mas também por questões deontológicas” (Mónica Chaves, sócia-gerente da Brandkey *cit in Briefing*, 2006/12/19).

Já, especificamente, no campo das restrições ao conteúdo da publicidade a menores (artigo 14.º) postula-se a necessidade de ponderar a vulnerabilidade psicológica desta

---

<sup>87</sup>Código em que o conceito de publicidade (artigo 3.º, n.º 1), contempla “qualquer forma de comunicação feita por entidades de natureza pública ou privada, no âmbito de uma actividade comercial, industrial, artesanal ou liberal, com o objectivo directo ou indirecto de: (a) Promover, com vista à sua comercialização ou alienação, quaisquer bens ou serviços; (b) Promover ideias, princípios, iniciativas ou instituições”.

<sup>88</sup>Código da Publicidade aprovado pelo DL n.º 330/90, de 23 de Outubro (1.ª versão); alterada pelo Decreto-Lei n.º 57/2008, de 26 de Março (dado o Regime das Práticas Comerciais Desleais ter sido transposto para o Direito Português). Encontra-se à presente data na sua 13.ª versão.

<sup>89</sup>A par das “relações jurídicas e técnicas daí emergentes entre anunciantes, profissionais, agências de publicidade e entidades que explorem os suportes publicitários ou que efectuem as referidas operações”. E ainda, das operações (n.º 2) de “concepção, criação, produção, planificação e distribuição publicitárias”.

população. Neste sentido, deve a publicidade abster-se de incitar, pela exploração da sua “inexperiência ou credulidade”, a aquisição de um dado bem ou serviço. Deve, ainda, excluir mecanismos que os possam levar a “persuadirem os seus pais ou terceiros a comprarem os produtos ou serviços em questão”; bem como “explorar a confiança especial que os menores depositam nos seus pais, tutores ou professores”. Em paralelo e particularmente, analisando a publicidade ao objecto estabelecimentos de ensino ou destinada a menores (artigo 20.º)<sup>90</sup>, continua, todavia, a verificar-se que a preocupação central incide no conteúdo das mensagens publicitárias e não, propriamente, no meio em que é veiculada e nos locais onde é difundida (DGC, 2008).

Perante o descrito, esbarramos, decerto, numa moldura legislativa exígua, causada singularmente pela dificuldade em estar alinhada com a dinâmica da realidade social, ou segundo a técnica da DGC entrevistada: “os agentes têm muita imaginação, os legisladores não conseguem andar com o mesmo ritmo” [Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26]. No entanto, esta moldura legal coabita, como vimos, com a auto-regulação, onde justamente nos deparamos com as técnicas de marketing da indústria a serem lideradas pelo ICC, International Chamber of Commerce (2008). Foi, precisamente, este órgão internacional que lançou, em 2003, o *Compêndio de Regras sobre Marketing, Crianças e Jovens* (ICC, 2003)<sup>91</sup>. Documento que contou com a participação da WFA, World Federation of Advertisers, e que se assume não apenas como uma ferramenta de trabalho, ao pretender evitar que se cumpram “muitas das ameaças de restrição que pairam sobre a comunicação comercial envolvendo crianças” (APAN, 2003). Na verdade, as restrições legais são tidas como lapidares pelos anunciantes, que pretendem sobremaneira evitá-las, enfatizando, para o efeito, que se encontram numa “era responsável (...) e fortemente empenhados em responder às preocupações dos consumidores” (APAN, 2003). Sentido em que também actua o programa RAC, *Responsible Advertising and Children*<sup>92</sup>, que, ao assumir-se como uma plataforma mundial, com capacidade de liderar as Boas Práticas na Comunicação de

---

<sup>90</sup>“É proibida a publicidade a bebidas alcoólicas, ao tabaco ou a qualquer tipo de material pornográfico em estabelecimentos de ensino, bem como em quaisquer publicações, programas ou actividades especialmente destinados a menores” (artigo 20.º).

<sup>91</sup>Este documento agrupa diversas regras de conduta relacionadas com publicidade e crianças dispersas por outros Códigos da CCI, Câmara de Comércio Internacional (APAN, 2003).

<sup>92</sup>Programa RAC da Federação Mundial de Anunciantes (WFA) que ao viabilizar a comunicação entre legisladores, sociedade e consumidores visa ser identificado como mentor global de um posicionamento responsável, designadamente, na área da saúde pública (WFA, 2010).

Marketing dirigida a crianças, pretende ser um espaço de debate, um fórum em torno da legislação e das acções a serem implementadas por parte das corporações.

Daqui decorre formalmente, no caso nacional, a criação de códigos de auto-regulação por parte de anunciantes, agências de publicidade e meios de comunicação social especificamente, mediada pelas regras de conduta do ICAP (2010)<sup>93</sup>. Regras que são transpostas para manuais de conduta que, ao sublinhar o elemento ético, pretendem justamente contribuir para o desenvolvimento de uma actividade publicitária mais responsável, ao defender determinados valores ambientais e sociais veiculados nas mensagens. E que visam, munindo-se de um efeito *boomerang*, educar o consumidor a assumir uma atitude mais responsável. Constitui, aliás, este posicionamento diferenciador, condição indispensável à notoriedade e visibilidade pretendidas, quer ao nível dos produtos criados, quer atendendo à comunicação efectuada, ao pressupor um determinado nível de coerência nos seus propósitos e uma estratégia de médio e/ou longo prazo.

São ainda este tipo de pressupostos que estão na origem da criação do *Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores* da APAN (2005)<sup>94</sup>, que especificamente inclui uma cláusula sobre o “Marketing nas Escolas e Educação Publicitária para Menores”. Consta com efeito uma rubrica composta por quatro pontos nesta matéria, sendo que dois deles focam questões relativas à educação do consumidor (n.º 27) e à literacia em *media* (n.º 28) a serem desenvolvidos designadamente nas escolas, e os restantes dois, apontam para a ocorrência de acções promocionais em espaço escolar. Concretamente admitem-se, nestes últimos dois, a distribuição de amostras, embora sob a supervisão dos professores e após o aval da direcção (n.º 29); além de se considerar que a participação de menores<sup>95</sup> em acções promocionais, realizadas no espaço ou no âmbito de actividades escolares, não deve implicar um comprometimento com posteriores actos de compra ou de utilização (n.º 30). Em síntese,

---

<sup>93</sup>O *Código de Conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial* é inspirado no Código das Práticas Leais em Matéria da Publicidade da CCI, Câmara de Comércio Internacional. Foi adoptado em 1991 no ano da fundação deste instituto, sendo regularmente revisto de modo a manter-se a par do mercado. Especificamente no tocante à comunicação comercial dirigida a crianças e jovens pretende assegurar uma “responsabilidade particular” (ICAP, 2010:10) salvaguardada na Parte II, Capítulo I, artigo 22 deste código de conduta.

<sup>94</sup>Documento de auto-regulação datado de Setembro de 2005, que contou com a adesão de cerca de quarenta associações e entidades, que unanimemente subscreveram que os “sistemas baseados em proibições ou restrições não são uma solução realista, nem única” (APAN, 2005).

<sup>95</sup>A preocupação com a segmentação etária foi transposta neste documento ao ser feita a distinção entre o segmento criança (até aos 13 anos) e o menor até aos 18 anos. Distinção que, todavia, não foi transposta ainda para o actual Código Publicitário português.

pretende-se garantir uma publicidade, para crianças, responsável e que a propósito do canal *media* escola<sup>96</sup> é incorporada do seguinte modo, no discurso do director de marketing entrevistado:

“(…) não é apenas estar lá presente, não é apenas vender, não é apenas mais um canal de distribuição (…) onde o *approach*, tem de ser diferente (...), tem o outro lado, que é uma componente mais, digamos, de responsabilidade”

[Director de Marketing, E5a].

A reforçar esta orientação encontramos, assim, estratégias, por parte de agentes económicos, que operam “numa lógica de gestão e numa perspectiva de oportunidade de negócio, como uma oportunidade de não perder negócio e contribuir para o desenvolvimento de forma sustentável” (Fernandes, Mendes & Pernas, 2005:20). Mais, é pelo acentuar de uma dada fronteira ética que se pretende conseguir um distanciamento entre práticas de “comunicação responsável para crianças”, tal como entendidas pela agência Sair da Casca (2009), e práticas de “comunicação comercial” (ICAP, 2010:13). É, ainda esta linha de actuação que necessita ser defendida quando o meio é a escola, assim o entende o director-geral da federação da indústria alimentar e das bebidas:

“(…) a Gestão Escolar é, acima de tudo, equacionar (...). A escola deve ser promotora... da compreensão daquilo que são hoje os mecanismos de comunicação, de publicidade (...). Agora, (...) em situação alguma (...), deve ser promotora ou um espaço, digamos assim, de promoção comercial, de promoção objectiva a produtos”.

[Director-geral da FIPA, E15].

Embora, este contexto não deixe de ser atravessado por algumas situações promocionais na óptica da especialista em comunicação pedagógica entrevistada:

“Com certeza que há grandes empresas que têm acções comerciais localizadas, só porque o comercial se lembrou disso. Estas acções são extremamente complicadas de controlar e saber o que são (...). A escola é um terreno complicado (...), delicado, e talvez haja maior consciência agora, do que há 10 anos, de que isso é marketing. Por isso, não vejo que haja marketing mais agressivo hoje, pelo contrário, acho (...) há uma deslocação dessas práticas para (...) campanhas com novas tecnologias”

[Partner da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

Esta constatação induz, por seu turno, a que o director de uma organização de defesa do consumidor entrevistado aponte situações que seguramente extravasam o espírito da lei:

---

<sup>96</sup>Há a lembrar que a autodisciplina e a regulamentação em escolas de actividades promocionais compete na UE à DG Sanco, Direcção Geral da Saúde e Protecção dos Consumidores da Comissão Europeia.



“A que é que se assiste neste momento nas escolas? Livros escolares peçados de publicidade a marcas; empresas, desde o sector alimentar ao sector da computação, (...) a invadirem o terreno escolar e a procurarem aliciar as crianças e os jovens para as marcas, para o mais”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Esta ambivalência de posições, quanto à conflitualidade de interesses privado *vs* público, ou de negócio *vs* bem comum, tem, seguramente, subjacente uma legislação, sinónimo de restrição, ou uma auto-regulação e co-regulação responsável capaz de minimizar impactos e efeitos perversos da actividade comunicacional. Interpretação perfeitamente visível nos discursos dos agentes da sociedade civil entrevistados com peso no sector, designadamente do Secretário-Geral do ICAP e da Secretária Geral da APAP:

“(...) um dos objectivos do ICAP é que não se legisle, se nós conseguimos pacificar o sector, não há razões para se legislar. A legislação normalmente tende para se restringir o que chamamos a liberdade de expressão comercial. A publicidade é muito visível, é muito fácil politicamente, a partir de agora não se pode fazer anúncios a ... e pronto e isto tudo acaba (...)”

[Secretário-Geral do ICAP, E20].

“É assim, auto-regulação ou co-regulação, eu prefiro à legislação ou regulação do Ministério, e isto essencialmente porquê? Porque o Ministério proíbe e acabou. [Nas escolas] eu acho que... é proibida a Comunicação Comercial pura, são permitidos estes tipos de programas que têm de passar por estes crivos todos... e afastam qualquer um, não é?...”

[Secretária-Geral da APAP, E24].

No entanto, e nomeadamente por parte de ONG's de consumidores dedicados às matérias da saúde e educação, temos a auto-regulação a ser considerada deveras insuficiente, por não conseguir desencorajar um tipo de comercialização que promove práticas dietéticas não saudáveis, e por não sancionar verdadeiramente quem não cumpre, o que leva, afinal, a promover o reforço de restrições legais à publicidade alimentar (Hawkes, 2007), tal como acentuada pela Coordenadora do Departamento de Formação da DECO entrevistada:

“(...) não acredito e não confio na auto-regulação (...) face ao problema (...) da obesidade infantil (...) com os estudos que demonstram a influência que a publicidade tem na alimentação e existindo auto-regulação, e não há uma alteração dos comportamentos, como é que vamos confiar na auto-regulação? (...) Ah, ... portanto aquilo que achamos é que deve de haver mais directrizes e algumas medidas restritivas”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Ainda assim, é da parte do aparelho do Estado que a técnica da DGC entrevistada dá voz ao argumento que os códigos de auto-regulação constituem uma excelente iniciativa por

parte dos privados, embora transporte esta questão para o nível da sua abrangência, tocando concomitantemente num ponto crucial, o do cumprimento das sanções:

“(…) de que serve um Código de auto-regulação, que não vai mais longe que a lei? Julgo que as entidades privadas têm excelentes oportunidades de ir mais longe (...), têm um conhecimento daquilo que estão a auto-regular, maior que qualquer outro... e (...) deve prever sanções para os prevaricadores (...) que tornem credível esse Código de Conduta...”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

De facto, a questão da sanção não é de todo alheia à sociedade civil, em particular aos agentes de defesa do consumidor:

“(…) há aí muita dissimulação (...), está no DNA do país (...) a auto-regulação no limite vai até à advertência, sou a favor da auto-regulação, mas para gente adulta, gente séria... era necessário que crescêssemos...”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Ora, de acordo com estas representações sociais, as práticas comerciais continuam a perdurar, embora possam ser consequência de um desconhecimento ou de uma falta de maturidade face a determinadas regras de conduta, como consta do discurso da especialista em comunicação pedagógica entrevistada:

“(…) acredito muito mais na auto-regulação, do que na regulação (...). Veja, se o concorrente pode não realizar... já garante uma certa disciplina. O que eu acho é que a escola e a tal sociedade civil, ainda não sabem trabalhar com empresas (...) e acho que eles também têm de ter códigos e regras de conduta. Às vezes as escolas telefonam para ter amostras, quando nós não queremos dar amostras, o que é que a gente faz, não é?”

[*Partner* da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

De todo o modo, segundo o Director-geral da FIPA, há necessariamente que alargar o espectro desta problemática a toda a comunidade, considerando que os primeiros grandes responsáveis pela educação das crianças são os pais, havendo ainda a anadir:

“(…) uma pró-actividade dos vários parceiros, da escola, das autarquias, dos profissionais de saúde e obviamente daqueles que trabalham a área da alimentação, seja indústria, seja restauração, como aqueles que trabalham a área da actividade física, do desporto quer na escola, quer fora da escola. Portanto (...) têm que trabalhar todas no mesmo sentido e não haver, como no passado houve (...), o facilitismo de apontar o dedo à indústria como causadora de todos os males (...), porque depois vêm escamotear outras obrigações...”

[Director-geral da FIPA, E15].

Face ao exposto, julgamos que a diversidade de representações sociais, aqui presente, é suficientemente ilustrativa de que profundas mudanças e omissões normativas ainda

atravessam este cenário, a que necessariamente acresce a polémica em torno da segmentação etária dos menores, ou seja, dos que ainda não completaram dezoito anos de idade (artigo 122 do Código Civil português). Esta polémica tem, aliás, subjacente o apuramento de um limite etário reconhecido como denominador, a partir do qual as crianças adquirem a capacidade para interpretar e descodificar as mensagens que lhes são dirigidas<sup>97</sup>. Sabemos que o debate em torno desta segmentação etária é deveras complexo, sendo, inclusive, capaz de extremar posições como os quatro discursos seguintes tendem a ilustrar. Assim, vejamos, primeiramente, o da técnica da DGC entrevistada, que relativiza a moldura legal existente, dada a abrangência e transversalidade desta conceptualização:

“ (...) há na sociedade... pólos opostos de entendimento do que sejam as crianças, e sob vários pontos de vista (...) até o próprio conceito de criança vai sempre sendo alterado (...) evidentemente que tem que haver adequação de conteúdos às idades, mas aquilo que a lei procura fazer é criar um chapéu de alguma protecção para esta faixa até à idade adulta...”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Em segundo, atente-se no discurso da Directora-Geral da APAN, que por questões de operacionalidade e avaliação das campanhas considera a moldura legal insuficiente:

“(...) estabeleceu-se (...) em diversos Códigos Internacionais, que era... pelo final dos 11 anos, (...) e, portanto, nós, neste momento, estamos a assumir até aos 12 anos como crianças (...) de facto, o Código da Publicidade não fala em idades, mas (...) até por questões de monitorização, não é?”

[Directora-Geral da APAN, E17].

E, em terceiro e quarto, observem-se as representações sociais dos actores das associações de defesa do consumidor da sociedade civil que, tanto apontam para a adopção de medidas adequadas à contemporaneidade comunicacional, como para o reconhecimento de que a lei actual tende para a ineficácia, quer pela sua brandura, quer por haver uma tendência inata para o incumprimento. Vejamo-los respectivamente:

“É isto que nós pedimos em Portugal, é que... seja analisada a situação e, em primeiro lugar, tem que se definir, de facto, qual é a idade para a qual deve haver restrições (...) não é fácil (...), mas criem grupos de trabalho (...), não pode é isto continuar assim sem se tomar uma decisão”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

---

<sup>97</sup>Em *Regulation on Advertising Aimed at Children in Europe: The Legal Framework Provided For by Overarching European Rules and the Laws of 26 European Countries* (Stylianou, 2008), é possível observar as diferentes interpretações e segmentações etárias atribuída a menores de idade nos vinte e seis países europeus agrupadas para efeitos de análise.

“(…) seria pertinente [proibir a publicidade abaixo dos 12 anos], se nós conseguíssemos na realidade restrições ainda mais rigorosas para os menores de 12 ou de 14 anos, ou então mesmo as proibições, porque a partir do momento em que a nossa lei se revela permissiva (...). E não pode o intérprete distinguir onde o legislador não o fez!”

[Director da apDC/CEDC, E11].

À luz das representações sociais patentes, resta-nos sublinhar a sua unanimidade, quanto à delicadeza deste objecto de estudo dada a multiplicidade de pontos cardeais que tende a abranger.

### **Comunicação comercial e obesidade infanto-juvenil na linha da frente**

*“Given their purchasing power, numbers, potential as future customers and captive status, it is no wonder that food companies view schoolchildren as an unparalleled marketing opportunity” (Marion Nestle cit in Brody, 2002).*

Das diversas abordagens teórico-conceituais que têm orientado, ao longo das últimas décadas os estudos da comunicação, iremos destacar, em particular, uma linha crítica que encara a comunicação como promotora da globalização e da conseqüente homogeneização cultural. À luz desta focalização evidencia-se Mattelart (2000a) que considera, na contemporaneidade, a “empresa-rede” (:320) como um actor global na “competição vivida como titânica no mercado planetário” (*idem*:321), onde detém uma função de “integração” (*ibidem*:321), visando integrar, para além das escalas geográficas, os modos de concepção, produção e consumo, dado a doutrina corporativa ter sido “extrapolada como fundamento da reorganização do planeta” (*ibidem*:321).

Acreditamos, à sombra desta focalização, que é precisamente neste contexto de integração corporativo que o sistema educativo se destaca sobremaneira como canal de comercialização crescente para os promotores de alimentos, tal como atesta o relatório da World Health Organization 2004 – *Marketing food to children: the global regulatory environment* (Hawkes, 2006). Na verdade, o marketing nas escolas é aí descrito, como a técnica para divulgar alimentos para crianças<sup>98</sup>, que “ocupa provavelmente o segundo lugar,

---

<sup>98</sup>A indefinição do termo “criança” atendendo aos limites de idade máxima e à aplicabilidade da faixa etária nestas matérias, atravessa este relatório resultando indistintamente em menores, jovens, pessoas jovens ou crianças. Já quando se delimitam as idades, a definição varia consoante os países, por exemplo, nos Estados

depois da publicidade televisiva, em termos de volume de debate e controvérsia provocado nos últimos anos” (Hawkes, 2006:57)<sup>99</sup>. Paradoxalmente constata-se, neste Relatório da OMS, Organização Mundial de Saúde de 2004 (Hawkes, 2006) que, embora a prática fosse considerada como estando em expansão pelo globo, em muitos países não foi encontrada regulamentação específica<sup>100</sup> dedicada ao marketing em espaço escolar<sup>101</sup>. Assim, e especificamente a nível das restrições (limitações estatutárias; directrizes governamentais não estatutárias; ou directrizes voluntárias de organizações educativas ou da indústria) unicamente 33% dos países pesquisados, apresentavam alguma forma de regulamentação nestas matérias, enquanto outros colocavam algum tipo de restrições à venda de certos produtos alimentares em escolas. Neste ponto, a sistematização das regulamentações encontradas nos países analisados<sup>102</sup> (Hawkes, 2006), demonstra que, nos escassos vinte e quatro países<sup>103</sup>, maioritariamente europeus, onde foram encontradas restrições (excluindo directrizes voluntárias), estas apresentavam uma incidência em publicidade, patrocínio e venda de produtos<sup>104</sup>. Não obstante, consideram ainda neste relatório, a propósito dos códigos de auto-regulação existentes que, apesar de poderem ser aplicáveis ao conteúdo das campanhas em espaço escolar, raramente apresentam medidas adequadas para o efeito (*idem*).

---

Membros da UE, um menor tem menos de 18 anos, tal como designado pela Convenção sobre os direitos das crianças da ONU, à excepção todavia da Áustria, onde se considera a idade de 19 (Hawkes, 2006: 23).

<sup>99</sup>Este relatório de 2004 da OMS centra-se nas técnicas – publicidade e promoções – usadas pelas empresas para promover alimentos para crianças, apurando um conjunto de formas, tais como, publicidade televisiva, marketing nas escolas, patrocínio, *merchandising*, marketing na Internet e promoções de vendas.

<sup>100</sup>Dada a indefinição da delimitação etária do termo de criança, sucede que uma dada regulamentação embora possa ser semelhante dentro de um grupo de países, pode contudo aplicar-se a diferentes idades. Além de que as próprias regulamentações sobre as diferentes formas de marketing (publicidade e promoções de vendas) no mesmo país, podem vir a ser aplicadas a diferentes faixas etárias (Hawkes, 2006: 23).

<sup>101</sup>Os dados acerca das regulamentações que regem estas práticas foram obtidos por meio de uma busca abrangente, de que resultaram informações de 73 países, embora com algumas regiões menos representadas devido “às dificuldades de acesso a informações relevantes” (Hawkes, 2006: 5).

<sup>102</sup>As regulamentações foram agrupadas por: proibição completa das actividades comerciais nas escolas; restrições a formas específicas de publicidade, como publicidade nos programas de televisão escolares, promoções de vendas e colocação de marcas em livros didácticos; e directrizes gerais sobre publicidade e/ou patrocínio (Hawkes, 2006).

<sup>103</sup>Destes, 15 países apresentam alguma forma de regulamentação sobre o marketing escolar e, dentro desse grupo, 10 têm restrições estatutárias contidas em leis relativas a educação, publicidade ou comércio; outros 3 têm directrizes governamentais não estatutárias; e 2 têm artigos sobre marketing nas escolas incluídos nos seus códigos de auto-regulação (Hawkes, 2006).

<sup>104</sup>Admite-se no relatório a indefinição do termo actividades comerciais, tendo-se verificado que, o patrocínio é de modo geral encarado de uma forma mais permissiva, que a publicidade directa (Hawkes, 2006).

Ao mesmo tempo, a análise desta realidade, a nível global, levou a EASA, European Advertising Standards Alliance (2004) – apesar de defender a auto-regulação em publicidade como o expoente máximo de auto-regulação do mercado e da responsabilidade social empresarial – a recomendar que o marketing escolar fosse regulamentado pelas próprias escolas, visto as organizações de auto-regulação não terem a responsabilidade de determinar a localização espacial da publicidade (Hawkes, 2006:58). Note-se que esta tomada de posição ilustra, inevitavelmente, que a questão alimentar e nutricional em espaço escolar está ancorada a uma plataforma submersa: a relação causal entre comunicação comercial, obesidade infanto-juvenil e excesso de peso<sup>105</sup>.

Na esteira desta plataforma encontra-se, certamente, a preocupação com os níveis de exposição publicitária e mecanismos de persuasão que visam influenciar o comportamento dos consumidores, e que assume uma expressão significativa a nível internacional. Tem, na verdade, sido objecto de inúmeros debates e estudos por parte de diferentes entidades (investigadores, anunciantes, agências e organismos de regulação), com o intuito de restringir, regular e recomendar códigos de boas práticas no tocante à publicidade dirigida a crianças, particularmente a produtos alimentares (IASO, 2008). Constitui, afinal, este um ponto de confluência de uma das questões mais complexas e polémicas: a identificação do peso da publicidade na emergência da obesidade infantil (OBS, 2005), visto reinar uma ausência de consenso e de resultados científicos conclusivos acerca do impacto da comunicação comercial na alimentação e obesidade desta população-alvo. Embora no Livro Branco da UE (LBSO), possa ler-se, dado se reconhecer o forte peso dos sectores da publicidade e do marketing, estar “provado que a publicidade e o marketing dos alimentos influenciam os regimes alimentares, sobretudo os das crianças” (COM, 2007:6), sendo que nos regimes alimentares publicitados tendem a prevalecer excessos de nutrientes pouco saudáveis, que podem resultar em obesidade (WHO, 2003)<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup>Segundo o LBSO, *Livro Branco sobre uma estratégia para a Europa em matéria de problemas de saúde ligados à nutrição, ao excesso de peso e à obesidade*, o “problema do excesso de peso e da obesidade pode ser simplesmente expresso como a absorção excessiva de energia proveniente de alimentos associada a um dispêndio baixo ou insuficiente de energia, o que significa excesso de energia armazenada sob a forma de gorduras” (COM, 2007:2).

<sup>106</sup>A obesidade segundo a OMS constitui “uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afectar a saúde” (DGS, Direcção Geral de Saúde, 2005:4). Como critério de medida é calculado o IMC, Índice de Massa Corporal, que traduz a relação entre peso e altura, dividindo-se o peso expresso em kg e o quadrado da altura expresso em metros. Note-se que no caso de um adulto, a obesidade corresponde segundo este critério a um  $IMC \geq 30$  (DGIDC, 2006:7), ao passo que o diagnóstico da obesidade

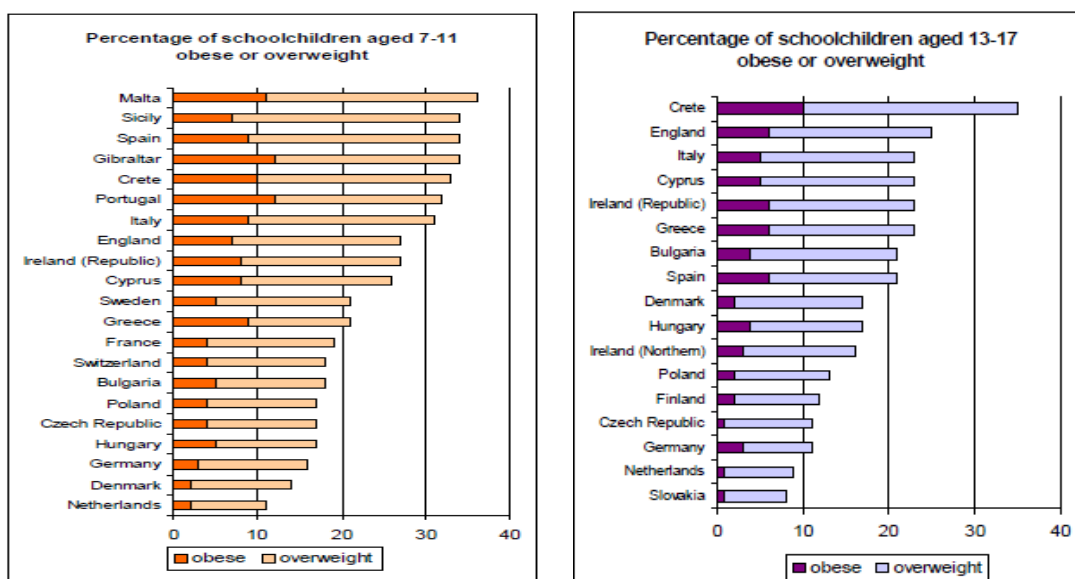
Importa reter que a consideração em torno da prevalência da obesidade a nível mundial (WHO, 2000) levou, inclusive, a que no início dos anos noventa do século passado a OMS, a declarasse uma doença epidémica global do século XXI (DGS, 2005:4), o que manifestamente equivale a reconhecer uma mudança de paradigma na saúde: “a sobrenutrição passou a ser alvo de uma atenção tão grande quanto a subnutrição” (DGIDC, 2006:11). A sobrenutrição motivou ainda o IOTF, International Obesity TaskForce (2004; 2005), a alertar, tanto para a velocidade deste aumento, como para as repercussões biopsicossociais inerentes ao excesso de peso, sobretudo na população infantil e juvenil. Foi, aliás, estimado por esta organização (Lobstein, Baur & Uauy, 2004) que, a nível mundial, cerca de 150 milhões de crianças em idade escolar têm excesso de peso e aproximadamente 30-45 milhões destas são obesas. Quanto ao panorama europeu, são apontadas elevadas taxas de obesidade infantil nos países do Sul, onde a prevalência aponta para 20-35%, enquanto nos países do Norte a taxa observada situa-se nos 10-20% (*idem*:20). Complementarmente, salientamos, ainda, desta crescente linha de preocupação o *EU platform briefing paper* da IOTF (2005) em que, especificamente Portugal<sup>107</sup>, já regista uma prevalência superior a 30% de excesso de peso e obesidade infantil em crianças dos 7 aos 11 anos (*vide* Figura 2.7).

---

infantil resulta da combinação de quatro factores: sexo, idade, peso e altura, sendo por norma nas crianças, o recurso IMC substituído por percentis de crescimento (DGIDC, 2006:8).

<sup>107</sup>A nível nacional foi primeiramente criado por despacho ministerial o *Programa Nacional de Combate à Obesidade* pelo MS, Ministério da Saúde em 28/01/2005, em virtude da “elevada prevalência da obesidade em Portugal e a sua taxa de crescimento anual, a morbilidade e mortalidade muito altas que, directa ou indirectamente, acompanham, a diminuição da qualidade de vida e os elevados custos que determina” (DGS, 2005:4-5). Este programa resultou de uma cooperação e parceria entre sectores públicos, privados e não-governamentais, tendo sido extinto pelo Despacho n.º 22780/2008 do MS, ao dar lugar à PCO, Plataforma Contra a Obesidade criada em Maio de 2007.

Figura 2.7 – Casos de excesso de peso e obesidade na Europa



Fonte: IOFT (2005:4).

Mais, este conjunto de preocupações enquadram-se nos resultados de um estudo realizado a nível nacional pelo Observatório da Publicidade no 1.º trimestre de 2005 (OBS, 2005), que revelou que, na componente do mercado e dos produtos publicitados, 65% dos produtos anunciados continham açúcar<sup>108</sup>. Em complemento, também numa investigação realizada aos manuais escolares do 1.º CEB entre 1995 e 2006 (Farinha, 2007), tivemos a oportunidade de verificar que nas classes de produtos alimentares predominavam as classes de Pastelaria e Doçaria, a par das de Iogurtes e Lácteos, de Refrigerantes, Congelados e Conservas<sup>109</sup>. Não obstante, se tomássemos exclusivamente em atenção alguns estudos quanto a bens alimentares, podíamos supor que se as crianças consumissem todos esses produtos

<sup>108</sup>O estudo "Publicidade a Alimentos para Crianças e Jovens" (OBS, 2005), focado nos meios Televisão e Imprensa visava caracterizar e perceber os efeitos da publicidade no aumento da obesidade infantil (foram analisados 108 anúncios). Das conclusões obtidas destaca-se: a publicidade a produtos alimentares dirigida a crianças e jovens predomina na televisão; dos grupos alimentares identificados, observou-se que mais de 60% dos anúncios exibidos se encontram directa ou indirectamente ligados ao grupo de Açúcar e Açucarado, combinando com grupos nucleares de Lacticínios e Cereais; e que a presença de uma personagem mascote como elemento facilitador da relação e reconhecimento da marca ocorre em 48% dos anúncios analisados.

<sup>109</sup>Além de Artigos Diversos de Papelaria quanto a bens não alimentares. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho, regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, redefiniu o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, tendo ainda posteriormente sido publicado o Despacho n.º 29864/2007, onde se especifica quanto aos valores (Anexo, artigo 5.º, alínea a), relativos à qualidade pedagógica e didáctica o seguinte: "Não fazer referências a marcas comerciais de serviços e produtos, que possam constituir forma de publicidade (...)".



estariam incrivelmente obesas (Donkin, Tilston, Neale & Gregson, 1992; Wilson, Quingly & Mansoor, 1999 *cit in* Higgs *et al*, 2008). Daí que, segundo alguns autores (Young, 2003; Basham & Luik, 2007 *cit in idem*), há que ter alguns cuidados na componente da comunicação, embora não possa ser traçada uma causalidade directa entre publicidade e obesidade.

Concomitantemente é também esta a interpretação presente no relatório do Reino Unido – *The Impact of the Commercial World on Children’s Wellbeing: Report of an Independent Assessment*, em que Buckingham (2009a) argumenta que o tema da obesidade, a par das atitudes materialistas e da erotização das crianças, surge conotado negativamente com a comunicação comercial e o marketing, embora sejam escassas as evidências analíticas que possam fundamentar esta acusação. Sustenta assim, que tendem a ser subvalorizadas as múltiplas razões sócio-culturais propulsoras, e que nomeadamente demonstram que a taxa de obesidade é superior nas classes sócio-económicas mais débeis financeiramente.

Não pode, na verdade, ser negligenciado o filtro que os comportamentos dietéticos das famílias exercem na componente dos hábitos alimentares, dado a socialização do consumidor equivaler a um “processo activo de atribuição de sentido e de formas de lidar com problemas diários colocados pelo mundo comercial e económico” (Young, 2003 *cit in* Higgs *et al*, 2008). Encontrar, portanto, um culpado e uma solução assente numa relação dual de causa-efeito é mais simples (banir por exemplo, a publicidade até uma certa faixa etária), do que apontar para políticas públicas mais abrangentes e multifacetadas, que justamente permitem a todos o mesmo tipo de acesso a uma prática desportiva e a cuidados especializados na área da saúde.

De qualquer modo, e independentemente da controvérsia inerente, especialistas em saúde e nutrição, atentos ao crescimento mundial do consumo de alimentos processados e à epidemia global da obesidade entre crianças e adolescentes, não deixam de apontar o dedo a sofisticadas estratégias de marketing das indústrias multinacionais (Hawkes, 2006). Daí que vários países tenham vindo a adoptar medidas legais para limitar a publicidade a alimentos<sup>110</sup>, quer seja pela proibição de determinados produtos considerados não saudáveis, quer seja pela restrição horária e local da sua veiculação, quer ainda pela proibição integral de qualquer publicidade dirigida a crianças (Hawkes, 2007).

---

<sup>110</sup>Entre eles, na Noruega e na Suécia é proibida qualquer publicidade dirigida a crianças com menos de 12 anos; na Irlanda e Dinamarca foi abolida toda a publicidade durante os programas infantis; no Reino Unido é proibido o uso de mascotes em anúncios a alimentos; e no Canadá só é permitido aparecerem pessoas ou personagens conhecidas em campanhas sobre alimentação saudável, segurança, educação e saúde.

Especificamente no que concerne ao marketing escolar, vão surgindo alguns sinais de mudança, designadamente com diversos governos nacionais e indústrias alimentares a assumirem “atitudes mais pró-ativas no desenvolvimento de novas abordagens para a regulamentação da venda de produtos em escolas” (Hawkes, 2006:6). Nesta senda e segundo o Relatório *Marketing food to children: Changes in the Global Regulatory Environment 2004-2006* da OMS, há a ponderar o facto de, nos últimos dois anos considerados para análise, muitas instituições de consumidores e grupos de pressão de todo o mundo terem vindo a apelar a uma maior restrição à comercialização nas escolas, especialmente de alimentos de alto valor calórico e pobres em nutrientes (Hawkes, 2007:37)<sup>111</sup>. Em paralelo têm sido desenvolvidos, quer regulamentos legais por parte de plataformas criadas por diversos governos, quer códigos de auto-regulação da indústria alimentar, encontrando-se estes maioritariamente relacionados com a venda de produtos de bebidas gaseificadas na Europa e nos Estados Unidos (Hawkes, 2007:11).

Em adenda, e como marco de uma estratégia de auto-regulação por parte da indústria de alimentos, há que enunciar o protocolo EU-Pledge (*vide* Figura 2.8), assinado por marcas de onze multinacionais que, em 2007, representavam mais de 50% do investimento em marcas de comida e bebida na UE. Justamente este protocolo assume-se como um compromisso que visa abolir anúncios de *junk food* em televisão e imprensa, dirigidos a crianças com menos de 12 anos (exceptuando-se os casos em que o produto cumpra com dados critérios nutricionais), tal como nos foi expresso pelo porta-voz nacional da indústria alimentar e das bebidas:

“(…) exclusão de publicidade aos produtos que não cumpram com esse critério [nutricional], em horários onde as audiências sejam em 50% superior em crianças menores de 12 anos de idade. Esse (...) é o compromisso (...), a responsabilidade de o implementar e de o cumprir é obviamente da parte das empresas, a FIPA é a dinamizadora (...) a entidade que vai coordenar (...) no sentido de se obter um processo de monitorização independente e credível (...), não é um documento fechado (...), e o desejável, é que mais empresas nacionais possam através desse compromisso evidenciar as suas Boas Práticas (...). É uma evidência pública daquilo que as empresas têm estado a fazer”

[Director-geral da FIPA, E15].

---

<sup>111</sup>Têm surgido guias de conduta destinados a impedir o recrudescimento de alimentos pouco saudáveis nas escolas, à semelhança do California Project LEAN (2007), “*Captive Kids: Selling Obesity at Schools – An Action Guide to Stop the Marketing of Unhealthy Foods and Beverages in School*”.

Figura 2.8 – Compromisso EU Pledge



Legenda: Imagem identitária do EU Pledge<sup>112</sup>

Mais, o acordo EU-Pledge (2007) elimina acções de comunicação comercial a comida e bebida nas escolas do ensino básico, à excepção das que versem propósitos educativos, ou acções solicitadas por directores escolares ou caso tenham o seu consentimento. Daí o esclarecimento do Director-Geral da FIPA, a propósito do Pledge português (FIPA, 2009), que versando três pilares (reformulação nutricional, informação ao consumidor e publicidade e marketing dirigido às crianças) se assume do seguinte modo:

“Da parte da indústria alimentar as acções de comunicação que têm existido nas escolas, e que ... de acordo com este compromisso... deixarão certamente de existir, a não ser que se enquadrem nos tais critérios de promoção de uma alimentação diversificada (...), passam fundamentalmente por uma publicidade objectiva, seja de parcerias com a própria escola, ou (...) momentos de comunicação mais apelativos em termos de experiência, que é a associação de determinados produtos alimentares a eventos (...), desportivos, culturais, recreativos, etc.”

[Director-geral da FIPA, E15].

Em paralelo, e integrado no âmbito das preocupações com o espaço escolar, a FIPA desenvolveu, no plano nacional, um conjunto de iniciativas na sequência do projecto “Vitalidade XXI – A indústria alimentar por uma vida saudável”, de que evidenciamos a criação de um *Canal Educativo* (vide Figura 2.9). Observemos a sua relevância pelas palavras do seu Director-Geral:

“(...) para o ME foi importante haver esse tipo de conteúdos, acompanhou, sabe perfeitamente que não são instrumentos promotores nem de marcas nem de produtos, são (...) de uma escolha alimentar saudável (...) está disponível no site da FIPA e (...) foi feito em conjunto com a DGIDC, e com a Associação Portuguesa de Nutricionistas (...), a Direcção Geral no fundo validou toda a coerência com os programas escolares, a APN, validou toda a componente nutricional, e ... mais uma vez nos associamos ao Ministério da Saúde, à Plataforma contra a

<sup>112</sup>O EU Pledge foi inicialmente assumido por: Burger King, Cadbury Adams, Coca-Cola, Danone, Ferrero, Kelloggs, Kraft Foods, Mars, McDonalds, Nestlé, Pepsico e Unilever, num tratado com a UE, os EUA e a OMS. Este compromisso levou ainda algumas marcas a abolir personagens promocionais e a não fazer qualquer campanha publicitária independentemente da sua composição nutricional.

Obesidade (...). Portanto (...) o nosso objectivo foi (...) colmatar no fundo alguma ausência desse tipo de instrumentos que existia de uma forma generalizada a nível das escolas”

[Director-geral da FIPA, E15].

Figura 2.9 – Projecto “Canal Educativo” da FIPA

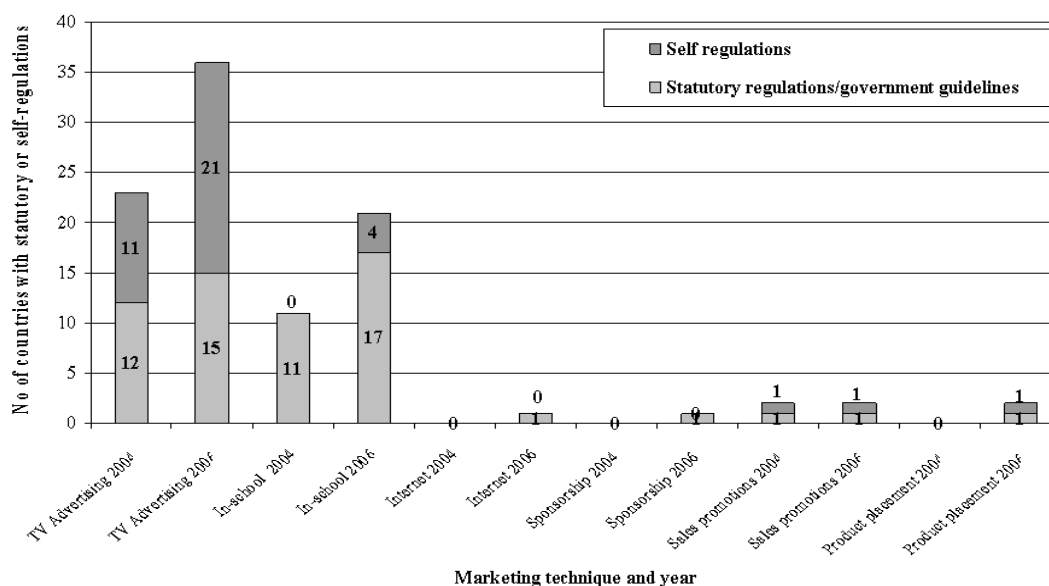


Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>113</sup>

Contudo, e apesar de nos países europeus o marketing nas escolas já emergir como matéria de referência num conjunto de novas medidas legislativas e de auto-regulamentação, fica ainda significativamente aquém das regulamentações (*vide* Figura 2.10.) que têm sido concebidas para a publicidade televisiva no mesmo período temporal (Hawkes, 2007:11).

<sup>113</sup>O projecto “Canal Educativo” (lançado em Setembro de 2008) foi desenvolvido pela FIPA no contexto da política de responsabilidade social do sector, tendo sido revisto e aprovado por entidades como, a DGIDC, a APAN e a Associação Portuguesa de Nutricionistas. Define-se como um projecto pedagógico *on-line* especificamente dedicados às escolas, abrangendo todos os níveis de ensino. Disponibiliza temas sobre alimentação saudável, obesidade e publicidade, de modo a sensibilizar pais, professores e alunos para a sua importância, sendo que nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico os temas têm slides de apresentação, um guião para os professores e fichas de trabalho prontas a fotocopiar e entregar aos alunos, constam ainda, um glossário, Faq's e um conjunto de *links* (Projecto “Canal Educativo”, *sine anno*).

Figura 2.10 – Países com elementos de regulação e auto-regulação para o marketing alimentar dirigido a crianças



Legenda: Mudanças observadas entre Abril de 2004 e Abril de 2006 por número de países.

Fonte: Hawkes (2007:56).

Posto isto, temos um cenário decididamente global, em que no caso dos EUA<sup>114</sup>, tentativas para regulamentar as vendas de *snacks* e de refrigerantes nas escolas têm inflamado continuamente as discussões entre defensores anti-obesidade e legisladores, assim o atestam os dados apurados pelo *CERU* da Arizona State University. Investigação que definitivamente aponta uma preocupação crescente acerca dos efeitos da publicidade no campo da saúde pública deste segmento populacional, e que considera o impacto regulador do poder central como elemento decisivo nesta matéria (Molnar & Garcia, 2005:iv). Ainda assim, e se do exposto se pode inferir que o marketing escolar está em fase de crescimento global, constitui precisamente a globalização deste cenário, aliada às inquietações generalizadas sob os efeitos

<sup>114</sup>O Relatório *GAO, United States General Accounting Office* (2000), salienta que as actividades comerciais de venda de produtos (para agrupamento/escola/estudante, programas de descontos financeiros e de recolha de fundos); marketing directo (publicidade nas e em publicações escolas, acesso a serviços, amostras); comunicação corporativa (patrocínio de material pedagógico, gestão de programas escolares e de incentivo escolar, patrocínio de actividades escolares); e de estudos de mercado (inquéritos, painéis, etc.), têm ganho visibilidade nas escolas primárias e secundárias da última década. As razões apontadas para este crescimento prendem-se com pressões orçamentais e com a crescente atractividade do mercado jovem (GAO, 2000:8).

das actividades comerciais no sistema educativo e na qualidade dos alimentos (Hastings *et al*, 2006; Harris *et al*, 2009), que catapultam e consolidam o comercialismo como matéria intrinsecamente controversa (Molnar, 2006a:1).

### **Alimentação saudável e papel da escola**

Tal como temos vindo a demonstrar, a instituição escolar, hoje encarada como um centro educativo no sentido amplo do termo, extravasa filosoficamente a simples noção de instrução, afirmando-se concomitantemente como o espaço ideal para formar os cidadãos acerca do que se entende por alimentação equilibrada e saudável<sup>115</sup>, ao incorporar o apoio administrativo e a facilidade de acesso a familiares e a demais grupos da comunidade, aliado ao número de horas que a população infanto-juvenil aí despende e à centralização de grande parte do seu quotidiano (PCO, 2010).

Por conseguinte, o espaço escolar converte-se, tanto num local de aprendizagem de práticas de comportamentos alimentares saudáveis (até por ser nele que se ingere uma das principais refeições do dia, além de lanches e de outros alimentos), como num elemento disseminador pelas famílias e restante comunidade, bem como num lugar de estímulo pelo gosto do exercício físico, mediante jogos e actividades lúdicas que propiciam o dispêndio da energia acumulada (PCO, 2010). É, pois, neste ambiente que, no caso do refeitório e do bufete/bar<sup>116</sup>, deve ser privilegiada uma política alimentar que forneça aos alunos o acesso a escolhas e a práticas nutricionais saudáveis, devendo, para tal, a sua gestão ser realizada por profissionais especializados, além de dever ser atractiva do ponto de vista económico, quando comparado com o preço praticado fora dos estabelecimentos de ensino. Os espaços educativos visam assim ser promotores de saúde, não apenas pelos conteúdos curriculares ministrados, mas também pela triagem da oferta alimentar proporcionada, tal como preconizado pela OMS, UE e Conselho da Europa (DGIDC, 2006)<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup>Entende o ME que o período da infância e da adolescência é de extrema importância no desenvolvimento da obesidade e que a prevenção, sensibilização e a intervenção devem ocorrer “tão precocemente quanto possível, por razões de eficácia” (DGIDC, 2006:5).

<sup>116</sup>Segundo o *Referencial para uma oferta alimentar saudável* o bufete constitui “um espaço complementar e não alternativo ao refeitório escolar” (DGIDC, 2006:24).

<sup>117</sup>Deste entendimento resultaram, um conjunto de recomendações focadas na proibição ou diminuição de alguns géneros alimentícios e na elaboração de guias sobre alimentação saudável, tendo inclusive levado à “adoção

É de lembrar também que a nível nacional as questões relativas à alimentação da população escolar e ao papel educativo dos refeitórios tem vindo a ser objecto de um conjunto de medidas por parte do ME, desde os anos 80 do séc. XX<sup>118</sup>. E é também neste âmbito que a DGIDC, em parceria com a DGS, Direcção Geral de Saúde<sup>119</sup>, elaborou, em 2006, um Referencial para a alimentação a ser fornecida nos bufetes e cantinas, visando promover os princípios de educação para uma alimentação sã (DGIDC, 2006)<sup>120</sup> e o diálogo entre os seus actores, entre eles, professores, auxiliares, encarregados de educação e alunos. Pretendeu-se assim, ao promover a cooperação entre escolas e centros de saúde, especificar quer os alimentos a promover e a limitar, quer a restringir ou a retirar de refeitórios, bufetes e de máquinas de venda automática<sup>121</sup>.

De todo o modo, se há consenso no tocante à escola possuir um ambiente que favorece múltiplas e sãs aprendizagens, há, no entanto, que não esquecer que mudanças substanciais ocorreram nas últimas décadas na sociedade portuguesa, entre elas a introdução de novos géneros alimentares, potenciando inúmeras escolhas por parte da população jovem, desencadeando um conjunto de outros factores que seguramente contribuem para a indispensabilidade desta temática. Reportamo-nos, particularmente, ao envolvimento de actores com representações sociais diversas, como os encarregados de educação, de quem se espera que incentivem os filhos a ter uma alimentação equilibrada, e os professores, de quem se espera que possuam conhecimentos sobre alimentação saudável para poderem ensinar e ser eles próprios modelos de referência nesta matéria. Daqui decorrem, naturalmente, percepções

---

de modelos também disponibilizados noutros países, com a possibilidade de se poder optar pelos que melhor se enquadrem na nossa realidade escolar” (DGIDC, 2006:16), a par da avaliação dessas orientações.

<sup>118</sup> A par da reorganização da rede educativa, de novos modelos de gestão dos refeitórios, e da transferência da responsabilidade dos sectores alimentares para o poder regional/local (DGIDC, 2006:8-9).

<sup>119</sup> O referencial “Educação Alimentar em Meio Escolar – Referencial para uma oferta alimentar saudável” (DGIDC, 2006), contou também com a colaboração da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, da DECO e do Instituto do Consumidor (actual DGC).

<sup>120</sup> Este Referencial tem por ambição: melhorar o estado de saúde global dos jovens; inverter a tendência do aumento de prevalência de certas doenças, como obesidade, diabetes tipo II, cáries dentárias, doenças cardiovasculares; colmatar carências nutricionais da população estudantil, fornecendo nutrientes necessários para o bom desempenho cognitivo; e promover a saúde dos jovens através da educação para a saúde, incluindo áreas temáticas como alimentação saudável e actividade física (DGIDC, 2006:7).

<sup>121</sup> Entre os alimentos nutricionalmente recomendados constam: leite; iogurtes meio-gordos ou magros; sumos de frutas naturais; água; pão feito a partir de farinhas pouco refinadas; fruta fresca da época; produtos hortícolas. Já a não disponibilizar constam: fritos; produtos de charcutaria ricos em gorduras e sal; refrigerantes; batatas fritas; hambúrgueres, cachorros quentes, pizzas; guloseimas; chocolates em embalagens superiores a 50g. (DGIDC, 2006:19-20).

divergentes, visto que os docentes nem sempre têm competências nesta matéria, como nos foi transmitido pelo director-geral da federação da indústria alimentar e das bebidas:

“(...) o professor... normal... de carreira das áreas das Ciências... tem pouca formação de base nesta matéria [alimentação saudável] (...), mas realmente nota-se que as escolas (...), aplaudem este tipo de iniciativas... Coisas diferentes e acho que muito mais cativadoras da atenção dos alunos e promotoras do sucesso (...), o meu melhor indicador é a adesão enorme que houve no relançamento deste "Canal Escola" que nós fizemos questão que fosse no Ministério da Educação, na DGIDC (...), eles convidaram os professores; a sala estava cheia (...) estão ... eventualmente muito necessitados de novos instrumentos, formatos, de novas ideias, e de eventualmente novas aprendizagens (...)”

[Director-geral da FIPA, E15].

A terminar há que não esquecer, ainda, que os responsáveis pela alimentação escolar enfrentam um desafio mor, o de proporcionar, não somente refeições económicas, mas sobretudo, aprazíveis ao paladar “de modo a contrariar o “apelo” das refeições de pastelaria ou de *fast-food*” (DGIDC, 2006:27). E é, com efeito, neste apelo, que se tendem a esbater discrepâncias entre o currículo formal e o currículo oculto, ou antes, entre o que se visa curricularmente ensinar e a prática quotidiana em meio escolar transposta formalmente pela pluralidade de ofertas disponíveis e transmitida pelos grupos de pares e de referência.





### **CAPÍTULO 3. – CRIANÇAS E JOVENS: ACTORES SOCIAIS ESTRATÉGICOS DE UM CONSUMO CULTURAL EM MEIO ESCOLAR**

---

Primeiramente problematiza-se o processo de socialização do consumidor infanto-juvenil na sociedade de consumo contemporânea enquadrando-se esta abordagem, quer a partir da importância económica para o mercado empresarial desta população-alvo, quer a partir do papel que a comunicação globalizada desempenha na construção de identidades, ao produzir e por em circulação aquilo que simbólica e pedagogicamente os actores consomem. Adjacentemente debate-se a capacidade de descodificação da intenção persuasiva da publicidade de uma cultura pronta a consumir pela escola, ou antes “mcdonaldizada”.

---

#### **3.1. A INTERACÇÃO DE MÚLTIPLOS MUNDOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: A RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA DOS *MEDIA* E DA ESCOLA**

*“Contemporary school-business relationships are part of this merging of children’s play, learning and consumption”* (Stuart, 2006:67)

Admitimos que a socialização, enquanto processo de aprendizagem mediatizado pela linguagem de elementos cognitivos e de elementos normativos, deriva nas sociedades contemporâneas de um conjunto de instâncias que interagem entre si (Brée, 1995), ora de modo concorrencial, ora de modo convergente (Javeau,1998), traduzindo uma transmissão de modelos sociais que, contrariamente à abordagem durkheimiana, reconhece a “importância da actividade do sujeito” e da “condição de recepção das mensagens” (Lazar, 1987:64). Como paradigmático deste processo temos que apontar, quer mecanismos de aprendizagens tanto de regras, leis, normas, como de afectos, atitudes, ideias e comportamentos, visando dotar o actor social de “um *fundo de conhecimentos* comumente partilhados no grupo do qual ele faz parte” (Javeau,1998:167); quer as interacções dos actores com o seu meio de inserção, o que, segundo Erikson (*cit in* Moreira & Cardoso, 2008), no caso dos jovens os leva, primeiro, a preocuparem-se com o que “aparentam ser aos olhos dos outros” (:847), antes mesmo do que sentem sobre o que são, a par de que nas crianças esta “intenção de outrem” (Château, 1960 *cit in* Lazar, 1987:65) transita da coacção familiar para o grupo de pares. Neste sentido, a imagem é determinantemente valorizada pela opinião do outro consolidando, conseqüentemente, a sua noção de pertença social, ou “ao mesmo tempo que é socializado,

constrói-se a si próprio na própria medida em que é construído pelos outros” (Javeau, 1998:167).

Neste quadrante, a entrada e a longa permanência no mundo da escola, a consolidação de saberes e de competências didáticas, a par das redes de cooperação e de amizade dentro desta comunidade, permitem uma interação com uma dada realidade onde a criança e o jovem se vão libertando da tutela parental, nomeadamente pela instauração de costumes e valores. Constitui, assim, a escola um palco de aceitação e de recusa de “estruturas simbólicas” (Belloni, 2005:32), em que as dinâmicas de grupo vão testando os seus limites ao abrigo de mecanismos de identificação e de conformidade entre pares, desembocando numa dada identidade colectiva expressa num grupo determinado ou numa tribo (Bocock, 1993). Nestas neo-tribos (Maffesoli *cit in idem*) ou comunidades de afectos (Hebdige, 1988 *cit in* Kenway, Bullen & Robb, 2003) de vídeo-jogos, filmes, músicas, desportos, etc., perfilham-se estilos de vida, possibilitados pelo acesso a artefactos de uma cultura global, que apostam fortemente na diversão, na satisfação onírica, no prazer e na ludicidade, enfim, num certo hedonismo a ponto do consumo poder representar solução dos seus problemas (Kenway & Fitzclarence, 1999). Na verdade, é esta partilha mediatizada e familiarizada com dados produtos e marcas, que também ocorre no interior da escola, que contribui para assegurar a inclusão e/ou a exclusão na sociedade de consumo contemporânea (Kenway & Fitzclarence, 1999).

É ainda esta partilha de conhecimentos que constitui “o mais sólido garante da *ordem social*, enquanto o modo de os partilhar não for posto em causa” (Javeau, 1998:172). Donde se pode então avistar um sistema social em que as instâncias tradicionais como a família e a escola “partilham com as instituições mediáticas uma responsabilidade pedagógica” (Setton, 2002:107) coexistindo, na verdade, numa relação de interdependência que, apesar de coerente, não deixa de ser híbrida ao incorporar simultaneamente referências familiares, escolares e mediáticas (Setton, 2002). Por conseguinte, a “escola e os *media* desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social” (Belloni, 2005:33), podendo, ambivalentemente, ser vistas como “instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e como produtoras de hegemonia” (*idem*:33). E onde os actores inscritos numa dada dimensão semântica, de partilha de significações, de “mitos, símbolos e representações” (*ibidem*:33) ao corporizarem relações mediadas pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação e informação cada vez mais aperfeiçoadas e que não param de se renovar e reinventar, desmaterializam o tempo e o espaço numa dimensão virtual. Assim emerge paralelamente

uma globalização de conteúdos, alicerçada a uma profusão de *gadgets*<sup>122</sup> comumente apelidados de “bens de última geração”, gerados continuamente e ininterruptamente e que demarcam o estatuto do *self*. Assume-se, em síntese, que a socialização dos mais jovens provoca paradoxalmente o crescimento das

“interações mediatizadas” e das mensagens simbólicas mundializadas, de um lado, enquanto do outro, tende a ocorrer uma perda de importância, ao menos relativa, das principais instituições modernas de socialização: a família, escola e a religião (Belloni, 2005:32).

Compreende-se, concomitantemente, que o presente contexto técnico-cultural, inevitavelmente, transforme os modos de aprender das novas gerações, além de, acima de tudo, transformar as suas representações acerca da instituição escolar, a par do modo de se relacionar com a mesma (Belloni, 2005). Assim, nesta ordem social, a escola perde, por um lado, importância relativa enquanto agente de socialização face aos meios electrónicos e, por outro, possibilita a ocorrência de um movimento de contra-corrente, no qual o “próprio ‘mundo’ parece aproveitar o poder simbólico da escola e arranjar um ‘lugar’ para ela” (Costa & Momo, 2009:525). Neste sentido, qualifica-se como canal comunicacional alternativo e, enquanto “centro aglutinador de todo o tipo de sujeitos” (*idem*:524), dota-se de mecanismos que interagem directamente no processo educativo e que implicam o envolvimento de distintos actores sociais, tal como transposto por uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa:

“(…) muitas vezes... os alunos ficam presos a aspectos que não os mais importantes... porque é uma oferta e isso é que lhes interessa e não tanto a formação (...), mas (...) também é interessante, haver uma pessoa de fora da escola a falar da sexualidade, (...), porque aí não encaram como uma aula normal (...) é (...) mais informal, e portanto funciona melhor, e depois também o facto de estar associado a uma marca conhecida também os prende... os motiva”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

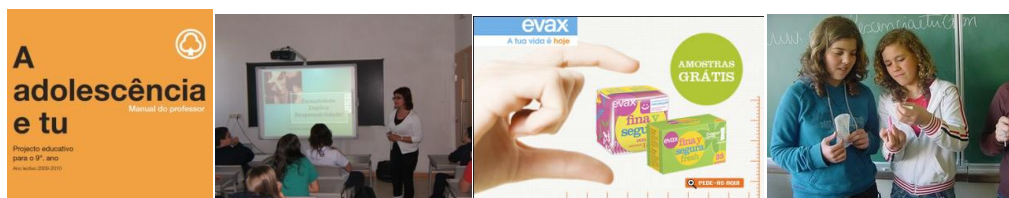
Neste âmbito, o processo de construção destas representações sociais num cenário global de artefactos culturais, disseminados pelo discurso publicitário e sintonizado com o desenvolvimento psicossocial e comportamental das crianças, ao realizar a transmissão de marcantes valores de integração social, permite também a abertura a novos mundos (Pereira & Higgs, 2005). Muito embora, esta abertura sofra inferências contínuas de “indicações muito diversas, por vezes contraditórias, dos “múltiplos” mundos nos quais o individuo continua a

---

<sup>122</sup>Os *gadgets* expressam produtos “tecnológico de ponta, com uma função específica e geralmente de preço elevado” (*in* Infopédia, 2011), tais como telemóveis, smartphones, leitores de MP3, PDAs; além de poderem constituir um “pequeno utilitário desenvolvido para facilitar o acesso a funcionalidades disponibilizadas por determinadas aplicações mais abrangentes” no campo da informática (*idem*).

sua trajetória” (Javeau, 1998:167), o que acreditamos acentua ainda mais o papel que a comunicação desempenha nas relações interpessoais e de configuração cultural e social. Em complemento e a título ilustrativo atente-se na acção de patrocínio de material pedagógico (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) “A adolescência e tu” seguinte (*vide* Figura 3.1).

Figura 3.1 – Projecto “A adolescência e tu”



Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>123</sup>

Ora, segundo Molnar (2007:10), o *in-school marketing* que ocorre hoje neste canal comunicacional alternativo é mais fácil de suceder sem causar reacção negativa, quer por parte das crianças, visto já estarem habituadas a contextos saturados publicitariamente, quer por parte de professores, administradores e pais, em virtude de já terem passado parte das suas vidas a consumir, encontrando-se, portanto, menos propensos a considerar que pode haver algo de errado com o marketing nas escolas. A reforçar esta linha de entendimento há ainda a consideração de que a linguagem publicitária constitui a “estética maior, o código que cola e dá sentido à realidade e às ações humanas e por onde se transmitem e se constituem os conceitos e os sentidos” (Marshall, 2001:2). Ao que, inevitavelmente, acresce o papel dos professores, como formadores de opinião, e o poder de prescrição das crianças e jovens junto dos pais ser maximizado pelas acções promocionais localizadas na escola, potenciando, quer uma legitimação pedagógica das marcas promovidas (Strasburger & Wilson, 2002), quer a atribuição de algo insólito às mensagens transmitidas, ou antes, “as mensagens deixam de ser percebidas como publicidade para ganharem o peso de sólidas verdades” (Ballan, 2008).

Assim sendo, novas funcionalidades e significados orientados na contemporaneidade “para e pelo mercado” (Costa & Momo, 2009:524) atravessam este espaço simbólico de

---

<sup>123</sup>A acção “A adolescência e tu” apresenta-se como um projecto educativo para alunos do 9.º ano centrado nas mudanças físicas e emocionais da adolescência, e trabalhando aspectos do plano curricular do 3.º ciclo do Ensino Básico (formação, orientação e fortalecimento do equilíbrio pessoal e social do aluno), abordando por exemplo: Formação Cívica; Educação para a Igualdade de Oportunidades de Ambos os Sexos; Educação para a Paz e Educação para a Saúde. O projecto integra um *kit* para o professor em formato digital, que contém, testemunhos de alunos e um manual, além do próprio *site* e uma palestra ministrada por formadoras certificadas patrocinadas pela Arбора & Ausónia (Projecto “A adolescência e tu”, *sine anno*).

elevado prestígio social, legitimando e conotando de “boas intenções” (*idem*:532) as acções comunicacionais. Além de que a escola “atrai, reúne e mantém esse lugar de encontro preservado, propício para a circulação de significados e para acções de governo” (*ibidem*:524), ao exaltar a convergência de uma multiplicidade de actores sociais orientados por racionalidades distintas, revelando, deste modo, o seu “aparentemente inesgotável capital simbólico como agência cultural” (*ibidem*:525) e a sua “inabalável legitimidade institucional no panorama social” (*ibidem*:525).

### **Valor sócio-económico do segmento infanto-juvenil**

Destacamos doravante um sistema social ancorado à importância sócio-económica que a população infanto-juvenil adquiriu, nas duas últimas décadas do século XX, e que tem, seguramente, por pano de fundo um conjunto de transformações ocorridas na vida das famílias ocidentais (Gunter & Furnham, 2001). A propósito da realidade portuguesa apontamos particularmente: o aumento dos níveis de escolarização parental e das novas gerações<sup>124</sup>; a recomposição socioprofissional, feminização e gradual terciarização do trabalho<sup>125</sup>; a urbanização da população e dos espaços com o conseqüente afastamento da residência face ao local de trabalho; a alteração dos padrões demográficos, designadamente, pela descida das taxas de natalidade e do número de filhos por mulher<sup>126</sup>; o aumento do poder de compra das famílias<sup>127</sup>; e o incremento de famílias monoparentais<sup>128</sup> (Cardoso *et al*, 2005; Rosa & Chitas, 2010). À parte de todas estas mutações crescem ainda factores de carácter relacional, entre eles a primazia por valores morais como compreensão, igualdade de

---

<sup>124</sup>Em 1960 a população com grau de escolaridade equivalente ao ensino superior completo não equivalia a 1% dos residentes, ao passo que em 2008 representava cerca de 12% (Rosa & Chitas, 2010:31).

<sup>125</sup>Apenas 39% da população empregada era do sexo feminino em 1974 vs 47% em 2009, sendo o sector terciário o mais feminizado: em 1974 havia 150 homens por cada 100 mulheres empregados nesse sector, ao passo que em 2009 a proporção já era de 80 homens por cada 100 mulheres (Rosa & Chitas, 2010:69-70).

<sup>126</sup>Passamos de 3.2 filhos por mulher, em 1960, para 1.4 em 2008 (Pordata, 2010), nascidos de mães que tinham respectivamente em média, o primeiro aos 25 e aos 28,4 anos; e ainda de nascimentos anuais superiores a 200 mil até praticamente finais dos anos 60, para os cerca de 100 mil actuais, daí que, em aproximadamente em cinco décadas, o número de jovens tenha diminuído um milhão (Rosa & Chitas, 2010:15-16; 20).

<sup>127</sup>Entre 1960 e 2009, o consumo privado aumentou seis vezes (cabendo a maior fatia a bens e serviços não-duradouros) e o consumo público dezassete (Rosa & Chitas, 2010:96).

<sup>128</sup>Em quatro décadas (1960-2000) temos mais de um milhão de famílias monoparentais (Rosa & Chitas, 2010:89).

tratamento e compromisso, em detrimento de outros como autoridade, obediência e respeito (Torrance, 1998 *cit in* Valkenburg & Cantor, 2001:62), e que, em ambiente familiar, viriam a destronar a autoridade parental e a valorizar a negociação entre os seus membros (*idem*).

Ora, foram, com efeito, estes factores de ordem relacional, associados às transformações familiares supra-mencionadas que desencadearam alterações profundas nos modos de socialização das crianças e na estruturação quotidiana dos seus tempos sociais (Mollo-Bouvier, 2005). Além de, paralelamente, motivaram os pais a serem mais atenciosos em matéria de consumo investindo para que nada falte aos seus filhos (McNeal, 1992), propiciando a discussão e a aceitação da sua opinião, o que acaba por emancipá-los e conferir-lhes uma dada maturidade em questões de mercado (Gunter & Furnham, 2001). Na verdade, a aprendizagem ligada ao consumo tende a começar cedo, o que leva autores como Valkenburg & Cantor (2001:69) a afirmar que, o entretenimento e a publicidade contribuem para encurtar o período da primeira instância de socialização, a família. Mais precisamente, este amadurecimento denominado de *kgoy*, ou *Kids get older younger* (Cardoso, 2004:77), supõe uma literacia no tocante ao conhecimento de marcas contribuindo, nesta medida, para colocar este segmento populacional na mira dos anunciantes:

“os principais desafios estão ligados ao crescimento cada vez mais acelerado das crianças, que rapidamente se tornam elementos decisores, com opinião própria, criando aspirações e expectativas às quais procuramos corresponder o mais possível” (Mário Barbosa, director de marketing nacional da McDonalds *cit in* Quedas, 2007).

Em síntese, estamos, na actualidade, perante uma socialização “polissémica” (Lazar, 1987:64), assente numa pluralidade de instituições culturais concorrentes entre si, que tornam o actor num produto de experiências de sociabilidade cada vez mais precoces. Evidenciando-se, como distintivo desta socialização, um percurso ritualizado, pautado por estruturas colectivas fora da família, representativas, quer do nível sócio-profissional parental, quer da existência e amplitude de uma rede institucional. Logo, este percurso socializante aponta para trajectos de vida que à parte do desenvolvimento biológico, afectivo e cognitivo, estipula padrões de desenvolvimento psicológico e define tutelas administrativas reguladoras da vida social das crianças, em que precisamente a segmentação etária

“socialmente definida e cristalizada em classes de idades funciona como um mercado e uma esfera de acção aberta à competência de agentes de socialização qualificados e definidos pela correspondência com essa faixa etária” (Chamboredon, 1991 *cit in* Mollo-Bouvier, 2005:396).

Nesta senda, a cristalização etária encontra-se vincada ao que se entende por infância e àquilo que o termo jovem e adolescência globalmente representa e que, na

contemporaneidade, parece tender para uma certa exiguidade, dadas as fracções cada vez mais precoces (Buckingham & Tingstad, 2010) e finas (Mollo-Bouvier, 2005) destes nichos de mercado:

“Embora o intervalo pareça pequeno, as diferenças entre as crianças a cada dois anos são enormes, já para não falar nas diferenças naturais existentes entre os sexos. Cada um destes grupos deve ser tratado atendendo às suas especificidades e à fase de aprendizagem em que se encontram. Um bom exemplo é que não é possível ter um produto que fale com a totalidade do mercado infantil” (Maria Morais Leitão, directora-geral da Zero a Oito *cit in* Quedas, 2007).

Do até aqui observado sobressai, certamente, uma socialização que traduz múltiplos tempos sociais, segmentada por direitos, tarefas e locais, e que, proeminentemente, incorpora ideias políticas, ideológicas, religiosas e mercadológicas. Mais, e em particular quanto ao consumo, a sua “taylorização”, segundo Mattelart (2000a), progride, justamente, à medida que as bases de dados vão sendo tecnologicamente aperfeiçoadas, a par de outros instrumentos de *mapping* ou de “cartografia sócio-económica-cultural dos alvos” (:324). A reforçar esta ideia de investimento por parte do mercado numa dada progressão técnica, apresentamos a seguir os discursos das executivas de agências de *media* entrevistadas:

“O “Estudo Fórum da Criança” é um estudo de mercado que vai na 3.<sup>a</sup> edição,... já estudamos 3 mil crianças dos 4 aos 12 anos (...), tem várias empresas subscritoras (...), de áreas distintas (...), é muito importante que se conheçam as preferências das crianças (...), estamos a falar de um *target* muito volátil (...), temos que estar sempre a acompanhar as tendências do mercado e deste *target*. Portanto, temos não só vindo a ter cada vez mais clientes (...), e através dos nossos seminários... convidamos oradores internacionais...”

[Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2].

“(...) desenvolvemos um projecto que é o *kid blair* (...), foi um estudo grande e que apresentámos ... à imprensa, e aí, sim, contactámos escolas públicas e privadas até ao 3.º ciclo e fomos tentar perceber quais são os hábitos... o que é que as crianças fazem, o que é que eles gostam de fazer depois da escola (...) fizemos com entrevistas, *focus group*, uma ou duas entrevistas *one-to-one*, e depois fizemos inquéritos nas escolas...”

[Coordenadora de projectos editoriais focados nas escolas, E3].

Não podemos deixar de admitir, a finalizar, que todas estas representações sociais revelam mormente que as crianças constituem um público-alvo crucial assente numa cultura global que capitaliza referências e símbolos culturais universalmente identificados (Mattelard, 2000a).



### *Mercado tridimensional infanto-juvenil*

Abordar o valor sócio-económico do segmento infanto-juvenil implica, necessariamente, tomar em consideração que, no sistema social que aqui se debate, as crianças consumidoras constituem um mercado tridimensional, em que acumulam o seu poder de compra, com um poder de influência e de futuro comprador (McNeal, 1992). Mais, e importa reter, esta tridimensionalidade é ampliada pelo impacto da actuação publicitária, potenciando um efeito 3 em 1 (*idem*). Assim, e em primeiro lugar, este efeito tridimensional revela um conjunto de atitudes favoráveis à aquisição de produtos, bens ou serviços, o que, por um lado, traduz o actual poder aquisitivo deste mercado primário<sup>129</sup> e, por outro, o facto do discurso publicitário ser difusor de estilos de vida inscritos em mecanismos interaccionais e quadros de valores sociais, característicos de uma dada cultura. Ainda, e de modo a exemplificar o poder aquisitivo deste mercado primário, seleccionamos as máquinas de vendas automáticas que, em espaço escolar, se enquadram paradigmaticamente nos acordos de exclusividade comercial (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a), tal como os excertos dos discursos e da figura seguinte ilustram (*vide* Figura 3.2):

“(…) as escolas quase todas têm, e que têm grande sucesso junto dos alunos (...), a escola permite a colocação das máquinas, e depois lutamos para que o consumo seja baixo (...).”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

“A Mars não defende acordos de exclusividade comercial (...). As máquinas são colocadas (...) quando a escola entende que faz sentido lá ter essa máquina como uma oferta complementar (...) com o acordo da Direcção da Escola, a gama é acordada (...), os preços são acordados. Nós não promovemos o consumo dos nossos produtos junto da população dos alunos, não há nada que esteja *linkado* ao consumo que implique qualquer coisa, ou que tire algum benefício”

[*Key Account Executive Vending*, E5b].

“(…) os produtos que mais facilmente colocamos nas máquinas são chocolates...nós não trabalhamos o negócio das *Vendings Machines* directamente, temos operadores são multimarcas, normalmente são empresas muito pequeninas, familiares, já temos feito formação a esses operadores (...), tentamos que dentro do portfólio Nestlé lá esteja o iogurte, a barra de cereais, o *kit-kat*, mas também a água, e é esse o nosso principal objectivo (...), claramente as máquinas têm de trabalhar no sentido de melhorar a sua oferta”

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

---

<sup>129</sup>Em Portugal, segundo o estudo *OMNITrends 2008* (OMG Consumer Insights), 56% das crianças entre os 7 e os 12 anos recebem semanadas/mesadas num valor que ronda os 30 euros mensais, o equivalente a 360 euros/ano, o que gera de forma directa uma média de 5,6 milhões de euros (Rodrigues, 2009).

Figura 3.2 – Máquinas de Venda automática



Legenda: Acordos de exclusividade comercial

Já em segundo lugar, este efeito tridimensional revela o poder influenciador destes actores sociais junto dos seus encarregados de educação, i.e., do seu mercado secundário, pelos níveis de informação e de sedução a que têm acesso e a que recorrem. Note-se que este poder de influência pode abarcar desde produtos para consumo doméstico como *snacks*, doces e cereais de pequeno-almoço, até à escolha de restaurantes, destinos de férias e carros (McNeal, 1992; Gunter & Furnham, 2001)<sup>130</sup>, tal como consta das reflexões do Director do Centro de Estudos de Direito do Consumo da Associação Portuguesa de Direito do Consumo entrevistado:

“(...) nos últimos dados (...) relativos ao Natal, e isso surpreendeu-me, as compras do Natal são em 70% influenciadas pelas crianças... está no nosso jornal virtual NetConsumo...”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Estando, portanto, expostos a múltiplos estímulos da comunicação publicitária e a redes de informação nos vários contextos em que circulam, esta população vai adquirindo maturidade em termos de escolhas, emitindo justamente, as suas opiniões e exigências acerca dos bens simbólicos que os rodeiam, o que desencadeia constatações como a da investigadora de *media* seguinte:

“não incluindo as empresas ou marcas cujo *target* natural sempre foram as crianças, é habitual hoje em dia ver campanhas direccionadas ao público mais jovem desenvolvidas também por marcas cujos produtos não são vocacionados para as crianças” (Maria Morais Leitão, directora-geral da Zero a Oito *cit in* Quedas, 2007).

Neste sentido, também a publicidade, ao apontar formas de consumo de produtos e marcas, revela, simultaneamente, o modo como a marca irá influenciar as escolhas das

---

<sup>130</sup>As conclusões do *OMNITrends 2008* a nível nacional, apontam que cerca de 80% das marcas compradas pelos pais resultam da influência dos filhos, e não apenas em produtos para consumo próprio, mas também nas compras de bens para a família, como sejam automóveis, computadores e telemóveis (Rodrigues, 2009).

crianças e de como estas exercem um papel influenciador nas decisões de compra e consumo da família (Guber & Berry, 1993), o que pode, inclusive, impulsionar investimentos por parte do mercado:

“2006 foi, efectivamente, um ano de crescimento significativo, até porque surgiram em Portugal muitas marcas novas dedicadas aos mais jovens e notou-se também uma aposta cada vez maior na pesquisa do mercado. Esta análise (...), levou as marcas a terem por exemplo uma ideia mais precisa da enorme influência que as crianças e jovens têm sobre muitas das compras feitas pelas famílias” (Marta Vian Santos, sócia-gerente da mkids *cit in Briefing*, 2006).

Concomitantemente e caso as marcas, em virtude da competitividade e mutação que caracterizam os mercados na actualidade, decidam optar pela utilização de ídolos para veicular a mensagem e impactar a atenção do seu público, conseguem, segundo algumas pesquisas, que cerca de 80% dos adolescentes revelem ser influenciados por essa publicidade (Lee *cit in* Yoh, Mohr & Gordon, 2006 *cit in* Moreira & Cardoso, 2008:847). Por conseguinte, os produtos aliados a celebridades possuem uma visibilidade maior do que a dos restantes concorrentes, o que se reflecte em elevados investimentos publicitários por parte das marcas. Estes dados tornam-se ainda mais expressivos, quando acoplados a artigos desportivos, visto os jovens, tendencialmente, optarem por marcas utilizadas pelos seus ídolos (Lau, Chang, Moon & Liu, 2006 *cit in idem*:847), além de reforçar a noção de que as práticas de consumo conseguem simbolicamente ser geradoras de identidade, ao acentuarem, demarcarem e expressarem a pertença a dados grupos sociais. A título de exemplo atente-se na acção de recolha de fundos (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) seguinte (*vide* Figura 3.3).

Figura 3.3 – Projecto “Escola Modelo”



Legenda: Acção de recolha de fundos<sup>131</sup>

<sup>131</sup>O hipermercado Modelo no âmbito da campanha de Regresso às Aulas (escolas do pré-escolar ao 2.º ciclo), e dado o sucesso da acção “Computadores para as Escolas”, arrancou com o projecto “Escolas Modelo” em 2004, sob o lema “Aprende a Vencer, Vença a Ajudar”. Este projecto visa equipar uma escola da área de influência do ponto de venda com material informático e desportivo, e teve por embaixador Cristiano Ronaldo que, “encarnando valores de ambição e conquista”, associou a sua imagem a uma linha exclusiva de produtos escolares (cadernos, estojos, mochilas, etc.) à venda nos hipermercados da Sonae. Uma vez

Por último, e em terceiro lugar, este efeito tridimensional aponta para a importância desta população-alvo como elemento de sustentação de um mercado futuro, pela ligação afectiva que tende a desencadear desde a mais tenra idade:

“(…) dada a existência de diversos estudos, que demonstram a importância das organizações estabelecerem a lealdade à marca junto das crianças, uma vez que mais de metade das marcas utilizadas nessa fase e na adolescência continuam a ser utilizadas na idade adulta. Aqui reside a essência do crescente foco das organizações neste segmento. Claro que acresce (...), outros factores mais de ordem sócio-demográfica que conferem às crianças um poder ao nível das decisões do consumo dos pais, nunca verificado anteriormente” (Teresa Mendes, responsável da Elec3cityKids *cit in Briefing*, 2006).

Em suma, as crianças e os jovens, fruto de uma série de mudanças sócio-culturais, demográficas e económicas, assumiram um papel mais activo e autónomo na vida familiar, o que lhes permite experimentar e desempenhar precocemente uma multiplicidade de actividades, incluindo a de aquisição de bens e serviços na sociedade de consumo contemporânea. As escolhas efectuadas revertem, nesta perspectiva, para a sua auto-definição enquanto *locus* de construção do *self* (Giddens, 2001a), com as marcas publicitadas a desempenhar um papel de relevo neste processo (Pereira & Higgs, 2005).

### 3.2. “MCDONALDIZAÇÃO” OU CULTURA PRONTA A CONSUMIR PELA ESCOLA?

Na tentativa de fundamentar a questão que dá o título à presente dissertação, iremos debruçar-nos sob o processo de “mcdonaldização” apontado por Ritzer (1993) que, para se referir à transferência dos princípios organizacionais que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais transversais da vida social, inclui a radicalização do processo de racionalização de um conjunto de sistemas, entre eles, o da escola. Na verdade “*McDonaldization*” (*idem*:1) consiste, segundo este autor, no processo pelo qual os princípios que norteiam os restaurantes de *fast-food* irão dominar, cada vez mais, os sectores da sociedade norte-americana, bem como os do resto do mundo. Daí resultar, desta conceptualização, um postulado hegemónico assente em princípios básicos como eficiência, cálculo, previsibilidade, controlo acrescido e substituição de tecnologia humana por

---

equipados os filhos com estes produtos, os pais colaboram a equipar as escolas, visto 50% da receita das vendas reverter para a aquisição de equipamentos, mediante um processo de votação no *site* [www.modelo.pt](http://www.modelo.pt). Neste, os clientes seleccionam a escola que pretendem apoiar, sendo o prémio de mil euros em material desportivo e/ou informático (Projecto “Escola Modelo”, *sine anno*).

tecnologia não-humana, caracterizado por processos rápidos, estandardizados, homogeneizados e códigos de conduta matriciais<sup>132</sup>. Além de resultar, paralelamente, uma forma de globalização representada por uma racionalidade formal, que privilegia o binómio custos/benefícios, eliminando comportamentos criativos, atípicos, não-esquemáticos e não-rentáveis, em que predomina uma certa *performance* ou *way of life* formatada por rituais padronizados e modelos estereotipados. Em suma, é à luz deste pressuposto que este sociólogo norte-americano postula este tipo de restauração como símbolo do actual paradigma da racionalidade formal, sustentado numa linha weberiana em torno das organizações burocráticas como arquétipos da racionalidade moderna<sup>133</sup>.

Ao procurar ainda o que está subjacente a este tipo de abordagem, embatemos necessariamente numa conduta neoliberal referente à lógica de funcionamento dos *fast foods* em espaços cada vez mais amplos da vida social contemporânea, entre eles, a escola, envolta num processo de “mcdonaldização” tal como designado e concebido por Gentili (2000). Com efeito, este autor argentino da área da educação elege a dimensão competição, como elemento integrante do modo de funcionamento da marca McDonald e do actual sistema educativo, concebendo neste sentido, as instituições escolares como empresas produtoras de serviços educacionais pela articulação de vários planos. Destacam-se nesta articulação os planos que privilegiam a instituições escolares como bem de consumo (a nível externo) e função de socialização (a nível interno), ambos, na verdade, igualmente inscritos num mercado concorrencial competitivo<sup>134</sup>, que prima pela excelência, pela eficiência e pelo lucro.

Perante isto, acreditamos que a conversão do paradigma burocrático no fenómeno da “mcdonaldização” social consegue recriar uma metáfora que é capaz de ilustrar as formas dominantes de reestruturação educacional, perceptíveis enquanto mecanismo relacional. Desta feita, recria um processo difusor de uma mensagem cultural formatada e transnacional,

---

<sup>132</sup>Quando Ford introduziu o sistema de linha de montagem nas suas fábricas e Taylor estudou a dinâmica do movimento industrial de modo a rentabilizar os tempos de execução, não supunham ambos que os seus métodos viriam a ser adaptados pelas empresas de serviços e atendimento ao consumidor. As globalizadas cadeias de *fast-food* agrupam, assim, *timing* e produtividade, fruto daqueles procedimentos aplicados ao serviço de produtos padronizados e comercializados na óptica da satisfação do consumidor.

<sup>133</sup>Vale lembrar que, no caso da organização burocrática entendida por Weber (1983), há a contemplar várias dimensões, entre elas, legalidade, especialização, hierarquia, impessoalidade e racionalidade.

<sup>134</sup>Especificamente a nível interno, tendem a ocorrer momentos de comparação entre o funcionário e o professor do mês; entre sistemas mecanizados de formação de funcionários e o campo do currículo e a formação dos professores, designadamente dadas as formas de terciarização pedagógica e não pedagógica que tendem a caracterizar o actual trabalho escolar (Gentili, 2000).

inscrita num quadro de reestruturação político-económica, e sócio-jurídica do capitalismo tardio, sinónimo de uma cultura híbrida que se apresenta, “pronta para consumo” (Marshall, 2001:2), tal como também a antevemos nos discursos de duas das executivas de marketing entrevistadas. Vejamo-los respectivamente:

“(…) há um Dossier do Professor [programa "Apetece-me"]... que tem (...) o suporte teórico do tema, e depois tem para trabalhar com os alunos (...) as actividades associadas, jogos, actividades de grupo, actividades individuais e fichas de trabalho... cada capítulo repete esta estrutura. A [receptividade dos professores] é fantástica, muito boa... assim de grosso modo, no ano lectivo de 2008/09... tivemos 340 mil alunos dos 3 níveis de ensino (...).”

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

“(…) pedindo conteúdos (...), matérias que fazem parte do programa de trabalho desses anos lectivos e (...) até é um motivo para os professores chamarem a atenção para determinadas matérias, e lembro-me dos (...) Concurso de Desenhos (...) que tentámos ligar à nossa rede de negócio, e era género "Coisas que não se compram"...apesar de sermos um espaço de consumo, no fundo levava a criança a reflectir um pouco sobre as coisas que não se compram, e o que é que são?...tivemos uma participação muito grande, mais uma vez, depois havia um presente para a turma vencedora, e (...) para a escola, e para o menino que fez o desenho, portanto, o prémio é raramente pessoal, é quase sempre escolar (...).”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

Concomitantemente, a expansão e relativização destes princípios económico-sociais, ou antes, a materialização do mercado por estratégias de marketing e de ética do capital, convertem-se na própria estética da mercadoria ou estética de ideias, envolvendo toda a “íconosfera da publicidade” Marshall (2001:15)<sup>135</sup> revelando uma “marketização”(idem:15) da vida quotidiana. Encontramos também esta crítica em Bourdieu (2001), ao argumentar que

“a ‘civilização’ dos *jeans*, da Coca-Cola e do McDonalds tem a seu favor não só o poder económico, mas também o poder simbólico que se exerce através de uma sedução (...). Tornando as crianças e os adolescentes, sobretudo os mais desprovidos de sistemas de defesa imunitários específicos, os alvos privilegiados da sua política comercial, as grandes empresas de

---

<sup>135</sup>Em adenda, a atomização da esfera cultural por mecanismos economicistas e burocráticos, é interpretada também por Habermas (1981) como “colonização interna do mundo da vida”, dado os valores técnicos e utilitários deterem primazia sob os valores práticos e morais da acção comunicativa, em virtude das metas sociais a alcançar terem por pano de fundo objectivos de carácter económico: consumismo, acumulação de propriedade/ bens materiais, e individualismo competitivo. Donde resulta uma noção de “colonização” em que, a dominação pela lógica do mercado dos *mass media* actuais, acaba por exercer uma “influência nefasta sobre uma esfera pública idealmente concebida enquanto fórum de debate racional intersubjectivo” (Carreira da Silva, 2002: 162).

produção e distribuição cultural (...), garantem-se com o apoio da publicidade e dos meios de comunicação, ao mesmo tempo coagidos e cúmplices, uma influência extraordinária, sem precedentes, sobre o conjunto das sociedades contemporâneas, que sofrem assim como que um efeito de infantilização” (:70-71).

Todavia, e apesar do supra-citado, há que atender, para autores como Beck (1999), a um novo significado da dimensão local que emerge na era da globalização e que anula o estereótipo simplista da “mcdonaldização” do mundo, i.e., de uma homologação cultural do planeta em que os valores tradicionais cedem lugar a um repertório derivado da cultura americana de consumo de massa. De modo semelhante, também Featherstone (1995), a propósito da anulação de culturas civilizacionais complexas e dispersas por modelos de consumo e estilos de vida ocidentais difundidos pela comunicação publicitária, se interroga: não será possível que a globalização acentue também as diferenças, o localismo e a complexidade cultural, sem o necessário prognóstico de uma transformação ou integração final? Em resposta, sustenta que a tese da americanização da cultura mostra evidentes dificuldades quando se desce a questões de recepção e uso.

Nesta senda importa sublinhar, por um lado, que, na iconosfera contemporânea, exalta-se, tanto a conexão do ícone ao processo de consumo portador de sentido social, como o acto de consumir corresponde à apreensão de signos (antes, durante e após a apropriação/uso de bens e serviços), a par de ser possível absorver-se um ou mais signos em cada objecto consumido (Marshall, 2001). Porém, e por outro lado, na esfera da recepção, o actor tem ainda o poder de modelar esses signos e de os materializar pela “condição do ter-poder” (Marshall, 2001:11), o que explica o facto das relações sociais se alimentarem tanto da produção, como da recepção de objectos e signos tal como preconizado por Baudrillard (1981).

Não obstante, as campanhas publicitárias, na tentativa de fidelizar e conquistar novos consumidores, inclusive ao agregar outras empresas e marcas, designadamente do sector do entretenimento, consegue conectar o *self* à escala do consumo global como forma de consolidar a sua construção identitária. A modernidade confere, nesta linha de raciocínio, uma oportunidade ao projecto de construção do *self*, à definição de estilos de vida, embora sob condições profundamente determinadas pelos efeitos estandardizados do mercado (Giddens, 2001a). Ao que Mattelart (2000a) acrescenta que o consumidor “perde o carácter de agente passivo para ser promovido à categoria de «co-produtor» ou «pro-sumidor» (*prosumer*), casamento semântico revelador” (:321). Daqui resultando padrões de consumo promovidos pela publicidade, enquanto espelho da aceleração económica, e onde a liberdade

de escolha individual é, precisamente, guiada pelo mercado mediando a auto-expressão individual (Giddens, 2001a). Mais, além dos estilos de vida, a própria auto-realização tende a ser “empacotada e distribuída de acordo com critérios de mercado” (Giddens, 2001a:182).

Em suma, o papel macro-económico das indústrias culturais na transformação das suas audiências em consumidores transnacionais pela propagação de noções de desenvolvimento, comunicação e organização da vida quotidiana, alimenta perspectivas que incentivam o *self* a ser gestor das suas escolhas, numa perspectiva de *self-service*. Ora, esta perspectiva aponta para o movimento da sociologia de retorno ao actor, reconhecido como produtor de sentido, capaz de participar activamente, avaliar a realidade, disputar e partilhar, exercer poder e gerar hierarquias que reflectem aspectos da estrutura social. Insere-se, portanto, numa óptica interaccionista que acentua a dinâmica das interacções na aquisição de *know-how* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro (Mollo-Bouvier, 2005). Este é, assim, um processo de socialização constituído por um espaço plural de múltiplas referências identitárias, palco de lutas simbólicas entre várias instâncias produtoras de valores e referências culturais, donde se exclui o sujeito passivo e se reifica o actor simultaneamente consumidor e produtor.

Neste ponto, parece estar ultrapassada a perspectiva clássica dos estudos centrados na socialização do consumidor infantil que preconizavam um efeito de estímulo-resposta, ao conceberem a exposição a um agente socializador, no caso a publicidade, como condição suficientemente capaz de desencadear uma atitude de consumo (Valkenburg & Cantor, 2001). Na verdade, predomina, na contemporaneidade, uma concepção interaccionista da noção de socialização que encara a criança como sujeito social, capaz de participar da sua própria socialização, bem como da reprodução e da transformação da sociedade (Mollo-Bouvier, 2005). Esta linha reflexiva, é, aliás, perfilhada pelas mais recentes conceptualizações em *media* ao equacionarem que qualquer efeito que os *media* possam provocar nas crianças encontra-se envolto, canalizado e mitigado pelo que as crianças fazem com essa mensagem (Valkenburg & Janssen, 1999 *cit in* Valkenburg & Cantor, 2001:70).

### **3.3. OS *MEDIA* TAMBÉM SE CONSOMEM: ENTRE A PUBLIFILIA E A PUBLIFOBIA**

É frequentemente atribuída à década de 70 do século XX a mudança paradigmática acerca do modo como cientificamente a criança era encarada: a visão da criança passiva e moldada pelo ambiente, começa a ser substituída por outra que lhe aponta a capacidade de interferir e reagir.



Adquire verdadeiramente, à época, relevância científica o cognitivismo de que Jean Piaget constitui uma das grandes referências, em particular, no que respeita aos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. Este autor suíço postulou quatro estádios ou fases de transição<sup>136</sup> na sua teoria acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, embora admitindo a possibilidade de se poder passar para uma nova fase, antes das demais, apesar das etapas serem “hierárquicas e integradoras” (Brée, 1995:37). Elaborou, assim, uma conceptualização de progressiva adaptação ao meio exterior em que interferem mecanismos de assimilação e adaptação, num processo demarcado pela evolução do raciocínio, acoplado a um conjunto de factores, nomeadamente, o meio onde a criança vive e o contexto cultural daqueles com que se relaciona; as opções que lhe são dadas; a actividade e a experiência física e mental; além de factores biológicos como a herança genética e o funcionamento dos sistemas motor e nervoso (Brée, 1995)<sup>137</sup>.

No entanto, esta visão evolutiva não é percebida linear e consensualmente, quando analisado o impacto publicitário sob o alvo infanto-juvenil (Buckingham & Tingstad, 2010)<sup>138</sup>. Na verdade, o reconhecimento de dadas defesas cognitivas capaz de aportar imunidade contra a persuasão da comunicação comercial produz posicionamentos antagónicos diametralmente bifurcados: vendo uns, a criança como manipulada pelas acções comerciais dos *media*, ao passo que outros consideram que ela vai adquirindo competências e capacidades que a tornam crítica (Kapferer, 1989). Posicionamentos que, de acordo com este prisma, estão ancoradas a um modelo binário de interpretação quanto ao modo como a publicidade tende a influir no comportamento do consumidor (Beja Santos, 2009). Neste

---

<sup>136</sup>Piaget conceptualizou as quatro fases seguintes (Brée, 1995:34-37): primeira, sensorio motora (18 meses-2 anos), em que prevalecem percepções sensoriais e os esquemas motores para resolver problemas são essencialmente de carácter prático; segunda, pré-operatório/intuitiva (2-6 anos), em que se assiste ao desenvolvimento da capacidade simbólica, criatividade e explosão linguística; terceira, operatório-concreta (7-11 anos), em que se adquire a capacidade de lidar com a lógica e a reversibilidade embora ainda dependente da percepção do mundo, sendo esta uma fase de reorganização do pensamento e de confusão entre o real e a fantasia, onde a criança deixa de ser egocêntrica e reflexivamente pode colocar-se na perspectiva do outro; e quarta, operacional-formal/ abstracto (a partir dos 12 anos), em que as operações cognitivas realizam-se conceptualmente por meio de raciocínios abstractos, encontrando-se nesta fase crucial de desenvolvimento identitário e de oscilações entre valores que filosoficamente se julgam certos ou errados, já um raciocínio hipotético-dedutivo.

<sup>137</sup>Em termos de socialização do consumidor as teses piagetianas foram transpostas e validadas por Ward, Wackman e Wartella (Brée, 1995:39).

<sup>138</sup>Embora alguns autores (Martens, Southerton & Scott, 2004; Cook, 2004; Cook, 2008) alertem que, apesar da centralidade das crianças na esfera do consumo e da vida quotidiana, continuam a constituir de algum modo, um sub-campo das teorias sociológicas centradas na sociedade do consumo.

sentido, este modelo de influência representa, de um lado, um posicionamento de publifobia, traduzido na acusação de que a publicidade só serve para manietar a nossa liberdade de decisão, criar necessidades artificiais, colocar filhos contra pais, etc.; e do outro, de publifilia que enfatiza a soberania do consumidor, potencia benefícios associados à livre escolha, à capacidade de estar informado sobre produtos, bens e serviços, constituindo um sinal visível da democracia de consumo, além de assegurar uma diversidade cultural ao garantir a continuidade dos benefícios financeiros dos *media*.

São, contudo, este tipo de posicionamentos que nos levam a argumentar que simples conceptualizações de causa e efeito menosprezam a complexidade das questões das sociedades de consumo mediatizadas contemporâneas, ao extremarem-se moralmente face à criança e ao focarem-se apenas, ou nas suas extremas vulnerabilidade, candura e inocência, ou na sua inata capacidade de descodificação e de escolha racionalizada e objectiva (Cook, 2004). Assim sendo, julgamos ser tempo de ultrapassar esta dicotomia analítica, visto a noção de infância não poder hoje ser dissociada de múltiplos processos de *branding* e do modo como os seres se socializam numa sociedade de abundância (Cook, 2004), ou antes, num cenário de e pelo consumo que incorpora um conjunto de experiências vivenciadas de expressão cognitiva, qual marcos identitários de natureza simbólica e emocional.

Não obstante, tendem ainda a persistir este tipo de posicionamentos morais e a comprová-lo destacamos o relatório publicado no Reino Unido – *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment* (Buckingham, 2009a)<sup>139</sup>. Neste documento são apontadas um conjunto de representações sociais que visivelmente ilustram a polarização aqui subjacente, reportamo-nos especificamente aquelas que entendem as crianças como vítimas, e às que as vêem como consumidores conscientes e imunes a uma *media* persuasiva. Esta bifurcação de opiniões tende, por conseguinte, a coexistir, apesar da difusão de um conjunto de indícios, raramente conclusivos, que apontam quer riscos e danos, quer benefícios decorrentes da acção do mundo comercial (Buckingham, 2009a:3). Daí sustentarem os autores do relatório que, nem as crianças podem ser encaradas como vítimas indefesas, como crêem alguns agentes,

---

<sup>139</sup>Este relatório integrou o *Children's Plan 2007*, e visou avaliar o impacto do mundo comercial no bem-estar das crianças (intervalo etário entre os 0 e os 19 anos) a pedido do *Department for Children, Schools and Families & Department for Culture, Media and Sport*, tendo sido publicado a 1/12/2009. Note-se que a análise incidiu numa avaliação *online* (entre Abril/2008 e Março/2009) a um conjunto de *stakeholders*, tais como: investigadores, empresas, associações profissionais, organizações não-governamentais, grupos de consumidores, sindicatos de professores, activistas, pais e crianças (Buckingham, 2009a:5).

designadamente de defesa de consumidores e educadores, nem consumidoras autónomas, como percepcionadas por alguns executivos de marketing (*idem*). De todo o modo, argumentam, ser mínima a margem de dúvida no que respeita ao marketing ser eficiente quanto à influência que pode exercer sobre a compra de artigos, muito embora, sustentem também que, provas verdadeiramente convincentes acerca de efeitos mais amplos, no que respeita a aspectos comportamentais sejam ainda mais difíceis de obter (*ibidem*:8).

A reforçar esta perspectiva também Kapferer (1989) argumenta que o difícil é apurar uma “influência publicitária válida para todas as crianças” (:8), visto o mecanismo persuasivo poder variar com o parâmetro etário, com as circunstâncias de recepção da mensagem, além do bem de consumo e do interesse em torno do mesmo. Associado ainda ao facto, demonstrado por alguns estudos, que o nível de educação dos pais “influencia a percepção da intenção persuasiva” (Kapferer, 1989:56), o que também é corroborado pelo Presidente da Associação Portuguesa de Consumidores dos Media por nós entrevistado:

“(…) há novos ingredientes (...), há novas fórmulas (...), obriga a respostas também diferentes. Mas há uma convicção (...), a criança vai para a escola (...), e é sensibilizada ou influenciada nesse tempo que lá passa, mas se recolhe ao seio de uma família que está impreparada, nem sensibilizada sequer, nem interessada por vezes em condicionar ou em modificar tudo aquilo (...), seremos incompletos na nossa acção, se não conseguirmos chegar às famílias para alcançar uma sensibilização muito mais profunda”

[Presidente da AcMedia, E18a].

Consequentemente, sublinha Kapferer (1989) a necessidade de se esclarecer que a compreensão da mensagem publicitária e a aquisição do conceito de persuasão – que pressupõe uma dada abstracção mental – implica seguramente a consideração de duas dimensões. Uma primeira, relacionada com a progressão cognitiva na esteira da concepção de Piaget, e outra, com o efeito da experiência acumulada em contacto com a comunicação publicitária. Na verdade, e em suma, reside na dimensão cognitiva o processamento de informação que a mensagem publicitária visual e oral requer, articulado tanto à estratificação etária, como à capacidade de compreensão das mensagens publicitárias, o que permite à criança autónoma seleccionar, por um lado, o que gosta e/ou o que pretende e, por outro, revela influências, como conhecimentos, atitudes, valores e maturação, relacionadas com o consumo (Gunter & Furnham, 2001).

## Persuasão publicitária e antídotos cognitivos em espaço escolar

Na prossecução de clarificar a questão do efeito persuasivo da comunicação há a referir, tal como consta do relatório do *Department for Children, Schools and Families* e *Department for Culture, Media and Sport* do Reino Unido (Buckingham, 2009a)<sup>140</sup> que, embora seja possível assistir, por um lado, a um maior envolvimento em responsabilidade social corporativa dirigido a este segmento de mercado, inclusive com objectivos educativos, aumentaram também paralelamente, por outro, as preocupações éticas em torno da veracidade do marketing que lhes é dirigido e das questões de violação da privacidade relacionadas com a recolha de informações e de dados, dado o actual incremento de bases de dados ancoradas a novos meios e a novas técnicas de marketing, em que a regulamentação existente é considerada deveras insuficiente.

Assim sendo, e começando primeiramente por observar as acções encetadas ao abrigo da responsabilidade empresarial, importa salientar que estas práticas acalentam posicionamentos antagónicos (Buckingham, 2009a:82), sendo que uns, particularmente as associações de publicitários, definem as acções de marketing e comunicação dirigidas a este público como constituindo um dever cívico e corporativo, ao passo que outros argumentam que essas mesmas acções constituem formas de relações públicas e de difusão corporativa em áreas essenciais da vida pública. Perpetuam-se, nesta medida, posicionamentos extremados que, na verdade, também conseguimos identificar na nossa pesquisa, respectivamente por parte de uma executiva de marketing e do director de uma associação de defesa do consumidor entrevistado:

“ (...) como uma grande empresa, é mais um contributo para...ah, no fundo para o país, nós sentimos que quanto mais formados, educados estamos a contribuir para o nosso país, e como é uma grande empresa, é mais uma vez das responsabilidades que também tem, e das formas possíveis apoiar os seus estudantes”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

“O que é que sucede em determinadas circunstâncias? Visitas de estudo programadas por estabelecimentos mercantis em conúbio com professores de determinadas áreas, que levam inclusivamente as crianças a estabelecimentos de restauração, sobretudo McDonalds e

---

<sup>140</sup>Este relatório focou um conjunto de aspectos, a saber: materialismo; aumento, quer da influência das crianças nas despesas dos adultos, quer da pressão dos pares sobre os seus desejos; uso de técnicas como o marketing viral à margem dos códigos de regulação; influência do marketing na saúde física, designadamente pelo aumento da obesidade infantil; crescente erotização das crianças, imagem do corpo e identidade de género; e a crescente possibilidade de acederem a conteúdos considerados inadequados (Buckingham, 2009a: 9-12).

PizzaHut, por forma a cativar as crianças, obrigando-as a adaptarem-se, a ensinar o modo como se faz a um a pizza, ou levá-los a assistir a uma cadeia de produção de hambúrguer ou agora de forma mais dissimulada a propósito da alimentação saudável há aqui uma contradição nos termos relativamente às sopas, aos legumes, às frutas, como modo de as fidelizar”

[Director da apDC/CEDC, E11].

De todo o modo, casos há, segundo Buckingham (2009a), em que estas iniciativas podem até redireccionar o criticismo do público, particularmente em situações como o de companhias alimentares a promoverem actividades desportivas ou projectos educativos relacionados com saúde e nutrição. Situação também ela presente no discurso dos nossos entrevistados das federações desportivas, que conjuntamente com os anunciantes e o gabinete do desporto escolar da DGIDC implementam parcerias. Atente-se a título de exemplo, na parceria público-privado (*vide* Figura 3.4) que categorizamos na acção de patrocínio de programas/ actividades escolares (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) Compal Air3x3, sistematizado do seguinte modo pelo anunciante da marca parceira:

“(…) portanto há aqui um fundo muito positivo em todas as entidades, portanto não só da parte da empresa [Sumol Compal], como do Ministério [da Educação], do Desporto Escolar, da Federação [Portuguesa de Basquete], como das próprias escolas que se disponibilizam a acolher este tipo de eventos [Compal Air]”

[Gestor de Marca do Projecto “Compal Air 3x3”, E14].

Figura 3.4 – Projecto “Compal Air 3x3”



Legenda: Acção de patrocínio de programas/ actividades escolares<sup>141</sup>

Em adenda, deparamo-nos peculiarmente com um conjunto de meta-discursos que operacionalmente, enfrentam, questões de ordem ideológica diversa, tal como o discurso da responsável pelo projecto da FPB, Federação Portuguesa de Basquetebol deixa antever:

<sup>141</sup>O *Compal Air* é um projecto escolar de basquetebol 3x3, organizado pela marca Compal, desde 2004, em conjunto com a Federação Portuguesa de basquetebol (FPB) e com o apoio do Desporto Escolar. É o maior projecto de desporto escolar em Portugal, em que as equipas melhor classificadas nas fases locais e regionais têm oportunidade de estar presente numa final nacional e num Encontro Ibérico que acolhe jovens portugueses e espanhóis (Projecto “Compal Air”, *sine anno*).

“(…) tem a ver lá com os tais conceitos...(…). Muitas das vezes se eu quisesse enviar uma informação para o Conselho Executivo via Compal (...) iam achar que aquilo era Publicidade, e nem queriam ler mais, bastava estar lá Compal, e deitam foram (...). E (...), a informação que vai para o Conselho Executivo do Compal Air via DREN (...), não passa (...), e por isso (...) nós (...) temos que estar nos Coordenadores de Educação Física do Desporto Escolar, ou os Coordenadores do Compal Air do ano passado (...), porque com esses nós vamos ter logo lá...”

[Coordenadora Nacional do Projecto “Compal Air 3x3” da FPB, E4].

Em seguida, e tomando agora em consideração, as preocupações éticas que esta matéria envolve, verifica-se serem evidentes os crescentes níveis de acesso a novas plataformas mediáticas, repletas de actividades promocionais em que as empresas, ao abrigo de uma Comunicação Integrada de Marketing, actuam (Buckingham, 2009a). Mais, estas plataformas podem dificultar a distinção entre promoção e conteúdo informacional, visto as abordagens *one-to-one* implicarem um nível mais elevado de participação por parte dos *players*. É precisamente o rosto desta situação híbrida e mesclada em contexto escolar a que, particularmente, a técnica da DGC entrevistada também não permanece indiferente:

“(…) estas acções nas escolas podem (...) dar lugar a práticas posteriores (...). É importante que seja visto o *site* da internet (...) que isto vai gerar obviamente nos miúdos uma enorme curiosidade (...), e antes de permitir (...) no interior duma escola um anunciante (...) é importante que ele seja visto globalmente. E, (...), saber (...) se o conteúdo do seu *site* (...) de facto respeita (...) uma boa prática (...). os menores (...), também (...), não podem dar os seus dados pessoais... isso merece a máxima salvaguarda... e a CNPD, Comissão para a Protecção de Dados... tem no seu *site* alguns alertas para esta matéria...(…). E (...) aquilo é um contexto de particular protecção, que o professor que está em sala de aula é normalmente visto como pessoa de confiança e de respeito pelos menores, e portanto estes valores não podem ser traídos...”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Nesta óptica e ainda à luz dos dados sistematizados pelo relatório *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment*, somos levados a enfatizar que estão em curso um conjunto de formas de privatização e de comercialização, que têm vindo a aumentar exponencialmente nas escolas e demais espaços públicos (Buckingham, 2009a:4). O curso destes acontecimentos decorre do envolvimento liderado por companhias com objectivos sociais e comerciais que abarcam, além de um primeiro eixo comunicacional de tipos de marketing escolar (*idem*:13-14), outros três, a saber: um, que aponta formas de conexão escola-corporação; outro, que ilustra modos de privatização (movimento exógeno) e marketização do sistema (movimento endógeno); e um último que aponta um conjunto de programas de educação e formação direccionado para

ocorrer fora do espaço escolar. Estes quatro eixos de análise atentam conjuntamente, ao impacto do mundo comercial na população infanto-juvenil (*ibidem*:133) apontando, quer a título individual, quer colectivo, para implicações de longo prazo no bem-estar de crianças e jovens<sup>142</sup>.

No seguimento desta matriz analítica, é ainda deveras importante a constatação de que o fluxo ou *continuum* deste tipo de acções, apesar de registar um aumento significativo de extensão e escala em práticas nem sempre novas (*ibidem*:141), tem conseguido permanecer relativamente invisível aos olhos do público em geral. Daí que esta tendência de crescimento não tenha, concomitantemente, conhecido uma avaliação nem positiva, nem negativa acerca do seu impacto no bem-estar infanto-juvenil (*ibidem*:133). Muito embora, esta constatação não invalide o pressuposto, de que a comercialização dos espaços públicos pode acentuar desigualdades e aumentar a pressão sob os que já se encontram em desvantagem social. Contudo, carece ainda transversalmente de uma identificação as implicações deste envolvimento no bem-estar das crianças em espaços públicos. Na verdade, concluem, neste relatório (*ibidem*), que todos os quatro eixos de envolvimento nas escolas e no sistema educativo analisados, apontam unanimemente para o facto de serem escassos os estudos

---

<sup>142</sup>A secção dezoito deste relatório é dedicada ao envolvimento nas escolas e no sistema educativo, tendo sido a informação sistematizada em quatro eixos, de que importa reter (Buckingham, 2009a:141-148):

- 1.º, marketing nas escolas, agrega: patrocínios de programas e actividades escolares; programas de incentivo escolar; campanhas publicitárias em espaço escolar, que compreende a apropriação de espaço e a distribuição de amostras comerciais; patrocínio de material pedagógico; recolha de fundos; gestão de programas escolares; marketing electrónico; e estudos de mercado;
- 2.º, interacção escola-corporação, aponta: programas de formação profissional para alunos; gestão de carreiras e monitoramento; companhias gestoras de professores para e nas escolas; e programas de formação para professores, órgãos de gestão e demais *staff*;
- 3.º, privatização e “marketização”, compreende: *outsourcing* e acordos de exclusividade comercial; gestão da escola e comercialização dos seus próprios serviços; comissões de avaliação visando um uso de fundos mais eficiente; treino de empresas para professores, órgãos de gestão e outros técnicos. Note-se que, os modos de privatização exógena (as empresas a comercializarem bens para a escola), são paralelos a uma certa “marketização”, i.e., a uma privatização endógena, dada a importação de modelos e ideários de gestão orientados para o mercado (por exemplo, os rankings escolares). É assim este eixo que está a provocar alterações profundas, pela presença de múltiplos actores sociais e pela busca de formas adicionais de financiamento, acarretando repercussões no papel e condições de trabalho de docentes e discentes;
- 4.º, formas de educação fora da escola, com destaque para produtos/serviços educativos que têm por destino serem consumidos em casa pelos pais, em que incluem: programas tutoriais (alheios a qualquer modo de regulação); materiais didácticos e *kits* pedagógicos; aulas particulares em matérias curriculares, ou outras, como artes performativas. Estes programas supõem *fees* reduzidos, sendo a aposta educativa muitas vezes complementada com programas de incentivo escolar para alunos.

independentes em torno do impacto positivo destas acções na aprendizagem e bem-estar de crianças e jovens. Mais, os benefícios alcançados não dispensam um olhar ao lucro das companhias e a ganhos relacionados com a actividade de relações públicas e reconhecimento da marca.

Posto isto, e traçado um breve paralelismo entre o relatório que visou avaliar o impacto do mundo comercial no bem-estar e na saúde mental das crianças e jovens (Buckingham, 2009a) e a realidade por nós observada, potenciada pela análise de conteúdo aos discursos dos nossos entrevistados, tende a subsistir inevitavelmente uma questão: dada a vulnerabilidade da criança e do jovem que especificidade ostenta o meio escolar face aos efeitos da publicidade? Em jeito de resposta e segundo os dados apurados pelo *APA, American Psychological Association – Task Force on Advertising and Children*, as preocupações aparentam ser similares àquelas emitidas acerca da comercialização da infância no seu todo (Wilcox *et al*, 2004). Ou seja, tanto dentro como fora dos portões da escola, esta população pode ser alvo de pressões comerciais de tendência persuasiva e invasiva, veiculadas nos meios de massa tradicionais, ou em *new media's* e demais formas inovadoras de comunicação especializada. Com efeito, coexistem no campo da psicologia questões relativas a efeitos potencialmente geradores de descontentamento e de fraca auto-estima, capazes de alavancar conflitos em meio familiar, especialmente em famílias de poucos recursos, independentemente dos *media*. Sendo, aqui, especialmente focados uma série de bancos de estímulos materialistas que, psicologicamente, podem conduzir a comportamentos compulsivamente consumistas e à sobrevalorização de valores materiais (Wilcox *et al*, 2004). É ainda esta indução comportamental, assim entendida, que é capaz de suscitar, neste alvo, necessidades e motivações cujos critérios de escolha nada têm a ver com as qualidades do produto, bem ou serviço, nem sequer com a real necessidade de aquisição dos mesmos.

De todo o modo, e dado o actual paradigma sócio-cultural, a preocupação com os efeitos destas campanhas comunicacionais tem seguramente, segundo Wilcox *et al* (2004), de ser considerado diferentemente, visto existirem razões para acreditar que o efeito é mais profundo em contexto escolar<sup>143</sup>. Assim, e em primeiro, porque os estudantes são “audiências cativas” (*idem*:55), obrigadas por lei a ir à escola, e ainda, em alguns casos, forçadas pelos professores a prestar atenção às campanhas comunicacionais. E, em segundo, pelo facto de que tudo o que é transmitido na escola pode ser encarado de uma forma oficial. Mais ainda,

---

<sup>143</sup>Embora segundo este relatório do campo da psicologia (Wilcox *et al*,2004) sejam ainda escassos, tanto os estudos qualitativos acerca do impacto das estratégias publicitárias em meio escolar, como os que se dedicam a analisar modelos de parcerias encetados com organizações não-lucrativas.



estamos nesta perspectiva (Wilcox *et al.*,2004), perante indicadores comunicacionais privilegiados, quer devido à visibilidade da campanha, visto a concorrência neste meio ser escassa, em comparação com o que sucede noutros *media*, além do seu impacto ser exponencial, em termos do indicador repetição, ou antes, do número de contactos com a acção, dada a obrigatoriedade diária de frequência da escola (Borzekowski & Robinson, 2001 *cit in idem*:55). E, quer ainda, devido ao prestígio que a acção comunicacional neste meio acalenta, ao ser veiculada por professores e/ou outros técnicos, visto poder, tanto potenciar o poder persuasivo da mensagem (Hass, 1981 *cit in ibidem*:56), como minimizar a opinião crítica dos pais acerca de determinados produtos ou serviços. A terminar, e face à complexidade desta matéria, temos necessariamente que admitir, na esteira de Kline (1993 *cit in Valkenburg & Cantor*, 2001), que urgem novas pesquisas, visto, no meio académico, a investigação sistemática acerca do comportamento do consumidor infantil ter sido escassa, em particular a que se centra nos efeitos persuasivos da comunicação, em contraponto com o que sucede na área dos estudos de mercado infanto-juvenis.

### **Literacia em *media* e educação do consumidor na escola**

A abordagem das discordâncias em torno da intenção persuasiva da publicidade e da compreensão e descodificação etária da mesma por parte dos consumidores mais jovens, levamos a ponderar nesta dissertação, quer os programas de educação do consumidor nas escolas, quer a temática do ensino da publicidade, considerando ambos modelos híbridos ao conjugarem poderes públicos e privados. Esta tomada de consideração inclui, assim, os modos de operar corporativos como sinónimos de um processo que colidiu com a reabilitação da corporação como “instituição social” (Mattelart, 2000a:321), ao abrigo de uma investidura de “ «empresa cidadã» ” (*idem*:321) Este processo é, aliás, agora transversal às demais instituições públicas e da sociedade civil, visto recorrerem a ferramentas de comunicação similares para a construção da sua imagem e identidade organizacional. Desta feita, consolida-se uma certa visão cósmica, ou por outras palavras, uma “vocação para fazer a história e chamar a si a construção do vínculo social universal” (*ibidem*:321), dado a comunicação corporativa se ter instalado como uma “tecnologia de gestão simbólico das relações sociais” (*ibidem*:321).

Concludentemente as organizações exógenas públicas ou privadas coabitam na contemporaneidade num contexto, onde a noção de cidadão responsável se sobrepõe ao de

consumidor consciente, lúcido e atento, e onde a cidadania entendida como verdadeira axiologia se estrutura em torno de valores edificadores, tais como, democracia e direitos humanos. É, com efeito, este papel da cidadania que nos remete para a questão da educação do consumidor<sup>144</sup> como sendo um ingrediente fundamental numa sociedade, onde os padrões de consumo se tendem a sobrepor, em termos identitários e de reconhecimento social, ao papel produtivo. Além de que a omissão de competências de descodificação, nesta matéria, pode induzir comportamentos consumeristas capazes de conduzirem, nomeadamente, à actual situação de “excessivo de endividamento das nossas famílias” (Teresa Evaristo, Subdirectora-Geral da DGIDC *in* Capucha *et al*, 2006:Prefácio).

Assim, e dado ser considerado imprescindível ministrar-se na escola uma educação para a cidadania capaz de incrementar a consciência cívica dos alunos (Capucha *et al*, 2006), resultou, daqui, uma oportunidade organizacional de um *core business* centrado, quer em domínios relacionados com a participação na vida pública, quer em temáticas que apontam para uma gestão responsável das vidas privadas. Complementarmente, esta formação para o consumo deve abarcar necessariamente direitos e responsabilidades, a par de certos níveis de literacia e de uma dada praxis:

“Recolocar o cidadão como sujeito e actor da coisa pública, afastando a ideia, tão enraizada quanto paternalista, de que o Estado, entidade distante e mítica, tudo deve fazer e a quem tudo se pede e exige. Como se os cidadãos, pela sua acção, ou inacção, não fossem os responsáveis pelo viver e devir colectivos” (Joaquim Carrapiço, Presidente do Instituto do Consumidor *in* Capucha *et al*, 2006).

No entanto, e apesar do exposto, parece não haver convergência no tocante aos programas de educação do consumidor, particularmente quanto ao seu funcionamento, articulação e isenção das instâncias a operar neste âmbito, tal como pode ser constatado pela leitura dos discursos seguintes, ambos de associações de defesa do consumidor da sociedade civil por nós entrevistados:

“(…) quando o Ministério da Educação não levou por diante este desígnio, quando o próprio Estado, através de sucessivos governos, não cumpre a lei (…), os municípios não têm serviços convenientemente estruturados (…), porque não há interesse (…) para a promoção dos interesses

---

<sup>144</sup>Em Portugal a EC, Educação do Consumidor está consignada na LBSE, Lei de Bases do Sistema Educativo, procurando, por um lado “disponibilizar elementos que tornem as opções individuais de escolha mais criteriosas, contribuindo para comportamentos solidários e responsáveis; e por outro, procura contribuir para que o consumidor (sobretudo o jovem) se sinta implicado num sistema socioeconómico e cultural onde se articulam os direitos do indivíduo no mercado, as responsabilidades face ao desenvolvimento sustentável e o bem comum” (Capucha *et al*, 2006:11).

e direitos do consumidor, autênticas letras mortas essas disposições! E portanto aí os dados estão lançados...”

[Director da apDC/CEDC, E11].

“(…) não é possível conciliar as duas coisas, ou há Educação do Consumidor na escola ou há Marketing! Agora, Marketing com intenção de Educação do Consumidor, isso não existe (...). Agora, conhecemos os professores, sabemos que têm pouca experiência na área da Educação do Consumidor e, de facto, quando chegam lá estes materiais que promovem marcas, isto acaba por ser marketing...”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Se é esta a realidade que nos é dada a constatar, acerca dos programas de educação para o consumidor em espaço escolar, verificamos ser ainda semelhante ao que sucede no campo da literacia em *media*, designadamente, no tocante à entidade que estimula e é responsável pela sua implementação nas escolas públicas, tal como transparece no discurso do representante nacional da federação da indústria alimentar:

“Provavelmente, se nós pensarmos e dissermos com convicção: a responsabilidade de ensinar as crianças a descodificar a publicidade é das escolas. Ok, mas, existe *know-how* nas escolas para fazer isso. Provavelmente não, não é? (...) Portanto quem tem *know-how* de se associar às escolas e passar sem, digamos, qualquer intuito comercial por trás, esse tipo de informação, acho que está a dar um contributo enorme à sociedade e ao processo formativo das crianças”.

[Director-geral da FIPA, E15].

É precisamente neste âmbito, que salientamos a institucionalização do programa *Media Smart* (vide Figura 3.5) nas escolas do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, patrocinado pela indústria e apoiada pelo Governo Português que categorizamos na acção de patrocínio de material pedagógico (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a). Trata-se supostamente de um programa pedagógico em que a responsabilidade social desempenha um papel crucial, na óptica de Manuela Botelho da APAN, sua coordenadora nacional, por ser esse “um dever que as empresas têm para com a sociedade em geral, nomeadamente as crianças, como contrapartida ao direito que esta lhes confere de operarem” (*cit in* Pago, 2006). A reforçar esta representação social, atente-se no modo como esta justificação é descodificada pelo director da Confederação Nacional das Associações de Pais:

“(…) ser apoiado (...) pelos anunciantes, tem esta visão de que eles próprios se querem libertar (...) não querem ser vistos como os predadores (...) querem também colocar-se eticamente..., dentro do negócio. E a ética hoje está ligada à sustentabilidade (...)”

[Director da CONFAP, E19].

Figura 3.5 – Projecto “Media Smart”



Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>145</sup>

Julgamos oportuno ressaltar que o *Media Smart* foi posto em marcha com o aval e as problematizações de um grupo de peritos multidisciplinares convidados a alcançar uma dada plataforma de entendimento. Todavia, e dado tratar-se de um produto híbrido, acaba necessariamente por eclodir numa árdua tarefa, ou seja, conseguir conciliar sensibilidades e competências públicas e privadas nesta matéria, além das cedências a serem trabalhadas aquando da elaboração destes protocolos. Vejamos, respectivamente, a este respeito, os discursos de uma técnica da sociedade civil e do Estado:

“(…) a DECO fica sempre muito desconfiada quando um programa de *media* para a literacia é promovido por uma associação de anunciantes e não promovido pelo Ministério da Educação. É uma questão de princípio.”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

“Um projecto destes só pode funcionar se se perceber que quem está sentado à mesa representa interesses muito diferentes (...), perfeitamente antagónicos e que ou há disponibilidade para fazer alterações por forma a que os diversos *stakeholders* se sintam confortáveis com o resultado final, ou se não há essa predisposição, não vale a pena (...) houve da parte de quem liderava o *Media Smart*... muita disponibilidade para propor alternativas que as partes pudessem aceitar, porque, se realmente houver uma postura rígida, as entidades públicas não vão continuar sentadas à mesa, por razões óbvias...”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

<sup>145</sup>Foi desenvolvido pela APAN, visando implementar uma literacia em *media*, à semelhança do projecto iniciado em 1999 no Canadá, logo seguido pelo Reino Unido. Por cá data de Fevereiro de 2008, com matérias lúdico-didáticas integradas nos currículos e com a pretensão de dotar os alunos de ferramentas de descodificação da publicidade desenvolvendo o seu sentido crítico (Media Smart, 2010). É destinado a crianças entre os 6 e os 11 anos, abordando temas como: som na comunicação comercial; utilização do exagero na publicidade; e exibição de personalidades ou personagens nas campanhas. Aposta ainda na colaboração de um conjunto de *stakeholders* incluindo patrocinadores (Projecto “Media Smart”, *sine anno*).

Do que se nos afigura, estamos, nesta medida, perante representações sociais públicas e privadas que nitidamente deixam transparecer preocupações deontológicas distintas, tal como corroborado ainda pela técnica da DGC entrevistada:

“Porque há aqui duas escolhas, ou se participa ou não. Se não, deixa-se naturalmente aos privados propostas (...), se se participa tem que se ter uma actuação, julgo, de prato da balança e de procurar ver se os conteúdos são adequados, se cumprem a lei (...). No nosso caso, o papel da DGC é em matéria de publicidade e de comunicação comercial, é um papel próximo do de um regulador, porque é a entidade que fiscaliza e que faz instrução de processos de contra-ordenação em matéria de publicidade, e que está evidentemente atenta ao fenómeno, e que tem que procurar fazer estudos e ter uma postura pró-activa nesta matéria, e foi por isso que, penso, que a DGC, julgo, terá sido convidada”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Tomando, assim, em consideração que a educação para os meios pode ser suportada por *media corporations*, embora nem sempre pacificamente, importa realçar que a forma e os métodos usados para o efeito adensam conflitos latentes, que na verdade atravessam o discurso dos nossos entrevistados, tal como pode ser observado pela voz representativa dos anunciantes, e por parte de uma organização de defesa do consumidor. Vejamo-los:

“O programa (...) utiliza filmes publicitários com marcas, porque essa até foi uma das questões, ah, que até foi âmbito de discussão com os peritos, que é: Como é que se pode falar de publicidade se depois se tem vergonha de se pôr publicidade? Para se poder falar de um anúncio publicitário, o anúncio tem de passar”

[Directora-Geral da APAN, E17].

“(...) com a apatia, a compassividade ou a negligência do próprio Estado, (...) não se trata (...) de um instrumento que pode servir as crianças(...). Visa fidelizar! E aquilo que nos interessa verdadeiramente em termos de cidadania é formar! (...) é um programa de amestramento (...), mas... não se pode, de nenhum modo, oferecer a chave do galinheiro à raposa.”

[Director da apDC/CEDC, E11]

Por último, julgamos que duas visões fundamentais tendem a transparecer do observado, sendo que uma, se sente legitimada pelos valores da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável, caracterizando-se pelos princípios de inclusão (*stakeholders* e sociedade em geral) e de informação (educação e partilha de saberes), e outra insiste numa *media* criativa latente, que busca constantemente novos espaços e técnicas mercadológicas para as suas populações-alvo, e que holisticamente articula e incorpora acções *through the line*, ou ainda, uma comunicação 360°, com o objectivo de incrementar a quota de mercado de um produto e de fidelizar a marca pela persuasão do consumidor.

## **CAPÍTULO 4. – CRUZAMENTOS: A ESCOLA NA MEDIAÇÃO ENTRE OS SECTORES DO ESTADO, MERCADO E SOCIEDADE CIVIL**

---

Este capítulo é dedicado à análise do papel da escola na mediação entre o Estado, mercado e a sociedade civil, atendendo-se, por um lado, à temática da gestão escolar, perspectivando-se, temporal e espacialmente, normas e regulações que pendem sob as questões da autonomia, participação e descentralização. E, por outro à problemática da “marketização” do sistema educativo, a partir dos factores de globalização do local e dos diversos tipos de parcerias e modos de colaboração, problematizando-se a diversidade de papéis e distintos níveis de poder dos múltiplos actores sociais público-privados que se envolvem com a escola.

---

### **4.1. DE UM *ETHOS* COMPETITIVO NUM QUASE-MERCADO EDUCATIVO À “MARKETIZAÇÃO” DO SISTEMA?**

“O novo capitalismo apela ao efémero, ao flutuante... e por isso à desestatização. Maldito seja o Estado, grita” (Lipovetsky, 2005).

Vivemos um momento tenso de reconfiguração global do papel do Estado, que caminha para uma ampla, quiçá total, descentralização das actividades educacionais em distintos países, em que com efeito se polariza uma noção clássica da escola pública, face a novos modelos de gestão escolar de uma indústria educativa característica do capitalismo tardio. Mais, esta transformação profunda de instituições tradicionais, como a escola numa sociedade cosmopolita global, tem, subjacente, outras, entre elas, as de trabalho, religião e família (Giddens, 2001b), num contexto em permanente mutação que promove a incorporação de híbridos que apontam para “valores do *domínio público* (como a igualdade, a justiça e a cidadania)” (Afonso, 2003:40).

Ora, de modo a se entender a importância que esta mutação assume no caso dos alunos, há a sublinhar que os valores construtores de subjectividade e de identidade cultural das crianças e dos jovens são, na contemporaneidade, introduzidos e incorporados no sistema educativo por uma teia de competências e saberes, símbolos e marcas de actores públicos e privados dispostos em rede. Além de que esta rede icónico-simbólica de modalidades educativas, enaltece deste modo a própria escola na sociedade de consumo, aniquilando, conseqüentemente, a marginalidade que lhe vinha sendo apontada nas últimas décadas do

século passado, designadamente, quanto a díspares formações e aprendizagens potenciadas por novas instâncias de socialização, particularmente alavancadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Ao admitirmos esta conceptualização, temos, necessariamente, que observar e inquirir a centralidade da escola perante a máquina do Estado, os desígnios do mercado e as tentativas de consolidação de uma sociedade civil. Na verdade, é justamente esta época de “desassossego no ar” (Sousa Santos, 2000:39) que assistiu, nas últimas três décadas do passado milénio, a uma reconceptualização de Estado-Nação à qual a ideia de sociedade se vinculara historicamente desde o século XIX. Daí e paralelamente, ter visto nascer, tanto um movimento de “reterritorialização” (Ferreira, 2005:75), ou seja, de relançamento do nível local polarizado por formas culturo-identitárias, étnico-linguísticas e ecológico-políticas, como de “desterritorialização” (*idem*:75), fruto de uma complexa rede de processos caracterizadores da globalização. Rede de processos esta que, não se limita a empurrar o poder para cima, para a arena global, puxa também os Estados-Nação para baixo, gerando pressões nas comunidades locais propiciadoras do ressurgimento de identidades culturais, além de exercer uma “pressão lateral” (Giddens, 2001b:24), visto criar zonas económica e culturalmente emergentes, situadas dentro e acima das nações.

Assim sendo, coabitamos numa nova economia electrónica onde o sistema financeiro global actua como propulsor, fazendo-se acompanhar de uma desregulação e liberalização das políticas económicas nacionais e de um movimento dialéctico de difusão mediático-cultural, acoplado a um desenvolvimento tecnológico ímpar. Devendo-se nesta medida a este progresso em espiral das TIC’s, o consolidar de um conjunto de relações integradoras entre o lugar e o mundo, em que se conectam distintas e longínquas localidades inserindo-as em redes de relações num mercado mundial em que proliferam fluxos financeiros, comerciais e informacionais, promovidos por organizações enquanto agentes globais da economia (Castells, 2002).

Estas mutações que nos habituámos a mencionar são seguramente inteligíveis à luz da crise económica mundial da década de 70, aliado à queda do ritmo de crescimento e à recessão ao longo dos anos 80, e que conduziram a uma crise de governança<sup>146</sup> da gestão pública do Estado-Nação durante os anos 90 do século XX. Importa referir que a crise de

---

<sup>146</sup>A concepção de governança foi oficializada pela publicação do *Livro Branco – Governança Europeia* da Comissão Europeia (COM, 2001b:8) onde se assume como sendo um “conjunto de regras, processos e práticas que dizem respeito à qualidade do exercício do poder, essencialmente no que se refere à responsabilização, transparência, coerência, eficiência e eficácia”.

governança, é tanto financeira (ligada ao *deficit* das contas públicas); como administrativa, (dado o desajuste do modelo burocrático de gestão de organizações estatais na era da informação, do mercado global e da economia baseada no conhecimento); como ainda estratégica (devido aos modelos de intervenção do Estado nas actividades sócio-económicas). Nesta senda, os modos de financiamento, organização e execução de políticas sociais públicas têm vindo a poder ser realizadas, quer directamente, através das organizações estatais (associadas à crise de governança); quer por uma regulação do mercado na prestação dos serviços, privatizando, terciarizando e minimizando o Estado (numa lógica conservadora); quer, por último, por uma desestatização que pressupõe a manutenção do carácter público dos serviços, podendo ser o Estado o financiador das políticas sociais, através de organizações públicas que não lhe pertencem nem a ele, nem ao mercado<sup>147</sup>.

Porquanto, e especificamente no tocante às organizações públicas não-estatais estas devem o seu surgimento (Sousa Santos, 1998), não somente à crise do modelo social burocrático do Estado, mas também aos requisitos de eficiência de uma administração pública imersa num contexto de globalização (Bresser-Pereira, 1998). Nesta acepção e segundo a definição de Bresser-Pereira & Grau (1998:2), as organizações públicas não-estatais constituem organizações ou formas de controle públicas porque estão vocacionadas para o interesse geral, e são não-estatais porque não integram o aparelho de Estado, quer por não utilizarem fornecedores públicos, quer por não fazerem parte dos agentes políticos tradicionais<sup>148</sup>. Por conseguinte, trata-se de um conjunto de organizações cidadãs não-

---

<sup>147</sup>De acordo com a conceptualização de Sousa Santos (1998:13), a segunda fase “complexa e conflitual” de reforma do Estado em que nos encontramos, combina paradoxalmente:

- um Estado-empresário, que aponta para a privatização de todas as funções que o Estado não tem de desempenhar em exclusivo, e a submissão da administração pública a critérios de eficiência, eficácia, criatividade, competitividade e serviço aos consumidores próprios do mundo empresarial;
- um Estado-novíssimo-movimento social, que perante a “hubris avassaladora do princípio do mercado, nem o princípio do Estado, nem o princípio da comunidade podem isoladamente garantir a sustentabilidade de interdependências não mercantis, sem as quais a vida em sociedade se converte numa forma de fascismo societal” (*idem*:13). Donde, “sob a mesma designação de Estado, está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais” (*ibidem*:13).

<sup>148</sup>Às organizações públicas não-estatais são apontadas algumas vantagens, entre elas: pluralidade concorrencial na oferta de serviços (estimulo da qualidade da eficiência); flexibilização e desburocratização da gestão social (modelos distintos aos da oferta pública estatal); e responsabilização dos dirigentes e participantes da organização (utilização adequada dos recursos face aos objectivos previamente delineados) (Bresser-Pereira & Grau, 1998).



governamentais, e não-lucrativas, ligadas a actividades relacionadas com a responsabilidade social, que são a face visível da vitalidade da sociedade civil, e que estão dispostas a ocupar os espaços públicos vazios deixados Estado e pelo mercado.

A demarcar este raciocínio, as organizações públicas não-estatais assumem o modo de funcionamento de “cuasi-mercados” (Le Grand & Bartlett, 1993 *cit in* Whitty, Power & Halpin, 1999:15) caracterizados por serem um novo modo de regulação, distinto do mercado livre e do modelo burocrático tradicional. São, contudo, objecto de um duplo controlo, quer por parte da administração pública (entrada de novos fornecedores, investimento, qualidade do serviço, preço, etc.), quer por parte dos clientes, representando assim uma combinação de eixos entre um sistema intervencionista regulador e avaliador, e um mercado regido pelas leis da oferta e da procura (Levic, 1995 *cit in idem*:15). É, pois, este terceiro sector<sup>149</sup>, esta distinta forma de propriedade, que constitui o cerne do palco público não-estatal, capaz de traduzir a oferta de serviços públicos em “publicização” e o Estado em colaborador, ao actuar em parceria com diversos sectores da sociedade civil pelo estabelecimento de contratos de gestão. É ainda esta interpretação que para Bobbio (1987 *cit in* Rocha, 2005:71) espelha simultaneamente, uma “publicização do privado”, e uma “privatização do público”, em que:

“O primeiro reflecte o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da colectividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a *revanche* dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos seus próprios objectivos” (*cit in idem*:71).

Daí que este *modus operandi* consiga permitir a um “Estado-articulador” Afonso (2003:40), repartir a pressão social dos direitos por múltiplos actores colectivos não-estatais que, ao assumirem-se como parceiros, detêm igualmente uma quota de responsabilidade na conquista de objectivos antes considerados exclusivamente estatais. Assim, e em particular por parte da sociedade civil organizada ao conseguiu conquistar a escola pública como novo cliente com quem estabele parcerias demonstra ser, segundo Afonso (2003:40-41), um

“eixo fundamental na elaboração e implementação das políticas públicas e educativas, não significando, necessariamente, a diminuição, mas antes a reactualização em novos moldes do

---

<sup>149</sup>Para Sousa Santos (1998:5), a designação de terceiro sector corresponde a “uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro lado, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais (...). As designações (...) variam de país (...), reflectem histórias (...), diferentes culturas e contextos políticos”.

poder de regulação do Estado e, assim, contribuem também para a substituição da noção de *governo* pela (nova) noção de *governância*”.

Convém, contudo, evidenciar ainda que este paradigma pode, quiçá, deixar transparecer uma escola pública onde se jogam forças distintas e inclusive antagónicas, ao ser ora regulada por uma sociedade civil, ora pelas leis de mercado. E onde, em paralelo, um “Estado-avaliador” (Neave, 1988, 1998 *cit in* Afonso, 2001:27) se encarrega de promover um *ethos* competitivo, um palco de negociação entre parceiros tradicionais e não-tradicionais, em que se discutem interesses colectivos, ora legislados e regulados, ora co-regulados ou auto-regulados. É ainda num espaço mediador e conciliador de interesses particulares e colectivos, que especialmente predomina:

“(…) uma concepção de escola como parte integrante da esfera pública e *locus* de co-governança entre o Estado, a comunidade local e os actores escolares, com vista à construção de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem necessariamente deixar de ser estatal, e também mais autónoma e deliberativa, sem necessariamente ser condenada a adoptar o paradigma da organização privada de tipo empresarial (...)” (Lima, 2006b:43).

No entanto, e numa perspectiva descentralizadora, a concessão de mais responsabilidades à escola e às famílias, ou o *empowerment of school* – entendido como promotor de um mais eficaz desempenho escolar, visto co-responsabilizar os actores envolvidos no processo – pode ser problemático. Na verdade, e segundo Whitty, Power & Halpin (1999), a partir do momento em que se delegam muitas das responsabilidades assumidas pelo Estado no pós-2.<sup>a</sup> Guerra Mundial a “uma versão mercantilizada da sociedade civil, corre-se o risco de os direitos dos consumidores virem a prevalecer sob os direitos dos cidadãos” (:66). Assim, e apesar desta co-responsabilização poder conduzir a uma democratização da escola (quando comparadas as mudanças com países como os EUA e a Inglaterra), expõe também, certamente, uma articulação tensa e algo contraditória entre os conceitos de Estado-avaliador e de quase-mercado, ao expor o carácter híbrido dos novos modos de financiamento, fornecimento e regulação (Afonso, 2001; 2003), incentivadas pelo próprio Estado, sem diminuir drasticamente o seu poder de intervenção. Ou ainda por outras palavras, deparamo-nos na actualidade com “um Estado *limitado*, portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções mas, ao mesmo tempo, *forte* enquanto mecanismo de coerção e controlo social (...)”(Afonso (2003:40).

Face ao constatado acreditamos estar perante uma mudança de paradigma, em que o papel da escola já não passa primordialmente por promover uma “*cultura comum* forjada pelo Estado-Nação” (Bóia, 2003:31), traduzida no investimento de inúmeros governos na criação e

implementação de sistemas educativos nacionais com o intuito de disseminar uma cultura hegemónica “inculcando a noção de nação” (*idem*:31), e imprescindível instrumento de “coesão social” (Halsey *et al*, 1997 *cit in ibidem*:31). Com efeito, na contemporaneidade, os *quase-mercados* constituem na fase actual de expansão neoliberal o *ex libris* desta relação entre o primeiro e o segundo sector, viabilizando a mercadorização do serviço público, tradicionalmente tutelado pelo Estado, pela introdução de leis de mercado, tanto no sistema, como nos produtos educativos.

Prosseguindo esta lógica, e dado o actual modo de acumulação e regulação deste sistema, podemos interrogarmo-nos, tal como Mesquita (2000:127): “Que restará então da noção de serviço público que tradicionalmente aparece associada à actividade educativa?” Em resposta, e paradoxalmente, continua-se a apontar para o papel da educação como órgão privilegiado de legitimação e de controlo social, muito embora agora de um “Estado regulador”<sup>150</sup> por excelência, capaz de sobrepor a função de regulação à de autoridade, e que adopta como eixos a autonomia das escolas, o recurso ao financiamento privado, a descentralização da gestão e a participação de diversos actores sociais.

A sustentar a defesa deste actual paradigma, temos, segundo Estevão (2006), o facto de a década de 80 do século XX ter correspondido, à semelhança da esfera empresarial, a um tempo de “regulação modernizadora, que a nível normativo, se manifesta já não tanto na obrigação de meios mas na obrigação de resultados e na eficácia” (*idem*:253). Processo juridicamente transposto na “emergência do local” (*ibidem*:253), e no desenvolvimento dos contratos de autonomia das escolas. É de lembrar também que o modo regulatório aqui apontado acompanha uma regulação neoliberal que privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de um “quase-mercado educativo” (*ibidem*:253), assente no aumento das leis da competitividade, e que emerge como único caminho para a crise do sistema de ensino, e para uma apregoada e mediatizada carência da qualidade da educação.

Deparamo-nos, pois, com uma métrica legitimadora de uma *corporate culture* na organização escolar, e que no limite reconhece a ineficiência da escola pública, face à eficácia da escola privada, tal como preconizado pelos neoliberais norte-americanos Chubb & Moe

---

<sup>150</sup>O “Estado regulador” representa, segundo Antunes (2005:39), um “(...) *Estado-articulador* voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais de que não é o único nem o principal protagonista (...). No terreno da educação (e das políticas sociais em geral) estas mudanças, que conformam uma *agenda globalmente estruturada*, traduzem-se quer por uma redefinição dos serviços educativos (e de bem-estar) e do papel do Estado na sua *governança*, quer pela emergência de novas configurações da participação da educação na *regulação social*”.

(1990). Proposta que advoga numa democracia de mercado pontificada pela descentralização, autonomia e liberdade do consumidor, a livre escolha num quadro de mercado de serviços educativos. É ainda neste ideário que a noção de eficácia traduz a optimização da gestão dos recursos educativos, na esteira do preconizado pela OCDE no início dos anos 90 (Laderrière, 1996), viabilizada nesta lógica por um movimento de concessão de autonomia aos estabelecimentos de ensino mediante a consagração de uma gestão local, acompanhado de uma descentralização administrativa. Daqui resultou um processo de construção de autonomia que, segundo Leonor Torres (2006), concorreu sobremaneira para a ampliação da “importância do estudo da escola como organização, conferindo-lhe, discursivamente, uma nova centralidade política, administrativa, financeira e pedagógica” (:139). Em síntese, torna-se assim notória a evolução de um processo transversal de mutação do modelo organizativo da sociedade informacional, em que as burocracias verticais são substituídas por redes multidireccionais tal como preconizado por Castells (1999 *cit in* Bóia, 2003:49).

#### *Gestão escolar em distintos sistemas educativos: breve apontamento comparativo*

Não pode ser esquecido que o processo de administração e gestão escolar assume distintos contornos, consoante os contextos político-económicos e antecedentes histórico-culturais desses mesmos países. Donde, temos um conjunto de reformas neoliberais (Barroso, 1996) que podem, por um lado, ser agrupadas em países como Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Canadá (apenas algumas províncias)<sup>151</sup>, pioneiros no desbravamento de novas formas de financiamento<sup>152</sup>. Ao passo que, do outro lado, temos países como Portugal, Espanha e França<sup>153</sup>, onde as políticas de gestão local da escola se inserem em processos mais

---

<sup>151</sup>Países precursores na implementação (anos 80/90 do séc. XX), de um sistema de gestão de *school based management*, *self-management school*, ou *local management school*, centrado no reforço da autonomia e no poder dos órgãos governativos (pais e membros da sociedade local), além das *grantmaintained schools* no Reino Unido e as *Charter Schools* nos EUA, em que as escolas concessionadas comunitárias (inscritas num quadro de autonomia), assentam financeiramente em recursos públicos.

<sup>152</sup>Tais como: *vouchers*, vistos os cheques-ensino permitirem aos pais a escolha de escolas privadas com fundos públicos; e as EAEs, Empresas Administradoras de Educação, que simbolizam para Molnar *et al* (2008) a intervenção das corporações nas escolas, na esteira do diagnóstico catastrófico sobre a educação pública nos EUA traçado no relatório *A Nation at Risk*, de 1983, *National Commission of Excellence in Education*.

<sup>153</sup>No caso francês destacam-se, quer a criação das *ZEP*, *Zones d'Education Prioritaire*, como modalidade de intervenção orientada para o aumento da captação de recursos, alternância de fontes de financiamento, e

vastos de descentralização e de transformação das lógicas de acção do Estado<sup>154</sup>. Embora, e apesar das especificidades de cada entidade sociopolítica, na modernidade tardia em que vivemos, os Estados-Nação constituem “sistemas monitorizados reflexivamente” (Giddens, 2001a:14), o que equivale a afirmar que “mesmo que não *ajam* no sentido exacto do termo, seguem políticas e planos coordenados numa escala geopolítica” (*idem*:14).

Assim sendo, e concretamente no caso português há, porém, a apontar algumas especificidades, primeiramente, porque apenas no início dos anos 70 do século XX “o Estado se reconhece legalmente como provedor social principal, tendo assumido até então a posição de agente supletivo” (Rodrigues, 1996; 1999 *cit in* Ferreira, 2005:87). Mais, no campo das políticas sociais e educativas algumas mudanças operadas a partir da revolução de Abril de 1974 surgem em “contraciclo” (Ferreira, 2005:87), com mudanças a ocorrer noutros países, visto que, nomeadamente, nos países anglo-saxónicos já se entrara num processo de contracção de financiamento. No entanto, a nível nacional apenas em meados dessa década se inicia um processo de democratização que propicia a participação das populações locais na vida social e política, associado ao nascimento de um poder local democrático. Do mesmo modo, é ainda relativamente recente a consolidação da escola de massas, pelo alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e o aumento das taxas de escolarização. Além de que, no campo das políticas sociais, a construção de um Estado-providência acontece em Portugal paralelamente ao “declínio, noutros países, desta forma política de Estado (Stoer & Araújo, 1992; Sarmiento, 1999a; Gomes, 1999; Rodrigues, 1999 *cit in* Ferreira, 2005:87)<sup>155</sup>, à parte de nunca sequer ter alcançado a “expressão atingida noutros países” (Mozzicafredi, 1992; Santos, 1993; Viegas, 2000 *cit in* Cardoso *et al*, 2005:71).

---

flexibilização de regimes administrativos em zonas desfavorecidas, quer o incentivo à realização de várias formas de *partenariat* (à semelhança do *cooperative education partnership* nos EUA), como modo de contratualizar a cooperação entre a escola e demais organizações/instituições ou serviços locais, capazes de encetarem projectos comuns.

<sup>154</sup>É de lembrar o caso do Brasil, visto que em alguns Estados, designadamente no Rio Grande do Sul, apostou-se no desenvolvimento de “sistemas municipais de ensino”, incentivando-se a participação da população local.

<sup>155</sup>Podem apontar-se a nível nacional alguns exemplos de territorialização das políticas educativas, tais como: constituição, gestão e funcionamento de escolas profissionais; elaboração de “cartas escolares/educativas” de base municipal ou intermunicipal; execução de projectos de parcerias de âmbito local abarcando escolas, município e outros serviços sociais; implementação de projectos de animação socio-educativa de origem associativa ou municipal; e criação de Centros de Formação de Associação de Escolas (Fórum Cidade, 2005).

## De mercado escolar à “marketização” do sistema educativo?

“A mercantilização do modo de estar no mundo está a converter-se no único modo racional de estar no mundo mercantil” (Sousa Santos, 1998:7).

O reconhecimento do poder que o mercado educativo assume na contemporaneidade implica que comecemos por olhar sumariamente para o AGCS, Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços da OMC, Organização Mundial do Comércio<sup>156</sup>, em virtude da acção desenvolvida por este organismo ser paralela à expansão de processos de privatização da propriedade e de serviços públicos<sup>157</sup>. Com efeito, e segundo algumas visões críticas, dado o acordo assinado em Novembro de 2002 por 130 países, que visava abrir todos os serviços públicos ao mercado internacional (Johnston, *sine anno*), está efectivamente a ocorrer um ataque à democracia que irá levar à privatização e à desregulamentação de serviços essenciais à população (Groth, 2003), dos quais os mais lucrativos reportam à gestão da saúde, da educação e da água (Johnston, *sine anno*; Rosa, 2005)<sup>158</sup>.

---

<sup>156</sup>O AGCS (ou *GATS*, *General Agreement on Trade in Services*) constitui um, entre mais de vinte acordos comerciais da OMC (ou *WTO*, *World Trade Organization*). Surge em 1986, ano em que teve início uma ronda de negociações do *GATT* (*General Agreement on Tariffs and Trade*), denominada *Ronda do Uruguai*, que se prolongou até 1995. Como resultado foi criada a OMC que, além de incorporar o *GATT* como Acordo Geral (rege o comércio de bens materiais), estabeleceu ainda acordos em: conhecimento (*TRIPS*, *Trade-related Aspects of Intellectual Property Rights*); investimentos (*TRIMS*, *Trade-related Investment Measures*) e serviços (*GATS*) (Siqueira, 2004:146).

<sup>157</sup>Desde a constituição do *GATT* em 1947, até à sua reconfiguração em *WTO* em 1995, realizaram-se oito ciclos de negociações (o último foi o “*Uruguai round*”). Note-se que o sétimo ciclo em Tóquio (1973-1979), foi simultâneo ao denominado *Consenso de Washington*, defensor de um modelo de economia global baseado nos princípios de privatização, mercado livre e desregulamentação, além da constituição de corporações transnacionais (*TNC*), isentas das regulamentações internas dos Estados, e que pretenderam impor uma desregulamentação das suas actividades no plano internacional (Rosa, 2005).

<sup>158</sup>Este processo está previsto desenrolar-se em três fases, em que a primeira consistiu na privatização de empresas públicas industriais e financeiras. A segunda, consite na privatização (estatuto jurídico e capital social) de um conjunto de serviços de infra-estruturas públicas (água, energia, transportes e comunicações), e que tem registado alguma resistência por parte da opinião pública e sindicatos. Encontra-se ainda em curso na maioria dos países europeus, onde deve ocorrer sequencialmente (desregulamentação e liberalização do mercado respectivo; mudança do estatuto jurídico do serviço público para empresa de capital público ou misto; e venda das acções detidas pelo Estado). Já a terceira fase, agora em marcha na Europa (já se encontra num estágio mais avançado noutros países), consiste na privatização de serviços públicos de natureza não empresarial emblemáticos do *welfare state*, a saber: saúde, educação, e segurança social (Rosa, 2005).

De acordo, portanto, com os objectivos presentes no AGCS, no que especificamente concerne à educação, e tal como previsto no relatório do banco norte-americano Merrill Lynch, e adoptado por 40 países, incluindo todos os europeus, estão a caminhar para a abertura deste sector à competição das corporações internacionais (Johnston, *sine anno*). Mais, foi ainda assumido por todos os Estados-membros (actualmente 140) nos termos AGCS, o compromisso de uma progressiva liberalização do sector dos serviços, tendo sido declarado que o que ainda não está aberto hoje irá estar num futuro próximo acessível a todos os consumidores (George, 2003 *cit in* Groth, 2003). Ora, este processo que parece caminhar para uma abertura de par em par, radica de acordo com Rikowski (2002), a propósito da análise em torno do processo de globalização, no facto de o trabalho ser considerado valor (*value-form of labour*), e que, tal como outras necessidades da comunidade, passa a estar integrado num contexto de mercado encarado com potencial lucrativo. Com efeito, estas linhas de actuação aparentemente apenas isentam deste processo de reconfiguração serviços que, demonstrem não serem passíveis de coexistir com qualquer actividade privada ou de mercado<sup>159</sup>.

Neste contexto global, a existência de cortes financeiros nos sistemas educativos, associados à pressão para incrementar recursos e fornecimento privados, além da criação de quase-mercados, levou a que muitos países tivessem dificuldade em admitir que os seus sectores educativos continuam a ser convencionais monopólios públicos. A este respeito justamente, numa comunicação da Comissão em 2000, acerca de “Serviços de Interesse Geral na Europa” (Balanyá *et al*, 2001), o termo serviço público, considerado ambíguo, foi substituído por serviços de interesse geral, caracterizados pela sua condição de obrigatoriedade para com o público, mas que podem ser ou não de mercado<sup>160</sup>. Note-se que esta tendência é reforçada pela “Estratégia de Lisboa” que defende o desenvolvimento de uma sociedade competitiva do conhecimento, com o consequente centrar dos sistemas educativos públicos, no campo dos serviços com potencial de comercialização (Hirtt, 2003; Hirtt, 2005). Estamos, assim, diante de um processo de inclusão da regulamentação da educação no âmbito do AGCS, ou antes, da conceptualização da educação como mercadoria, regulada por normas

---

<sup>159</sup>O AGCS/ GATS, assinado pelos países membros da OMC a 1 de Janeiro de 1995, pretendia a liberalização progressiva de todos os serviços num período estimado de dez anos, à excepção daqueles “caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial e nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviços” (WTO, 1995, Art. I, 3, b-c, *cit in* Siqueira, 2004:148).

<sup>160</sup>A comunicação da Comissão consta do (*Services of General Interest in Europe*, Brussels, 20 September 2000, COM (2000)580 *cit in* Balanyá *et al*, 2001).

isentas e globais de mercado, sem qualquer barreira de regulamentação local, que todavia não tem sido pacífica, particularmente por parte de alguns sectores da sociedade civil europeia.

Na verdade, a solidificação de um possível “livre comércio” na UE provocou, quer a realização do FSE, Fórum Social Europeu (o primeiro datado de 2002) focado nos sistemas educativos e que visava ser um espaço alternativo à Conferência dos Ministros de Educação da Europa, quer o lançamento de um abaixo-assinado internacional com vista à retirada da educação do GATS (23 de Agosto de 2003)<sup>161</sup>. Neste sentido, actores sociais em diferentes países têm vindo a articular-se sob diversas formas de modo a denunciar este processo (Siqueira, 2004). No entanto, esta contestação, dado o volume financeiro que este mercado movimenta, entre recursos governamentais e privados – cerca de dois triliões de dólares (Patrinos, 2002 *cit in* Siqueira, 2004:145) – embate forçosamente num conjunto de sectores empresariais, nomeadamente das áreas da comunicação, informática, serviços e de educação com fins lucrativos<sup>162</sup>, além de outros grupos de pressão interessados na sua comercialização<sup>163</sup>.

Em suma, quanto mais o sector público (Siqueira, 2004:155) “*terceiriza actividades*” (alimentação, sistemas de avaliação e certificação, etc.); “*vende serviços*” (programas de formação, de pós-graduação, estudos de mercado, etc.); ou realiza acções de “*marketing comercial*” para atrair investidores em “*bens de consumo educacionais*” (livros e materiais didácticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes, etc.), mais vulnerável se torna, nesta acepção, a regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC/GATS. Com efeito, uma vez liberto do “escudo do exercício da autoridade governamental” (*idem*:155), pode passar a gerir a educação numa plataforma comercial, posicionando-se em competição com os demais fornecedores – grupos nacionais ou internacionais – que a eles coligados funcionam como vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passam a compradores.

De todo o modo, para que possamos compreender este fenómeno em toda a sua extensão, há seguramente que cruzar várias dimensões espacio-temporais atendendo a uma multiplicidade de ângulos internos e externos. Acreditamos que apenas este procedimento

---

<sup>161</sup>Também, em Fevereiro de 2003, o Comissário Europeu para o Comércio, Pascal Lamy, anunciou que a Comissão Europeia não iria comprometer mais os sectores da saúde e da educação às regras de mercado livre do AGCS e nenhum outro compromisso seria tomado em futuras negociações com o AGCS (Rosa, 2005).

<sup>162</sup>Daqui destacam-se entre outros: General Electric; Motorola; McDonald’s; Sun Microsystems; Fordstar; Microsoft; Appolo Group; etc. (Rosenburg, 2002; Sauvé, 2002; WEM, 2002 *cit in* Siqueira, 2004:145).

<sup>163</sup>Entre eles: GATE, Global Alliance for Transnational Education; e WEB, World Education Market, etc. (*cit in* Siqueira, 2004:154).



permite entender o *core* da globalização, simultaneamente como resultado (Robertson, 2003) de uma “descontextualização dos dispositivos existentes dos seus contextos nacionais”, bem como de “um ‘re-escalonamento’ destes para cima, no sentido de serem cobertos por um novo enquadramento regulatório que favorece o capital global e os seus estados cortesãos” (*idem*). Donde, e segundo Hirt (2003), há que ter em conta o discurso ideológico que, ao privilegiar a desregulamentação, abriu as portas à privatização da educação e que reflecte, na senda da OCDE<sup>164</sup>, o facto da globalização económica, política e cultural tornar obsoleta a instituição local ancorada numa dada cultura, a que denominamos escola, tal como tornar obsoleto o papel do professor (*cit in Hirtt*, 2003). Mais se acresce que, segundo a Consultora norte-americana Eduventures (*cit in idem*), esta racionalidade fez com que os anos 90 do século passado venham a ser lembrados como a época em que a indústria educativa lançou as suas fundações, caracterizadas por empreendedorismo, inovação tecnológica e oportunidades de mercado.

A enfatizar ainda a questão do mercado educacional, iremos focar um momento que consideramos ser simbólico. Trata-se da criação do evento internacional para a promoção dos sistemas educativos conhecido por *WEM, World Education Market*, cuja primeira edição data de 2000 (Vancouver, Canadá), e que nasceu com o objectivo de se posicionar como uma plataforma pluridimensional de encontros e de intercâmbios (Legault, 2003). Este certame anual de Educação, Formação e Conhecimento, teve a sua terceira e quarta edição em Lisboa (2002 e 2003), e que, segundo a sua directora em entrevista à *educaweb* (Legault, 2003)<sup>165</sup>, procurou impor-se como lugar pioneiro de encontro entre actores-chave do sector público e privado para a realização de contratos de cooperação, compra e venda de produtos, soluções tecnológicas e sistemas, a par da construção de alianças comerciais entre diversos governos, organismos internacionais, industriais, e empresários de serviços do sector educacional.

---

<sup>164</sup>Os dados da OCDE, no *Panorama da Educação 2010*, reflectem que, à excepção do ensino superior, as despesas por aluno das instituições de ensino aumentaram em média 43% entre 1995 e 2007 em todos os países considerados, apesar de o número de alunos se ter mantido estável. Países visados que empregam 6.2% do seu PIB em instituições de ensino e destinam em média 13.3% do total da despesa pública à educação: o “financiamento público da educação é uma prioridade social” (OCDE Indicadores, 2010:2).

<sup>165</sup>Elaine Legault, directora do *WEM* (organização Reed-Midem), aquando *WEM 2003* em Lisboa, comentou estarem presentes: estabelecimentos de ensino públicos e privados dos níveis básicos, secundário e superior; administradores escolares; ministérios da educação; organismos públicos de avaliação, certificação e de homologação de equivalências; empresas; entidades de formação; editores e livreiros; fornecedores de conteúdos; editores de novos *media*; provedores de cursos de línguas; produtoras de TV e Vídeo; distribuidores; revendedores; fornecedores de soluções tecnológicas; associações internacionais; Fundações; ONG’s; agências para o desenvolvimento; e consultores (Legault, 2003).

Julgamos, nesta medida, que o simbolismo que este evento acarreta deve-se, precisamente neste ideário, a um mercado que se internacionaliza caracterizado por uma procura cada vez mais especializada e exigente, e em que a oferta deve responder com inovação a um ritmo acelerado (Legault, 2003)<sup>166</sup>.

Diante do descrito, constitui este o quadro filosófico-ideológico que, segundo Hirtt (2005), caracteriza um conjunto de mutações que marcam uma nova etapa identitária entre escola e mercado, e que singularmente definem um processo histórico que responde pela passagem da era da “*massificação*” à era da “*marketização*” (:7). Processo de passagem que, particularmente no tocante à Europa, pode, para este autor, ser sistematizado num conjunto de seis tendências, que a seguir apresentamos pela importância analítica que têm (*idem*:1-2):

- 1ª, é fruto de uma *descentralização/desregulação* sendo sinónimo do processo de reforma dos sistemas educativos europeus, e logo de uma progressiva descentralização e redução do poder central (Eurydice, 1997 *cit in ibidem*), com o controlo a passar para a esfera local e/ou para grupos não-governamentais, além de ter sido acompanhada do reforço dos sistemas de avaliação e cumprimento de objectivos delineados a nível macro;
- 2ª, prende-se com o avolumar de despesas educativas registadas nos países desenvolvidos no período 1950-1970, e que diminui substancialmente entre 1980-1990 (no caso dos países da UE, a despesa pública com a educação estagnou em torno dos 5% do PIB, à excepção dos países escandinavos, onde atinge os 7%) (Eurydice, 2005 *cit in ibidem*);
- 3ª, decorre da aposta em competências técnico-profissionais e sociais e numa aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 1994; CEC, 1995; ERT, 1995; CEC, 1996; Reiffers, 1996; ERT, 1997; OECD, 2001 *cit in ibidem*);
- 4ª, reverte no incremento da desigualdade social, visto estar novamente a adensar-se o fosso entre discentes das classes altas e baixas (Thélot & Vallet, 2000; Albouy & Wanecq, 2003; GERESE, 2003; Nicaise *et al*, 2003 *cit in ibidem*), particularmente pela aposta destes últimos nas vias profissionalizantes;
- 5ª, resulta do acentuar de uma orientação educacional profissionalizante que promove parcerias e relações entre empresas privadas e escolas (CEC, 1995; CEC, 1997; CEC,

---

<sup>166</sup>O crescente interesse por este mercado espelha-se nos resultados alcançados pela 3.ª edição do WEM 2002 face à edição anterior: mais 4% no número de participantes e 13% no número total de participantes (passaram de 1723 a 1947); no aumento dos países expositores (de 27 para 34) e no número de países participantes (passaram de 62 a 71). Já as bancas expositoras encontravam-se repartidas pelas categorias de produtos educativos seguintes: Conteúdos 39,80%; Serviços 34,60%; Técnicas/ Perícias 24,50%; Software 23,90%; Tecnologia 23,10%;e Infra-estrutura 7,80% (Legault, 2003).

2000b; CEC, 2001b; OECD, 2001 *cit in ibidem*). É, aliás, este sistema que tende para o adensamento de uma presença comercial nas escolas, quer sob a forma de materiais pedagógicos, patrocínios, comercial/publicitária, quer pela realização de acções de mecenato (GMV-Conseil, 1998 *cit in ibidem*); quer ainda pelo uso do sistema educativo na sustentação do mercado das TIC's tal como decidido em Lisboa em 2000 (CEC, 1996; CEC, 1997; CEC, 2000a; CEC, 2000b; CEC, 2000c; CEC, 2001a *cit in ibidem*). Importa reter ainda que agrega dois sentidos: não são apenas as escolas que vão ao mercado, é também o mercado que vai à escola;

- 6ª, desemboca no consolidar de um mercado educativo encarado lucrativa e apetecivelmente.

Importa reter que estas seis tendências estimulam, nesta perspectiva, a privatização do sistema de ensino<sup>167</sup>, embora e sobremaneira, este cenário obrigue a uma observação em toda a sua latitude, ou seja, a compreender que a “marketização”, i.e., a transformação do sistema educativo num novo mercado, não se encontra circunscrito em exclusivo à privatização (Hirtt, 2005:1). Na verdade, de acordo com este espectro, temos, de um lado uma economia globalizada e, do outro, um mercado educativo mundial em ebulição, o que leva inevitavelmente Hirtt (2005) a questionar-se: Mas, como é que a primeira interfere com a segunda? Ora, no seu entender, uma exacerbada economia competitiva não deixa de desencadear um conjunto de consequências nos sistemas educativos públicos, em que uma acontece precisamente por via indirecta e três outras especialmente por via directa, sendo, no entanto, as três últimas as que demarcam os eixos da “marketização” escolar pública. Assim e atendendo, primeiramente, à consequência indirecta, é possível aferir que menos receitas fiscais resultam num menor financiamento de serviços públicos, entre eles os dispendiosos, como a educação<sup>168</sup>. Já quanto às três consequências directas, evidenciam-se como eixos

---

<sup>167</sup>Visto que: menos regulação abre a porta a investimentos privados; a ênfase nas competências técnico-profissionais e numa aprendizagem ao longo da vida e a flexibilização da força de trabalho na sociedade do conhecimento são um aliciente atractivo para a educação privada; a polarização social e a redução de orçamentos públicos potenciam uma rentabilização de investimentos privados no sistema público de ensino; e o desenvolvimento exponencial das TIC's e das formas de ensino à distância, sendo a intervenção do Estado mínima, tornam-no num importante catalisador do mercado educativo (Hirtt, 2005).

<sup>168</sup>Esta é uma consequência indirecta (Hirtt, 2005) por não ser solicitado aos Estados-Nação que reduzam o investimento na educação (tendo sido inclusive solicitado um incremento pelo ERT, European Round Table aquando do seu primeiro relatório sobre educação em 1989), embora e paradoxalmente, tal suceda precisamente por os industriais solicitarem uma descida dos impostos, o que resulta em menos receitas fiscais para o erário público.

centrais: um primeiro, centrado na procura competitiva constante por novos mercados com potencial de rendibilidade; um segundo, focado nas oportunidades comerciais que o vasto mercado da comunidade educativa proporciona; e um último, que se prende com as alterações nos padrões de competências da força de trabalho, provocadas pela competição internacional, e que leva os governos a alterar os conteúdos e as estruturas educativas. Mas, e de todo não menos importante: que impacto têm afinal nos discentes estas transformações? De facto para Hirtt (2005), significa indubitavelmente que os alunos são mormente entendidos como produtores moldáveis destinados à indústria e aos serviços, como consumidores flexíveis no mercado global e como bons clientes do emergente mercado educativo. Constatção que nos remete seguramente para uma das delicadas questões já anteriormente avançadas nesta dissertação: a quem, como e sob que princípios éticos pode ser encetada a educação do consumidor e a literacia em *media* em espaço escolar?

#### **4.2. A ESCOLA LOCUS DO SONHO COMUNITÁRIO: GLOBALIZAÇÃO DO LOCAL OU NOVOS NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO COLECTIVA**

“A vida nas sociedades contemporâneas é doravante governada por uma nova estratégia. Ela destrona o primado das relações de produção em proveito das relações de sedução” Lipovetsky (2005).

A exploração do papel das parcerias assente num processo de territorialização educativa, admitindo-se o local como uma realidade socialmente construída, num mundo em que as relações local-global atravessam e interferem no quotidiano dos actores sociais, requer uma conceptualização que, necessariamente e como temos vindo a apontar, extravasa áreas geográfica e legislativamente circunscritas. Entendemos, com efeito, que o espaço político local não se refere apenas ao lugar, é um universo de cruzamentos, um cantinho de mediação (Ruivo, 2000), onde adquirem significado as macro políticas pelo modo como aí se materializam, ajustam e interpenetram. Daqui decorre o entendimento de que o local, enquanto “universo compósito” (Ferreira, 2005:101), não pode ser circunscrito ao lugar, sendo imprescindível considerar uma panóplia de recomposições e de relações dialécticas entre o local e o global.

Além de que, segundo Giddens (2001a), o próprio dinamismo da modernidade é consequência da “separação do tempo e do espaço” (:14), processo que envolveu a criação de

uma dimensão “vazia” (*idem*:15) de tempo, factor que proporcionou o “esvaziamento” (*ibidem*:15) do espaço para fora do lugar. Ou seja, se tomarmos, como exemplo, as organizações sociais modernas, compreende-se que o “quando” (*ibidem*:15) da acção, está intersectado com o “onde” (*ibidem*:15), embora já não mediado pelo “lugar” (*ibidem*:15), como sucedia nas épocas pré-modernas. Logo, e no que concerne especificamente ao local, aquilo que o estrutura hoje, não consiste somente no que está presente no cenário, dado a sua “forma visível” (Giddens, 2002:13) ocultar relações distanciadas que determinam a sua natureza. Na modernidade, portanto, o lugar é caracteristicamente “fantasmagórico” (*idem*:13), i.e., o local é totalmente invadido e moldado por influências sociais distantes. A “transformação local” (*ibidem*:45) faz conseqüente e intrinsecamente parte da globalização, permitindo a conexão em rede de distintas regiões e contextos sociais (Giddens, 2002). Daí termos um sistema caracterizado pelo recrudescimento de laços mundiais, que permitem que se compreenda a expansão global da modernidade, quer pelo devir de uma relação contínua entre a distanciação espaço-tempo, quer por uma versatilidade crónica das condições e ajustes locais (Giddens, 2001a; Giddens, 2002).

Daqui decorre, portanto, uma argumentação “dialéctica do local e do global” (Giddens, 2001a:20), onde os acontecimentos ocorridos num dos pólos podem provocar distorções no pólo oposto, e onde os fenómenos que desestruturam os contextos locais são diluídos na complexidade das situações à escala global. Não obstante, os acontecimentos que contribuem para a diluição dos espaços e das actividades locais gerem dialeticamente condições de recontextualização das relações sociais, nos âmbitos nacional, regional e local. Enquanto tal, propicia-se conseqüentemente um devir de relações dialécticas produtoras de tensão constante, entre as disposições para a racionalização e para a uniformização e as atracções para as singularidades e para a emergência de identidades locais. Assim, e sob um devir globalizante, rompem-se fronteiras administrativo-territoriais, conectam-se localidades, intervém-se directamente no quotidiano de actores, controlando-se remotamente as mais diversas actividades realizadas nos mais díspares lugares. Trata-se, na verdade, de uma variável sócio-espacial crucial da modernidade, tributária de uma complexidade mor na gestão dos territórios nacionais e que eleva, paralelamente, o local a um nível cimeiro na edificação de estratégias de desenvolvimento.

Concomitantemente, estamos perante uma oposição conceptual entre uma estrutura estatal rígida, tida como menos apta a regular os fluxos, e uma esfera administrativa local flexível, capaz de proceder à elaboração e articulação de políticas públicas em parceria com as esferas administrativas de nível macro e outros agentes sociais, consolidada por um

movimento de participação/intervenção da comunidade que visa alcançar o bem comum (Ferreira, 2005)<sup>169</sup>. Donde e na senda deste enfoque teórico, a territorialização das políticas educativas passa pela iniciativa local, pela mobilização dos actores em parceria e em rede, elementos constitutivos, afinal, de um legitimar da acção estatal no actual estágio de modernidade, desembocando numa “relegitimação da educação enquanto serviço público” (Sarmiento,1998). Daí se subentender necessariamente, quer o confronto de uma homogeneidade de normas e processos *vs* uma heterogeneidade de formas e situações, quer a oposição de uma relação de autoridade baseada num controlo hierárquico vertical e monopolista *vs* uma contratualização caracterizada por uma desmultiplicação horizontal de controlos negociados (Barroso, 1998b; Ferreira, 2005), o que todavia exalta um paradoxo inerente:

“De certo modo, a lógica do desenvolvimento local contrapõe-se simetricamente à lógica do serviço público. Onde esta última se orienta para a definição abstracta e geral do interesse público, a primeira fá-lo coincidir com o interesse concreto e específico das comunidades locais (...); onde a segunda postula a centralização administrativa e o controlo exógeno das escolas, a primeira reivindica uma margem alargada de descentralização e autonomia como condição de aplicação do princípio da endogenia” (Sarmiento,1998).

Por fim e à luz deste paradoxo, acentuamos que a modernidade em que vivemos traduz inevitavelmente uma reconfiguração de escalas, em que a “educação” suplanta a “escola” (Ferreira, 2005:98), em que o “local” extravasa o “lugar” (Giddens, 2001b), e onde a “compreensão dos mundos em que vivemos implica tomar em consideração o conjunto dos mundos” (Augé, 1994 *cit in* Ferreira, 2005:99), que cruzam, de um modo dialéctico e multi-referencial, os actuais espaços e modalidades educativas, dados os contributos de uma pluralidade de actores sociais com distintos níveis de poder.

### **Mudança de paradigma: a escola em parceria**

A conceptualização contemporânea das políticas educativas, como as demais políticas sociais, tem, supostamente subentendida, a materialização de parcerias entre diferentes entidades de

---

<sup>169</sup>Reconhece-se que, apesar da história recente da territorialização das políticas educativas, existem inúmeros estudos e investigações nesta matéria (*cit in* Ferreira, 2005), sendo, por exemplo, apontado, quer o carácter por vezes manipulador do poder central na aplicabilidade destas medidas, quer as intenções do poder central aquando da devolução de competências às entidades locais.

determinada comunidade. Esta implementação de novos modelos de parceria<sup>170</sup> visa como temos vindo a demonstrar, aproximar a escola de organizações públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. E que para o efeito se pode dotar de determinados mecanismos de auto-regulação, particularmente pelos distintos modos de colaboração que esta relação interaccional pode assumir, uma vez que as organizações motivadas por um modelo organizacional impulsionador de um “*public goodwill*” (Molnar & Garcia, 2005:18), desenvolvem uma “acção que é à partida da responsabilidade do Estado, mas que, a convite do Estado, estas se dispuseram a partilhar com aquele” (Marques, 1998:128). E em que, por parte do sistema educativo, implica referenciar uma distinção inter e intra-institucional reveladora de uma dada “plasticidade organizacional” (GAAIRES, 2006:46), em virtude da capacidade requerida

“para criar soluções para os problemas que lhe são colocados pelos públicos com quem e para quem trabalha e pelo meio social e económico em que se encontra inserida, à luz daquilo que é percebido pelos actores como o objectivo da acção da escola” (*idem*:47).

Deste ponto de vista, esta estratégia consiste em incentivar os *partners* a uma participação plena e activa, em detrimento de velhos modos de cooperação, tal como consta do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva* (COM, 1995; Marques, 1998), em que se advoga uma dinâmica contratual, entre os sistemas de educação e formação e os sistemas económico e social. E, para a qual, contribuíram também documentos no âmbito de “Para uma Europa do Conhecimento” (Marques, 1998:125), inscritos e característicos da sociedade de informação<sup>171</sup>. Nesta senda, várias foram as medidas promulgadas com o intuito de promover uma flexibilização do sistema educativo ainda durante as décadas de 80 e 90 do século XX, que em tudo constituíram referenciais de dinâmicas e de processos de reequilíbrio sócio-económico<sup>172</sup>. Foi

---

<sup>170</sup>Registe-se que a Fundação Europeia para a *Melhoria das Condições de Vida e do Trabalho*, com sede em Dublin, realizou uma pesquisa aprofundada sob o tema do parceria (*cit in* Marques, 1998:125).

<sup>171</sup>Estas contribuições oriundas de programas e iniciativas comunitárias em educação e formação reforçaram este âmbito ao, nomeadamente, incentivarem projectos transnacionais assentes numa lógica de parceria, mormente entre parceiros de vários Estados membros.

<sup>172</sup>No Pacto Educativo para o Futuro promulgado pelo ME (1996 *cit in* Benavente, 2004), defendia-se a escola como: “lugar nuclear do processo educativo, admitindo várias soluções organizativas, deve assumir-se cada vez mais como elo de sistemas e comunidades locais de formação”, enquanto pólo de uma rede local de entidades e agentes, contempla os conceitos de empregabilidade e de parceria sócio-educativo.

ainda todo este acervo interpretativo<sup>173</sup> que terá levado Bruto da Costa (1997 *in* Rodrigues & Stoer, 1998:vii) a afirmar que em Portugal “o conceito de parceria recebeu um grande impulso através da participação de projectos portugueses em programas europeus”. Ao mesmo tempo, encontramos instâncias como o Banco Mundial a defender protocolos de parceria público-privado e a defender princípios de participação, escolha do público-alvo e descentralização mediante os quais:

“o perímetro do sector privado é ampliado muito para além dos pais, das comunidades e das organizações não governamentais, para integrar também as transnacionais, que dispõem de meios de condicionar as opções nacionais e de aprofundar o neoliberalismo” (Herrera, 2007).

Daqui resulta, no âmbito das parcerias sócio-educativas, uma mudança de paradigma (Zay, 1996) ainda em curso, em que a noção de “*escola em parceria*” (:156) suplanta expressões como “*abertura da escola e comunidade educativa*” (*idem*:156). O que traduz uma mudança de *performance* que, mesmo a ritmos homogeneizantes diferentes, atravessa vários países<sup>174</sup>, nomeadamente europeus<sup>175</sup>, conseguindo reunir alguns pontos de convergência. Está ainda posicionada no centro de diversas propostas ou reformas, ilustrativas de “novos dispositivos institucionais e organizativos” (*ibidem*:154). Importa também frisar que a “*escola em parceria*” (*ibidem*:156), marca a passagem de uma perspectiva “endógena”, para uma “exógena”, pela participação de uma heterogeneidade de actores, a par da substituição de uma “lógica burocrática” por uma “lógica de parceria”, em que se privilegia a negociação, reciprocidade e paridade entre actores sociais em detrimento da transmissão e coacção (*ibidem*). Além de representar a conversão de um modelo “linear e causal”, num modelo

---

<sup>173</sup>Destacamos a propósito, o contributo da investigação em torno das escolas profissionais (Marques, 1992; Marques, 1996; Marques, 1998). Reportamo-nos tanto à criação (1989) das “escolas profissionais” (Barroso, 2003b:81), por iniciativa de diferentes promotores (independentes/associados; públicos/privados), entre eles, câmaras municipais, empresas privadas, associações patronais/sindicais; como às escolas secundárias com cursos tecnológicos (articuladas às empresas da região para definição de cursos e realização de estágios para os alunos). Sector de formação profissional que contribui para a concretização de um novo modelo de regulação supranacional e em que “mais se verifica a influência da política da União Europeia na regulação do sistema educativo” (*idem*:82) desde o Tratado de Maastricht.

<sup>174</sup>Foi em 1992 pela OCDE, alvo de um primeiro grande estudo internacional: *Les partenaires de l'enseignement*, éditions de l'OCDE, 1992 (*cit in* Marques, 1996:6).

<sup>175</sup>Segundo Barroso (2003b:82) a “articulação da educação à lógica económica e a intensificação das parcerias com as empresas, que constituem uma das “racionalidades do discurso educativo de Bruxelas” (Nóvoa, 1998), produzem constrangimentos claros (e efeitos de homogeneização) na regulação institucional dos diferentes países europeus”.



“sistémico” multi-referencial e cibernético, dada a complexidade deste palco interaccional (*ibidem*).

Desta feita estamos perante um paradigma alternativo num contexto de modernidade reflexiva (Giddens, 2001a; Giddens, 2002), sinónimo de um projecto formativo contrário a uma visão economicista do mundo (Marques, 1992; Marques 1996; Marques 1998; Zay, 1996) e que denota a emergência de uma nova ordem global (Rodrigues & Stoer, 1998). Embora para Hirtt (2005) e tal como já tivemos a oportunidade de testemunhar ostenta uma postura assaz critica a este respeito, este enquadramento, de acordo com um conjunto de diplomas internacionais (CEC, 1995; CEC, 1997; CEC, 2000b; CEC, 2001b; OECD, 2001 *cit in idem*:2), representa sobretudo uma orientação profissionalizante da educação, onde a ênfase é colocada em treino vocacional e formação profissional, assente no desenvolvimento de parcerias entre escolas e corporações e na promoção de empreendedorismo na educação.

À parte destas clivagens de índole ideológico, importa questionar, todavia, o significado que adquirem, no plano nacional, estes novos modelos de colaboração. Ora, segundo Rodrigues & Stoer (1998), dadas as origens e o próprio curso histórico do conceito de parceria em Portugal, há que distinguir parceria e parceria<sup>176</sup>, distinção que, aliás, os motivou, a partir da categorização de Craig (1994 *cit in idem*), a conceber a existência de três modalidades que promovem a colaboração/cooperação entre escola e comunidades educativas, a saber:

- de parceria, enquanto esforço formalizado assente na gestão de recursos exógenos mediante critérios de eficácia e integrado numa colaboração além fronteiras como parte de uma rede internacional<sup>177</sup>;
- de parceria, conceito tradicional português de cooperação e colaboração mais informal apoiado em processos comunicacionais, e não forçosamente assente num protocolo contratual (note-se que a primeira é de tipo *top-down*, e a segunda *bottom-up*)<sup>178</sup>;

---

<sup>176</sup>Estes autores, além de considerarem parceria e parceria como conceptualmente distintos, argumentam que “o parceria enquanto parceria” e a “parceria enquanto parceria” dominaram em contextos sócio-históricos e políticos distintos, i.e., o parceria-parceria foi a lógica dominante em meados da década de 70 do século XX. Já progressiva e especificamente, com a entrada em 1986 de Portugal na CEE, Comunidade Económica Europeia, a parceria-parceria, conquistou a sua supremacia durante os anos 80 (Rodrigues & Stoer, 1998). Nesta medida, diferenciam aquelas conceptualizações como “duas variantes do “parceria” propriamente dito” (Bruto da Costa *in* Rodrigues & Stoer, 1998:vii).

<sup>177</sup>Dado o parceria compreender práticas mais formalizadas e orientação verticalizada no âmbito de projectos transnacionais, derivado de uma cooperação mais formal com os mesmos objectivos e interesses comuns (Rodrigues & Stoer, 1998).

- de tipo pendular, quando a parceria parte de um grupo de colaboradores focados numa questão específica que, ao transporem essa agenda para fora do âmbito dos costumes locais, conseguem, desse modo, conectá-la ao conceito de partenariado.

Na verdade, predomina, nesta última modalidade de colaboração/cooperação, uma lógica de oscilação, onde a comunidade escolar pode articular elementos exógenos (gestão de fundos e linguagem), a uma partilha do poder e a uma negociação mediada por processos comunicacionais, factores *per se* integradores da abrangente comunidade educativa. Daí a possibilidade, por um lado, de um campo de acção potencializador de uma colaboração tanto a nível formal (por partenariado e iniciativas transversais entre agentes económicos e culturais) como, por outro, a nível de parceria, dado o cenário de territorialização estruturado a partir do local (projectos a envolver agentes educativos, políticos e sócio-culturais). Donde resulta afinal, um espaço de mediação capaz de articular ambas as situações.

Concomitantemente, torna-se possível vislumbrar novos modos de regulação, fruto da intervenção das famílias, dos municípios e do mercado no nosso sistema educativo, apesar de, segundo Barroso (2003b), no caso português, serem ainda “incipientes ou emergentes” (:82), apesar de “uma projecção crescente nos últimos anos” (*idem*:82). Assim, e tal como adianta este sociólogo da educação, o que se tem vindo a assistir, são “formas de participação formal e institucional, muito limitada” (*ibidem*:81), entre actores tradicionais e não-tradicionais sendo recorrente os estabelecimentos de ensino implementarem “estratégias de angariação de fundos e de apoio aos seus projectos, junto dos pais, das autarquias locais e de empresas, criando por vezes redes activas de partenariado” (*ibidem*:81).

Não obstante o paradigma da “*escola em parceria*” (Zay, 1996:156) com a introdução de dispositivos de partenariado é apenas entendível à luz de uma destradicionalização das sociedades (Giddens, 2001a; 2001b; 2002), simbolizando um novo conceito de escola, simultaneamente pelo alargamento dos territórios tradicionais e pela participação<sup>179</sup> de actores que se diferenciam entre si pelas suas representações sociais, por um conjunto de expectativas

---

<sup>178</sup>Em virtude de parceria ser entendida como uma cooperação entre parceiros (pessoa, grupo, ou colectividade), com os mesmos objectivos e implicados numa agenda comum de implementação de projectos locais de desenvolvimento (Rodrigues & Stoer,1998).

<sup>179</sup>O conceito de participação consiste, segundo Palacios (1994 *cit in* Oliveira, 2002), na capacidade de intervir na tomada de decisões, superando os canais multidireccionais de comunicação e consulta. Participar é então “tomar parte activa em cada uma das distintas fases que afectam o funcionamento de grupos” (constituição, estruturação, tomada de decisões, colocação em prática e avaliação dos resultados), “assumindo parte do poder ou do exercício do mesmo”, implicando a cultura de participação” uma “integração colectiva num grupo, com o objectivo de realizar determinados objectivos” (*cit in idem*).

face às organizações e pelos recursos de que dispõem ou que conseguem mobilizar, fomentando consequentemente novas formas de acção, poder e saber num sensível sistema interaccional. Na verdade, é justamente a participação que traduz processos de decisão a nível de gestão e direcção, além de diversas actividades planeadas e realizadas por intervenientes do processo educativo<sup>180</sup>. Muito embora a unanimidade com que se defende o incremento da participação possa ocultar, quer enraizadas discordâncias de carácter político-administrativo, quer distintos níveis de repartição de poder pelos inúmeros parceiros educativos, o que fomenta medidas de características e alcance desiguais, com efeitos concorrenciais nem sempre consensuais, acerca das estruturas de gestão, modos de organização e fins a alcançar, que coabitam sob a concepção de participação.

### *O partenariado sócio-educativo ou parcerias de actores sociais com fins educativos*

Julgamos ser de todo conveniente apontar que, conceptualmente, o partenariado sócio-educativo pode ser entendido como uma “*forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos*” (*idem*:23), dado tratar-se de uma “*parceria de parceiros sociais com fins educativos*” (*ibidem*:23). Assim sendo, representa uma forma organizativa flexível e criativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos, assente fundamentalmente, quer num processo dinâmico de trocas e compromissos entre parceiros (ao estrategicamente se adoptarem comportamentos que visam esclarecer e influenciar o comportamentos dos demais), quer numa “*dialéctica projectiva*” (Marques, 1996:23), (ao se projectarem estratégias para outrem em função dos seus próprios projectos), quer ainda num sistema de negociação e contratualização enquanto instrumento de gestão estratégica<sup>181</sup>. Daí que a educação, entendida como uma questão de responsabilidade colectiva, demonstre que o partenariado entre escolas e empresas não resulta apenas como

---

<sup>180</sup>Esta participação pode assim ser entendida, quer como referência a um projecto político democrático, quer como jogo de afirmação de interesses e de vontades (podendo neste caso, constituir factor de limitação e inibição da afirmação de certos poderes), quer ainda como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor de conflitos e de consensos negociados.

<sup>181</sup>O partenariado escola/empresa assume formas várias e modalidades de colaboração específicas (Marques, 1996:8) em função, tanto “*do nível e do tipo de ensino*” (via profissionalizante ou via de ensino por ex.); de “*áreas*” de actividade (onde subsistem sectores com imagens e representações privilegiadas); como do “*tipo de empresas*”, dimensão e implantação territorial (multinacional, PME, indústria, serviços, etc.); além do “*nível dos actores*” envolvidos (factor definidor de parcerias de escala nacional, regional, ou local).

consequência de uma “lógica económica, mas também de uma lógica pedagógica, cultural, e cívica que dá uma força ideológica, contribuindo para explicar o seu desenvolvimento” (Gonnin-Bolo, 1995 *cit in* Marques, 1996:7).

Esta participação de diferentes actores sociais em estratégias de parceria socio-educativo é precisamente capaz de fundir as instâncias de decisão com os interesses sociais, transportando para as entidades decisoras os interesses sociais através da participação efectiva dos actores implicados nos espaços de decisão (Marques, 1996). E onde as relações de coresponsabilização decorrentes podem ser negociadas, quer entre a administração central e certos parceiros sociais, quer apenas pela organização ficando desde logo sujeitos às inerentes potencialidades e constrangimentos locais<sup>182</sup>. Aqui desemboca, no entanto, uma forma de colaboração que necessariamente tem de partilhar uma “cultura parterial” (Marques, 1998 :127), numa rede interaccional, capaz de complementar e potenciar recursos e benefícios entre actores tradicionais do sistema educativo e não-tradicionais do sistema económico-social. Ora esta dimensão cultural não pode, de todo, ocultar um “certo modo de ver e avaliar as coisas, uma certa capacidade de distinguir o essencial do acessório, o principal do secundário” (Bruto da Costa *in* Rodrigues & Stoer, 1998:ix), o que, na mesma senda, acreditamos, permitirá à escola articular, no caminho da sua cidadania, “mudanças externas aos seus muros” (Azevedo, 1999:14)<sup>183</sup>

## **Liberdade e constrangimento dos actores sociais em espaço escolar**

A aposta numa análise sustentada por uma dimensão sociológica que, ao não descurar a estrutura, se focaliza prioritariamente nos actores e nas suas acções num dado sistema

---

<sup>182</sup>Pode a propósito diferenciar-se:

- nos parterializados socio-educativos, três graus: um, em que parte da escola, ao abrigo do seu projecto educativo, a busca de uma ou mais empresas; outro, em que escola e empresa estabelecem um acordo que visa o alcance de um projecto negociado comum, predominando a partilha de interesses; e um último, em que a(s) escola(s) e a(s) empresa(s), se associam por via de um plano conjunto com objectivos exteriores mais abrangentes, de carácter local, regional ou nacional (Marques, 1996).
- na “iniciativa” da acção: uma, unidireccional, por parte da escola ou empresa; outra, mútua, quando ambas estabelecem um acordo para desenvolver programas que visam a resolução de problemas concretos de nível interno e/ou externo de cada uma das partes; ou ainda, ambas as situações (*idem*:22).

<sup>183</sup>Estas mudanças podem ainda porventura ser inspiradas na praxis educacional de reinvenção da escola sustentada por Paulo Freire, que numa perspectiva de uma educação popular defendeu a escola como pólo participativo de construção cultural.

organizacional, remete-nos preferencialmente, ao encontro de Lima (1996:13), e a um conjunto de interrogações pertinentemente formuladas por este autor, entre elas:

“As escolas «funcionariam» se os diversos actores se limitassem a um cumprimento zeloso das regras formais? Um modelo de gestão pode dispensar os actores, as suas decisões, interpretações, interesses? As práticas concretas, a nível escolar, de um «modelo decretado» podem sempre ser consideradas *traduções* legítimas? E no caso de não o serem, devem simplesmente ser entendidas como *desvios*, ou até *ilegalidades*?”

Em resposta argumenta, justamente, que num processo de gestão democrático, embora tenha de haver lugar para a incorporação de princípios e regras gerais, há também que incluir a “possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autónomas, agora consideradas legítimas” (*idem*:15). Admite-se, portanto, uma dada autonomia relativa por parte dos actores escolares, no respeito por princípios e regras gerais, capacidade de adaptação, mudança e inovação, a par da responsabilização pela aplicação e contextualização das práticas sociais, aquando da implementação das regras formais de um “«modelo decretado»” (*ibidem*:14). Donde, e a reforçar estes argumentos, consideramos pertinente apresentar, a seguir, excertos discursivos de dois dos *emails* recepcionados, na sequência do envio do inquérito por questionário aos órgãos de gestão dos agrupamentos escolares (entre seis no total) que, por questões de ordem moral e filosófico-ideológico ou por não se reverem no presente estudo, afirmaram que não ousavam responder. Observemo-los:

“Não temos qualquer acordo com quaisquer empresas, nem estamos envolvidos em acções que giram receitas extraordinárias para a escola (...). Todas as actividades de Desporto Escolar ou outras são financiadas pelo orçamento da escola. Assim, para muitas das questões do inquérito não tenho qualquer resposta”

[Órgão de direcção do agrupamento de escola, email4].

“A participação em iniciativas como a "Escola Modelo" (...), não envolveu presença física ou publicitária da empresa no estabelecimento de ensino (...). Por outro lado, o Regulamento Interno do Agrupamento proíbe a presença de promotores comerciais no interior das escolas, ou a divulgação publicitária nas mesmas, vedando em absoluto o contacto presencial dos alunos com estes profissionais. As máquinas de *vending* nunca foram cá colocadas, nem virão a sê-lo enquanto eu permanecer como director”

[Órgão de direcção do agrupamento de escola, email2].

Donde, e subjacente a esta linha interpretativa, julgamos perceber que, a distinção entre um modelo de autonomia decretado e outro de autonomia praticado pode ser reflexo da oposição de paradigmas entre estruturo-funcionalistas e interaccionistas permitindo, aliás,

captar desconexões, paradoxos e dissonâncias entre as lógicas burocráticas centrais e as práticas dos actores em contexto escolar (Barroso, 1996). Na verdade, as acções humanas fogem à linearidade pretendida nos programas e projectos políticos, estando influenciadas pela dialéctica quotidiana de práticas e de realidades sociais exteriores. Concomitantemente, as directrizes de uma política educacional materializam-se pela consolidação de hábitos de comportamento e formas de pensar de todos os participantes envolvidos.

Daí que, e na esteira de Barroso (1996), esta oposição de paradigmas revele um processo em que a descentralização corresponde a um percurso construído social e politicamente por diversos actores, inúmeras vezes com estratégias e interesses discordantes, que partilham o desejo de fazer do local um espaço de negociação, uma zona de poder e um centro de decisão. Sendo, por conseguinte, este um *locus* simultaneamente de reprodução de uma dada política educacional, mas também local da sua produção, e que, enquanto *locus* cultural, ultrapassa um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos vividos pelos seus membros, bem como a noção de constituir uma entidade una e homogénea<sup>184</sup>. Na verdade, integrados num contexto cultural mais amplo, os actores sociais produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1999). Logo, a cultura de escola reúne uma pluralidade de factores organizacionais e processos sociais específicos, que a relativizam enquanto expressão de valores, hábitos e comportamentos transmitidos por modos educativos a partir de determinações exteriores (Barroso, 2005). Em suma, este *locus* organizacional cultural não simboliza um receptáculo passivo face a instruções exteriores, mas sobretudo um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização, sendo ainda precisamente assim, que pode ser visionado por parte de actores não-tradicionais do sistema educativo:

" A questão aqui é que há três níveis de decisão (...): há o Ministério da Educação que traça as grandes linhas, quando as traça, às vezes há um vazio de orientações (...) depois há outro nível (...) que é (...) das Direcção Regionais (...) orientam e fiscalizam as escolas, e... como as normas não são claras, cada um entende à sua maneira (...) e depois, temos as decisões a nível das próprias escolas, que entendem as normas que o Ministério indica em função das suas necessidades, e em função das pressões que sofrem dos Conselhos Executivos, dos Conselhos Pedagógicos e dos Conselhos de Pais, porque os órgãos das escolas agora já são colegiais, e as

---

<sup>184</sup>A forma de se entender as organizações escolares sofreu a influência da Sociologia Inglesa (década de 60 do séc. XX), e potenciou análises interaccionistas pela revitalização do paradigma interpretativo dos actores sociais. Em Portugal, consolidaram-se, nas décadas de 80 e 90 do passado século, pela emergência da Sociologia das Organizações Escolares, proporcionada pela renovação da investigação e valorização da escola-organização por autores como Licínio Lima, António Nóvoa e João Barroso.

decisões muitas vezes não são tomadas pelo Conselho Executivo mas pelo Conselho... da Escola que tem assentos. Por isso, nesta cadeia toda, como as normas não são claras, há uma grande margem para cada um interpretar à sua maneira...”

[*Key Account Executive Vending*, E5b].

Prosseguindo ainda como uma abordagem “sociológico-organizacional da escola” (Lima, 2006a:52), podemos “encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade” (Canário, 1996:131), admitindo inevitavelmente uma leitura crítica ao se considerar que “enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo (...) mas sim a múltiplos (...), consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo (Canário, 1996:127). Deste ponto de vista organizacional e multimodal sustentamos uma identidade de acção colectiva, onde actores e sistemas funcionam em articulação, dado serem “co-constitutivas, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente” (Friedberg, 1993 *cit in* Canário, 1996:132), numa organização entendida “mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas *fazem* e não como unidade estática (ou mesmo dinâmica)” (Ferguson, 1994 *cit in* Lima, 2006a:20).

Posto isto, e recorrendo ao teorema da dualidade da estrutura<sup>185</sup>, a organização escolar, enquanto estrutura social, pode ser concebida simultaneamente como “condição e resultado da acção, factor que constrange e possibilita a intervenção do actor” (Giddens, 2000:ix), numa dialéctica e dinâmica que, segundo Torres (2006), permite entender os processos de construção de uma cultura organizacional, a partir da “exploração das interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações, em que a ordem estrutural e as ordens dos actores constituem a matriz referencial” (:142). É ainda esta cultura escolar que assim agrega um conjunto de valores, crenças e ideologias activadas pelos actores sociais nos seus processos interaccionais, assumindo o estatuto de “variável intermédia” (*idem*:143) entre a agência e a objectividade imposta pela estrutura, ou em sùmula:

---

<sup>185</sup> Concepção giddensiana que defende uma relação de reciprocidade entre acção e estrutura, não podendo uma ser pensada sem a outra. Giddens (1984) critica o conceito de estrutura social entendido, tanto como pilar de um edifício, ou constituição anatómica de um corpo, como restritiva – *constraint* – ou modeladora da acção humana. Tratar, assim, a estrutura como algo vinculado à ideia exclusiva de restrição, é o mesmo que considerá-la variável independente e autónoma em relação à acção humana, o que leva ao reforço do dualismo entre sujeito e objecto, visto que, ao se exprimir a acção como sendo unicamente determinada pela estrutura social, não se atribui voz aos actores sociais, desprestigiando-se implicitamente a sua capacidade de intervenção na vida social, quer seja pela reprodução ou transformação daquela estrutura.

“A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua ‘interioridade’, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente” (Nóvoa, 1999:32)

É de lembrar que especificamente quanto aos factores exógenos, em virtude da sua contribuição para a construção e diferenciação da cultura organizacional, destacam-se três patamares diferenciados, sendo um transnacional, outro nacional e um último, regional/local (Torres, 2006:159)<sup>186</sup>. No entanto, e sobremaneira, importa frisar que indissociado de uma dada condição temporal e espacial intersectam-se duas ordens de factores externas ao espaço organizacional escolar, a saber: uma, as orientações normativas que constroem e condicionam o comportamento dos actores; outra, as múltiplas trajectórias “indeterminantes e heterogéneas” (Torres, 2006:161), propulsoras de “formas de actuação desviantes, em transbordo ou mesmo em transgressão da ordem estabelecida” (*idem*:161). É ainda este cruzamento de factores externos que ilustra uma apropriação normativo-cultural dissensual, apoiado na integração comunitária da organização, enquanto reflexo de um “lugar de vários mundos” (Derouet, 2000 *cit in ibidem*:162). A reforçar esta heterogeneidade e os eventuais desvios, não podemos deixar de olhar para o modo como os diferentes actores não-tradicionais se revelam como produtores de conteúdos comunicacionais no sistema público de ensino:

“(…) há as actividades que são oferecidas (…) [marca], têm imensos materiais para o aluno, materiais para o professor (...), têm um vídeo (...), depois vêm à escola, dão uma pequena palestra (...), e oferecem uns *kitzinhos* às alunas (...) é interessante que já estive em escolas em que a empresa fazia referência à marca e aos produtos que eles vendem, e na escola onde eu estava, no ano passado, as técnicas que vieram fazer as sessões, as palestras, nunca falaram da marca, nunca fizeram referência aos produtos de higiene (...) simplesmente pediram às meninas para preencher um cupão e depois enviavam os produtos para casa (...) informou-os sobre a adolescência, de facto, dentro da mesma empresa, há dois tipos de intervenção”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Todavia, é ao abrigo desta interacção que a escola associa o seu contexto social de inserção a um sistema caracterizado por “determinados estatutos, papéis e regras de

---

<sup>186</sup>Enquadra-se respectivamente, o primeiro, nos ideais globais da agenda neoliberal e neo-conservadora à margem do processo de globalização económico-cultural, com a conseqüente mercantilização da educação e alteração do papel do Estado na escola; o segundo, nas orientações normativas e “regras formais” político-ideológicas que emanam da administração central, além de políticas transnacionais devido à inclusão de Portugal na UE; e aponta o último, para a recontextualização de políticas educativas nacionais atravessadas por processos de mediação cultural (Torres, 2006).



funcionamento (formal e informal)” (Pinto, 1995:146), e em que pode fazer valer determinados princípios. Visto que, tal como outra organização, possui um campo de interacção estruturado, onde os actores interagem munidos de estatutos e papéis específicos, representativos das posições detidas no sistema, visando alcançar um objectivo comum. Constitui, por conseguinte, um espaço “concreto de interacção de trocas sociais” (*idem*:148), onde quotidianamente se jogam os papéis associados a esse estatuto (Linton, 1967 *cit in ibidem*), onde cumprem com normas da colectividade em paralelo com certas “margem de autonomia” (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1993 *cit in ibidem*:148). Neste sentido, a acção e as condutas estratégicas de cada participante ocorrem “em função dos seus interesses, com certeza, mas respeitando os limites das normas e constrangimentos fixados pela estrutura organizacional” (Marc & Picard, 1992:108). Onde e em suma, numa relação de poder existem sempre “zonas de incerteza” (Pinto, 1995:157), fruto de margens de manobra negociais à disposição dos actores organizacionais, que revelam transacções “mais ou menos explícitas e mais ou menos desequilibradas” (Crozier e Friedberg, 1977 *cit in idem*:156), que reportam a papéis sociais que se confrontam, ou interferem entre si, em virtude da pluralidade de estatutos decorrentes das inúmeras organizações ou sistemas de interacção a que os seus protagonistas podem pertencer. São, pois, estas “zonas de incerteza” (*ibidem*:157), que sobretudo nos interessam ao confrontarmos múltiplas e díspares representações sociais público-privadas.

#### **4.3. MÚLTIPLAS PULSÕES DE UMA ESCOLA AUTÓNOMA E DEMOCRÁTICA: O CAMINHO NACIONAL**

“O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno (...) não se confunde com a "independência" (...) é um conceito relacional (...) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 1998a).

No plano normativo, a abertura da escola à comunidade foi aclamada em Portugal pela LBSE, Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) e promulgada pelo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio; Portaria n.º772/92, de 7 de Agosto; alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril). Promulgação de

autonomia<sup>187</sup> que constitui, porém, segundo Lima (2006b)<sup>188</sup>, um conceito já equiparado à “terra prometida” (Afonso & Lima, 1995 *cit in* Lima 2006b:6), ao tratar-se de um estatuto alcançado pela desconexão dos discursos políticos, normativos e académicos, quando comparados com as orientações geradoras de obstáculos ao seu exercício efectivo.

Contextualizando agora temporalmente as questões da autonomia, o que nos é dado a verificar é a existência de um primeiro momento de governação autónoma das escolas entre Maio e Dezembro de 1974<sup>189</sup>. No entanto, as práticas sociais ocorridas num contexto democraticamente autónomo, rapidamente foram apontadas como sinónimo de desordem e de caos, acabando por ser alvo de promulgação institucional por parte do I Governo Constitucional<sup>190</sup>. Promulgação que viria a instituir um sistema que persistiu durante duas décadas (desde Outubro de 1976 até Maio de 1998), e que correspondeu, segundo Lima (2006b:14) à vigência de “um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas”. Ainda nesta senda, a “gestão ‘verdadeiramente democrática’ que se afirma procurar alcançar, irá revelar-se ao longo dos anos como *muita* gestão para *reduzida* democracia” (*idem*:12), devido à produção normativa e regulamentadora que impõe, delimita e define o campo de acção dos actores escolares.

Passados, todavia, vinte anos, foi possível aferir-se em 1998, mediante a leitura ao preâmbulo do regime jurídico que promulgou a autonomia (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e alterado pela lei 24/99 de 22 de Abril), o demarcar de uma política mais vasta de reconfiguração do papel do Estado na prestação do serviço público de educação em nome da

---

<sup>187</sup>No artigo 3.º, determina-se a autonomia como: “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

<sup>188</sup>Este autor elaborou uma análise profunda sobre a problemática da autonomia entendida no quadro da administração da educação e das políticas educativas em Portugal desde 1974 até 2006.

<sup>189</sup>Segundo Lima (2006b:10): “Não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi, contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia *de facto*, embora não *de jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais”. Autonomia praticada, reconhecida pelo Decreto-Lei n.º221/74, de 27 de Maio durante o I Governo Provisório, e que devido ao Decreto-Lei n.º735-A/74 de 21 de Dezembro, sofreu “uma directriz impositora de um “modelo de gestão” único e estandardizado, pondo cobro a uma “situação de heteropraxia” (*idem*:11), i.e., a práticas organizacionais escolares distintas da matriz central.

<sup>190</sup>Mediante o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, documento, à época, contestado: “decreto *normalizador* anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização” (Lima, 2006b:12).

qualidade e da democraticidade<sup>191</sup>. Modelo porquanto de autonomia decretado que, em síntese, visava estipular políticas, critérios e normas gerais, encarregando-se da regulação e do controlo da transferência de competências para as autarquias, propondo ainda às escolas a realização de contratos de autonomia. É, aliás, na celebração destes contratos e nas questões das atribuições e competências que, segundo Lima “tudo se joga em termos de descentralização e autonomia” (2006b:32). Logo, coexistem nesta dinâmica autonómica, a liberdade de aplicação e o poder de decisão, mas também responsabilidades e responsabilização<sup>192</sup>.

Por esta ordem de ideias, e com a posterior publicação da orgânica ministerial em 2002 (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro), onde é patente um discurso político mais voltado para a “racionalização de recursos” e para a “modernização do sistema” – tal como consta dos Programas dos XV e XVI Governos Constitucionais – põe-se termo à orgânica anterior de 1993, privilegiando-se uma atitude de características gerencialistas. A questão central conhece, pois, um enfoque mais acentuado no que respeita às questões da gestão, embora tenha prevalecido uma perspectiva “técnico-instrumental” (Lima, 2006b:38).

Face ao descrito, a democratização da sociedade portuguesa permitiu, com efeito, a participação de novos actores e a institucionalização de estruturas de nível macro de concertação e de negociação. No entanto, e especificamente no caso do sector educativo e a propósito do CNE, Conselho Nacional de Educação<sup>193</sup>, aquando da elaboração de um conjunto de linhas orientadoras para a revisão da LBSE (1986-2006)<sup>194</sup>, salientava-se que o

---

<sup>191</sup>Nele se reconhece que não deve ser encarado “como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades”, além de ser um documento legitimador de identidades escolares diferenciadas, ao afastar uma “solução normativa de modelo uniforme de gestão” e adoptar uma “lógica de matriz”, atenta a uma adequação de respostas, desafios e inovação. Privilegia assim uma dada eficácia, pela transferência de competências e de responsabilidades da administração educativa central/regional para a escola, ou antes, para a comunidade educativa mediante “regras claras de responsabilização”, a par da “constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil”.

<sup>192</sup>As políticas enunciadas ao poderem potenciar interpretações políticas díspares, fazem-se acompanhar de medidas de avaliação externa promotoras de um conhecimento estandardizado do parque escolar, do grau de desenvolvimento organizacional, das aprendizagens dos alunos, além de potenciarem a credibilização internacional do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

<sup>193</sup>Entidade instituída com funções consultivas pela LBSE (alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), que agrega um conjunto de cidadãos nomeados/eleitos: sindicatos, associações de carácter patronal, associações de jovens, de investigadores e universidades. Tanto podem dar parecer sobre projectos do ME como, por iniciativa própria, podem pronunciar-se sobre problemáticas ligadas às políticas educativas.

<sup>194</sup>Já se advogava na LSBE, que o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas que “asseguem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação” (art.º 46, 2.º).

problema nuclear não constituía a ausência de legislação, mas antes a forma de governar, apontada de “centralismo burocrático, desconfiança em relação às instituições e aos actores educativos, desarticulações de medidas e soluções” (Matias, 2006:12). Não obstante, alcançaram-se um conjunto de mudanças estruturais apontadas como produtivas, e que se destacaram entre as demais, ao nível dos princípios organizadores da Lei, tal como o princípio da Subsidiariedade<sup>195</sup>. Decorre, aliás, nesta esteira, o competir à lei “fazer deste princípio a trave mestra da sua reforma com claras incidências no modo de organizar e gerir o sistema” (*idem*:13), devendo o poder de decisão manter-se o mais próximo possível dos implicados nessa decisão. Muito embora seja ainda ao nível da administração que, segundo o CNE, haja que operar uma ruptura com o paradigma vigente, dado constituir um “entrave primordial” (*ibidem*:15)<sup>196</sup> do sistema educativo.

Avançando agora no tempo, somos confrontados com um ideário político-ideológico, que o programa do XVII Governo Constitucional viria a alicerçar, numa nova etapa, pela publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ora, de acordo com este mais recente instrumento de regulação, o governo das escolas deve prestar uma missão de serviço público, orientada para a garantia da qualidade, equidade, eficácia e eficiência, capaz de dotar os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se, explorar as suas capacidades e integrar-se activamente na sociedade. Gravita, na verdade, este último Decreto-Lei em torno de três objectivos máximos, a saber:

- um primeiro, que visa a abertura da escola ao exterior pelo reforço da participação das famílias e comunidades locais na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e que delibera a criação de um órgão de direcção estratégico, o Conselho Geral<sup>197</sup>;

---

<sup>195</sup>Este princípio está definido no artigo 5.º do Tratado que institui a Comunidade Europeia como modo de: “assegurar uma tomada de decisões tão próxima quanto possível do cidadão, mediante a verificação constante de que a acção a empreender a nível comunitário se justifica relativamente às possibilidades oferecidas pelo nível nacional, regional ou local” (*cit in* Europa, Glossário). Mais se esclarece que no caso da EU, esta “só deve actuar quando a sua acção seja mais eficaz do que uma acção desenvolvida a nível nacional, regional ou local – excepto quando se trate de domínios da sua competência exclusiva” (*idem*).

<sup>196</sup>A reflexão operada por esta instância, aponta a necessidade de uma total reorganização do modelo de organização e gestão do sistema, assente na autonomia, responsabilização e avaliação, a par de simplificação da Lei actual, e da integração Lei de Educação e Formação.

<sup>197</sup>Órgão composto por pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos (quando adultos e do ensino secundário), autarquias e comunidade local, nomeadamente representantes de instituições,

- um segundo, que enfatiza o reforço das lideranças, medida de reorganização do regime de administração escolar, sendo, para o efeito, criado o cargo de Director, órgão unipessoal que contrasta com o tradicional órgão colegial (ex. Conselho Directivo) e a quem são atribuídas especiais responsabilidades na condução das linhas estratégicas definidas pelo Conselho Geral<sup>198</sup>.
- um terceiro, que acentua o reforço da autonomia das escolas, podendo a propósito ler-se no preâmbulo deste instrumento legal que:

“Convém considerar que a autonomia constitui não um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”.

Em consonância com estes objectivos, a prestação de contas desemboca, quer ao nível do Conselho Geral (já que nele têm assento os representantes de grupos e interesses, além da incumbência de nomeação do Director), quer num sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Aliás, apenas o cumprimento de ambas as condições permite, sob este prisma, avançar solidamente para o almejado reforço da autonomia das escolas, traduzido na sua capacidade de “auto-organização” (*idem*). Assim, e no tocante à possibilidade de transferência de competências das estruturas do ME para as escolas, mantém-se o princípio da contratualização da autonomia e da sua progressividade, em função dos resultados da avaliação externa reveladores de um exercício equitativo e qualitativo.

Dito isto, e em virtude da centralidade que atribuímos nesta investigação às questões da abertura e integração da escola nas comunidades e consequente interligação do ensino com um conjunto de actividades económicas, sociais, culturais e científicas, temos de reter ainda

---

organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Compete-lhe: aprovar as normas de funcionamento da escola que compõem o regulamento interno; deliberar decisões estratégicas e planos presentes no Projecto Educativo e no Plano de Actividades; acompanhar a sua concretização mediante o Relatório Anual de Actividades: além da competência para eleger e demitir o Director, que por seu turno, tem de responder perante o Conselho Geral e prestar-lhe contas.

<sup>198</sup>O Director tem poder de gestão administrativo, financeiro e pedagógico, incluindo a presidência do próprio Conselho Pedagógico, podendo ser recrutado, quer entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, quer por formação ou experiência em administração e gestão escolar. O Cargo de director é coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos.

do supra-citado Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a institucionalização dos contratos de autonomia, visto constituírem a expressão visível:

“do acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (artigo 57.º, n.º1).

De facto, a celebração de contrato implica, tal como previsto neste instrumento legal, que estejam constituídos e em funcionamento os órgãos de administração e gestão e concluído o processo de avaliação externa. Contrato que afinal se revela, pela atribuição de competências num conjunto de domínios, que intentam melhorar o serviço público de educação, e que pressupõe que as escolas podem gerir racionalmente os recursos educativos de acordo com o seu PEE, Projecto Educativo Escola (artigo 58, n.º1), designadamente pela:

- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de auto-financiamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

Paralelamente, e já no tocante a um eventual “incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço público” (art.º 58, n.º4), observáveis por uma avaliação externa ou acção de inspecção, entende-se que caso exista um despacho fundamentado de um membro do governo responsável pela educação, pode ser determinada a

“suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a conseqüente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas”.

A terminar, podemos afirmar que actualmente são admitidas competências de ingerência na administração central, particularmente no âmbito da organização interna e na gestão de recursos, havendo também lugar para competências de amplitude regional, o que significa, por exemplo, maior grau de responsabilização na construção, beneficiação ou dotação de equipamentos em edifícios escolares. Os poderes transferidos para as escolas são, nesta senda, sinónimo de direitos e deveres quer por parte desta organização, quer por cada entidade da comunidade educativa com assento na escola, devido às ampliadas responsabilidades políticas, culturais e sócio-económicas. É ainda instituído, nesta perspectiva, um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do ME, o Conselho das Escolas.

De todo o modo, a história dirá se este quadro legislativo, sustentado por pilares que visam o reforço da participação das famílias e suas comunidades, e que estão focados nos estabelecimentos de ensino, na constituição de lideranças fortes, e na autonomia das escolas, será suficiente para romper com a afirmação proferida por um dos mais prestigiados investigadores nacionais na área da educação:

“na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas” (Barroso, 1998a).

Note-se, por último, que se tradicionalmente a unidade de gestão foi a escola, este decreto-lei<sup>199</sup> vem consolidar os “agrupamentos de escolas”<sup>200</sup>. Agrupamentos ilustrativos de um avanço do ponto de vista da modernização da administração, especialmente, devido à reorganização da rede e à renovação das estruturas e práticas de gestão pela municipalização territorial da administração escolar, em virtude da agregação concelhia vertical (integram níveis de ensino diferenciados) e horizontal de escolas (mesmo nível de ensino). Com efeito, o modo como o agrupamento se organiza, o ambiente e dinâmica que proporciona, constituem elementos reveladores do papel da escola na comunidade local e na sociedade no seu todo, daí termos especificamente seleccionado os agrupamentos de escola, pela voz dos seus órgãos de direcção para a recolha de dados, na fase meso da presente investigação.

### **Transferência de competências educativas para os municípios: potencialidades e constrangimentos**

No contexto de redefinição do papel do Estado no sistema educativo, não se pode deixar de apontar os municípios como “uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo quer como interveniente autónomo quer como parceiro do Estado ou de instituições particulares” (Sousa Fernandes, 1999)<sup>201</sup>. Na verdade, a conceptualização de

---

<sup>199</sup>Precedido designadamente do Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de Maio de 1997.

<sup>200</sup>Definidos no artigo 6.º como: “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

<sup>201</sup>O papel dos municípios na educação escolar ocorreu na Europa Nórdica antes da Europa Meridional. Especificamente em Portugal, apenas se criou um contexto propício à valorização do papel dos municípios

partenariado sócio-educativo emerge vinculada ao incremento de competências do poder local ao nível da educação, acoplado à promoção de formas de participação, negociação e diversificação dos actores educativos. Esta conceptualização enquadra-se, assim, tanto num processo de descentralização, aquando da transferência para as autarquias de competências educativas anteriormente na dependência da administração central, como num maior envolvimento na resolução de problemas e desenvolvimento local por parte dos municípios<sup>202</sup>.

Como marcos deste processo, destacamos, nomeadamente, a criação da ANMP, Associação Nacional dos Municípios Portugueses, em 1984, que, desde a sua fundação, travou negociações com os diversos Governos de modo a que, a uma maior fatia orçamental descentralizada, correspondesse também uma maior responsabilização com capacidades de gestão. Ficou, no entanto, a dever-se à LBSE (1986), a questão dos encargos financeiros poderem aliar-se a competências educativas, embora mantendo a tutela geral governamental<sup>203</sup>. O estatuto adquirido pelo município e alicerçado numa nova “experiência pedagógica de um novo regime de direcção e gestão” (Sousa Fernandes, 2000), levou à sua presença no CNE, Conselho Nacional de Educação, ao estabelecimento de parcerias para a criação de escolas profissionais a partir de 1989 e à participação no Conselho de Direcção das escolas básicas e secundárias e Centros de educação pré-escolar criados em 1991. Com efeito, o Estado, ao dotar o município destas competências, atribuiu-lhe paridade com outras

---

após o 25 de Abril de 1974. No plano normativo contribuiu para esta situação, quer o restauro da autonomia municipal (firmada na Constituição Política de 1976), quer o reforço das finanças locais (Lei 1/79, de 2 Janeiro de 1979), enquanto elementos viabilizadores de um “renascimento do município como expressão da democracia local” (Sousa Fernandes, 1998). Mais, em 1984 (Decreto Lei 77/84), reforçam-se os encargos municipais relativamente aos primeiros seis anos do ensino básico, cabendo-lhes: a gestão imobiliária do parque escolar, transportes, acção social, residências, centros de acolhimento e actividades de ocupação de tempos livres (Sousa Fernandes, 2000).

<sup>202</sup>As parcerias das autarquias locais podem envolver organizações da sociedade civil (assumindo os custos e responsabilidades descentralizam a gestão da educação para organizações que actuam no seu interior), de instituições públicas, ou de empresas privadas, dando origem, quer a técnicos contratados pelas autarquias que se deslocam às escolas para efectuar actividades desportivas ou artísticas, quer financiamentos municipais de actividades pedagógicas (aprendizagem de línguas e projectos extra-escolares).

<sup>203</sup>Segundo Sousa Fernandes (2000): “Por esta via, atribuiu-se ao município um estatuto idêntico ao das instituições privadas ou cooperativas, aliás colocadas em paralelo com as câmaras municipais nos mesmos artigos, tendo em vista, prioritariamente, certas modalidades educativas menos asseguradas pelo sistema público de ensino, para as quais a Lei de Bases apela à cooperação destes parceiros”.



entidades – associações culturais e recreativas, associações de pais e de moradores, organizações cívicas/confessionais e empresas – apelando deste modo, à sua colaboração<sup>204</sup>.

Todavia, neste processo evolutivo não pode ainda ser descurada a publicação da *Carta Europeia da Autonomia Local*, do Conselho da Europa em Novembro de 1985, que verdadeiramente consolidou a noção de que “ «o direito dos cidadãos em participar na gestão dos assuntos públicos faz parte dos princípios democráticos comuns a todos os estados membros do Conselho da Europa» e que «é ao nível local que este direito pode ser mais directamente exercido» ” (*cit in* Almeida, 2004:8). Assim sendo, e constituindo as autarquias as organizações político-colectivas legitimadas a nível local, e sem esgotar as restantes formas de participação, podem estas constituir, de facto, uma “poderosa expressão institucional da participação cidadã” (*idem*:8).

Nesta senda, indubitavelmente muito se ficou a dever ao Decreto-Lei 115-A/98<sup>205</sup>, elemento estruturador deste papel. Legislação que conferiu, sumariamente, competências para criar CLE’s, Conselhos Locais de Educação, estruturas administrativas de âmbito local que asseguraram a interligação do sistema educativo com a comunidade mediante certos graus de participação, e que, por iniciativa do município, integram diversos agentes e parceiros sociais<sup>206</sup>. Dava-se, pois, início a um processo em que ideologicamente, a intervenção municipal “deixa de considerar-se de natureza privada, para se situar na esfera pública” (Sousa Fernandes, 2000). Espiral evolutiva a culminar neste sentido, com uma territorialização da política educativa e com a construção do Projecto Educativo Local (PEL), em que se compreende que, se em cada território, podem coexistir diferentes, Projectos Educativos de Escola (PEE)<sup>207</sup>, compete ao PEL ser o “*único e englobante*” (Canário,

---

<sup>204</sup>Note-se que, em 1987, dois elementos, a designar pela ANMP, passam a fazer parte de pleno direito do CNE (Lei n.º 31/87, de 3 de Julho), passando, assim, os municípios a poder pronunciar-se sobre quaisquer questões educativas emitindo pareceres junto do ME.

<sup>205</sup>Documento clarificador do regime de direcção e gestão e com pretensões de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”, acoplado à Lei das competências locais de 1999 (Lei 159/99), precedido, por seu turno, pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro), que estipulava modos de organização da oferta local e na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino.

<sup>206</sup>Obteve funções consultivas relativas a todo o ensino não superior, para a elaboração da Carta Escolar e gestão de pessoal não docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

<sup>207</sup>O PEE, Projecto Educativo de Escola enquanto instrumento de planeamento organizacional subentende que, se em cada escola, podem coexistir vários projectos pedagógicos, compete-lhe ser o “*único e englobante*” (Canário, 1998a:3), ao definir a “*política da Escola*” (*idem*). Foca assim as directrizes futuras, pressupondo o

1998a:3), ao definir a “*política do Território*” (*idem*)<sup>208</sup>, o que, segundo Mário de Almeida, Presidente da Associação Nacional de Municípios Portugueses, ilustra conseqüentemente que:

“Os novos princípios (...) motivam uma intervenção mais activa dos Municípios como agentes dinamizadores do processo, contrariamente ao que tem vindo a acontecer com o Município a aparecer como “*parceiro-pagador-não-gestor*” (Almeida, 2000).

A completar, todavia, o cenário das principais competências educacionais das autarquias locais<sup>209</sup>, há que fazer referência à criação do CME, Concelho Municipal de Educação (pela publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro)<sup>210</sup>, que viria a substituir o acima citado CLE, no caminho de uma transferência de competências para os municípios, imbuído do espírito de descentralização do poder do centro para a periferia. Organismo referenciado como “instância de coordenação e consulta” (artigo 3), e promotor, ao nível da articulação, da intervenção de agentes educativos e de parceiros sociais<sup>211</sup>. Plataforma de discussão e de co-responsabilização que subentende, inevitavelmente, a criação de estruturas organizativas de parceria adequadas e adaptadas a essa finalidade e a circunstâncias localizadas. Estamos assim conseqüentemente, perante uma política pública

---

envolvimento de actores directamente implicados na comunidade escolar e entendendo a participação como o assumir do controle e da fiscalização dos processos com vista à obtenção da excelência de resultados.

<sup>208</sup>O PEL, Projecto Educativo Local enquanto instrumento de planeamento organizacional consegue articular as ofertas educativas, os serviços sociais com os serviços educativos, promovendo a gestão eficaz dos recursos, além de “*inserir a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade*” (Canário, 1998a:3). Assim, ao agregar diversas escolas e diferentes tipos de parceiros exige uma negociação complexa com as várias entidades, com interesses diferenciados e por vezes concorrentes e as dependências hierárquicas múltiplas (*idem*).

<sup>209</sup>Em adenda acresce a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro (definiu a transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixou regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, nomeadamente em matéria de investimentos), e da Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro (estabeleceu o quadro de competências e o regime jurídico de funcionamento dos órgãos, municípios e freguesias).

<sup>210</sup>Decreto-Lei n.º 7/2003 que regulamenta os CME’s e aprova o processo de elaboração de cartas educativas, transferindo novas atribuições e competências do poder central para as autarquias locais, reconhecendo os municípios como “o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade”. Viria a ser alterado pela Lei n.º 41/2003 de 22 de Agosto, visto nomeadamente a composição dos CME ter sido alvo de protestos (questões organizativas e pedagógicas), por organizações representativas de professores, pais, municípios.

<sup>211</sup>Em síntese, este modelo promove competências relacionadas com a participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, análise do desempenho de pessoal docente/não docente, assiduidade e sucesso escolar, aliado a uma forte representação autárquica neste órgão (Presidente da Câmara Municipal, Presidente da Assembleia Municipal, Vereador da educação e Presidente de uma das Juntas de Freguesia do concelho). Facto que de algum modo antecipa uma municipalização da educação, visto este diploma não ser já do foro do ME, mas do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e do Ambiente.

local, protocolarmente formalizada em parcerias educativas que detêm o mesmo tipo de direitos e deveres que a própria escola.

A finalizar, podemos afirmar dever-se à capacidade de mobilização, posicionamento e subsequente co-responsabilização de todos os *stakeholders* em que a administração educativa se envolve, a determinação do sentido da territorialização das políticas educativas, bem como do tipo de agenda em que se tendem a inserir (Formosinho & Machado, 1998). Embora, a questão das parcerias seja um assunto ainda mais político do que técnico, marcando uma tensão latente entre uma “prática de centralização desconcentrada e uma retórica descentralizadora” (*idem*:117). Afirmção reforçada na nossa pesquisa, tanto pelo discurso da técnica da Divisão de Educação autárquica entrevistada, como do Director da Confederação Nacional das Associações de Pais, ouçamo-los respectivamente:

“(…) vêem na autarquia sempre um parceiro privilegiado (...) quase a tábua de salvação, (...), agora (...), há escolas que ainda não se abriram à comunidade (...) pela força do Decreto eles têm que estar lá (...), mas depois o trabalho fica por ali, não passa... não podemos generalizar, também há muitos bons exemplos de Boas Práticas, mas de uma forma geral, ainda há muita dificuldade”

[Técnica Superior da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra, E7].

“Porque há um *slogan*, ninguém hoje põe em causa que é politicamente correcto dizer-se que a escola deve abrir-se à Comunidade, mas isto é um *slogan*, depois quando vamos ver na prática, muitas vezes as escolas, por variadíssimas razões, têm dificuldade em ter acesso a uma informação sobre a multiplicidade de parcerias que podem estabelecer”

[Director da CONFAP, E19].

Por fim, e convocadas estas representações sociais, verificamos serem ainda fruto de um conjunto de lógicas presas a uma dada eficácia administrativa que coabita o molde do sistema central, por oposição a práticas autonómicas contratuais capazes de promover a criação local de redes e de parcerias educativas, enquanto matriz de uma cidadania de actores múltiplos, com competências próprias e independentes administrativa e financeiramente. No entanto, há que reconhecer não ser este um processo evolutivo linear, e que particularmente a nível nacional parece sofrer de uma “ambiguidade estrutural” (Barroso *et al*, 2007:12), entre uma administração central totalizante e a concessão e o uso dessas competências e recursos por parte de escolas e autarquias.

## O papel dos actores sociais face à avaliação e à meta-avaliação da organização escolar

Ao se entender o sistema educativo entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, estamos concomitantemente a apontá-lo como fonte de informação e de controlo social, designadamente, pelo assumir de papéis como os de consumidor, cliente e cidadão por parte de inúmeros actores sociais envolvidos neste processo, ou seja,

“(…) o consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer ter garantias de qualidade do serviço e informação actualizada, o cidadão quer a informação necessária para fomentar a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial, pois a educação é um assunto de todos” (CNE, 2005:5)”.

Na verdade, a implementação de estratégias governativas que apelam, no campo da educação, a formas de participação social, autonomia das escolas e descentralização, apelam forçosamente também “à promoção da escolha e à autoavaliação das escolas” (Barroso *et al*, 2007:12). A avaliação constitui, nesta medida, um factor de regulação, governabilidade e gestão de relações de poder<sup>212</sup>, na sequência da concessão de autonomia aos serviços públicos, traduzindo consequentemente uma delegação de poder, que implica responsabilização, transparência, enunciação de objectivos e aferição de resultados. Trata-se, enfim, de uma prestação de contas a pontificar o corolário deste processo, pela passagem de uma gestão directa e centralizada dos sistemas públicos a uma regulação que ocorre paralelamente ao grau de descentralização e de autonomia alcançado<sup>213</sup>.

Estamos, pois, neste âmbito, perante um ideário que não dispensa a avaliação das escolas enquanto organizações<sup>214</sup>, facto que, aliás, marca a maioria dos países europeus, quer

---

<sup>212</sup>Tal como preconizado pela Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, que regulamentou o *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*, numa óptica dupla: “avaliação externa” e “auto-avaliação”.

<sup>213</sup>Embora Barroso & Viseu (2006) alertem para alguma prudência na utilização e transferência das políticas neoliberais, em virtude da “construção de um mercado da educação” (:134) poder não equivaler nem ao reforço da autonomia ou da gestão centrada na escola, mas antes a uma “combinação explosiva” (*idem*:134) entre a livre escolha da escola dos pais, e a concorrência interescolar induzida pelo sistema de financiamento por aluno, o que impele a que o conceito de territorialização ultrapasse largamente a dicotomia centralização-descentralização da gestão/administração do sistema de ensino.

<sup>214</sup>Com o sistema avaliativo colocado no topo da agenda política, o ME encetou o processo de avaliação externa com um projecto-piloto em 2006 (IGE, 2007). Assim do Relatório de 2006/07, destacamos:

– Organização e gestão escolar (*idem*:19-20), mais precisamente, a “Gestão dos recursos materiais e financeiros”, onde apontaram como positivos a preservação/conservação das instalações, o uso de meios informáticos e dinamização das Bibliotecas Escolares, e como negativos a falta de instalações específicas

seja pela descentralização de meios, quer seja pela definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares. Momento, portanto, propício ao florescimento de paradigmas da gestão empresarial, que encaram as ferramentas avaliativas, nomeadamente no que concerne à organização e mobilização de recursos, num espectro de escassez dos recursos financeiros públicos, como instrumentos de promoção da qualidade. Mais, um sistema de avaliação, assim concebido, ultrapassa necessariamente uma mera dimensão técnica, ao ser nó de uma rede mais vasta. Pretende-se, com efeito, assegurar a disponibilidade de informação de gestão do sistema educativo, tanto a nível interno, como satisfazer o compromisso assumido de modo sistematizado e com carácter de obrigatoriedade com entidades internacionais e comunitárias – UE e suas instituições, OCDE, UNESCO e Banco Mundial. Desembocamos, assim, numa dada meta-avaliação<sup>215</sup> aparelhada por influência e pressão a instâncias internacionais, que, inevitavelmente, tendem à convergência de modelos de gestão e regulação dos sistemas escolares (Barroso, 2003a:24) tanto, por efeito de “contaminação” ou transferência; como de “hibridismo” ou ambiguidade; como ainda, de “mosaico” ou fragmentos de medidas mais abrangentes. Daí que, a avaliação das escolas entendida não como um fim em si mesma, mas sobretudo, como um meio, um instrumento ao serviço da eficácia dos projectos educativos e de mais eficientes articulações escola-comunidade pelo incentivo à participação, requeira, pela complexidade destas instituições sociais, a conciliação de um conjunto de níveis e dimensões de dinâmicas tanto internas como externas, assente no envolvimento de distintos actores.

Em síntese, o presente redimensionamento macro-político face à política de autonomia das escolas, assume um conjunto de dimensões (Barroso *et al*, 2007), em que, além de uma “avaliação externa e interna”, de modo a aferir o “sistema” escolar e introduzir modificações no seu todo, constam ainda outras cinco, com sejam, as de ordem administrativa, gestão,

---

(equipamentos de laboratório e espaços de trabalho); e a “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, onde constatarem um certo equilíbrio entre pontos fortes e debilidades quanto à participação dos EE’s, e à iniciativa das escolas a envolver as famílias (*ibidem*:31);

- Liderança (*ibidem*:20-21), particularmente as “Parcerias, protocolos e projectos”, onde evidenciam como pontos fortes as iniciativas de parcerias e protocolos com várias entidades (exemplo autarquias), e a participação em projectos de âmbito nacional e internacional, e como debilidades, um certa visão e estratégia dada, a inexistência de objectivos claros, a ausência de uma política de envolvimento efectivo dos alunos e dos EE’s, e a inexistência de objectivos de melhoria dos resultados escolares (*ibidem*:31).

<sup>215</sup>Meta-avaliação possibilitada pela Eurydice (2010) ao ser uma “rede de informação sobre educação na Europa, que agrupa, actualiza e difunde informação comparável sobre as políticas e os sistemas educativos”.

territorial, equipamento educativo, e de espaço social<sup>216</sup>. Especificamente no tocante à dimensão de espaço social, enquanto pólo incubador de formas de parceria sócio-educativo, deve ser privilegiada uma *praxis* que fomente uma cultura de participação democrática, capaz de envolver actores tradicionais da comunidade escolar e não-tradicionais do meio sócio-económico e culturo-científico<sup>217</sup>. No entanto, a operacionalização desta *praxis*, num dado sistema social, suscita a interrogação crítica de Afonso (2003:40):

“Como pensar uma política educacional por referência a um *novo espaço público* (não-estatal) que continue a incluir de forma privilegiada o Estado (e os valores do domínio público), mas que já não se pode equacionar sem a *comunidade* (e os valores que esta pressupõe), sem esquecer também o papel dos novos movimentos sociais?”

Ora, e a finalizar, a resposta parece apontar para a materialização de um “bem comum local” (Barroso,1998b:51) conciliador, tanto do interesse público como privado, e onde somente uma política

“deliberada (e globalmente assumida) de partilha de poderes e recursos entre a administração central e local (incluindo a escola), sustentada pela participação social e pela intervenção do Estado na defesa do bem comum, poderá fazer com que a descentralização e a autonomia da escola sejam uma forma de devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública” (*idem*: 54).

Contudo, não nos iludamos acerca de uma consensualidade em torno desta conceptualização, visto a ideia da construção de um “*bem comum local*” (Afonso, 2003:40) poder ser dissonante, quer devido às díspares representações ideológicas que a noção de “*comunidade*” (*idem*:40) compreende, quer devido às redes e ou parcerias entre actores colectivos e o Estado que, apesar de representarem uma alternativa inovadora, podem, porém,

---

<sup>216</sup>Etas seis dimensões definem, segundo Barroso *et al* (2007: 12-23), o seguinte: “*administrativa*” (transferência hierárquica de competências da administração para o estabelecimento de ensino); “*gestão*” (conectado à “gestão democrática” e a medidas de fomento da qualidade/eficácia na gestão das escolas); “*territorial*” (modalidades de “territorialização das políticas educativas” tais como, os “territórios educativos de intervenção prioritária”); “*equipamento educativo*” (medidas que alteraram a tipologia dos “equipamentos educativos”, agrupando distintos graus de ensino e edificações, como os “agrupamentos de escola”, “escolas básicas integradas” e “área escolar”); e “*espaço social*” (propostas de “comunidade educativa” que de modo explícito/implícito promoveram formas de “parceria”, tendo alvos privilegiados, como os encarregados de educação, e a “sociedade local”).

<sup>217</sup>Nesta dimensão as “fronteiras passam de físicas a sociais” e promove-se uma relação de cliente, e uma participação activa com a sociedade civil, encerrando aspectos de uma “morfologia organizacional, com objectivos, clientes e um público-alvo a satisfazer”, o que equivale pois, a uma mudança de paradigma da “escola serviço do Estado” movida por um controle directo normativo-burocrático (Barroso *et al*, 2007).

ocultar uma “nova (e mais eficaz) forma de legitimação da acção do Estado, num contexto de retracção das políticas públicas e dos direitos sociais, económicos e culturais” (*ibidem*:40).

## CAPÍTULO 5 – A INVERSÃO DO REAL: O HIBRIDISMO DAS PARCERIAS SÓCIO-EDUCATIVAS

---

Iremos debater e contrapor neste capítulo as três perguntas e hipóteses que suportam este edifício de sentido, a partir dos resultados obtidos pela aplicação no terreno do dispositivo técnico-metodológico, particularmente, pelo inquérito por questionário a órgãos de direcção dos agrupamento de escolas públicas de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, e pela análise dos discursos de uma pluralidade de actores dos sectores do Estado, mercado e sociedade civil entrevistados. A reflexão que iremos traçar percorre os três eixos (x, y, z) do reconceptualizado modelo de Feuerstein (2001), que teoricamente delimitou a presente pesquisa empírica (níveis meso e micro de análise). Buscam-se sobretudo traçar linhas de sentido, em torno da apropriação e reconfiguração de artefactos culturo-comunicacionais na escola da contemporaneidade.

---

### **Problematizando as parcerias sócio-educativas no *medium* escola**

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir (...). A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (Bauman, 2007:7).

Cada investigação resulta da conjugação de distintos pontos de partida e de trajectórias discursivas únicas, sendo realmente ao abrigo de um itinerário multidimensional, agregador de pontos de passagem imprescindíveis e singulares, que percorremos este caminho destituído da pretensão de revelar sólidas verdades. Na verdade, a solidez parece viver arredada deste tempo líquido em que os actores sociais vivem hoje, visto habitaros numa modernidade que flui (Bauman, 2007), que se reconfigura e reconstrói a cada momento loco-global. Coabitamos, e assim o concebemos, num tempo-espço escolar interceptado por fluxos culturo-comunicacionais promotores de inovadoras e constantemente renovadas pedagogias culturo-mediáticas. Contemporaneidade que, ao apelar também à crítica e à reflexão, convida, conseqüentemente, em nosso entender, a aceitar outras leituras e versões produtoras de subjectividades e construtoras de identidades (Costa, 2008).



Donde e ao trazer para este debate um conjunto de (clari)vidências, de “achados” empíricos estruturadores desta tese, acreditamos estar simplesmente a contribuir com pontos cruciais de reflexão, com nós, com pontos de contacto imersos numa rede vasta, ampla e difusa (Castells 2002; 2005). Fluidez que não nos impede, todavia, de acreditar, por um lado que as “opções técnicas mais «empíricas» são inseparáveis das opções mais «teóricas» de construção do objecto” (Bourdieu, 1989:24), ao permitir a um corpo de hipóteses decorrente de determinados pressupostos teórico-epistemológicos atravessar todo um edifício cientificamente construído, possibilitando a um qualquer dado empírico poder “funcionar como prova” (*idem*:24). E de acreditar, por outro, que para se compreender as distintas valorações e visões, as representações sociais podem ser entendidas como categoria de análise social, na medida em que se constituem como factores produtores de realidades com repercussões na forma como os actores, reflectindo a situação desse grupo, acabam por revelar os seus projectos e estratégias (Vala, 2004). Daí a opção, neste capítulo, por um diálogo permanente entre a análise qualitativa e quantitativa, ao confrontarem-se os discursos dos entrevistados com a análise de dados fruto da inquirição das práticas sociais aos órgãos de gestão dos agrupamentos escolares.

Paralelamente, e prosseguindo os trilhos da questão que serve de título a esta dissertação – *Media* escola: espaço de consumo de uma cultura “mcdonaldizada”? – procuramos, a partir de dadas linhas meso e micro de interpretação, conseguir abordar pertinentemente o nosso objecto de estudo. Neste caminho não tivemos a pretensão de atalhar acutilantes interrogações e clivagens em torno desta problemática, embora evitássemos incorporar linhas de estudo que decididamente extravasam o percurso teórico-empírico previamente delineado, e que podem abrir caminho a novas linhas de trabalho, quiçá complementares a esta investigação. Não obstante, decidimos não invalidar algumas reflexões emergentes que fomos incorporando ao longo desta pesquisa, fruto dos discursos dos entrevistados dos sectores do Estado, mercado e sociedade civil, dada a pertinência desses contributos para a presente temática.

Igualmente, e de modo a sistematizar resultados, iremos enveredar por salientar as análises que, de acordo com os objectivos alicerçados ao diagrama de mediação tridimensional avaliativo das acções de marketing e comunicação escolar (Figura 1.4) melhor exprimem o nosso objecto de estudo. Procedimento que avaliamos como frutífero, na medida em que pode propiciar matéria-prima para futuras investigações dentro ou fora do âmbito nacional. Daqui emerge um *corpus* analítico sob o qual doravante nos debruçaremos, fruto da triangulação de dados centrado no caso português, em que o intervalo de tempo abarca os

últimos cinco anos (entre 2005 e 2010), e de que resultaram, quer os dados de natureza quantitativa fruto da aplicação do inquérito por questionário aos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola, quer os de ordem qualitativa decorrente da análise dos discursos dos actores sociais do Estado (órgão de regulação, defesa do consumidor e comunidade educativa), do Mercado (agências de comunicação e marketing infanto-juvenil, e anunciantes) e da Sociedade Civil (organismos de auto-regulação da publicidade, associações de defesa do consumidor, associações de pais e encarregados de educação e federações).

### **5.1. CONTEXTO TRIDIMENSIONAL CONSTRUTOR DE SENTIDO: QUE PRÁTICAS SOCIAIS MEDIATIZADAS SE EVIDENCIAM NO SISTEMA ESCOLAR?**

Avançamos por ora, com a análise centrada na primeira das hipóteses concebida, estruturada em torno da configuração e profundidade do processo interinstitucional mediado por interactores, recordemo-la:

Hx – O processo de mediação do sistema escolar com os órgãos do Estado, do mercado, e da sociedade civil, revela uma “marketização” da escola pública dada a profundidade da interacção entre parceiros.

É ainda a partir desta que elegemos um conjunto de linhas interpretativas criticamente circunscritas ao nosso objecto de estudo e a seguir detalhadas.

#### **Formas de interacção interinstitucional mediada por interactores**

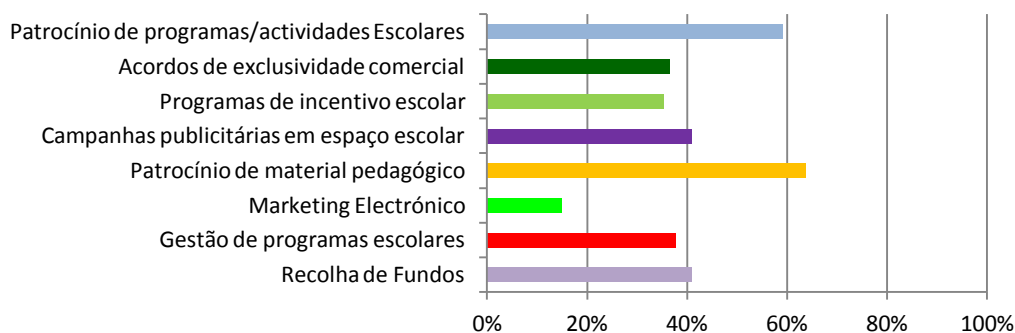
Ao iniciarmos esta análise temos a sublinhar que nos focamos primordialmente nas práticas sociais efectivamente ocorridas e no sentido que os actores organizacionais lhes atribuem<sup>218</sup>. Logo, e de acordo com o procedimento adoptado, conseguimos aferir, no tocante aos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola, que as formas de interacção interinstitucional e interactores num mundo marcado indiscutivelmente pela globalização, se concentram fundamentalmente em acções de patrocínio, quer seja de material pedagógico (64%), quer seja de programas e actividades escolares (59%), na acepção da classificação de Molnar & Garcia (2005) e Molnar (2006a). E em que, as campanhas publicitárias e as acções de recolha

---

<sup>218</sup>No Anexo C podem ainda ser observadas discursividades em torno de como os entrevistados percebem as acções segundo a categorização de Molnar & Garcia (2005) e Molnar (2006a).

de fundos atingem igualmente 41%, e os acordos de exclusividade comercial e os programas de incentivo escolar alcançam ainda uma valoração semelhante (respectivamente 36% e 35%). Já consideravelmente menos identificadas pelos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola encontram-se as acções de marketing electrónico (15%) (*vide* Figura 5.1).

Figura 5.1 – Participação dos agrupamentos escolares nas acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)<sup>219</sup>.

A respeito da participação nestas acções, atente-se nos patrocínios de programas/actividades escolares explanados, nomeadamente, pela responsável do projecto patrocinado pela marca Compal da Federação Portuguesa de Basquetebol entrevistada:

“(…) este projecto da Federação [de Basquete] foi o primeiro em termos federativos a entrar nas escolas (...), logo a seguir (...) o Gira-Volei... a Federação de Voleibol entrou, a Federação de atletismo entrou já há 3 anos, a do Andebol (...), mas penso que acabou (...), o ano passado entrou a de Râguebi (...), e o futebol tem sempre (...) a Taça Coca-Cola, a Fundação Luís Figo também entrou (...)”

[Coordenadora Nacional do Projecto “Compal Air 3x3” da FPB, E4].

E ainda, no patrocínio de material pedagógico identificado, por exemplo, por uma professora coordenadora de projectos de educação para a saúde:

“A nível do mercado temos a Ausónia, não só neste ano, como (...) nos anos anteriores, pedemos só mais ou menos uma caracterização em termos de turmas, do número de meninas e de rapazes, e este ano (...) também deram o material, mas querem também realizar num bloco de

<sup>219</sup>Para o efeito, a partir de uma primeira análise separada de cada um dos oito tipos de actividades de marketing e comunicação escolar, foi possível comparar os diferentes tipos de actividade em relação a cada uma das questões. Toda a informação foi, porém, repescada de um conjunto de análises anteriormente efectuadas, devendo cada valor de cada tipo de actividade ser analisada, tendo em atenção o facto de reflectir apenas o número de escolas que refere ter participado nessa actividade específica.

noventa minutos à formação dos alunos do 9ºano... e fazem um bocadinho de publicidade também às suas marcas, não é?”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16].

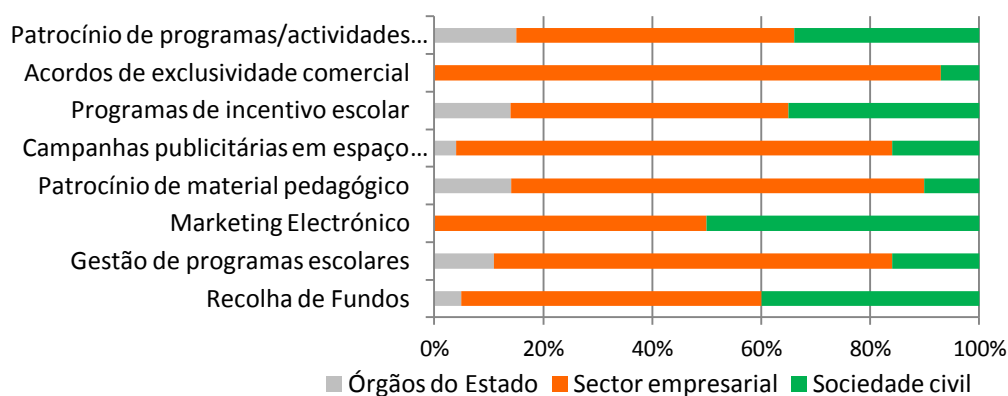
### Profundidade do processo interaccional

Estritamente relacionado com o apuramento das oito formas de marketing e comunicação escolar (Figura 5.1) emana uma densidade expressiva de formas e níveis de participação dos actores<sup>220</sup>, em que se atribui ao sector empresarial o maior número de acções em espaço escolar (todas as acções concentram mais de 50%), independentemente do tipo a que se reportam (Figura 5.2). Percepção igualmente partilhada pelo entrevistado, director-geral da federação da indústria alimentar e das bebidas:

“(...) as escolas hoje em dia também têm as suas regras e... não são espaços totalmente permeáveis nas suas actividades, agora... olhando para o mercado em geral, entendo que efectivamente quem mais tem penetrado nas escolas para desenvolver acções de comunicação, ah, em termos de produtos de consumo, são as entidades privadas que estão no mercado e comercializam os seus produtos”

[Director-geral da FIPA, E15].

Figura 5.2 – Parceiros público-privados que contactam os agrupamentos escolares para efectuar acções de Marketing e Comunicação Escolar

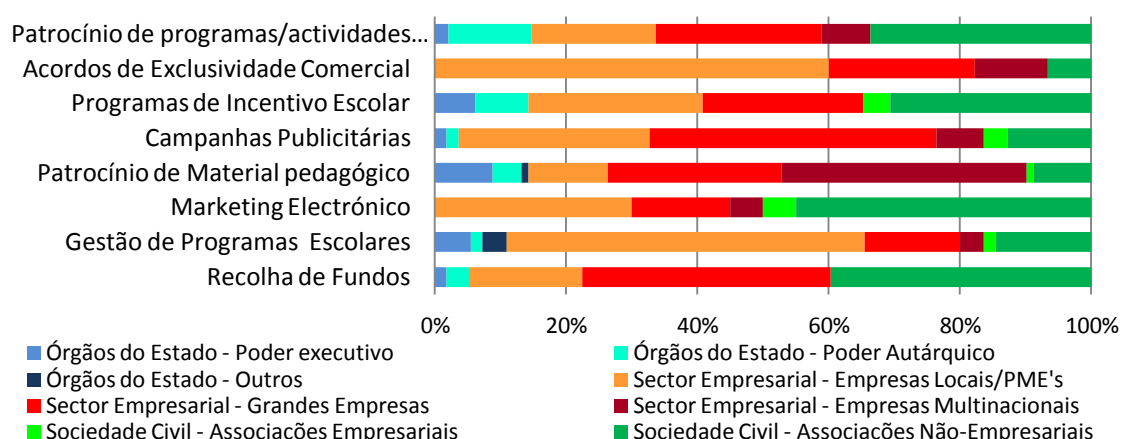


Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa).

<sup>220</sup>Procurou-se saber que empresas promotoras/marcas operam no espaço escolar, e com que tipo de produtos/serviços (Etapa II, Questão 1.2 do inquérito por questionário). Para o efeito, realizaram-se duas perguntas abertas que foram categorizadas e graficamente ilustradas. Assim, e a propósito das empresas promotoras/marcas que operam no espaço escolar, criaram-se duas Figuras, em que na Figura 5.3 se especificaram os tipos de agentes/entidades que compõem os órgãos do Estado, mercado e sociedade civil, e na Figura 5.2 foram agrupados de modo a facilitar a sua leitura.

Em adenda e caso pretendêssemos de acordo com a categorização dos projectos em que os órgãos de direcção dos agrupamentos de escola testemunham ter participado, exclusivamente aferir os sectores que contactam as escolas para os efectuar, independentemente do tipo de acção (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a), obter-se-ia uma repartição de 8% por parte dos órgãos do Estado, 66% do sector empresarial e 26% da sociedade civil. Já uma análise mais detalhada (Figura 5.3) permite observar que, apenas os acordos de exclusividade comercial e o marketing electrónico não são de todo apontados como sendo encetados por órgãos do Estado, sendo que o primeiro surge significativamente conectado a um sector empresarial composto por empresas locais/PME's (60%) e, o segundo, por associações não-empresariais da sociedade civil (45%). Note-se também, que as parcerias com os órgãos estatais encontram-se ainda debilmente representadas (Figura 5.2) no tocante às acções de recolha de fundos (5%) e às campanhas publicitárias (4%), além de ostentarem uma semelhança (entre os 15% e os 11%) nas restantes quatro acções categorizadas. Curiosamente, ainda (Figura 5.3), o patrocínio de programas/actividades escolares e o patrocínio de material pedagógico (demarcadamente evidentes na Figura 5.1), detêm precisamente, o primeiro, um peso superior por parte das associações não-empresariais da sociedade civil (34%) e de grandes empresas do mercado (25%), além de agregar a valoração mais elevada de parcerias com o poder autárquico (13%), ao passo que o segundo, aponta para um predomínio de empresas multinacionais (37%), de grandes empresas (26%) e de empresas locais/PME's (12%).

Figura 5.3 – Empresas e marcas que contactam os agrupamentos escolares para efectuar acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)<sup>221</sup>.

<sup>221</sup>A composição dos três sectores é respectivamente a seguinte:

Da leitura dos dados em epígrafe, julgamos poder adiantar que esta constatação aponta para um processo de autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) transversal às práticas que entre o primeiro, o segundo e o terceiro sector se evidenciam nos processos de mediação com o sistema educativo e que, inscritas em modos complexos de regulação da acção dos poderes públicos, liberam poderes capazes de potenciar uma determinada participação e diversificação dos actores sociais (Barroso, 1998b; Barroso *et al*, 2007).

Perspectivando agora, em complemento, o tipo de produtos e serviços (Figura 5.4) que as empresas promotoras/marcas apresentam no espaço escolar, emergem efectivamente uma grande diversidade de situações. Entre estas, o pendor mais acentuado incide nas categorias relativas a bebidas e alimentos, equipamento informático e electrónico, quadros interactivos e consumíveis (categoria C com 20%), e a material pedagógico, livros, emissão de cartões de aluno, e programas informáticos (Categoria J com 20%). Dados ainda consonantes com a percepção da especialista em comunicação pedagógica entrevistada:

“Penso que sinceramente são empresas privadas. Dentro dos sectores, claramente o sector alimentar...ah... talvez um bocadinho as telecomunicações”

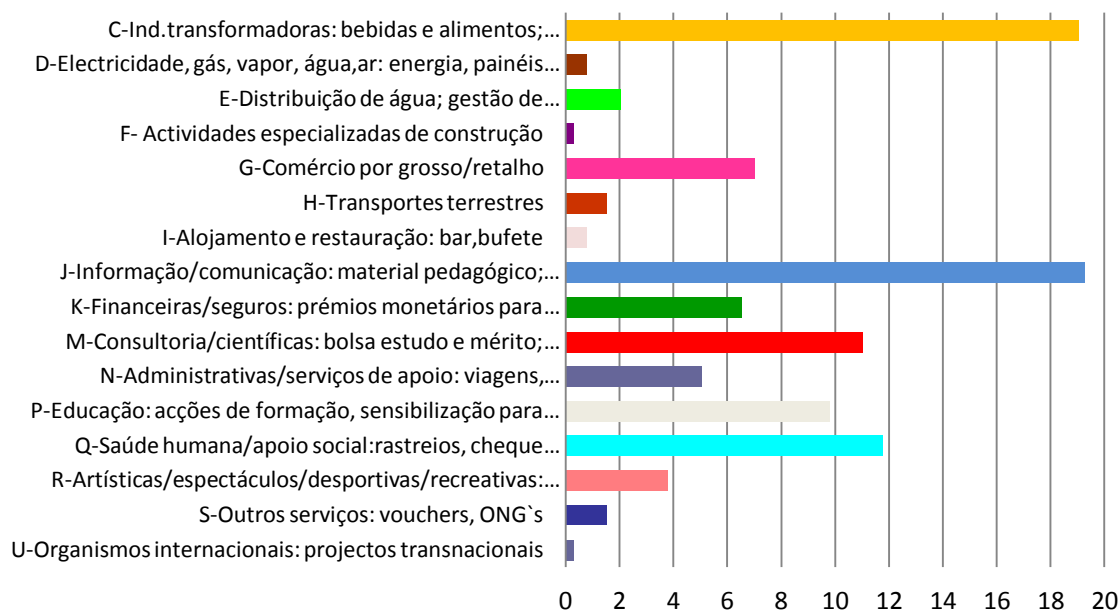
[*Partner* da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

Acrescem ainda a este pendor, um conjunto de categorias compreendidas por rastreios, cheque dentista, campanhas de higiene, *kits* pedagógicos e apoio alimentar/lanches (Categoria Q com 12%), e a bolsas de estudo e de mérito, prémios para alunos, programas de Gestão e publicidade, especificamente cartazes e amostras de produtos (Categoria M com 11%). Nesta senda, merecem, ainda, a nossa atenção três outras categorias que, por sinal, estão em concordância com os discursos dos actores sociais entrevistados. Reportamo-nos primeiramente a acções de formação, sensibilização para alunos e professores e cursos de verão (Categoria P com 10%), seguido de máquinas de produtos alimentares (*vending machines*) e de fornecedores de diferentes tipos de materiais (Categoria G com 7%) e, por

- 
- Estado: Poder executivo (Ministério da Educação; Ministério da Saúde – Centros de Saúde; Transportes; PSP, Polícia de Segurança Pública; GNR, Guarda Nacional Republicana; etc.); Poder Autárquico (Câmara Municipal, Junta de Freguesia, etc.); e Outro (IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional).
  - Mercado: Empresas Locais/PME's; Empresas Nacionais/ Grandes Empresas; e Empresas Multinacionais.
  - Sociedade Civil, de um lado Associações Empresariais e do outro, Fundações, ONG's; IPSS, Instituições Particulares de Solidariedade Social; IPJ, Instituto Português da Juventude; Centros Paroquiais; Centros Culturais, Sociais e Desportivos; Instituto da Droga e Toxicodependência; CPCJ, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens; Confissões Religiosas; Bombeiros Voluntários; Associações de Pais; Associações de Defesa de Consumidores; Associações Culturais; Associações de Anunciantes e Meios de Comunicação, etc.

último, os prémios monetários para alunos, subsídios e apoios pecuniários para as escolas (Categoria K com 7%).

Figura 5.4 – Parceiros em acções de Marketing e Comunicação Escolar por sectores de actividade (CAE)



Legenda: Inquirido por Questionário (em frequência relativa). Tipos de produtos/serviços de acções de marketing e comunicação escolar categorizados em sectores de actividade (CAE, Classificação das Actividades Económicas), INE, I.P. (2007)<sup>222</sup>.

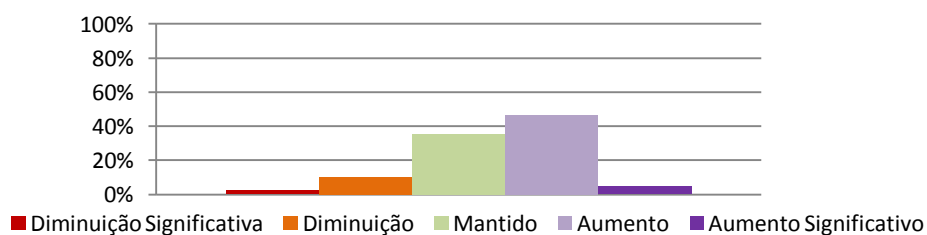
A propósito das figuras até aqui apresentadas, admitimos que possam constituir um forte indício do envolvimento entre parceiros em busca de recursos materiais ou predispostos

<sup>222</sup>Os sectores de actividade (CAE-Rev.3) apurados quanto aos tipos de produtos/serviços são especificamente, os seguintes: (C) 10, 11, 26, 27 e 28, referentes a bebidas e alimentos, equipamento informático, electrónico, quadros interactivos e consumíveis; (D) 35, relativo a energia e painéis solares; (E) 36 e 38, quanto a valorizar materiais e reciclar; (F) 43, no que respeita a actividades especializadas de construção; (G) 46 e 47, no tocante a *vending machines* e fornecedores de materiais; (H) 49, quanto a transportes terrestres; (I) 55 e 56, referente a alojamento e ao bar/bufete; (J) 58, 59, 62 e 63, no tocante a material pedagógico, livros, cartão de aluno e programas informáticos; (K) 66 quanto a prémios monetários para alunos, subsídios e apoios pecuniários para escola; (M) 69, 70, 72, 73 e 74, no que concerne a bolsas de estudo e mérito, prémios para alunos, programas de gestão e publicidade (cartazes/ amostras); (N) 78, 79, 81 e 82, relativo a viagens, estágios profissionais e aluguer de espaço escolar; (P) 85, respeitante a acções de formação/sensibilização para alunos e professores e cursos de verão; (Q) 86 e 88, atendendo a rastreios, cheque dentista, campanhas de higiene, kits pedagógicos e apoio alimentar/lanches; (R) 93, quanto a torneios, clubes, concursos e visitas de estudo; (S) 94, referente a *vouchers* e ONG`s; e (U) 99, no que respeita a projectos transnacionais (INE, I.P.,2007).

a uma descentralização de saberes com entidades públicas ou privadas, inscritos num processo de aprendizagem de linguagens e códigos com interlocutores não-escolares. Acreditamos, pois, estar diante um processo gerador de novas competências e potenciador de renovadas articulações nos organogramas escolares, quer seja a nível administrativo (logística de recursos humanos e materiais), contabilístico-financeiro (gestão de doações, prémios, etc.) e/ou didáctico-pedagógico (análise de conteúdos, materiais, suportes, etc.).

Porém, e embora se constate este tipo de processo interaccional, é possível verificar<sup>223</sup>, que apesar da unanimidade de percepções (Figura 5.5) quanto ao aumento destas acções nos últimos cinco anos em espaço escolar (44% de aumento, sendo 4% de aumento significativo), quando os órgãos de direcção são questionados acerca das representações sociais que detêm, face às entidades que julgam que contactam a escola para efectuar acções de marketing e comunicação escolar, as respostas apontam a sociedade civil como liderando esta situação, logo seguida dos órgãos do Estado (Figura 5.7). Em detalhe, cabe efectivamente ao poder executivo, ao poder autárquico e às associações não-empresariais da sociedade civil o maior número percepcionado de acções em espaço escolar (Figuras 5.6). Filosoficamente interessante é também o facto do poder executivo sobressair nesta representação social, quando tal não apuramos na categorização efectuada (Figura 5.3).

Figura 5.5 – Evolução das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos cinco anos



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Diminuição significativa e 5= Aumento significativo)<sup>224</sup>.

<sup>223</sup>O intuito de aprofundar o conhecimento do modo como ocorre a profundidade do processo interaccional, motivou a análise da evolução destas acções nos últimos cinco anos, focada primeiramente na variação temporal (Figura 5.5) e posteriormente na variação temporal cruzada com o tipo de sector (Figura 5.6).

<sup>224</sup>Neste caso averiguou-se ainda, se a variável evolução era diferente do ponto médio da escala (Mantido=3), ou seja, se aumentou ou diminuiu significativamente. Com efeito, podemos afirmar a partir da análise realizada (Estatística Inferencial – *One-sample T-student* – teste paramétrico indicado para comparar a distribuição de uma variável com um determinado valor), que para 5% de probabilidade de erro, a variável evolução é



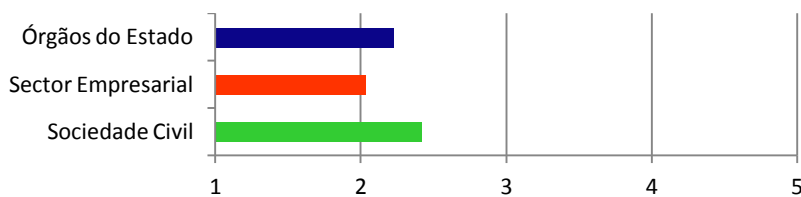
Figura 5.6 – Média da frequência com que os órgãos de direcção dos agrupamentos escolares percebem os contactos por parceiros público-privados



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos Frequente e 5= Mais Frequente)<sup>225</sup>.

Em suma, aferimos que é o sector empresarial que, paradoxalmente, congrega o maior número de acções em espaço escolar independentemente do tipo a que se reportam (Figuras 5.2, 5.3 e 5.4), embora, quando os órgãos de direcção escolares são questionados em termos das suas representações sociais acerca de que entidades julgam que contactam a sua escola para efectuar esas acções, as respostas apontem notoriamente para a sociedade civil, logo seguida dos órgãos do Estado (Figuras 5.6 e 5.7).

Figura 5.7 – Percepção dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares acerca da frequência de contactos por parceiros público-privados



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos Frequente e 5= Mais Frequente)<sup>226</sup>.

significativamente maior que o ponto médio da escala ( $t(86) = 4.790; p \leq 0.0001$ ), o que significa que as acções de marketing e comunicação escolar sofreram um aumento significativo nos últimos cinco anos.

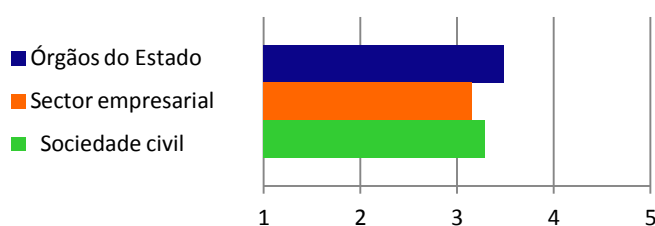
<sup>225</sup>Aqui (Figura 5.6), e de modo a aferir sobre a fidelidade deste conjunto de itens, ou seja, sobre a sua consistência interna, calculou-se o alpha de Cronbach dos itens de cada factor, que indicou uma boa consistência interna para os dois primeiros factores, órgãos do Estado e Sector Empresarial ( $\alpha = 0,732$  e  $\alpha = 0,638$ ), mas uma consistência muito fraca para o último factor ( $\alpha = 0,391$ ) (Pestana & Gageiro, 2003). Contudo, devido à estrutura factorial fortemente sustentada na literatura decidimos mantê-la, construindo índices a partir da média dos itens pertencentes a cada factor.

Mais ainda, quando questionados os órgãos de direcção dos agrupamentos de escolas públicas acerca das tendências de intensificação – de que entidades exógenas mais têm partido a iniciativa – as respostas apontam uma pró-actividade por parte dos órgãos do Estado e da sociedade civil (Figura 5.8 e Figura 5.9). Constatação, aliás, coincidente com o discurso de uma das professoras coordenadoras de projectos de educação para a saúde entrevistada:

“Há muito mais, muito mais. (...) Da minha experiência têm sido acções do Estado mais do que empresas do sector privado (...) ah, por exemplo as Câmaras Municipais (...) também têm financiamento para as escolas, se as escolas elaboram projectos ... de Educação Ambiental, Educação para a Saúde, e esses projectos são apresentados às Câmaras e também recebem depois o financiamento”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Figura 5.8 – Variação temporal das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos cinco anos por parceiros público-privados

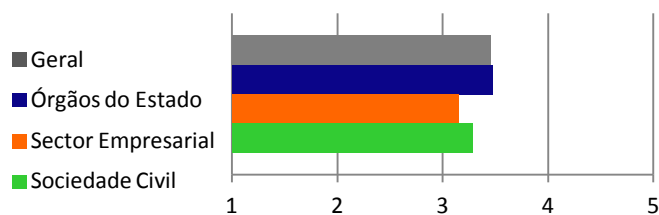


Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Diminuição significativa e 5= Aumento significativo)<sup>227</sup>.

<sup>226</sup>Quisemos saber se existia algum factor – órgãos do Estado, sector empresarial ou sociedade civil – que fosse significativamente diferente dos outros. Na verdade, e a partir da análise efectuada (Estatística Inferencial – Anova de Medições Repetidas – teste paramétrico utilizado para comparações de médias de mais de duas amostras emparelhadas (Maroco, 2003)), foi possível constatar que existe um factor que é significativamente diferente dos outros ( $F(2,114) = 6,21; p \leq 0,003$ ). Daí ter-se também recorrido ao teste de comparação múltipla de médias de amostras emparelhadas, com ajustamento de Bonferroni, que nos permite afirmar com 95% de confiança que o factor 3 é significativamente diferente do factor 2, ou seja, que a Sociedade Civil (de acordo com as representações) contacta significativamente mais os agrupamentos de escola que o sector empresarial. À parte desta, não se registaram outras diferenças significativas entre os factores.

<sup>227</sup>Focamo-nos aqui em averiguar se a variável Evolução era, para cada um dos agentes, diferente do ponto médio da escala (Mantido=3), ou seja, se aumentara ou diminuía significativamente. Assim, e dada a análise efectuada (Estatística Inferencial – teste paramétrico indicado para comparar a distribuição de uma variável com um determinado valor), podemos seguramente afirmar que, para 5% de probabilidade de erro, as variáveis Evolução por órgãos do Estado ( $t(86) = 6,465; p \leq 0,0001$ ) e sociedade civil ( $t(86) = 3,939; p \leq 0,0001$ ), são significativamente maiores que o ponto médio da escala, o mesmo só acontecendo tendencialmente (10% de probabilidade de erro), com o sector empresarial ( $t(86) = 1,809; p \leq 0,074$ ).

Figura 5.9 – Tendência de intensificação da relação interaccional com parceiros público-privados



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Diminuição significativa e 5= Aumento significativo)<sup>228</sup>.

A reforçar os dados apurados quanto à profundidade do processo interaccional por parceiros público-privados coexistem, portanto, de um lado, organizações da sociedade civil que actuam no espaço público enquanto agentes privados sem fins lucrativos imbuídos de objectivos públicos, ao abrigo de uma filosofia de cidadania participativa. Neste sentido, actuam num espaço de responsabilidade para com a comunidade educativa conquistado na sequência das reformas da administração pública dos Estados-Nação, e que, na esteira de uma modernidade reflexiva (Giddens, 2001a), não deixa de gerar uma crítica e disputa constante por uma participação neste espaço, tal como nos transmitiu um assessor da DGIDC:

“Para as escolas há sempre imensos projectos, muitas vezes a dificuldade é conter a avalanche (...), e se uma escola imaginando, por absurdo, fosse dar resposta a todos os projectos que estão ao dispor (...), não fazia o que é essencial, que é do conhecimento, promover o espírito crítico e educar para a cidadania e todas as atribuições que estão no currículo (...)”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

Daqui se depreende um processo de co-evolução entre organizações diferenciadas, que inevitavelmente contribui para alterar a natureza das acções, tanto pelo acervo e proliferação de projecto e programas, como pelas questões da sustentabilidade empresarial. Esta constitui, aliás, a face visível de uma globalização multifacetada, em que a organização escolar não pode esquecer a sua especificidade qualitativa de educar e formar cidadãos.

E, coexistem do outro lado, organismos dos Estado que, abertos ao diálogo e à reinvenção, propõem e articulam parcerias compostas por interactores e de carácter

<sup>228</sup>Com o intuito de aprofundar a informação recolhida, procedeu-se ainda a uma análise comparada dos dados de duas perguntas do inquérito por questionário (1.8 [x] 2.3). Cruzamento de dados que permitiu na verdade corroborar que o aumento geral das acções de marketing e comunicação escolar é principalmente impulsionado pelos órgãos do Estado e pela sociedade civil (leitura já anteriormente obtida e ilustrada nas Figuras 5.6 e 5.7).

interinstitucional, tal como transparece no discurso da directora de uma das associações de pais e encarregados de educação entrevistadas:

“(…) a DGIDC, tem (…) lançado um pouco os desafios à escolas, para que se abram mais à sociedade civil (...), para desenvolver determinadas actividades designadamente as do Desporto Escolar, que é aí que efectivamente se verifica um enorme incremento, maior investimento... se não existissem (...), as mesmas não se realizariam, eram de todo impossíveis”

[Directora da CNIPE, E21a].

A consolidar ainda o entendimento em torno da profundidade deste processo interaccional, note-se que registámos um avolumar de acções nos últimos cinco anos, que a par dos órgãos do Estado, têm vindo a contar com a iniciativa da própria escola como motor de busca de parcerias (Figura 5.10). Estas parcerias podem ser operadas numa lógica de projecto politico-pedagógico, que se evidencia pela sua flexibilidade e versatilidade, num quadro de abertura à comunidade local e de eficácia na gestão de recursos, tal como escutámos por parte de um dos técnicos da DGIDC, e de uma professora coordenadora:

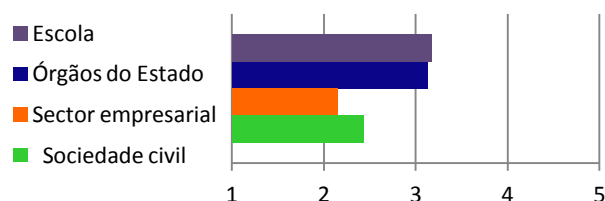
“(…) parte do princípio que há uma organização que vai contactar a escola, propondo-lhe determinadas campanhas, e o meu princípio é o inverso, as escolas é que procuram aquilo que precisam... e portanto decidirá se deve ou não optar por uma parceria... As escolas têm sido muito proactivas no exercício da sua autonomia.”

[Técnico Superior (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

“Nos projectos é a escola que procura mais apoios (...), tivemos árbitros, jogadores de futebol, nutricionistas, médicos, enfermeiros, psicólogos do centro de saúde e da prevenção da toxicoddependência (...), há uns anos tínhamos mais, eram programas já estruturados (...) oferecidos às escolas, neste momento, continuamos a ter esses programas, mas as próprias escolas também fazem propostas (...) uma abertura a que o projecto seja conjunto, não é?”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Figura 5.10 – Agentes impulsionadores de acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos Frequente e 5= Mais Frequente)<sup>229</sup>.

<sup>229</sup>A Figura 5.10. encontra-se particularmente focada na vontade de se conhecer de quem mais tem partido a iniciativa, ao ter por objectivo saber se existe algum agente (escola, órgãos do Estado, sector empresarial ou

Em face do observado, podemos aceitar estar perante uma atitude de instituição de partenariados, reveladora de uma comunidade educativa actuante, numa perspectiva sócio-comunitária que, alicerçada em poderes alargados, potencia a sua implementação num contexto legitimado e vocacionado, tal como expresso pelo director de uma das associações de pais e encarregados de educação:

“(…) não podem haver pressões, aliás, por isso, defendemos que devem ser matérias discutidas no Conselho Geral das escolas que é um órgão autónomo, onde os parceiros todos decidem em conjunto (…) a partilha de informação é desse ponto de vista extremamente importante”

[Director da CONFAP, E19].

Constatação ainda validada pelo assessor da DGIDC entrevistado:

“(…) porque é à escola que compete decidir no exercício da sua autonomia, se aquela parceria lhe convém ou não (…) não há actividades... ‘chave na mão’, que se chegue lá e monte na escola... isso não existe, não se passa assim”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25]

Enfrentamos certamente, ao caminhar nesta direcção, um paradigma que já não incorpora a escola como mero meio de instrução, ao permitir o seu redimensionamento como *locus* de agregação de poderes que, suspensos a objectivos que se dizem comuns, negociam e partilham o mesmo espaço. E em que os órgãos do Estado, a par da própria escola, também desempenham um papel de agente impulsionador (Figura 5.10). Não obstante, esta mutação de paradigma necessita, certamente, de um debate criticamente aberto a uma pluralidade de actores, tal como explicitado por uma das anunciantes entrevistadas:

“Uma percepção apenas, porque não tenho dados, (...) é que cada vez há mais projectos deste género, que, por isso mesmo, obriga... a alguma reflexão por parte das entidades que os apoiam (...), tem sido um crescendo de incitativas de entidades privadas... no fundo, complementando a

---

sociedade civil) que tome significativamente com mais frequência a iniciativa do estabelecimento de parcerias. Para tal, e de acordo com as análises realizadas (Estatística Inferencial – Anova de Medições Repetidas – teste paramétrico utilizado para comparações de médias de mais de duas amostras emparelhadas (Maroco, 2003)), foi possível constatar que existe de facto um factor que é significativamente diferente dos outros ( $F(3,225) = 19,326; p \leq 0,001$ ). Com efeito, o teste de comparação múltipla de médias, com ajustamento de Bonferroni, permite-nos afirmar com 95% de confiança que os agrupamentos de escola e os órgãos do Estado tomam a iniciativa mais frequentemente que o sector empresarial e a sociedade civil. Em suma, a informação da Figura 5.10 (Questão 2.4) confirma o cruzamento presente na Figura 5.9 (1.8 [x] 2.3). Daí que tenhamos partido ainda para a comparação entre a iniciativa da própria escola e a evolução dos contactos exteriores de que tem sido alvo (Questão 1.8.), efectuando-se, para o efeito, a correlação de Pearson (teste paramétrico de associação entre duas variáveis), que revelou que o aumento das acções de marketing e comunicação escolar está significativamente associado à iniciativa da própria escola ( $r = 0,282; p \leq 0,009$ ) e à de mais nenhum outro agente.

responsabilidade das entidades oficiais (...), a nível da responsabilidade (...) não só a saúde, mas também o ambiente por exemplo (...)"

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

Note-se, concomitantemente, que os actores sociais, a respeito dos modos de articulação entre *partenariado vs simples associação*, enfatizam benefícios para as escolas presentes nas acções de longo prazo inscritas num quadro de responsabilidade empresarial, por oposição às de curto prazo, mais centradas em benefícios comerciais:

"Ora, todos os projectos que têm a ver com sustentabilidade... com mudança de comportamento, quer na área ambiental, quer na área comportamental, aliado à saúde, por isso haver uma acção *one shot* é só gastar dinheiro e recursos (...)"

[*Partner* da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

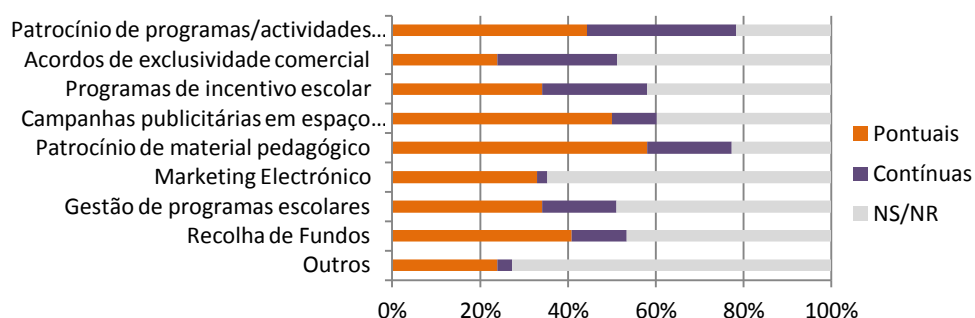
Porém, temos, precisamente aqui, um ponto de clivagem no que concerne ao modo de ocorrência em termos de frequência das acções de Marketing e Comunicação Escolar, visto, por um lado, os actores sociais entrevistados tenderem a apontar na sua maioria para situações de longo prazo, ao assumirem que:

" (...) cada vez mais há uma continuidade (...). Portanto (...), cada vez menos são acções pontuais e são no tempo alongadas"

[Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2].

E por outro, em contrapartida, os órgãos de direcção dos agrupamentos de escola (Figura 5.11) tenderem a acentuar qualquer uma das oito acções de *in-school marketing* pelo seu carácter pontual (com o patrocínio de material pedagógico a alcançar os 58% contra 19% de continuidade, e as campanhas publicitárias em espaço escolar 50% contra 10% de curto prazo). Curioso é, ainda, o caso do patrocínio de programas/ actividades escolares que apresenta tanto 44% de ocorrência pontual, como 34% de contínua, o que equivale a afirmar que os dois modos de ocorrência considerados têm uma expressão significativa neste processo interinstitucional. De notar também, que unicamente os acordos de exclusividade comercial ocorrem mais de modo contínuo (27%), do que pontual (24%). Já o desconhecimento acerca desta situação atinge os índices mais elevados no que concerne ao marketing electrónico (65%) e a outras acções de marketing e comunicação em que a escola tenha participado (73%).

Figura 5.11 – Formas de colaboração: acções de longo e de curto prazo de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)<sup>230</sup>.

Assim, e paralelamente à leitura desta imagem (Figura 5.11), avançamos que a descodificação de uma interacção cooperativa com actores sociais exógenos simboliza a complexidade desta realidade, particularmente patente no discurso de uma das professoras coordenadoras entrevistadas:

“A minha experiência (...) tem sido mais em participação em acções pontuais (...) agora há escolas com municípios e empresas que têm projectos a médio longo prazo... E que são óptimos para a escola, têm mais recursos, são sobretudo projectos, não são acções pontuais...os resultados (...) conseguem-se muito mais facilmente, e há cada vez mais esse tipo de parcerias”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Em adenda sublinhamos ainda, a presença de parceiros, diríamos alheios a projectos educativos enquanto instrumentos de planeamento, dado cooperarem de um modo desgarrado e esporádico. Embora esta constatação não descure o facto de a escola estar pró-activamente na busca de parcerias, apesar de ser apontado às empresas o papel de ter espoletado estas acções num passado ainda recente, bem como não minimiza o poder da DGCI no que concerne às acções protocolares referentes ao Desporto Escolar:

“...a iniciativa foi das empresas (...) há uns anos atrás, neste momento, (...) a coisa tem vindo a diminuir... Muitas das vezes (...), são as próprias escolas que por terem falta de recursos e por (...) Desporto Escolar, etc., abordam as empresas, ou os pais dos alunos que por acaso trabalham nas empresas (...)”

[Directora-Geral da APAN, E17].

<sup>230</sup>A Figura 5.11 foi especificamente elaborada com o intuito de se conhecer os modos de articulação (partenariado vs associação), e as formas que a colaboração interinstitucional e interactores tem vindo a assumir nos últimos 5 anos, i.e., se as acções apontam prioritariamente para o longo prazo, reportando a projectos político-pedagógicos ou projectos de continuidade, ou se pelo contrário, estamos essencialmente perante acções de curto prazo, ou seja, de iniciativas pontuais, e de projectos sem continuidade.

Convém também lembrar neste âmbito, que é precisamente, nas acções de longo prazo que, segundo Feuerstein (2001:332-334), no tocante à profundidade do processo interaccional escola-corporação (eixo do *x*), radica a distinção entre: parceria (assente numa contratualização formal entre *partners*, num compromisso mútuo, capaz de conferir a longo prazo direitos e deveres a ambas as partes); e associação<sup>231</sup> (relação de curto prazo, mais superficial, que pode proporcionar benefícios a uma das partes, sem motivar necessariamente mudanças nos valores das organizações). No entanto, e tal como tivemos a oportunidade de frisar, este autor não descarta a hipótese de as acções, por associação, poderem ao longo de um *continuum* ser motivadas por interesses corporativos, tanto de longo, como de curto prazo (eixo do *y*), além de poderem ser percebidas quer positiva, quer negativamente (eixo do *z*).

Importa igualmente lembrar que foi este diagrama conceptual que, no tocante à profundidade do processo interaccional organização exógena-escola, nos levou a perscrutar se estamos perante acções de parceria sócio-educativo (Marques, 1992; 1996; 1998), assentes num “sentido da paridade” (Martins, 2009:67), ou meros casos de associação comercial (Feuerstein, 2001). Tendo, com efeito, sido este entendimento que nos levou a indagar as representações sociais dos órgãos de direcção das escolas públicas face à conceptualização de parceria, mediante quatro abrangentes parâmetros de cooperação, sendo que três apontam para a positividade desta relação (Figura 5.12)<sup>232</sup> e outro para a sua

---

<sup>231</sup>Pólo do diagrama tridimensional onde Feuerstein (2001) concentra as formas tipológicas de comercialização do espaço escolar – assente na categorização de Molnar (1995;1996;1999), e nos estudos de Boyles (1998).

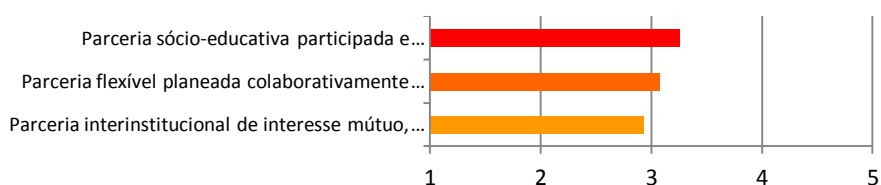
<sup>232</sup>Os indicadores que apontam para a positividade dos modos de articulação entre parceiros são os seguintes:

- Parceria sócio-educativa participada e contratualizada, que agrega seis itens, a saber: Existe um relacionamento de interdependência entre parceiros, onde os objectivos e as metas a alcançar são traçados conjuntamente; Privilegia-se a co-responsabilidade, sendo mútuo o nível de comprometimento entre parceiros; Verifica-se um grau de reciprocidade (custos e benefícios) na relação com o parceiro; Os contratos celebrados formalizam acordos pré-definidos; As acções das empresas são integradas em projectos político-pedagógicos capazes de transformar os processos de gestão da escola, nas suas dimensões administrativo-pedagógicas; e Prevêem-se ganhos de longo prazo para escolas e empresas.
- Parceria flexível planeada colaborativamente pelos parceiros sócio-educativos, que engloba cinco itens: O nível de esforço e custos é repartido por ambas as partes no início e durante a relação; As acções de Marketing e Comunicação ocorrem tal como planeadas inicialmente; A regularidade das acções é o ideal de acordo com os objectivos traçados na fase do planeamento da acção; Existe flexibilidade na mudança de parâmetros por ambas as partes; e Elabora-se um planeamento conjunto de melhorias na relação escola-empresa.
- Parceria interinstitucional de interesse mútuo, aberta ao diálogo entre actores multi-sectoriais, que reúne cinco itens: O nível de informação acerca das acções de Marketing e Comunicação entre escola e empresas é



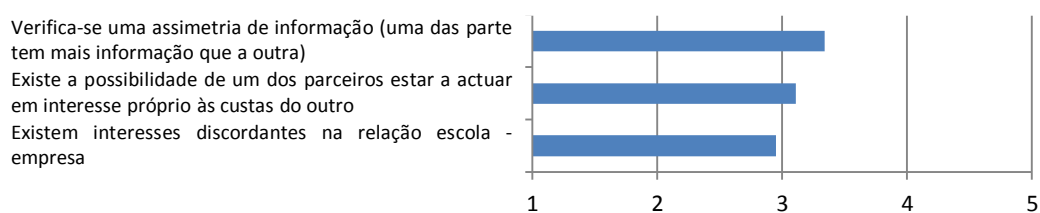
negatividade (Figura 5.13). Ora, quanto à parceria por associação, esta pode apontar para um subaproveitamento de potencialidades dos actores interinstitucionais, nomeadamente quando sobressai nesta relação uma assimetria de informação entre os parceiros e uma não paridade de interesses, tal como justamente aferimos pelos parâmetros de ocorrência de parcerias analisados (Figura 5.13). Embora, e curiosamente, se assista também a uma coexistência de factores que apontam a positividade desta relação (Figura 5.12), ao se evidenciarem os indicadores constitutivos de uma parceria sócio-educativa participada e contratualizada e de uma parceria flexível planeada colaborativamente pelos parceiros sócio-educativos. De todo o modo, esta relação de positividade tende a enfraquecer quando precisamente focado o indicador definidor de uma parceria interinstitucional de interesse mútuo, aberta ao diálogo entre actores multi-sectoriais em que se privilegia um dispositivo informacional de equidade entre parceiros, bem como uma relação isenta de atritos.

Figura 5.12 – Positividade da articulação entre *partners*: parcerias sócio-educativas flexíveis e interinstitucionais de mútuo interesse



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)

Figura 5.13 – Negatividade da articulação entre *partners*: parceria sem paridade



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)<sup>233</sup>.

abundante; As vantagens deste relacionamento são claras para escola e empresa; É estimulado o intercâmbio de informação com outras fontes; É uma relação isenta de atritos entre a escola e outras entidades; e Prevalece uma transparência total na resolução de constrangimentos ocorridos nesta relação.

<sup>233</sup>De modo a aferir os resultados face ao ponto médio da escala realizou-se também o teste one-sample T-student, que permitiu verificar que a média deste factor é tendencialmente mais elevada que o ponto médio (t(85) = 1,692; p ≤ .094).

Em resumo, e de acordo com os dados apurados, a formalização das responsabilidades assumidas entre as partes, tanto aponta para situações positivas, como revela a ocorrência de casos em que um dos parceiros apresenta desvantagens face ao outro, numa parceria unidireccional. Contudo, este modo de ocorrência de parcerias não colide, na opinião dos órgãos de gestão escolar e dos entrevistados, com as categorias que apontam para uma relação construtiva entre parceiros, ou seja, com uma dada positividade deste processo. Na verdade, e especificamente esta auto-percepção por parte dos órgãos de direcção escolar, não implica que a gestão escolar se veja despojada de uma análise criteriosa aquando da selecção das acções, e consequente responsabilidade na sua validação, mesmo nos casos em que o dispositivo informacional oscila mais para um dos parceiros, certamente em virtude da condução e da operacionalização destes projectos ficar a cargo da comunidade educativa e poder ser alvo da sua crítica. Porém, esta reflexão pode vir a motivar a introdução de alterações e adaptações nesta relação, a partir do momento em que se alarga o debate público e privado a manifestos e ocultos interesses e objectivos que norteiam estas parcerias. Debate fundamental, na nossa opinião, com evidentes exigências a serem defendidas pelas organizações de defesa de consumidor entrevistadas, dada a existência de determinada matéria ministrada curricularmente como material pedagógico.

De todo o modo, é notória a ausência sistematizada nos discursos (apesar dos entrevistados enfatizarem os benefícios de acções de RSE de que têm tido conhecido e/ou em que se têm envolvido) de um planeamento de continuidade delineado por ambas as partes, ou seja, por projectos político-pedagógicos de longo-prazo conceptualmente munidos da capacidade de transformar os processos de gestão da escola nas suas dimensões administrativo-pedagógica, numa óptica de um planeamento que precede este tipo de iniciativas (Feuerstein, 2001). Constituindo este os projectos característicos de um sistema que privilegia a equidade num processo de interacção, face ao predomínio de modos de associação e cooperação no sistema educativo nacional. Assim, entendemos que esta mediação inter-sectorial com a escola revela, sem sombra de dúvida, um aumento de parcerias nos últimos cinco anos e que, apesar de apontadas como parcerias sócio-educativas participadas e contratualizadas deixam nitidamente transparecer algumas fragilidades na “geometria de poder” (Hall, 1997) que encerram. No entanto, não constatámos estar diante um cenário em que uma consagração efectiva de autonomia reverte estrategicamente no reforço do poder de grupos empresariais ou supra estatais, dada a tipologia e a extensão da interacção corporação-escola. Daí não podermos validar a nossa primeira hipótese (H<sub>x</sub>), ou seja, que o processo de mediação do sistema escolar com os órgãos do Estado, mercado e sociedade civil,

revela uma “marketização” (Hirtt, 2005) da escola pública dada a profundidade da interação entre parceiros.

Muito embora e apesar desta constatação, tal não inviabiliza o que Ball (2004) já apontara<sup>234</sup> tanto a propósito do tipo exógeno, como do endógeno, dado estes movimentos levantarem sérias questões acerca do futuro modelo público de educação a nível global. Com efeito, os movimentos exógeno e endógeno, não sendo incompatíveis (Hatcher, 2001), quer ao gerarem valor para as empresas, quer ao catapultarem as escolas para um certo nível de empreendedorismo, encontram-se certamente interdependentes da forma como a organização escolar é entendida, ou seja, como bem de consumo nas sociedades de capitalismo tardio. Movimentos que, assim, traduzem, mormente, o hibridismo da escola e do sistema educativo com a comunicação comercial (Kenway & Fitzclarence, 1999), tanto pelo foco comercial de que são objecto pelo exterior, como pela introdução de uma *market mentality* no seu interior. Donde decorre inevitavelmente, uma conceptualização não imune a acesas discussões ideológicas e posicionamentos discordantes, tal como tem vindo a transparecer nesta pesquisa.

## **5.2 PEDAGOGIA PERFORMATIVA: SOB QUE ETHOS CORPORATIVO NO *MEDIUM* ESCOLA?**

Ao abrigo da segunda hipótese construída, vamos debruçar-nos agora sob a natureza conceptual dos benefícios onerados por organizações e escolas a partir do papel e função das estratégias de marketing e comunicação escolar, além da descodificação de parâmetros tangíveis e intangíveis na construção de parcerias, alicerçados entre acções de comunicação comercial e acções de responsabilidade social empresarial, numa escola simultaneamente percebida como canal de *media* e de consumo. Observemo-la:

Hy – Nas escolas públicas prevalecem acções de marketing e comunicação responsáveis, em detrimento de uma comunicação comercial publicitária, ao serem alicerçadas em Códigos de Boas Práticas.

---

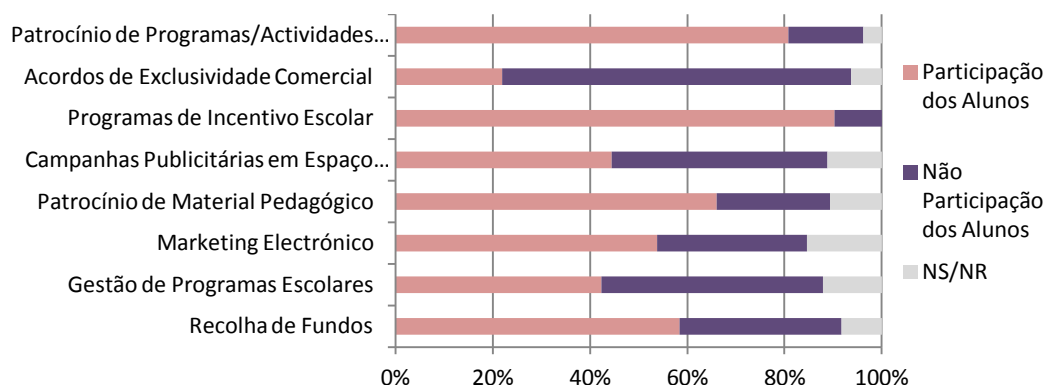
<sup>234</sup>Ball (2004) apontara esta conceptualização na sequência da distinção criada por Hatcher (2001), e retomada por Buckingham (2009a), e que admite o tipo exógeno, como o que admite a penetração de um conjunto de serviços privados orientados para o lucro no sistema público de ensino, e o endógeno como o que permite uma reestruturação do sector público, de acordo com as práticas, valores e identidades do sector privado.

## **Papel e função das estratégias de marketing e comunicação escolar**

Em consonância com o que temos vindo a sustentar, as escolas mesclam tanto conhecimento, linguagem e competências didácticas fundamentadas num currículo formal e científico, como saberes e linguagens impregnados de competências e aprendizagens oriundas dos meios de comunicação, enquanto produtores e difusores culturais, próximos da realidade vivida dos actores sociais. Deparamo-nos, assim, na actualidade, com um hibridismo do sistema educativo fruto de recentes e profundas transformações políticas, económicas, sociais, culturais e tecnológicas, que tornaram possível o cruzamento e a incorporação de um currículo oculto, permitindo, conseqüentemente, à escola ter um determinado lugar neste panorama cultural globalizado (Belloni, 2005). No entanto, vincadas preocupações atravessam este interface cultural, esta descentralização de saberes, designadamente as que temem a alienação mediatizada e consumista da população infanto-juvenil, dada a carga persuasiva de conteúdos e metodologias sedutoramente apelativas (Costa, 2003).

É este efeito persuasivo que, determinantemente, nos orienta no sentido de querer aprofundar o papel e a função das estratégias de marketing e comunicação escolar em espaços de comunicação sócio-culturais, considerando o poder interactivo de indução e remissão da campanha, alicerçado ao papel pedagógico e curricular que esses suportes comunicacionais visam alcançar. À luz desta interpretação, e segundo os actores inquiridos das direcções dos agrupamentos de escolas (Figura 5.14), à excepção dos acordos de exclusividade comercial, que são significativamente apontados como comunicação passiva (72%), não implicando, portanto, uma interacção com os alunos, todas as demais apontam para uma comunicação activa por parte das linguagens mediatizadas, a implicar envolvimento da população-alvo com a marca/organização. Constatamos, assim, empiricamente, a apologia de uma participação por parte dos alunos em que as campanhas publicitárias (44%) e a gestão de programas escolares (46%) diferenciam-se como quase equitativamente repartidas entre comunicação activa e passiva, e em que as formas de interacção, que implicam a realização de actividade, se destacam sobremaneira nos programas de incentivo escolar (90%), no patrocínio de programas/actividades escolares (81%), seguidos do patrocínio de material pedagógico (66%) e da recolha de fundos (58%). Concomitantemente e face aos alunos e ao sistema de ensino-aprendizagem o mais relevante consiste pois no seguinte: “(...) neste tipo de contactos com as escolas normalmente [as acções] não são passíveis, não” [Coordenadora de projectos editoriais focados nas escolas, E3]; reforçado por “Implicam actividades, normalmente até são bastante interactivos” [Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Figura 5.14 – Interactividade das acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Em suma, os dados apurados, ao evidenciarem que as acções de marketing e comunicação escolar são técnicas de poder predominantemente indutoras de actividade, acabam por confirmar a preposição de Fogarty (2006 *cit in* Moran, 2006), que já anteriormente o destacara. Daí que o campo analítico que nos move supere as comunicações de tipo passivo, aliás, as mais investigadas até à data (Alves, 2002), centradas ainda exclusivamente no que as crianças vêem, ouvem e lêem. Esta revelação de cooperação interactiva (Figura 5.14) desemboca necessariamente na participação como podendo propiciar a aprendizagem da população alvo (Figura 5.15). Na verdade, verificamos como sendo fomentadores de aprendizagem sobremaneira o patrocínio de material pedagógico e os programas de incentivo escolar, ambos com 84%, e os patrocínios de programas/actividades escolares e o marketing electrónico, ambos com 77%. Mais, apenas os acordos de exclusividade comercial não são significativamente interpretados como potenciais elementos de aprendizagem (63%). Já as campanhas publicitárias podem ou não constituir objecto cognitivo (repartição respectiva de 47% e 39%).

Do mesmo modo, observem-se as formas de subjectivação identificadas por uma executiva de *media* “...sempre com uma componente pedagógica” [Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2], e ponderadas por um assessor da DGIDC:

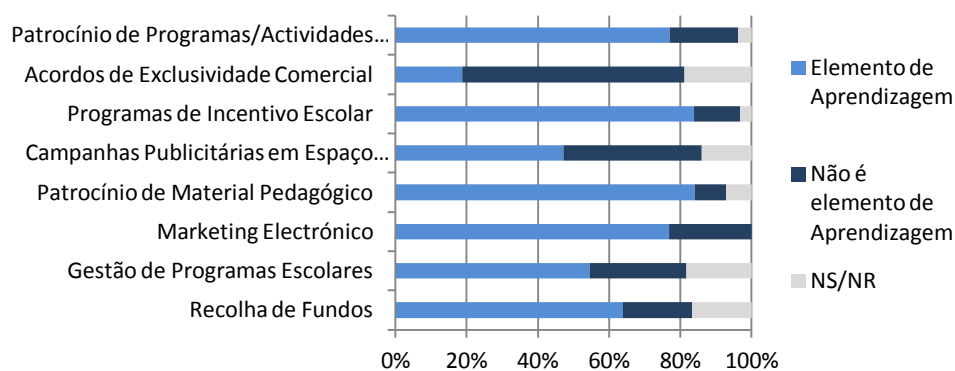
“(…) a exigência que se faz nesse domínio é que as intervenções que se fazem na escola respeitem duas coisas (...), não estar permanentemente com actividades e abstrair do que é essencial que é o trabalho de aprendizagem, quando salvaguardadas estas questões, é importante que os materiais que se oferecem para as escolas sejam também oportunidades de aprendizagem, e sobretudo numa perspectiva interdisciplinar, portanto promovam a articulação de conhecimentos em diferentes domínios quer nas áreas curriculares disciplinares, como nas

não disciplinares, e portanto são estes dois princípios (...) que digamos norteiam a nossa intervenção relativamente à interferência de terceiros no trabalho das escolas”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

Neste seguimento, encaramos um espaço escolar de construção de parcerias fruto da disseminação de determinados valores culturais, possibilitada pelo desenvolvimento de tecnologias de comunicação e entretenimento que potenciam a leitura do papel pedagógico dos suportes das campanhas. Daqui decorre que estas acções comunicacionais visam primordialmente, alcançar um âmbito didáctico-cognitivo imbuído de uma qualquer função pedagógica, potencialmente ligado ao PEE, Projecto Educativo da Escola, em detrimento de suportes exclusivamente apelativos, criativos e decorativos.

Figura 5.15 – Papel pedagógico das acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Assim, temos uma panóplia de campanhas de comunicação que, independentemente da sua natureza mercadológica ou de responsabilidade social, se estruturam de modo a ser criativamente compreendidas pela população a que se dirigem, fornecendo implicitamente moldes estético-culturais, valores, comportamentos e estilos de vida característicos de dados modelos sociais vigentes. Tratam-se, nesta medida, de campanhas compostas por mensagens apelativamente interessantes e compreensíveis, que implicitamente alcançam um efeito pedagógico e socializante. Já agora, compete-nos justificar, a este respeito, que tal deve ser entendido como parte integrante de um sistema de *branding* e como demarcador de identidade na sociedade contemporânea. Ao que acresce que, neste sistema de gestão da marca, onde as referências culturais são partilhadas pelas marcas que irão ser pedagogicamente trabalhadas em contexto escolar, tendem, quiçá privilegiadamente, a actuar como mínimo múltiplo comum na construção do projecto do *self*. Logo e em absoluto, os valores e os gostos partilhados pelas crianças e adolescentes nos grupos de amizade e de pares em torno das

campanhas em que activamente se envolvem, tendem a contribuir como elementos simbólicos na estruturação das suas personalidades e identidades.

Cabe-nos também, de acordo com esta linha interpretativa, dar voz, tanto ao discurso de uma professora coordenadora de projectos na área da saúde, como ao coordenador do Desporto Escolar da DGIDC, visto constituírem representações sociais que, em nosso entender, apontam justa e criticamente para uma aprendizagem “mcdonaldizada” num sistema de pronto-a-consumir educativo. Ouçamo-los sequencialmente:

“(…) é sempre bom a escola não estar fechada a este tipo de actividades, é bom para nós, é bom para os alunos, e (…) no (…) projecto da Educação para a Saúde, o que se pretende mais é, que sejam os alunos a procurar o conhecimento e a investigar de acordo com os seus interesses. Ah, por isso é que acabamos por não estabelecer muitas parcerias, porque este tipo de actividades, que normalmente causam grande impacto, porque vêm empresas conhecidas, está mais que provado que tem este efeito fantástico, mas depois em termos de aprendizagem, de transmissão de competências na área da Saúde não... não é o que proporciona melhor, nós temos é que incentivar os alunos (...) têm de estar envolvidos neste processo, não lhes podemos oferecer muitas coisas, têm de ser eles próprios a procurá-las e a descobri-las (...)”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].  
“(…) uma das coisas que nós temos obrigatoriedade de fazer é regular as diferentes situações. E, quando nos aparecem situações propostas principalmente por entidades privadas, que já têm uma determinada configuração, muitas vezes elas não entram dentro daquilo que é pedagogicamente aceitável para a escola, e aí o conflito (...) principalmente, quando somos abordados por entidades externas que não conhecem o funcionamento das escolas, que não conhecem os objectivos e prioridades (...), porque, muitas vezes, são projectos que já estão apresentados como acabados, e depois é difícil de contextualizar em termos pedagógicos”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

Fazendo, por conseguinte, um ponto de situação, apuramos que, em matéria de Desporto Escolar, as vantagens são prontamente identificadas, uma vez que os actores sociais admitem tratar-se de benefícios para a população escolar, que, de outro modo, não poderiam usufruir de determinadas práticas desportivas, ou das condições e recursos que são disponibilizadas para o efeito pelos patrocinadores, ao passo que perante outras matérias didácticas tendem a sobressair um conjunto de preocupações. Com efeito, salientamos, no âmbito destas inquietações, as que se prendem eticamente com a desadequação ou ausência de objectivos pedagógicos e com o receio inerente de poderem vir a ser suplantados por artefactos culturais e produtos didácticos prontos a consumir. Estamos, assim, diante de

objectos de aprendizagem que não anulam, de todo, uma natureza mercadológica subjacente, tal como reforçado pela Secretária-geral de um dos OAR's entrevistados:

“(...) espero que sejam mais na área da aprendizagem do que da acção comercial, não é? Claro que o objectivo comercial tem que estar presente, mas (...) costumam ser menos comerciais e mais didácticos, obviamente que também depende da marca... a regulamentação ética (...) é a parte essencial... e há os mitos urbanos, não é?”

[Secretária Geral da APAP, E24].

Na prossecução desta linha interpretativa, aferimos ainda que as acções de comunicação ocorrem maioritariamente de modo extra-curricular, ou antes, fora do horário padrão de funcionamento do ano lectivo, pela oferta de actividades, projectos e programas indutivamente apelativos, lúdicos e criativos (Figura 5.16). A ilustrar esta situação, incluímos um discurso que precisamente alude a parcerias de programas de educação e formação:

“Nós estamos a receber agora protocolos que vão permitir às Associações de Pais usufruir de campos de férias, campos de diversão (...) para receber jovens de todas as idades (...), em que as famílias, através dos protocolos com a CONFAP, beneficiarão de um desconto interessante (...), aquilo que existe é fundamentalmente a página Web da Confederação, portanto muitas vezes o que nos é pedido é: em troca dessas vantagens para os vossos associados, queremos que dêem conta à comunidade das iniciativas que vamos levar a cabo”

[Director da CONFAP, E19].

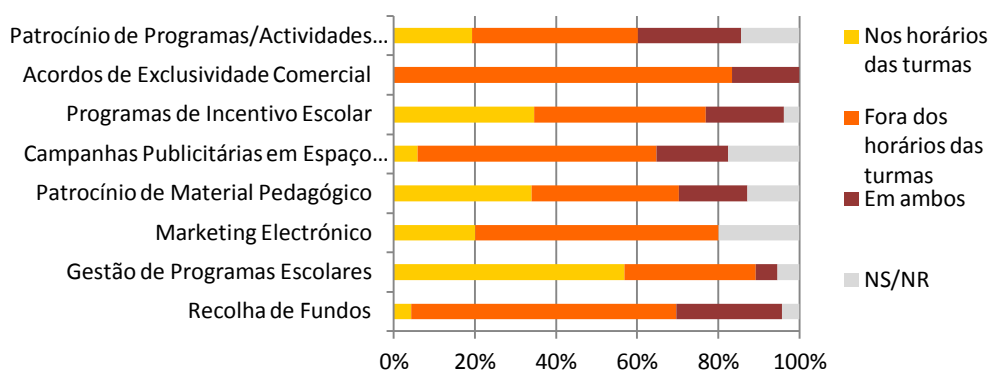
Todavia, em contraponto (Figura 5.16), as acções de gestão de programas escolares ocorrem sobremaneira (59%) nos horários padronizados de funcionamento das turmas, sendo ainda possível encontrar um paralelismo entre os programas de incentivo escolar (35% vs 42%), e o patrocínio de material pedagógico (34% vs 36%), onde é visível uma repartição das actividades entre o contexto lectivo curricular e o extracurricular. Já o patrocínio de programas/actividades escolares apesar de ocorrer maioritariamente fora dos horários das turmas (43%) apresenta curiosamente, uma valoração que comparativamente se destaca em ambas as situações (27%), situação apenas semelhante à das acções de angariação de fundos (26%). Em jeito de explicação, note-se que a dissonância, quanto ao papel curricular dos suportes comunicacionais, pode residir na configuração desses programas, tal como afirmado pela especialista em comunicação pedagógica entrevistada:

“(...) programas de incentivo que estão integrados em programas pedagógicos. Ou seja, temos uma acção pedagógica e há um concurso e quem ganha é recompensado, nunca com *Vouchers* (...), isso faz parte do nosso Código de Boas Práticas (...) clientes oferecem Computadores, Viagens, Visitas de estudo, máquinas fotográficas, impressoras para a escola, etc.”

[Partner da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].



Figura 5.16 – Papel curricular das acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Da multiplicidade de programas e projectos num contexto polissémico de textos, imagens, ícones e sons, sobressaem os patrocínios de programas/actividades escolares prontamente identificados pelos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola e por uma responsável federativa por um dos projectos nas escolas, como constituindo:

“(...) práticas extra-curriculares (...). Aqui não há obrigatoriedade, se o professor não se quiser inscrever, ficam zero escolas, e será assim, não há outra hipótese, e as escolas puderem dar aos grupos disciplinares a opção de puderem ir a este projecto aquele ou a outro (...)”

[Coordenadora Nacional do Projecto “Compal Air 3x3” da FPB, E4].

Deparamo-nos, conseqüentemente, com produtos culturais prontos a consumir, de modo ambivalente dentro e fora dos horários (à excepção dos acordos de exclusividade comercial com 83%), tal como transmitido por uma executiva de marketing entrevistada:

“(...) a alimentação já é um tema integrado no programa, mas também há professores até de outras disciplinas que os utilizam [programa "Apetece-me"] para trabalhar actividades extra-curriculares (...) tem essa ambivalência no fundo, (...), mas (...) o nosso objectivo é que seja sempre trabalhado em contexto escolar, sala de aula ou não, ou nem tanto”

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

Ora, esta leitura do real, possibilita expor outro tópico vital, tanto para o sistema educativo, como para a organização exógena, reportamo-nos ao uso de instrumentos de avaliação, designadamente, a propósito dos patrocínios de material pedagógico:

“...acções de Coordenação de Educação para a Saúde, é obrigatório (...) as áreas já estão definidas e o objectivo é desenvolver projectos nestas áreas [curriculares], o objectivo é haver também uma avaliação desse processo...”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Será, nesta medida, relevante afirmar que a avaliação constitui uma condição *sine qua non*, quer do sistema de ensino-aprendizagem enquanto métrica de um referencial cultural integrador da escola numa contemporaneidade mediatizada e informatizada, quer viabilizador de um exímio conhecimento do *target* infanto-juvenil por parte da organização pela aferição das acções de comunicação em espaço escolar. À laia de resposta, trata-se, no fundo, de uma perspectiva que necessita desta métrica avaliativa ao entender a acção cultural, enquanto pedagogia de sedução, de fascínio e de prazer, imersa num currículo que galgou os muros da escola (Costa, 2003), e que atravessa um período de reconfiguração culturo-espacial potenciada pelas TIC's (são com efeito múltiplos os discursos a salientar o prolongamento das acções em websites).

Similarmente, o *medium* escola, enquanto propiciador de determinadas relações sociais e de valorações subjectivas, demonstra, de acordo com os dados apurados (Figura 5.17), serem os espaços comuns (a que distintas faixas etárias de alunos tem acesso nos agrupamentos escolares) os preferencialmente requeridos nestas acções interactivas de comunicação, visto qualquer uma das oito consideradas para análise ultrapassar os 50%, à excepção da gestão de programas escolares (apresenta 50% nos espaços específicos). Curiosamente cabe aos acordos de exclusividade comercial uma repartição mais equitativa entre uma presença nos espaços comuns (57%) e nos específicos (43%) e às campanhas publicitárias em espaço escolar o predomínio nos espaços comuns (94%), devido à colocação de painéis publicitários:

“(…) as escolas recebem com muita frequência cartazes para divulgação de concursos que estão associados a determinadas marcas, (...) EDP (...), maçãs de Alcobaça (...), Compal (...), têm protocolos com o Ministério da Educação, e (...) isso é também uma promoção da empresa (...) neste caso nem são cartazes, o próprio Ministério tem uma página com essa informação e as escolas podem pedir... para eles virem às escolas com produtos e oferecem aos alunos”

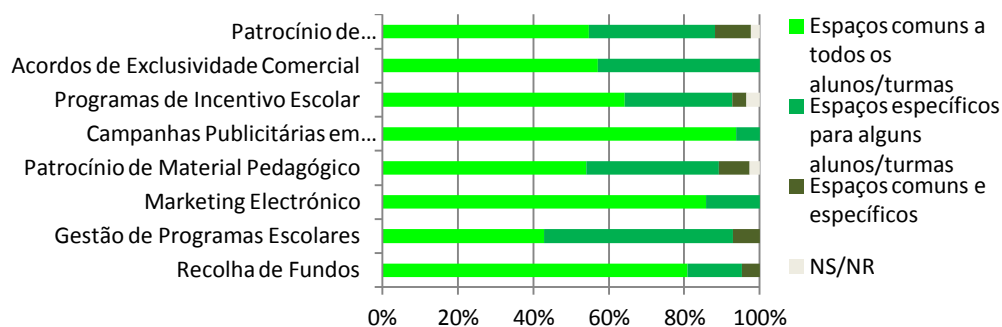
[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

Daqui se depreende necessariamente que a conceptualização, em torno do que se entende por suporte publicitário, ainda é ambígua, dada a bifurcação em torno do conteúdo e da mensagem objecto de divulgação:

“Quanto a Campanhas Publicitárias, depende da sua definição. Nós fazemos Campanhas educativas pagas por empresas privadas em espaço escolar, sim. Já fizemos também campanhas financiadas pelo Estado em espaço escolar. Agora isso é publicidade, porque a ferramenta, o cartaz, os suportes são suporte de publicidade, mas não é publicidade, não estamos a vender um produto. Estamos a vender uma mensagem ambiental, etc.”

[Partner da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

Figura 5.17 – Espaço de ocorrência das acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Situados nesta linha analítica, deparamo-nos, porquanto, com conteúdos e referências culturais quotidianas cativantes e afectivamente próximas do público-alvo, que singularmente fazem sobressair o tópico da iconicidade da comunicação, ou visibilidade da marca. É ainda esta iconicidade comunicacional que deixa em aberto uma opção quanto à propulsão da actividade, visto poder ser accionada mediante a plena visibilidade do logótipo ou por uma visibilidade diminuta. No tocante à plena visibilidade da marca, esta forma indutora é capaz de operar no canal *media* escola uma segmentação da comunidade educativa enquanto público-alvo de comunicação, ao envolver simultaneamente professores (prescritores que ministram, avaliam e dinamizam a acção), e restantes funcionários, além de pais e encarregados de educação, num claro efeito *pester power*. A reforçar precisamente esta noção de poder inerente à tridimensionalidade do mercado infantil (McNeal, 1992), atente-se no discurso de uma executiva de *media* entrevistada:

“(…) tem uma base de dados, não sei, contacta as escolas e oferece os tais *workshops* para mostrar a professores de trabalhos manuais (...) como é que podem usar os materiais que têm, a cola especial xpto (...) e têm um orgulho de poder dizer que há determinadas escolas públicas e privadas que, na listas dos materiais que enviam para casa para comprar, não pedem um tubo de cola, pedem um tubo de cola [marca]... mas isso é por uma acção directa que eles fazem”

[Coordenadora de projectos editoriais focados nas escolas, E3].

É pois este poder de indução que do ponto de vista dos docentes, numa sociedade que instiga à formação e à certificação ao longo da vida, pode inclusive converter a participação nestas acções em matéria útil a acrescer ao seu *currículo vitae*:

“(…) foi engraçado que nos pediram uma espécie de uma Carta, uma Declaração que... justificasse que eles participaram neste tipo de acção, portanto, curricularmente falando, para as Educadoras... era um conteúdo válido (...) para o currículo delas.”

[Coordenadora de projectos editoriais focados nas escolas, E3].

Esta actuação é ainda potenciada pelo léxico de um corpo docente de quem, em muito depende, na opinião dos agentes de *media* e mercado, o sucesso destes programas:

“Conhecemos bastante bem este meio (...) todas estas participações têm muito a ver com os professores (...), porque há professores fenomenais em mobilização dos seus alunos e da comunidade envolvente (...), as escolas onde realmente estão esses professores as coisas acontecem de forma muito mais rápida e com resultados muito melhores”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

Não obstante, e já acima referenciado, estas atitudes nem sempre são equacionadas ao abrigo de um código ético a primar pela ausência de *slogans*, e pelo não encorajamento directo à compra ou à prescrição de uma marca/produto, tal como também o entende o quadro superior do Ministério da Educação, e o Secretário-Geral do ICAP:

“(...) se quer exortar à compra ou à aquisição faça-o através da publicidade, ah, reserve este tipo de comunicação para outras situações, e julgo que (...) será importante para os anunciantes a notoriedade da marca, e digamos, o criar uma relação entre esta marca em que os interlocutores sejam professores, alunos, etc., e não tanto a venda ou a alusão directa a alguma coisa”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

“...nos nossos próprios Códigos até proibimos que uma criança diga: "pede ao pai para comprar" (...), e na lei também!... não é muito ético encorajar directamente...”

[Secretário Geral do ICAP, E20].

Daqui resultam, portanto, atitudes que conduzem, evidentemente, a questões relativas à aceitação de uma visibilidade diminuta do logótipo assentes na transparência e na discrição, mas também justificativas dos benefícios a obter por parte dos parceiros:

“(...) [a marca] tem que estar presente, porque, senão, deixa de haver interesse por parte da empresa que pode promover isso, ah, que seja discreta, quer dizer que não tape aquilo que é o objectivo principal daquilo que se está a fazer”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“Tem que se perceber os benefícios e os custos, daí a discrição em relação à marca da empresa, é um custo mas tem que ser, digamos, equacionado (...) e por isso também nós fazemos os protocolos colocando, na página, a notícia sobre aquele parceiro, para que cumpramos uma parte da divulgação do parceiro, sem estar na escola esparramado com uma visibilidade que seria no mínimo controversa, não é?”

[Director da CONFAP, E19].

## **Práticas comunicacionais no espaço público escola: comerciais e ou de responsabilidade social empresarial?**

Debatemo-nos, até aqui, com uma “*escola em parceria*” (Zay, 1996:156), enquanto instituição de socialização secular que vê cair o seu muro numa conexão com a cultura juvenil quotidiana, representativo de um processo político-filosófico complexo de legitimação sócio-cultural deste lugar social. Nesta medida, a instituição escolar constitui um *locus* ideológico sensível que, no âmbito do tangível e intangível na construção de parcerias, permite efectivamente descortinar um conjunto de dimensões a partir da percepção dos órgãos de gestão escolar acerca deste processo interaccional, entre eles: os sectores de actividade que caracterizam a interacção com os actores sociais exógenos; e as motivações que levaram de modo pró-activo a escola a desencadear a iniciativa de contactar e de procurar actores externos, quer planeando a acção, quer buscando programas resultantes de abordagens multidisciplinares e monitorizáveis por profissionais de distintos âmbitos. Muito embora, e independentemente da sua natureza, haja que estar ciente dos procedimentos e objectivos em causa, tal como enfatizado por uma das anunciantes:

“Comerciais ou sociais... sim, sendo que... eu acho que vai ter sempre esses dois objectivos a completarem-se entre si, mas acho importante a escola estar ciente (...)”

[Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2].

Enveredamos, assim, por um espaço público escola, como interface de comunicação sociocultural, capaz de se munir de uma linguagem persuasivamente sedutora, a merecer então ser observada quanto às razões e aos benefícios que motivam estas parcerias, ou associações entre *partners*. Reflexão, por conseguinte, centrada em torno dos objectivos das práticas em espaço escolar, onde se procura, designadamente, saber se estamos na presença de objectivos de notoriedade, de *core business*, vinculados à imagem social da organização, campo onde têm lugar as campanhas de comunicação pedagógica de carácter educativo-didáctico, ou antes, perante objectivos demarcadamente comerciais e de produto/marca, característicos de uma comunicação comercial de carácter promocional. Na verdade este âmbito analítico, e de acordo com os resultados obtidos (Figura 5.18), aponta particularmente para uma dualidade de benefícios proporcionada pelos projectos em que os agrupamentos de escola se envolvem, a saber:

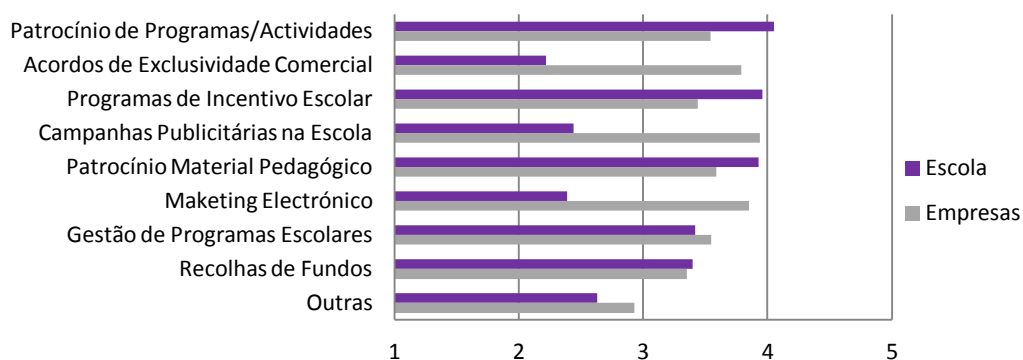
- dum lado temos um conjunto de três, que agrupa os patrocínios de programas/actividades escolares, os programas de incentivo escolar e o patrocínio de material pedagógico que,

por poderem cumprir um papel positivo para o processo de aprendizagem, destacam-se como beneficiando mais os agrupamentos de escola e a comunidade educativa;

- do outro e em contrapartida consta outro conjunto de três, composto pelos acordos de exclusividade comercial, campanhas publicitárias e marketing electrónico, que são percebidos como capazes de proporcionar mais benefícios para as organizações exógenas.

Além ainda das restantes três actividades, de gestão de programas escolares, recolhas de fundos e outras não contempladas na classificação adoptada, que são vistas como beneficiando igualmente a organização escolar e as exógenas.

Figura 5.18 – Percepção de benefícios obtidos por agrupamentos escolares e empresas pelas acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos benefício e 5= Mais benefício)<sup>235</sup>

<sup>235</sup>Neste caso (Figura 5.18), e de modo a comparar a percepção dos benefícios para a escola vs o das empresas por cada um dos tipos de actividades, foi efectuada uma estatística inferencial por actividade ([Impacto dos Benefícios (3.2.1 [x] 3.3.1)] – Teste T-student para amostras emparelhada, enquanto teste paramétrico que permite verificar se duas variáveis de amostras emparelhadas são significativamente diferentes). Procedimento que permite afirmar, por um lado com 95% de confiança, que os benefícios são percebidos como significativamente superiores para os agrupamentos escolares em comparação com aqueles que se julgam serem alcançados pelas organizações, no tocante aos seguintes tipos de actividades: Patrocínio de Programas/Actividades Escolares (t (73) =4,670; p≤.0001); Programas de Incentivo Escolar (t (69) =4,686; p≤.0001); Patrocínio de Material Pedagógico (t (74) =3,007; p≤.004). E, por outro lado permite também afirmar, com 95% de confiança, que os benefícios são vistos como significativamente superiores para as empresas em comparação com as escolas em relação aos seguintes tipos de actividades: Acordos de Exclusividade Comercial (t (64) =-7,810; p≤.0001); Campanhas Publicitárias (t (62) =-7,851; p≤.0001); Marketing Electrónico (t (55) =-7,487; p≤.0001).

Estaremos, posto isto, predominantemente perante práticas comunicacionais comerciais ou práticas de responsabilidade social empresarial? Os resultados evidenciam que são os programas que potenciam a aprendizagem e que melhor se articulam ao PEE, Projecto Educativo da Escola, encetados, no âmbito da responsabilidade social das organizações e da criação ou a manutenção da sua imagem social, por parceiros sócio-educativos socialmente vistos como bons “partners” (Molnar, 2006a:28), aqueles que são encarados como capazes de mais benefícios acalantar para a comunidade educativa. Daí, e sendo estes dados transversais, são ainda representativos, tanto da reflexão de uma das professoras coordenadoras da implementação de projectos na escola, como do coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC entrevistados:

“Ah, as empresas devem vir, mas no sentido mais formativo do que propriamente de publicitarem os seus produtos”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16].

“Nós temos protocolos elaborados com diversas entidades, e portanto há uma norma para esses protocolos (...), há determinados factores que são importantes: um, é a mais-valia, em termos de Projecto das escolas, outro é a mais-valia pedagógica também. E, um é que promova (...) uma prática continua e regular, que não sejam protocolos pontuais para uma determinada situação, para nós isso não traz grande mais-valia à escola, e normalmente é maior a perturbação que causa no ambiente escolar do que os benefícios que trás (...)”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

Esta ponderação encontra-se igualmente presente nos discursos dos responsáveis dos projectos de desporto escolar das federações desportivas de basquetebol e de rugby. Vejamo-los sequencialmente:

“ (...) temos um Projecto, é essa responsabilidade social, e é essa que sustenta muito dentro da própria Compal, aquela tal luta que pode acontecer de apoiar ou não apoiar, essa responsabilidade social...(...). A questão dos sumos e das *t-shirts* (...) isto tem uma importância... ainda agora estávamos a discutir o *kit*, porque a Compal quer reduzir o *kit* para canalizar para os pais não sei o quê...”

[Coordenadora Nacional do Projecto “Compal Air 3x3” da FPB, E4].

“As parcerias têm que ter um objectivo claro que é servir a comunidade escolar, não é? Se isso não acontece (...) é um problema da sociedade (...), e quando nós entramos com parceiros privados sabemos que essas questões têm que estar salvaguardadas (...), aqui, o motor está completamente do lado da Federação Portuguesa de Rugby (...), isto é uma parceria (...), para o Ministério da Educação não tenho dúvidas que traz [benefícios], aliás de certa forma, não os estaremos a substituir mas estamos a dar uma grande ajuda, ah, em relação ao patrocinador, tem

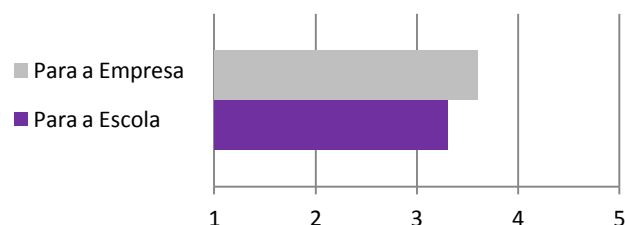
muito a ver com o retorno que quer ter deste investimento (...), e que para nós é fundamental, sem ele era impossível desenvolver este projecto”

[Responsável pelo Projecto *Nestum Rugby* da FPR, E10].

Da leitura destes discursos, avistamos uma forma de responsabilidade social que actua mediante protocolos e regulamentações, e que atenta também à questão dos custos e do retorno económico-financeiro da implementação das propostas de parceria escola-empresa, ao aludirem à repartição de custos por duas ou mais entidades, ou inclusive à concentração num dos parceiros. Na verdade, são unânimes a salientar que se pretende atingir um retorno favorável para todas as partes envolvidas (inventariando-se objectivos, competências e recursos a disponibilizar), como modo, aliás, de poder ser optimizado o canal de comunicação que constitui a escola.

Não obstante, verificamos, paradoxalmente, que as acções, apesar de beneficiarem em simultâneo as organizações escolares (ao representarem recursos adjacentes de financiamento, como seja a manutenção e melhoria das condições físicas do parque edificado, material e equipamento, mais-valia e doações, etc.) e as empresas, acabam, contudo, por ser percebidos como beneficiando mais as organizações exógenas (Figura 5.19), dada a natureza da colaboração ou intervenção da empresa e/ou o tipo de contrato estabelecido.

Figura 5.19 – Percepção do impacto dos benefícios para agrupamentos escolares e empresas



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos benefício e 5= Mais benefício)<sup>236</sup>.

---

<sup>236</sup>Partiu-se aqui para a construção de índices gerais (Estatística Inferencial – Impacto dos Benefícios (3.2.1 [x] 3.3.1) – Índices Gerais), a partir do cálculo dos índices de fiabilidade dos factores, que revelaram ser profícuos ( $\alpha=.903$  quanto aos benefícios para a escola e  $\alpha=.956$ , e para a empresa). Daí que se tenha podido calcular índices gerais a partir da média para cada tipo de actividade. Esta análise possibilitou saber se os benefícios gerais eram significativamente diferentes para uma das organizações (recorreu-se para o efeito ao Teste T-student para amostras emparelhada). Nesta medida, e apesar de ter sido possível verificar na análise anterior (Figura 5.18) que a determinação do agente mais beneficiado dependia do tipo de actividade a que se referia, salta aqui à evidência, de um modo mais lato, que constituem as empresas as organizações mais



Acreditamos, no entanto, que, apesar das organizações empresariais serem apontadas como obtendo significativamente mais benefícios pela realização de acções de marketing e comunicação escolar (apesar das divergências quando analisado o contributo dos programas *per si*), tal não pode, necessariamente, ser sinónimo de que estamos perante um processo tendente ao desequilíbrio por parte de um dos parceiros, tal como sistematizado pela técnica do organismo público de defesa do consumidor:

“(…) [benefícios], definitivamente para a população escolar... e também naturalmente para as empresas..., e penso que pode haver benefícios no mundo ideal para todas as partes, mas, definitivamente, julgo que há que colocar limites. (...) Porque não? Muitas escolas públicas deste país precisam dessa ajuda, e têm recursos que são limitados... e, portanto, sim (...) permitir que as crianças tenham acesso a mais e possam beneficiar de algo positivo deste tipo de marketing, e portanto para o sistema há, pode haver, benefícios”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Da expressividade destes discursos há, paralelamente, a ressaltar uma dinâmica de partilha que, todavia, não se pode abster de um processo interaccional de aprendizagem mútuo por parte das organizações sociais envolvidas, capaz de descortinar objectivos e metas. Com efeito, nesta ideologia de participação tem de haver lugar a uma gestão escolar capaz de articular em transparência, interesses díspares e distintas lógicas de operacionalização. Daí, este *modus operandi* organizacional não deixar ainda de provocar, nas organizações de defesa do consumidor da sociedade civil entrevistadas, uma certa resistência e até recusa, dado o contexto sócio-económico e político da comunidade educativa nacional:

“Agora sem formação, e com todos estes sistemas de permeio que visam afeiçoar o espírito das crianças a uma realidade, de forma acrítica, embora aparentemente os objectivos sejam outros, mas de uma forma acrítica para que se deixem dominar”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Entendemos, por conseguinte, que a partir desta leitura transversalmente encetada, podemos assertivamente formular a questão seguinte: Os poderes legislativos, políticos e sócio-económicos concorrem para a mudança de paradigma de “*escola em parceria*” (Zay, 1996:156), mas será que as relações sociais internas estão preparadas para um desafio composto por interactores, mentor de novos modos interaccionais? É, justamente, neste ponto que as organizações de defesa do consumidor da sociedade civil apontam o dedo ao poder público e a trabalho não concretizado, quer em matéria de preparação do consumidor para o

---

apontadas como obtendo, significativamente, mais benefícios pela realização de acções de Marketing e Comunicação Escolar ( $t(82) = -3,794; p \leq 0,0001$ ).

seu meio social envolvente, quer em matéria de descodificação dos *media*, já que ambas as formações são consideradas imprescindíveis a uma cidadania consciente e crítica. Posicionamento crítico, aliás, bem vivo no testemunho seguinte:

“Em primeiro lugar, uma impreparação manifesta dos professores, dos Concelhos Executivos das escolas (...), desde logo porque falha a alínea em que se diz que, é necessário que o Estado promova a formação de formadores num plano nacional que a todos envolva. Portanto, a ignorância (...), porque condicionados ou agrilhoados pela própria realidade, eles querem, quantas vezes, fazer dinheiro, seja porque forma for (...). E, na realidade, porque é que o Estado não cumpre as obrigações consignadas no Art.º 6 (...).» Este artigo é autêntica letra morta! O Estado lavou de tudo isto as mãos...”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Ora, apontar estas lacunas no sistema público equivale, justamente, a expressar aprendizagens de literacia omissas, que desembocam, necessariamente, nas expectativas que podem ser alcançadas, ou que irão acabar goradas, face, quer ao comportamento dos parceiros e à natureza desta relação, quer aos motivos que levam os interlocutores a interagir, independentemente de serem razões de curto, ou de longo prazo, de serem benefícios comerciais ou de responsabilidade social empresarial, ou de se caracterizarem por níveis de planeamento e de informação comunicacional diferenciados:

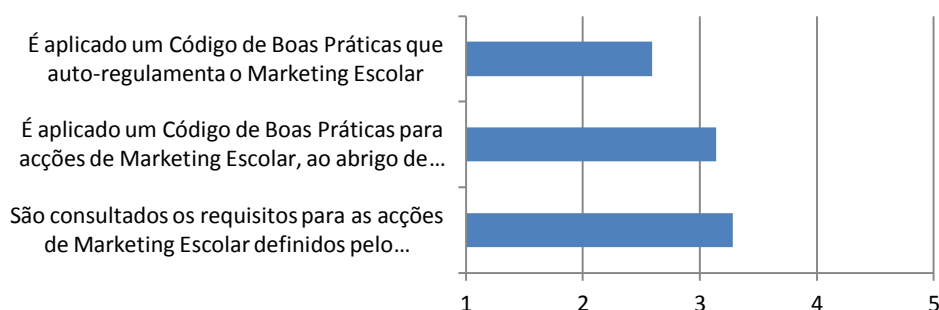
“(...) acho a comunidade educativa tão passiva, para dizer a verdade nesta matéria (...), tem tanta escassez de recursos, de acções, de iniciativas que, sempre que lhe aparece alguma coisa, independentemente do sector que lhe é dirigido, seja o mercado, seja o Estado, seja as ONG’s, a escola é sempre receptiva... é a experiência que tenho (...), tem uma atitude pouco crítica e, portanto, (...) ficam muito satisfeitos por capitalizar alguns recursos, mas sem reflectir sobre a importância, o interesse dos mesmos. Ah, mesmos os pais, acho que são muito pouco... atentos a essas questões e são permissivos a que essas acções aconteçam nas escolas (...), até as Associações de Pais, que deviam ser uma força viva dentro da escola (...), acabam por ser muito receptivas também a este tipo de iniciativas...”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Donde, e face à complexidade destes modos de interacção organizacionais, cremos, em primeiro lugar, ser tempo de desencadear um reforço de estruturas curriculares em programas de educação do consumidor e literacia em *media*, em virtude do confronto do sistema educativo com a hegemonia de algumas destas dinâmicas, que ainda encaram a escola como mais um canal de comunicação, e a sua população como consumidores a persuadir e impactar. E apontamos, em segundo lugar, ser tempo de se criar e implementar um Código de Boas Práticas único e exclusivo para o *medium* escola, sustentando-se esta necessidade nos

resultados empíricos obtidos (Figura 5.20). Na verdade, os dados apontam para a existência de um conjunto disperso de guias de conduta dos agrupamentos de escola, ou de disposições ministeriais vinculativas que tentam zelar pela aplicação de determinados requisitos éticos e que se encontram especificamente centrados num conjunto de regras relativas a conteúdos, meios e suportes educativos. Todavia, a aplicação propriamente dita de um Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar, num quadro de auto-regulação do mercado, apresenta índices de resposta significativamente menos expressivos, o que nos leva, pois, a validar a inexistência de um código assente numa fonte única, válida e transversal a todos os procedimentos deontológicos e logísticos específicos desta matéria comunicacional.

Figura 5.20 – Sistema legal e auto-regulação do Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)<sup>237</sup>.

A reforçar esta inexistência, destacamos o discurso recolhido em entrevista de um actor social do órgão de regulação da política educativa:

“Ah, não temos um Código formalmente redigido, não é? Lidamos com os Códigos que existem (...) e documentos legais, e lidamos com a nossa especificidade, que é o conhecimento que temos do trabalho que é feito nas escolas. E a nossa avaliação é feita em função da relevância que determinado projecto pode ou não ter para aquilo que é o trabalho que se faz nas escolas, de acordo com a visão da não interferência, e de potenciar as aprendizagens em contexto escolar (...), de que forma é que se inscreve no currículo de determinado grupo disciplinar (...), e depois é feita uma proposta com uma decisão (...).”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

<sup>237</sup> Mediante um conjunto de parâmetros de cooperação que caracterizam as parcerias, obteve-se esta subcategoria que ilustra a responsabilidade social da comunicação e que agrega os três indicadores seguintes: É aplicado um Código de Boas Práticas que auto-regulamenta o Marketing Escolar; É aplicado um Código de Boas Práticas para acções de Marketing Escolar ao abrigo de um código interno do agrupamento da escola; e São consultados os requisitos para as acções de Marketing Escolar definidos pelo ME.

E, em terceiro e último lugar, enfatizamos a ideia de ser tempo de se promoverem instâncias de discussão, ou inclusive, criar-se um Observatório para parcerias em meio escolar que, com base em critérios objectivos e transversais, usufrua de recursos e poder que possa conduzir à aceitação ou à exclusão de dadas práticas comunicacionais, sem, contudo, pôr em causa a autonomia de cada agrupamento escolar, tal como o director da Confederação Nacional das Associações de Pais sugere:

“(…) este é o caminho adequado numa lógica de responsabilização, de cidadania e de avaliação e de prestação de contas (…) a constituição de um Observatório Independente que pudesse, por exemplo, no Quadro do Conselho Nacional de Educação integrar personalidades que pudessem avaliar dos ganhos, da mais-valia, do impacto na vida dos alunos, da melhoria da nossa cidadania destas parcerias... e de facto na avaliação das escolas o papel dos parceiros (...)”

[Director da CONFAP, E19].

Julgamos, por fim, que os três procedimentos supra-citados (educação do consumidor e literacia em *media*, Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar e um Observatório para parcerias em meio escolar) podiam, em conjunto, evitar o que tivemos a oportunidade de observar em muitos dos discursos dos nossos entrevistados, ou seja, a aprovação de accões e projectos, quer por parte de agrupamentos escolares um pouco “ao sabor da corrente”, quer por parte do poder público central assente em díspares representações sociais acerca da sua eventual importância. A reforçar esta necessidade, salientamos particularmente, os discursos de um assessor da DGIDC e de uma professora coordenadora entrevistados:

“(…) não há nenhum gabinete, essas parcerias vão sendo analisadas de acordo com as propostas que nos vão sendo feitas pelas organizações da sociedade civil... dirigem-se à administração que depois os encaminham para os departamentos (...) são analisadas caso a caso, de acordo com o interesse que têm para uma determinada actividade... com os técnicos ou porque estão ligados à saúde, ao desporto escolar... e depois propõem de acordo com a fundamentação...”

[Assessor (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

“(…) é importante quando alguém vem à escola, saber exactamente o que vêm fazer, como o vêm fazer, que é para nós também percebermos como é que vai ser, acho que isto é indispensável, até para não termos depois às vezes surpresas que podem ser desagradáveis (...)”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16].

Mais nos apraz ressaltar que um Observatório para parcerias em meio escolar, ao ter por ferramenta um Código de Boas Práticas, enquanto dispositivo de mediação de uma plataforma em rede assente em critérios e indicadores concretos, continuamente sujeitos a uma avaliação e adaptação terá, necessariamente, de ter legitimidade para de modo

transparente propor e aceitar projectos, tal como precisamente interpretado na entrevista que realizámos com um dos anunciantes:

“ (...) um Código de Boas Práticas é algo que pode ajudar muito, digamos a tirar algum deste cinzento que existe à volta destas relações que possam existir entre as marcas e as escolas, porque... as marcas estão presentes em todo o lado, não é? E há um claro benefício, desde que exista, digamos, um acordo de princípio (...) entre as formas como as marcas querem comunicar e comunicam”

[Director de Marketing, E5a].

Posto isto, julgamos poder afirmar que o papel que o sistema educativo assume e adquire neste processo de mediação entre o primeiro, o segundo e o terceiro sector, além do modo como as acções educativas participam na concretização da responsabilidade social das empresas traduz inerentemente uma dada “plasticidade organizacional” (GAAIRES, 2006). Mais, esta plasticidade pode ser sustentada por parte da organização exógena numa actuação ao abrigo de códigos de RSE (interacção capaz de fomentar o seu capital simbólico e financeiro a médio e longo prazo), e por parte da organização escolar (local de autonomia financeira, pedagógica e administrativa imersa num sistema descentralizado) na capacidade de optar por determinados projectos pedagógicos articulados ao sistema de ensino-aprendizagem.

Tomando ainda estes pressupostos em consideração, estamos perante um desafio, dado que a articulação e a cooperação intra-organizacional constitutivas deste sistema social têm, forçosamente, de se alimentar da interacção e do diálogo permanentes entre disparez actores sociais, característica intrínseca de uma sociedade assente num “banco de três pernas” (Giddens, 2001b:77), e que porventura garante um funcionamento equilibrado. Ora, este equilíbrio tem também de ser requerido pela organização escolar, uma vez que, ao instituir um conjunto de linguagens, métodos e saberes cientificamente legitimados em programas curriculares, encontrou o seu lugar simbólico-social num mundo caracterizado por mudanças sócio-culturais, político-económicas e tecnológicas estruturais profundas. É, na verdade, pelo manejar deste equilíbrio que consegue funcionar como plataforma multimodal com capacidade para se munir e incorporar de linguagens criativamente sedutoras e comunicacionalmente interactivas e apelativas, enquanto ícones e referências culturais que vivem sob o signo de um consumo globalmente mediatizado.

De todo o modo, e apesar do hibridismo que caracteriza o analisado sistema educativo inscrito numa indústria global culturalmente mediatizada, não podemos convictamente e segundo os dados apurados, confirmar a segunda hipótese (Hy) desta pesquisa. Nesta acepção, se, por um lado, as práticas comunicacionais e os arquétipos culturais parecem tender

pedagogicamente a integrar-se neste lugar social como forma de estimular e aproximar as vivências e os objectos simbólicos do quotidiano das crianças e jovens, numa perspectiva de fusão; por outro, não se encontram, ainda em absoluto, alicerçadas a Códigos de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar transversais aos agrupamentos escolares, assistindo-se pois, quer a uma dada informalidade nos processos, quer à existência de um conjunto de fontes difusas e dispersas nesta matéria. Mais, se as representações sociais dos órgãos de gestão e administração escolar apontam para uma certa prevalência nas escolas públicas de projectos responsáveis, em detrimento de uma comunicação publicitária puramente comercial que possa ser apontada como deontológica e eticamente questionável, já algumas representações discursivas deixam transparecer outras situações nitidamente afastadas de actuações pautadas por princípios éticos e representativos de condutas de boas práticas.

### **5.3. AUTO-REGULAÇÃO DE SUPORTES E MENSAGENS MEDIÁTICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EDUCATIVAS EM CONFLITO?**

Iremos observar, na última fase deste debate empírico, as potencialidades e os limites ético-legais que tendem a envolver os paradoxos e os axiomas das acções comunicacionais em espaço escolar. Posicionamentos que consideramos estar ancorados, por um lado, à missão de responsabilidade empresarial (Mendes, 2004) e consequente prestação de um serviço em prole da comunidade educativa (Instituto Ethos, 1999), enquanto *modos operandi* regido por dados princípios éticos que, transposto para códigos de boas práticas, é vital à sua legitimação e credibilização. E, em que se admite que os compromissos assumidos voluntariamente por um conjunto de organizações para com os seus *stakeholders* concorrem e zelam, simultaneamente, por um mínimo comum de boas práticas (Andrade, 2005) num quadro de auto-regulação ou de co-regulação.

E que consideramos estarem, por outro lado, suspensos a inúmeras formas de actuação caracterizadas por uma pluralidade de suportes que têm por cenário o lugar social público escola, inscrito num quadro legislativo e regulamentar que defende as parcerias com interlocutores externos que partilham a responsabilidade educar e formar a população estudantil num espírito de governança democrática e de cidadania (Gimeno Sacristán, 1998). Porém, e apesar de um conjunto de alicerces éticos e legislativos, não deixa de ser objecto de acesas controvérsias filosófico-ideológicas (Bourdieu, 1998; 2001; Apple, 1999; Mattelart, 2000a; Giddens, 2001a; Marshall, 2001; Silva, 2002; 2004; Belloni, 2005; Costa & Momo,

2009) que, por conseguinte, nos motivaram a construir uma terceira hipótese focada nos paradoxos e axiomas destas práticas comunicacionais neste singular espaço público:

Hz – As acções comunicacionais em espaço escolar geram posições antagónicas por parte dos actores sociais, directa e indirectamente intervenientes, apesar de alicerçadas em parâmetros ético-legais.

### **Potencialidades e limites ético-legais da escola pública**

Mediante o actual paradigma de partilha de responsabilidades sociais na organização escolar, em que a expectativa assenta na ideia de que ambos os parceiros auferem mais-valias numa lógica de *win-win*, *i.e.* de legitimidade/visibilidade articulada a determinadas redes de comunicação, o que parece haver a evidenciar é o apelo ao diálogo e a um debate entre actores em torno das potencialidades e dos limites ético-legais da escola pública. Daqui emana uma dada articulação em que particularmente tendem a sobressair as contrapartidas mútuas, clarificadas numa lógica de diálogo e negociação, associadas às representações em torno dos benefícios que os diversos *stakeholders* detêm neste âmbito, tal como nos foi transmitido pela técnica do organismo público de defesa do consumidor:

“(…) o reconhecimento da marca, a associação desse reconhecimento desde tenra idade a conceitos positivos... evidentemente que isto para as empresas é excelente... considerando (...) as verbas que são despendidas pelos anunciantes para a notoriedade das marcas através da publicidade, e aquilo que podem ganhar através destes meios menos tradicionais *vs* os montantes empregues, se calhar há vantagens óbvias para as empresas (...), e, à medida que isto aumentar, terá de ser (...) analisado (...) com muito cuidado, por parte de quem tem responsabilidades nas escolas (...), quer a um outro nível, o do Ministério da Educação, e de outras instituições públicas, naturalmente”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Face a afirmações como a anterior, e dado o presente contexto de mediatização de produtos culturais, temos certamente que tentar compreender os “dois lados da mesma moeda”. Ou seja, temos que basilar e, primeiramente, tentar perceber: Porque colaboram as escolas em acções de marketing e comunicação escolar? Ora, a leitura das respostas obtidas pelo tratamento de dados, quanto às razões que são apontadas pelos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares como as que potencialmente desencadeiam e motivam estas parcerias, (Figura 5.21) traduz, na verdade, a percepção do poder que as corporações em rede da informação, comunicação e entretenimento, produtoras de sentido, exercem na actualidade

sob as instâncias tradicionais de socialização. Verificamos, efectivamente, ser neste sentido que apontam sobremaneira as respostas, a escola é mais beneficiada e de igual modo quanto a “Optimizar recursos materiais e promover o PEE”<sup>238</sup> e “Inserção técnico-profissional do agrupamento escolar”<sup>239</sup>. E que justifica ainda o facto, de menos valorizada ser a participação em projectos construtivos ético-educativos<sup>240</sup>, e bem menos ainda a disponibilização de material didáctico e *merchandising* para comunidade educativa<sup>241</sup>.

Em síntese, sobressaem, nesta óptica representacional face à escola (Figura 5.21), os benefícios indicativos da inserção técnico-profissional do agrupamento escolar, numa perspectiva de *accountability* característica das sociedades de uma modernidade tardia, a par da optimização de recursos materiais e da promoção do PEE. Paralelamente, temos a representação social face à escola interpretada do seguinte modo por uma das professoras coordenadoras entrevistadas:

“(…) constitui uma mais valia para os alunos em termos de aprendizagem (…) as parcerias com empresas que promovam (…) [aquisição de competências], são muito importantes para a escola ... aquelas que cumpram apenas ofertas de materiais, realização de um evento... são também importantes, mas cumprem um papel mais lúdico (…) para a escola o saldo é positivo, é uma forma da escola obter materiais que são oferecidos aos alunos... nesse sentido a escola pode ganhar com isso, doutra forma provavelmente não conseguiria”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

---

<sup>238</sup>O indicador – Optimizar recursos materiais e promover o Projecto Educativo da Escola – compreende os cinco itens seguintes: Por poder proporcionar recursos financeiros para a escola; Por poder otimizar recursos materiais para a escola; Devido à implantação local das empresas e ao seu papel na comunidade local; Por poder consolidar a “comunidade educativa”; Por permitir articular benefícios com o PEE.

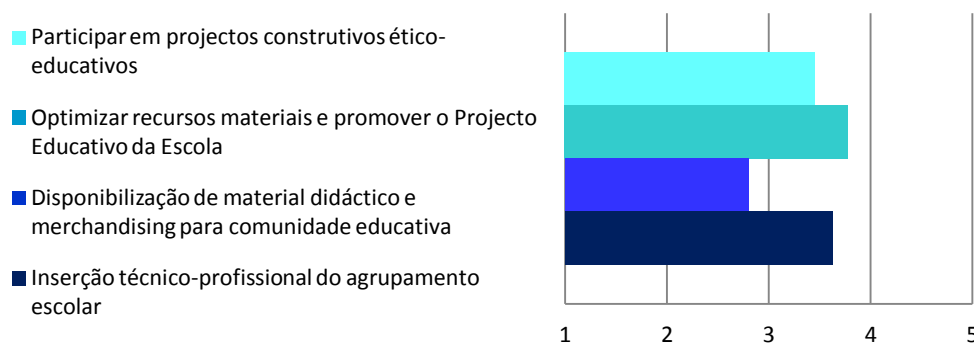
<sup>239</sup>O indicador – Inserção técnico-profissional do agrupamento escolar – agrega os quatro itens seguintes: Por ser uma relação que revela por parte da empresa uma dada postura face à inovação e à modernização; Porque a relação escola-empresa proporciona estágios a alunos da escola; Porque a relação escola-empresa proporciona competências técnico-profissionais aos alunos; Porque permite à escola a participação em projectos de mudança para a comunidade escolar.

<sup>240</sup>O indicador – Participar em projectos construtivos ético-educativos – engloba os quatro itens seguintes: Devido à notoriedade das empresas envolvidas; Devido à atitude de responsabilidade social de uma determinada empresa; Porque os programas e suportes das empresas podem contribuir para o enriquecimento curricular em áreas temáticas como saúde, alimentação, ambiente, prevenção rodoviária, etc.; Por ser possível aplicar um Guia de Boas Práticas no campo do Marketing Escolar.

<sup>241</sup>O indicador – Disponibilização de material didáctico e *merchandising* para comunidade educativa – conjuga os quatro itens seguintes: Por envolver a oferta de material escolar (livros, etc.) aos professores; Por proporcionar *merchandising* para professores (ofertas de brindes, *vouchers*, bilhetes, etc.); Por envolver a oferta de material escolar aos alunos; Por proporcionar *merchandising* para alunos.



Figura 5.21 – Motivos das escolas em colaborar em acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)<sup>242</sup>.

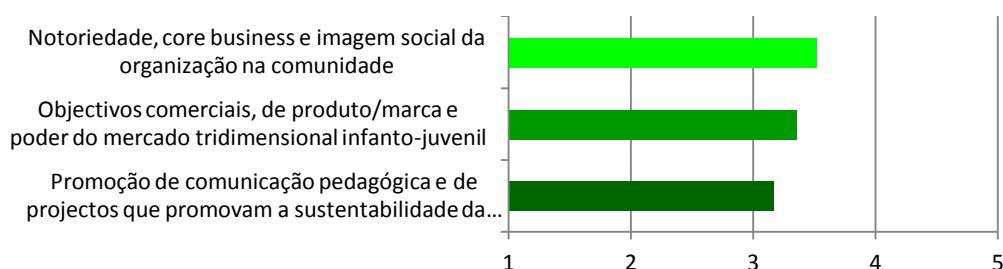
Na sequência das respostas apuradas, quanto aos motivos das escolas em colaborarem neste tipo de acções, depreende-se uma discursividade que consideramos poder ser justificada à luz da moldura filosófico-ideológica contemporânea, que entende o fenómeno da descentralização do capital público, como capaz de gerar mais recursos pela participação de actores exógenos e que, ao abrigo de uma *accountability*, é capaz de o usar de um modo mais eficaz. Nesta senda, este entendimento denota uma certa promoção da eficácia da gestão num sistema educativo centrado na certificação da sua oferta formativa.

No entanto, sustentamos que, nas sociedades modernas, o sistema mediático-cultural não deixa de ser permeável a tensões, conflitos e posicionamentos antagónicos, e daí a razão de ser da outra face da mesma moeda, ou antes, da segunda questão formulada: Porque procuram as empresas realizar acções de Marketing e Comunicação Escolar? (Figura 5.22). Ora, as respostas aqui obtidas revelam um paradoxo subjacente ao apontarem as organizações como sendo as mais beneficiadas e de igual modo, quer quanto à “Notoriedade, *core business*

<sup>242</sup>De forma a verificar se existiam benefícios de determinada natureza que seriam mais evidentes para a escola realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas (embora se tenha começado por calcular os índices de fiabilidade dos factores, que oscilam de médio a bom (Factor 1:  $\alpha=0,783$ ; Factor 2:  $\alpha=0,732$ ; Factor 3:  $\alpha=0,706$ ; Factor 4:  $\alpha=0,844$ ). Na verdade, tal análise permitiu verificar que existe realmente um factor que se diferencia dos outros ( $F(3,261)=68,508; p \leq 0,0001$ ). Nesta medida, o teste de comparações múltiplas posteriormente efectuado veio revelar que a escola é mais beneficiada e de igual modo quanto aos “Optimizar recursos materiais e promover o PEE” e “Inserção técnico-profissional do agrupamento escolar”. Distinguindo-se tendencialmente, de “Participar em projectos construtivos ético-educativos”, e de forma muito acentuada da “Disponibilização de material didáctico e *merchandising* para comunidade educativa”, benefícios mais descurados.

e imagem social da organização na comunidade”<sup>243</sup> (ao abrigo de um movimento de RSE que ultrapassa a concepção do lucro imediato), quer quanto a “Objectivos comerciais, de produto/marca e poder do mercado tridimensional infanto-juvenil”<sup>244</sup> (ou mercadológicos). Já a promoção da comunicação pedagógica e de projectos, que promovam a sustentabilidade da relação escola-mercado de trabalho<sup>245</sup>, emerge como o mais descurado dos indicadores analisados.

Figura 5.22 – Motivos das empresas em colaborar em acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Discordo totalmente e 5= Concordo totalmente)<sup>246</sup>.

<sup>243</sup>Indicador que combina os oito itens seguintes: Para cultivar e preservar o relacionamento com a comunidade educativa; Porque permite um retorno positivo para a sua imagem a nível regional e/ou local; Como forma de reforçar a percepção pública da empresa; De modo a aumentar a notoriedade junto de alunos, professores, e encarregados de educação; Devido à atitude de responsabilidade social empresarial; Por esta relação possibilitar relações empresariais éticas e de boas práticas; Porque aposta numa cultura organizacional de motivação de trabalhadores e de consumidores; Por poder aumentar a notoriedade das suas marcas.

<sup>244</sup>Indicador que agrega os sete itens seguintes: Devido ao poder de compra das crianças e jovens alunos da escola; Devido ao posicionamento da marca/empresa no alvo infanto-juvenil a impactar; Pelo poder das crianças e jovens de influenciarem as escolhas dos consumos das suas famílias; Como modo de aumentar as vendas (ex. recolha de códigos de barras; vales de compra etc.); Por proporcionar um retorno financeiro a curto prazo; Por possibilitar certos incentivos fiscais (mecenato desportivo, educativo, etc.); Como tática para poderem vencer num mercado altamente competitivo.

<sup>245</sup>Indicador que reúne os seis itens seguintes: Por poderem participar em projectos de mudança para a escola; Por poderem contribuir para o enriquecimento curricular com programas e suportes inovadores em dadas áreas temáticas; Porque a relação escola-empresa possibilita articular benefícios com o PEE; Por permitir um melhor interface entre a vida escolar e profissional; Porque potencia o conhecimento dos alunos como futuros trabalhadores; Porque a aposta relação escola-empresa pode ser um factor de desenvolvimento sócio-económico do país.

<sup>246</sup>De forma a verificar se existem benefícios de determinada natureza que são mais evidentes para as empresas, realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas. Verificamos que existe realmente um factor que se diferencia dos outros ( $F(2, 166) = 6,254; p \leq 0,002$ ). Já o teste de comparações múltiplas também realizado, permitiu-nos verificar que, na opinião dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares, as empresas são mais

De acordo com o patente temos, em suma, por parte da representação social referente à empresa (Figura 5.22), e de forma particularmente nítida, o destacar da notoriedade, do *core business* da imagem social da organização na comunidade, a par e paradoxalmente, dos objectivos comerciais de produto/marca e do poder do mercado tridimensional infanto-juvenil, resultado, aliás, consonante como o discurso de uma das entrevistadas de um OAR da publicidade:

“(...) o objectivo pode não ser o objectivo comercial puro, mas definitivamente que é um objectivo de imagem é (...), a escola ... está no plano de marketing, como se calhar também está o Banco Alimentar... sendo que a escola tem esta componente de poder vir a ser os futuros consumidores, portanto é atraente porque até pode vir a devolver aquilo que se investiu...”

[Secretária Geral da APAP, E24].

Não obstante, estas conclusões podem ainda ser ponderadas num quadro evolutivo de aprendizagem focado nas questões da RSE, tal como explicitado pela representante dos anunciantes:

“(...) no passado, os propósitos eram basicamente orientados para a marca... ah, não estou a dizer que actualmente não haja aproveitamento, haverá concerteza, mas penso que hoje com o desenvolvimento sustentável na agenda das empresas, (...) a abordagem é um bocadinho diferente, não é?”

[Directora-Geral da APAN, E17].

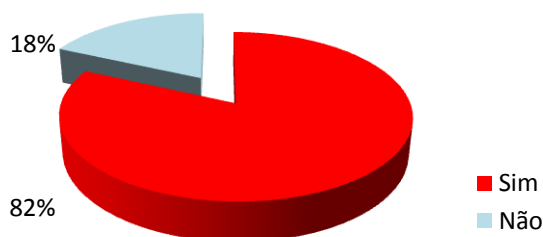
De todo o modo, nos trilhos de um caminho que, pela descoberta do outro, permite a opção, ou antes, prosseguindo com a exploração das potencialidades e limites ético-legais da escola pública, vejamos o modo como a interdição de projectos de marketing e comunicação em espaço escolar é percebida a partir dos dados apurados. De facto, e em consonância com uma reflexividade sublinhada nas mais diversas considerações acerca das sociedades contemporâneas, foi possível verificar (Figura 5.23) que 82% dos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola já recusou alguma vez um determinado tipo de acção comunicacional. Contudo, não é o campo dos recursos materiais e humanos afectos à implementação das acções (Figura 5.24) que faz emergir as razões mais proeminentes para desencadear uma recusa, mas sim a dos elementos de “marketização” da escola pública, de penetração da escola numa lógica de rendibilidade, que pode, aliás, constituir a razão de ser do discurso de uma organização da sociedade civil que tem vindo a interpelar actividades de

---

beneficiadas e de igual modo quanto à “Notoriedade, *core business* e imagem social da organização na comunidade” e “Objectivos comerciais, de produto/marca e poder do mercado tridimensional infanto-juvenil”. A “notoriedade” distingue-se, por seu turno, da “Promoção de comunicação pedagógica e de projectos que promovam a sustentabilidade da relação escola-mercado de trabalho”.

serviços relativos a escolas: “a percepção que é nossa, de coisas que vamos encontrando aqui e além (...), de coisas que nos chegam por conhecimento ... estou convencido que tem havido uma marketização das escolas” [Director da apDC/CEDC, E11].

Figura 5.23 – Rejeição de acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Na verdade, são as acções de cariz puramente comercial (Figura 5.24), aquelas que mais recusas desencadeiam, e que são visivelmente contrárias a programas de responsabilidade social empresarial pautados por valores ético-legais no meio escolar, e que, por parte, de um dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares motivou a resposta seguinte:

“Somos pessoalmente muito rigorosos e críticos nesta abordagem. Temos inúmeros protocolos com empresas de áreas diversas, sobretudo, no que concerne ao estágio dos nossos alunos, o que não implica uma acção de marketing. Não divulgamos informação proveniente de bancos, não temos acedido a pedidos de empresas que desejam fazer acções junto dos alunos, com objectivo de aquisição, por parte dos pais, por exemplo, de material informático. Não temos máquinas de *vending*. A concretização de actividades de carácter pedagógico, o apoio a projectos que desenvolvemos e que decorrem do projecto educativo da escola e do seu plano anual de actividades”.

Concomitantemente, porque também negativamente percebidos pelos nossos entrevistados independentemente do sector e do organismo em que se enquadram, destacamos por parte de um órgão do Estado, mais propriamente da comunidade educativa, um excerto de um discurso que nos leva a pensar sobre onde começa e acaba fisicamente o espaço escolar:

“(...) houve um ano ou dois que sim, que até foi na sala dos alunos que eles entregaram [cartões de operadores de telemóveis]... mas depois já no ano passado entregaram mas foi à porta da escola, penso eu...”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16].

Ao que acrescentamos da parte do mercado, a noção de que “[inaceitável] é (...) fazer campanhas de *sampling*, produto extra, brindes” [Key Account Executive *Vending*, E5b], ou similarmente:

“Um cliente que queira associar um projecto educativo a Vales de Compra (...) é inaceitável (...). Há uma diferença entre uma acção pedagógica e uma acção comercial, o que nós fazemos são acções pedagógicas, que têm como finalidade... mostrar o desempenho de uma empresa”

[*Partner* da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].

Já por parte dos actores da sociedade civil temos discursos que aludem a casos que extravasam quaisquer princípios éticos, gerando, nessa medida, posicionamentos diametralmente antagónicos, além de adiantarem limites imprescindíveis nesta matéria:

“Veja-se o que aconteceu agora na escola do Canidelo, em Vila Nova de Gaia, em que a UNICRE entrou de chancas e disse: se vocês têm dificuldade em matéria de equipamentos informáticos, pois nós garantimos-vos isso. Como? Cedam-nos os ficheiros das famílias que nós levamos a que, através das crianças, os pais subscribam o Visa e, por cada subscrição, nós damos-vos um montante determinado para suprir as V/ insuficiências... da escola, e dirigiram-se aos pais, e se em oito dias os pais não fornecessem todos os dados, eles requereriam à escola a base de dados (...), quer dizer, há aqui um sem número de violações, desde a protecção dos dados pessoais, até a produtos e serviços não (...) solicitados e que não correspondem ao cumprimento de qualquer contrato válido que viola o n.º4 do artigo nono da Lei 24/96, que é a Lei de defesa do Consumidor, artigo 13 da Lei das Práticas Comerciais Desleais, e tudo isso na maior impunidade!”

[Director da apDC/CEDC, E11].

Esta representação social é ainda reforçada pelo discurso do director da Confederação Nacional das Associações de Pais como não sendo de todo representativa de quaisquer códigos de boas práticas nesta matéria:

“(...) criticamos veementemente uma situação que o país teve conhecimento por altura do Natal, de uma escola que aceitou subscrever um protocolo com um banco que fornecia cartões de crédito.. imagine! Era uma escola TEIPE (...) onde há problemas, nomeadamente na questão económica (...). E essa escola, aparentemente com o apoio da Associação de Pais, rubricou um acordo com a sociedade financeira, em que as famílias tinham um cartão de crédito, e portanto em função do gasto colocado no cartão de crédito, e ... estamos a falar de endividamento, ah, a escola receberia 3% do movimento que os pais fizessem a crédito, quer dizer, endividando-se na prática, não é? Ah, e nós imediatamente a CONFAP se desmarcou, respeita naturalmente a posição da Associação de Pais (...) e alertou o país, que essa era uma péssima prática, não é?”

[Director da CONFAP, E19]

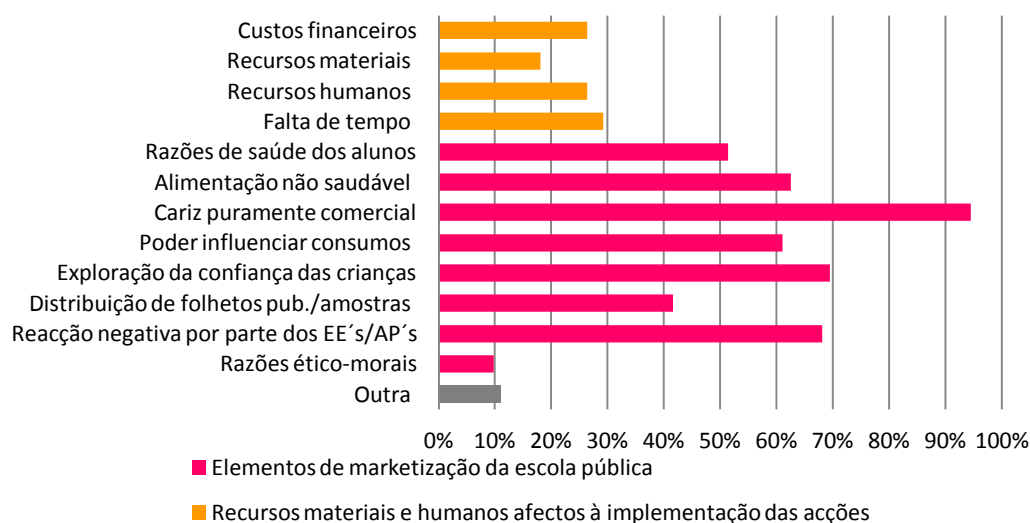
E por parte do porta-voz incumbido de zelar por uma publicidade responsável, verdadeira, legal e honesta:

“A nossa resposta é (...), se, por acaso nas escolas houver uma publicidade enganosa, nós vamos, nós temos que ir a todas, basta haver uma queixa (...) tivemos um caso muito

complicado, já há uns anos que foi (...) um teste de sabor (...) e foi mesmo junto das escolas (...) cá fora, mas era nitidamente dirigido aos alunos que estavam a sair... isso é um pormenor, era nitidamente marketing escolar... só fisicamente é que não estava dentro, mas ao *target* convidavam logo ali no portão a fazer o teste (...), aí tivemos uma queixa muito elaborada (...), estavam em causa dois gigantes, não é? E a agência (...), foi uma guerra e lá se resolveu... retiraram”

[Secretário Geral do ICAP, E20].

Figura 5.24 – Razões de recusa de acções de Marketing e Comunicação Escolar



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)<sup>247</sup>

Detemos, assim, a oportunidade de constatar (Figura 5.24) que são as acções de cariz puramente comercial, descontextualizadas pedagogicamente, que constituem sobremaneira uma das principais recusas, por parte dos órgãos de direcção escolar, em colaborar com organizações exógenas. Assim, e à parte da preocupação com a reacção negativa dos pais e das suas estruturas representativas (68%), temos notoriamente nestas rejeições de um lado, os elementos que caracterizam uma comunicação comercial, por serem acções estritamente comerciais (94%), por poderem explorar a confiança das crianças ao ser distribuída matéria

<sup>247</sup>O indicador – Factores de “marketização” da escola pública, compreende os oito itens seguintes: Desadequado para alunos por razões de saúde (ex. obesidade infanto-juvenil); Por se tratar de produtos/serviços que não favorecem uma alimentação saudável; Por ser uma acção de cariz puramente comercial; Por poder influenciar os consumos das famílias, das crianças e jovens; Por poder ser explorada a confiança das crianças, ao ser distribuída matéria publicitária/promocional através dos professores; Por implicar a distribuição de folhetos publicitários/amostras a alunos; Por poder desencadear uma reacção negativa por parte dos encarregados de educação, e/ou Associação de Pais; e Razões de ordem religiosa ou ético-morais.

publicitária/promocional através dos professores (69%), por poder influenciar os consumos das famílias, das crianças e jovens, no sentido de um efeito *pester power* (61%) e pela distribuição de folhetos publicitários/amostras a alunos (42%); e do outro lado, os que se prendem com as questões da saúde e da alimentação saudável, no quais enquadrámos os produtos/serviços que não favorecem uma alimentação saudável (63%), e por ser desadequado para alunos por razões de saúde (ex. obesidade infanto-juvenil) com 51%.

Porém, e à parte do efeito *pester power* que aqui se evidencia, e que também constitui elemento recorrente na componente qualitativa desta investigação, julgamos pertinente sublinhar a problemática da alimentação saudável, dadas as preocupações interinstitucionais com a obesidade infanto-juvenil. Temática, de todo em todo, pouco objectiva e bastante pragmática, como demonstrado pela técnica de uma das associações de defesa do consumidor:

“(…) isto para mim é sempre muito vago (…) porque quando se diz: "não pode ser prejudicial à Saúde" – mas nenhum alimento é prejudicial à Saúde, aqui é que está o busílis da questão”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Mais, no tocante ao papel do professor e às implicações que estes comportamentos podem ter em termos da sua identidade de pedagogo ou de comercial, tudo aponta para que os suportes de informação devam ser entregues primeiramente à direcção, que por seu turno os encaminhará para os professores e alunos visados. Com efeito, este procedimento de regulação e controle é simultaneamente frisado pelo nosso entrevistado do ME e pelo responsável de projecto de uma das federações desportivas. Ouçamo-los sequencialmente:

“(…) são os órgãos de direcção da escola que são os primeiros responsáveis por tudo o que se passa na escola (…) aquilo tem que passar por eles, porque se for directamente a alguém, ou a um professor, ou aos alunos, a escola não tem sequer conhecimento e não pode regular”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“(…) isto tem mais a ver com a organização interna da escola, se o Conselho Executivo confia ao Coordenador do Departamento a formação desse Departamento (...), agora se a ideia é ter o controlo total da escola, e daquilo que é feito dentro da escola, é evidente que tem de haver este procedimento”

[Responsável pelo Projecto *Nestum Rugby* da FPR, E10].

Muito embora, e contrariando o procedimento hierárquico supra-citado, a confiança nos suportes pedagógicos pode motivar um caminho sócio-profissional mais curto:

“(…) se estes suportes vierem a ser entregues por pessoas bem *briefadas* directamente aos professores e mesmo aos alunos, acho que é mais eficaz, porque se não perde-se a comunicação...”

[Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2].

“(…) nós também distribuímos material na escola, na verdade, também fazemos as nossas acções, mas, de facto, não estão envolvidas em qualquer marca (...). Nós promovemos reuniões com os professores (...), nunca mandamos o material para... a direcção, nunca (...) achamos que às vezes as Direcções umas funcionam muito bem e outras não, e o material fica lá esquecido...”

[Coordenadora do Departamento Formação da DECO, E12].

Como temos vindo a observar, as práticas sociais de participação, encontradas na amostra pesquisada, têm posto a descoberto dificuldades e até resistências de alguns actores designadamente da sociedade civil. Daí a seguinte indagação: Que obstáculos se erguem então em torno da consolidação de uma cultura partenarial focada nas acções de marketing e comunicação escolar? Em jeito de resposta, podemos avançar com a provável ausência de um diálogo franco e transparente entre todos os actores, directa ou indirectamente intervenientes neste complexo processo:

“(…), neste tipo de iniciativas de responsabilidade social (...), a primeira coisa que temos de fazer é chegar aqui a um meio-termo, e percebermos (...) qual será o caminho mais correcto para que isto seja feito por todos, não é? (...). Agora, obviamente se estivermos a falar de acções comerciais, irão existir posições antagónicas e difícil será chegar a um meio-termo”

[Director-geral da FIPA, E15].

### **Auto-regulamentação do marketing e comunicação escolar ou representações sociais de pluriactores face a uma proposta de Código de Boas Práticas**

A completar este enfoque analítico, é importante salientar que a promoção de um diálogo reflexivo entre comunidades pode, em nosso entender, ser o motor ético desta interacção, na medida em que pode ajudar a estabilizar um Código de Boas Práticas assente em princípios de responsabilidade social que filtrem e excluam práticas de cariz comercial. Ao admitirmos um código de conduta nesta matéria, enquanto mecanismo de auto-regulação num sistema de governança democrática, estamos a aludir à necessidade de garantir uma maior responsabilidade por parte de publicitários, anunciantes e demais actores do mercado e da sociedade civil no momento de se dirigirem aos seus consumidores em espaço escolar. Instrumento que, neste sentido, ao advogar um amplo diálogo com os diversos parceiros interessados, julgamos poder constituir uma referência para os órgãos de direcção escolar, um filtro de comportamentos éticos acerca de programas e acções a adoptar e/ou recusar. É de lembrar que estamos ainda na presença de uma abordagem do tipo *bottom-up*, cuja iniciativa



se encontra dependente da vontade das partes interessadas. Não obstante e dados estes considerandos elaboramos uma proposta de um Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar, que, ao avaliar as representações sociais dos actores acerca de um conjunto de pressupostos éticos que a integram, insere-se também no espírito legislativo da UE transposto no Livro Branco da Governança Europeia (COM, 2001b), ao abrigo de uma filosofia europeísta que alude a modelos de governança susceptíveis de articular instrumentos de co-regulação, auto-regulação e regulação.

Da adopção desta lógica pode resultar que, caso a escola possa criticamente ampliar os espaços de interlocução num mundo simbolicamente mediatizado, poderá revitalizar o seu *locus* de construção de conhecimento assente numa certa reflexividade e num dado pensamento crítico, revertendo para uma cidadania activa e participativa dos alunos. Assim, admitimos a implementação de um código que, apesar de não pode viver sem monitorização, tal como sem uma autoridade que controle a sua aplicação, não deixa, contudo, de esbarrar na dicotomia regulação/auto-regulação como os dois discursos seguintes o demonstram:

“(...) não há como definir o *benchmarking*... não havendo uma regra as pessoas não sabem se estão dentro ou fora da regra... é muito mais fácil trabalhar no controle da construção e comunicação de marca em que as actividades são visíveis... do que no incentivo ao consumo...experimentação... é muito mais difícil controlar isso (...) a única coisa é o Ministério da Educação aprovar (...) definitivamente, acho que este é que é o caminho (...)”

[Secretária Geral da APAP, E24].

“(...) os Códigos só podem funcionar quando nós temos uma sociedade civil mais mobilizada, organizada, crítica e mais reivindicativa, e (...) acho que os Códigos não funcionam, o melhor é aplicar medidas regulamentares. O que é lamentável, porque (...) são castradores, e (...) não temos mecanismos de fiscalização e acaba por ser um problema também, mas (...) nós preferimos lidar com o problema da regulamentação do que da co-regulamentação”

[Coordenadora do Departamento de Formação da DECO, E12].

Dado este enquadramento olhemos agora detalhadamente para a proposta de código concebida que, agrupando as três subcategorias a seguir delineadas, pretende poder vir a contribuir para colmatar um défice de diálogo sentido ao longo desta pesquisa. Vejamo-las: transparência, paridade e comportamento ético nos processos de territorialização entre parceiros sócio-educativos<sup>248</sup> (Figuras 5.25 e 5.26); recursos e suportes educativos/formativos

---

<sup>248</sup>Subcategoria que agrega os nove indicadores seguintes: A identidade da marca/empresa não está escondida, embora seja discreta; A actividade e respectivos procedimentos são produzidos pela organização, sendo claramente perceptíveis os benefícios e custos para a escola; A escola é informada pela organização se a acção tem objectivos comerciais ou sociais; A acção não incentiva as crianças a práticas que podem pôr em

de natureza didáctico-pedagógica<sup>249</sup> (Figuras 5.27 e 5.28); e dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, *vendings* e bar/cafetaria<sup>250</sup> (Figura 5.29.e 5.30). Iremos, pois, observá-las individual e respectivamente, confrontando por gráficos e em paralelo as representações sociais que os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas e os nossos entrevistados<sup>251</sup> manifestam acerca desta mesma temática.

Assim sendo, começamos por constatar que a grande clivagem de opiniões na subcategoria que compreende a transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos (Figuras 5.25 e 5.26), de entre todos os factores pesquisados tem assento no indicador – o ME/ Direcções Regionais são informadas das acções a empreender. Com efeito, se, por um lado, os órgãos de direcção dos agrupamentos escolares avaliam, em 51%, a dispensabilidade desta situação (Figuras 5.25), também, por outro, estão bem patentes nos discursos dos nossos entrevistados independentemente de pertencerem aos órgãos do Estado, do mercado ou da sociedade civil as ambiguidades representacionais relativas a este pressuposto (Figura 5.26).

---

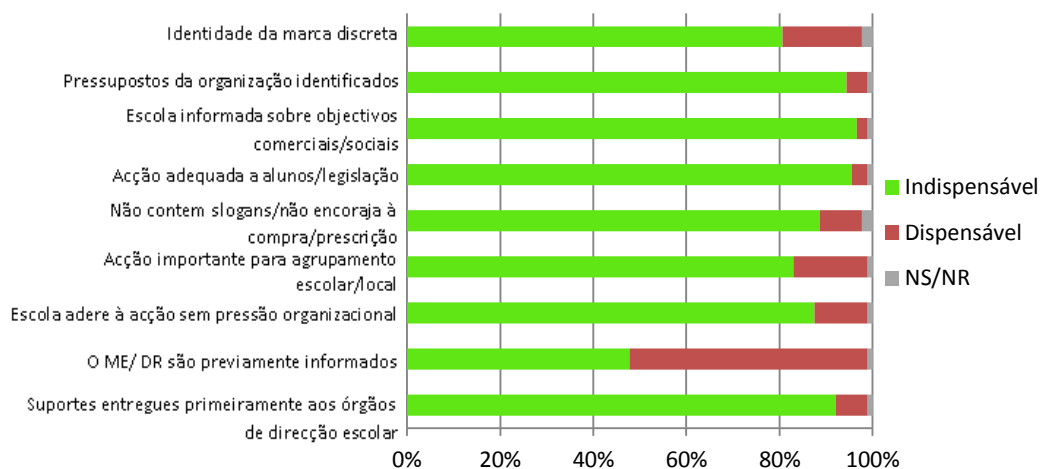
causa a sua segurança, saúde, e bem-estar de acordo com a legislação em vigor; Não contém slogans, nem encoraja directamente à compra ou à prescrição de uma marca/produto por parte dos alunos; A acção é importante para a escola e/ou a nível local; A escola adere à acção, sem ser pressionada por parte da organização pública e/ou privada; O Ministério da Educação/ Direcções Regionais são informados das acções a empreender; e Os suportes de informação são entregues em primeira mão aos órgãos de direcção da escola que, por seu turno, os encaminham para os professores e alunos visados.

<sup>249</sup>Subcategoria que compreende os sete indicadores seguintes: Os documentos/suportes da acção facilitam a aprendizagem e estão adaptados aos programas escolares; Os documentos/suportes da acção foram elaborados com o apoio de especialistas na matéria e produzidos em colaboração com pedagogos; O conteúdo e a apresentação estão isentos de estereótipos ou preconceitos; O conteúdo é apresentado de forma objectiva, sem emitir juízos de valor; A informação que suporta a acção é precisa e actualizada; Os suportes das acções são previamente testados por professores; e Os materiais/actividades são adequados à faixa etária dos alunos a que se destinam.

<sup>250</sup>Subcategoria que conjuga os três indicadores seguintes: Os materiais e actividades propostos constituem um incentivo a uma dieta alimentar equilibrada; As máquinas de venda incluem alimentos que favorecem uma alimentação saudável em detrimento de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar; A parceria ocorre de acordo com os padrões estipulados pelo Ministério da Educação (Educação em ambiente escolar – Referencial para uma alimentação saudável de Outubro de 2006).

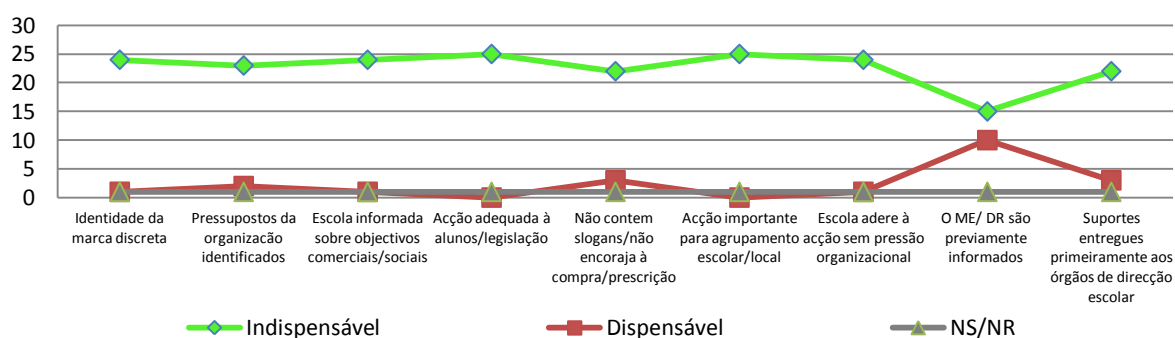
<sup>251</sup>Note-se que da análise à proposta de Código de Boas Práticas resultaram 25 entrevistas num total de 26 organizações (visto um dos entrevistados de uma associação de defesa do consumidor da sociedade civil não ter considerado esta proposta). Mais se esclarece que, apesar de termos um total de 29 entrevistados, não obtivemos duas representações sociais distintas da proposta de Código de Boas Práticas da parte da mesma organização, em virtude dos discursos terem sido complementados entre si pelos actores sociais.

Figura 5.25 – Transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Figura 5.26 – Paradoxos dos entrevistados face à transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos



Legenda: Entrevistas (em frequência absoluta).

Nesta linha de sentido, podemos constatar que também, por parte dos órgãos de regulação, ganha força a dispensabilidade do ME/ Direcções Regionais serem informadas, sendo que, por parte do órgão de defesa do consumidor, se alude em complemento ao aval de outras entidades neste processo, tal como os discursos seguintes demonstram:

“(…), isto tem a ver com duas coisas: uma, é a regulação, (…) em termos daquilo que são os organismos centrais e regionais do Ministério (...), [outra é] a escola tem autonomia em muitos sectores, e este é um deles, embora a informação (...) pode causar alguma alteração dessa própria regulação (...), mas é um pau de dois bicos, porque isto comportava um determinado movimento a nível das Direcções Regionais, e dos organismos centrais que não era fácil de dar resposta... mas que era bom, era (...), portanto é dispensável porque a escola tem autonomia...”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“Ah, eu diria até mais longe aqui (...), em situação de dúvida, estas entidades podem ser alargadas, por exemplo, se estiver em causa alguma questão de saúde... faz sentido perguntar à Direcção Geral de Saúde (...), ou, dependendo das áreas ou das matérias, perguntar a outros entes públicos ou entes privados que mereçam um reconhecimento social, por exemplo... que tenha uma certificação particular e que seja capaz de emitir uma opinião”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

Já por parte do discurso dos órgãos do mercado, acentua-se, sobretudo, a necessidade de transparência e celeridade nos processos inter-departamentais, além da existência de regras claras para com todos os parceiros envolvidos:

"Nós informamos, mas sabemos que a maior parte das vezes não é isso que acontece. Informamos normalmente a estrutura central, e essa é que informa as estruturas regionais. Ah, como princípio parece-me interessante, mas (...) há cada vez mais empresas a criar acções e a querer ajudar, e quando muito um departamento próprio para avaliar para os projectos que querem entrar nas escolas"

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

Por último, e no tocante à sociedade civil, pondera-se que, por já haver “(...) tanta gente a avaliar o que se passa nas escolas (...) por uma questão de independência que o Ministério seja informado, não precisa é de autorizar” [Secretária Geral da APAP, E24], reforçado pela ideia de que não deve ser condicionante e entrave de projectos aprovados designadamente pelo Conselho Geral:

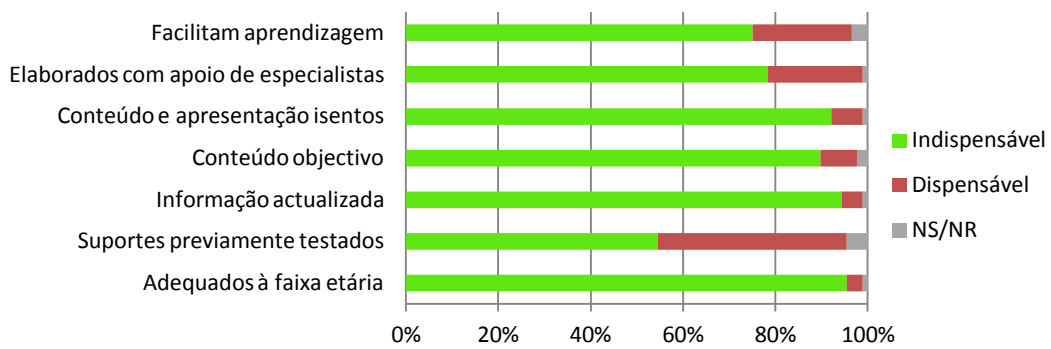
“Isto é dispensável, porque, por vezes, os ME, e as Direcções Regionais são um entrave. O Director tem autonomia e tem um Conselho Geral (...). Ah, também temos aqui o reverso da medalha, muitas vezes as grandes instituições (...) preferem fazer acordos com o ME (...). Porquê? Porque se for pelo ME a abrangência será muito maior, a publicitação será muito maior, e... tendo por finalidade última o lucro, terão maior lucro (...) do que se for pelo agrupamento”

[Directora da CNIPE, E21a].

Prosseguindo agora com a análise da proposta do Código de Boas Práticas, quanto aos recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica usados (Figuras 5.27 e 5.28), verificamos similarmente um ponto de divergência, a saber: os suportes das acções são previamente testados por professores. Na verdade, é atendendo a este indicador que, quer os órgãos de direcção dos agrupamentos de escola expressam, em 41%, a dispensabilidade do mesmo. E, quer os nossos entrevistados revelam que a divergência maior pode colocar, de um lado, quem gere as acções da comunidade educativa, ao ser considerado “(...) importante que para além de ser contextualizada, que seja feita com seriedade e com

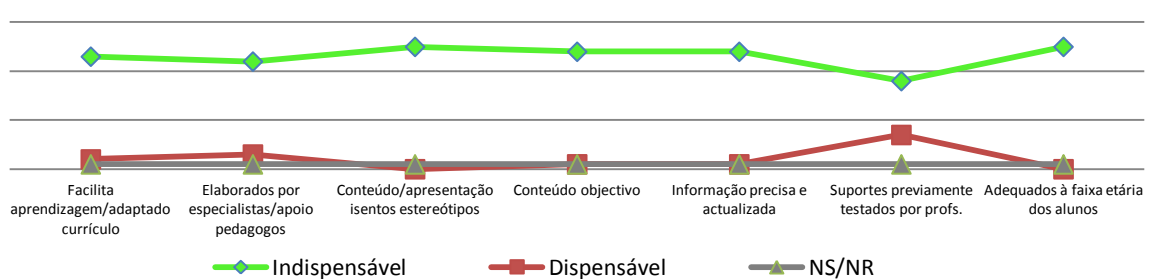
professores que dominam os conteúdos (...)” [Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16], e do outro lado, executivos de organizações exógenas, ao poderem considerar ser um “(...) contra-senso, esta coisa de ser testada por professores, porque se nós produzimos as coisas com a colaboração de pedagogos (...)” [Coordenadora de projectos editoriais focados nas escolas, E3]. Porém, e apesar da discursividade apresentada, o dilema da dispensabilidade deste indicador pode simplesmente ser indicativo do tipo de acção em causa, ou por outras palavras: “(...) há acções sim senhora, há outras que nós temos o *know-how* suficiente para...” [Executiva de agência com departamento de marketing infantil, E2].

Figura 5.27 – Recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Figura 5.28 – Paradoxos dos entrevistados face a recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica



Legenda: Entrevistas (em frequência absoluta).

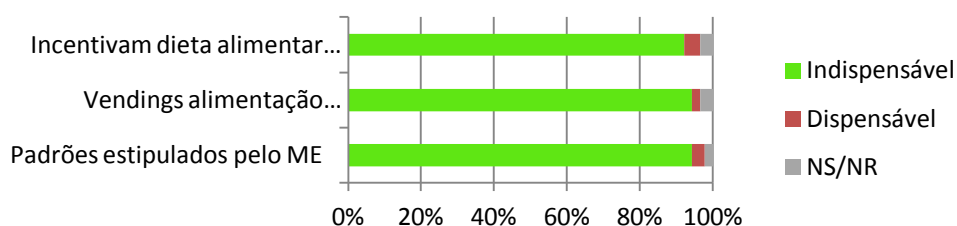
Por último, a terceira subcategoria aqui proposta – Dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, *vendings* e bar/cafeteria (Figura 5.29), apenas deixa transparecer clivagens acentuadas de percepções por parte dos entrevistados, no que respeita às *vending machines* (Figura 5.30). Com efeito, a percepção dos nossos entrevistados face ao

indicador – as máquinas de venda incluem alimentos que favorecem uma alimentação saudável em detrimento de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar – revelou a indispensabilidade deste pressuposto, desde que enquadrado nos padrões de referência alimentares actualmente estipulados pelo ME. Na verdade, apenas uma minoria sustenta dúvidas acerca da concretização deste referencial nas práticas escolares quotidianas:

“...de uma forma geral, estas máquinas não têm produtos que se enquadram numa alimentação saudável (...), aí estão aquilo que eles não podem ter no bar, chocolates, bolachas não sei das quantas... no bar das escolas já consigo ver alterações, até por imposição da lei, não é? nas máquinas... era indispensável que isto acontecesse mas a nossa realidade ainda está um bocadinho longe disto”

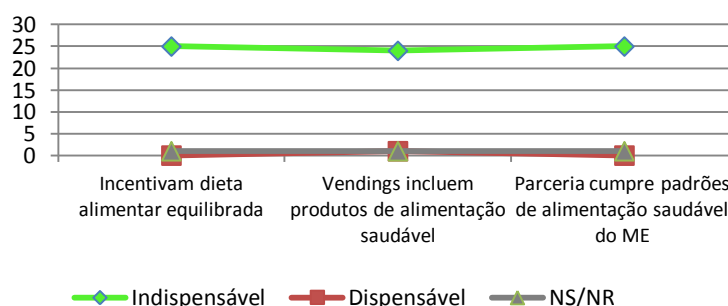
[Técnica Superior da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra, E7].

Figura 5.29 – Dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, *vendings* e bar/cafeteria



Legenda: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Figura 5.30 – Paradoxos dos entrevistados face a uma dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, *vendings* e bar/cafeteria



Legenda: Entrevistas (em frequência absoluta).

De modo a complementar esta análise temática, questionamos ainda os órgãos de direcção dos agrupamentos de escola acerca das medidas que consideram terem ficado

ausentes desta proposta de Código de Boas Práticas. Donde resulta que a maioria<sup>252</sup> aponta para uma plena conformidade da proposta, embora se evidencie sobretudo a necessidade de assegurar a salvaguarda ética da escola pública, alunos e famílias, entendendo-se, assim, que a “acção patrimonial não deve implicar a aquisição de produtos ou serviços por parte dos alunos ou suas famílias”, além de se defender concomitantemente “independência, rigor, transparência e defesa de interesses dos alunos e pais”. Na verdade, é similarmente no tocante à defesa de princípios éticos e ao envolvimento das famílias que confluem também as representações dos actores sociais entrevistados. Observemo-los:

“(…) a literacia comercial tem que estar assegurada... faz parte ensinar as regras... outra coisa (...), é a complementaridade externa (...), *sites* ou o que for, (...) a escola não pode ser para captação de recolha de informação (...), de base dados (...). É preciso assegurar que o que é para a escola, fica na escola”

[Secretária Geral da APAP, E24].

(...) consideramos muito importante, e ... estamos a tentar desenvolver bastante que é o envolvimento das famílias (...), até por duas razões para já, porque qualquer coisa que se faça para mudança de hábitos na escola que não envolva a família não funciona, e por outro lado, porque os pais têm direito de saber a que é que os filhos são expostos na escola”

[Gestora de Marca (Nutricionista), E13].

Ainda, e antes de terminar este enquadramento analítico, procuramos saber quais podem constituir as principais dificuldades para a implantação desta proposta de Código de Boas Práticas. Nesta esteira, concluímos, a partir de uma conceptualização de várias linhas de interpretação das representações sociais dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares<sup>253</sup>, que as dificuldades tendem a assentar em questões como: a adequação à comunidade educativa dos projectos comunicacionais, ou seja, poder ser estabelecida “uma relação de oportunidade entre o que é uma intrusão em espaço escolar de metodologias de incentivo ao consumo e uma política aprendizagem de selecção e oportunidade do consumo”; com o cumprimento filosófico por parte do sector empresarial da sua responsabilidade social, em que deve prevalecer um “consenso entre a lógica empresarial e os objectivos da escola

---

<sup>252</sup>É de referir que das apenas vinte e duas respostas qualitativas obtidas (pergunta aberta), quinze apontam, todavia, para uma plena conformidade da proposta, ao passo que sete evidenciaram que falta assegurar a salvaguarda ética da escola pública, alunos e suas famílias (Questão 2.1).

<sup>253</sup>De trinta e nove respostas qualitativas (pergunta aberta da Questão 2.2): onze prendem-se com a adequação à comunidade educativa das estratégias de comunicação; dez, com o cumprimento por parte do sector empresarial; sete, com as características da articulação inter-institucional (objectivos, competências, recursos e critérios); sete, com um conjunto de diferentes razões; e quatro, com a vulnerabilidade da escola perante o poder comercial do mercado.

pública”; com a ideia de que as empresas, para concretizarem este modelo de gestão, têm de “abrir mão” de alguns dos seus recursos”; com características desta articulação inter-institucional, como seja a formação específica em “recursos humanos e físicos adequados”; além de uma certa vulnerabilidade da escola perante o poder comercial do mercado, em virtude de, ao ser beneficiária material das campanhas, poder esquecer as “regras éticas que devem ser tidas em conta”.

Na mesma linha de raciocínio, e por parte dos nossos entrevistados, foi possível apurar que o paradigma regulação e auto-regulação constitui um denominador comum a todos os discursos. Nesta medida, temos, nomeadamente, os órgãos do Estado a afirmar que, apesar do que é proposto ser aparentemente consensual e aceitável pelos parceiros, um código iria harmonizar procedimentos acentuando a sua indispensabilidade. Ouçamo-los:

“(…) muito destas coisas já existem na prática, não de uma forma tão objectiva, e essa prática não é adoptada por todos como é óbvio (...), quer dizer, os projectos, neste momento, nas escolas são obrigatórios, e nós temos que entender ainda muito sobre projectos (...) e há sempre muita discussão: Como é que é? Aceitamos isto, ou não aceitamos isto? (...) mas havendo qualquer coisa que regule este processo e que já esteja definido à partida, deixa-nos de consciência mais tranquila....”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

“Eu considero que é essencial (...) por parte dos organismos que tutelam as escolas... por parte das escolas para se poderem organizar e terem elas próprias um Código perante o qual possam responder (...), para as famílias, porque sabem quais são os Códigos pelos quais a escola se gere e se rege, para a comunidade em geral, porque sabem de que forma é que se hão-de relacionar mais facilmente com as escolas. Portanto, (...) havendo um Código (...), eles sabem como é que se hão-de comportar e organizar, ah, havendo só orientações... é mais vago e menos objectivo e eles têm mais dificuldade até em assumir a responsabilidade de alguns projectos”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

Além de termos os órgãos do mercado a frisar que se, por um lado, esta iniciativa é vista “com bons olhos” por quem já se rege por códigos de RSE, por outro, é ainda considerada pouco polarizante devendo ser introduzido um mínimo etário:

“(…) adorava poder dizer a todas as empresas: atenção que agora as escolas têm um Código e a gente tem de cumprir! (...). Agora, para a escola, eu acho que o mais importante é ver quem vai ser responsável, ah... e não ser na tentação... há coisas super apetecíveis às vezes nas propostas... e dá brindes e não sei quê...”

[Partner da SDC, agência com projectos de comunicação pedagógica, E1].



“(…) é pouco polarizante... facilmente se conseguia acordar este Código (...) 95% eu diria que sim, que toda a gente vai responder da mesma forma, ah... o que me leva a questionar: Será que isto servirá para realmente ser um documento?, ok! Está despachado, existe um Código, vá, agora giram vocês com base neste Código (...) essa questão de não comunicar abaixo dos doze anos é muito polarizante”

[Director de Marketing, E5a].

Todavia, é por parte da sociedade civil que vozes mais críticas se erguem contra a implantação de um Código de Boas Práticas, visto poder significar o abrir da escola de par em par ao mercado, dada a impreparação ou desatenção crítica da comunidade educativa, e dada a inexistência de uma articulação dialogante entre regulação e auto-regulação:

“Agora, isto não se resolve só com Códigos de Conduta (...), ou com Códigos que se inscrevam nessa preocupação por vezes vã de Responsabilidade Social, que também está ao serviço de determinados objectivos (...). Para que isto funcionasse, era indispensável que houvesse uma cultura de concorrência em Portugal inter-empresarial, que não há! (...)”

[Director da apDC/CEDC, E11].

“(…) este Código de Boas Práticas (...), poderia ser algo que o próprio Ministério recomendasse (...). Admito isto, numa lógica (...) de que continua a ser um paradigma ainda não superado (...), a escola-cidadania da outra... em que... para estar bem e confortável precisa que a lei diga alguma coisa (...), para superar esta tensão (...), uma recomendação da adopção (...) ou simplesmente a sua referência nos próprios protocolos, penso que seria de extrema utilidade...”

[Director da CONFAP, E19].

“(…) ou o Estado (...) faz a divulgação junto das escolas, ou é curricular ou obrigatória, digamos assim, ou não dá em nada, ou se vai buscar uma coisa vinculativa e apoiada pelo Estado e fiscalizada... ou então vai ver que cai em saco roto...”

[Secretário Geral do ICAP, E20].

A finalizar, acreditamos complementarmente que banir legislativamente a publicidade abaixo dos doze anos, poderá motivar anunciantes e agências de comunicação e publicidade a reequacionar a vulnerabilidade, ingenuidade e inexperiência no campo da descodificação de mensagem comercial *vs* conteúdo dos pequenos-grandes consumidores. Muito embora, e como tivemos a oportunidade de demonstrar, este procedimento necessita, para poder ser implementado, de um confronto entre práticas sociais e pressupostos científico-académicos na promoção de um diálogo rico em inferências.

Por fim, resta-nos afirmar que, de acordo com os dados apurados, validamos a terceira e última hipótese (Hz), ao confirmarmos que as acções comunicacionais em espaço escolar geram posições antagónicas por parte dos actores sociais directa e indirectamente

intervenientes apesar de alicerçadas em parâmetros ético-legais. Na verdade, e a reforçar esta validação, dado o estágio de desenvolvimento dos meios de comunicação, dimensão marcante da cultura ocidental e da sociedade contemporânea, somos levados a concluir que a exploração das potencialidades e limites ético-legais da escola pública apenas produz sentido se percebida no quadro de um processo de globalização económico-financeiro e político-cultural vigente. Do mesmo modo, e apesar da reminiscência de acções comerciais e de propostas comunicacionais mercadológicas, “o caminho faz-se caminhando”, coexistindo, conseqüentemente, com parcerias que, ao agregar valor à imagem da empresa cidadã, se predispõem a actuar em prole de acções sociais num contexto singular, como é o da escola pública. Trata-se, com efeito, de um processo evolutivo de co-aprendizagem de responsabilidade social e de cidadania crítica e consciente que, inevitavelmente, obriga a uma auto-análise e a uma aprendizagem partilhada.



## Capítulo 6 – UM BALANÇO REFLEXIVO: PARCERIAS SÓCIO-EDUCATIVAS HÍBRIDAS OU A LIQUIDEZ DE UMA MODERNIDADE

---

Retomam-se aqui os objectivos da investigação, fazendo um balanço entre os resultados teóricos e empíricos com o intuito de esboçar algumas respostas que pretendem abrir linhas de debate e reflexão, em torno, tanto do papel do sistema educativo numa mediação tridimensional entre parceiros público-privados, como da escola como canal de *media* e de consumo, bem como dos paradoxos, axiomas e limites ético-legais que estas parcerias público-privadas e híbridas acalentam.

---

### CONTRIBUTOS E LIMITES DE UM BALANÇO REFLEXIVO

“...a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milénio” (Hall, 1997).

Se tudo o que até aqui perspectivamos nos leva a concluir estarmos perante uma modernidade que é multidimensional, estamos seguramente também perante uma abordagem multifacetada, proporcionada por reflexões elaboradas ao abrigo de uma transdisciplinaridade, que possibilita uma peculiar leitura interpretativa do *locus* espaço escolar. Foi aliás esta linha de interpretação que nos moveu a incorporar, a nível macro, meso e micro, um conjunto de abordagens, visando analisar uma gama de acções de marketing e comunicação escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) nos últimos cinco anos, contextualizadas cultural, social, económica e politicamente. Pretendemos ainda ir além do mero apontar ou denunciar de uma complexa teia de discursos ideológicos que subjazem a esta matéria, cruzada por um interface de actores sociais dotados de uma correlação diferenciada de forças, poderes e hegemonias (Apple & Beane 1997; Barroso, 1998b; Barroso *et al*, 2007). A postura adoptada obriga-nos, todavia, crítica e reflexivamente, a perceber que esta pesquisa pode, em alguns momentos, reflectir ela própria tais contradições, que ao serem, no entanto, aclaradas e questionadas podem ser geradores de novas reflexões. Assim e para o efeito, iremos realizar um balanço prévio às conclusões finais, focando-nos nos contributos e limites que os três vectores analíticos (Figura 1.4) ancoradas ao adaptado diagrama tridimensional de Feuerstein (2001) que alicerçam este objecto de estudo, potenciaram. Observemo-los em seguida.

## **A tridimensionalidade de um processo de mediação: o sistema educativo entre parceiros público-privados**

Como oportunamente adiantámos, seria inusitado até há algum tempo atrás abraçar a relação escola e comunicação como áreas inter-dependentes, visto escola e educação constituírem campos que se encontravam a léguas de distância de estratégias de marketing e de estudos de mercado alicerçadas em lógicas económicas. Em contrapartida, na cultura social de intercâmbios contemporânea (Pérez Gómez, 1998), o sistema educativo é entendido como recurso, não apenas de aquisição e consolidação de conhecimentos<sup>254</sup>, mas também e na esteira de directrizes internacionais (FMI, Banco Mundial e OCDE), como factor de comparação na rivalidade competitiva de rankings internacionais. É ainda no âmbito destas reformas educacionais que velozmente percorrem o globo, que o sistema educativo é projectado como certificador de competências e habilidades ao longo da vida (Caraça, 2005), acompanhado de uma mobilização da acção humana incentivada a conceber e desenvolver tecnologias várias e *know-how* locais, em paralelo com a promoção de sistemas de ensino por determinadas corporações (Oliveira, 1998; Hirt, 2005).

Similarmente, a escola, como organização, alcançou uma situação de visibilidade como objecto de análise (Laderrière, 1996), ao converter-se também num objecto de propaganda contido na desregulamentação e privatização de empresas públicas, num meio favorável à hegemonia das grandes corporações transnacionais e à diminuição das acções do Estado-Nação, principalmente nos sectores do *Welfare State*. Esta agenda global é ainda suportada por uma abertura total de fronteiras que rompe com antigas protecções aos mercados locais/nacionais potenciando, conseqüentemente, a converção dos Estados-Nação do passado, em nós cruciais de uma rede onde é exercida a partilha da soberania com organizações de escalas múltiplas supra-nacionais, regionais ou não-governamentais (Castells, 2005). Neste sentido, a agenda política actual tende para as acções de governança ou para a influência política de actores externos, tanto de cariz económica, como política, constituindo, aliás, a governança assim entendida, a imagem política da globalização económica (Caraça, 2005).

Decorre, porquanto, desta agenda, um Estado democrático e pluralista onde convivem diversos centros de poder e onde os protagonistas da vida político-social se organizam em

---

<sup>254</sup>De acordo com: pensar a educação do futuro "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI" – *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1998).

grupos múltiplos, viabilizando uma conceptualização da esfera pública para além da tradicional dicotomia público-privado (Afonso, 2010). Por conseguinte e transpostas estas noções para o domínio da escola pública, deparamo-nos com um ciclo compreendido entre uma desestatização e o florescimento de uma sociedade civil organizada. Se adicionarmos, ainda aqui, uma certa autonomia e participação como fruto, tanto de um descontentamento com os modelos burocráticos e centralizados de gestão das políticas sociais, como instrumentos indispensáveis à concretização de uma gestão democrática, então podemos mesmo afirmar que o processo de organização escolar expõe uma dada concepção de Estado. É concomitantemente essa autonomia escolar de implantação gradual que lentamente opera uma transformação relacional da escola pública com a sociedade civil, onde o papel do Estado é o de ser um parceiro também, e onde já não teme que o seu poder fique de algum modo diminuído devido a esta participação.

A existência desta organização escolar (Nóvoa, 1999), neste quadrante, tem assento numa ordem mundial política economicamente competitiva capaz de articular parcerias entre o sistema educativo formal público e outros organismos público-privados numa articulação de processos de gestão de um quase-mercado (Afonso, 2001; 2003; 2010), capaz de dinamizar o desporto, o lazer, o entretenimento e a cultura, além de uma panóplia de recursos pedagógicos e financeiros (Kenway & Fitzclarence, 1999; Kenway & Bullen, 2001; Wilcox *et al*, 2004; Molnar & Garcia, 2005; Stuart, 2006; Molnar, 2006a). Desembocamos, assim, num sistema educativo público que caminha para uma autonomia administrativa e financeira numa pluralidade de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, embora por cá não impere, todavia, um modelo organizacional inteiramente novo, apesar de serem evidentes as sucessivas tentativas encetadas (Barroso, 2008).

Não menos importante é acentuar que esta articulação de parcerias reina num cenário de modernidade líquida (Bauman, 2007), que perante a solidificação de um espaço público não-estatal (Bresser-Pereira & Grau, 1998), assente na participação do sector produtivo privado na escola pública, mediante acções de um segmento específico do terceiro sector, as empresas com responsabilidade social, coadjuvado pelo Estado e pelo mercado, nos leva, por conseguinte, a admitir o papel de mediação simbólico central que a escola desempenha, enquanto canal de comunicação e de consumo.

Na senda desta interpretação, deparamo-nos com novas formas de interacção interinstitucional encetada por interacctores em que a “centralidade cultural” (Hall, 1997) revela ser, favorável ao florescimento de uma gama de acções de marketing e comunicação

escolar, reportamo-nos particularmente às oito aqui trabalhadas (Molnar, 2006a; 2007)<sup>255</sup> entre as quais sobressaem, segundo a representação social dos órgãos de direcção dos agrupamentos de escolas E.B.2.3 com e sem ensino secundário continentais analisadas (Figura 5.1), os patrocínios tanto de programas e actividades (59%) como de material pedagógico (64%). O que nos leva, pois, a poder afirmar estarmos perante artefactos culturais, não meramente de tipo material ou instrumental, ao se encontrarem à luz de uma responsabilidade social empresarial justa e intrinsecamente, vinculados às esferas política, económico e social (Yúdice, 2004). No entanto, e para além da análise dos conteúdos inerentes a estas acções comunicacionais que, de todo, tivemos a pretensão de dissecar individualmente, considerámos ser pertinente reflectir em torno do seu modelo de gestão, tentando, deste modo, entender o papel que essas acções assumem na sua condição de “recurso” (*idem*), o que decididamente pressupõe, em nosso entender, deslocar o foco de atenção do que a cultura pode promover para a forma como é aplicada socialmente.

Assim sendo, transcorre aqui uma cultura articulada às esferas económico-políticas “mutuamente” (Hall, 1997) constituídas, e em que são os mecanismos, accionados nesta mediação, que sobremaneira nos inquietam. É precisamente neste cenário que, e de acordo com os dados apurados, a educação pública parece tender a tornar-se responsabilidade não apenas do primeiro, mas também do segundo e do terceiro sector, num processo que tem vindo nitidamente a conhecer uma tendência de intensificação (Figura 5.5) nos últimos cinco anos (48%). E que implica justificar constituir este um processo paralelo a um crescimento da indústria focado no mundo infanto-juvenil que, dada a dificuldade em impactar esta população híper-fragmentada e de audiência volátil, potencia o espaço escolar, quer com campanhas de comunicação comercial, quer de acções socialmente responsáveis (Molnar *et al*, 2009). Neste sentido, e segundo os dados categorizados acerca das acções em que os agrupamentos de escola demonstradamente têm participado (Figura 5.4) sublinhamos que sobremaneira se destacam os sectores de actividade C e J (CAE) que incorporam produtos alimentares e produtos informáticos e electrónicos e material pedagógico e outros elementos de informação/ comunicação (ambos com 20%). Produtos e serviços estes, que dadas as suas características demonstram tanto uma adequação ao *target*, como e há que frisá-lo, corroboram as preocupações internacionais acerca da promoção de marcas alimentares (*fast food e fast drink*) em meio escolar.

---

<sup>255</sup>A reter: patrocínio de programas/actividades escolares; acordos de exclusividade comercial; programas de incentivo escolar; campanhas publicitárias em espaço escolar; patrocínio de material pedagógico; marketing electrónico; gestão de programas escolares; e recolha de fundos (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a).

No entanto, a constatação desta implosão nos últimos cinco anos, segundo os órgãos de gestão e administração escolar, difere paradoxalmente quando comparados os dados acerca das organizações que categorizadamente agregam o maior número de acções de marketing e comunicação escolar, visto ser aqui apontado o predomínio do sector empresarial (Figuras 5.2, 5.3 e 5.4), ao passo que as representações manifestadas pelos mesmos órgãos de gestão acerca das entidades exógenas que acreditam que têm protagonizado esta tendência de intensificação, apontar os órgãos do Estado logo seguido da sociedade civil (Figuras 5.8 e 5.9). Mais, é a própria escola em paralelo com os órgãos do Estado que na actualidade é percecionada de um modo pró-activo enquanto agente impulsor desse contacto (Figura 5.10), e que, ao assentar num novo modelo de gestão e na reformulação de práticas escolares concertados com dados projectos educativos, tende a valorizar tanto a educação como formas de aprendizagem de formação e certificação. Contudo e ainda curiosamente, de acordo com estas representações sociais, cabe à sociedade civil contactar significativamente mais os agrupamentos de escola que o sector empresarial (Figura 5.7).

Ora, a complexidade destes resultados, associados aos discursos dos actores sociais entrevistados, suscita-nos justamente uma interrogação: será que a divulgação de práticas menos éticas ou de todo consonantes com códigos de boas práticas pode levar a que nos resultados se queira em determinados momentos escamotear uma realidade, ou seja, a sobrepor representacionalmente os órgãos do Estado e da sociedade civil em detrimento dos agentes do mercado? Poderá ser esta a razão explicativa da dificuldade de obtenção dos inquéritos por questionário aos órgãos de direcção escolar, a quem tivemos de vivamente argumentar e solicitar uma resposta, frisando e desmistificando, para o efeito, o trabalho científico em causa?

Na verdade, e como demonstrámos, o posicionamento em torno destas matérias está longe de ser isento de controvérsia ao balançar, mormente, entre acções comerciais de produto/marca e outras de responsabilidade social, e ao, nem sempre, estas últimas serem consideradas comercialmente inócuas, mesmo ao abrigo de uma RSE, como alguns dos entrevistados enfatizaram, o que necessariamente nos faz desembocar noutra questão intrinsecamente vinculada a este processo interaccional: que benefícios tangíveis e intangíveis podem advir para os *stakeholders* da “*escola em parceria*” (Zay,1996:156)? Em resposta, e antes de mais, esta é uma questão seguramente filosófica, política e ideológica em que exactamente o facto do *schoolhouse commercialism* incluir uma amplitude de actividades em marketing corporativo, implica uma especificação do modo como o processo de “*marketização*” do sistema educativo é capaz de catapultar o sistema educativo de um serviço



público a uma “*commodity*” (Hatcher, 2001). Estando, porquanto, subjacente nesta resposta que, se a comunicação de marketing chegou a ser tabu na educação pública, restrições orçamentais e ideologias neo-liberais acabaram por anulá-la como “*commercial free zone*” (Molnar, 2007:7), operacionalizando por conseguinte o sistema educativo, tanto como lugar de consumo, como mercadoria transaccionável. Ao que Bourdieu (1998) adiciona que, o sistema educativo convertido por esta utopia neoliberal ao abrigo da teoria económica social “logra pensar-se com a descrição científica do real” (:129), não o encarando “*enquanto tal* num tempo em que desempenha um papel determinante tanto na produção dos bens e serviços como na produção dos produtores” (*idem*:130).

Todavia, e à parte dos vários enfoques politico-ideológicos, há a frisar que, um processo de territorialização das políticas educativas tem necessariamente de ultrapassar o de uma mera modernização política, visto tratar-se de uma plataforma de mobilização de múltiplos actores sociais portadores de lógicas (quicá) conflitualmente divergentes, que têm por intuito o empreendimento de uma acção colectiva. Nesta senda e por parte dos órgãos de gestão e administração escolar inquiridos, não se encontra representacionalmente de todo arredada a positividade desta articulação entre *partners*, dada a forma como incorporam as acções de marketing e comunicação escolar nos parâmetros de cooperação de parcerias sócio-educativos flexíveis e interinstitucionais de mútuo interesse (Figura 5.12). Embora, tal não signifique tratar-se de uma relação em que estritamente prevalece um “sentido da paridade” (Martins, 2009:67) entre parceiros dada designadamente a assimetria de informação e de interesses que nesta acepção a tendem a caracterizar (Figura 5.13).

Não obstante, sabemos que uma tendência de intensificação de parcerias sócio-educativas fruto de uma “colaboração estruturada” (Marques, 1996:23) ao representar uma participação interventiva da sociedade local, pode vir a reforçar uma dimensão comunitária da acção educativa. Pode, aliás, ao assentar numa dimensão democrática, comunitária e participativa privilegiar interesses sócio-políticos e culturo-económicos, em detrimento de voláteis e lucrativas acções de comunicação comercial. Tendo com efeito sido esse o sentido que oportunamente constatámos por parte do discurso empresarial analisado, ao desvalorizar na actualidade a ocorrência de uma dimensão de curto prazo, atento a estratégias e segmentações de mercado e de lucro, face a uma matriz assente na responsabilidade social. Todavia, e paradoxalmente, essa observação não constitui ainda o espectro partilhado pela direcção dos agrupamentos escolares inquiridos, em virtude de terem acentuado (Figura 5.11) o carácter pontual de qualquer uma das oito acções da tipologia trabalhada (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a), inclusive as práticas comunicacionais assentes em princípios RSE,

como podem ser o patrocínio de material pedagógico, o patrocínio de programas/atividades escolares, os programas de incentivo escolar e a recolha de fundos, de que precisamente exemplificamos alguns projetos ao longo da presente dissertação. Donde, e face ao exposto, pensamos que estes resultados revelam essencialmente, um espaço escolar como *locus* activo de confronto e tensão, de negociação e partilha entre múltiplos e díspares actores sociais num palco, notoriamente “performativo” (Yúdice, 2004), caracterizado por uma certa instrumentalização da cultura como bem de consumo e prática social, como recurso e investimento central da contemporaneidade a legitimar a sua “conveniência” (*idem*, 2004).

### **A escola como canal de *media* e de consumo**

Partindo da percepção de que a educação e a comunicação traduzem processos sociais histórico-culturais singulares que, na contemporaneidade, tendem a entrelaçar-se e a interagir num cenário propulsor comum (Stuart, 2006), defendemos que a globalização da economia, a proliferação de redes de comunicação e de informação, as marcas globais e os modos padronizados de consumo acarretam conseqüentemente uma expansão de produtos educativos estandardizada. Mais, cabe a esta padronização possibilitar que um dado tipo de acção pedagógica de uma organização exógena, inscrita numa “*global business community*” (Mattelart, 2000a:326), possa ser consumido em qualquer parte do mundo, num desafio constante de procura de argumentos capazes de persuadir consumidores em distintos contextos culturais. É justamente esta cultura global que particularmente ambiciona “identificar os «universais» ou «coeficientes de aproximação das audiências»” (*idem*:324), assente numa “confluência das atitudes e de comportamentos para um «estilo de vida global»” (*ibidem*:324). O que, seguramente, não invalida que redes publicitárias globais, ao actuarem unificada e estrategicamente, consigam também, paralelamente, fomentar “modalidades tácticas duma autonomia capaz de reflectir os cantos e recantos dos territórios e contextos particulares” (*ibidem*:325). No entanto, e apesar do entendimento de que as sociedades são exponencialmente mais complexas, “o discurso dos seus operadores continua a ser classificativo e unidimensional” (*ibidem*:324) em torno de uma identidade cultural centrada no “parâmetro único da medição de audiência” (*ibidem*:336). Em síntese, apoiamo-nos numa abordagem que aponta para indicadores de homogeneidade que segmentam estilos de vida em “*consumption communities*” (*ibidem*:329), fruto de investimentos que têm tido, nos produtos das indústrias culturais norte-americanas, os “suportes naturais da universalidade”

(*ibidem*:324), o que curiosamente gerou uma alcunhada cultura “mcdonaldizada” (Ritzer, 1993).

Concomitantemente, vivemos numa “época de transição” (Caraça, 2005), certamente não imune ao papel tridimensional da criança e do jovem consumidor num espaço público-privado mediatizado e particularmente segmentado, contextualizada histórico-socialmente por profundas alterações na estrutura e na vida quotidiana das famílias (Buckingham, 2009a; Rosa & Chitas, 2010). Com efeito, os dados apurados traduzem uma aposta extensiva na segmentação da população-alvo enquanto modo de penetração corporativo que, embutido de uma dada performance, se assume como *cool*, direccionando-se estrategicamente para um dado *target* (Klein, 2002). Além de ser acompanhado por um momento de configuração cultural em que distintos modelos familiares e novas propostas pedagógicas tendem a contribuir para a constituição de “uma pluralidade de projectos educativos” (Setton, 2005:346) e em que a influência persuasiva publicitária tem, necessariamente, de ser ponderada face a um conjunto de indicadores sócio-demográficos como idade, género, meio social e familiar. Na verdade, e apesar da inerente dicotomia entre publifilia e publifobia, esta persuasão comunicacional não pode, de todo, descurar ainda questões como, a discussão em ambiente familiar e entre pares das mensagens veiculadas (Kapferer, 1989; Gunter & Furnham, 2001; Alves, 2002; Cardoso, 2004).

Vivenciamos portanto, um processo de convergência em que as práticas educacionais, espelho de significados construídos do quotidiano escolar, se desdobram numa série de ícones, símbolos, mitos e ritos, pontuados por valores, princípios éticos e estéticos pertences de uma sociedade de consumo (Baudrillard, 1981). Coabitamos, nesta medida, numa sociedade pautada por uma determinada cidadania de consumo, passível de ser traduzida numa cultura mercadológica de bens e serviços susceptíveis de serem simbolicamente consumidos (Lipovetsky, 2007). E que se diferencia pela valorização da comunicação interceptada pela cultura como instrumento fundamental no âmbito das relações sociais (Mattelart, 2000a), envolvendo uma amplitude de formas de expressão que compreendem desde códigos e linguagens verbais até não-verbais. Linguagens decerto também do corpo que, enquanto elementos geracionais identitários (Giddens, 2001a; Giddens, 2002), apontam a comunicação como um processo de interacção humana revelador de um conjunto de crenças, valores, atitudes e saberes inscritos em dadas relações sociais. É, pois, precisamente neste sentido, que as práticas culturais acabam por motivar uma dada vinculação identitária, visto a cultura poder ser portadora de um factor decisivo quanto à “combinação de sucesso económico e coesão social, a longo prazo” (Hall, 1997).

Em linha com estes considerandos, a comunicação e a educação, enquanto cerne de construção e de significação da vida social (Sousa, 1999), ao agregarem uma pluralidade de mediações e de mecanismos identitários num mundo simbólico em que os meios tecnológicos potenciam parcerias entre objectos mediáticos e educativos (Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), destabilizam fronteiras conceptuais, gerando periclitantes condições de construção e participação entre “esfera pública e privada, entre infância e idade adulta” (Belloni, 2007:77). Daí que, ao valorizarmos estes modos de promoção de um capital simbólico, tenhamos que, necessariamente, entendê-lo à luz da sociedade de consumidores (Bauman *cit in* Porcheddu, 2009) que caracteriza a modernidade tardia em que vivemos. Logo, e em sintonia com Buckingham (2009a:3), embora haja riscos e, por conseguinte, a necessidade de salvaguardas éticas adequadas e concertadas, o mundo comercial e os meios de comunicação oferecem às crianças e jovens oportunidades de entretenimento, aprendizagem, criatividade a par de demais experiências culturais. Nesta senda, um dos argumentos mais consensuais dos discursos dos órgãos do Estado, do mercado e da sociedade civil apurados, é o de que estas técnicas comunicacionais no espaço escolar constituem, mormente, um factor potenciador de acesso e uso de dados produtos e serviços, que, de outro modo, estariam porventura por completo vedados e inacessíveis à comunidade escolar.

Porquanto é certamente este contexto sócio-cultural contemporâneo que fomenta a necessidade de se dotar os pais de competências em matéria de consumo e *media*, tanto em casa como nas escolas (Buckingham, 2009a:4). Com efeito, a alfabetização e a literacia constitui uma variável fundamental para um melhor entendimento e descodificação em matéria de consumo, dada a comercialização junto do *target* infantil não apresentar sinais de diminuição quer nos meios tradicionais, quer nos novos *medias*, entre os quais a escola como temos vindo a demonstrar. Esta forma de se entender a educação pressupõe pois, a aquisição de renovadas habilidades cognitivas e distintas competências sociais e pessoais, visando a integração de uma pluralidade de saberes e *performances* que devem constar da EC e da literacia em *media*, como forma de desvendar renovadas redes simbólicas, e onde “a clivagem informação/conhecimento não deve ser tomada como um absoluto, mas como um campo de batalha ideológico, onde a agência dos investigadores, dos professores e dos movimentos sociais se activa” (Stoer & Magalhães, 2003:1198). Neste sentido é conveniente lembrar que a generalização do acesso à informação mediática, possibilita transformar os actores sociais em sujeitos reflexivos ao conseguirem realizar a “reflexão sobre a natureza da própria reflexão” (Giddens, 2002:27) nas culturas de consumo das sociedades de modernidade tardia. Esta reflexividade manifesta-se e revela-se, nas práticas sociais quotidianas, quer enquanto

receptores – de uma publicidade que edifica as suas mensagens e grafias, num processo de renovação ímpar, quer enquanto emissores – ao dotá-los de instrumentos que lhes permitem ser eles próprios produtores de conteúdos. Daí que a multiplicidade de referências culturais e de redes informativas possam propiciar uma nova percepção do actor sobre si e sobre os grupos que o rodeiam, contribuindo, na verdade, tanto para a explosão de novas formas de interacção social e de aproximação, como também e precisamente, para o seu abandono (Giddens, 2001a). Logo, podem simultaneamente estas formas de inclusão e de rejeição contribuir para a definição identitária, tanto de actores sociais integrados nos mesmos grupos sócio-profissionais ou distintamente repartidos sócio-profissionalmente pelos sectores do Estado, mercado e sociedade civil, como naturalmente da própria população infanto-juvenil.

Mais precisamente, é neste âmbito formativo em que os jovens cidadãos vivenciam uma realidade social mediada pelas TIC's, que decorrem projectos de incentivo a sentimentos de cidadania e de solidariedade, de educação do consumidor e de literacia dos meios, de educação para a saúde e prática de modalidades desportivas, de carácter ambiental e ecológico que, como tivemos oportunidade de constatar são inúmeras vezes concebidos e patrocinados ou individualmente por agências de comunicação e marketing, anunciantes, OAR's da publicidade, associações de defesa do consumidor, associações de pais e encarregados de educação e por federações, ou em modo de triangulação a envolver um organismo do Estado, do mercado e outro da sociedade civil. Ora, este almejar de aquisição de competências, nem sempre é consensual por parte de uma escola cidadã, que legitimando-se disponibiliza uma oferta formativa alocada a novas configurações de poder que velozmente circulam no tecido social:

“Há um currículo cultural encarregado da “formatação” das subjetividades. Nele há enormes doses de sedução, fascínio e prazer, operando na convocação das pessoas para os novos modos de vida nas economias globalizadas do novo capitalismo” (Costa, 2009).

Singularmente, é esta interacção comunicativa, este apelo da campanha comunicacional ao envolvimento e à participação por parte dos alunos (Figura 5.14) que é também promotor de aprendizagem cumprindo conseqüentemente uma função pedagógica (Figura 5.15) independentemente de serem especificamente parcerias ou processos de cooperação (Marques, 1998), o que justamente nos leva a sustentar que,

“A fragilidade epistemológica do conhecimento não dilui o seu carácter formativo e ao mesmo tempo o informacionalismo, em si mesmo, não esvazia o conhecimento do seu potencial de intervenção política e social. A questão que surge como central não é tanto a dos termos

“informação” e “conhecimento”, mas a da sua relação nos contextos de agência” (Stoer & Magalhães, 2003:1198).

Lembramos todavia, que quer quanto ao papel indutor da campanha, quer quanto ao papel pedagógico dos suportes das acções, constituem proeminentemente excepção a estas formas de actuação primeiramente, os acordos de exclusividade comercial, seguidos das campanhas publicitárias e da gestão de programas escolares. E avançando na nossa análise apurámos ainda, que curiosamente estes arquétipos culturais ocorrem (Figura 5.16) sobretudo de modo extracurricular, fora dos horários padrão de funcionamento do ano lectivo (à excepção da gestão de programas escolares). Ainda assim, estas discursividades ocorrem similarmente nas restantes acções (exceptuando também demarcadamente os acordos de exclusividade comercial), pelo apelo a uma interacção e assimilação cognitiva (Figuras 5.14 e 5.15) e, em caso de, porventura, conseguirem desencadenar a abertura de novos mundos interiores e exteriores, pode seguramente ser-lhes apontado um potencial educativo. E ainda em sintonia com esta performance culturo-comunicacional, os artefactos encontram-se acessíveis, em larga maioria, nos espaços comuns do *medium* escola (com um pendor menos acentuado por parte da gestão de programas escolares e determinante por parte das campanhas publicitárias), tal como os dados apurados evidenciam (Figura 5.17).

Em suma, confrontamo-nos com uma visão integradora, capaz de articular *curriculum* social e historicamente determinado, com uma pluralidade de saberes descentralizados acoplados à preposição de *learning by doing* monitorizada por equipas multidisciplinares. E logo, com uma dada acção humana na narrativa da comunicação, a moldar não apenas o *curriculum*, quer sob o ponto de vista de uma produção cultural demarcada, quer pelo seu lado implícito, polissémico e oculto (Apple, 1999; Gimeno Sacristán, 1998), mas também, por um conjunto de saberes extracurriculares, plurais e descentralizados (Kenway & Bullen, 2001) dado que:

“Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos “princípios do conhecimento” (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares” (Bauman *cit in* Porcheddu, 2009).

Muito embora, quando a exaltação do invólucro é alcançada à conta do conteúdo destas sintaxes, dos seus significados, quer seja para ocultar, deturpar ou ofuscar a mensagem, aí a cultura da aparência converte-se num poderoso eixo de uma cultura social persuasiva focada exclusivamente na atractividade dos estímulos sensoriais (Pérez Gómez, 1998:122).

Na verdade, quando analisados os benefícios que podem propiciar aos parceiros, ou seja, quando comparadas as mais-valias que versam estas parcerias de marketing e comunicação para agrupamentos escolares vs organizações externas exaltam-se, por parte dos órgãos de gestão e administração escolar acentuadas diferenças (Figura 5.19), em virtude de globalmente constituírem as empresas as mais apontadas como obtendo significativamente mais vantagens pela realização destas acções culturo-comunicacionais. Apesar de, e há que frisá-lo, serem notórias as divergências das representações sociais dos órgãos de direcção (Figura 5.18), quando ponderados os programas que podem potenciar um papel positivo para o processo de aprendizagem e para a comunidade educativa como são, os patrocínios de programas/actividades escolares, os programas de incentivo escolar, e patrocínio de material pedagógico, em contraponto com o benefício para as organizações exógenas, com são os acordos de exclusividade comercial, as campanhas publicitárias e o marketing electrónico. Com efeito, e tal com apurámos por parte dos actores sociais do primeiro, do segundo e do terceiro sector entrevistado, quando as acções em espaço escolar têm por objectivo a notoriedade, o *core business* e a imagem social da organização, ou seja, quando se privilegia uma comunicação pedagógica de carácter educativo-didáctico, os resultados enaltecem os agentes que o operacionalizam e transparecem positivamente para a comunidade educativa, mas quando o que está em causa resulta representacionalmente numa predominância de objectivos comerciais e de produto/marca, i.e., numa comunicação comercial de carácter promocional, a implementação deste tipo de acções acaba por ser depreciativamente encarada, para qualquer uma das organizações envolvidas, seja a endógena escolar ou a exógena público-privada, tanto pelos órgãos de direcção dos agrupamentos de escola, como pelos *stakeholders* ouvidos.

Ao que importa acrescentar, no que respeita à consulta de requisitos éticos para as acções de marketing escolar definidos pelo ME, que os órgãos de direcção escolar acentuam esse procedimento (Figura 5.20). Embora e curiosamente, tenhamos apurado, segundo a análise macro e micro encetada, não existir formalmente esse dispositivo, ou seja, apurámos nos discursos inter sectoriais referências a um conjunto de princípios e de pressupostos que as parcerias sócio-educativas devem contemplar, designadamente as do Desporto Escolar, embora estas disposições não se encontrem específica e institucionalmente quanto a conteúdos, meios e suportes educativos transpostos para algum protocolo único e específico actualmente em circulação ou Despacho normativo por exemplo. No entanto, esta constatação não invalida que os órgãos do Estado, tal como os órgãos de direcção (Figura 5.20), tenham sido unânimes a apontar para a aplicação de códigos de boas práticas/guias de conduta dos

próprios agrupamentos de escola, ao abrigo da sua autonomia e das deliberações do Conselho Geral.

Em suma, esta simbiose, fusão ou mescla híbrida em que a gama de acções de marketing e comunicação escolar identificadas (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) convive, e em que a cultura gerida como um recurso, mediante distintos objectivos de investimento económico-social alcança desiguais níveis de retorno (Yúdice, 2004), pode precisamente constituir uma das vias que a escola encontrou para responder a renovadas solicitações numa modernidade líquida (Bauman, 2007). Escola que é, desta feita, enquadrada num mercado de oferta e procura, que não se limita a reproduzir culturalmente estas acções, ao ser também produtora deste tipo de práticas culturais, sendo-lhe hoje reconhecida paradoxal e simultaneamente, tal como constatámos, tanto uma atitude pró-activa na procura e proposta de parcerias sócio-educativas, como uma certa impreparação em literacia em *media* para decodificar certas propostas comunicacionais. De todo o modo, o reconhecimento desta pró-actividade implica uma reflexão e um questionamento focado na gestão, no currículo, nos conteúdos e nas metodologias a adoptar (Silva & Souza, 2009:796). É importante lembrar ainda, que este entendimento traduz um processo de socialização para o qual, nos seus primórdios, muito contribuiu o *media* televisão (Lazar, 1987) e que curiosamente ocorreu em paralelo à diminuição do prestígio da escola. E em que a aprendizagem resultante de uma cultura audiovisual numa “escola paralela” demarca-se como exacerbadamente sedutora, sendo singularmente capaz de proporcionar um prazer imediato, contrariamente ao que sucedia numa “escola petrificada” (Friedmann, 1966 *cit in* Lazar, 1987:24). Decididamente, consideramos estar, nesta modernidade tardia, a viver um processo de metamorfose, se pensarmos que a designada “escola paralela” (*idem*) tende a penetrar a “escola petrificada” (*ibidem*), renovando-a e reinventando-a. E que, seguramente, provoca uma alteração profunda nas relações sociais, quer pela apropriação e uso das TIC’s no seu seio, quer e peculiarmente, pelas aprendizagens híbridas que modo interinstitucional e encetadas por interactores propiciadas pelo *in-school marketing* coabitam no seu interior implicando uma co-responsabilização por parte de uma diversidade de actores sociais detentores de ímpares níveis de influência e poder.

### **Entre paradoxos, axiomas e limites éticos-legais**

Na contemporaneidade não pode ser descartada uma perspectiva sociológica, polifónica e polissémica, atenta a nexos e dinâmicas entre os sistemas sócio-político-económico, à escala



global-nacional-local, por agentes público-privados detentores de interesses e legitimidades comuns e individuais, sendo, nesta acepção, que temos de olhar certamente também para os contributos de ordem legal e de regulação e de ordem ética e de auto-regulação que exalam desta pesquisa. Por conseguinte, constatámos no panorama nacional, e sem perder de vista uma dimensão europeia e global, que a nível legislativo a moldura legal do Código da Publicidade português (Decreto-Lei nº330/90) é deveras insuficiente quanto à temática do marketing e da comunicação escolar (art.º 20º), por interditar nos estabelecimentos de ensino ou em suportes destinados a menores exclusivamente produtos (álcool, tabaco, e pornografia) que podem, de algum modo, ser nefastos em termos de saúde pública ou chocar com os valores de uma moral instituída. Do mesmo modo, destacamos também, de entre os códigos de auto-regulação nacionais, o caso da APAN (2005) que, efetivamente, já criou e incorporou no seu código de boas práticas de comunicação comercial focado nos menores uma clausula atenta às instituições de ensino, embora ainda, em nosso entender, limitado no âmbito da sua abrangência, visto aludir apenas às questões da educação do consumidor e da literacia em media, e à distribuição de amostras, em que se admite, sob determinados moldes, a sua distribuição, mas, e há que frisá-lo, salvaguardando-se o incentivo à compra ou o poder desencadear um efeito *pester power*.

Nesta senda, verificámos, similarmente, que a nível europeu (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999) e global (Molnar, 2008) esta matéria, apesar de sensível e controversa em diversos âmbitos, entre os quais, os estudos da OMS em torno da epidemia global da obesidade de crianças e adolescentes que especificamente tem evidenciado a publicitação e a comercialização, no meio escolar, de alimentos de elevado valor calórico e pobres em nutrientes (Hawkes, 2006; 2007), ainda não atingiu o estatuto a nível de regulação e de auto-regulação de meios tradicionais, como por exemplo, a televisão (Hawkes, 2006). Contudo e devido a grupos de pressão, como os de defesa do consumidor, sobressaem sinais que apontam para uma mudança, designadamente, quanto a produtos de *fast food* e *fast drink* no meio escolar, quer a nível de restrições legais de alguns países (Hawkes, 2007), quer no comportamento da indústria alimentar e nos princípios de auto-regulação a que voluntariamente aderem (EU-Pledge, 2007). Lembramos que também por cá, em sintonia com a EU, o Conselho da Europa e a OMS têm vindo a ser desenhados e implementados um conjunto de recomendações ministeriais centrados na temática da saúde e da alimentação saudável (DGIDC, 2006) e que, apesar dos códigos de auto-regulação, entre eles o Pledge português, (FIPA, 2009) demonstrar uma sensibilização para a relação causal entre comunicação comercial e obesidade/excesso de peso que os anunciantes têm vindo a ser alvo

de acusação (APAN, 2003; ICC, 2003; WFA, 2010), os discursos por nós apurados da DGC e das associações de defesa do consumidor apDC/CEDC e DECO, deixam transparecer uma desconfiança nesta *praxis* por a mesma não implicar uma obrigatoriedade de sanções aos ainda remanescentes prevaricadores.

Dito isto, e tendo teoricamente presente uma dicotomia entre o que se entende por responsabilidade social da comunicação (Instituto Ethos, 1999) e por uma comunicação comercial (ICAP, 2010) dirigida à população infanto-juvenil nas escolas públicas nacionais, evidenciam particularmente os resultados empíricos obtidos que a constatação da existência de códigos ou guias internos dos agrupamentos de escola (Figura 5.20) podem ter levado 82% dos órgãos de direcção escolar (Figura 5.23) a recusar, em algum momento, algum tipo de acção de marketing e comunicação proposto. Todavia, não foram os projectos que implicam recursos materiais, financeiros, humanos ou temporais necessários à implementação das acções os que mais recusas desencadearam (Figura 5.24), visto terem sido sobretudo os factores que categorizámos como constitutivos de uma “marketização” da escola pública os que sobremaneira se diferenciam. Assim, e à parte da preocupação com a reacção negativa dos pais e das suas estruturas representativas, temos, notoriamente, nestas rejeições, de um lado, os elementos característicos de uma comunicação comercial, e do outro, acções que colidem com a promoção de uma educação para a saúde. Ou mais detalhadamente temos, de um lado, acções estritamente de foro comercial que demarcadamente colidem com normas instituídas pelo Código da Publicidade (Decreto-Lei n.º 330/90) no seu artigo 14º, no tocante à vulnerabilidade psicológica dos menores, quer pelo facto de explorar a confiança depositada nos professores (indicador referente à distribuição de matéria publicitária/promocional pelos docentes), quer pelo por incitar os alunos e famílias ao consumo (indicadores relativos ao poder de influenciar os consumos das famílias, crianças e jovens e ao serem distribuídos folhetos publicitários/amostras a alunos). Note-se ainda que estas situações de distribuição de *vouchers* directamente aos alunos, tal como o incitamento à compra, já se encontram salvaguardadas nos códigos de auto-regulação nacionais, tal como no Código de Boas Práticas de Comunicação Comercial para Menores (artigos 29 e 30) da APAN (2005); no Código de Boas Práticas para a Comunicação Escolar da SDC (Sair da Casca, 2008a); e no Código de Conduta do ICAP em Matéria de Publicidade e outras Formas de Comunicação Comercial (2010) no artigo dedicado a crianças e jovens (artº. 22). E temos exactamente, do outro lado, factores que colidem com as questões da saúde e de uma alimentação equilibrada (indicador relativos a produtos/serviços que não favorecem uma alimentação saudável e que são desadequadas por razões de saúde, podendo conduzir ao aumento da obesidade infanto-

juvenil) e que não cumprem em espaço escolar, nem com o referencial para uma alimentação sã do ME (DGIDC, 2006), nem com os princípios éticos do EU-Pledge (2007) e do Pledge português (FIPA, 2009).

Ora, da leitura destes resultados, podemos claramente concluir que a remanescência de acções de comercialização do espaço escolar, quer no sentido de ainda serem propostas por certas entidades, quer no sentido de ainda serem aceites nalgumas escolas, vão decididamente contra as recomendações que já constavam do Relatório “*Marketing in schools*” solicitado pela Comissão Europeia (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999) colocando à tona, em nosso entender, uma dada negatividade que parece tender a persistir neste processo, ao deixarem os resultados empíricos transparecer uma certa fragilidade no papel de mediação entre a gestão de um interesse privado/de negócio e de um interesse público/colectivo que simbolicamente a escola desempenha enquanto canal de comunicação e de consumo, alimentado pelo paradigma de menos regulação vs mais auto-regulação.

De forma a aprofundar este contributo, temos seguramente que incorporar nesta linha analítica os resultados referentes às razões representacionalmente invocadas por uma heterogeneidade de organismos justificativas do envolvimento das escolas em parcerias, que lembramos apenas podem ser verdadeiramente entendidas como sócio-educativas, se enquadradas no âmbito de um Projecto Educativo da Escola ou de um Projecto Educativo Local, enquanto instrumentos de planeamento organizacional. Nesta senda, demonstram os resultados por parte dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares e precisamente do ponto de vista da escola (Figura 5.21) que se tende a minimizar a disponibilização de material didáctico e *merchandising* para a comunidade educativa, ao mesmo tempo que sequencialmente se tende a valorizar: a optimização de recursos materiais e a promoção do PEE; a inserção técnico-profissional do agrupamento escolar; e a participação em projectos construtivos ético-educativos. Resultados estes que, na verdade, corroboram a perspectiva de parcerias sócio-educativas aqui defendida, ou seja, que ao colaborarem no financiamento do ensino público, mediante critérios empresariais, como o de eficiência e de rendibilidade, e ao tornarem-se, até certo ponto, co-responsáveis pelo seu funcionamento, lhe conferem positivamente uma determinada visibilidade e legitimidade. No entanto, estas mesmas representações sociais centradas nos motivos que fomentam a participação, por parte da organização empresarial, (Figura 5.22) tendem a minimizar a promoção de comunicação pedagógica e de projectos que promovam a sustentabilidade da relação escola-mercado de trabalho; e a sobvalorizar a notoriedade, *core business* e imagem social da organização na comunidade; e paradoxalmente também os objectivos comerciais, de produto/marca e poder

do mercado tridimensional infanto-juvenil. Face a este último resultado que, seguramente, aponta, em nosso entender, quer para uma dicotomia da natureza da comunicação entre responsabilidade social e comercial, quer para a promoção de posicionamentos antagónicos, particularmente, por parte dos entrevistados do mercado e da sociedade civil, argumentamos que persiste um certo sentimento de fragilidade do papel da escola neste processo de metamorfose num espaço sócio-educativo polivalente.

Indubitavelmente subsistem, tendencialmente, neste quadrante, de um lado, posicionamentos como os de uma ex-secretária de Estado da educação, para quem o sistema educativo nacional, para almejar um grau de autonomia efectivo e um nível de “excelência que a massificação (uniformização) não permite” (Cascais, 2006), deve perseguir um modelo de mecenato para a educação, reflexo de “uma visão integrada dos responsáveis” (*idem*), em que a “dedução na carga fiscal, a publicidade, são contrapartidas (...) lógicas” (*ibidem*). Embora salvaguardando-se neste raciocínio que, e independentemente da aparente transparência destes procedimentos, não podem, porém, subsistir sem serem circundados por um conjunto de regras e limites definidos pela legislação, capaz de estabelecer um “intervalo em que deve acontecer o caminho que é o projecto educativo de cada escola; medidas que reforcem a dinâmica de cada projecto, mas que definam os limites da intervenção dos mecenas” (Mariana Torres Cascais, 2006 *cit in Jornalforum*, 12/10/2006). E em que persistem, do outro lado, posicionamentos a lançar o alerta de que afirmações, como a que acabamos de observar, significam a penetração da “escola paralela” na “escola petrificada” (Lazar, 1987) com a substituição do escolar pelo educativo, e uma necessidade premente de se apurar o modo como as diversas orientações políticas e organizações com interesses divergentes agem e interagem nesta plataforma de cidadania pública em que se amplia a “acção da escola para limites que já não são escolares, isto é, para domínios onde a acção já não é controlável por referências a comportamentos tipificados como pertinentemente escolares” (Matos, 1998).

Mas, se assim é, ou seja, se estamos perante uma matéria pólo de promoção de um extremar de posições, visto que, se uns, no limite, vêem uma escola cidadã, ilustrativa de uma mudança de paradigma nesta sociedade em rede (Castells, 2005), e outros, no limite, apontam que o caminho neoliberal é o da “marketização” (Hirtt, 2005), devendo o sistema educativo e a escola permanecer, preferencialmente, imunes a qualquer elemento perturbador exógeno, até onde podem eticamente os múltiplos parceiros actuar num sistema de governança de uma escola cidadã (Riley, 1998:138), sem que o sistema educativo possa ser apontado como veículo preferencial de mercantilização ou “marketização” (Hirtt, 2003; 2005; Molnar, 2006a;

Buckingham, 2009a), como um novo e poderoso mercado a ser desbravado comercialmente? Mais, como pode uma escola cidadã assentar numa concepção de que a responsabilidade pela educação deve ser em paridade partilhada por todos os *stakeholders* sob um possível *slogan* “amigo da escola” (Krawczyk, 2005:813)? O que diferencia então uma escola cidadã, não estritamente relegada ao aparelho do Estado que consegue inviabilizar, apesar de uma oscilante “geometria de poder” (Hall,1997), que uma certa profundidade de interacção entre os parceiros dos três sectores conduza a uma adequada oferta de recursos, sem que o poder corporativo comercial auto-regulado se sobreponha aos demais? Julgamos, e tomando também em consideração os discursos inter e intra sectoriais apurados, que a solução pode residir na opção por estratégias discutidas e concertadas entre díspares parceiros públicos e privados que se pautam quer pela regulação, quer pela auto e co-regulação, como modo de obviar situações tácticas, fugazes e apressadas, voláteis e imorais (Abbarno, 2001) de comercialização do espaço escolar. É, pois, esta uma representação social em que com veemência se sustenta, que uma

“simples pilotagem, num contexto em que as mudanças do meio envolvente são inevitáveis e não previsíveis, exige que se pense ao nível da *totalidade*, a partir de uma atitude *prospectiva*, ou seja, que se evolua de uma «navegação à vista» para a elaboração de uma *estratégia*” (Canário, 1999:184).

A reforçar o até agora observado, e paralelamente ao facto de termos, tanto quantitativa (Figura 5.20), como qualitativamente constatado a inexistência de um Código de Boas Práticas único que auto-regulamente o marketing e a comunicação nas nossas escolas públicas, perscrutamos também os órgãos de direcção dos agrupamentos de escola e a heterogeneidade de actores sociais público-privados entrevistados acerca da proposta concebida e estruturada em três vertentes principais, a reter: transparência, paridade e comportamento ético nos processos de territorialização entre parceiros sócio-educativos (Figuras 5.25 e 5.26); recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-pedagógica (Figuras 5.27 e 5.28); e dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, *vendings* e bar/cafetaria (Figuras 5.29 e 5.30). Ora, da análise empírica encetada pudemos, transversalmente, constatar que foi num indicador por cada uma das subcategorias concebidas que os paradoxos representacionais mais se evidenciaram, respectivamente: o ME/ Direcções Regionais são informadas das acções a empreender; os suportes das acções são previamente testados por professores; e as máquinas de venda incluem alimentos que favorecem uma alimentação saudável, em detrimento de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar. Não obstante, apurámos intencionalmente sugestões e comentários que revelaram ser

pertinentes para incorporarem uma proposta reformulada, e que efectivamente resolvemos concretizar, visto que, à excepção de uma organização de defesa do consumidor, todos os demais actores sociais, incluindo a comunidade escolar inquirida, terem apontado, na sociedade de consumo e de mercadorização contemporânea, para a necessidade de um instrumento de planeamento organizacional a ser manejado pela direcção das escolas aquando da projecção ou da aceitação de parcerias.

Donde, e em linha com um dos objectivos a que nos propusemos nesta dissertação, resolvemos como contributo desta pesquisa, particularmente atenta ao serviço público da educação, e na esteira naturalmente da análise de conteúdo das representações sociais analisados, equacionar uma nova versão da proposta de Código de Boas Práticas, assente numa estrutura de disposições bipartida, em que procedemos a uma redistribuição e alteração dos indicadores que geraram incompreensões ou paradoxos, além de acrescentarmos outros que o caminho percorrido despontou (Quadro 6.1). Simultaneamente tivemos a preocupação de aproximar a linguagem dos potenciais utilizadores desta ferramenta, o que nos impeliu a substituir algumas denominações, além de termos optado por uma abordagem mais descritiva, assertiva e imperativa. De todo o modo, importa sublinhar que esta proposta não passa de um instrumento que encaramos de um modo vivo e flexível, passível de ser monitorizado pelos órgãos de administração e gestão escolar, e apto a ser alvo de uma nova e acesa análise crítica por parte dos *stakeholders* público-privados que a complexidade desta temática convida.

Quadro 6.1 – Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar  
(proposta reformulada)

Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar	
Disposições gerais	
1.	O ME/Direcções Regionais e/ou o Director/Conselho Geral têm de ser informados das parcerias (projectos/acções) a empreender
2.	A parceria deve ser importante para o agrupamento escolar e/ou a nível local ao estar integrado em projectos político-pedagógicos, tal como, o Projecto Educativo da Escola (PEE) ou o Projecto Educativo Local (PEL)
3.	O agrupamento escolar deve poder optar por aderir à parceria, sem ser pressionado por parte da organização pública e/ou privada
4.	A parceria e respectivos procedimentos produzidos pela organização deve nitidamente apontar os benefícios (parque escolar, professores, alunos, etc.) e os custos (recursos humanos, materiais e financeiros, logística e período temporal) que podem resultar para o agrupamento escolar
5.	O agrupamento escolar tem de ser informado pela organização se a acção tem objectivos

	comerciais ou sociais, não devendo a escola aceitar acções que não sejam de responsabilidade social empresarial e que impliquem por exemplo, a distribuição de material publicitário à comunidade escolar, seja no espaço da escola, seja durante as visitas de estudo ( <i>vouchers</i> , folhetos, amostras, brindes, cartões promocionais, etc.)
6.	As actividades e os materiais usados devem pedagogicamente ser adequados à faixa etária dos alunos a que se destinam
7.	A comunicação da marca (produto/serviço) deve poder ser claramente identificada e distinguida face ao conteúdo/mensagem, qualquer que seja o suporte/recurso utilizado na parceria
8.	A identificação (logotipo) da marca/empresa deve ter uma presença (formato/dimensão) discreta nos suportes de informação
9.	O projecto/acção não pode conter <i>slogans</i> nem encorajar directamente à compra ou utilização de uma marca (produto/serviço) por parte dos alunos ou à persuasão e prescrição por parte das suas famílias
10.	As parcerias, em conformidade com o teor das disposições legais, não devem explorar a inexperiência ou credulidade dos alunos ao encaminhá-los para <i>websites</i> que os incentivem a revelar os seus dados pessoais e familiares ou a adquirir produtos/serviços que visam alcançar determinado resultado
11.	A nível alimentar a parceria deve ocorrer de acordo com os padrões estipulados pelo ME (Educação em ambiente escolar – Referencial para uma alimentação saudável de Outubro de 2006), ou outra disposição ministerial em vigor
12.	A parceria não pode incentivar os alunos a práticas que possam pôr em causa a sua segurança, saúde e bem-estar de acordo com a legislação em vigor
<b>Disposições de materiais e suportes</b>	
13.	Os materiais/suportes de informação devem ser entregues em primeira mão aos órgãos de direcção do agrupamento escolar que, por seu turno, os encaminham para os professores e alunos visados
14.	Os documentos/suportes da acção devem ser elaborados com o apoio de especialistas na matéria e produzidos em colaboração com pedagogos
15.	O conteúdo dos documentos/suportes das acções deve ser previamente testado por professores e alunos do ensino básico e/ou secundário, antes de ser disponibilizado nos agrupamentos de escolas
16.	Os documentos/suportes da acção devem poder contribuir para o enriquecimento curricular em áreas temáticas como, saúde, alimentação, ambiente, prevenção rodoviária, etc.,
17.	Os materiais e actividades devem constituir um incentivo a um estilo de vida saudável, ao promover uma alimentação equilibrada, actividade física, etc.
18.	Os conteúdos que promovem a educação do consumidor e da literacia em <i>media</i> devem primar pela objectividade não incentivando ao consumo dos alunos e das suas famílias
19.	O conteúdo e respectiva apresentação devem ser isentos de estereótipos ou preconceitos, no respeito pela diferença social e humana
20.	O conteúdo deve ser actualizado e apresentado de forma objectiva, sem emitir juízos de valor
21.	As máquinas de venda devem incluir alimentos que favoreçam uma alimentação saudável em detrimento do consumo de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar

A terminar, argumentamos que primordialmente este constitui um posicionamento a necessitar de uma vigilância ética permanente, quotidianamente alerta, visto que a “modernidade líquida está forjando pessoas para uma vida líquida. E, se não fosse assim, como se manteria florescente o mercado?” (Costa, 2009). E em adenda, se os princípios lícitos e éticos estão implícitos nesta matriz, também não podemos esquecer que os consumidores desempenham, na contemporaneidade, um papel-chave ao estarem mais despertos e atentos à actuação social e ambiental do mundo empresarial. Com efeito, este prestar de atenção e o livre acesso às redes sociais é acompanhado em paralelo pelos *media*, donde resulta, muitas vezes, uma incidência maior na “mediatização de um comportamento não ético, do que na ocorrência do mesmo” (Creyer e Ross, 1997 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007:39).

Dito isto, e em jeito de balança, consideramos ser premente uma introspeção sob o que se entende por comunicação responsável e por comunicação comercial dirigida à população infanto-juvenil, acompanhada de um debate entre *stakeholders* público-privados centrado na questão da segmentação etária e da latitude que ainda predomina na nossa documentação institucional ao se contemplar indiferenciadamente a menoridade, além e naturalmente, de uma actualização de princípios éticos, de conteúdos legislativos e de códigos de conduta particularmente centrados nos tipos, conteúdos e suportes do *in-school marketing*.





## CONCLUSÃO

(...) caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.  
Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás  
vê-se a senda que jamais se há-de voltar a pisar.  
Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

António Machado (1910)

Começamos esta última etapa recuando precisamente dez anos. Volto atrás no tempo até ao momento em que, ao folhear um manual escolar do 1º ciclo do ensino básico da minha filha, me deparei com uma imagem-marca, a título de ilustração, e que passada a surpresa inicial e a reposta estereotipada de que devia ser caso único, acabei por, nessa mesma tarde perante distintos manuais do meu filho, encontrar réplicas dessa constatação fortuita. Este ‘acidente de percurso’ ou achado de serendipidade, ao encontrar o que não procurava, ao procurar o que não encontrava (English-Word Information,2011), no sentido em que procurava sistematizadamente à época um objecto de estudo para o mestrado que nada tinha a ver com a intromissão da comunicação de marketing na educação, conduziu-me também e curiosamente ao presente ponto de chegada. Com efeito, foi ao abrigo de um constructo científico preciso e específico, no desenrolar desse achado, que tive a oportunidade de outra descoberta inesperada, ao poder folhear um *dossier*, ‘arquivado’ numa gaveta de um departamento ministerial que agrupava recortes de jornais que espelhavam práticas de publicitação no espaço escolar, tendo aí prontamente germinada a ideia de que numa etapa posterior haveria de analisar o fenómeno do *in-school marketing*. Ora, se a força do acaso jogou aqui um papel central, a descoberta do objecto novo apenas se tornou inteligível ao ter a suportá-lo uma lente de leitura do real, assente num percurso profissional de uma década como planeadora de meios paralelo à docência e formação em comunicação e marketing.

Eis, pois, o ponto de partida deste caminho. Agora, e após percorrido o constructo que temos vindo a demonstrar e a que demos o mote de uma pergunta - *Media* escola: espaço de consumo de uma cultura “mcdonaldizada”? - é chegado o momento de observar as ilacções, fruto das linhas de sentido traçadas e dos resultados obtidos, de modo a que consigamos cumprir com o desejo que inicialmente nos guiou: que ao alcançar o final deste circuito num procedimento em que se percorreram distintas lógicas complementares entre si, ou de modo *clockwise* (Schmitter, 2008), e que os seis capítulos autonomamente alinhados, mas com um propósito comum, ilustram, possam poder contribuir para o avanço cumulativo de um ramo

das ciências sociais e humanas. Com esse intuito e munidos de uma lógica de descoberta e de uma *performance* comparativa, inscrita numa perspectiva meso-analítica que privilegia a articulação, entre as dimensões macro-estruturais e os domínios micro-contextuais, assente num *set* de triangulação metodológico e no confronto empírico decorrente, iremos percorrer os principais resultados ancorados ao papel central da escola na mediação entre Estado, mercado e sociedade civil, expressamente demarcado pelo fenómeno da comunicação e do marketing escolar nos últimos cinco anos (entre 2005 e 2010).

Começamos, contudo, por acentuar que não temos a pretensão desta dissertação constituir uma resposta cabal à nossa pergunta matriz e à transversalidade de interrogações paralelas que subsequentemente acarreta, apesar de sermos levados a admitir, após percorrido todo um percurso em torno da gama de acções de marketing e comunicação escolar que oportunamente actuam e circulam na escola, que não estamos de todo, na presença de um processo exclusivamente totalitário e homogeneizante, dada, justamente, a complexidade do actual mundo sócio-cultural e a singularidade e unicidade com que as performances mediático-simbólicas são activa e individualmente incorporadas. O que efectivamente nos leva a subscrever que a:

“cultura global necessita da “diferença” para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (...). É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações (...) “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogénea” (Hall, 1997).

É assim a “diferença e não a homogeneização que difunde a lógica prevalecente da acumulação” (Yúdice 2004:50), uma vez que as estratégias de comunicação integrada de marketing tendem a socorrer-se de especificidades, de nichos e casulos para promover o mercado de consumidores, embora estrategicamente assentes em padrões de consumo por *target's* que localmente criados, podem precisamente ser replicados globalmente, ao tacticamente serem adaptados os seus programas de acção. Perfilhamos, portanto, uma abordagem sociológica da organização escolar, a par de uma construção alternativa de modelos crítico-interpretativos que entende as condições culturais, locais e globais como fundamentais para a compreensão das particularidades comunicacionais que ocorrem em contexto educativo.

Foi, com efeito, sob esta alçada, que erguemos o nosso constructo analítico, alicerçado a um desenho de pesquisa, alimentado, em simultâneo, por um enquadramento teórico caracterizado por uma abordagem multi-referencial das ciências sociais e humanas, e por uma pesquisa empírica que recorre, quer a inquéritos por questionário aos órgãos de direcção dos

agrupamentos de escolas E.B.2.3 com e sem ensino secundário continentais (alunos com idades entre os 10 e os 15 anos), com funções de administração e gestão escolar há mais de cinco anos (8,3%), quer a vinte e nove entrevistados directa ou indirectamente envolvidos de vinte e cinco organismos. Note-se que destes organismos, foram analisadas as representações sociais de sete actores sociais, pertencentes aos órgãos do Estado (regulação, gestão e implementação na escola), de nove do mercado (concepção, produção e execução de projectos de apoio ao sistema educativo) e de treze da sociedade civil (OAR's da publicidade, associações de defesa do consumidor e de pais e encarregados de educação e federações). Em face desta arquitectura e da grelha analítica adoptada, assente na classificação de oito acções de marketing e comunicação escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) e do diagrama de mediação tridimensional avaliativo dessas acções (fruto da adaptação e aplicação do diagrama tridimensional de Feuerstein, 2001), no contexto da RSE de organizações cidadãs ou de acções encetadas com objectivos comerciais com que delimitamos a abrangência da nossa problemática, observe-se, então, os contributos conclusivos sumarizados a partir dos três eixos analíticos concebidos.

Assim e em primeiro lugar, ao termos por objectivo apurar as parcerias de marketing e comunicação escolar entre o primeiro, o segundo e o terceiro sector na tentativa de deslindar o papel do sistema educativo, cerne deste processo de mediação tridimensional, perspectivamos um eixo delimitado entre dois pólos, em que, num dos extremos, situámos um partenariado sócio-educativo (Marques, 1992) e, no pólo oposto, uma marketização de formas de associação entre parceiros (eixo  $x$ ), sustentando que um cenário de consagração da autonomia (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), ao privilegiar um “quase-mercado educativo” (Estevão, 2006:253), pode conduzir a uma hegemonia de grupos empresariais ou supra-estatais na escola.

Este plano de problematização tem certamente a demarcá-lo um contexto neo-liberal que forçou o Estado a diminuir as participações dos serviços sociais, como a educação e a saúde, e que promoveu uma participação por parte do mercado e uma autonomia da sociedade civil global. No caso do terceiro sector, e embora dependa dos recursos de parcerias encetadas, quer com o Estado, enquanto definidor das políticas, quer com o mercado (que ao abrigo de uma RSE entende que a acção das organizações deve propiciar benefícios aos seus *stakeholders* além de permitir o retorno aos *stockholders*), é capaz de servir, na actualidade, de contrapeso na crise de legitimidade das instituições políticas (Castells, 2005). Foi, aliás, a sociedade civil que se destacou nas representações sociais dos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares como o sector que, na actualidade, mais contactos enceta nas escolas

para desenvolver acções de marketing e comunicação, embora, e paradoxalmente, os dados categorialmente tratados, e igualmente fruto destas representações, apontem para o sector empresarial como o que tem realizado mais projectos. Não obstante, ambas as situações apontam para uma escola contemporânea que encarna um novo paradigma organizacional e que, nos últimos cinco anos, tem, representacionalmente por parte de todos os actores sociais aqui escutados e analisados, sido capaz de mobilizar de um modo pró-activo, tanto a própria comunidade endógena, como a exógena entre eles, os órgãos do Estado, por via de um compromisso que se pretende colectivo de delegação e de descentralização de poder, por oposição a um modelo centralizado técnico-burocrático anterior. Note-se ainda que, particularmente atendendo a um papel pró-activo por parte da escola, encontramos representações sociais similares dentro do primeiro sector, efetivamente marcado pelo seu nível de envolvimento com o sistema educativo. Reportamo-nos, especificamente, aos órgãos de regulação e a professores coordenadores que salientam uma pró-actividade por parte da escola, devendo esta assentar numa filosofia de gestão em que se privilegia a figura do director escolar e uma plena participação dos parceiros no Conselho Geral, sendo esse o caminho que uma autonomia decretada e lentamente conquistada deve prosseguir, associado a uma recusa em serem aceites projectos prontos a servir ou ‘chave na mão’.

Diante desta leitura do real, podemos admitir que a implementação de um espaço público não-estatal (Bresser-Pereira & Grau, 1998) traduz o axioma contemporâneo da consciência pública da acção privada, sendo seguramente este um terreno fértil para a cultura se legitimar pela sua utilidade e ser alvo de investimento (Yúdice, 2004). Com efeito, numa economia de experiências, à semelhança de qualquer outro recurso, conseguem as acções de marketing e comunicação escolar, ao potenciar um determinado tipo de retorno, compreendido por exemplo, entre incentivos fiscais, notoriedade institucional ou valor publicitário, converter sobremaneira, uma actividade não-comercial ao abrigo de uma responsabilidade social empresarial numa ‘*commodity*, numa mercadoria transaccionável. Sublinhamos aqui que foram precisamente os projectos característicos de uma comunicação responsável, entre eles, o patrocínio de material pedagógico e os de programas/actividades que representacionalmente mais sobressaíram por parte dos órgãos de direcção escolar, incluindo-se naturalmente nestes últimos, os patrocínios em triangulação valorizados por distintos actores, independentemente do sector social em que se inserem, ou seja, os que ostentam o nome da marca patrocinada e que são desenvolvidos em conjunto entre o Desporto Escolar da DGIDC e as federações desportivas. Consequentemente, julgamos que esta cultura ‘comoditizada’ consegue, deste modo, fortalecer o tecido social (Yúdice, 2004) da escola

enquanto elo de um processo de mediação tridimensional entre parceiros, ao promover um conjunto de articulações ancoradas a uma partilha de responsabilidades entre os órgãos de regulação do Estado e de auto-regulação do mercado e da sociedade civil. Além de possibilitar pensar a cultura em função da sua utilidade, ao contribuir para legitimar um mercado educativo híbrido imerso numa relação não binária de espaço-tempo e de global-local (Giddens, 2001b).

Mais e peculiarmente, este consumo imagético das marcas, inscrito em determinados universos de referência, traduzidos num acervo de representações colectivas, parece querer apontar a escola como apenas uma entre as demais agências hegemónicas especializadas na produção e disseminação da cultura, em que especificamente, segundo os dados empíricos referentes aos órgãos de direcção das escolas, se destacam das parcerias de marketing e comunicação escolar, efectuadas nos últimos cinco anos, os produtos de marcas referentes a bebidas e alimentos, equipamento informático, electrónico, quadros interactivos e consumíveis, além de material pedagógico, livros, cartão de aluno e programas informáticos. E que, em termos da sua frequência, tendem a ocorrer de um modo pontual, contrariando na verdade, os discursos resultantes dos actores sociais do mercado, que atribuem uma majoração às acções de longo prazo por oposição às de curto prazo. Acreditamos, de todo o modo, ser neste sentido, que uma escola actuante, avaliada e competitiva, perde, por um lado, o seu lugar de socialização cimeiro, enquanto agente formador, e ganha, por outro, uma legitimidade simbólica na sociedade de consumo contemporânea, ao mesclar, em permanente tensão, o bem comercial e o bem colectivo.

Em face desta primeira linha de problematização, importa, pois, reter que infirmámos a hipótese que aponta para uma “marketização” (Hx) da escola pública apesar da constatação do aumento de parcerias de carácter pontual, implicitamente reveladoras da não prevalência de projectos político-pedagógicos de longo prazo, mas antes de uma pluralidade de formas de associação e cooperação que, justificadamente, levam a comunidade escolar a apontar, ainda, para a prevalência de uma relação assimétrica não assente numa paridade de interesses e de equidade entre os *partners*. De todo o modo, não podemos assegurar estar na presença eminente de uma sobreposição de poder por parte de grupos supra-empresariais ou supra-estatais, capaz de minimizar a decisão dos órgãos de gestão e administração escolar, quanto às parcerias sócio-educativas encetadas no contexto de uma escola pró-activa que defende a conquista da sua autonomia.

Em segundo lugar, e ao termos por objectivo compreender o modo como se articulam as acções de marketing e comunicação com a RSE por organizações do Estado, mercado e

sociedade civil na escola como canal de *media* e de consumo, admitimos ter, neste eixo, uma construção de parcerias caracterizada, num dos pólos, por uma comunicação educativa responsável que, assente em guias de conduta, actua como suporte de ensino-aprendizagem e, em contraponto, uma comunicação comercial desprovida de códigos de ética e alicerçada a políticas de rendibilidade e de publicitação de produtos e serviços (eixo do y).

Nesta linha de análise uma primeira observação relevante regista uma cultura hegemónica que atravessa o mundo político, económico, social, linguístico e pedagógico e que, ao incorporar dispositivos estandardizados destinados ao sistema educativo, traduz naturalmente uma disputa pelas representações sociais dominantes acerca do nosso mundo. Sendo ao abrigo destas representações que perfilham determinadas redes discursivas que distintos atores sociais, sejam especialistas em várias áreas temáticas, pedagogos, professores, executivos e/ou criativos publicitários adquirem uma determinada legitimidade e reconhecida visibilidade para conceber e difundir um sempre renovado e actualizado “dispositivo pedagógico” (Fisher, 2002:153). O que precisamente nos leva a assinalar que a comunicação integrada de marketing apoiada em novas tecnologias de comunicação e de informação, a par de uma busca constante por novos meios mais próximos do seu público-alvo, tem desempenhado um papel crucial na conquista e fidelização de nichos de consumidores de produtos/serviços e de mitos e símbolos, tecendo, deste modo, textos sociais que “respondem a desenvolvimentos-chave durante o período no qual aparecem” (Kellner, 2002:114). E que, de acordo com os contributos teóricos e empíricos desta dissertação e justamente espelhado pelos projectos/acções que ilustrámos, demonstra que as temáticas de preocupação social e de cidadania, ambiental e ecológica, de saúde e nutrição foram incorporadas e operacionalizados como estratégias de marketing e comunicação escolar. Logo, e dado o papel de mediação da escola pública, circulam doravante numa plataforma escola convertida em canal de *media*, como espaço de referência e de articulação iniciativas organizacionais sejam públicas, privadas, ou da sociedade civil, promovendo, tanto uma inclusão como uma exclusão de pressupostos díspares ilustrativas de uma “cultura como recurso” (Yúdice, 2004:63).

E paralelamente, estas parcerias, independentemente de serem, como vimos, sócio-educativas ou modos de associação (com excepção dos acordos de exclusividade comercial, campanhas publicitárias e gestão de programas escolares), ao induzirem preferencialmente uma comunicação activa, um envolvimento e uma participação, permitem dotar os actores de uma cidadania do consumo, possibilitando um conhecimento social e cultural do mundo, adquirido por uma panóplia de dispositivos cognitivos fomentadores de distintas aprendizagens. Mais, esta comunicação usa ferramentas caracterizadas e dinamizadas por uma

“hiperestimulação sensorial” (Pérez Gómez, 1998:111), num contexto que continuamente apela à criação e originalidade, à inovação e reinvenção como forma de manter o seu poder de atracção e de envolvimento com o público-alvo, entre eles, os alunos, os professores e dado ainda o poder de influência do *target* juvenil (McNeal, 1992), também os seus pais e encarregados de educação. Repare-se, quanto a este último âmbito de abrangência, que foram várias as vozes do mercado e da sociedade civil escutadas que aclamam simultaneamente por um maior conhecimento e participação familiar neste processo. Ao que acrescentamos ainda, que os projectos/acções tendem precisamente, segundo os nossos resultados, a ocorrer mais de modo extracurricular (exceptuando a gestão de programas escolares) e a estar presentes, na sua maioria, nos espaços comuns do parque escolar, quer sejam, ou não, de responsabilidade social empresarial, fazendo-se transversalmente acompanhar de uma oferta de ferramentas metodológicas para os docentes, e de instrumentos avaliativos para os discentes, constituindo-se como suportes criativos paradidáticos numa óptica de mercadoria pronta para o consumo ou mcdonaldizada (Gentili, 2000).

Nesta medida, as formas de materialização de um *ethos* corporativo evidenciam que, se fundamentalmente até há algum tempo atrás, ocorriam tendencialmente “táticas com fins explicitamente comerciais: mostrar e divulgar para conquistar novos consumidores” (Costa & Momo, 2009:531), hoje aparenta ser “diferente, pois os usos contemporâneos da cultura implicam “acções” estratégicas de instituições com poder simbólico consolidado, como a escola” (*idem*: 532). A confiança depositada nesta instituição secular e tal como substanciado pela directora-geral da OAR representativa dos anunciantes nacionais, confere, pois, a estes projectos um alcance *win win*, ou seja, de legitimação e visibilidade num espaço performativo privilegiado aos olhos da sociedade promotor da construção de “uma consciência de marca” (Serralheiro, 2006). Daí que, e sem menosprezar uma base de rendibilidade e mensurabilidade intrínseca e acoplada a uma cobertura mediática em diferentes suportes de comunicação (balanços sociais, eventos, *press release*, *newsletters*, comunicados sobre as acções sociais e ambientais, etc.), os agentes não se limitem hoje exclusivamente a um carácter promocional da sua imagem de marca, apoiando-se precisamente também na produção pedagógica em diversas áreas do conhecimento.

Ora, deste procedimento decorrem, inerentemente, observações relevantes, uma vez que constatámos uma dada unanimidade na leitura expressa nos discursos dos actores dos três sectores sociais quanto à oportunidade e ao potencial destes produtos educativos contribuir activamente, embora sem carácter de obrigatoriedade, para uma aprendizagem interdisciplinar, seja de modo extra-curricular ou curricular. Contudo, importa sublinhar que,



tanto por parte do órgão ministerial de regulação destas acções, como dos professores coordenadores, observámos que tendem a desvalorizar uma transmissão de conhecimentos caracterizada por uma oferta de projectos prontos-a-servir que não incentivam os alunos a explorar e descobrir por si mesmos matérias e objectos de estudo, bem como, a menosprezar acções, tanto descontextualizados pedagogicamente, como desprovidas de mais-valias para o PEE.

Note-se também, no que respeita a benefícios para os *partners* envolvidos que, tanto anunciantes como executivos de *media* e federações exaltam uma necessária paridade de objectivos e de resultados entre parceiros, em que no caso específico das marcas envolvidas, estas devem decididamente privilegiar um retorno em termos de notoriedade organizacional em detrimento da publicitação de bens e serviços no espaço escolar, sendo ainda, sob este ideário, que preferencialmente devem contribuir com recursos materiais, financeiros, etc., para o agrupamento e para a população escolar. Com efeito, quando estes objectivos de RSE prevalecem, demarcam-se para os órgãos de direcção dos agrupamentos os projectos que contribuem positivamente para o sistema educativo, entre eles, os patrocínios de programas/actividades escolares e de material pedagógico e os programas de incentivo escolar, contrariamente aos que dão primazia a aspectos comerciais, e logo se diferenciam daqueles, a reter: acordos de exclusividade comercial, campanhas publicitárias e marketing electrónico. E mais ainda, segundo o órgão de regulação do nosso sistema escolar, quando a responsabilidade social se sobrepõe a benefícios que podem inclusive deturpar o objectivo da acção, então a marca, em termos da sua identificação e visibilidade, opta por estar patente nos suportes, embora discretamente. Esta forma de encarar a identidade da marca nos suportes, seja em cartazes ou em *websites*, a que recorre é, aliás, partilhada por outros actores sociais do mercado e da sociedade civil. Note-se, ainda particularmente, a propósito dos *websites*, que aí as acções são automaticamente extrapoladas e prolongadas para fora da escola, o que certamente implica que o estudo e a aceitação de um projecto decorra em paralelo com uma análise do agente em si e do seu portal virtual, visto e tal como a técnica da DGC e a secretária-geral do OAR de auto-regulação e de divulgação de boas práticas às agências de publicidade e comunicação (APAP) acentuaram, poder estar a ser posta em causa a confiança depositada na instituição escolar via continuidade dos projectos *on-line*, designadamente pelo solicitação de dados pessoais dos alunos.

Este sentido analítico conduz-nos, necessariamente, à problemática do alvo a que as acções de marketing e comunicação escolar se dirigem, começando, num primeiro plano, por acentuar que visam crianças e jovens activos, autónomos e expectantes, embora, e sob certos

aspectos, se incentive a que se comportem de determinada maneira sem requerer a aprovação dos adultos, sinal, enfim, de uma contemporaneidade em que a estrutura requer a agência, mas a agência apenas funciona através da estrutura (Buckingham, 2009b). E, em que, é à luz desta vivência de jovem flexível, empreendedor e responsável, portador de ferramentas para traçar o seu estilo de vida, quer no que reporta à selecção de bens e serviços que simbolicamente o identificam à escala global com os seus grupos de referência, quer à selecção de políticas sociais (saúde, educação e segurança social) que estão em voga na contemporaneidade, que consegue simbolicamente conectar-se a clubes de consumidores localmente dispersos. Nesta medida, estes artefactos estão dotados para exercer, na actualidade, uma função de integração social dos alunos, suscitando, sobremaneira, uma aprendizagem icónico-verbal de uma multiplicidade de suportes físicos e virtuais, a nível de imagens, conteúdos, cores e sons. Integram, assim, uma plataforma multimédia transmissora de uma dada representação do mundo que contribui especialmente para povoar o universo simbólico infanto-juvenil, demarcando-se, precisamente, como símbolos ideológicos e hegemónicos, essenciais à reprodução social quotidiana, mediante condutas relacionais socializantes numa dada dimensão comunicativa e semiótica (Belloni, 2005; Costa & Momo, 2009), em que nitidamente o *timing* das acções equivale ao da sua *performance* (Bauman, 2007), validando consequentemente a condição da sua existência.

Concomitantemente, se cabe à publicidade criar a simbologia dos objectos (Baudrillard, 1981) e se a sua posse contribuiu para a construção identitária dos sujeitos (Giddens, 2001a), actuando como motor do consumo e viabilizando a integração de crianças e jovens na dinâmica social (Mattelart, 2000a), então é essencial que se prepare este *target* para decodificar as mensagens de que estão a ser alvo no *medium* escola e que os resultados apurados mostram sinais evidentes de continuar a aumentar nos próximos anos, devido, especialmente, à diferença de custos face a campanhas nos *media* tradicionais e à proximidade com o *target*, de modo a que, efectivamente, se possa tirar partido de um conjunto de oportunidades de entretenimento e de aprendizagem da tríade sectorial. Logo, defendemos, na senda de Delors (1998:99) que:

“Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.

E transporta-nos em segundo plano para o alvo do sistema educativo em si, onde temos a assinalar que da intersecção da comunicação com a educação, motores em si mesmos

de construção e de significação da vida social (Sousa, 1999), resulta, também hoje, o lugar que a plataforma escola interinstitucional e interaccional simbolicamente consegue ocupar, associada naturalmente ao modo como consegue veicular e operar a sua própria projecção culturo-mediática. Na verdade, se a comunicação é responsável por todo o processo de globalização (Mattelart, 2000a), a escola, ao ser doravante pólo de atracção de acções comunicacionais, consegue duplamente, tanto trabalhar na construção da sua identidade organizacional, da sua imagem e notoriedade, como consegue integrar social e simbolicamente a comunidade escolar numa cultura hegemónica (Costa & Momo, 2009). É precisamente esta ordem de ideias que nos leva a argumentar que estas novas ferramentas indutoras de uma aprendizagem activa, munidas de certas dinâmicas pedagógicas, e portadoras de interactivos objectos cognitivos, tendem simultaneamente a auxiliar e a colaborar, quer a escola a reconfigurar-se e reposicionar-se na “cultura social” da contemporaneidade (Pérez Gómez, 1998), quer a revigorizar o “self mediatizado” (Langer, 2005:259) da própria população escolar, da qual não nos podemos esquecer, tal como frisado pelos anunciantes, do papel dos professores, tanto para a implementação e operacionalização destas acções, como também enquanto elemento de certificação para os seus currículos *vitales*.

Se assim é, então a escola tem de desenvolver competências capazes de ensinar as diferenças entre dados científicos, informação, conhecimento, entretenimento e publicidade. Embora, esta linha de pensamento não deixe de ser atravessada por uma interrogação latente: consegue uma escola comoditizada discernir a diferença? E ao conseguir esta descodificação tem ainda de considerar que o tecido sócio-cultural, padronizado pelo consumo, necessita de um olhar específico por parte dos agentes da comunidade científica, visto constituir o resultado de uma vaga híbrida que, na era do desejo, é capaz de aglutinar um conjunto fascinante, apetecível e impactante de ingredientes: entretenimento, educação e comunicação. Combinação de componentes que precisamente nos levaram a constatar não constituir este um dispositivo formativo consensual nos discursos escutados, e em particular por parte das associações de defesa do consumidor da sociedade civil, que apontam uma passividade de docentes, de pais e de suas estruturas representativas, acentuada, por um lado, por uma impreparação para saber interpretar e descodificar estas acções, e por outro, por uma escassez de recursos materiais dos agrupamentos de escola, o que leva inclusive uma das associações de defesa do consumidor a rejeitar liminarmente qualquer parceria desta natureza nas escolas, enquanto não houver uma educação do consumidor e uma alfabetização em *media* encetada a partir do Estado. Daí que estes considerandos levantam sobremaneira questões subjacentes, tais como: que sistema social está em causa nesta rede educativa em que o consumo se afigura

como condição de existência de actores sociais e organizações? E, como é que a escola pública, afinal, lida e manobra com esta tensão permanente entre interesse privado e bem-comum? Em jeito de resposta, sustentamos que os sistemas sociais constituem instrumentos de conhecimento e comunicação, imbuídos de poder simbólico estruturante, porque estruturado, e que são parte de um “poder invisível o qual só pode ser excedido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989:7-8). Na verdade, a liberdade e o constrangimento dos actores, em espaço escolar, para propor e aceitar projectos, constitui uma pedra basilar deste processo, podendo, aliás, ser este o paradoxo do marketing contemporâneo (Buckingham & Tingstad, 2010) que, imerso numa cultura que se caracteriza pela sua volatilidade, pressiona os actores sociais a constantes e renovadas formas de posicionamento e conceptualização, face a uma gama variada de artefactos simbólico-mediáticos. Neste sentido, ao mesmo tempo que encenam ou preformam a cultura, utilizando-se dela para distintos fins, constroem as suas próprias identidades, revelando-se activamente desta forma, visto que “a conveniência da cultura sustenta a performatividade como lógica fundamental da vida social hoje” (Yúdice, 2004:50). E donde, a *performance* enquanto conceito reflexivo ao actuar nos modelos socialmente construídos permitir justamente aos actores tanto pactuar, como negociar como inclusive resistir.

Dito isto, este *modus operandi* que já regista, segundo os resultados da pesquisa, guias de conduta assentes em princípios éticos dos agrupamentos de escola, embora sem haver ainda um despacho normativo único para este efeito, bem como um Código de Boas Práticas exclusivo consegue especialmente, tanto atempada, como renovada e continuamente, dotar-se de ferramentas sensorialmente apelativas e, assim, capacitadas para singrar na sociedade de consumo. O que particularmente nos motivou a infirmar a hipótese (Hy) em que, apesar de constatarmos que não podemos negar, de acordo com os resultados apurados, uma prevalência pela promoção e difusão de projectos assentes num dado papel e função cognitivas para o processo de ensino-aprendizagem que configuram significados e valores ilustrativos de uma dada conjuntura económica, política e cultural (Silva, 2002; Marshall; 2001; Torres Santomé, 2000), tal não significa, porém, que esteja a suceder, mediante a aplicação de códigos de boas práticas transversalmente assentes, aceites e debatidos, capazes de funcionar como promotores identitários socialmente responsáveis, munidos da capacidade de se adaptarem, interna e externamente, à especificidade do sistema educativo a cada momento.

Já em terceiro e último lugar, e tendo por objectivo entender os consensos que os parâmetros legislados e os códigos de conduta auto-regulados perante uma gama de acções de

marketing e comunicação escolar promovem, advogamos num dos pólos deste eixo, a positividade que o sistema educativo assume e adquire nesta mediação tridimensional proporcionada por um efeito *win win* ou de legitimidade/visibilidade de uma comunicação responsável e no pólo oposto, a negatividade desta interacção dada a predominância de objectivos comerciais e o menosprezo de limites ético-legais de uma escola de serviço público (eixo do z).

Daí, e a propósito da análise aos elementos regulatórios e auto-regulatórios efectuados, o traço mais saliente tem que ver com a constatação da insuficiência de normas e princípios referentes à temática do marketing e da comunicação escolar nacional (por exemplo no Código da Publicidade português, Decreto-Lei nº330/90; e no Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores da APAN, 2005), o que, na verdade, não destoia, como vimos, com o que se passa noutros países analisados pela OMS (Hawkes, 2006), designadamente no tocante à problemática da alimentação saudável. Não obstante, os resultados da pesquisa realizada apontam a aplicação de guias de conduta dos agrupamentos de escola ao abrigo da sua autonomia e do Conselho Geral como o factor desencadeador da interdição de acções nomeadamente de índole puramente comercial e não promotores de uma educação para a saúde que justamente colidem com algumas dessas normas e princípios já instituídos (por exemplo também no Código de Boas Práticas para a Comunicação Escolar da Sair da Casca, 2008a; e no Código de Conduta do ICAP em Matéria de Publicidade e outras Formas de Comunicação Comercial, 2010) e que, especificamente, categorizámos como representativos de uma marketização da escola pública.

Paralelamente, transparecem no discurso dos actores sociais estudados vários argumentos relativos a questões de logística que tendem a caracterizar a responsabilidade partilhada neste processo, ou seja, se por parte da DGIDC, de uma federação e de uma associação de pais e encarregados de educação a responsabilização destas parcerias tem de caber aos órgãos de direcção dos agrupamentos e deste modo a sua implementação tem de passar primeiramente por aí, já por parte de uma executiva de *media* e de uma associação de defesa do consumidor, a decisão acerca de a quem entregar os suportes das acções pode ser atalhada por questões de morosidade e portanto, ser feita directamente aos professores ou até aos alunos. Contudo e independentemente da logística adoptada, segundo uma estrutura da sociedade civil representativa de pais e encarregados de educação e outra de defesa do consumidor foi precisamente, com a conivência da direcção dos agrupamentos de escolas que os casos de marketização escolar mais exacerbados, aqui expostos, ocorreram, o que exacta e consequentemente leva a que os órgãos da sociedade civil de defesa do consumidor defendam

que os códigos de ética não bastam e que, sem margem para dúvida, a saída da situação actual tem de ser a regulação, a interdição legal.

A apreciação destes contributos aponta, por conseguinte, para uma divergência de posições que ocorre, como temos vindo a realçar, num palco performativo fluido e volátil (Bauman, 2007), sediado num território educativo que, ao assentar numa dada diversidade geocultural, se caracteriza pela iniciativa local, pela flexibilidade de soluções, pelo parceria e mecenato, pela valorização do jogo dos actores fecundos de imaginação, protagonismo e interacção. E sendo este palco performativo caracterizado por uma fragmentação dos sistemas sociais que evidenciam diferentes práticas, frequentemente antagónicas, tem ainda o pendor de servir como demarcador identitário de actores num ecossistema, alicerçado em objectivos e interesses distintos (Afonso, 2010). E daí o emanar de outra nota saliente, reportamo-nos aos facto do director da Confederação Nacional das Associações de Pais sustentar, a par do órgão público de defesa do consumidor e das associações da sociedade civil de defesa do consumidor, além dos professores coordenadores, que a proposta de Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar, que sujeitamos ao escrutínio empírico, só poderá ser eficaz se tiver um carácter vinculativo, sendo, por conseguinte, apoiada e fiscalizada pelo órgão central. Esta imprescindibilidade não é, todavia, sentida por parte das executivas de *media*, anunciantes e de OAR's da sociedade civil que, numa óptica de responsabilização do agrupamento escolar, entendem ser o *benchmarking* o caminho, embora não excluam, de todo, que o ME possa validar o seu conteúdo, sugerindo inclusive a criação de um departamento ministerial que, em sede própria, mediante critérios objectivos, se pronuncie criticamente sob os inúmeros projectos público-privados oferecidos ou propostos neste *medium*. Já, por parte da DGIDC, a existência de um Código único foi bem recebida, tendo sido, aliás, destacados um conjunto de aspectos positivos em sua defesa, tais como, a importância que pode assumir para os organismos que tutelam as escolas, para o planeamento organizacional do agrupamento escolar, para que as famílias possam conhecer os projectos e para que a comunidade educativa, no seu todo, possa ter conhecimento dos parâmetros implícitos nestas parcerias.

Daqui importa justamente notar que sobressaem fortemente das representações sociais analisadas, que a rendibilidade pode secundarizar o interesse público e que portanto, se a auto-regulação bastasse por si só, teria sido suficiente para inibir toda e qualquer prática de marketização da escola pública, o que particularmente traduz duas visões do mundo, porventura, ideologicamente incompatíveis, independentemente dos códigos de boas práticas auto-regulados de que se possam munir. Concludentemente ao transparecerem casos que

absolutamente nada têm de ético-legal, ou de responsável, temos certamente que nos questionar sob o sistema social que aqui está em causa e que, ‘à vista de todos’, tem, de algum modo, passado despercebido. Nesta medida, a realização deste tipo de práticas num espaço público marcado por um conjunto de objecções filosóficas e políticas, especialmente as que apontam para a questão da sociedade desejada, ser governada por imperativos de mercado (Buckingham, 2009a), constitui uma problemática que traduz implicações estruturais não apenas para o segmento populacional infanto-juvenil, mas para toda a sociedade em geral.

Nesta assunção, certas evidências empíricas tendem a convergir para um contributo específico partilhado pelas associações de defesa do consumidor da sociedade civil e pelos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares, ou seja, o de que tende a subsistir em torno da actuação de empresas do mercado uma certa desconfiança que aponta para uma dada opacidade neste processo de mediação. Opacidade que se evidencia, precisamente, quando está em causa a comparação de mais-valias para as empresas e para a escola e que precisamente minimiza, em nosso entender, uma análise puramente dicotómica, assente num vector a oscilar exclusivamente entre menos custos e mais benefícios entre parceiros, ou entre vantagens mensuráveis comerciais e de notoriedade ou sociais. Embora, haja efectivamente a sublinhar que, segundo os órgão de direcção dos agrupamentos escolares, se assiste a uma positividade para a escola e a uma relação de *win win* quando as parcerias cumprem metas sócio-educativas.

Assim e em face do reconhecimento da inclusão do sistema educativo nos planos de marketing e de comunicação, asseguramos estar no meio de uma revolução sócio-icónica em que a “nova ordem moral, fundada na inversão de todas as tábuas de valores, afirma-se no espectáculo, completamente difundido pelos meios de comunicação social” (Bourdieu, 1998:138), representada por uma *performance* figurativa que, definitivamente, transformou a noção de ensino, ordem, matérias, saber e docência herdadas da Revolução Francesa:

“o mundo aí está (...), aí estão os efeitos da aplicação da grande utopia neoliberal: (...) o desaparecimento progressivo dos universos autónomos de produção cultural (...), através da intrusão crescente de considerações de ordem comercial, mas também e sobretudo a destruição de todas as instâncias colectivas (...), na primeira linha dos quais se encontra o Estado, depositário de todos os valores universais associados à ideia de *público*...” (*idem*:138).

Porquanto e da apreciação da informação teórico-empírica, julgamos consequentemente haver que adoptar uma postura crítica face a parcerias com entidades exógenas, e que implicam prementemente que se debata o que os termos publicidade ou comunicação comercial e comunicação pedagógica abarcam neste âmbito. Processo

certamente de auto-conhecimento sobre a positividade e a negatividade desta mediação tridimensional a implicar um cruzar de caminhos, fundado na formação crítica e na transparência acerca da própria conceptualização do que marketing e comunicação escolar significa, despojando-o do pendor comercial ou de cidadania que, segundo algumas representações sociais, exclusivamente acalenta, catapultando, deste modo, esta temática transversalmente assente numa dimensão comparativa para uma indispensável reflexão nacional alargada e participada. Por conseguinte, fica a dever-se à desconstrução e reconstrução discursiva e aos dados quantitativos o confirmar da hipótese que sustenta o pulsar de posicionamentos ideologicamente antagónicos (Hz), visto a escola, num controverso e quiçá inverosímil mundo em que a ideologia da globalização pressiona os actores sociais a uma renovada e persistente adaptação às transformações e mediações tecnológicas, constituir sobretudo um *locus* marcado por contradições num sistema social em rede articulado a relações de poder económica e politicamente favoráveis à manutenção de valores culturais hegemónicos, embora não, necessariamente, totalizantes.

Por fim, argumentamos, devido à constatação da sua inexistência de acordo com as diferentes metodologias usadas, que julgamos ser tempo de se criar um Observatório de cooperação, debate e participação na elaboração de determinados parâmetros ético-legais que, assentes num código de conduta comum, possa ser extensível a uma vasta rede de actores sociais dotados de linguagens diferenciadas. Lembramos que a proposta de Código de Boas Práticas reelaborada pretende poder servir aos órgãos de direcção dos agrupamentos escolares como instrumento de supervisão e de filtro à presença indiscriminada de arquétipos comunicacionais em meio escolar, e que, assente em princípios éticos debatidos e partilhados, possa resultar numa dada “performatividade”, (Yúdice, 2004) negociada em paridade, capaz de contribuir para uma coesão identitária das acções comunicacionais em espaço escolar. Note-se, ainda que implicitamente, promove a via da auto-regulação, sem descurar um carácter vinculativo, o que nos leva a defender a sua imprescindibilidade no corrente processo de democratização da gestão escolar. No entanto, este processo terá necessariamente de assentar numa discussão aberta e dialogante a todos os actores sociais públicos e privados munidos de poder de regulação ou de auto-regulação, envolvidos nestas parcerias, muitos deles, aliás, aqui entrevistados, no holístico *media* escola. Sabemos que se trata, todavia e indubitavelmente, de um caminho complexo e que tem de ser paralelo a uma educação em consumo e a uma alfabetização mediática, o que, desde logo, na sua matriz, desemboca no confronto em torno dos agentes que irão implementar este instrumento.



De todo o modo, e ao não encararmos a comunicação integrada de marketing como mero instrumento corporativo, mas antes como um processo comunicativo constitutivo de certas práticas culturais (Piedras & Jacks, 2006), acreditamos ser democraticamente essencial, na conjuntura actual, pois, apesar de todos os obstáculos sinalizados, parece ser “incontornável o valor substantivo de uma participação cidadã e de uma educação democrática multicultural, enquanto contribuições relevantes ao processo de democratização da democracia” (Lima, 2005:88). Assim sendo, e entendendo a comunicação como um fenómeno histórico-social que se reinicia, a cada momento, articulado a cidadanias e *performances* culturais múltiplas, evitamos conceber as organizações e o sistema educativo como pólos opostos, visto serem agentes participantes de uma mesma realidade social marcada por complexas contradições. Condição que na esteira de Delors (1998:16) nos impele a:

“dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efectivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica”.

Em sede final, e uma vez que estamos numa era caracterizada por uma certa efemeridade, frisamos que os resultados alcançados não podem ser entendidos, quer fora do tempo circunscrito em que esta pesquisa decorreu, apesar da abrangência dos actores sociais dos três sectores entrevistados, quer ser extrapolados como representativos das acções de marketing e comunicação, devido à dimensão das respostas apuradas por parte dos órgãos de gestão e administração escolar. Ousamos, assim, aproximar-nos deste trilho que entende a escola como canal de *media* e de consumo, tendo, em nosso entender, essencialmente contribuído para alimentar um debate ainda incipiente nas reflexões nacionais. Fizemo-lo, com efeito, ao abrigo de uma articulação macro-meso-micro que nos permitiu focar num sistema fluido e volátil, de redefinição de identidade por parte, quer da instituição escolar, quer da comunidade educativa, assente, inevitavelmente, no confronto com princípios filosóficos organizacionais híbridos marcados por uma apropriação específica das políticas sociais na sociedade de consumo contemporânea. E que nos leva sobremaneira a defender ser este um tema merecedor de novos estudos, alicerçado a amostras quantitativas representativas do universo, que possam vir a potenciar um corpo teórico de conhecimentos actualizado e potenciador de reflexão, precisamente porque “para qualquer lado que olhemos, vemos

instituições que, por fora parecem as mesmas de sempre, até usam os mesmos nomes, mas por dentro modificaram-se completamente” (Giddens, 2001b:28).

### *Desafios para futuras investigações*

Estamos em condições de admitir que o mercado educativo nacional e internacional tem sido objecto de inúmeras investigações focadas em torno da descentralização e desregulação do sistema, ou seja, de questões político-institucionais, e de imperativos e implicações económico-filosóficos. E que se tem mantido arredado, deste espectro científico, os estudos que analisem a diversidade de fontes éticas e de conduta de boas práticas que aleatoriamente são manipulados, quanto a conteúdos, meios e suportes que circulam no sistema educativo, o que, em nosso entender, resultou numa ausência de conceptualização do *medium* escola em termos holísticos. Além de ter permanecido à margem deste vasto campo científico uma análise centrada na dimensão cultural, atenta ao conceito de poder e ao processo de construção identitário dos estudantes, como consumidores no meio escolar. O que, na verdade, nos leva a defender ser tempo de aprofundar o conhecimento em torno de uma cultura global que partilha com as tradicionais instâncias de socialização uma responsabilidade pedagógica (Setton, 2005:346), construtora de novas identidades, quotidianamente representadas por mudanças sociais que atravessam e requalificam todas as áreas privadas e públicas da vida dos actores sociais imersos numa sociedade de capitalismo tardio.

Mais, estamos conscientes de que a construção reflexiva encetada deve simplesmente ser encarada como ponto de partida de uma teia de poder periclitante que nos levou a alcançar, implícita e explicitamente, algumas ilacções que merecem uma análise cuidada e que podem vir a servir como guiões de reflexão futura, capazes de incentivar a desbravar esta matéria. Portanto e dentro de um leque de caminhos possíveis, que singularmente apontam para fronteiras éticas e limites deontológicos de uma publicitação corporativa da escola pública, sublinhamos a pertinência de uma futura investigação centrada na dimensão de recepção do público-alvo infanto-juvenil (problematização a incluir a questão da segmentação etária e da menoridade), em virtude do *self* experienciar estas acções numa sociedade de consumo mediatizada e que, criticamente, podem suscitar as seguintes interrogações: Como consegue esta população-alvo descodificar conteúdo pedagógico de comercial? Que

representação ético-filosófica manifestam das acções em espaços e suportes curriculares e não-curriculares?

Novas investigações que podem vir a reforçar as conclusões aqui reflectidas, ou quiçá, outras totalmente distintas, fruto de uma modernidade liquidificada que tem o dom de se renovar a cada instante.

## APÊNDICE TÉCNICO-METODOLÓGICO

---

Expõem-se aqui pelo recurso a tabelas-resumo os dispositivos técnico-metodológicos dos níveis macro, meso e micro. Dispositivos em linha com as opções metodológicas qualitativas e quantitativas que caracterizam a triangulação assumida. Explicitam-se ainda o tratamento de dados e a construção de níveis de significado analíticos, pilares imprescindíveis à construção deste edifício significante.

---

### DISPOSITIVOS TÉCNICOS E CONSTRUÇÃO DE NÍVEIS DE SIGNIFICADO

Decorrente da matriz teórica, das problemáticas, do modelo e das dimensões de análise, resta observar em detalhe as técnicas de recolha e análise da informação, complementadas com a subsequente sinopse investigacional. Note-se que se apostou com o dispositivo metodológico a seguir detalhado, numa articulação das técnicas de recolha e tratamento da informação, numa diversidade de fontes consultadas, e numa articulação entre a análise e interpretação dos dados e as problemáticas teóricas elaboradas. Apostou-se, assim, numa triangulação técnico-metodológica como forma de potencializar um dado grau de profundidade e compreensão dos dados (Kelle, 2001), por cada um dos níveis de análise considerados.

#### **Análise Documental**

De todas as técnicas trabalhadas, destaca-se, primeiramente, a Análise Documental (dimensão macro), de importância crucial para a compreensão de formas, práticas e posicionamentos, acerca do processo intra-organizacional. A conseqüente recolha de informação foi monitorizada pelo recurso a distintos documentos, quer relativos ao sistema escolar e a organizações empresariais, quer referentes a múltiplos organismos nacionais e internacionais, centrados nas questões da comunicação escolar e da criança/jovem consumidor. Observe-se a representação gráfica seguinte (Quadro AM1.):

Quadro AM1. – Dispositivo técnico-metodológico de nível macro

Métodos e técnicas de investigação			
Nível Macro Métodos	Fontes	Técnicas	N
Qualitativo Comparativo	<p><b>Relatórios e estudos internacionais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>At Sea in a Marketing-Saturated World: The Eleventh Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2007-2008</i> (Molnar et al,2008);</li> <li>– <i>Commercial practices aimed at children</i> (CC, 2002);</li> <li>– <i>Eurydice, A rede de informação sobre educação na Europa</i> (2010).</li> <li>– <i>Governança Europeia – Um Livro Branco</i> (COM, 2001b);</li> <li>– <i>LBSO, Livro Branco</i> sobre uma estratégia para a Europa em matéria de problemas de saúde ligados à nutrição, ao excesso de peso e à obesidade (COM, 2007);</li> <li>– <i>Livro Verde- Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas</i> (COM, 2001a);</li> <li>– “Marketing in schools”, <i>Report on a study conducted for the European Commission</i> (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999);</li> <li>– <i>Marketing food to children: the global regulatory environment</i>, WHO, 2004 (Hawkes, 2006);</li> <li>– <i>Marketing food to children: Changes in the Global Regulatory Environment 2004-2006</i>, WHO (Hawkes,2007);</li> <li>– <i>Panorama sobre a Educação 2010: Indicadores da OCDE – Sumário em português</i> (OCDE, 2010);</li> <li>– <i>Public education: commercial activities in schools</i> (GAO,2000);</li> <li>– <i>Report of the APA Task Force on Advertising and Children</i> (Wilcox et al, 2004);</li> <li>– <i>The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment</i> (Buckingham, 2009a);</li> </ul> <p><b>Regulação publicitária para menores/ instâncias de fiscalização e de auto-regulação da publicidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Advertising self-regulation in Europe</i> (EASA 2004);</li> <li>– <i>Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores</i> (APAN, 2005);</li> <li>– <i>Código de Conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial</i> (ICAP, 2010);</li> <li>– <i>Comunicação escolar-Código de boas práticas</i> (Sair da Casca, 2008a);</li> <li>– <i>Investigating the Extent of Commercial Activity in Schools</i> (Wilkin et al, 2005).</li> <li>– <i>Manual Ethos - O que as empresas podem fazer pela educação</i> (Instituto Ethos, 1999);</li> <li>– <i>Responsible Advertising and Children- About RAC</i> (WFA, 2010);</li> <li>– <i>Working with Schools – Best Practice Principle</i>, (ISBA, 2008);</li> </ul> <p><b>Documentação normativa nacional:</b></p>	Análise Documental	UE27 EUA Portugal

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Educação Alimentar em Meio Escolar - Referencial para uma oferta alimentar saudável” (DGIDC, 2006);</li> <li>– <i>Código da Publicidade</i> no capítulo das restrições ao conteúdo da publicidade (artº 14º), e à publicidade em estabelecimentos de ensino ou destinada a menores (artº 20º) (Decreto-Lei n.º 57/2008, de 26 de Março).</li> <li>– <i>Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário</i> (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).</li> </ul> <p><b>Documentação protocolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contratos e/ou protocolos entre escolas/ anunciantes/ agências de comunicação/federações.</li> </ul> <p><b>Referências bibliográficas genéricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Livros; artigos científicos; notícias nos <i>media</i>.</li> </ul>		
--	---	--	--

### Inquérito por Questionário

Outra técnica, singularmente importante devido à natureza desta etapa da investigação e ao tipo de informação que permitiu obter, foi o inquérito por questionário. Resultou, na verdade, de uma profunda análise documental e de um conjunto de leituras prévias que sustentaram a determinação dos objectivos e das hipóteses de trabalho, e que consideramos interessante ver sistematizado na tabela seguinte (Quadro AM2):

Quadro AM2. – Dispositivo técnico-metodológico de nível meso

Métodos e técnicas de investigação			
Nível Meso Métodos	Fontes	Técnicas	n
Quantitativo Qualitativo	<p><b>Documentação temática de suporte à pesquisa empírica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “A Study Of Commercialism In Irish Primary Schools” (O’ Loughlin, 2006);</li> <li>– “Acções educativas nas escolas: a comunicação escolar na perspectiva da Responsabilidade Social” (Sair da Casca, 2009);</li> <li>– “Accountability Challenges in Networks and Partnerships: Evidence from Educational Partnerships in the United States” (Acar &amp; Robertson, 2004);</li> <li>– “Beyond the bake sale: exposing schoolhouse commercialism” (Froese-Germain &amp; Shaker, 2006);</li> <li>– <i>Captive Kids: Selling Obesity at Schools - An Action Guide to Stop the Marketing of Unhealthy Foods and Beverages in School</i> (California Project LEAN, 2007);</li> <li>– “Commercial activities in primary schools: a quantitative study” (Raine, 2007);</li> <li>– “Commercial School-Business Relationships in New Zeland” (Stuart, 2006);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inquérito por Quest. a órgãos de direcção de de escolas públicas agrupadas com 2º e 3º ciclo do Ensino Básico;</li> <li>– Tratamento estatístico <i>software</i></li> <li>– Análise de Conteúdo às</li> </ul>	Um director, subd. ou adjunto da direcção por agrup. de escolas

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Commercialism in North Carolina High Schools: a survey of Principals Perceptions” (Di Bona <i>et al</i>, 2003);</li> <li>- “<i>Commercialism in Canadian Schools: Who’s Calling the Shots?</i>” (CTF &amp; CCPA, 2006)</li> <li>- <i>Guidelines on Commercial Activities in Schools</i> (Scottish Consumer Council, 2006);</li> <li>- <i>Guidelines on Commercial Sponsorship in Schools</i> (Scottish Consumer Council, 2009);</li> <li>- "Headteacher characteristics, management style and attitudes towards the acceptance of commercial sponsorship by state-funded schools" (Bennett &amp; Gabriel, 1999);</li> <li>- "Huckstering in the Classroom: Limits to Corporate Social Responsibility" (Abbarno, 2001);</li> <li>- <i>In-school Commercialism and the Pressure it Places on Children, Parents, Teachers and Schools</i> (Moran, 2006);</li> <li>- <i>Investigating the Extent of Commercial Activity in Schools</i> (Wilkin <i>et al</i>, 2005).</li> <li>- “Marketing in schools”, <i>Report on a study conducted for the European Commission</i> (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999);</li> <li>- “National Survey of School Commercialism in Canada” (Froese-Germain, 2005);</li> <li>- “School commercialism and the Fate of Public Schooling: What’s “Good” for America?” (Norris, 2006);</li> <li>- “Selling Our Schools? Principals’ Views on Schoolhouse Commercialism and School-Business Interactions” (Feuerstein, 2001);</li> <li>- <i>Sponsorship in the compulsory schools, An individual assignment in Corporate Ethics</i>, (Magnusson, 2002);</li> <li>- <i>The Ninth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2005-2006</i> (Molnar, 2006a);</li> <li>- <i>Working with Schools – Best Practice Principles</i> (ISBA, 2008).</li> </ul>	perguntas abertas	
--	--	-------------------	--

É conveniente lembrar que o inquérito por questionário, apesar de possuir vantagens relativamente a outras técnicas, também tem limitações, ao não poderem ser descuradas as fases de planeamento, preparação, aplicação, análise e apresentação dos resultados. Logo, há que acautelar uma apertada vigilância metodológica, na tentativa de evitar erros que possam conduzir a enviesamentos e afectar a validade dos resultados. Daí a necessidade de se explicitarem as metas e a delimitação das variáveis pertinentes para a temática em estudo, evitando-se, desta forma, imprecisões que possam gerar erros e consequente desarticulação entre objectivos e métodos. Daqui decorre a consideração por um conjunto de questões, tais como: clareza dos objectivos, formulação precisa das questões acerca da informação visada, aplicação de um pré-teste, atractividade do aspecto gráfico, análise profunda dos resultados e indicação da metodologia na apresentação dos resultados. Além de se atender ainda, a

eventuais mecanismos de defesa por parte do inquirido, que, mesmo de forma inconsciente, o podem levar a dar respostas do agrado do investigador.

Quanto à realização do pré-teste a agentes do âmbito em estudo, este teve por intuito, quer a recolha de esclarecimentos sobre as temáticas em análise, quer a identificação de dificuldades relacionadas com o preenchimento do inquérito por questionário. O critério escolhido para a selecção da amostra de pré-teste foi a informalidade e a diversidade, de modo a reunir o maior número de críticas e comentários relativos quer ao conteúdo das matérias abordadas (repetição e/ou eventuais lacunas dos tópicos), quer ao preenchimento (objectividade nas instruções). Note-se que a versão provisória foi sujeita a algumas alterações, tanto quanto ao seu conteúdo, como ao modo de responder a determinadas questões.

Importa também sublinhar que a construção de um formulário único não pode esquecer as especificidades dos sujeitos a inquirir, ou seja, dos órgãos de direcção por cada um dos agrupamentos de escola considerados. Procedemos à sua aplicação por “administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 1998:188) ou de modo “auto-administrado” (Ghiglione & Matalon, 1993:182), cabendo a cada um dos actores o preenchimento das respostas *on-line*. Mais, não foram descurados um conjunto de princípios éticos, entre eles a informação aos inquiridos da origem e dos objectivos que presidem a este estudo, da adequação aos meios disponíveis para a sua concretização (vide exemplo de *email* no Anexo D), bem como da garantia do anonimato acerca da informação disponibilizada.

No que reporta ao processo de concepção do questionário, este absorveu largos meses até chegarmos à versão definitiva. Período que compreendeu desde, as questões relativas à sua apresentação gráfica e formato (conversão de ficheiro Word em ficheiro "fillable PDF") – em virtude de estarmos cientes da importância que uma aparência cuidada pode ter no incentivo ao seu preenchimento (Bell, 2002:107); passando pela submissão a vários testes (designadamente para monitorização *on-line* em alojamento e domínio especificamente criado para o efeito)<sup>256</sup>; e pela análise e aprovação por parte dos serviços do ME, Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido registado com o n.º 0053900001 (<http://mime.gepe.min-edu.pt>). A esta fase seguiu-se a criação de base de dados em Excel e a

---

<sup>256</sup>Processo de criação, de testes e operação de conta de correio electrónico (Pop3 com mais 1Gb para guardar emails), composto por: alojamento de 1Gb acesso FTP; servidores de SMTP, POP3, IMAP próprios; e domínio "marketingnasescolas.com" por 1 ano (até 21 de Junho de 2010).



subsequente obtenção de respostas, correspondendo a soma destas duas fases a aproximadamente um ano de trabalho<sup>257</sup>.

Posto isto, o inquérito por questionário (*vide* no Anexo E) foi alvo de uma estrutura assente em três etapas que correspondem às diversas dimensões teóricas que pretendemos estudar, entre elas: I – Caracterização da função de direcção; II – Identificação dos factores que caracterizam as acções de Marketing e Comunicação Escolar; III – Validação de um Código de Boas Práticas de Marketing e Comunicação Escolar.

Já no tocante à forma, decorrente da operacionalização da problemática teórica que configura a presente investigação, foram considerados os pressupostos da arte de perguntar supondo-se que o comportamento pergunta-resposta compreende uma complexa teia de relações de variáveis sociológicas, psicológicas e linguísticas (Foddy, 1996). Optou-se, assim, e de acordo com um fio condutor que se pretendeu ser coerente e facilitador do seu preenchimento, simultaneamente por: questões abertas; semi-abertas (ou semi-fechadas); fechadas; e pela escala de Lickert de cinco níveis, solicitando-se aos inquiridos que indicassem o seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações, e em que os itens foram codificados de modo a que valores mais baixos significassem níveis menos frequentes e ou de total discordância (Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 1993). O questionário contemplou ainda uma parte destinada a comentários, dando a possibilidade aos inquiridos de adicionar o que considerassem ser pertinente, além de os convidar a deixar o seu contacto electrónico caso tenham vontade de conhecer os resultados do presente estudo.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados, recorreremos à aplicação informática SPSS, *Statistical Package for the Social Science*, que implicou uma codificação das respostas e a sua numeração sequencial, criando-se consequentemente as variáveis em SPSS, incluindo as de *missing values* para o caso de não-resposta. Ainda, e no que respeita às questões abertas, estas foram submetidas a uma análise de conteúdo de tipo categorial, sendo criadas categorias e indicadores após uma pré-análise do material (Bardin, 1979).

---

<sup>257</sup>Fase de investigação composta por : busca *on-line* do endereço electrónico de todas as escolas a partir do site [https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/01\\_escolas/240](https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/01_escolas/240); e elaboração de uma base de dados em excel, indicando os dados de caracterização dos agrupamentos de escolas (Cód.Dapp; Designação; Agrupamento; Distrito; Concelho; Freguesia; Endereço; Localidade; Telefone; Fax; Tipologia; Comentários; Data do Contacto Inicial (Comprovativo): Director de Escola (ou similar); email da EB 23; e URL).

## Entrevistas semi-directivas

Por último, mas, seguramente, não menos importantes, as entrevistas constituem a ferramenta que potenciou o aprofundamento do nosso objecto de estudo (Quadro AM3).

Quadro AM3. – Dispositivo técnico-metodológico de nível micro

Métodos e técnicas de investigação			
Nível Micro Métodos	Fontes	Técnicas	n
	Entrevistas a actores sociais directa e indirectamente envolvidos dos três sectores: <ul style="list-style-type: none"><li>– Estado (regulação, gestão e implementação na escola);</li><li>– Mercado (concepção, produção e execução de projectos de apoio ao sistema educativo);</li><li>– Sociedade Civil (OAR's da publicidade, associações de defesa do consumidor e de pais e encarregados de educação e federações).</li></ul>	– Entrevistas semi-directivas	Actores sociais

A opção recaiu nas entrevistas “semi-directivas” (Ghiglione & Matalon, 1993:92), de modo a evitar que certos indicadores e questões que não tivessem sido inicialmente considerados, e que revelassem ser pertinentes, ficassem fora da explicitação. Onde, e apesar da existência de um guião predefinido de tópicos que fundamentam este tipo de entrevista, a ordem das mesmas não foi estritamente determinada *a priori*, ou a formulação exacta pré-estabelecida. O caminho seguido foi então o de aprofundar as problemáticas e motivar o entrevistado “respeitando os [seus] próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1998:194). Procedimento que proporcionou, por um lado, a criação de novas formulações, fruto da interacção entre ambos, e, por outro, verificar regularidades e especificidades adequadas aos objectivos da investigação. Como vantagem desta conduta, destacamos, particularmente, a obtenção de “afirmações concretas” (Flick, 2005:95) sobre o presente tema, bem como a possibilidade de se clarificarem as respostas obtidas por parte dos entrevistados. Já como factores a ponderar na análise dos discursos, atendeu-se à subjectividade, bem como à possível indução da resposta pelo entrevistador que, todavia, tentou ser neutra (Ghiglione & Matalon, 1993), e atenta (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Quanto ao procedimento adoptado, e como regra geral, foi enviado um *email* a solicitar a entrevista com a explicitação dos objectivos e do fim científico a que se destinava (*vide* exemplo de email no Anexo A). Já no início da entrevista, foi solicitada a permissão para a realização da gravação áudio, além da garantia do anonimato, caso essa situação fosse

considerada necessária. Atente-se em seguida à síntese por sectores público-privados das vinte e nove entrevistas realizadas (Quadro AM4).

Quadro AM4. – Sinopse de entrevistas por sectores público-privados

Sectores	Organismos	Total	Códigos por entrevistado				Total
Estado	DGIDC/ ME	2	E22	E25			2
	DGC	1	E26				1
	Comunidade educativa	3	E6	E7	E16	E23	4
Mercado	Agências de Comunicação e Marketing Infantil	3	E1	E2	E3		3
	Anunciantes	5	E5a; E5b	E8	E9	E13 E14	6
Sociedade Civil	OAR da publicidade	4	E17	E18a; E18b	E20	E24	5
	Associações de defesa do consumidor	2	E11	E12			2
	Associações de Pais e Encarregados de Educação	2	E19	E21a; E21b			3
	Federações	3	E4	E10	E15		3
3	9	25					29

Legenda: A uma entrevista efectuada numa mesma organização não atribuímos uma diferente numeração (casos E5, E18 e E21), apenas designamos os entrevistados em caso de serem dois, respectivamente de a e b.

#### *Tratamento de dados*

No que respeita à vasta quantidade de informação, fruto da realização das entrevistas, recorreu-se, para o seu tratamento, à técnica da análise de conteúdo temática e categorial. Partiu-se, neste sentido, para a operacionalização dos pressupostos do corpo teórico que fundamentam a problemática investigacional, sob o princípio que há que construir variáveis ou dimensões, como forma de aproximação ao objecto empírico. Nesta senda, explicita Korn (1969 *cit in* Carlós & Telmo, 2003:2) que a convencional “variável”, no discurso sociológico, não significa mais que um aspecto ou dimensão de um objecto”. Logo, o significado pleno da noção de variável nas ciências sociais, ultrapassa a conotação de aspecto ou dimensão de um dado fenómeno, visto englobar também a “propriedade destes aspectos ou dimensões assumirem distintos valores” (*idem*:2). Daí que, e num momento seguinte, as diferentes valorações de cada dimensão de análise pudessem ser agrupadas num sistema de categorias operacionalizáveis, por seu turno, pela construção de indicadores. Assim, e de

acordo com esta lógica de actuação, a interpretação dos dados obtidos – processo que confronta as dimensões teóricas inicialmente delineadas e o modo adoptado para o tratamento da informação – permitiu alcançar um dado sentido à investigação.

Pressuposto que permitiu, afinal, a elaboração de um sistema de dimensões e categorias que teve por finalidade ser produtivo e rico no plano das inferências. Por outras palavras, procurou, por um lado, ser exaustivo ao incluir todo o conteúdo classificável, e por outro, exclusivo ao evitar a duplicidade de elementos por categoria. A amplitude de actores implicou, no entanto, questões particulares de que resultaram alguns indicadores distintos por entrevistado. A opção recaiu, conseqüentemente, num conjunto de técnicas e procedimentos de transformação dos discursos obtidos, de modo a que pudessem ser colocados em relação e suscitados os seus nexos lógicos<sup>258</sup>. Para tal, começou-se por transcrever cada entrevista, identificada com um número de código, para uma grelha de análise construída em *Excel*. Em seguida, realizou-se uma pré-análise da informação recolhida, fazendo várias leituras verticais e horizontais, como forma de detectar eventuais núcleos de sentido não previstos inicialmente, mas que pudessem ser pertinentes para a investigação<sup>259</sup>.

Constituídas as unidades de registo e contexto, procedeu-se à sua “categorização” (Bardin, 1979:117), isto é, à “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento” (*idem*:117)<sup>260</sup>. As categorias a aplicar ao material empírico foram, com efeito, definidas *a priori*, o que possibilitou que as entrevistas tenham sido transcritas para folhas Excel de acordo com essa categorização. Sistema que

---

<sup>258</sup>Trata-se segundo (Vala, 1986:104), “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

<sup>259</sup>Esta técnica permite descobrir a estrutura interna da informação recolhida, canalizando a atenção do entrevistador, para a busca dos signos linguísticos, que compõem o conteúdo da comunicação. Nesta acepção, recortaram-se “*unidades de registo*” (Bardin, 1979:104) enquanto “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (*idem*: 104). Unidades de dimensão variável que foram, posteriormente, objecto de classificação e reportadas ao discurso de origem, considerando-se, para tal, cada entrevista, como a “*unidade de contexto*” (*ibidem*: 107) de modo a “compreender o seu verdadeiro sentido” (*ibidem*: 107).

<sup>260</sup>Operação de categorização que privilegia a procura de regularidades no material, por comparação (semelhanças e contrastes), com o intuito de inserir as unidades de registo em classes pertinentes. Processo que apenas é válido pelo recurso a um sistema de conceitos analíticos enquadrados nos objectivos da pesquisa, sendo ainda viabilizado pela elaboração de uma grelha-tipo para cada uma das categorias identificadas. Deve ainda respeitar um conjunto de princípios, a saber: de exaustividade (distribuição total das unidades de sentido pelas categorias); de exclusividade (ausência de sobreposição de elementos por categoria); de objectividade (categorias inteligíveis para pesquisadores distintos); de pertinência, face ao objecto de estudo; e de rigorosidade (definição exacta de cada categoria) (Bardin, 1979).

permitiu evitar a transcrição integral, embora admitindo que pudessem sempre ser “modificadas” (Flick, 2005:193) e enriquecidas *a posteriori*, de acordo com os objectivos enunciados.

A terminar, e como fruto da sistematização operada, atente-se no modo como equacionámos as questões centrais que alicerçam este objecto de estudo (*vide* Quadros AM5, AM 6 e AM7):

Quadro AM5. – O sistema escolar num processo de mediação tridimensional: entre parceiros do Estado, do mercado e da sociedade civil (eixo *x*)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Formas de interacção interinstitucional / interactores	Categorização tipológica das acções de Marketing e Comunicação escolar	Categorização de Alex Molnar	Patrocínio programas/actividades escolares	
			Acordos de exclusividade comercial	
			Programas de incentivo escolar	
			Campanhas publicitárias em espaço escolar	
			Patrocínio de material pedagógico	
			Marketing Electrónico	
			Gestão de programas escolares	
		Recolha de Fundos		
	Outras formas	Extra classificação		
Profundidade do processo interaccional	Evolução das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos 5 anos	Variação temporal	Frequência/sazonalidade	
		Variação temporal por tipo de sector	Estado/ Sector empresarial/ Sociedade civil	
		Tendências de intensificação (de quem mais tem partido a iniciativa)	Estado/ Sector empresarial/ Sociedade civil/ Escola	
	Modos de articulação: parceria/ associação	Colaboração interinstitucional/ interactores nos últimos 5 anos		Longo prazo – integrados em projectos político-pedagógicos; projectos de continuidade
				Curto prazo – iniciativas pontuais; projectos sem continuidade.
		Caracterização da parceria: parâmetros de cooperação		Parceria sócio-educativa participada e contratualizada
				Parceria flexível planeada colaborativamente pelos parceiros sócio-educativos
				Parceria interinstitucional de interesse mútuo, aberta ao diálogo entre actores multi-sectoriais
				Parceria sem paridade entre parceiros

Quadro AM6. – Espaço escolar de construção de parcerias: a escola como canal de *media* e de consumo (eixo y)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Papel e função das estratégias de marketing e comunicação escolar	Função para o ensino-aprendizagem	Indução da campanha - apelo à interactividade	Activa – implica interacção com alunos
			Passiva – sem interacção com alunos
		Papel pedagógico dos suportes das acções	Com função pedagógica – acção didáctica/ cognitiva
			Sem função pedagógica – acção apelativa/ criativa
		Papel curricular dos suportes das acções	Curricular (integrado no programa de estudos; horário das turmas)
			Extra-curricular (fora do âmbito do programa curricular; fora dos horários das turmas)
	O canal <i>media</i> escola	Iconicidade da comunicação (visibilidade da marca)	Plena visibilidade do logótipo
			Visibilidade diminuta do logótipo
		Impacto dos suportes das campanhas (espaço de ocorrência)	Dentro do espaço escolar (espaços específicos para alguns alunos/turmas; salas de aula)
			Dentro do espaço escolar (espaços comuns a todos os alunos/ turmas)
			Fora do espaço escolar (portão da escola)
		Segmentação da comunidade educativa/ público-alvo	Professores (prescritores que ministram, avaliam e dinamizam a acção); restantes funcionários
			Pais e Encarregados de Educação (efeito <i>Pester power</i> )
			Mercado tridimensional infantil McNeal (1992): alvo primário, secundário e terciário
Grau de conhecimento do <i>target</i> infanto-juvenil	Aferição das acções de comunicação no espaço escolar (uso de instrumentos de avaliação)		
	Estudos de mercado integrados num projecto comunicacional ou práticas isoladas, alheias a acções comunicacionais		
Práticas comunicacionais no espaço público escola: comerciais e ou de responsabilidade social empresarial	O tangível e o intangível na construção de parcerias	Objectivos das práticas em espaço escolar	Objectivos de notoriedade, <i>core business</i> e imagem social da organização (comunicação pedagógica de carácter educativo/ didáctico)
			Objectivos comerciais e de produto/marca (comunicação comercial de carácter promocional)
	Custos e retorno económico-financeiro da implementação das propostas	Repartição de custos por duas ou mais entidades/ Custos concentrados numa das entidades	
		Retorno favorável às entidades envolvidas/ Retorno favorável a uma das entidades	
	Sistema legal e auto-regulação do Marketing e Comunicação Escolar (RSE da comunicação)	É aplicado um Código de Boas Práticas que auto-regulamenta o Marketing Escolar (enquadrado no Código da Publicidade)	
		É aplicado um Código de Boas Práticas para acções de Marketing Escolar ao abrigo de um código interno do agrupamento da escola (aplicação de códigos de boas práticas/guias de conduta)	
São consultados os requisitos para as acções de Marketing Escolar definidos pelo ME (recurso a regulamentações/ protocolos institucionais)			

Quadro AM7. – Entre paradoxos e axiomas: parâmetros ético-legais do Marketing e Comunicação Escolar (eixo z)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Potencialidades e limites ético-legais da escola pública	Efeito <i>win win</i> : legitimidade/visibilidade das acções	Representação social referente à escola	Participar em projectos construtivos ético-educativos (sistema educativo)
			Optimizar recursos materiais e promover Projecto Educativo da Escola (agrupamento escolar)
			Disponibilização de material didáctico e <i>merchandising</i> para comunidade educativa (população escolar)
			Inserção técnico-profissional do agrupamento escolar (futuro do mercado de trabalho)
			Disseminação de projectos na vasta rede escolar (todo o país; litoral/ urbano; interior/ rural)
		Representação social referente à empresa	Notoriedade, <i>core business</i> e imagem social da organização na comunidade
	Objectivos comerciais, de produto/marca e poder do mercado tridimensional infanto-juvenil		
	Promoção de comunicação pedagógica e de projectos que promovam a sustentabilidade da relação escola-mercado de trabalho		
	Interdição de acções de Marketing e Comunicação Escolar	Práticas eticamente consideradas inaceitáveis	Recursos materiais e humanos afectos à implementação das acções
			Factores de “marketização” da escola pública
Auto-regulamentação do Marketing e Comunicação Escolar	Proposta de um Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar	Transparência, paridade e comportamento ético no processo de territorialização entre parceiros sócio-educativos	A identidade da marca/empresa não está escondida, embora seja discreta
			A actividade e respectivos procedimentos são produzidos pela organização, sendo claramente perceptíveis os benefícios e custos para a escola
			A escola é informada pela organização se a acção tem objectivos comerciais ou sociais
			A acção não incentiva as crianças a práticas que podem por em causa a sua segurança, saúde, e bem-estar de acordo com a legislação em vigor
			Não contém <i>slogans</i> nem encoraja directamente à compra ou à prescrição de uma marca/produto por parte dos alunos
			A acção é importante para a escola e/ou a nível local
			A escola adere à acção sem ser pressionada por parte da organização pública e/ou privada
			O Ministério da Educação/ Direcções Regionais são informadas das acções a empreender
	Os suportes de informação são entregues em primeira mão aos órgãos de direcção da escola, que por seu turno, os encaminham para os professores e alunos visados		
	Recursos e suportes educativos/formativos de natureza didáctico-		Os documentos/suportes da acção facilitam a aprendizagem e estão adaptados aos programas escolares
Os documentos/suportes da acção foram elaborados c/ apoio de especialistas na matéria e produzidos em colaboração com pedagogos			

		pedagógica	O conteúdo e a apresentação estão isentos de estereótipos ou preconceitos
			O conteúdo é apresentado de forma objectiva, sem emitir juízos de valor
			A informação que suporta a acção é precisa e actualizada
			Os suportes das acções são previamente testados por professores
			Os materiais/actividades são adequados à faixa etária dos alunos a que se destinam
	Dieta alimentar saudável nos suportes de comunicação pedagógica, <i>vendings</i> e bar/cafeteria.	Os materiais e actividades propostos constituem um incentivo a uma dieta alimentar equilibrada	
		As máquinas de venda incluem alimentos que favorecem uma alimentação saudável em detrimento de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar	
		A parceria irá ocorrer de acordo com os padrões estipulados pelo Ministério da Educação (Educação em ambiente escolar – Referencial para uma alimentação saudável de Outubro de 2006)	
	Descodificação da proposta	Implantação desta proposta de Código de Boas Práticas	Conformidade/ desconformidade com as representações de actores multi-sectoriais

Operações analíticas que julgamos, afinal, fundamentais, no sentido de terem possibilitado o acesso a níveis de significado e de fecundidade só discerníveis a partir desta condensação.





## FONTES – LEGISLAÇÃO

*Código Civil* aprovada pelo DL n.º 47344/66, de 25 de Novembro (1ª versão), Alterado pela Lei n.º 23/2010, de 30/08 (58ª versão), (Online). Disponível em:

[http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?ficha=101&artigo\\_id=&nid=775&pagina=2&tabela=leis&nversao=](http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_mostra_articulado.php?ficha=101&artigo_id=&nid=775&pagina=2&tabela=leis&nversao=)

*Código da Publicidade* aprovado pelo DL n.º 330/90, de 23 de Outubro (1ª versão), alterado pelos Decretos-Lei n.º 74/93, de 10 de Março; 6/95, de 17 de Janeiro; e 61/97, de 25 de Março; pela Lei n.º 31-A/98, de 14 de Julho; pelos Decretos-Lei 275/98, de 9 de Setembro; 51/2001, de 15 de Fevereiro; e 332/2001, de 24 de Dezembro; pela Lei n.º 32/2003, de 22 de Agosto; pelo Decreto-Lei n.º 224/2004, de 4 de Dezembro; pela Lei n.º 37/2007, de 14 de Agosto; pelo Decreto-Lei n.º 57/2008, de 26 de Março, e pela Lei n.º 8/2011, de 11/04 (13ª versão), (Online). Disponível em:

[http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=390&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=390&tabela=leis)

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, alterada pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, (Online). Disponível em:

<http://www.netprof.pt/netprof/servlet/legislacao?TemaID=NPL0301>

Decreto-Lei N.º 74/99 de 16 de Março, *Lei do Mecenato* (actualizado pela Lei 160/99, Lei 176-A/99, Lei 3-B/2000, Lei 30-C/2000, Lei 30-G2000, Lei 109-B/2001, Lei 107-B/2003, Lei 26/2004), (Online). Disponível em:

[http://www.idt.pt/PT/Legislacao/Legislao%20Ficheiros/Reinser%C3%A7%C3%A3o\\_Social/DL\\_74\\_99.pdf](http://www.idt.pt/PT/Legislacao/Legislao%20Ficheiros/Reinser%C3%A7%C3%A3o_Social/DL_74_99.pdf)

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro, *Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação* (Revogado pelo art.º 28.º do DL n.º 213/2006, de 27/10), (Online). Disponível em:

<http://www.dre.pt/pdf1sdip/2002/10/240A00/67906807.PDF>

Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, *Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais*, (Online). Disponível em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2003/01/012A00/01300137.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, (Online). Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.PDF>

Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de Maio de 1997 do Ministério da Educação, (Online).

Disponível em: [http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DESP\\_NORMATIVO\\_027\\_97.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DESP_NORMATIVO_027_97.htm)

Despacho n.º 29864/2007, de 27 de Dezembro de 2007, *Regulamenta os procedimentos de acreditação para avaliação dos manuais escolares e de avaliação para certificação do Ministério da Educação*, (Online). Disponível em:

<http://www.dre.pt/pdf2sdip/2007/12/249000000/3767637677.pdf>

Despacho n.º 22780/2008 de *extinção do Programa Nacional de Combate à Obesidade do Ministério da Saúde*, (Online). Disponível em:

[http://www.adexo.pt/images/stories/PDF/ProgramaNacional/05set2008\\_Despacho\\_Extincao\\_Prog\\_Nacional.pdf](http://www.adexo.pt/images/stories/PDF/ProgramaNacional/05set2008_Despacho_Extincao_Prog_Nacional.pdf)

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, *LBSE, Lei de Bases do Sistema Educativo*, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro; Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto; e Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto (estabelece o Regime da Escolaridade Obrigatória entre os 6 e os 18 anos), (Online). Disponível em: [http://www.esramada.pt/pt/pdf/legislacao/lbse/L49\\_2005.pdf](http://www.esramada.pt/pt/pdf/legislacao/lbse/L49_2005.pdf)
- Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro, *Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais*, (Online). Disponível em: [http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/LEI\\_159\\_99.htm](http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/LEI_159_99.htm)
- Lei n.º 169/99 de 18 de Setembro, *Estabelece o quadro de competências assim como o regime jurídico de funcionamento dos órgãos dos municípios e das freguesias*, (Online). Disponível em: [http://www.cga.pt/Legislacao/Lei\\_19990918169.pdf](http://www.cga.pt/Legislacao/Lei_19990918169.pdf)
- Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, *Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*, (Online). Disponível em: <http://www.aege.pt/Legislao/ec6.pdf>
- Lei n.º 41/2003 de 22 de Agosto, *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais*, (Online). Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2003/08/193A00/53715371.PDF>

## BIBLIOGRAFIA

- Aaker, David (2002), "O Abc do valor da marca", HSM Management 31, (Online), Março-Abril, pp.1-4. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/12516/material/O%20ABC%20do%20valor%20da%20marca.pdf>
- Abbaro, G. John M. (2001), "Huckstering in the Classroom: Limits to Corporate Social Responsibility", *Journal of Business Ethics*, 32 (2), pp.179-189.
- Acar, Muhittin & Robertson, Peter J. (2004), "Accountability Challenges in Networks and Partnerships: Evidence from Educational Partnerships in the United States", *International Review of Administrative Sciences*, 70(2), pp.331-334.
- Afonso, Almerindo J. (2001), "Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional", *Educação & Sociedade*, (Online), 22(75), pp.15-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>
- Afonso, Almerindo J. (2003), "Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação", *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 22, pp.35-46. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100005&lng=en&nrm=iso)
- Afonso, Almerindo J. (2010), "Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação", *Educação & Sociedade*, (Online), 31 (113), pp.1137-1156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>
- AIMinho-Associação Empresarial (2011), *Responsabilidade Social e a Competitividade Empresarial – Estudos de Caso*, Programa Sustenta, investir no seu futuro, (Online), Março, pp.1-56. Disponível em: [http://www.aiminho.pt/imgAll/file/Sustentar/Manual\\_Responsabilidade\\_Social\\_e\\_a\\_Comp\\_etitividade\\_Empresarial.pdf](http://www.aiminho.pt/imgAll/file/Sustentar/Manual_Responsabilidade_Social_e_a_Comp_etitividade_Empresarial.pdf)
- Almeida, Mário (2000), "Educação: um dever autárquico", *Actas do Seminário – O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*, Guimarães, CFFH, Centro de Formação Francisco de Holanda, (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta4/acta4\\_8.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta4/acta4_8.htm)
- Almeida, Alberto de Jesus (2004), "O papel dos municípios na educação em Portugal", *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 34/1. Disponível em: [www.rieoei.org/deloslectores/826Almeida.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/826Almeida.PDF)
- Alves, Carlos Teixeira (2002), *Comportamento do Consumidor-análise do comportamento da criança*, Lisboa, Escolar Editora.
- American Academy of Pediatrics (2006), "Children, adolescents, and advertising", *Pediatrics*, (Online), 118(6), December, pp.2563-2569. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/118/6/2563>
- Andrade, Cármen M.S.M. (2005), *A Escola em Parceria – Representações de Alunos, Enfermeiros e Professores*, Chamusca, Edições Cosmo, pp. 33-71.
- Antunes, Fátima (2005), "Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos", *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp.37-62.

- APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes (2003), “Anunciantes empenhados na comunicação responsável”, *Press Center*, (Online), 31 de Maio. Disponível em: <http://www.apan.pt/?ref=detnot&id=113>
- APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes (2005), *Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores*, (Online). Disponível em: <http://www.apespe.pt/pdf/APAN.pdf>
- APEME, Área de Planeamento e Estudos de Mercado, Lda (2004). *Consumidor português: um roteiro da felicidade*, (Online). Disponível em: [http://www.sairdacasca.com/recursos/docs/APEME\\_felicidade.pdf](http://www.sairdacasca.com/recursos/docs/APEME_felicidade.pdf)
- Apple, Michael W. & Beane, James A. (1997), *Escuelas Democráticas*, Ediciones Morata, pp.11-47; 155-162.
- Apple, Michael W. (1999), *Ideologia e Currículo*, Porto, Porto Editora.
- Azevedo, José Clóvis de (1999), “A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre”, Luiz Heron da Silva (org), *Escola Cidadã*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.12-30.
- Balanyá, Belén *et al* (2001). “GATS: Undermining Public Services Worldwide”, *CEO, Corporate Europe Observer - The CEO Quarterly Newsletter*, (Online), June. Disponível em: <http://archive.corporateeurope.org/observer9/gats.html>
- Ball, Stephen J. (2004), “Education For Sale! The Commodification of Everything?”, *King's Annual Education Lecture 2004*, University of London, Institute of Education, (Online), June 17, pp. 1-29. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWL.pdf>
- Ballan, Nathalie (2008), “Comunicação responsável e crianças”, *Notícias, Sair da Casca – Consultoria em Desenvolvimento sustentável*, (Online), 23 de Junho. Disponível em: <http://www.sairdacasca.com/actualidades/noticias.asp?not=2008062308>
- Bardin, Laurence (1979), *A Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barroso, João (1996), “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, João Barroso (org), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp.167-189.
- Barroso, João (1998a), “Autonomia e Gestão das Escolas: Que Formação de Professores?”, *Actas do Seminário – A Territorialização das Políticas Educativas*, Guimarães, Março, Centro de Formação Francisco de Holanda, (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_8.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm)
- Barroso, João (1998b), “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”, *Escola e Parcerias Educativas, Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 (nova série), Outubro, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.32-58.
- Barroso, João (2003a), “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, ASA Editores, S.A., pp.19-48.
- Barroso, João (2003b), “Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução”, *Educação & Sociedade*, (Online), 24 (82), Abril, pp.63-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>
- Barroso, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta, pp.41-61.

- Barroso, João & Viseu, Sofia (2006), “A interdependência entre escolas: um espaço de regulação”, João Barroso (org.), *A Regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*, Lisboa, Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp.129-162.
- Barroso, João *et al* (2007), “As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional”, *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (Online), 4, Set/Dez, pp.5-20. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf>
- Barroso, João (2008), Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, (Online). Disponível em: <http://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagem-d-1771-2007-m-e>
- Baudrillard, Jean (1981), *A Sociedade de Consumo*, Lisboa, Edições 70, pp.115-230.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Vida Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, (Online), pp.7-10. Disponível em: <http://www.zahar.com.br/doc/t1132.pdf>
- BCSD Portugal, Conselho Empresarial para o desenvolvimento sustentável (2011), *Desenvolvimento Sustentável: Os Primeiros Passos*, (Online). Disponível em: <http://www.bcsdportugal.org/desenvolvimento-sustentavel-os-primeiros-passos/187.htm>
- Beck, Ulrich (1999), *Qué es la globalizacion: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, pp.24-32; 55-98.
- Beja Santos, Mário (2009), “Críticas radicais à comunicação publicitária”, (Online). Disponível em: <http://albertohelder.blogspot.com/2009/01/critcas-radicaais-comunicacao-publicitaria.html>
- Bell, Judith (2002), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva.
- Belloni, M. Luiza (2005), *O que é Mídia-Educação*, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Campinas, Autores Associados, pp.31-47.
- Belloni, M. Luiza (2007), “Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização”, *Perspectiva*, Florianópolis, (Online), 25 (1), jan./jun, pp.57-82. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/5-Maria%20Luiza.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf)
- Benavente, Ana (2004), “O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal”, *Revista IberoAmericana de Educação*, (Online), 34, Janeiro-Abril. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie34a04.htm>
- Bennett, Roger & Gabriel, Helen (1999), "Headteacher characteristics, management style and attitudes towards the acceptance of commercial sponsorship by state-funded schools", *Marketing Intelligence & Planning*, 17 (1), pp.41-52.
- Bocock, Robert (1993), *Consumption*, London, Routledge.
- Bóia, José M.P. (2003), *Educação e Sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Razões práticas: sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta Editora, 1997.
- Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel Editora, pp.1-58.
- Bourdieu, Pierre (1998), “O Neoliberalismo, Utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites”, *Contrafogos*, Oeiras, Celta Editora, pp.129-142.
- Bourdieu, Pierre (2001), “A cultura está em perigo”, *Contrafogos 2: Por um Movimento Social Europeu*, Oeiras, Celta Editora, pp. 65-81.
- Brée, Joel (1995), *Los niños, el consumo y el marketing*, Barcelona, Ediciones Paidós.

- Bresser-Pereira, Luiz C. (1998), “A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, Trabalho apresentado à segunda reunião do Círculo de Montevidéu, Barcelona, 25-26 de Abril de 1997, *Lua Nova - Revista de Cultura Política*, (Online), 45, pp.49-95. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1997/95-ReformaDosAnos90.p.pdf>
- Bresser-Pereira, Luiz C. & Grau, Nuria Cunill (1998), “Entre el Estado y el mercado: lo público no-estatal”, pp.1-24. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN000164.pdf>
- Briefing – Noticias de marketing, Media e Comunicação (2006), Dossier “Marketing Infantil”, 19 de Dezembro (Online). Disponível em: [http://www.jornalbriefing.iol.pt/noticia.php?div\\_id=3497&id=755699](http://www.jornalbriefing.iol.pt/noticia.php?div_id=3497&id=755699)
- Brody, Jane E. (2002), “Schools Teach 3 C's: Candy, Cookies and Chips”, *The New York Times*, September, 24, (Online). Disponível em: <http://www.nytimes.com/2002/09/24/health/nutrition/24BROD.html>
- Buckingham, David *et al* (2009a), *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing: Report of an Independent Assessment*, Report for the Department of Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport, (Online), pp.1-191. Disponível em: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/00669-2009DOM-EN.pdf>
- Buckingham, David (2009b), “Interview”, *London knowledge Lab.*, August 19, (Online). Disponível em: <http://www.lkl.ac.uk/cms/index.php?option=content&task=view&id=349>
- Buckingham, David & Tingstad, Vebjørn (2010), “Introduction”, David Buckingham & Vebjørn Tingstad (org), *Childhood and Consumer Culture*, (Online), pp.1-14. Disponível em: <http://www.palgrave.com/PDFs/9780230227835.Pdf>
- Burawoy, Michael (1998), “Critical Sociology: A Dialogue Between two Sciences”, *Contemporary Sociology*, 27 (1), ProQuest Direct UMI.
- Bryman, Alan & Cramer, Duncan (2003), *Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*, Oeiras, Celta Editora.
- Cabecinhas, Rosa (2004), “Representações sociais, relações intergrupais e cognição social”, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, UMinho, (Online), pp.1-23. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13111/1/rcabecinhas\\_Paideia\\_2004.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13111/1/rcabecinhas_Paideia_2004.pdf)
- California Project LEAN, Leaders Encouraging Activity and Nutrition (2007), *Captive Kids: Selling Obesity at Schools – an Action Guide to Stop the Marketing of Unhealthy Foods and Beverages in School*, (Online), pp.1-89. Disponível em: <http://www.californiaprojectlean.org/docuserfiles/Captive%20Kids2007.pdf>
- Camargo, R. Zagallo (2004), “Grupo Pão de Açúcar: análise da identidade corporativa”, *X Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste – SIPEC*, Rio de Janeiro, 7 e 8 de Dezembro de 2004, (Online), pp.1-13. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/19643/1/Ricardo+Zagallo+Camargo.pdf>
- Canário, Rui (1996), “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”, João Barroso (org), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp.121-149.
- Canário, M. Beatriz B. (1998a), *Construir o Projecto Educativo Local: Relato de uma experiência*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, (Online), 10, Lisboa, Instituto de Inovação

- Educacional, pp.1-27. Disponível em: <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge10/index.htm>
- Canário, M. Beatriz B. (1998b), “Comentário”, *Escola e Parcerias Educativas, Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 (nova série), Outubro, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 155-158.
- Canário, Rui (1999), “Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”, António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp.161-187.
- Capucha, Luís *et al* (2006), *Guião de Educação do Consumidor*, Coleção Educação para a Cidadania, DGIDC, Dezembro, (Online), pp.1-74. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51835186/Guiao-Consumidor>
- Caraça, João (2005), “Prefácio – Trabalhar em rede, ou sem rede?”, Gustavo Cardoso *et al* (org), *A sociedade em rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp.7-12.
- Cardoso, António J.M. (2004), “Influência da publicidade nas crianças: efeitos comerciais e sociais imediatos e a longo prazo”, Paulo R. Cardoso, & Sofia N. Gaio (org.), *Publicidade e Comunicação Empresarial – perspectivas e contributos*, Porto, Ed. Universidade Fernando Pessoa, pp.75-97.
- Cardoso, Gustavo *et al* (2005), *A sociedade em rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp. 31-80.
- Cardoso, Paulo R. & Gaio, Sofia N. (2004),”Introdução”, Paulo R. Cardoso, & Sofia N. Gaio, (org.), *Publicidade e Comunicação Empresarial - perspectivas e contributos*, Porto, edições Universidade Fernando Pessoa, pp.7-10.
- Carlós, Luis & Telmo, Daniel (2003), *El análisis de contenido: su presencia y uso en las ciencias sociales*, (Online). Disponível em: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/telmoyluis.htm>
- Carreira da Silva, Filipe (2002), *Espaço Público em Habermas*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais, pp.95-117.
- Carroll, Archie B. (1979), “A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance”, *Academy of Management Review*, (Online), 4 (4), pp. 497-505.
- Cascais, Mariana Torres (2006), “A Economia beneficiará com uma população melhor formada”, *Jornalfórum*, 12/10/2006, (Online). Disponível em: [http://www.forumvaledosousa.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=797&Itemid=121](http://www.forumvaledosousa.com/index.php?option=com_content&task=view&id=797&Itemid=121)
- Castells, Manuel (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, A Sociedade em rede*, 1, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.180-198.
- Castells, Manuel (2005), “Cap.1 – A sociedade em rede”, Gustavo Cardoso *et al* (org), *A sociedade em rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp.19-29.
- CC, Consumers Committee DG Sanco (2002), *Summary of the paper by the working group - Commercial practices aimed at children*, March, (Online), pp.1-23. Disponível em: [http://www.europa.eu.int/comm/consumers/policy/committee/cc25\\_en.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/consumers/policy/committee/cc25_en.pdf).
- Chubb, John & Moe, Terry (1990), *Politics, Markets and American's Schools*, Washington D.C., The Brookings Institution.



- CNE, Conselho Nacional de Educação (2005), *Estudo sobre a Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*, Julho, (Online), pp.1-73. Disponível em:  
[http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao\\_escolas\\_conselho\\_educacao\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf)
- COM, Comissão das Comunidades Europeias (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*, Bruxelas, Comissão Europeia, Novembro, (Online), pp.1-66. Disponível em:  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- COM, Comissão das Comunidades Europeias (2001a), *Livro Verde - Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas* (366), Bruxelas, Comissão Europeia, (Online), pp.1-35. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001\\_0366pt01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0366pt01.pdf)
- COM, Comissão das Comunidades Europeias (2001b), *Governança Europeia - Um Livro Branco* (428), Bruxelas, Comissão Europeia, (Online), pp.1-40. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001\\_0428pt01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0428pt01.pdf)
- COM, Comissão das Comunidades Europeias (2007), *LBSO, Livro Branco sobre - Uma estratégia para a Europa em matéria de problemas de saúde ligados à nutrição, ao excesso de peso e à obesidade* (279), Bruxelas, Comissão Europeia, 30 de Maio, (Online), pp.1-13. Disponível em:  
[http://static.publico.pt/docs/pesoemedia/CartaBrancaUE\\_nutricaoobesidadeMaio2007.pdf](http://static.publico.pt/docs/pesoemedia/CartaBrancaUE_nutricaoobesidadeMaio2007.pdf)
- Consumer Policy and Consumer Health Protection (1999), “Marketing in schools”, *Report on a study conducted for the European Commission*, June, GMV-Conseil, 1998, (Online). Disponível em:  
[http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/3deac671ffcb0cc780256c5100355eb5/ade64bb696f500c080256815003b72cc/\\$FILE/ecom0057.pdf](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/3deac671ffcb0cc780256c5100355eb5/ade64bb696f500c080256815003b72cc/$FILE/ecom0057.pdf)
- Consumers Union (1995), “Captive Kids: A report on Commercial Pressures on Kids at School”, *Nonprofits Publisher of Consumer Reports*, (Online), pp.1-30. Disponível em:  
<http://www.consumersunion.org/other/captivekids/index.htm>
- Cook, Daniel Thomas (2004), “Beyond Either/or”, *Journal of Consumer Culture*, 4(2), SAGE journals online, pp.147-153. Disponível em:  
[http://children.camden.rutgers.edu/PDFfiles/cook.jcc\\_intro.pdf](http://children.camden.rutgers.edu/PDFfiles/cook.jcc_intro.pdf)
- Cook, Daniel Thomas (2008), “The Missing Child in Consumption Theory”, *Journal of Consumer Culture*, 8 (2), SAGE journals online, pp.219-243 Disponível em: <http://joc.sagepub.com>
- Costa, Maria Vorraber (2003), “A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas”, *Jornal a Página da educação*, 27 (12), Outubro, (Online), p.34. Disponível em:  
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2>
- Costa, Maria Vorraber (2008), “Paisagens escolares no mundo contemporâneo”, *Anais (org.) Izabel Viviani Zardo et al*, Universidade Regional de Blumenau, SC. Seminário das Licenciaturas, 04-06 de Novembro, Blumenau, Edifurb, (Online), pp.2-27. Disponível em:  
<https://www.furb.br/especiais/download/778650-757759/driver.pdf>
- Costa, Maria Vorraber (2009), “Aprendendo a viver nas sociedades líquido-modernas”, *Jornal a Página da educação*, 187 (II), Inverno, (Online) pp.92-93. Disponível em:  
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13683&mid=2>

- Costa, Maria Vorraber & Momo, Mariangela (2009), “Sobre a "conveniência" da escola”, *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 14 (42), septiembre-diciembre, pp.521-533. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27512149009>.
- CTF, Canadian Teachers’ Federation & CCPA, Canadian Centre for Policy Alternatives (2006), *Commercialism in Canadian Schools: Who’s Calling the Shots?* Ottawa, (Online), pp.1-40. Disponível em: [http://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National\\_Office\\_Publications/2006/Commercialism\\_in\\_Canadian\\_Schools.pdf](http://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National_Office_Publications/2006/Commercialism_in_Canadian_Schools.pdf)
- Delors, Jacques (1998), *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, Porto, Editora Asa. Disponível em: [http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Di Bona, Joseph *et al* (2003), “Commercialism in North Carolina High Schools: a survey of Principals Perceptions”, *Peabody Journal of Education*, 78 (2), pp.41-62.
- DGC, Direcção-Geral do Consumidor (2008), “A criança, o jovem, o menor: A Lei e a Realidade”, (Online). Disponível em: [http://www.consumidor.pt/portal/page?\\_pageid=34,214034&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&\\_xeodp\\_channel\\_name=178540&\\_menu\\_menus=178540&\\_inter\\_content\\_detail\\_qry=B\\_OUI=205388&\\_xeogq\\_xeodp\\_general\\_qry=channel\\_group=178540](http://www.consumidor.pt/portal/page?_pageid=34,214034&_dad=portal&_schema=PORTAL&_xeodp_channel_name=178540&_menu_menus=178540&_inter_content_detail_qry=B_OUI=205388&_xeogq_xeodp_general_qry=channel_group=178540)
- DGIDC, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006), “Educação Alimentar em Meio Escolar, Referencial para uma oferta alimentar saudável”, (Online), pp.1-38. Disponível em: [http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/602/educacaosalimentar\\_Meio\\_Escolar.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/602/educacaosalimentar_Meio_Escolar.pdf)
- DGIDC, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009), *Desporto Escolar - Projectos Especiais*, (Online). Disponível em: <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/projectosEspeciais.aspx>
- DGS, Direcção-Geral de Saúde (2005), *Plano Nacional de Combate à Obesidade*, (Online), pp.1-25. Disponível em: <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i008253.pdf>
- EASA, European Advertising Standards Alliance (2004), *Advertising self-regulation in Europe, Summit*, June 25, (Online). Disponível em: [http://www.eaca.be/\\_upload/documents/guidelines/SR\\_CHARTER\\_ENG.pdf](http://www.eaca.be/_upload/documents/guidelines/SR_CHARTER_ENG.pdf)
- English-Word Information (2011), “serendipidy +”, *Word info about English vocabulary*, (Online). Disponível em: <http://wordinfo.info/unit/1941>
- Estevão, Carlos (2006), “Abordagens sociológicas outras da escola como organização”, Licínio Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*, Porto, Edições Asa, pp.249-286.
- Europa, *Glossário*, (Online). Disponível em: [http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity\\_pt.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity_pt.htm)
- EU Pledge (2007), *Food and drink companies pledge to change advertising to children*, (Online). Disponível em: [www.eu-pledge.eu/press.php?id=1](http://www.eu-pledge.eu/press.php?id=1)
- Eurydice - A rede de informação sobre educação na Europa (2010), (Online). Disponível em: [http://eurydice.giase.min-edu.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=93&Itemid=143](http://eurydice.giase.min-edu.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=143)

- Farhangmehr, Mino & Malheiro, M. Alexandra (2007), “A atitude de compra face ao comportamento ético das empresas”, *Revista Portuguesa de Marketing*, 11(20), Porto, Edições IPAM, pp.35-47.
- Farinha, Isabel (2007), “*Audiências Cativas*”? *As imagens-marca no Manual Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Featherstone, Mike (1995), *A Globalização da Complexidade. Pós-modernismo e cultura do consumo*, (Online). Disponível em: [http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs\\_00\\_32/rbcs32\\_07.htm](http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs_00_32/rbcs32_07.htm)
- Fernandes, R.; Mendes, F.R. & Pernas, G. (2005), “Responsabilidade Social, Um novo desafio da Gestão”, *Qualidade em Exame-Tecnologia, Ambiente e Sustentabilidade*, (Online), 1, Dezembro, Lisboa, Editando, Edição e Comunicação, Lda, pp.20-22.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005), *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.31-129;433-518.
- Ferreira, Sílvia (2004), “O papel de movimento social das organizações do terceiro sector em Portugal”, pp.1-10. *Comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Minho, Braga, 12-15 de Maio de 2004, (Online). Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/cec/comunicacaofaps.pdf>.
- Feuerstein, Abe (2001), “Selling Our Schools? Principals’ Views on Schoolhouse Commercialism and School-Business Interactions”, *Educational Administration Quarterly*, (Online), 37, Sage Publications, pp.322-371. Disponível em: <http://eaq.sagepub.com>
- FIPA, Federação das Indústrias Portuguesas Agro-Alimentares (2009), *Compromissos da indústria alimentar sobre Alimentação, Actividade Física e Saúde. Marketing e publicidade dirigidos a crianças*, Novembro, (Online). Disponível em: <http://www.fipa.pt/userfiles/file/IAA2.pdf>
- Fischer, Rosa Maria Bueno (2002), “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”, *Educação & Pesquisa*, (Online), 28(1), pp.151-162. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&nrm=iso).
- Fischman, Gustavo E. (2004), “Ni Publica, ni Privada ¡Comercializada!” *Jornal a Página da educação*, (Online), 137 (13), Agosto/Setembro, p.28. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=137&doc=10300&mid=2>
- Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Foddy, William (1996), *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (1998), “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”, Lafond *et al (org)*, *Autonomia – gestão e avaliação das escolas*, Porto, Edições Asa, pp.99-124.
- Fórum Cidade (2005), *Relação Escola/Comunidade. Um Passo Para a Mudança*, PS, Concelhia de Lisboa, Grupo de Trabalho 3 de Maio, (Online). Disponível em: <http://inet.sitepac.pt/ForumAnexo2EscolaComunidade.pdf>
- FPB, Federação Portuguesa de Basquetebol (2009), *Projecto Compal Air*, (Online). Disponível em: [http://www.fpb.pt/fpb\\_portal/!fpb.go?s=9384845405&p=fpb.201220&K\\_ID\\_CATEGORI](http://www.fpb.pt/fpb_portal/!fpb.go?s=9384845405&p=fpb.201220&K_ID_CATEGORI)

A=1425&K CAT CODIGO=C.425&K LAYOUT=G010&K LAYOUT2=T001&K LAYOUT3=040&CO2=B1&BL2=B1

- FPR, Federação Portuguesa de Rugby (2009), *Projecto Nestum Rugby*, (Online). Disponível em: [http://www.fpr.pt/desenvolvimento/rugby\\_escolar\\_projecto\\_nestum.asp](http://www.fpr.pt/desenvolvimento/rugby_escolar_projecto_nestum.asp)
- Franklin, Carol (2007), “Marketing in schools”, Information and Communication Health and Consumer Protection, Directorate General European Commission, (correio electrónico de 3/10/07), (SANCO-INFO@ec.europa.eu).
- Franklin, Carol (2011), “Marketing in schools”, Information and Communication Health and Consumer Protection, Directorate General European Commission, correio electrónico de 8/6/11), (SANCO-INFO@ec.europa.eu).
- Freitas, Newton (*sine anno*), “Marketing”, *Artigos*, (Online). Disponível em: <http://www.newton.freitas.nom.br/artigos.asp?cod=85>
- Friedman, Milton (1970), “The social responsibility of business is to increase its profits”, *The New York Magazine*, September 13, (Online). Disponível em: <http://www.ethicsinbusiness.net/case-studies/the-social-responsibility-of-business-is-to-increase-its-profits/>
- Froese-Germain, Bernie (2005),” National Survey of School Commercialism in Canada”, *Professional Development Perspectives*, Fall, (Online), (3), pp.1-10. Disponível em: [http://www.ctf-fce.ca/publications/pd\\_newsletter/PD2005\\_Volume5-3English.pdf](http://www.ctf-fce.ca/publications/pd_newsletter/PD2005_Volume5-3English.pdf)
- Froese-Germain, Bernie & Shaker, Erika (2006), “Beyond the bake sale: exposing schoolhouse commercialism”, *Our Schools/Our Selves*, The Canadian Centre for Policy Alternatives, (Online), 15(4), Summer, pp.73-94. Disponível em: [http://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Our\\_Schools\\_Ourselves/os\\_os\\_commercialism.pdf](http://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Our_Schools_Ourselves/os_os_commercialism.pdf)
- Frota, Mário (2007), *A Publicidade Infanto-Juvenil: perversões e perspectivas*, 2ª edição, 2ª tiragem, Juruá, Curitiba, 2006.
- GAAIRES, Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (2006), *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário: Segundo Relatório*, Lisboa, Ministério da Educação, (Online). Disponível em: [http://www.portais.gov.pt/NR/rdonlyres/DDE68A7C-6119-4A44-B5EB-6E0223AC5094/0/Recomendacoes\\_Acompanhamento\\_Reforma\\_Secundario\\_2.pdf](http://www.portais.gov.pt/NR/rdonlyres/DDE68A7C-6119-4A44-B5EB-6E0223AC5094/0/Recomendacoes_Acompanhamento_Reforma_Secundario_2.pdf)
- Gago, Carlos C. *et al* (2005), *Responsabilidade Social das Empresas Portuguesas: 25 casos de referência*, Lisboa, Companhia das Cores, pp.7-75.
- GAO, United States General Accounting Office (2000), *Public education: commercial activities in schools*, Health, Education, and Human Services Division, Report to Congressional Requesters (GAO/HEHS-00-156), Washington, DC., September 8,(Online). Disponível em: <http://www.gao.gov/archive/2000/he00156.pdf>
- Gentili, Pablo (2000), “A McDonaldisação da escola: a propósito de “Consumindo o outro””, Marisa Vorraber Costa (org.), *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*, São Paulo, Cortez, pp.45-60.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1993), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

- Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity.
- Giddens, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura – agência e estrutura*, Oeiras, Celta, [tradução portuguesa do cap. 2 de *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis (1979)*].
- Giddens, Anthony (2001a), *Modernidade e Identidade Pessoal*, [ed. original 1991] Oeiras, Celta Editora, pp.1-100; 167-191.
- Giddens, Anthony (2001b), *O Mundo na Era da Globalização*, [ed. original 1999], Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (2002), *As Consequências da Modernidade*, [ed. original 1990], Oeiras, Celta Editora, pp.1-54; 123-126.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Ediciones Morata, pp.255-338.
- Glasgow City Council - Education Services (2007), “Guidance on Accepting Commercial Sponsorship and Other Activities in Educational Establishments”, *Management Circular n° 95*, December, (Online). Disponível em: [http://www.glasgow.gov.uk/NR/rdonlyres/B42C83D9-80BD-456C-9989-2607DADEFA7D/0/MC95\\_1207.PDF](http://www.glasgow.gov.uk/NR/rdonlyres/B42C83D9-80BD-456C-9989-2607DADEFA7D/0/MC95_1207.PDF)
- Gould, Stephen J.; Lerman, Dawn B. & Grein, Andreas F. (1999), "Agency Perceptions and Practices on Global IMC," *Journal of Advertising Research*, January/February, 39(1), pp. 7-20.
- Groth, Annette (2003), *Our World is not for sale*, (Online). Disponível em: <http://www.ogiek.org/indepth/ind-world-not-f-sale.htm>
- Guber, Selina & Berry, Jon (1993), *Marketing to and through kids*, New York, McGraw-Hill.
- Gunter, Barrie & Furnham, Adrian (2001), *As Crianças como Consumidoras – Uma Análise Psicológica do Mercado Juvenil*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Habermas, Jürgen (1987), "Tendências da *juridicização*" [texto original de 1983], *Sociologia - Problemas e Práticas*, 2.
- Hadj Mi, Ismail & Nascimento, Flávia (2000), “Entrevista a Armand Mattelart”, *Comunicação e Política*, (Online), VII(3), pp.69-93. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/2000-3%20069-094%20armand%20mattelart.pdf>
- Hall, Stuart (1997), “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo”, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, (Online), 22 (2), jul./dez. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19)
- Harris, Jennifer L *et al* (2009), “A crisis in the marketplace: how food marketing contributes to childhood obesity and what can be done”, *Annual Review of Public Health*, 30, (Online), pp. 211–225. Disponível em: <http://www.yaleruddcenter.org/resources/upload/docs/what/advertising/MarketingChildhoodObesityARPH4.09.pdf>

- Hastings, Gerard *et al* (2006), “The Extent, Nature and Effects of Food Promotion to Children: A review of the evidence”, *Technical paper prepared for the World Health Organization*. Geneva, World Health Organization, (Online).. Disponível em: [http://www.who.int/entity/dietphysicalactivity/publications/Hastings\\_paper\\_marketing.pdf](http://www.who.int/entity/dietphysicalactivity/publications/Hastings_paper_marketing.pdf)
- Hatcher, Richard (2001), “The Education Bill-a charter for marketisation”, *Appel pour une école démocratique*, Brussels, (Online). Disponível em: <http://users.skynet.be/aped/babel/english/000eng.html>
- Hawkes, Corinna (2006), *Marketing de alimentos para crianças: o cenário global das regulamentações* – Organização Mundial da Saúde, Brasília, Organização Pan-Americana da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária, [Título original: *Marketing food to children: the global regulatory environment*, 2004], (Online). Disponível em: [http://www.anvisa.gov.br/propaganda/marketing\\_alimentos\\_crianças.pdf](http://www.anvisa.gov.br/propaganda/marketing_alimentos_crianças.pdf)
- Hawkes, Corinna (2007), *Marketing food to children: Changes in the Global Regulatory Environment 2004-2006*, Geneva, World Health Organization, (Online). Disponível em: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/regulatory\\_environment\\_CHawkes07.pdf](http://www.who.int/dietphysicalactivity/regulatory_environment_CHawkes07.pdf)
- Health & Consumer Protection (2006), *Self-Regulation in the EU Advertising Sector: A report of some discussion among Interested parties*, July, (Online), pp.1-38. Disponível em: [http://ec.europa.eu/consumers/overview/report\\_advertising\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/consumers/overview/report_advertising_en.pdf)
- Herrera, Rémy (2007), “A Defesa do direito à educação passa pela defesa do serviço público”, *O Diário.info*,(Online). Disponível em: <http://odiario.info/articulo.php?p=507&more=1&c=1>
- Higgs, Rosário *et al* (2008), “As mascotes na publicidade a alimentos para crianças” Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (orgs.), *Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 6-8 Setembro 2007, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), (Online), pp.862-865. Disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/76/198>
- Hirtt, Nico (2003), “The "merchandization" of education: not only GATS“, *APED, L'école démocratique - Intervention au Forum Européen de l'Éducation à Berlin*, 19-09-03, (Online). Disponível em: <http://www.skolo.org/spip.php?article131&lang=fr>
- Hirtt, Nico (2005), “Marketisation of Education in the Globalised Economy”, *Paper presented at Worldwide Forum for Comparative Education - Globalisation of Education: Government, Market and Society*, Beijing Normal University, August 2005, European Conference for Educational Research, Dublin, September 2005, (Online), pp.1-9. Disponível em: <http://www.skolo.org/spip.php?article940&lang=fr>
- IASO, International Association for the Study of Obesity (2008), *Recommendations for an International Code on Marketing of Foods and Non-Alcoholic Beverages to Children* (Online). Disponível em: [http://www.iaso.org/site\\_media/uploads/ConsumersInternationalMarketingCode.pdf](http://www.iaso.org/site_media/uploads/ConsumersInternationalMarketingCode.pdf)
- ICAP, Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial (2010), *Código de Conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial - Novo Código de Conduta de 31 de Março de 2010*, (Online). Disponível em: [http://www.icap.pt/images/memos/Novo\\_CodConduta\\_ICAP\\_Pub\\_ComComercial.pdf](http://www.icap.pt/images/memos/Novo_CodConduta_ICAP_Pub_ComComercial.pdf)

- ICC, International Chamber of Commerce (2003), *Compendium of ICC Rules on Children and Young People and Marketing*, Commission on Marketing and Advertising, April, (Online). Disponível em: <http://www.iccwbo.org/id925/index.html>.
- ICC, International Chamber of Commerce (2008), *Código Consolidado da CCI: Práticas de Publicidade e Comunicação Comercial*, The world business organization, Abril, (Online). Disponível em: <http://www.iccwbo.org/uploadedFiles/ICC/policy/marketing/Statements/Portuguese%20ICC%20Consolidated%20Code%20on%20MA%20Practice.pdf>.
- IGE, Inspeção-Geral da Educação (2007), *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*, (Online), pp.1-56. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf)
- INE, Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2007), *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas Rev.3*, (Online), pp.37-73. Disponível em: [http://www.ine.pt/ine\\_novidades/semin/cae/CAE\\_REV\\_3.pdf](http://www.ine.pt/ine_novidades/semin/cae/CAE_REV_3.pdf)
- Infopédia (2011), “Gadgets”, *Enciclopédias e Dicionários Porto Editora*, (Online). Disponível em: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/Gadgets>
- Instituto Akatu & Instituto Ethos (2010), “Pesquisa 2010-O Consumidor Brasileiro e a Sustentabilidade”, *Responsabilidade Social das Empresas - Percepção do Consumidor Brasileiro*, (Online). Disponível em: [http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/10\\_12\\_13\\_RSEpesquisa2010\\_pdf.pdf](http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/10_12_13_RSEpesquisa2010_pdf.pdf)
- Instituto Ethos (1999), *Manual Ethos - O que as empresas podem fazer pela educação*, (Online), pp.1-64. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/Uniethos/Documents/manualeduc.pdf>
- Instituto Ethos (2011), *O que é a RSE?*, (Online). Disponível em: [http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o\\_que\\_e\\_rse/o\\_que\\_e\\_rse.aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx)
- IOTF, International Obesity TaskForce (2004), “EU childhood obesity “out of control””, May 28, (Online). Disponível em: <http://www.iotf.org/popout.asp?linkto=http://www.iotf.org/media/IOTFmay28.pdf>
- IOTF, International Obesity TaskForce (2005), *EU Platform Briefing Paper - prepared in collaboration with the European Association for the Study of Obesity*, Brussels, March 15, (Online), pp.1-8. Disponível em: [http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/nutrition/documents/iotf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/iotf_en.pdf)
- ISBA, The Voice of British Advertisers (2001), *Commercial Activities in Schools: Best Practice Principles*, October 17, Department for Education and Skills, (Online). Disponível em: <http://www.teachernet.gov.uk/doc/7403/commercial%20activities%20in%20schools.pdf>
- ISBA, The Voice of British Advertisers (2008), *Working with Schools – Best Practice Principles*, February 12, (Online). Disponível em: <http://www.isba.org.uk/isba/news//571>
- Javeau, Claude (1998), *Lições de Sociologia*, Lisboa, Celta Editora.
- Johnston, Selwyn (*sine anno*), “GATS - Privatising all Services!”, *Queensland Independent*, (Online). Disponível em: <http://www.johnston-independent.com/Downloads/GATS%20-%20SayNo.pdf>
- Kapferer, Jean-Noël (1989), *A Criança e a Publicidade*, Porto, Rés Editora.

- Kelle, Udo (2001), “Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods”, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, (Online), 2(1), Art.5, February. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966>
- Kellner, Douglas (2002), “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”, Tomaz Tadeu da Silva (org. e trad.), *Alienígenas na sala de aula*, 4ª ed, Petrópolis, Vozes, (Online), pp.104-131. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54524569/Tomaz-Tadeu-da-Silva-Alienigenas-na-Sala-de-Aula>
- Kenway, Jane & Fitzclarence, Lindsay (1999), “Designing generations: Hybridising entertainment, advertising and education”, *Australian Journal of Education* (Online), 43(3), pp.300-317. Disponível em: <http://www.thefreelibrary.com/Designing+generations:+Hybridising+entertainment,+advertising+and...-a062214196>
- Kenway, Jane & Bullen, Elizabeth (2001), *Consuming Children: Education-entertainment-advertising*, Buckingham, Open University Press, (Online), pp.1-7. Disponível em: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335202993.pdf>
- Kenway, Jane; Bullen, Elizabeth & Robb, Simon (2003), “Reshaping education in Globalising, Tribalising, Hybridising times”, *Hawke Research Institute Working Paper Series*, 22, (Online). Disponível em: <http://www.unisa.edu.au/hawkeinstitute/publications/downloads/wp22.pdf>
- Klein, Naomi (2002), *NoLogo – O Poder das Marcas*, Lisboa, Relógio d’Água Editores, pp.111-130.
- Kotler, Philip & Fox, Karew F. A. (1994), *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo, Atlas, pp.
- Krawczyk, Nora R. (2005), “Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?”, *Educação & Sociedade*, Campinas, (Online), 26 (92), Oct., pp.799-819. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300005&script=sci_arttext)
- Laderrière, Pierre (1996), “A investigação sobre a escola: perspectiva comparada”, João Barroso (org), *O Estudo da Escola*, Porto, Editora Porto, pp.41-60.
- Langer, Beryl (2005), “Research Note: Consuming anomie: children and global commercial culture”, *Childhood*, SAGE Publications, (Online), 12 (2), pp.259–271. Disponível em: <http://chd.sagepub.com>
- Lazar, Judith (1987), *Escola, Comunicação, Televisão*. Porto, Rés Editora.
- Legault, Elaine (2003), “Entrevista a Directora del World Education Market”, *Suplemento del boletín de educaweb*, (Online), 61, 5 de Mayo. Disponível em: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/wem/110851.asp>
- Lessard-Hébert, Michelle *et al* (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget, pp.91-166.
- Lewis, Stewart (2003), *Reputation and Corporate Responsibility*, (Online), pp.1-10. Disponível em: [http://www.ipsos.de/downloads/Ipsos\\_Reputation\\_And\\_CSR.pdf](http://www.ipsos.de/downloads/Ipsos_Reputation_And_CSR.pdf)



- Lima, Licínio C. (1996), *Construindo modelos de gestão escolar*, Cadernos de organização e gestão escolar, (Online), 4, pp. 1-18. Lisboa: IIE. Disponível em: <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm>
- Lima, Licínio C. (2005), “Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, (Online), 23, pp.71-90. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>
- Lima, Licínio C. (2006a), “Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional”, Lima, Licínio (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*, Porto, Edições Asa, pp.15-69.
- Lima, Licínio C. (2006b), “Administração da Educação e Autonomia das escolas”, L. C. Lima, J.A. Pacheco, M. Esteves, R. Canário (2006), *A Educação em Portugal (1986-2006), Alguns contributos de investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Dezembro, (Online), pp.5-66. Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>
- Linn, Susan & Novosot, Courtney L. (2008), “Calories for Sale: Food Marketing to Children in the Twenty-First Century”, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, (Online), 615(1), pp.133-155. Disponível em: <http://ann.sagepub.com/content/615/1/133.full.pdf+html>
- Lipovetsky, Gilles (2005), “Registos sobre a apatia e a indiferença pós-moderna”, *Jornal a Página da educação*, (Online), 149 (14), Outubro, p.48. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=149&doc=11102&mid=2>
- Lipovetsky, Gilles (2007), *A Felicidade Paradoxal. Ensaios sobre a Sociedade do Hiperconsumo*, Lisboa, Edições 70.
- Livingstone, Sonia (2005), “Assessing the research base for the policy debate over the effects of food advertising to children”, *International journal of advertising*, (Online), 24 (3), pp.273-296. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/1012/>
- Livingstone, Sonia (2007), “Do the media harm children?: reflections on new approaches to an old problem”, *Journal of children and media*, (Online), 1(1), pp.5-14. Disponível em: [http://eprints.lse.ac.uk/1023/1/Do\\_the\\_media\\_harm\\_children\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1023/1/Do_the_media_harm_children_(LSERO).pdf)
- Lobstein, T. ; Baur, L. A. & Uauy, R. (2004), “Obesity in children and young people: a crisis in public health”, *Obesity reviews*, IASO, International Obesity TaskForce, Childhood working group, Report to Who, (Online), 5 (1), pp.4-85. Disponível em: [http://www.iaso.org/site\\_media/uploads/Report.pdf](http://www.iaso.org/site_media/uploads/Report.pdf)
- Lobstein, Tim & Baur, Louise A. (2005), “Policies to prevent childhood obesity in the European Union”, *European Journal of Public Health*, (Online), 15 (6), pp.576-579. Disponível em: <http://eurpub.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/15/6/576>
- Machado, António (1910), “O Canto da Filosofia”, *Antologia Poética* (2ª ed revista e aumentada), (Online). Disponível em: <http://ocanto.esensiveu.net/destaque/machado.htm>
- Magnusson, Johan (2002), *Sponsorship in the compulsory schools, An individual assignment in Corporate Ethics*, (Online). Disponível em: <http://www.123people.com/s/johan+magnusson>
- Marc, Edmond & Picard, Dominique (1992), *A interacção social*, Porto, Rés Editora.

- Maroco, João (2003), *Análise Estatística – Com utilização do SPSS* (2ª Edição, rev.), Lisboa, Edições Sílabo.
- Marques, Margarida (1992), *A decisão política em educação. O partenariado sócio educativo como modelo decisional: o caso das escolas profissionais*, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: área de Educação e Desenvolvimento, Universidade Nova de Lisboa, FCT, (Online). Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/313>
- Marques, Margarida (1996), *O partenariado na escola*, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, (Online), 5. Lisboa: IIE, pp.1-29. Disponível em: <http://area.dgide.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge05/index.htm>
- Marques, Margarida (1998), “Comunidades Educativas e Parcerias”, *Escola e Parcerias Educativas, Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 (nova série), Outubro. Fundação Calouste Gulbenkian, pp.123-140.
- Marshall, Leandro (2001), “A estética da mercadoria jornalística”, *Anais XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Campo Grande/MS, São Paulo, Intercom/Portcom, Intercom, (Online), pp.1-22. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/novosite/pdfs/47126429396717504480003966306883869192>
- Martens, Lydia; Southerton, Dale & Scott, Sue (2004), “Bringing Children (and Parents) into the Sociology of Consumption”, *Journal of Consumer Culture*, 4 (2), SAGE journals online, pp.155–182. Disponível em: <http://joc.sagepub.com>
- Martín-Barbero, Jesus (1997), *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, Rio de Janeiro, ed. UFRJ.
- Martins, Ernesto Candeias (2009), “Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa”, *Educação Unisinos*, (Online), 13 (1), janeiro/abril, pp.63-75. Disponível em: [http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_educacao/v13n1/art06\\_martins.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf)
- Matias, José (2006), Lei de Bases do Sistema Educativo 1986-2006 – Linhas para uma revisão da Lei, CNE, Conselho Nacional de Educação, (Online). Disponível em: [http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=20&Itemid=10](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10)
- Matos, Manuel (1998), “O meu fascínio pelo território educativo”, *Jornal a Página da educação*, (Online), 75(7), Dezembro, p.20. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7536&mid=2>
- Mattelart, Armand (2000a), *História da Utopia Planetária – da cidade profética à sociedade global*. Lisboa, Editorial Bizâncio, pp.318-336.
- Mattelart, Armand (2000b), *La publicidad*, Barcelona, Paidós, pp.30-32.
- Matthews, Armand et al (2005), *The Marketing of Unhealthy Food to Children in Europe - A report of Phase 1 of the ‘Children, obesity and associated avoidable chronic diseases’ project*, European Heart Network, (Online). Disponível em: [http://static.publico.pt/docs/pesoemedida/EHN\\_the\\_marketing\\_of\\_unhealthy\\_food\\_to\\_children.pdf](http://static.publico.pt/docs/pesoemedida/EHN_the_marketing_of_unhealthy_food_to_children.pdf)

- Matthews, Anne E. (2007), “Children and obesity: a pan-European project examining the role of food marketing”, *European Journal of Public Health*, (Online), pp.1-5. Disponível em: <http://eurpub.oxfordjournals.org/cgi/content/full/ckm015v1>
- Mcneal, James (1992), *Kids as Customers - A Handbook of Marketing to Children*, New York, Lexington Books.
- Media Smart (2010), *O Programa*, (Online). Disponível em: <http://www.mediasmart.com.pt/mediaSmart.php#ancPrograma>
- Mendes, Fernando Ribeiro (2004), “Responsabilidade social da empresa”, *Janus*, (Online), pp.1-8. Disponível em: [http://www.janusonline.pt/2004/2004\\_1\\_2\\_8.html](http://www.janusonline.pt/2004/2004_1_2_8.html)
- Mesquita, Leopoldo (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico – contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*, Política Educativa, 8, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (2005), “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”, *Educação & Sociedade*, Campinas, (Online), 26 (91), May/Aug, pp.391-403. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200005&script=sci_arttext)
- Molnar, Alex & Garcia, David R. (2005), *Empty Calories: Commercializing Activities in America's Schools: The Eighth-Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends, 2004-2005*, Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit,(Online), pp.1-51. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/EPSSL-0511-103-CERU.pdf>
- Molnar, Alex (2006a), *The Ninth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2005-2006*, Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp.1-53. Disponível em: <http://epsl.asu.edu/ceru/Annual%20reports/EPSSL-0611-220-CERU.pdf>
- Molnar, Alex (2006b), *School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity*, Routledge/Falmer, New York.
- Molnar, Alex (2007), *Adrift: Schools in a Total Marketing Environment, The Tenth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2006-2007*, Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp.1-31. Disponível em: <http://epsl.asu.edu/ceru/Annual%20reports/EPSSL-0710-244-CERU.pdf>
- Molnar, Alex et al (2008), *At Sea in a Marketing-Saturated World: The Eleventh Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2007-2008*, Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp.1-54. Disponível em: [http://nepc.colorado.edu/files/PB-TRENDS08\\_FINAL\(3\).pdf](http://nepc.colorado.edu/files/PB-TRENDS08_FINAL(3).pdf)
- Molnar, Alex et al (2009), *Click: The Twelfth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2008-2009*, Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Commercialism in Education Research Unit, (Online), pp.1-39. Disponível em: <http://epicpolicy.org/publication/Schoolhouse-commercialism-2009>
- Momo, Mariangela (2010), “Elementos para se pensar a gestão escolar em uma sociedade de consumo”, *Espaço Público da Educação: das políticas locais à regulação nacional e transnacional*, I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro em Política e Administração da Educação e IV Congresso Nacional do Fórum Português de

- Administração Educacional, Elvas, Portugal, 29-30 de Abril, e Cáceres e Mérida, Espanha, 01-02 de Maio, (Online). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/84.pdf>
- Moran, Vincent (2006), *In-school Commercialism and the Pressure it Places on Children, Parents, Teachers and Schools- Study submit in part of the requirement for the award of B.A. in Journalism*, (Online). Disponível em: <http://www.commercialfreeeducation.com/wp-content/uploads/in-school-commercialism-by-vincent-moran.pdf>
- Moreira, J. Manuel (2008), *A Contas com a Ética Empresarial*, Estoril, Principia, pp.67-112.
- Moreira, Mariana L. & Cardoso, António (2008), “A influência dos ídolos na preferência dos produtos e das marcas junto das crianças: uma revisão de literatura”, Moisés de L. Martins & Manuel Pinto (orgs.), *Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Setembro 2007, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 6-8, Universidade do Minho, (Online), pp.844-851. Disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/75/76>
- Namora, Fernando (2002), *Marketing (1959-1969)*, [1ª edição de 1969], Mem-Martins, Publicações Europa-América, pp.11-16.
- Nestle, Marion (2006), “Food Marketing and Childhood Obesity - A Matter of Policy”, *New England Journal of Medicine*, (Online), 354 (24), pp.2527-2529. Disponível em: <http://content.nejm.org/cgi/content/full/354/24/2527>
- Norris, Trevor (2006), “School commercialism and the Fate of Public Schooling: What's "Good" for America?”, *Educational Researcher*, (Online), 35(7), pp32-35. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/35/7/32.full.pdf+html?ikey=7VT3p4gP1GX3E&keytype=ref&siteid=spedr>
- Nóvoa, António (1999), “Para uma análise das Instituições Escolares”, A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote, pp.13-43.
- OBS, Observatório da Publicidade (2005), “Publicidade a produtos alimentares dirigida a Crianças e Jovens”, *Relatório do segundo trimestre de 2005 (Abril a Junho)*, (Online), pp.1-56. Disponível em: [http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/b6f532dc08e2a32e80256c5100355eab/5cb9cf62f0ff24f780257074006b383d/\\$FILE/mso2A3.pdf](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/b6f532dc08e2a32e80256c5100355eab/5cb9cf62f0ff24f780257074006b383d/$FILE/mso2A3.pdf)
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – Indicadores (2010), *Panorama sobre a Educação 2010: Indicadores da OCDE – Sumário em português*, (Online), pp.1-5. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/3/45953903.pdf>
- Oliveira, Maria Auxiliadora M. (1998), *Escola ou Empresa?*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, pp.97-130.
- Oliveira, Osvaldo A. dos Santos (2002), “Por uma cultura de participação”, *ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9\\_31.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9_31.htm)
- Oliveira, Sandra (2007), “Consumo Responsável, Questões, Desafios e Guia Prático para um Futuro Sustentável”, *Cadernos de Comércio Justo*, (Online), 1. Lisboa, CIDAC, Cores do Globo e Reviravolta. Disponível em: [http://coresdoglobo.org/consumo\\_responsavel.pdf](http://coresdoglobo.org/consumo_responsavel.pdf)
- Oliveira, Sílvio L. (1999), *Tratado de metodologia científica*, São Paulo, Pioneira.

- O'Loughlin, Anna (2006), "A Study Of Commercialism In Irish Primary Schools", *A paper presented to the School of Education*, University of Dublin Trinity College, Summer, (Online), pp.1-60. Disponível em: [http://www.commercialfreeeducation.com/Anna\\_O\\_Loughlin\\_thesis.pdf](http://www.commercialfreeeducation.com/Anna_O_Loughlin_thesis.pdf)
- Orozco Gómez, Guillermo (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A C.
- Pago, Ana (2006), "Não é possível isolar as crianças do mundo comercial", *Diário de Notícias*, 22 de Dezembro, (Online). Disponível em: [http://dn.sapo.pt/2006/10/22/media/nao\\_e\\_possivel\\_isolar\\_crianças\\_mundo.html](http://dn.sapo.pt/2006/10/22/media/nao_e_possivel_isolar_crianças_mundo.html)
- PCO, Plataforma Contra a Obesidade (2010), "Obesidade Infantil", *Galp Movimento Energia Positiva*, (Online). Disponível em: <http://www.plataformacontraobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/textos01.aspx?cttextoid=442&menuid=198&exmenuid=-1>
- Pereira, Francisco C. & Higgs, Rosário C. (2005), "A publicidade e a socialização das crianças", *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, (Online) II, pp.397-405. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pereira-francisco-higgs-rosario-publicidade-socializacao-crianças.pdf>
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata, pp.79-162.
- Pestana, Maria Helena & Gageiro, João Nunes (2003), *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Pickton, David & Hartley, Bob (1998), "Measuring integration: an assessment of the quality of integrated marketing communications", *International Journal of Advertising*, 17 (4), pp. 447- 465.
- Piedras, Elisa & Jacks, Nilda (2006), "A contribuição dos estudos culturais para a abordagem da publicidade: processos de comunicação persuasiva e as noções de "articulação" e "fluxo"", *E-COMPÓS*, (Online),6. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/74>
- Pinto, Conceição Alves (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal, pp.73-177.
- Pinto, Manuel (1999), "Os filhos dos *media* em conflito com a escola e vice-versa", *As pessoas que moram nos alunos. Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. 5ª edição do curso de Verão, Coleção Perspectivas Actuais, (Online), pp.1-5. Disponível em: [http://www.cursoverao.pt/c\\_1999/manuelpinto.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelpinto.htm)
- Porcheddu, Alba (2009), "Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida", *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 39, (137), pp. 661-684. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext)
- Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo (2010), Fundação Francisco Manuel dos Santos, (Online). Disponível em: [http://www.pordata.pt/azap\\_runtime/?n=4](http://www.pordata.pt/azap_runtime/?n=4)
- Projecto "A adolescência e tu" (*sine anno*), (Online). Disponível em: [www.adolescenciaetu.com](http://www.adolescenciaetu.com).
- Projecto "Apetece-me" (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.apetece-me.pt/>
- Projecto "Canal Educativo", (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://fipa.pt/canaleducativo/>

- Projecto “Diário 14-18” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [http://pesesruyandrade.blogspot.com/2011\\_02\\_01\\_archive.html](http://pesesruyandrade.blogspot.com/2011_02_01_archive.html)
- Projecto “Compal Air 3x3”, (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.compalair.pt/>
- Projecto “Eco-Escolas” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/resumoEE\\_2008.pdf](http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/resumoEE_2008.pdf)
- Projecto “Escola com Pinta” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.escolacompinta.cin.pt>
- Projecto “Escola-Electrão” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [http://www.escolaelectrao.pt/clirgaps/eelectrao/2010\\_2011/#/home](http://www.escolaelectrao.pt/clirgaps/eelectrao/2010_2011/#/home)
- Projecto “Escola Modelo” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.sonae.pt/pt/sustentabilidade/filantropia/responsabilidade-social/projectos/>
- Projecto “Escolas DECOJovem” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.deco.proteste.pt/deco/escolas-decojovem-s599991/decominisite-p189597.htm>
- Projecto “Gira-Volei” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.giravolei.com/>
- Projecto “Media Smart” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [http://www.mediasmart.com.pt/media\\_smart.1.html](http://www.mediasmart.com.pt/media_smart.1.html)
- Projecto “Nestum Rugby nas Escolas” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.arugbynorte.pt/?sec=image&id=407>
- Projecto “O Ambiente é de Todos – vamos usar bem a energia” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [www.oambienteedetodos.com](http://www.oambienteedetodos.com).
- Projecto “Pilhas de Livros” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.barlavento.pt/index.php/noticia?id=37757&tnid=6>.
- Projecto “Rock in Rio Escola Solar” (*sine anno*), (Online). Disponível em: [http://images.sapo.pt/rockinrio2010/images/regulamento\\_090909.pdf](http://images.sapo.pt/rockinrio2010/images/regulamento_090909.pdf)
- Projecto “SeguraNet” (*sine anno*), (Online). Disponível em: <http://www.seguranet.pt>
- Prosdossimo, Juliana F. P. & Alegre, Laíze M. P. (2008), “A Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e a Educação”, *V CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*, (Online), pp.1-9. Disponível em: [http://www.convibra.com.br/2008/artigos/311\\_0.pdf](http://www.convibra.com.br/2008/artigos/311_0.pdf)
- Quedas, Pedro (2007), Dossier “Marketing Infantil”, *Briefing – Noticias de Marketing, Media e Comunicação*, 21 de Dezembro, (Online). Disponível em: [http://www.jornalbriefing.iol.pt/noticia.php?id=897445&div\\_id=3497](http://www.jornalbriefing.iol.pt/noticia.php?id=897445&div_id=3497)
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Gradiva.
- Ragin, Charles & Zaret, David (1983), *Theory and method in comparative research: two strategies. Social forces*, Chappel Hill, 61 (3), March, pp.731-754.
- Raine, Gary (2007), “Commercial activities in primary schools: a quantitative study”, *OxfordReview of Education*, 33(2), pp.211-231.
- Rego, Arménio et al (2003), *Gestão ética e responsabilidade social das empresas - um estudo da situação portuguesa*, Cascais, Principia.
- Rego, Arménio et al (2006), *Gestão ética e socialmente responsável*, Lisboa, Editora RH.
- Rikowski, Gleen (2002), “Globalisation and Education”, A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs, *Inquiry into the Global Economy*, January, 22, (Online). Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001941.htm>

- Riley, Kathryn. A. (1998), *Whose School is it anyway?*, London, Falmer Press, pp.91-140.
- Ritzer, George (1993), *The McDonaldization of Society*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press, pp.1-16
- Robertson, Susan (2003), “Iludindo e Configurando a Economia do Conhecimento”, *Jornal a Página da educação*, (Online), 119 (12), Janeiro, p.7. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9198&mid=2>
- Rocha, M. C. Jorge da (2005), *Educação, Género e Poder: uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*, Dissertação de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp.31-89, (Online). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4683/4/CAP%C3%8DTULO%20I%20Pol%C3%ADtica.pdf>
- Rodrigues, Ana Sofia (2009), “Nascidos para Comprar”, *SDC nos Media*, publicação de 1 de Novembro 09, (Online), pp.1-6. Disponível em: [http://www.sairdacasca.com/pdfs/PDF301\\_Nascidos\\_Para\\_Comprar.pdf](http://www.sairdacasca.com/pdfs/PDF301_Nascidos_Para_Comprar.pdf)
- Rodrigues, Fernanda & Stoer, Stephen R. (1998), *Entre Parceria e Partenariado*, Oeiras, Celta Editora.
- Rosa, Maria João V. & Chitas, Paulo (2010), *Portugal: os Números*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio D’Água Editores.
- Rosa, Rui Namorado (2005), “A caminho do mercado transnacional do ensino - Olhar de um Físico, 30”, *USC, Universidade de Santiago de Compostela – Firgoa*, (Online). Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38366>
- Ruivo, Fernando (2000), *O Estado Labiríntico, O Poder Relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*, Porto, Afrontamento, pp. 11-60.
- Sair da Casca (2008a), *Comunicação escolar - Código de Boas Práticas*, (Online). Disponível em: [http://www.sairdacasca.com/sairdacasca/com\\_escolar.asp?pag=codigobp](http://www.sairdacasca.com/sairdacasca/com_escolar.asp?pag=codigobp)
- Sair da Casca (2008b), *Comunicação Escolar* (Online). Disponível em: [http://www.sairdacasca.com/sairdacasca/com\\_escolar.asp?pag=introducao](http://www.sairdacasca.com/sairdacasca/com_escolar.asp?pag=introducao)
- Sair da Casca (2009), “Acções educativas nas escolas: a comunicação escolar na perspectiva da Responsabilidade Social”, *Comunicação Escolar*, (Online). Disponível em: [http://www.sairdacasca.com/comunicacao/com\\_escolar.asp](http://www.sairdacasca.com/comunicacao/com_escolar.asp)
- Sair da Casca (2010), “Construir parcerias”, *Comunicação*, (Online). Disponível em: <http://www.sairdacasca.com/comunicacao/parcerias.asp>
- Sarmento, Manuel (1998), “Autonomia das escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de acção”, *Actas do Seminário-A Territorialização das Políticas Educativas*, Guimarães, Março, CFFH, Centro de Formação Francisco de Holanda (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_6.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm)
- Scottish Consumer Council (2006), *Guidelines on Commercial Activities in Schools*, March, (Online), pp.1-13. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090724135150/http://scotcons.demonweb.co.uk/pressinfo/documents/Guidelines.pdf>

- Scottish Consumer Council (2009), *Guidelines on Commercial Sponsorship in Schools*, March, (Online), pp.1-20. Disponível em: <http://www.consumerfocus.org.uk/assets/3/files/2009/11/SponsorshipinSchools.PDF>
- Schmitter, Philippe C. (2008), “The Design of Social & Political Research”, *European University Institute*, pp.1-59.
- Serralheiro, José Paulo (2006), “As escolas ao serviço das marcas”, *Jornal a Página da Educação*, (Online), 153(15), Fevereiro, p.3. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=153&doc=11328&mid=2>
- Setton, Maria G. Jacintho (2002), “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”, *Educação & Pesquisa*, (Online), 28(1), pp.107-116. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=es&nrm=iso)
- Setton, Maria G. Jacintho (2005), “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”, *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, (Online), 17 (2), pp.335-350. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>
- Silva, Manuel (*sine anno*), “Regulação da Comunicação Social - razões e perspectivas”, (Online), pp.1-5. Disponível em: [http://www.itd-tdi.org/pt/linhas\\_investigacao/governacao\\_politica/regulacao\\_comunicacao\\_social\\_razoes\\_perspectivas.pdf](http://www.itd-tdi.org/pt/linhas_investigacao/governacao_politica/regulacao_comunicacao_social_razoes_perspectivas.pdf)
- Silva, Maria Vieira (2002), “O *ethos* empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades”, *Revista Trabalho e Crítica*, Florianópolis, UFSC/NUP/CED, Cidade Futura, (Online), 3, pp.1-20. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0973230465572.doc>
- Silva, Maria Vieira (2004), “A participação do terceiro setor na escola pública”, *UFU GT, Estado e Política Educacional*, (Online), 5, pp.1-17. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt05/t0512.pdf>
- Silva, Maria Vieira & Souza, S. Aparecida de (2009), “Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional”, *Educação & Sociedade*, (Online), 30(108), pp.779-798. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313700008>
- Siqueira, Ângela C. (2004), “A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS”, *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, (Online), 26, pp.145-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>
- Sousa, Mauro W. (1999), “Comunicação e educação: entre meios e mediações”, *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 106, Março, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, pp.9-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a01.pdf>
- Sousa, Sandra M. Zákia L. (2000), “Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização”, *Educação & Sociedade*, (Online), 21 (70), pp.171-188. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100010&lng=en&nrm=iso)
- Sousa Fernandes, António (1998), “Os Municípios Portugueses e a Educação: entre os fantasmas do passado e os desafios do futuro”, *Actas do Seminário- A Territorialização das Políticas*



- Educativas*, Guimarães, Março, CFFH, (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_5.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_5.htm)
- Sousa Fernandes, António (1999), “Descentralização Educativa e Intervenção Municipal”, *Revista NOESIS*, (Online), 50, Abril/Junho, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm>
- Sousa Fernandes, António (2000), “Estado, Municípios e Escolas: O papel da Associação Nacional dos Municípios Portugueses”, *Actas do Seminário - O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*, Guimarães, Março, CFFH, (Online). Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta4/acta4\\_9.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta4/acta4_9.htm)
- Sousa Santos, Boaventura (1998), “A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado”, *Anais do Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado*, São Paulo, MARE, Ministério da Administração e Reforma do Estado, (26-28 de Março), (Online), pp.1-17. Disponível em: <http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A+Reinven%C3%A7%C3%A3o+Solid%C3%A1ria+e+Participativa+do+Estado.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura (2000), *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*, Porto, Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura (2002), “Prezados Professores”, *Jornal a Página da educação*, (Online), 112 (11), Maio, p.2. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8798&mid=2>
- Stoer, Stephen R. & Magalhães, António M. (2003), “Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede”, *Educação & Sociedade*, Campinas, (Online), 24 (85), Dezembro, pp.1179-1202. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/873/87313717005.pdf>
- Strasburger, Victor C. & Wilson, Bárbara, J. (2002), *Children, Adolescents & the Media*, London, Sage Publications, pp. 1-72; 237-270, 322-421.
- Stuart, David (2005), “Educator Responses to Food-Related School Business Relationships from a Socio-ecological and Health Promotion Perspective”, *Ministry of Education Curriculum Project Paper*, (Online), pp.1-23. Disponível em: [http://www.tki.org.uniform.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats\\_happening/health\\_physical\\_e.php](http://www.tki.org.uniform.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats_happening/health_physical_e.php)
- Stuart, David (2006), “Commercial School-Business Relationships in New Zealand”, *New Zealand Annual Review of Education*, (Online), 15, pp.65-83. Disponível em: <http://www.victoria.ac.nz/nzaroe/2005/pdf/text-stuart.pdf>
- Stylianou, Konstantinos (2008), *Regulation on Advertising Aimed at Children in Europe: The Legal Framework Provided For by Overarching European Rules and the Laws of 26 European Countries*, European Audiovisual Observatory, March, (Online). Disponível em: [http://www.obs.coe.int/online\\_publication/reports/index\\_advertising\\_europe.html](http://www.obs.coe.int/online_publication/reports/index_advertising_europe.html).
- Taborda, Daniel & Martins, António (2009), “O mecenato - Uma perspectiva económico-fiscal”, *Economia Global e Gestão*, (Online), 4(3), pp.93-110. Disponível em: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-74442009000300007&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-74442009000300007&script=sci_abstract)

- Torres, Leonor Lima (2006), “Cultura organizacional em contexto escolar”, Licínio Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*, Porto, Edições Asa, pp.133-195.
- Torres Santomé, Jurjo (2000), “O professorado na época do neoliberalismo - Aspectos sóciopolíticos do seu trabalho”, J.A. Pacheco (org.), *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*, Porto, Porto Editora, pp.67-90.
- Tremblay, Gaëtan (2003), “De Marshall McLuhan a Harold Innis ou da Aldeia Global ao Império”, *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, (Online), 22, Dezembro, pp.13-22. Disponível em: <http://www.revistas.univciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/228/173>
- Vala, Jorge (1986), “A Análise de Conteúdo”, A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Vala, Jorge (2004), “Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano”, Jorge Vala & M. Benedicta Monteiro (org.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição, pp.457-502.
- Valkenburg, Patti M. & Cantor, Joanne (2001), “The development of a child into a consumer”, *Applied Developmental Psychology* (Online), 22, pp.61-72. Disponível em: [http://www.ccam-ascor.nl/images/stories/publications/Journal\\_PDF\\_ENG/2001\\_valkcantor\\_dev\\_child\\_consumer\\_jadp.pdf](http://www.ccam-ascor.nl/images/stories/publications/Journal_PDF_ENG/2001_valkcantor_dev_child_consumer_jadp.pdf)
- Vistas, Abigail dos Santos (2008), “Responsabilidade Social das Empresas”, *ANIMAR-DLPT*, Associação Portuguesa para o desenvolvimento local, (Online). Disponível em: [http://www.animar-dl.pt/vezvoz/ver\\_artigo.php?id=128](http://www.animar-dl.pt/vezvoz/ver_artigo.php?id=128)
- Yúdice, George (2004), *A conveniência da cultura – usos da cultura na era global*, Belo Horizonte, UFMG Editora, pp.25-64.
- Weber, Max (1983), *Fundamentos da Sociologia*, Porto, Rés Editora.
- WFA, World Federation of Advertisers (2010), *Responsible advertising and children – About RAC*, (Online). Disponível em: <http://www.responsible-advertising.org/aboutRAC.asp>
- Whitty, Geoff, Power, Sally & Halpin, David (1999), *La escuela, el estado y el mercado - Delegacion de poderes y eleccion en educación*, Madrid, Morata, pp. 69-85; 104-177.
- WHO, World Health Organization (2000), *Obesity – Preventing and Managing the Global Epidemic: report of a WHO consultation*, Geneva, (Online). Disponível em: [http://whqlibdoc.who.int/trs/who\\_trs\\_894.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_894.pdf)
- WHO, World Health Organization (2003), “Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases”, *Report of a Joint WHO/FAO Expert Consultation*, WHO Technical Report Series, (Online),916,Geneva. Disponível em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/trs916/download/en/index.html>
- Wilcox, Brian *et al* (2004), “Psychological Implications of Commercialism in Schools”, *Report of the APA Task Force on Advertising and Children*, February 20, (Online), pp.55-64. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/families/resources/advertising-children.pdf>
- Wilkin, Anne *et al* (2005), *Investigating the Extent of Commercial Activity in Schools*, National Foundation for Educational Research, Scottish Executive Social Research, (Online), pp.1-110. Disponível em: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/69582/0018078.pdf>

Zay, Danielle (1996), “A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo”, João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto, Editora Porto, pp.151-165.

## ANEXOS

## A. EMAIL-TIPO DE SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA

Exma. Sr<sup>o</sup>/a Director(a),

Na sequência do contacto telefónico encetado, e tendo sumariamente explicitado o âmbito do meu doutoramento, venho por esta forma solicitar uma entrevista, passando de seguida a explicar os objectivos da mesma.

Assim sendo, encontro-me no âmbito da dissertação do doutoramento em Sociologia da Comunicação, no ISCTE, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, iniciada em Outubro de 2006, a desenvolver uma investigação dedicada à problemática das parcerias de Marketing e Comunicação Escolar realizadas nas escolas públicas nacionais.

Neste sentido, encontro-me por um lado, a aplicar o questionário *on-line* enviado aos órgãos de direcção de todas as escolas públicas E.B.2.3 nacionais, com e sem Ensino Secundário, e por outro, a realizar entrevistas a responsáveis de agências de comunicação/anunciantes e de outras entidades/associações públicas e privadas.

A sua opinião como \_\_\_\_\_ é deveras importante. Estou aliás segura de que irá simultaneamente contribuir para:

- identificar e melhor compreender as acções de Marketing e Comunicação nas Escolas públicas nacionais;
- validar um Código de Boas Práticas de âmbito nacional a aplicar a essas acções no espaço escolar.

Caso seja possível, gostaria de o poder fazer ainda durante o mês de \_\_\_\_\_. Obrigada,

Atenciosamente,

Isabel Farinha

*Bolseira de Doutoramento FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia*

*Investigadora e Docente na UNIDCOM/IADE, Escola Superior de Marketing e Publicidade.*

## **B. GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA**

### **ETAPA I – CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA/AGÊNCIA**

Descreva p.f., sucintamente a sua empresa/agência, e como se posiciona face ao Marketing e Comunicação Escolar.

### **ETAPA II – IDENTIFICAÇÃO DOS FACTORES DE MARKETIZAÇÃO DA ESCOLA ÚBLICA**

#### **1 – Participação em acções de Marketing e Comunicação Escolar**

1.1.– A sua empresa já colaborou com escolas EB 2.3., em alguma das oito acções de Marketing Escolar identificadas por Alex Molnar?:

1. Patrocínio de programas / actividades escolares (quando o financiamento ou subsídio de eventos ou actividades escolares por empresas ou fundações, implica a associação do respectivo nome a essa acção, por ex. patrocínio do Desporto Escolar, concursos académicos, bolsas de estudo, recursos para certos programas escolares, ou acções de *merchandising*);

2. Acordos de exclusividade comercial (estabelecidos entre escola-empresa para fornecimento e promoção de certos bens, por ex., *Vending machines* ou uso de determinado equipamento desportivo);

3. Programas de incentivo escolar (quando os actores da comunidade escolar ao realizarem uma dada actividade para a empresa, alcançam objectivos académicos; origina uma recompensa em valor, bens ou serviços, por ex., oferta de computadores, *vouchers* de comidas gratuita, etc., no apoio a estudantes ou escolas);

4. Campanhas publicitárias em espaço escolar (quando são colocados painéis publicitários nos espaços comuns, nos quadros, nas paredes);

5. Patrocínio de material pedagógico (quando se realizam acções de comunicação pedagógica patrocinada por marcas, dedicada por ex., à alimentação saudável, saúde dentária e higiene feminina).

6. Marketing Electrónico (implica o fornecimento de equipamento e *software* electrónico em troca de campanhas publicitárias a alunos, famílias e/ou comunidade escolar);

7. Gestão de programas escolares (quando são estabelecidas parcerias com entidades responsáveis não-públicas e/ou privadas pela concepção de programas de educação e formação, por ex., cursos complementares, de formação profissional, e cursos de verão);

8. Recolha de Fundos (contempla programas comerciais que envolvem a recolha de fundos para escolas ou determinadas actividades, por ex., quando a compra efectuada num estabelecimento comercial por encarregados de educação, ou outrem, potencia um donativo, um contributo para uma dada escola).

- E pode apontar, nestas as empresas promotoras/marcas e os produtos e/ou serviços presentes nessas acções.
- Alguma dela implicava a realização de actividades por parte dos alunos? Como?

- Alguma funcionou como elemento de aprendizagem para os alunos? Como?
- 1.2. – E já participou em outras acções de Marketing e Comunicação em escolas EB 2.3., nos últimos 5 anos?
- Pode apontar, as empresas promotoras/marcas e os produtos e/ou serviços presentes nessas acções?
  - Alguma dessas implicava a realização de actividades por parte dos alunos? Como?
  - Alguma funcionou como elemento de aprendizagem para os alunos? Como?
- 1.3. – Na sua opinião, como têm evoluído as acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos 5 anos.

## **2 – Estratégias de Marketing e Comunicação Escolar**

- 2.1. – Esta colaboração entre empresas/agências e escolas EB 2.3. assenta na sua opinião em projectos político-pedagógicos capazes de transformar os processos de gestão da escola, nas suas dimensões administrativo-pedagógica ou são antes iniciativas pontuais nos últimos 5 anos?
- 2.2. – Na sua opinião, que entidades pertencentes aos órgãos do Estado, sector empresarial e sociedade civil, mais contactam as escolas EB 2.3. para efectuar as acções de Marketing e Comunicação Escolar?
- E, como tem evoluído o número de acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos 5 anos por cada tipo de entidade?
  - E, de quem mais tem partido a iniciativa para a realização dessas acções de Marketing e Comunicação Escolar?

## **3 – Avaliação da participação em acções de Marketing e Comunicação Escolar**

- 3.1. – A sua instituição já recusou algum projecto de Marketing e Comunicação Escolar (proposta por outras empresas, alinhamento internacional, agências de comunicação, agências organizadoras de eventos, associações, etc.)? Porquê?
- Que práticas considera inaceitáveis? Podem estas acções gerar posicionamentos antagónicos pelos diversos actores sociais directa e indirectamente envolvidos? Porquê?

## **4 – Profundidade da relação escola-empresa**

- 4.1. – Como se articulam as acções de comunicação escolar, com o *core business* e a responsabilidade social empresarial?
- Na sua opinião, as parcerias num cenário de autonomia escolar, podem vir a reverter no reforço do poder de grupos empresariais, ou supra-estatal dada esta relação corporação-escola?

- Há necessidade de estabelecer limites, delimitar fronteiras a uma possível “marketização” da escola pública?

## **5 – Natureza dos benefícios das acções de Marketing e Comunicação Escolar**

### 5.1. – Natureza dos benefícios do ponto de vista da escola

- Na sua opinião, como é que as escolas classificam os custos e os benefícios alcançados por cada uma das acções de Marketing e Comunicação Escolar?
- E, porque colaboram? Será, pelos benefícios para o sistema educativo? Para a escola, enquanto agrupamento físico? Para a população escolar? Por factores relacionados com o futuro do mercado de trabalho?

### 5.2. – Natureza dos benefícios do ponto de vista da empresa

- Que importância atribui, a cada uma das acções de Marketing e Comunicação Escolar para benefício da sua instituição?
- E, como considera a relação escola-empresa quanto aos resultados alcançados?
- E, na sua opinião, porque é que as diversas entidades procuram realizar estas acções? Será, para cumprimento de objectivos da própria organização? Do produto/ marca? Para a escola, enquanto agrupamento físico? Para cumprimento de objectivos relacionados com o sistema educativo e o futuro do mercado de trabalho?

## **ETAPA III – Código de Boas Práticas de Marketing e Comunicação Escolar**

### **1 – Validação de um Código de Boas Práticas em Marketing e Comunicação Escolar<sup>1</sup>**

1.1.– Na sua opinião, prevalecem acções de Marketing e Comunicação responsáveis em detrimento de uma comunicação comercial publicitária nas escolas EB 2.3.?

- E em que Códigos de Boas Práticas ou outras regulamentações e fontes assentam?
- Como interpreta um sistema flexível, que combine um dado quadro legal com a auto-regulamentação do mercado? O que sucede na actualidade?

---

<sup>1</sup>Proposta de Código de Boas Práticas adaptado dos seguintes documentos: “*Working with Schools – Best Practice Principles*” de 2008, do ISBA, The Voice of British Advertisers; “*Guidelines on Commercial Activities in Schools*” de 2006, e o “*Guidelines on Commercial Sponsorship in Schools*” de 2009, do Scottish Consumer Council; “Comunicação escolar – Código de Boas Práticas” da Agência de Comunicação Sair da Casca (2008a); “*Marketing in schools*”, da Comissão Europeia (Consumer Policy and Consumer Health Protection, 1999).



1.2. – E, que medidas considera indispensáveis para integrarem um Código de Boas Práticas nesta matéria em Portugal? (Assinale com um x).

Código de Boas Práticas do Marketing e Comunicação Escolar	Indispensável	Dispensável
A identidade da marca/empresa não está escondida, embora seja discreta		
A actividade e respectivos procedimentos são produzidos pela organização, sendo claramente perceptíveis os benefícios e custos para a escola		
A escola é informada pela organização se a acção tem objectivos comerciais ou sociais		
A acção não incentiva as crianças a práticas que podem por em causa a sua segurança, saúde, e bem estar de acordo com a legislação em vigor		
Não contem slogans nem encoraja directamente à compra ou à prescrição de uma marca/produto por parte dos alunos		
A acção é importante para a escola e/ou a nível local		
A escola adere à acção, sem ser pressionada por parte da organização pública e/ou privada		
O Ministério da Educação/ Direcções Regionais são informadas das acções a empreender		
Os documentos/ suportes da acção facilitam a aprendizagem e estão adaptados aos programas escolares		
Os documentos/suportes da acção foram elaborados com o apoio de especialistas na matéria e produzidos em colaboração com pedagogos		
O conteúdo e respectiva apresentação é isento de estereótipos ou preconceitos		
O conteúdo é apresentado de forma objectiva, sem emitir juízos de valor		
A informação que suporta a campanha de comunicação é precisa e actualizada		
Os suportes de informação são entregues em primeira mão aos órgãos de direcção da escola, que por seu turno, os encaminham para os professores e alunos visados		
Os suportes das acções são previamente testados por professores		
Os materiais/actividades são adequados à faixa etária dos alunos a que se destinam		
Os materiais e actividades propostos constituem um incentivo a uma dieta alimentar equilibrada		
As máquinas de venda incluem alimentos que favorecem uma alimentação saudável em detrimento de alimentos ricos em gordura, sal e açúcar		
A parceria ocorre de acordo com os padrões estipulados pelo Ministério da Educação (Educação em ambiente escolar - Referencial para uma alimentação saudável de Outubro de 2006)		

- Na sua opinião, que medidas não foram considerados por este Código de Boas Práticas, e devem sê-lo?
- E, quais são as principais dificuldades para a implantação deste Código de Boas Práticas?

Obrigada,  
Isabel Farinha

## C. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA CATEGORIZAÇÃO TIPOLÓGICA DE MARKETING E COMUNICAÇÃO ESCOLAR

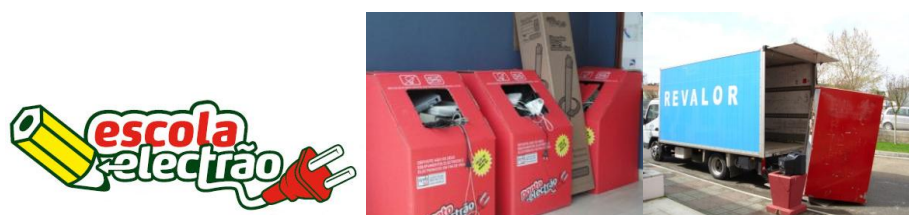
Os discursos seguintes atestam o modo como os nossos entrevistados percebem as acções segundo a categorização tipológica de Marketing e Comunicação escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a), composta por oito categorias - patrocínio; acordos de exclusividade; programas de incentivo; apropriação de espaço; comunicação pedagógica; marketing electrónico; privatização; e angariação de fundos. Vejamo-los respectivamente, através de uma ilustração aleatória de um conjunto de imagens recolhidas e trabalhadas.

**1. Patrocínio de programas/actividades escolares** (quando o financiamento ou subsídio de eventos ou actividades escolares por empresas ou fundações, implica a associação do respectivo nome a essa acção, por ex. patrocínio do Desporto Escolar, concursos académicos, bolsas de estudo, recursos para certos programas escolares, ou acções de *merchandising*):

“(…) fazemos algum tipo de concursos, de patrocínios, e fazemos ofertas às escolas vencedoras que participam com desenhos alusivos à higiene oral, e a Colgate depois tem mediante cada ano ou com o cliente, tem a responsabilidade de atribuir, já trabalhamos com a Texto Editora, já oferecemos livros, já oferecemos computadores, portanto sempre no âmbito da participação dos alunos em que mostram aquilo que aprenderam e aquilo que fazem sob o tema da higiene oral”

[In Store Manager, E8].

Figura C.1 – Projecto “Escola-Electrão”



Legenda: Accção de patrocínio de programas/actividades escolares<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>A Associação Portuguesa de Gestão de Resíduos de Equipamentos Eléctricos e Electrónicos (Amb3E), em colaboração com o ME, promoveu o Projecto Escola-Electrão que pretende envolver professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral para um encaminhamento dos Resíduos Eléctricos e Electrónicos (REEE). Destina-se a todos os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário envolvendo-os num concurso inter-escolas, em que as escolas recolhem, através dos seus alunos, todo o tipo de equipamento eléctrico e electrónico, habilitando-se a ganharem prémios de acordo com os

“Pontualmente, fazemos muito esse tipo de apoios, ah, surgem pedidos diversos que são avaliados naturalmente, mas há muito apoio local desse género”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

Figura C.2 – Projecto “Rock in Rio Escola Solar”



Legenda: Acção de patrocínio de programas/actividades escolares<sup>3</sup>

“(...) Desporto Escolar dentro das diversas modalidades...o Basquetebol tem o CompalAir, o Voleibol tem a Kinder, o Rugby tem o Nestum Rugby, portanto há diversas empresas que estão dentro da própria escola, além de que há também fundações (...)”

[Directora da CNIPE, E21a].

Figura C.3 – Projecto “Gira-Volei”



Legenda: Acção de patrocínio de programas/actividades escolares<sup>4</sup>

quilos recolhidos (Grande prémio absoluto para escolas; Grande prémio per capita para alunos; e prémios de incentivo). Em cada uma das escolas aderentes foi criado o “Dia Electrão” que consiste na visita do Ponto Electrão Metálico, permitindo assim o contacto da comunidade escolar com este contentor criado pela Amb3E e especialmente concebido para receber REEE de pequena e média dimensão (Projecto “Escola-Electrão”, *sine anno*).

<sup>3</sup>O projecto “Rock In Rio Escola Solar” é um concurso promovido por Better World e SIC Esperança, em parceria com a DGEG, Direcção Geral de Energia e Geologia e ADENE, Agência para a Energia e com o apoio do ME/DGIDC, do Ministério da Economia e do Patrocinador Social do Rock in Rio-Lisboa. As vinte escolas (uma por distrito e uma por região autónoma) de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário que apresentaram as melhores propostas receberam sistemas fotovoltaicos até 3,5 kWp, complementados com terminal informático com ligação aos sistemas de tele-monitorização, complementado com conteúdos de formação na área da energia e das alterações climáticas (Projecto “Rock In Rio Escola Solar”, *sine anno*).

**2. Acordos de exclusividade comercial** (estabelecidos entre escola-empresa para fornecimento e promoção de certos bens, por ex., *Vending machines* ou uso de determinado equipamento desportivo):

“Em termos do Desporto Escolar, nós já tivemos um protocolo de "exclusividade", em que o patrocinador principal era a Caixa Geral de Depósitos, há muitos anos, neste momento não temos....financiavam as actividades em geral e portanto apareciam como patrocinadores em todos os eventos que nós fazíamos (...), portanto...havia uma exclusividade na altura em termos do que eram as instituições bancárias, claro”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

**3. Programas de incentivo escolar** (quando os actores da comunidade escolar ao realizarem uma dada actividade para a empresa, alcançam objectivos académicos; originam uma recompensa em valor, bens ou serviços, por ex., oferta de computadores, *vouchers* de comidas gratuita, etc., no apoio a estudantes ou escolas):

“(…) a Gulbenkian ou a Fundação Ilídio Pinho que tem prémios pecuniários e bolsas para alunos que desenvolvam determinadas competências e que tenham um determinado percurso escolar. Além de que existem também muitas escolas com prémios pecuniários para os melhores alunos que são muitas vezes oriundos da própria sociedade civil de pessoas que dão bolsas para determinados alunos”

[Directora da CNIPE, E21a].

“(…) já tivemos vários projectos nessa área...são feitos muitos concursos... produzidos por determinadas marcas, que depois no fim têm prémios para os alunos que ganharam esses concursos”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

Figura C.4 – Projecto “Escola com Pinta”



Legenda: Acção de programas de incentivo escolar<sup>5</sup>

<sup>4</sup>O Projecto Gira-Volei iniciado em 1998, desenvolve-se por mais de 1800 centros em todo o País, envolvendo autarquias, clubes e associações e movimenta actualmente mais de 100 mil jovens praticantes (Projecto “Gira-Volei”, *sine anno*).

<sup>5</sup> O projecto “Escola com Pinta” assume-se como uma acção pedagógica desenvolvida pela CIN, sob o tema “Cidadania”, integrada no Programa de Educação e Formação para a Cidadania das escolas do

“(…) concursos ou actividades patrocinadas pela administração central com o apoio de algumas entidades, por exemplo ... na área do património, da educação para a saúde, e muitos vezes o prémio de participação (...) são por exemplo equipamentos informáticos, estágios em agências de publicidade, ou coisas desse género, portanto associados ao mérito conheço o que está regulamentado na lei (...)”

[Técnico Superior (Perito do *Media Smart*) da DGIDC, E25].

**4. Campanhas publicitárias em espaço escolar** (quando são colocados painéis publicitários nos espaços comuns, nos quadros, nas paredes). Atente-se sobretudo, na abrangência desta designação e respectivas deduções que daí derivam:

“Em termos de Desporto Escolar nós não temos isso”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

“(…) mas normalmente dentro dos recintos escolares quando há determinados eventos... essencialmente nos recintos desportivos aí existe publicidade...”

[Directora da CNIPE, E21a].

Figura C.5 – Projecto “Eco-Escolas”



Legenda: Campanhas publicitárias em espaço escolar<sup>6</sup>

---

ensino básico. O objectivo desta acção foi envolver alunos e professores nesta temática, através de um concurso com direito a prémios: cada aluno participante recebe um bilhete para visitar a KidZania, e um vale de compra de 5 litros de tintas CIN para interiores. A escola vencedora recebe também um vale de compra de 150 litros de tinta CIN para interiores, para usar na reabilitação dos seus espaços (Projecto “Escola com Pinta”, *sine anno*).

<sup>6</sup> O projecto Eco-Escolas é coordenado na escola pelo professor coordenador, a nível nacional pela ABAE, Associação Bandeira Azul da Europa ([www.abae.pt](http://www.abae.pt)) e a nível internacional pela FEE, Foundation For Environmental Education ([www.eco-schools.org](http://www.eco-schools.org)). Visa encorajar acções e reconhecer o trabalho desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental/EDS, fornecendo metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido. Foi implementado em Portugal no ano lectivo 1996/97, e está hoje nos concelhos de todos os distritos e regiões autónomas do país, localizando-se o maior número de escolas com Bandeira Verde Eco-Escolas (que atesta a qualidade do projecto de Educação ambiental desenvolvido pela escola) nos distritos de Lisboa e Porto (Projecto “Eco-Escolas”, *sine anno*).

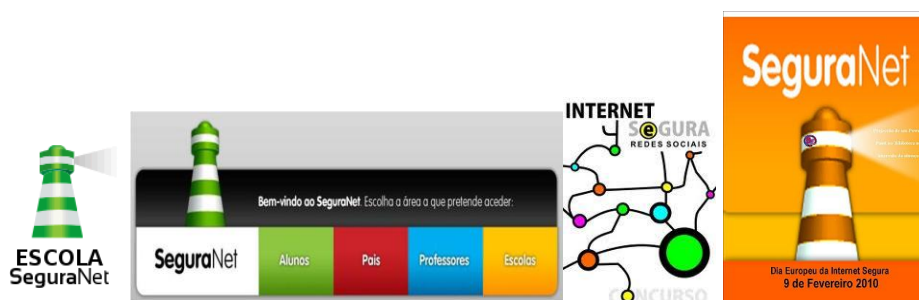
“(…) uma determinada empresa... que à porta das escolas, andou a distribuir, se quiser amostras do seu produto, chegou ao nosso conhecimento através de uma Associação de Pais, isto eram crianças dos 10 anos... e visava a utilização de telemóveis...e agimos dentro das nossas competências, foi aberto um processo de contra-ordenação, e que há um certo tempo que já está na Comissão de Aplicação de Coimas em matéria Económica e de Publicidade, que é a Comissão à qual incumbe fazer a aplicação das Coimas e das Sanções previstas no Código da Publicidade, no Regime das Práticas Comerciais Desleais, e noutros Diplomas avulsos em matéria de publicidade. Portanto tivemos conhecimento directo no exercício das nossas competências”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

“(…) é colocada nos eventos que estão a acontecer nos encontros locais, regionais, nacional ou ibérico...esses espaços são decorados com os materiais do evento e da marca...a decoração é onde se realizar o torneio, há fases na escola que pode ser ou não, e a presença dos materiais é em muito menor escola nessa altura”

[Gestor de Marca responsável pelo Projecto *Compal Air*, E14].

Figura C.6 – Projecto “SeguraNet”



Legenda: Campanhas publicitárias em espaço escolar<sup>7</sup>

**5. Patrocínio de material pedagógico** (quando se realizam acções de comunicação pedagógica patrocinada por marcas, dedicada por ex., à alimentação saudável, saúde dentária e higiene feminina):

---

<sup>7</sup>O Projecto SeguraNet é parte integrante do projecto Internet Segura, do Programa Europeu Safer Internet Plus, e da responsabilidade da Equipa RTE/PTE, Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico, da DGIDC. Promove actividades destinadas a professores, alunos e encarregados de educação, que contemplam desafios e concursos, e que têm por objectivo alertar a comunidade educativa para a relevância das questões relacionadas com a utilização esclarecida, crítica e segura das TIC's. As escolas participantes ou que pretendam ajudar a divulgar este projecto, podem colar o Selo "Escola SeguraNet" nas suas páginas e blogues, e estabelecer uma ligação para o *site* (Projecto “SeguraNet”, *sine anno*).



“(…) saúde dentária... tem os *kits*, tem o dentífrico, a escova, e tem o folheto informativo, e sempre focalizada para a idade, para o *target* que pretendemos atingir, e sempre a tentarmos incidir (...) nas nossas regras de higiene oral (...)”

[*In Store Manager*, E8].

“(...) temos o caso da Evax, por exemplo”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E16].

Figura C.7 – Projecto “Diário 14/18” da Johnson & Johnson



Legenda: Acção de patrocínio de material pedagógico<sup>8</sup>

**6. Marketing Electrónico** (implica o fornecimento de equipamento e *software* electrónico em troca de campanhas publicitárias a alunos, famílias e/ou comunidade escolar);:

“(...) nós por exemplo abrimos as nossas portas nas federações concelhias, e até na CONFAP, a que empresas que produzem (...) materiais pedagógicos, informática, etc., ah, de conteúdos está a acontecer muito, possam divulgar junto das nossas associadas aquele produto, mas em circunstância alguma tirando uma referência na página da CONFAP, ou um *banner* (...) aquilo traduz-se numa campanha publicitária ou numa grande visibilidade”

[Director da CONFAP, E19].

---

<sup>8</sup>O projecto “Diário 14-18”, promovido pela Johnson & Johnson, apoiado pela O.B., e desenvolvido e implementado pela agência Sair da Casca, assume-se como um programa educativo que visa promover uma maior compreensão das questões da sexualidade no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Resulta da assinatura de um protocolo anual de colaboração do Projecto Educação para a Saúde do agrupamento de escola, sendo disponibilizados um conjunto de materiais pedagógicos, destinados a serem distribuídos a alunos e professores, e adaptados ao nível e necessidades de conhecimento do público-alvo, tais como: Guia do Professor; documentos de suporte às aulas sob métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis acompanhados por fichas de trabalho; para as meninas *kits* de amostras de higiene íntima feminina (tampões O.B.), um desdobrável relacionado com o tratamento da pele, e um livrito dedicado às questões da menstruação, uso de tampões, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis; para os rapazes um livrito de apoio relacionado com os temas da puberdade e órgãos sexuais masculinos (Programa Educativo “Diário 14-18”, *sine anno*).

“(…) já recebemos aqui alguma reclamações de pais porque determinada empresa quis ir vender cursos de informática dados nas escolas mas pagos pelos pais (...) em regra (...) contestam a qualidade dos cursos, ou o facto de estar a ser dado em ambiente escolar, lá está, porque está a ser dado (...) não como algo que vai melhorar a educação dos seus filhos do ponto de vista da oferta, mas como uma actividade perfeitamente comercial, visando o lucro e que está a ser dado num espaço que é o espaço escolar...e depois contestam porque a empresa desaparece sem ter dado o curso todo, ou porque foi dado sem qualidade, ou....”

[Técnica Superior (Perita do *Media Smart*) da DGC, E26].

**7. Gestão de programas escolares** (quando são estabelecidas parcerias com entidades responsáveis não-públicas e/ou privadas pela concepção de programas de educação e formação, por ex., cursos complementares, de formação profissional, e cursos de verão):

“(…) estão estabelecidas parcerias por exemplo com o INATEL, é uma entidade da sociedade civil, para a promoção de Campos de Férias..., e existe a nível das escolas situações pontuais em que também isso acontece”

[Coordenador do Gabinete do Desporto Escolar da DGIDC, E22].

**8. Recolha de Fundos** (contempla programas comerciais que envolvem a recolha de fundos para escolas ou determinadas actividades, por ex., quando a compra efectuada num estabelecimento comercial por encarregados de educação, ou outrem, potencia um donativo, um contributo para uma dada escola):

“(…) fazemos algumas acções... que em troca de... ou de juntar pontos de alguma forma, ou de juntar pilhas...de alguma forma há um concurso em que se pede qualquer coisa, e depois em troca o prémio é sempre qualquer coisa que beneficie a escola, do género... podem ser livros, computadores, material informático (...)”

[Gestora de Marca coordenadora de projectos para as escolas, E9].

“(…) por exemplo as empresas locais, nós fazíamos uma Quermesse no âmbito do Clube das Ciências e as empresas ofereciam alguns produtos para essa...tinham a boa imagem daquela empresa, nem sequer colocava-mos a marca bem visível ...”

[Prof. Coordenadora do Projecto de Promoção e Educação para a Saúde, E6].

“(…) as próprias Papelarias, muitas das vezes se os professores e a escola comprar x valor há depois...um determinado...ou em produto, ou em verba, que reverte para as próprias escolas”

[Directora da CNIPE, E21a].



## D. EMAILS-TIPO DE APRESENTAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ÓRGÃOS DE DIRECÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLA

### 1º Envio de email

Caro(a) Sr<sup>(a)</sup> Director(a) da Escola e/ou Agrupamento,

Já se realizaram Parcerias na sua escola/agrupamento escolar? O que caracteriza estas acções? Ora, segundo a definição do relatório da Comissão Europeia, são todas aquelas que são desenvolvidas na escola “por empresas ou organizações (por exemplo, humanitárias), quaisquer que sejam essas acções e qualquer que seja o grau de visibilidade dos promotores da iniciativa” (*GMV-Conseil, 1998*).

- Neste contexto, é nosso objectivo no âmbito da dissertação do doutoramento em Sociologia, no ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), caracterizar essas parcerias de forma a compreender os factores e motivações – tipos de participação, estratégias, avaliação dessa participação, profundidade – e natureza dos benefícios da relação escola-empresa.
- Pretendemos ainda, como objectivo paralelo, ao considerar que o Partenariado e as Parcerias simbolizam um novo conceito de escola, poder vir a validar um Código de Boas Práticas a aplicar às acções de Marketing e Comunicação no espaço escolar.

Mas afinal, qual a importância desta pesquisa e do Questionário que junto enviamos para a V/ escola/agrupamento escolar? Na verdade, com a V/ colaboração e a de todos os órgãos de direcção das Escolas com 2º/3º ciclo/secundárias nacionais esperamos poder vir a contribuir, tanto para o conhecimento de uma realidade fundamental no actual quadro da autonomia das escolas, como para a validação de um instrumento que poderá vir a ser aplicado futuramente pelas direcções a essas acções – um Código de Boas Práticas.

Colaboração assente evidentemente, no anonimato da informação disponibilizada visto visar-se somente, o desenvolvimento académico dos temas tratados nesta investigação. Na expectativa de que atenderá ao preenchimento deste Questionário aprovado pelos serviços do Ministério da Educação e Registado com o n.º 0053900001, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

Assim sendo, vimos por este *mail* solicitar a V/ atenção e algum do seu tempo, de forma a preencher o Questionário que se encontra no seguinte endereço: [http://www.marketingnasescolas.com/Marketing\\_nas\\_Escolas\\_Questionario\\_Nacional.pdf](http://www.marketingnasescolas.com/Marketing_nas_Escolas_Questionario_Nacional.pdf)

Nota:

Em caso de não conseguir abrir o ficheiro através do *link* supra, pode aceder ao mesmo através do site [www.marketingnasescolas.com](http://www.marketingnasescolas.com). No canto superior direito tem acesso ao ficheiro quer de forma *online* (clique no *link* “Download de Inquérito”), preencher e enviar; quer ao fazer a gravação para o seu PC (usar o botão direito no *link* e escolher a opção “Guardar destino como”).

Em caso de ainda ter dificuldades, reenvie p.f. este *mail*, que de imediato lhe enviaremos o ficheiro em anexo. O inquérito é um ficheiro PDF e exige software de leitura compatível. No caso, do mesmo não estar actualizado, pode efectuar o *download* gratuito do *Adobe Reader* em [www.adobe.com](http://www.adobe.com).

Atenciosamente,

Isabel Farinha,

Bolseira de Doutoramento FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia

Investigador e Docente na UNIDCOM/IADE, Escola Superior de Marketing e Publicidade.

### 2º Envio de email precedido de conversa telefónica

Cara(o),

Na sequência da n/ conversa telefónica, junto envio Questionário *on-line* a ser preenchido apenas por um dos elementos dos órgãos de gestão da escola, que preferencialmente tenha experiência de funções de administração e gestão escolar há 5 ou mais anos.

Na expectativa de uma resposta o mais breve possível, antecipo aqui os meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Isabel Farinha,

Investigador e Docente na UNIDCOM/IADE, Escola Superior de Marketing e Publicidade

Bolseira de Doutoramento FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia

**E. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ÓRGÃOS DE DIRECÇÃO DOS  
AGRUPAMENTOS DE ESCOLA**