

REVISTA DO INSTITUTO
POLITÉCNICO DE
BRAGANÇA · ISSN 0871 - 522 X
FEVEREIRO DE 1991 · Nº 1

BEN
QUE
REN
ÇA





BEN-
QUE-
REN-
ÇA

REVISTA DO
INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA

Edição:
Instituto Superior Politécnico de Bragança
Apartado 38 – 5300 Bragança
Depósito Legal nº 33266/89
ISSN: 0871 – 522X
Capa: Atilano Suarez
Composição, impressão e distribuição:
Serviços de Imagem do ISPB
Tiragem: 2000 exemplares
Periodicidade: Semestral
Assinatura 3 nº: 1500\$00
Preço avulso deste número: 750\$00

FEVEREIRO 1991

1
**BEN-
QUE-
REN-
ÇA**

REVISTA DO
INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA

DIRECTOR

Dionísio Afonso Gonçalves

CORPO REDACTORIAL

Maria Luísa Carvalho Branco
Fernando Peixinho Rodrigues
Vitor Fernando Alves
José Manuel Rodrigues Alves
José António Baía
João Sérgio Carvalho Sousa
Eleutério Augusto Alves da Silva

**COLABORAM
NESTE NÚMERO:**

Dionísio Afonso Gonçalves
Francisco J. Terroso Cepeda
Vitor S. Alves
Henrique Ferreira
José Manuel R. Alves
Cecília Rodrigues
Maria Luísa C. Branco
Vitor Pires Lopes
João Sérgio de P. C. Sousa
Alcínio Miguel
Joaquim Lima Pereira
Alfredo J. Costa Teixeira
Olga Maria Cabrita Nunes

Informações para os colaboradores

- 1 • A revista do ISPB – BENQUERENÇA – propõe-se divulgar artigos que possibilitem um melhor conhecimento da realidade sócio-económica e cultural da região e do país.
- 2 • Os artigos são da responsabilidade dos respectivos autores e devem ser enviados ao ISPB com indicação expressa de trabalho original ou trabalho apresentado em congresso ou conferência.
- 3 • Os originais devem ser enviados de preferência em disquette ou dactilografados (duas cópias) em folhas de formato A4, de um só lado, a dois espaços e com margem de dois centímetros, aproximadamente. Gravuras, gráficos, esquemas, tabelas e outros desenhos devem, mercê da sua qualidade, possibilitar a sua reprodução e ser acompanhados das respectivas legendas e de indicações que permitam a sua inserção no texto.
- 4 • Os originais devem, igualmente, ser acompanhados de um pequeno resumo em português, inglês e francês de, aproximadamente, 100 palavras.
- 5 • Os originais recebidos não serão devolvidos.
- 6 • As referências bibliográficas devem ser listadas alfabeticamente no fim de cada artigo, de acordo com as normas vigentes.
- 7 • O título do artigo, o nome do autor, bem como indicações sobre as suas actividades e local de trabalho devem constar de uma folha em separado.
- 8 • Os autores receberão gratuitamente um exemplar do número da Revista em que os seus trabalhos forem publicados.
- 9 • BENQUERENÇA aceita e agradece os originais que lhe forem enviados. Caberá, no entanto, à Redacção decidir sobre a oportunidade de inclusão das contribuições não solicitadas.

II

1
BEN-
QUE-
REN-
ÇA

ÍNDICE

O Instituto Superior Politécnico e a sua zona de influência Dionísio Afonso Gonçalves	3
Regionalização e Desenvolvimento Francisco José Terroso Cepeda	13
Escola Superior de Educação de Bragança 6 anos de existência Comissão Instaladora da ESEB	23
História (I) memória – Algumas reflexões sobre a História e o seu ensino Vitor Fernando S. S. Alves	25
O desafio da integração na CEE para a Administração Escolar e para o Administrador da Educação Henrique Ferreira	33
Cidade Educativa José Manuel Rodrigues Alves	43
O Jogo e a Criança Cecília da Natividade Rodrigues	55
A Investigação em Escolas de Formação de Professores Maria Luísa Rodrigues de Carvalho Branco	63
A Educação Física nos Jardins de Infância do Distrito de Bragança Vitor Pires Lopes	67

III

Uma breve abordagem diacrónica à banda desenhada de expressão francesa João Sérgio de Pina Carvalho Sousa	81
A Informática na actualidade Alcínio Soeiro Miguel	97
A Agricultura Espanhola e Portuguesa na Comunidade Europeia – Agricultura e Pecuária Joaquim Lima Pereira	105
Avaliação da qualidade e da composição de ovinos no nordeste de Portugal Alfredo Jorge Costa Teixeira	121
Estudo de difusão de soluções electrofíticas em presença de sacarose Olga Maria Cabrita Nunes	125

EDITORIAL

Sai a lume o primeiro número de **BENQUERENÇA**, Revista do Instituto Superior Politécnico de Bragança que agrega, até ao momento, duas Escolas bastante diferenciadas – uma Escola Superior de Educação cujo objectivo é a Formação de Professores; e uma Escola Superior Agrária voltada, naturalmente, para o desenvolvimento e modernização do sector agrícola da região.

BENQUERENÇA procurará dar conta das preocupações maiores que os docentes de uma e outra Escola sentem e vivem no seu quotidiano profissional, através da publicação de trabalhos quer de carácter geral quer de índole mais específica, fruto sobretudo da investigação individual em que cada docente está envolvido, no quadro da sua própria formação académica e científica.

Tentaremos, desta forma, cumprir os principais objectivos que o projecto **BENQUERENÇA** assumiu como seus, desde o início:

- 1º Questionar o papel do Ensino Superior Politécnico em geral e do ISPB em particular.
- 2º Fomentar a inserção do ISPB no tecido social regional.
- 3º Equacionar e apontar soluções para os problemas da região.
- 4º Divulgar as actividades das Escolas que integram o ISPB.
- 5º Criar um espaço comum de cultura em que as especificidades de cada Escola se esbaterão para dar lugar às preocupações mais gerais que a nossa época nos impõe e a que a construção do futuro nos obriga.

Esperamos ainda, através da publicação desta Revista, contribuir para a divulgação de informação sobre o trabalho que aqui se vai produzindo e para o estabelecimento de um diálogo necessário com Instituições afins. Ficaremos, pois, abertos a qualquer contribuição que os nossos leitores nos queiram fazer chegar, certos de que um projecto como este só viverá se acreditarmos nas – boas – razões da sua existência.

A Redacção

O desafio da integração na CEE para a Administração Escolar e para o Administrador da Educação

Henrique Ferreira

Assistente da ESEB, Departamento de Ciências da Educação

1 • A situação actual da educação em Portugal

Podemos caracterizar a situação actual da educação em Portugal nos seguintes termos:

1.1 • Ela é um instrumento de autopreservação da classe económica dominante pela construção de um discurso essencialmente académico, desligado das realidades regionais e das suas necessidades de desenvolvimento e favorecendo o reforço das elites económicas e académicas;

1.2 • Estes factos reforçam a tendência centralizadora da administração da educação em Portugal, expressa em:

- currículos uniformes
- inovações por Decreto e com base em processos iluministas
- implementação de projectos educativos quase sempre a partir da Administração Central.
- reduzido peso da investigação em educação aplicada ao desenvolvimento económico e social;

1.3 • Fomento cada vez maior, pela elite, do conceito de Estado-Providência, nas populações não pertencentes à mesma elite e expresso:

- a) na incapacidade de a maior parte dos jovens escolarizados em participarem no movimento associativo juvenil (apenas 22% dos jovens participavam, em 1985, nas actividades de associações), (GEP/ME, 1988);
- b) na "criação de um exército industrial ou terciário de reserva" vindo dos campos para ficar ao serviço da classe dominante (Madureira Pinto, 1987), uma vez que bem socializado nos seus (desta) valores (Collins, 1971),
- c) na construção, na juventude, de representações de status condizentes com as representações da elite, promovendo um único modelo de organização económica e social: o trabalho assalariado e a disparidade social de direitos e deveres, apesar

dos preceitos constitucionais das Constituições pós-Abril de 1974;

- d) elevadas percentagens de insucesso escolar em todo o sistema educativo e reduzidíssimas taxas de certificação na educação secundária e superior, a demonstrarem as teses de Collins (1971 e 1977) e de Madureira Pinto (1987) de que a educação só é importante, no desenvolvimento económico capitalista, enquanto "garantia da possibilidade da força de trabalho apenas alfabetizada" e as do elitista Galvão Teles, (1967), de que "é necessário promover a formação de um escol intelectual para dirigir e legitimar a nação".

Esta caracterização da situação actual em Portugal, própria de um país da semi-periferia (Stoer, 1989), a quem foi aplicado o modelo desenvolvimentista dos países do Centro da Europa, deixa o país ainda mais vulnerável aos impactos concorrenciais da integração plena na CEE, devido essencialmente a duas grandes razões:

- a) ausência de capacidade (em larga escala) de criatividade e inovação na sociedade civil (essencialmente constituída por pequenas e médias empresas), sem grandes possibilidades de desenvolvimento tecnológico;
- b) ausência de uma educação polivalente (a nível da escolaridade obrigatória) que possibilite aos jovens promoção de iniciativas individuais e autonomia pessoal.

A participação de Portugal na CEE imporá, essencialmente, criatividade, inovação e diversificação de estratégias, numa lógica mais concorrencial do que humanista, servindo quase sempre "os valores universais" da cultura europeia como elemento de legitimação da organização económica e da estratificação social. Nesta lógica de organização social darwinista, os mais fracos têm mais tendência a não sobreviverem.

2 • As necessidades de promoção educativa para a integração na CEE

Do que dissémos antes e, paradoxalmente, decorre que "a aldeia global" é um conceito legitimador não de uma comunidade de cidadãos (onde "o Estado do Bem-estar" é o princípio orientador) mas de uma federação concorrencial, onde um grupo de status (com base no poder económico) impõe regras de mercado aos outros habitantes da aldeia. Não admira, pois que a educação em Portugal, durante a década de 80 e até ao momento presente, (e a partir, sobretudo, da Reforma Seabra (1983), para o Ensino Técnico-Profissional) aponte já para um modelo neofordista e neotaylorista da educação profissional, com base no saber desempenhar bem um conjunto de tarefas mecânicas numa linha de montagem, mas gerador de incapacidades de resposta às constantes mudanças e inovações tecnológicas da sociedade actual e, por isso, criador de dificuldades de adaptação a novas profissões.. No plano sociológico, este modelo legitima a relação didáctica senhor-servo, nas relações sociais de produção.

Este modelo representa, pois, uma inversão na lógica das políticas educativas da

década de 70 em que "a educação, e mais geralmente a cultura, desempenham um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática" pela prática da "igualdade de oportunidades" e de participação comunitária na educação" (Stoer, 1989).

Ora, o papel da educação, no contexto das comunidades europeias, terá de ser o inverso dos modelos tayloristas e neofordistas, pela promoção de uma cultura geral de base polivalente para todos os cidadãos (a LBSE aponta o 9º ano de escolaridade, com diversificação de vias vocacionais a partir do 7º ano de escolaridade), onde a incidência regionalizante seja abrangedora. Tanto mais que nos parece impossível uma macro-sociedade (neste caso, a Portuguesa), organizada a partir de cima, auto-organizar-se na defesa e promoção das suas estratégias de vida. Estes raciocínios legitimam a implementação da regionalização da educação e impõem a dinamização dos valores comunitários específicos de cada região. Quando dizemos regionalização da educação, referimo-nos à descentralização dos seus processos administrativos, sem a qual não nos parece possível operar uma transformação profunda do "homo culturalis" português, massivamente des-escolarizado. Apesar da Escola de massas se ter implementado já há 22 anos em Portugal, os resultados em termos de insucesso escolar e de abandonos, colocam o nosso país numa situação claramente terceiro-mundista. Com efeito, apenas 30% da população portuguesa auferem dos benefícios da educação pré-escolar; apenas 75% dos alunos entrados no sistema formal de ensino terminam com êxito o 6º ano de escolaridade (2º ano do Ciclo Preparatório); apenas 30 a 40% dos alunos entrados no sistema formal de ensino terminam com êxito o 9º ano de escolaridade; apenas 5% destes 30 a 40% frequentavam, em 87, um ensino técnico-profissional polivalente. Mas mais constrangedor ainda é pensar que das cerca de 120 000 crianças entradas anualmente no sistema escolar, apenas 8000 concluem o 9º ano de escolaridade sem nunca terem reprovado. Pergunta-se: o que é a Escola, para que serve a Escola? Apenas para seleccionar as elites? (GEP/MEC, 1987).

3 • As estratégias de resposta ao desafio europeu na educação e na administração escolar

"O momento é de tal importância que se a reforma não se der a curto prazo, o país dificilmente terá os recursos humanos necessários para manter a sua independência económica, a sua identidade cultural e a qualidade de vida a que legitimamente aspira. Nesta reforma, no entanto, tanto o sistema educativo como a sociedade, em geral, terão que participar e contribuir". (Grupo de trabalho para o estudo do perfil cultural do diplomado do Ensino Secundário, 1988, p. 97).

Servindo-nos de um texto oficial do ME, publicado pelo GEP, em Fevereiro de 1988, acabámos de enunciar aquilo que, em nossa opinião, é um sério risco à independência de Portugal enquanto comunidade económica e cultural autosustentada. Com efeito, a adesão à CEE impõe que a educação e a administração escolar persigam algumas estratégias de acção que passamos a descrever e que reputamos de extremamente urgentes.

Assim, no domínio da política educativa, é nossa convicção que se impõe a

prossecação dos seguintes princípios e estratégias:

3.1 • No domínio dos princípios educacionais:

- Extensão da educação pré-escolar a todas as crianças;
- Educação polivalente (cultura académica, artística, física e técnica) para todos os alunos, a partir do 7º ano de escolaridade e até ao 9º (ainda escolaridade obrigatória);
- Educação para o desenvolvimento pessoal e social, essencialmente até ao 6º ano de escolaridade mas com relevância ainda até ao 9º;
- Educação para a cidadania e a autonomia, essencialmente até ao 6º ano de escolaridade mas com relevância até ao 9º;
- Educação pela acção e pelo isomorfismo, para o desenvolvimento máximo da criatividade e da iniciativa individual e cooperante;
- Envolvimento comunitário da escola no sentido de toda a práxis educativa ser significativa para a valorização do desenvolvimento da comunidade.

3.2 • Quanto às estratégias de implementação destes princípios, reputamos fundamental:

- Diversificação dos processos de estimulação pessoal, seja sob a forma de discriminação positiva, seja sob a forma de orientação escolar e vocacional;
- Implementação do princípio do isomorfismo pedagógico, isto é, os resultados esperados ou desejados só se verificam se na aprendizagem forem utilizados comportamentos idênticos aos desejados;
- Diversificação do currículo dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, de modo a que todos os alunos tenham acesso a quatro componentes fundamentais de formação: académica, técnica, artística e profissionalizante;
- Regionalização dos currículos para que a comunidade educativa possa compreender a escola como "empresa educativa";
- Estimulação da interacção entre a escola e a comunidade de modo a que aquela se transforme em local de inovação, face às necessidades de desenvolvimento comunitário.

Não concordamos, pois, com as recomendações expressas no último relatório da OCDE para Portugal, propondo uma segunda via de ensino a partir dos 14 anos — a via profissionalizante. Entendemos que é ainda muito cedo para se exigir da criança, primeiro uma escolha vocacional ou profissional, e segundo, capacidade de autonomia face aos desafios do mercado de trabalho.

3.3 • A prossecação destes princípios e a implementação destas estratégias não é possível sem uma transformação radical da administração da educação com base em duas linhas orientadoras fundamentais:

- a formação de recursos dotados de capacidade de inovação e de resistência à organização burocrática;

- b) descentralização, o que implica regionalização e comunitarização (ligar a escola à comunidade local) da administração do processo educativo.

Com efeito, as constantes mutações tecnológicas, científicas e culturais do mundo na CEE, exigem uma administração escolar "adhocrática" no sentido em que Toffler (1970) especificou a adhocracia, isto é, uma administração flexível e adaptável a situações de constante mudança. Ora, a organização burocrática revela-se demasiado grande e pesada para possibilitar a adaptação. Quando se adapta já é tarde e fá-lo no sentido de anular a mudança exterior. Por isso, a própria regionalização da administração da educação é exigida pelos malefícios da administração burocrática do processo educativo. As unidades pequenas, o trabalho de equipa são os processos fundamentais de uma educação adaptável à mudança. Estes pressupostos exigem:

- grande capacidade do administrador da educação para dirigir e gerir recursos humanos e dinamizá-los num trabalho de conjunto para não permitir a perpetuação da pedagogia burocrática;
- uma grande capacidade de previsão e planeamento das áreas de intervenção na escola;
- uma grande capacidade de liderança e de actuação de acordo com os princípios da teoria Y (Douglas McGregor, 1987), incentivando e responsabilizando as pessoas e, acima de tudo, uma grande capacidade de dar à educação um sentido comunitário.

A participação comunitária no processo da educação permitirá não só adequar projectos a necessidades reais da população, mas também um aproveitamento intensivo dos recursos locais e a optimização de recursos externos à escola. A participação comunitária tem ainda um valor intrínseco para a comunidade local, na medida em que reforça a sua autonomia e a sua identidade (Canário, 1988).

Concluimos esta secção deixando expressa uma ideia crucial: só um cidadão autónomo mas cooperante, interventor e crítico pode responder aos desafios da CEE.

4 • A estratégia administrativa das escolas básica e secundária, adequada aos desafios da integração na CEE

Dissemos atrás que só uma escola inserida na comunidade local pode responder aos desafios da inovação, face à integração na CEE. Com efeito, a administração actual não favorece a inovação nem a criatividade necessárias a uma sociedade em transformação tecnológica, social e cultural permanente.

A Escola Portuguesa actual é um Serviço Local do Estado (Formosinho, 1989a e 1989b; Freitas do Amaral, 1986) e não um serviço da comunidade local. Quer isto dizer que quem administra as escolas não são os cidadãos produtores dos serviços da educação (os pais, os professores e a comunidade), mas sim o Estado que, em nome da

escolaridade obrigatória e do financiamento das escolas, "roubou" aos pais o primeiro direito sobre a educação dos filhos. Esta apropriação do direito natural de educação dos filhos por parte dos pais pelo Estado Centralizado fez das escolas instituições de educação desligadas dos problemas económicos, sociais e culturais das comunidades em que se situam. O divórcio entre a escola e a comunidade ficou a dever-se, em primeiro lugar, ao facto de o Estado se ter apropriado das escolas e em segundo lugar, ao facto de nestas se ter desenvolvido uma cultura específica, marca de elitismo e de status social, marginalizador da comunidade.

Porém, se a educação se destina aos cidadãos, é evidente que estes são parte e não apenas participantes do processo educativo. Como parte, eles adquirem o estatuto de membros da escola sendo por isso interventores directos nela. Como participantes eles têm, no mínimo, o direito de fazerem ouvir os seus interesses junto da Administração Central e negociar com ela formas concertadas de organização de actividades educativas em função das necessidades locais. E nada melhor do que a representação dos pais, dos alunos, dos professores e dos representantes da comunidade cultural e profissional na direcção da escola para tornar esta mais permeável e interactiva com o desenvolvimento social.

Na administração centralizada, a direcção da escola não está nela, mas sim nos serviços centrais do ME que, em nome dos interesses do Estado (e não dos cidadãos desta ou daquela comunidade), constroem regulamentos que aplicam, uniformemente, a todas as escolas do País. Privadas de capacidade de direcção, as nossas escolas nem sequer gozam do direito de cumprirem funções de gestão. Com efeito, se a direcção implica a capacidade de elaborar o projecto educativo da escola, as componentes regionais e locais do currículo bem como definir políticas de orientação escolar, de educação compensatória, de provisão curricular diferenciada e de intervenção na comunidade e bem assim desta na escola, a gestão implica a possibilidade de planear, organizar, coordenar, avaliar e controlar a execução das políticas aprovadas pela direcção. Ora, em termos práticos, as escolas básica e secundária nem dirigem nem gerem as suas actividades educativas porque têm muito pouco para dirigir e para gerir. Tudo foi planeado "por Decreto" a partir do topo do sistema. Não há nenhuma actividade que não tenha um regulamento próprio e um conjunto de normas restritivas a condicioná-la. O que resulta daí é que, na nossa escola básica e secundária, tudo está pré-estabelecido pelo Estado através do Ministério da Educação. E o que fazem os Conselhos Escolares e os Conselhos Directivos é o cumprimento rigoroso desse "aborto burocrático" constituído por muitos milhares de normas provenientes da Administração Central, regulando tudo até ao mais ínfimo pormenor. Chamam-se Conselhos Escolares e Directivos. Mas a sua única característica democrática é a de terem sido eleitos pelos professores, alunos e funcionários. Quanto à sua capacidade de direcção e gestão são apenas os intermediários directos da Administração Central junto dos membros da Organização Escolar.

Perante esta submissão das escolas à Administração Central (submissão imposta e coerciva), os membros da Organização Escolar instalam-se na passividade, na obediência e no conformismo. "Um indivíduo que não pode tomar por si mesmo qualquer decisão e que tem de obter para o menor dos seus actos o acordo dos escalões superiores, perde

progressivamente, toda a capacidade de iniciativa. Se ele tem a impressão de que ao mais infimo dos seus projectos se arrisca a deparar-se-lhe a indiferença, a oposição ou a lentidão dos escalões superiores, deixará, com o tempo, de se interessar pelo seu trabalho e limitar-se-á a fazer o mínimo. Os seus superiores extrairão a conclusão de que é impossível confiar-lhe responsabilidades e o processo consolidar-se-á por si mesmo” (Gournay, 1988). Estas afirmações demonstram-nos bem o porquê do estado de letargia das nossas escolas. Os membros da Organização Escolar não podem inovar porque a inovação, na Administração Centralizada, compete ao Estado que a faz “por Decreto”, confundindo a capacidade de legislar com a capacidade de inovação. A “inovação por Decreto”, expressão introduzida na literatura organizacional por Michel Crozier, tem sido particularmente significativa em Portugal onde, desde sempre, todos os governos têm reclamado mudanças estruturais na organização social, através de medidas legislativas. A inovação por Decreto transformou-se no principal instrumento de neutralização das iniciativas, sejam as da Sociedade Civil, sejam as dos cidadãos integrados em organizações Serviços do Estado. Uma vez que o Estado se assume como principal agente de mudança e de regulação da ordem social, as pessoas obedecem e aguardam os efeitos benéficos da “Providência”. Instala-se nas Organizações do Estado como que uma “paralisia mental”, limitadora de novas iniciativas.

Sem dúvida, é a Administração Centralizada a melhor via para a neutralização da democracia. É que esta é a vivência da “Pedagogia Cívica” (Baptista Machado, 1982) e, como tal, ela deve ensinar os cidadãos a participarem no processo de transformação social. Este processo de participação dos cidadãos na vida social exige, por parte do Estado, o abrir mão de algumas capacidades de direcção, dividindo-as com os cidadãos para, de seguida, reforçar já não a sua capacidade de direcção mas sim o seu poder de orientação, superintendência e tutela sobre (no nosso caso) as escolas. Em vez de tudo regulamentar, numa democracia participativa descentralizada, o Estado concede aos cidadãos a faculdade de serem eles os autores de um grande número de normas e estratégias mais adequadas às realidades locais em troca de responsabilização e prestação de contas. Com isto, devolve-lhes a capacidade de iniciativa e de inovação, tão próprias de uma sociedade em desenvolvimento.

No caso das escolas, a “devolução de poderes” por parte do Estado consistiria na sua transformação de Serviços Locais do Estado em Comunidades Educativas, no contexto de uma Administração Participativa Descentralizada. Esta estratégia organizacional implicaria a participação dos pais, dos alunos, dos professores e das forças económicas, sociais e culturais da comunidade local na direcção da escola o que, por sua vez, implicaria a criação de um órgão de direcção – O Conselho de Direcção – e a distinção, ao nível da escola entre Direcção e Gestão, ficando esta a cargo dos professores (porque é técnica) e aquela a cargo das pessoas já referidas, debaixo de princípios orientadores gerais emanados pelo ME. Esta estratégia proposta por Formosinho, Fernandes e Lima (1988) e aceite já pelo Ministério da Educação (a averiguar pela proposta do modelo de direcção das escolas, já em 1990), parece-nos ser o instrumento adequado à dimensão social e cívica da educação e à transformação da escola e do processo educativo em agentes de inovação. Privilegiando a acção dos actores sociais da escola (professores, alunos, pais e

comunidade profissional e cultural), a escola básica e secundária teria uma dimensão de educação comunitária, contribuindo não só para uma educação relevante e significativa dos jovens como também para a troca de experiências entre a escola e a comunidade, dinamizadora do progresso social. A integração na CEE assim o impõe.

5 • Referências

- AMARAL, Freitas do (1986). *Curso de Direito Administrativo*, Almedina, Coimbra.
- CANARIO, Rui, (1988). *Mudar a Relação entre a Escola e a Comunidade*, in MEC/GEP (1989): *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, pp. 203-206.
- COLLINS, Randall, (1971). *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, in *American Sociological Revue*, Volume 36, pp. 1002-19.
- CROZIER, Michel, (1977). *L'Acteur et le Système (Les Contraintes de l'Action Collective)*, Editions du Seuil, Paris.
- FORMOSINHO, João, (1989a). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma nova Concepção para a Escola Portuguesa*, Revista de Ciências da Educação, nº 4, UM, Braga.
- FORMOSINHO, João, (1989b). *Concepções de Democracia na Escola Comunidade Educativa - Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*, CIFOP - UM, Braga.
- FORMOSINHO, João (1988). *Princípios para a Administração da Escola Básica e Secundária*, in Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) - *A Gestão do Sistema Escolar*, pp.95-142, MEC/GEP, Lisboa.
- IED (1982). *Conferência sobre Regionalização e Desenvolvimento*, INCM, Lisboa.
- MEC/GEP (1988). *O Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*, Editorial do ME, Lisboa.
- MACHADO, J. Baptista, (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 76*, Almedina, Coimbra.
- OCDE - MEC/GEP, (1984). *Exame da Política Educativa de Portugal*, Editorial do ME, Lisboa.
- PINTO, J. Madureira, (1987). *Estruturas Sociais e Práticas Simbolico-Ideológicas nos Campos*, Afrontamento, Porto.
- STOER, Stephan, (1989). *Educação e Democracia num País Semi-Periférico*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

STOER, Stephan, *et alii* (1989). *A Política Educativa em Portugal na Década de 80: Organizações Internacionais e Especificidades Nacionais (Lógicas em Competição - sua Origem e Implicações)*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

TOFFLER, Alvin, (1970). *O Choque do Futuro - Do Apocalipse à Esperança*, Ed. Livros do Brasil, Lisboa.

JULHO
1990

7
BEN-
QUE-
REN-
ÇA

Cidade Educativa

José Manuel R. Alves

Resumo • A complexidade e a acelerada transformação do mundo contemporâneo coloca ao homem pesadas dificuldades de *adaptação* e consequente reequilíbrio. Propõe-se a *Educação global e permanente* como resposta para desenvolver o homem, conferindo-lhe a rede de significações e de sentido que lhe possibilitem situar-se na sua comunidade como ser consciente, livre e responsável. A *Educação global e permanente* toma aí a dimensão de *auto-educação* no plano individual e de *cidade educativa* no plano colectivo; a *cidade educativa* consitui, deste modo, o espaço educativo onde se aprende e pode viver a democracia na base da *autonomia e reciprocidade*.

Abstract • The complexity and the rapid changes undergone by the contemporary world present man with heavy difficulties in adapting himself to the world and in its consequent regaining of balance. *Global and permanent Education* is proposed as an answer to develop man, giving him the networks of meanings and sense which allow him to place himself in his community, as a conscious, free and responsible being. *Global and permanent Education* takes here the dimation of *self-education* at the individual level and of *educational city* at the collectiv level; *educational city* thus constitutes the educational space where democracy is learned and can be lived in a basis of *autonomy and reciprocity*.

Résumé • La complexité et la rapide transformation du monde contemporain présentent à l'homme de lourdes difficultés d'*adaptation* et rééquilibre conséquent. L'*Education globale et permanente* est proposée comme réponse au développement de l'homme, lui conférant le réseau de significations et de sens qui lui permettent de se situer dans sa communauté en tant qu'être conscient, libre et responsable. L'*Education globale et permanente* y prend sa dimention d'*auto-éducation* dans le plan individuel et de *cité éducative* sur le plan collectif; *la cité éducative* constitue, ainsi, l'espace éducatif ou l'on apprend et ou l'on peut vivre la démocratie sur une base d'*autonomie* et de *reciprocité*.