

E... DEPOIS DA “PAIXÃO”? CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Maria Emília Vilarinho*

Neste artigo pretendemos identificar e discutir algumas das especificidades das actuais políticas de educação pré-escolar, procurando compreender a orientação da política educativa subjacente aos diplomas legais publicados após a Lei-Quadro, bem como o papel do Estado e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) na implementação do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, num momento em que a autonomia relativa dos Estados está a ser desafiada pelos processos de globalizações e de regulação supranacional. Concluímos que estão a emergir novas formas de regulação e que os interesses das crianças estão a ser condicionados aos interesses das famílias e do mercado

Introdução

Após a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - a Educação Pré-Escolar em Portugal vive um momento extremamente importante da sua história dando início à *fase de Revitalização* (?) (Vilarinho, 2000a).

* Docente do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Neste artigo pretendemos identificar e discutir algumas das especificidades das actuais políticas de educação pré-escolar, procurando compreender a orientação da política educativa subjacente aos diplomas legais publicados após a Lei-Quadro, bem como o papel do Estado e das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)¹ na implementação do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Este trabalho de desconstrução dos discursos e diplomas oficiais impõe que tenhamos em conta a análise dos contextos onde estes são produzidos

Partimos para este trabalho tendo como referência dois pressupostos. O primeiro, prende-se com a aceitação de que os contextos sócio-políticos e económicos influenciam e condicionam a produção das políticas públicas, nomeadamente as políticas educativas. O segundo pressuposto orientador do nosso trabalho é a subalternidade dos interesses das crianças aos interesses dos adultos e das instituições na formulação das políticas que lhes dizem directamente respeito.

Retomando o primeiro pressuposto, e no que se refere às conjunturas nacional e internacional actuais, importa realçar, de forma breve, alguns aspectos. Um primeiro aspecto tem que ver com as alterações morfológicas ocorridas nos Estados-providência e nos Estados-nação, provocadas, entre outros factores, pelo desaceleramento económico, pelos processos de globalizações económica e cultural. Estes processos têm imposto novas organizações e instâncias de regulação supranacional (Organizações Não Governamentais, União Europeia, Organização Mundial do Comércio), a que se associam organizações já existentes (Banco Mundial, OCDE e FMI), que têm vindo a desafiar a autonomia relativa dos Estados na definição da reforma do Estado e na formulação das políticas sociais e educativas (cf Afonso, 2001). Assim, é visível, em alguns países, a alteração do papel do Estado no campo educativo, assumindo este novas formas de regulação do sistema educativo através da desregulação (cf Neave e van Vught, 1991, e Magalhães, 2001, entre outros). Um outro aspecto, prende-se com as reconfigurações culturais ocorridas nos anos 80, visíveis no crescendo do individualismo competitivo e nos referentes ideológicos de conteúdo anti-político e anti-público, reforçadas por um novo contexto mediático dinamizado por uma lógica hedo-

¹ Instituições privadas sem fins lucrativos que desenvolvem a sua acção nas áreas de protecção sócio-educativa à infância, à juventude e à terceira idade

nista e consumista², congruente com a hegemonia política neo-conservadora que tem ressemantizado conceitos como, entre outros, os de *política democrática*, *qualidade de educação* e de *igualdade em educação*. No contexto internacional tem sido observada a retracção das políticas públicas de protecção social e a emergência de políticas neoliberais que tem levado a uma progressiva dissolução dos modelos de máxima responsabilidade pública na protecção social³ para modelos de máxima responsabilidade privada.

No que refere ao segundo pressuposto, os conhecimentos produzidos no campo da nova sociologia da educação da infância, que elege a criança como actor social, constituem uma base de referência teórica que nos permitirá manter uma vigilância crítica à formulação das políticas para a infância. Assumimos que, na análise sociológica das políticas de educação e de protecção das crianças, é fundamental que não se tenha somente em conta os contextos *macro* e *meso* estrutural em que elas são elaboradas, mas importa também adoptar um posicionamento crítico em relação à perspectiva *geracional de infância* e ao mito da *racionalidade limitada das crianças* (Bottery, 1992). Esta vigilância é tão importante tanto mais que, como afirmamos num trabalho recentemente publicado,

“a sociologia das políticas de educação e de protecção das crianças tem chamado a atenção para a existência de duas perspectivas que têm impedido a emergência de medidas concebidas a partir da “audição” das crianças sobre as suas necessidades e problemas. A primeira perspectiva inscreve os problemas das crianças no campo dos problemas das famílias decorrendo desta, a ideia de que as medidas de protecção da família resolvem os problemas das crianças. A segunda, assente nas imagens de criança como membro da sociedade de bem-estar - welfare child -, de criança como membro da família - family child - e da imagem psico-jurídica da criança - child psychological-jurisdiction - (cf. Hendrick, 1990), autonomiza as políticas para a infância e orienta-se por uma perspectiva proteccionista da criança que se materializou no aparecimento de serviços de atendimento especializados em diferentes áreas (saúde, educação, prevenção social, justiça)” (Vilarinho, 2000c: 95)

² A recente proliferação no nosso país de programas televisivos como o “Big Brother”, “Acorrentados” e a reinvenção comercial do dia de S. Valentim (dia dos namorados) são exemplos destes fenómenos

³ Recorde-se o caso dos países nórdicos, onde por exemplo, na Suécia só 2% dos serviços de protecção social são privados e no sentido inverso, o caso dos modelos de protecção social dos Estados Unidos e Reino Unido onde a responsabilidade pública é bastante inferior à responsabilidade privada

O que se observa é que as políticas para a infância são formuladas sem terem em conta as diferentes infâncias e os seus diferentes modos e contextos de vida, o que as tem condicionado aos interesses de outras gerações e do mercado⁴. Através da função de coerção e de controlo social assumida pelo Estado nos processos de socialização familiar e infantil⁵, se tem perpetuado uma visão adultocêntrica da infância que constitui um obstáculo à explicação sociológica da realidade da infância e impede os adultos de olhar a criança como actor social, com direito à palavra e como produtora de sentidos. Assim, podem existir duas esferas políticas (da família e da infância) que, para além de distintas, podem ser conflituais (Wintersberger, 1994), uma vez que nem sempre os interesses, aspirações e problemas das crianças são comuns aos dos adultos⁶. É pois importante tomar consciência que a complexidade das condições sociais e familiares estabelecem múltiplas interdependências que condicionam a vida das crianças mas também considerar que as crianças e os seus mundos influenciam os sistemas familiar e social.

Revisitando as políticas para a educação de infância após a Revolução de Abril

Até à Revolução de Abril de 1974, as políticas de protecção social em Portugal foram marcadas pelo papel supletivo do Estado. Após esta Revolução, surge uma grande pressão política e social para a constituição de um novo sistema

⁴ No actual quadro político registamos uma medida, que não podendo ser considerada, neste aspecto, uma excepção, no mínimo, revela uma certa sensibilidade do legislador às questões relacionadas com as condições de vida e de desenvolvimento das crianças. Estamos a referir-nos ao programa do Rendimento Mínimo Garantido (1997) que determina a frequência de uma creche ou jardim de infância aos filhos das famílias abrangidas por esta medida, como meio preventivo da sua exclusão social.

⁵ Torna-se importante recordar as etapas de intervenção do Estado no processo de socialização infantil - moralização, normalização e contrato-tutela - (Donzelot, 1986), destacando neste processo a criação da escola pública e o papel que ela assumiu.

⁶ A título de exemplo, recordamos que o aumento da taxa de trabalho feminino é a tese explicativa da expansão da educação pré-escolar predominante em todos os países desenvolvidos. Em Portugal, a taxa de feminização de emprego é de 44,5%, atingindo a taxa de 80,5% no grupo etário dos 25-34 anos, idades em que há maior probabilidade de as mulheres terem filhos em idade pré-escolar (INE, Inquérito ao emprego, 1998).

de segurança social, responsabilizando o Estado no cumprimento dos direitos sociais dos cidadãos. No período compreendido entre 1974 e 1976 foram introduzidas medidas que não só reforçaram as incipientes políticas de protecção social existentes, como estas ganharam uma nova orientação política ao assumirem a protecção social como um direito universal

Dos estudos sobre o desenvolvimento do *Estado-providência* no nosso país (entre outros, os de Santos, 1990, 1993; Mozicaffredo, 1992; Samouco, 1993) observamos a tendência para a apropriação do modelo das sociedades industrializadas, onde o Estado se assume com o principal “protector social”, apesar de também ser bem visível a fragilidade da sua constituição. No entanto, sendo Portugal um país do sul da Europa, não convém descuidar nesta análise o que alguns autores têm considerado como sendo as especificidades dos Estados do Sul da Europa, onde o papel das redes familiares e das formas institucionalizadas da sociedade civil de protecção social têm colmatado as fragilidades da intervenção pública. Como refere Boaventura Sousa Santos (1990: 191), em Portugal só poderemos falar de um “*semi-Estado-providência*” na medida em que “o que existe em Portugal é uma sociedade providência que através de mecanismos informais (.) colmata as ausências de providência estatal”.

No nosso país, uma das áreas onde se observa a fragilidade do *Estado-providência* é a das políticas de educação e de protecção das crianças e, dentro destas, as políticas de educação pré-escolar. A educação pré-escolar desenvolveu-se no nosso país, num momento sócio-político fortemente influenciado pelo contexto internacional. Neste contexto, dada a *crise do Estado-providência*, proliferaram lógicas divergentes ao nível da formulação das políticas públicas de bem-estar social. Actualmente, assiste-se na Europa a um debate acerca do papel do Estado e da Sociedade na garantia dos direitos sociais que, em alguns países, tem levado a uma redefinição do papel do Estado e, no campo da educação, a uma aproximação dos domínios das esferas pública e privada. O que a análise das políticas de educação pré-escolar em Portugal nos tem permitido afirmar é que esta aproximação das esferas pública e privada sempre esteve presente neste nível de educação, embora o grau desta aproximação tenha variado nos diferentes períodos do seu desenvolvimento. A esta variabilidade do grau de aproximação público/privado não é alheio o facto de as políticas educativas, em Portugal, serem caracterizadas pela sua “natureza híbrida” resultante do facto

de estas serem atravessadas simultaneamente por preocupações baseadas em princípios de competitividade e de cidadania (Afonso, 1999)

Em consequência do aumento da taxa de trabalho feminino, processo iniciado na década de 60, a procura social da guarda de crianças pequenas é grande, constituindo uma força de pressão assinalável. Por todo o país, em especial nas grandes zonas urbanas e industriais, emergem creches e jardins de infância da iniciativa de comissões de moradores, organizações de base, como associações recreativas e culturais, de juntas de freguesia e paróquias. As condições físicas das instalações e os recursos materiais, na grande maioria dos casos, eram precários e insuficientes e os recursos humanos não eram qualificados. Como escreveu Stephen Stoer (1986), a educação pré-escolar foi num primeiro momento uma “luta não estatal”

Assim, no que diz respeito à protecção e educação das crianças, o que aparece como mais visível é a *sociedade-providência*⁷ (Santos, 1990; Sposati & Rodrigues, 1995) e não o *Estado-providência*. Aquelas iniciativas são marcadas por uma grande heterogeneidade, quer ao nível sócio-institucional, quer ao nível pedagógico, quer ainda ao nível do público que as frequenta. Esta heterogeneidade está também relacionada com o que Sposati & Rodrigues (1995: 93) designam como os dois formatos da *sociedade-providência*: o *transclassista* e o *intraclassista*. Isto porque se observam iniciativas marcadas pelos espíritos filantrópico e religioso que são promovidas pelos mais ricos para os mais pobres (*transclassista*) - é o caso da criação de creches e jardins de infância de associações de benfeitores, de entidades patronais, de paróquias e de ordens religiosas - e iniciativas lideradas por quem sente os mesmos problemas (*intraclassista*) - creches e jardins de infância de comissões de moradores, de organizações de base. Nesta “*cultura de solidariedade*” as mulheres assumem um papel central, quer ao nível doméstico, quer ao nível do voluntariado, quer ainda ao nível profissional (são sobretudo as mulheres da classe média que se especializam em áreas como a saúde, educação e a assistência social). Como escreveu Helena Roseta (1997: 208), elas “*inventaram movimentos de interajuda e novas*

⁷ Sociedade -providência é aqui entendida como “um conjunto de mecanismos e práticas de base social que, de facto (e não de Direito), constrói garantias de enfrentamento das adversidades e reduz a precariedade das condições de viver” (Sposati & Rodrigues, 1995: 94)

formas de organização que privilegiam as redes em vez das hierarquias. Verdadeiras <mulheres-providência> no nosso país, asseguraram tarefas que o Estado nunca desempenhou cabalmente e correm o risco de se verem ainda mais assoberbadas quando se fala em dismantelar um Estado-Providência, que entre nós nunca chegou a existir”.

Num trabalho por nós desenvolvido (Vilarinho, 2000a), onde se analisa o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, tendo por base o discurso oficial produzido nos últimos vinte anos (1977/1997), identificamos três períodos - *Criação, Normalização e Expansão* (1977-1986) / *Retracção* (1986-1995) / *Revitalização (?)* (1995-1997) Este trabalho permitiu-nos concluir que coabitaram, neste nível de educação, estruturas oficiais e gratuitas com estruturas privadas e de solidariedade social. Apesar de se ter observado, na primeira fase, um aumento significativo de jardins de infância públicos, as estruturas pré-escolares de solidariedade social continuaram a ter um papel fundamental neste nível de educação, o que prova que, apesar de noutros níveis de ensino o sistema público se ter expandido de forma significativa, a protecção e educação das crianças mais novas continuou predominantemente nas mãos da sociedade civil. Este facto constitui uma das especificidades da educação pré-escolar portuguesa neste período. Enquanto que, nos restantes níveis do ensino não superior, se verificou uma expansão da escola pública, na educação pré-escolar configurou-se a diversidade conceptual e sócio-organizacional dos serviços para a infância e a ruralidade dos jardins de infância públicos.

A partir da fase de *Retracção*, o Estado tem remetido para si os papéis de *mobilizador* de diversas iniciativas da sociedade civil e de *regulador*, desvalorizando o papel de *promotor* directo de jardins de infância públicos, assente numa releitura do artigo 5º, ponto nº 4, da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 (“Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de Educação Pré-Escolar”) - ao considerar-se que aquela incumbência não significava que fosse o Estado a promover directamente a rede do pré-escolar mas também outras entidades apoiadas por ele, através de contratos-programa (cf. Decreto-Lei nº 173/95)⁸. Nesta fase, os projectos de criação de novos

⁸ Decreto que definiu o regime de atribuição pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar”

jardins de infância públicos foram congelados, o que provocou a estagnação da rede pública, mas simultaneamente, e em sua consequência, surgiram os jardins autárquicos que não tinham cobertura legal⁹. Sendo esta fase marcada pela Reforma Educativa dos anos 80, as grandes prioridades da política educativa, neste espaço de tempo, foram condicionadas pelos imperativos da modernização do país e pelas novas exigências do sistema económico e produtivo que se materializam, por exemplo, em programas de qualificação dos recursos humanos, na diversificação do ensino pós-básico e na expansão da escolaridade obrigatória para 9 anos. No discurso oficial da reforma, apesar das referências à importância da função compensatória da Educação Pré-Escolar e, por conseguinte, se assumir a necessidade da sua expansão, elas não tiveram consequências práticas. Apesar de nos relatórios produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) e pela Comissão de Análise e Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar (1993) se confirmarem as deficiências de oferta e as assimetrias regionais de cobertura da rede, o facto é que, mais uma vez, o Governo aguardou pela iniciativa privada. Como já referimos, a única medida legislativa surge tardiamente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 173/95, que não garantiu o direito das crianças a uma educação pré-escolar pública e gratuita, pondo em causa os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades educativas, mas abriu uma porta para a liberalização deste nível educativo ao criar as condições para a emergência de um *quase-mercado educacional* (cf Dale, 1994).

Um dado interessante, que se releva também importante para a compreensão das políticas públicas no seu conjunto, é o facto de, neste mesmo período, as políticas de família terem regressado à agenda do discurso político, mas a família passou de objecto a parceiro na protecção social (cf Portugal, 2000), ou seja a família tem que “inventar” novas formas de protecção social¹⁰. Seria interessante investigar até que pouco as políticas educativas para a infância foram ou não influenciadas por esta nova orientação das políticas de família.

⁹ Isto aconteceu porque as autarquias construíram e equiparam os jardins de infância previstos nos projectos de criação mas o ME não autorizou a sua abertura.

¹⁰ Regista-se um incremento de novos produtos bancários como poupanças reforma, empréstimo para aquisição de equipamentos de apoio à educação dos filhos, novos produtos de seguros, por exemplo de saúde, com benefícios fiscais.

A fase de *Revitalização* (?) iniciou-se com a tomada de posse do governo socialista em 1995. Este elegeu a educação como a sua “paixão”, dando particular ênfase à educação pré-escolar. A discussão e a produção legislativa das políticas de educação pré-escolar ganha grande visibilidade social¹¹. Na discussão em torno da proposta da Lei-Quadro foi possível identificar dois eixos de debate - um acerca da natureza da Rede de Educação Pré-Escolar e outro ao nível da concepção da EPE. No primeiro eixo surgiram duas orientações: uma que se estruturava a partir da defesa de uma rede pública, entendendo a rede privada como supletiva da primeira, a que se alocou a problematização política do princípio de igualdade em educação; e outra que, aceitando a rede pública como supletiva da rede privada, colocava, na sua argumentação, a tónica no desenvolvimento de mecanismos de financiamento às instituições e ou às famílias. Neste período, há, de facto, vontade política em investir neste nível de educação¹².

O marco legislativo desta fase é a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro). A lei-quadro da EPE consagra algumas conquistas no que concerne ao direito das crianças à educação pré-escolar: decreta a gratuidade da componente lectiva em todas as unidades de educação pré-escolares, sejam elas de natureza pública ou privada solidária; impõe o dever ao Estado de “criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respectivos serviços, de acordo com as necessidades”; e prevê que o Estado possa compartilhar os custos da componente sócio-educativa às famílias, a assunção da tutela pedagógica do Ministério da Educação, a distinção entre tempo de componente lectiva e tempo de componente sócio-educativa¹³ e a

¹¹ Damos conta, de forma mais pormenorizada, do processo de construção destas políticas no livro *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/ 1997)*, publicado pelo Instituto de Inovação Educacional em 2000.

¹² Entre 1990 e 1997, o investimento público na educação teve um aumento importante - 11% do Orçamento Geral do Estado, valores que são superiores ao investimento feito por exemplo, no Reino Unido (5%), na Espanha (4%) e na Grécia (9%). Em termos percentuais só a Holanda, a Filândia e a Irlanda tiveram um investimento público superior ao de Portugal (Ministério da Educação, 2000, 167).

¹³ Componente lectiva corresponde ao tempo de 25 horas, exclusivamente dedicado ao trabalho de natureza curricular, da responsabilidade de um(a) educador(a) de infância. Componente socio-educativa corresponde ao restante tempo de permanência das crianças nas instituições, que integra

integração da componente sócio-educativa nos jardins de infância públicos, permitindo, desta forma, o alargamento do atendimento das crianças nestes jardins e a equiparação faseada do estatuto profissional das educadoras das redes privada e solidária ao das educadoras da rede pública, condicionando o financiamento das instituições ao cumprimento deste preceito legal

Estamos perante uma lei-quadro que contempla uma concepção ampla de uma política (*politics*, na acepção anglo-saxónica) de educação pré-escolar e que cria os alicerces de um novo projecto para a Educação Pré-Escolar em Portugal. O que é importante discutir é em que sentido se está a construir este "novo projecto", ou seja, se ele irá materializar políticas de cariz emancipatório, regulatório ou políticas alternativas, próximas da chamada terceira via. Esta tarefa de análise, orientada por estas interrogações, não só é extremamente complexa como é necessário dar mais tempo para a compreensão dos efeitos que este novo projecto produzirá. Assim, e assumindo os riscos inerentes a uma análise "a quente", propomo-nos identificar alguns elementos que poderão vislumbrar algum(s) caminho(s) de orientação da actual política de educação pré-escolar

E depois da paixão? A implementação do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

No que se refere ao conteúdo normativo da Lei-Quadro e do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e, relativamente ao papel do Estado, observamos uma continuidade da orientação política iniciada na fase anterior - a fase de *retração*. São visíveis discursos e práticas que acentuam a valorização do *Estado Regulador*, do *Estado-Garantia*, assentes no direito à liberdade de escolha parental de ensino e no direito de participação da sociedade civil nas iniciativas pré-escolares e na conseqüente pluralidade da oferta. O Estado não se assume como *Promotor* mas, por outro lado, cria as condições para a intervenção no desenvolvimento dos estabelecimentos pré-escolares,

actividades de acolhimento, tempos livres e serviço de refeições e é da responsabilidade de educadores (só nas redes privada e solidária) e/ou outros técnicos de educação, como por exemplo, animadores sociais, educadores sociais

nomeadamente através da assunção da tutela pedagógica pelo Ministério da Educação e dos novos mecanismos de avaliação e supervisão, legitimada pela defesa dos serviços prestados. Juntando todos estes elementos do discurso oficial, questionamos até que ponto não se está próximo do que Whitty (1996: 16) designou como a retórica dos cinco grandes temas “*qualidade, diversidade, escolha parental, autonomia e responsabilidade da escola*”, que promoveram a integração de lógicas de mercado na educação britânica. Este discurso acerca da EPE não poderá vir a legitimar uma política de *quase-mercado educacional*¹⁴?

Quando analisamos as políticas concretas (*policies*) e a forma como elas têm sido interpretadas e implementadas pelos diferentes actores (burocratas dos serviços centrais, técnicos e vereadores dos municípios, dirigentes das IPSS) que participam no processo de “tradução” (cf. Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001), começamos a identificar alguns elementos discursivos/decisões que se distanciam da intencionalidade da Lei-Quadro e que são o reflexo das pressões de lobbies nacionais e locais e, ainda, outros elementos que são, pelo menos aparentemente, congruentes com a política definida. Começa a ser visível um hibridismo multifacetado nas decisões educativas que torna difícil a compreensão dos mecanismos da sua operacionalização e os efeitos que podem produzir. Passamos a dar alguns exemplos que elucidam o que acabamos de afirmar.

O Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de Junho regulamenta alguns dos princípios enunciados na Lei-Quadro. Neste decreto, e no que respeita à estrutura do sistema, surge um novo conceito - o de *Rede Nacional de Educação Pré-Escolar*¹⁵. Este conceito passa agora a integrar os jardins de infância das redes pública, privada e privada solidária, que são complementares entre si, e introduz as condições para a intervenção estatal em todos os jardins de infância, nomeadamente através da assunção da tutela pedagógica pelo Ministério da Edu-

¹⁴ Na acepção de Whitty (1996), políticas de quase-mercado não podem ser vistas como privatização do sistema educativo, mas requerem que as instituições do sector público operem como instituições do sector privado e que as famílias tratem as decisões educativas de forma similar a outras decisões acerca do consumo privado.

¹⁵ Verifica-se uma ressemantização do conceito de *Rede de Educação Pré-Escolar* que, desde a sua criação em 1977 até à publicação deste decreto, significava o sistema público gratuito e laico organizado pelo Estado para atender às necessidades educativas das crianças entre os 3 meses e o ingresso no 1.º ciclo do ensino Básico.

cação e de novos mecanismos de avaliação e supervisão. A finalidade desta rede consiste em “efectivar a universalização da EPE” (art. 3.º, 1) Para a sua concretização enuncia a necessidade de se promover uma cooperação institucional entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, de forma a serem possíveis apoios financeiros quer às famílias quer aos estabelecimentos de educação pré-escolar, no sentido de salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades¹⁶.

Como já advertimos noutra obra (Vilarinho, 2000a), a tendência para a desvalorização do papel do Estado enquanto *promotor* directo introduz alguma fragilidade no direito de acesso das crianças à educação pré-escolar e revela alguma aproximação à ideologia *neoliberal de educação*. De facto, existem discursos políticos que acentuam o direito à liberdade de escolha parental dos estabelecimentos, que defendem o acesso a uma educação de qualidade, que solicitam a participação da sociedade civil nas iniciativas pré-escolares. Decorre destes enunciados a valorização da pluralidade da oferta de serviços, de forma a adequar a oferta às necessidades das famílias dos utentes. O actual programa de expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar valoriza uma diversificação de oferta, verificando-se a tendência para manter os cuidados e a protecção social na esfera da sociedade civil ou com ela estabelecer parcerias de forma a atingir os objectivos previstos naquele programa (entre outros, o aumento significativo das taxas de cobertura: até 1999, 90% das crianças de 5 anos, 75% das crianças de 4 anos e 60% das crianças de 3 anos)¹⁷.

Tal como já se observou no momento da discussão da lei-quadro, continua a existir uma tendência para a despolitização do debate em torno da natureza da rede pré-escolar, já que não se tem contemplado a problematização acerca das implicações desta rede na concretização do princípio de *igualdade em educação*. Aliás, no recente Exame Temático da Educação Pré-Escolar e dos Cuidados para a infância em Portugal (Ministério da Educação, 2000), realizado por peritos da OCDE, quer no relatório preliminar quer no final, a questão da gratuidade nem sequer é referida. No entanto, a preocupação com a qualidade dos serviços de atendimento e de educação está bem presente, assim como é

¹⁶ Entendido neste diploma apenas como direito de acesso à EPE

¹⁷ In Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, ponto 7 - Março de 1996

dada grande importância aos serviços de inspecção e enfatizada a necessidade da existência daqueles serviços para a promoção da igualdade de oportunidades das mulheres¹⁸

Um caso interessante de analisar é o que está a acontecer na componente socioeducativa dos jardins de infância públicos. Esta componente está a ser assumida maioritariamente pelas autarquias e por associações e instituições de solidariedade social locais. A desresponsabilização dos Ministérios de tutela (ME e MTS) e a ineficácia dos serviços de inspecção têm contribuído para a introdução de um mecanismo de mercado (pagamento do prolongamento do horário) no seio de uma instituição pública. O que se torna mais paradoxal é o facto de, em muitos casos, os encarregados de educação pagarem uma mensalidade única que ronda os sessenta, sessenta e cinco euros (doze, treze mil escudos) mensais, independentemente da situação financeira do seu agregado familiar. Isto constitui factor de grande injustiça social, que contraria a política de comparticipações das famílias, assente no critério do rendimento per capita. Apesar de existir um despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade que fixa uma comparticipação do Estado de cerca de vinte e cinco e de dez euros (cinco e dois mil escudos) por criança, para subsidiar, respectivamente, as refeições e os custos do prolongamento do horário, alguns jardins de infância públicos¹⁹ têm optado por aquela prática. Podemos considerar que o subsídio atribuído é insuficiente, mas se, em vez de

¹⁸ Esta preocupação é legítima tanto mais que, actualmente, e apesar de existir uma simetria no envolvimento de mulheres e homens na esfera laboral (Torres et al., 1999-2000), são as mulheres quem mais de perto sentem o problema da educação e da guarda das crianças, uma vez que a ideologia da maternidade foi construindo e perpetuando uma diferenciação de papéis de género no cuidado das crianças. As tradicionais soluções de redes de interajuda familiar de apoio às crianças têm vindo a diminuir e a tornar-se cada vez mais precárias, sobretudo nos grandes centros urbanos. Na investigação desenvolvida por um grupo de investigadores na região da Grande Lisboa (Torres et al., 1997), as soluções mais procuradas são as creches, amas e jardins de infância. Num trabalho recentemente concluído (no âmbito de um estágio de licenciatura em Sociologia das Organizações da Universidade do Minho), realizado numa freguesia do concelho de Barcelos, os dados obtidos vão no mesmo sentido, ou seja, a interajuda familiar diminuiu na última década, sendo as soluções procuradas pelas mães o jardim de infância existente na freguesia e as amas, que neste caso não são qualificadas nem estão legalizadas pelo MTS.

¹⁹ Não existem dados oficiais sobre esta matéria. Esta nossa afirmação resulta da recolha de informação efectuada em dois concelhos do distrito de Braga.

as comunidades educativas aceitarem pacificamente estas regras de mercado, exigissem que os municípios assumissem os custos do pagamento dos técnicos que trabalham com as crianças, o prolongamento de horário poderia ser gratuito e as refeições poderiam ter preços idênticos aos praticados nas cantinas das escolas dos ensinos básico e secundário

Existe uma desarticulação entre as diferentes entidades envolvidas, nomeadamente entre os órgãos de gestão dos jardins de infância ou do agrupamento, as autarquias, os pais e as profissionais de educação. Uma desorganização que se reflecte, por exemplo, no facto de, terminadas as actividades da componente educativa sob a responsabilidade da educadora de infância, as crianças serem enviadas para uma sala (no próprio edifício ou noutra) organizada praticamente nos mesmos moldes do jardim de infância. Mesmo ao nível das actividades, que as auxiliares da acção educativa desenvolvem com as crianças, estas são aproximações, sem rigor científico-pedagógico, das realizadas nas cinco horas anteriores. Por conseguinte, as necessidades de desenvolvimento e os interesses das crianças não estão, na grande maioria dos casos, a serem contemplados e a componente sócio-educativa está essencialmente a servir os interesses das famílias em detrimento dos interesses das crianças.

Apesar de na Lei-Quadro e em despachos posteriores ter havido o cuidado de legislar de forma a equilibrar estes dois grupos de interesses (família/criança) e terem sido indicados quais os profissionais que deveriam responsabilizar-se pela organização pedagógica da componente sócio-educativa, as pressões da comunidade e os interesses eleitorais dos líderes autárquicos aceleraram este processo sem o devido cuidado sendo precárias as soluções encontradas. Estamos perante um caso extremamente interessante de análise das decisões educativas. Com efeito, o “quadro de regulação” para a componente sócio-educativa, que na sua construção já é influenciado pelos interesses da sociedade civil, encontra barreiras na implementação daquela componente. E estas barreiras têm que ver com os interesses dos lobbies instalados, de natureza política e económica. O processo de implementação desta medida evidencia, assim, o modo como as dinâmicas sociais dentro da comunidade vão moldando a agenda política, como “o Estado é agente e objecto de regulação” (Robert e Dale, 2001, 122, cit. Jessop, 1999) e como as diferentes e complexas articulações de interesses que surgem na sociedade civil limitam os poderes do Estado (Robert e Dale, 2001, 122).

Outra problemática que deve ser trazida para o debate é a que diz respeito às condições (debilidades e potencialidades) da rede privada solidária para responder aos novos desafios do programa de expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. É importante saber se as instituições privadas têm capacidades organizativa, financeira e humana para assumirem novas responsabilidades (por exemplo, a aproximação gradual ao estatuto remuneratório da função pública dos educadores de infância e a gratuidade da componente educativa imposta pela Lei-Quadro), sem terem de introduzir na administração das suas organizações mecanismos de mercado.

Como referem Mishra (1990) e Santos (1993) as instituições da sociedade civil podem desempenhar um papel relevante na consolidação de práticas emancipatórias porque, dada a sua natureza jurídica, têm mais autonomia para adequarem as suas práticas às necessidades das comunidades, neste caso concreto às crianças e suas famílias. No entanto, esta autonomia é frágil pelo facto de as IPSSs portuguesas dependerem financeiramente do Estado (através da celebração de acordos de cooperação) e das mensalidades pagas pelos utentes, obrigando as instituições a regerem-se por normas prescritas pelo Estado e a aproximarem-se das suas práticas organizacionais que, como sabemos, são caracterizadas, entre outros aspectos, por uma grande normatividade e pela burocratização dos serviços. Logo, e de acordo com o estudo de Hespanha (1999), as IPSSs burocratizaram-se, observando-se uma crescente tendência para a exigência de recursos humanos especializados (o que em si é importante) no sentido de uma optimização dos serviços. Se por um lado esta tendência se revela de particular importância para as referidas instituições, tendo *à priori* efeitos positivos para as crianças, por outro lado, a desprofissionalização dos seus corpos sociais (dirigentes) introduz uma grande debilidade neste sector. Os profissionais, não detendo poder de decisão, dificilmente conseguem sobrepor a lógica pedagógica à lógica da gestão na administração destas instituições. Estamos perante um problema que na EPE se reveste de particular importância dada a disputa (ao nível das práticas sociais) entre as concepções educativa e de guarda da Educação Pré-Escolar.

Outro aspecto a salientar é que embora uma das grandes finalidades das IPSSs seja a prestação de um serviço de utilidade pública no âmbito do social, sem usufruírem lucros desses serviços, "nem obedecerem às racionalidades próprias dos agentes do mercado" (Hespanha, 1999: 24), o que é um facto é que, para a

sua sobrevivência, elas têm que captar o número suficiente de utentes (ou alargá-lo) que lhes garanta o “plafond” financeiro negociado com o Estado, permitindo assegurar os custos da prestação de serviços. Acresce a este problema o facto de a tabela de comparticipação do Estado ser uniforme e não ter em conta as diferentes capacidades económicas das instituições. No entanto, a partir de 1999, foi criado o Fundo de Compensação Sócio-Económica (despacho conjunto do ME e MTS, n.º 413/99) ao qual as IPSSs que têm prejuízo podem candidatar-se. Esta é uma medida de discriminação positiva pois é criada para compensar as instituições que recebem crianças cujas famílias têm fraca capacidade económica. Daí que, como concluiu Hespanha (1999: 27), as IPSSs sejam instituições pouco autónomas, com excessiva “governamentalização dos seus meios materiais e humanos, e com uma estratégia de gestão mais orientada pelas regras da sobrevivência económica do que pelas necessidades da população utente”, sendo grande a probabilidade das IPSSs se tornarem uma extensão da burocracia do Estado. Acrescentaríamos que, no actual enquadramento da Lei-Quadro da EPE, este risco se torna ainda maior no que se refere às IPSSs com jardins de infância.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 147/97 foram regulamentados os procedimentos de controlo e avaliação da EPE, extensíveis à rede privada e solidária. A autonomia daquelas instituições em relação ao Estado passa pela sua capacidade de gerar recursos próprios, capacidade essa muito reduzida²⁰. Este aspecto leva muitas vezes as IPSSs a não cumprirem com os ratios criança/sala previstos no Decreto-Lei n.º 147/1997 e, em alguns casos, à selecção (ainda que camuflada) de um público com maiores possibilidades económicas²¹ por forma a não correrem o “risco de remercadorização”. Assim, o princípio associativo-assistencial que está na origem das IPSSs parece esbater-se à medida em que a concorrência alarga (a rede pública é agora uma forte concorrente dado o alargamento de horários). Como tal, a desresponsabilização do Estado pode-se repercutir directamente na bolsa dos cidadãos utilizadores, sendo que, neste quadro, os seus utilizadores, as crianças, são as mais esquecidas. As estratégias aqui referidas produzem efeitos

²⁰ Recorde-se que, para além do apoio financeiro do Estado, a única fonte de recursos é a comparticipação paga pelas famílias pela frequência das crianças nestas instituições.

²¹ A comparticipação paga pelos utentes varia em função do rendimento per capita do seu agregado familiar.

perversos, entre eles, as desiguais condições de acesso à EPE, penalizando as crianças mais carenciadas sob os pontos de vista, social, cultural e económico, e levando a uma polarização do público dos jardins de infância

Nesta situação impõe-se uma atenção muito especial aos efeitos da utilização dos “*vales sociais*” para a infância, introduzidos em Portugal pelo Decreto-Lei n.º 26/99 de 28 de Fevereiro. Este diploma estabelece as condições para a emissão e atribuição de “vales sociais” que se destinam ao pagamento de creches, jardins de infância e lactários, criando a possibilidade legal da organização de um sistema de entidades emissoras e entidades receptoras de vales sociais e atribuindo benefícios fiscais às empresas aderentes. De acordo com o preâmbulo do referido decreto-lei, o *sistema de vales sociais para a infância* surge para “reforçar e adequar o apoio do Estado ao empenhamento das empresas na adopção de soluções de cooperação com os seus trabalhadores no esforço por estes desenvolvidos com a educação dos seus filhos, através de um sistema de “vales sociais” caracterizado pela flexibilidade de adaptação a qualquer tipo de empresa e liberdade de escolha, por parte dos pais, da instituição a seleccionar, respeitados os padrões de qualidade exigíveis”. Encontramos nesta justificação elementos discursivos que articulam traços do discurso *neo-liberal da educação* (flexibilidade de adaptação, liberdade de escolha, padrões de qualidade) com os do *discurso do bem-estar da criança* (esforço com a educação dos filhos). Julgamos estar na presença de um novo mecanismo de mercado na EPE. Não havendo espaço para abordar tão complexa e delicada questão no âmbito deste artigo, queremos, no entanto, expressar algumas das nossas preocupações. Estas prendem-se não só com os possíveis efeitos negativos da competição entre entidades (quer emissoras quer aderentes) na igualdade de acesso e uso da educação, como também na orientação (educativa /de guarda) das instituições pré-escolares e ainda na promoção de um discurso retórico sobre a qualidade da educação pré-escolar

Conclusão

Passados cinco anos, a análise da acção governativa, sob a regência de António Guterres, permite-nos identificar algumas orientações da política educativa para este nível de educação

O governo, ao promover um discurso assertivo da necessidade da expansão da rede de educação pré-escolar, tem vindo a produzir, quer o mito da imprescindibilidade da frequência da EPE para o sucesso educativo, quer também o mito da expansão deste nível de educação a todas as crianças em idades pré-escolares, independentemente da condição social e económica. Estes mitos são suportados por um conceito meritocrático de igualdade de oportunidades e pela defesa da liberdade de escolha parental das instituições pré-escolares. O que com tudo isto pretendemos afirmar é que nem o ónus do insucesso escolar deve ser agora deslocado para a educação pré-escolar, nem, objectivamente, a expansão deste nível de educação tem assegurado o direito das crianças à frequência de jardins de infância públicos e gratuitos.

As estatísticas do DAPP/Ministério da Educação revelam que as taxas de pré-escolarização têm evoluído - de 57,5% no ano lectivo de 1996/1997 para 71,2% no ano lectivo de 1999/2000 (dados preliminares). No entanto, estas taxas incluem as crianças inscritas nas redes pública e privada. Ao verificarmos o número de crianças inscritas por rede, verificamos que tem sido a rede privada aquela que continua a acolher mais crianças mesmo após a publicação da actual Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97) - a rede privada recebeu mais 14 535 crianças, no ano lectivo de 1996/1997 e mais 15 308 crianças em 1999/2000. As assimetrias verificadas na cobertura da rede de educação pré-escolar pública continuam a verificar-se. Na recente portaria de criação de jardins de infância e de escolas dos ensinos básico e secundário - Portaria n.º 1267/2001 de 6 de Novembro - foram criados mais jardins nas zonas rurais e de fraca densidade populacional do que nos grandes centros urbanos, onde ainda predominam os jardins das redes privada e solidária²². Convém ainda salientar que o princípio da gratuidade da componente lectiva não está a ser cumprido na quase totalidade

²² A título de exemplo foram criados 10 novos jardins de infância públicos no concelho de Aguiar da Beira - Guarda e nenhum das redes privada e solidária; 53 no concelho de Viseu para 16 da rede privada e 1 da rede solidária; 50 no concelho do Porto para 57 da rede privada e 49 da rede solidária e 69 no concelho de Lisboa para 87 da rede privada e 119 da rede solidária. No litoral os números aproximam-se. Por exemplo, em Viana do Castelo foram criados 31 jardins públicos, 16 privados e 1 da rede solidária; em Aveiro foram criados 28 jardins públicos, 18 privados e 7 da rede solidária.

da rede privada solidária, apesar de os apoios financeiros a estas instituições terem aumentado²³

O governo tem construído a ilusão do alargamento da rede de educação pré-escolar mas a sua expansão passa mais pela revitalização das estruturas da *sociedade civil solidária* do que pela revitalização das estruturas públicas. Observa-se um discurso retórico consubstanciado na defesa de “acordos de Parcerias” com a sociedade civil, que no nosso entendimento pode pôr em causa o princípio da universalidade da educação pré-escolar ao ignorar as desigualdades de acesso das crianças portuguesas às IPSS. No contexto actual de globalizações, de emergência de novas instâncias de regulação supranacional que fragilizam a autonomia relativa dos Estados e de crise do *Estado-providência*, a partilha de responsabilidades entre o Estado e a Sociedade Civil é extremamente problemática, podendo não só proporcionar um descomprometimento do Estado na promoção de políticas públicas, aparecendo este como “vítima” (cf Afonso, 2001: 19), como ainda obrigar as instituições particulares de solidariedade social a introduzirem, na administração dos seus serviços sócio-educativos, mecanismos de quase-mercados educacionais.

No quadro do reforço da autonomia da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, as parcerias que se pretendem estabelecer com outros actores da mesma comunidade podem reforçar essa mesma autonomia como também podem constituir-se como novas teias de controlo de poder, subordinadas a diferentes lógicas. Dada a especificidade da construção sócio-histórica da EPE em Portugal, este aspecto ganha maior acuidade. Por outro lado, a possibilidade de não estar suficientemente enraizado, nos pais e na comunidade, o facto de a educação pré-escolar pública ser um direito de educação das crianças, torna este nível do sistema educativo mais facilmente permeável, quer à transferência para a família dos encargos com a protecção e educação das crianças, quer ainda à expansão do mercado que se apresenta como uma forma de reso-

²³ O valor da comparticipação do estado por criança passou de 16 395\$00 para 18 690\$00. Existe também um programa de candidatura para apoiar as IPSS nos custos relativos à equiparação dos salários das educadoras aos salários da função pública mas esta candidatura está condicionada a uma média mensal de vencimentos superior a 191 300\$00. Na prática, esta possibilidade não pode ser aproveitada pela maioria dos jardins de infância desta rede, uma vez que o seu corpo docente é maioritariamente jovem e o conjunto dos seus vencimentos não ultrapassa a média mensal estipulada.

lução da necessidade de guarda das crianças, fortemente sentida pela população portuguesa.

Correspondência: Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia Campus de Gualtar 4710-Braga
Email: evilarinho@iep.uminho.pt

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J (2001) 'Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional', *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 75, 15-31
- AFONSO, Almerindo J, e ANIUNES, Fátima (2001) "Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política", *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-23, 5-31
- AFONSO, Almerindo J (2000) "Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas", in A. Catani, e R. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 17-40
- AFONSO, Almerindo J (1999) *Educação Básica, Democracia e Cidadania Dilemas e Perspectivas*, Porto: Afrontamento
- AFONSO, Almerindo J (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga: Universidade do Minho
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2000) "Olhares sobre a infância: pistas para a mudança", in E. Coquet (Org.), *Actas Congresso Internacional 'Os mundos Sociais e Culturais da Infância'*, II vol., Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 7-18
- BOITERY, Mike (1992) "Children, Management and citizenship", in Mike Bottery, *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*, Londres: Cassell Education
- BOURDIEU, Pierre (1998) *Contrafogos*, Lisboa: Celta
- CORREIA, J. Alberto (1999) "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, 81-110
- CORIEZÃO, Luíza; MAGALHÃES, António, e STOER, Stephen (2001) "Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas", *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, 45-58.
- DALE, Roger (1994) "A promoção do mercado educacional e polarização da educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, 109-139
- DONZELOT, Jacques (1986) *A Polícia das Famílias*, Rio de Janeiro: Edições Graal

- FERREIRA, Manuela, ROCHA, Cristina, e VILARINHO, M^a Emília (2000) "Changing professional practice: a sociology of childhood for the rigght of children to participate", in A. ROSS (Ed) *Developing Identities in Europe. Citizenship education and higher education Proceedings of the second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Londres: A CICE publication, 287-293.
- FORMOSINHO, João, e SARMENTO, Teresa (2000) "A escola infantil pública como serviço social - a problemática do prolongamento de horário", *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n^o 1, 7-28
- GIDDENS, Anthony (1997) *Para além da Esquerda e da Direita*, Lisboa: Celta (edição original de 1994)
- HAECHE, Anne Van (1998) "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?" *Éducation et Société, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation. L'éducation, l'État et le local*, n^o 1, 21-46
- HAMMARBERG, I. (1991) "The UN Convention on the rights of the child - and how to make it work", *Human Rights Quarterly*, 12, 97-105
- HENDRICK, Harry (1990) "Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present", in A. James e A. Proust, *A Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the sociological study of Childhood*, Londres: The Falmer Press, 35-59
- HESPAÑA, Pedro (1999) "Em Forno torna do Papel Providencial de Sociedade Civil Portuguesa", *Cadernos de Política Social Redes e Políticas de Solidariedade Globalização e Política Social*, n^o 1, 13-42
- JEREZ, Ariel (Org) (1997) *Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología*
- LIMA, Licínio, C. (2000) "Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas", in A. Catani, e R. Oliveira (Orgs), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 41-76
- LIMA, Licínio C. (2000) "Educação de adultos e a construção da cidadania democrática: Para uma crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil", in L. C. Lima (Org) *Educação de Adultos. Forum II*, Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos, 237-255
- MAGALHÃES, António (2001) "A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 125-143
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento da Educação Básica (2000) *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação (Relatório do Exame Temático da OCDE)
- MISHRA, Ramesh (1999) "Para além do Estado-Nação: A política Social na era da Globalização" *Cadernos de Política Social Redes e Políticas de Solidariedade Globalização e Política Social*, n^o 1, 163-192
- MOZZICAFREDDO, Juan (1992) "O Estado-Providência em Portugal: estratégias contraditórias", *Sociologia-Problemas e Práticas*, n^o 16, 11-40

- NEAVE, Guy, e Van VUGH, Frans (Orgs) (1991) *Prometheus Bound: The Changing Relations between Government and Higher Education in Western Europe*, Londres: Pergamon Press
- PORTUGAL, Sílvia (2000) "Retórica e acção governativa na área das políticas de família desde 1974", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 56, 81-98
- QVORIRUP, J (1991) *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a series of National Reports Eurosocial- Report 36/1991*, Viena: European Centre
- ROBERTSON, Susan, e DALE, Roger (2001) "Regulação e Risco na Governação da Educação Gestão dos Problemas e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos", *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, 117-147
- RODRIGUES, Fernanda, & STOER, Stephen (1998) *Entre Parceria e Parteniariado. Amigos, amigos, negócios à parte*, Lisboa: Celta
- ROSEIA, Helena (1997) "A Mulher e a Cidade", in *Actas dos 3.ºs Cursos de Verão de Cascais*, vol. 1, Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 197-214
- SAMOUÇO, André (1993) "O Estado-Providência e a sociedade rural", *Análise Social*, vol. XIII, n.º 1, 17-30
- SANTOS, Boaventura S (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura S (1993) "O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português", in B. S. Santos, (Org) *Portugal um Retrato Singular*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura S (1998) *Reinventar a Democracia*, Lisboa: Gradiva Publicações
- SARMENTO, Manuel J (2000) "Os ofícios da criança", in E. Coquet (Org), *Actas Congresso Internacional "Os mundos Sociais e Culturais da Infância"*, II vol, Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 125-145
- SPOSATI, A., & RODRIGUES, F (1995) "Sociedade-Providência Uma Estratégia de Regulação Consentida", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 4, 77-104
- STOER, Stephen (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento
- TORRES, Anália C et al. (1999-2000) "Trabalho e Vida Familiar: Problemas, Soluções e Perplexidades", *Cadernos de Política Social*, 2-3, 29-48
- TORRES, Anália C et al. (1999) "Políticas Sociais e a questão do acolhimento das crianças em Portugal", *Cadernos de Política Social. Redes e Políticas de Solidariedade, Globalização e Política Social*, n.º 1, 45-90
- VILARINHO, M.ª Emília (2001) "Escola e Parcerias - A Reinvenção da Participação na Comunidade Educativa", in *Escola, Culturas e (Des)envolvimento* Actas do IV Fórum da Comunidade Educativa do Vale de Campanhã, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 47-58
- VILARINHO, M.ª Emília (2000a) *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- VILARINHO, M.^a Emília (2000b) "As crianças na formulação das políticas educativas para a infância", in E Coquet (Org), *Actas do Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, III vol, Braga: Instituto de Estudos da Criança, 486-492
- VILARINHO, M.^a Emília (2000c) "Somos Gente! As Crianças entre a Família, o Estado e a Sociedade", *Forum Sociológico*, n.º 3/4 (2.^a série), 91-112
- WINTERSBERGER, Helmut, M (1994) "Les Enfants et la Société", in Comité directeur sur la politique sociale (Org), *Politiques de l'enfance*, Estrasburgo: Conselho da Europa, Documento III, 8 (94) 9, 39-67
- WHITTY, Geoff (1996) 'Autonomia da Escola e a Escolha Parental: Direitos do consumidor Versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea', *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 6, 115-139
- WHITTY, G., POWER, S., & HALPIN, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Morata