

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Lina Cláudia Oliveira Santos

A Educação e Formação de adultos,
uma viagem pelo país local.

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri:

Presidente: Professor Doutor Nuno Manuel dos Santos Carvalho

Arguente: Professora Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Orientador: Professora Doutora Sofia de Lurdes Rosas da Silva

outubro|2019

Agradecimentos

Foi um longo caminho, um ano depois da data prevista consegui concluir este percurso que teve inúmeros desafios, desânimos, fraquezas e alegria na sua realização. Este trilho foi possível com o apoio incondicional de várias pessoas a quem dedico este projeto tão verbalizado.

Agradeço a Deus pela força.

Agradeço ao meu marido e aos meus três filhotes que sempre acreditaram e tanto me ouviram a desesperar. Mas persistiram com o incentivo de não desistir, essencialmente por vocês Ivo, Rui e Isa para que nunca desistam nas dificuldades.

À Professora e amiga Dina Soeiro, que sempre acreditou em mim, que sentiu os meus desabafos que nunca deixou de acreditar.

À Professora Doutora Sofia Silva, a minha orientadora que desejou o melhor percurso para mim e acreditou.

Uma palavra para todas as mulheres, mães e trabalhadoras estudantes e cuja idade vai avançando que acreditem que nunca é tarde nem para nós, nem para ninguém e se um dia não houve oportunidade, nunca devemos desistir de acreditar que é possível.

Conscientes que há, bases por cimentar, mas há toda uma experiência de vida que faz de nós quem nós somos.

Ao meu pai, que foi quem Deus quis, que neste percurso ficou doente, fez-me parar para valorizar e aceitar “sermos pais dos nossos pais”

*Nada te perturbe, Nada te espante,
Tudo passa, Deus não muda,
A paciência tudo alcança;
Quem a Deus tem, Nada lhe falta:
Só Deus basta.*

A Educação e Formação de adultos, uma viagem pelo país local

Resumo: A Educação e a Formação de adultos tem sido vista como um pilar fundamental no desenvolvimento de comunidades locais e de sociedades, com contributos de relevo no combate às desigualdades sociais, sejam ou não territoriais. De facto, os princípios fundacionais subjacentes à intervenção educativa na comunidade são a integração, a melhoria das condições de vida, a promoção do bem-estar e a qualidade de vida das populações.

A Educação emerge, assim, como peça fundamental na engrenagem do Desenvolvimento Local Sustentável, ao partir de uma conceção de Educação que se valoriza e se constrói coletivamente a partir e com os recursos locais.

Todos têm o direito à oportunidade de aprender, todos têm o dever de dar o seu contributo para o desenvolvimento das suas comunidades. Para se tornarem capazes de desenvolver práticas sociais, económicas e políticas de sustentabilidade que contribuam e assegurem o futuro de gerações vindouras, exige-se um envolvimento sinérgico e comprometido da comunidade e dos agentes locais que, em parceria, podem mobilizar-se com vista à promoção do desenvolvimento da comunidade, tendo como princípio transmissão de valores orientadores nas atitudes e ações que são a semente da valorização da pessoa adulta e do seu processo educativo, construído e reconstruído num determinado contexto de vida. Para analisar a concretização deste objetivo por parte das autarquias, foi realizado um estudo de natureza quantitativo-descritivo junto dos 278 municípios de Portugal Continental. Para a recolha de dados foi utilizado um questionário *online*, construído para o efeito. Dos 278 municípios contactados, participaram 68 municípios.

A análise dos questionários revela que de alguma forma os municípios respondentes estão despertos para as questões da Educação de Adultos, mas ainda falta aos municípios olharem para esta temática como uma preocupação sua e das suas comunidades.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos, Autarquias, Desenvolvimento Local

A Educação e formação de adultos, uma viagem pelo país local

Abstract: Adult Education and Training has been seen as a fundamental pillar in the development of local communities and societies, with important contributions in the fight against social inequalities, whether territorial or not. In fact, the founding principles underlying educational intervention in the community are integration, the improvement of living conditions, the promotion of well-being and the quality of life of the populations.

Thus, education emerges as a fundamental element in the gear of Sustainable Local Development, since it starts from a concept of education that is valued and built collectively from and with local resources.

Everyone has the right to the opportunity to learn, everyone has the duty to contribute to the development of their communities. In order to be able to develop social, economic and sustainability policies that contribute and ensure the future of generations to come, is required a synergistic and committed involvement of the community and local agents that, in partnership, can mobilize themselves with a view to promotion of community development, with the guiding principle of transmitting values and actions that are the seed to value the adult person and his educational process, built and reconstructed in a certain context of life.

To analyse the achievement of this objective by municipalities, a quantitative-descriptive study was carried out with the 278 municipalities of Mainland Portugal. For data collection an online questionnaire was used, built for this purpose. Of the 278 municipalities contacted, 68 municipalities participated.

The analysis of the questionnaires reveals that in some way the responding municipalities are awake to the issues of Adult Education, but the municipalities still need to look at this issue as a concern for themselves and their communities.

Keyword: Adult Education & Training, Municipalities, Local Development

Sumário

Índice

Introdução	1
Capítulo 1	3
Enquadramento Teórico e Conceptual	
1.1 - A Educação de Adultos e a sua definição conceptual-----	5
1.2 - Educação Formal, Não formal e Informal de Adultos-----	8
1.2 - Notas críticas acerca da Formação de Adultos-----	12
1.4 - Da Educação à Aprendizagem ao Longo da Vida -----	14
Capítulo 2	19
A Evolução da Educação Adultos em Portugal e o papel do Poder Local na Educação de Adultos	
2.1 – Breve enquadramento às duas problemáticas-----	21
2.2 - Educação de Adultos em Portugal: um breve olhar sobre o seu percurso-----	22
2.3 - Breve abordagem ao “Poder Local” – Municípios-----	26
2.4 - Desenvolvimento Local -----	29
Capítulo 3	35
Opções Metodológicas	
3.1 – Enquadramento do objeto de estudo, definição dos objetivos e opção metodológica -----	37
3.2 - Definição da Amostra -----	41
3.3 – Técnicas de Recolha de Informação -----	42
3.4 – Procedimento -----	45
Capítulo 4	47
Apresentação e Discussão dos Resultados	
4.1 – Resultados -----	49
4.2 -Discussão dos Resultados-----	61
Conclusão	65
Bibliografia-----	69
Anexos -----	76

Abreviaturas

ALV - Aprendizagem Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional Qualificações

ANQEP - Agência Nacional Qualificação Ensino Profissional

APCEP - Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente

CLDS - Contratos Locais de Desenvolvimento Social

CNO - Centro Novas Oportunidades

CRP - Constituição da República Portuguesa

CRVCC - Centros Reconhecimento Validação Certificação de Competências

D.L. – Decreto-Lei

DGAL – Direção-Geral Autarquias Locais

DGEA – Direção-Geral da Administração Escolar

DGEP – Direção-Geral de Educação Permanente

EA - Educação de Adultos

EAEA - European Association for the Education of Adults

EFA - Educação Formação de Adultos

INE - Instituto Nacional Estatística

NUTS II - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAEBA - Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNAI - Plano Nacional de Ação para a Inclusão

PNLA - Plano Nacional Literacia Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

TIC - Tecnologia Informática Comunicação

UCP - Universidade Católica Portuguesa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – United Nations Children’s Fund

Tabelas

<i>Tabela 1 - População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos 2011-----</i>	<i>37</i>
<i>Tabela 2 - Índice de envelhecimento – número de idosos por cada 100 jovens-----</i>	<i>38</i>
<i>Tabela 3 - População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado. Quantas pessoas, em idade ativa ou dosa, há sem instrução ou com o ensino básico, secundário ou superior? -----</i>	<i>39</i>
<i>Tabela 4 - Percentagem de homens ou mulheres, entre os 18 e os 24 anos, que deixou de estudar sem completar o secundário-----</i>	<i>39</i>
<i>Tabela 5 - % de pessoas, com 15 e mais anos, sem instrução ou com o ensino básico-----</i>	<i>40</i>
<i>Tabela 6 – Relativamente aos espaços anteriormente identificados, identificam-se as atividades desenvolvidas por público e frequência -----</i>	<i>52</i>
<i>Tabela 7 – Tipo de atividades EFA identificadas em contexto formal-----</i>	<i>55</i>

Gráficos

<i>Gráfico 1 - Percentagem de questionários respondido por NUTS II-----</i>	<i>49</i>
<i>Gráfico 2 – A taxa de analfabetismo neste concelho é elevada – perceção dos municípios (dados totais) -----</i>	<i>50</i>
<i>Gráfico 3 – Percentagem de municípios que declaram ter espaços destinados EA em contexto não formal-----</i>	<i>51</i>
<i>Gráfico 4 - Identificação de espaços destinados a EA e correspondente público-----</i>	<i>51</i>
<i>Gráfico 5 – Analise pormenorizadas das oficinas de alfabetização -----</i>	<i>53</i>
<i>Gráfico 6 – A EFA é uma dimensão importante da aprendizagem ao longo da vida--- -----</i>	<i>54</i>
<i>Gráfico 7 – O município é promotor de atividades de EFA em contexto formal-----</i>	<i>54</i>
<i>Gráfico 8 – Importância dada pelos municípios à formação dos Funcionários Municipais -----</i>	<i>57</i>
<i>Gráfico 9 – importância atribuída pelos municípios à formação de adultos para o desenvolvimento do indivíduo -----</i>	<i>58</i>
<i>Gráfico 10 – perceção dos municípios quanto ao contributo da EA -----</i>	<i>58</i>
<i>Gráfico 11 – % de municípios que considera importante aprender a ler e a escrever- -----</i>	<i>59</i>
<i>Gráfico 12 – Importância atribuída pelos municípios ao desenvolvimento das competências digitais para os seniores-----</i>	<i>59</i>
<i>Gráfico 13 – Literacia em contexto não formal é uma preocupação do Município---</i>	<i>59</i>

Gráfico 14 – *O município promove ações de literacia em contexto não formal*-----60

Gráfico 15 – *Tipos de ações de literacia promovidas pelos municípios em contexto não formal* -----60

Figuras

Figura 1 -*Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*-----38

Figura 2 - *Nº de Municípios distribuídos por distrito e por NUTS II*-----42

Figura 3 – *Nº de Municípios distribuídos por NUTS II*-----42

Quadros

Quadro 1 -*Estrutura habilitacional dos trabalhadores municipais (2010)* -----56

Quadro 2 – *Número de trabalhadores por cargo/carreira segundo o nível de escolaridade (2016)* -----57

Anexos

Anexo 1 – *Questionário* -----79

Anexo 2 – *Base de dados da DGAL* -----82

Anexo 3 – *Quadro resumo das respostas* -----90

Introdução

Existe uma panóplia de iniciativas educativas locais, de pequena e de grande dimensão, promovidas por autarquias e por associações de desenvolvimento local, que se articulam com vista ao desenvolvimento do potencial das suas comunidades. Alguns desses projetos têm tido projeção social pelo facto de assumirem na sua génese uma perspectiva dialógica freireana, de co-construção coletiva, assente no diálogo e na colaboração comprometida. O seu objetivo é comum: o desenvolvimento através de uma Educação que valoriza o contributo de homens e mulheres e preconiza o seu envolvimento nesse processo, que é na sua essência, coletivo. Nas palavras de Freire (1987, p. 10) *“expressar-se, expressando o mundo, implica comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento é origem da comunicação a palavra é essencialmente, diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo comum consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. O homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.”*

O poder local (autarquias e freguesias) em particular, foco do nosso interesse para o presente trabalho, tem a vantagem de (poder) desenvolver uma relação de grande proximidade com as comunidades e as populações locais. Como em qualquer relação de proximidade, tal permite um conhecimento mais aprofundado das realidades locais e uma maior facilidade no desenvolvimento de estratégias educativas que respondam às necessidades e estimulem o potencial local. A governança local pode providenciar programas e projetos educativos de carácter não formal que envolvam a todos numa parceria que é a do seu desenvolvimento. Em particular, pode co-construir iniciativas educativas não formais dirigidas a todos os adultos,

independentemente do seu estatuto socioeconómico, género, idade, credo religioso, etnia ou nível de escolaridade.

Situa-se aqui o foco do presente trabalho que pretende conhecer que práticas da Educação e Formação de Adultos, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), são promovidas pelos municípios.

Assim, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes: o enquadramento teórico e conceptual, e a parte empírica.

O enquadramento teórico e conceptual centra-se na definição de conceitos como Educação de adultos (EA), Educação formal, não formal e informal, Educação e aprendizagem ao longo da vida. A expressão Educação e formação de adultos é inserida no conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV), atribuindo-se assim uma dimensão temporal à aprendizagem e ao conceito, em todos os domínios da vida, incluindo a diversidade de espaços, contextos e situações em que a mesma acontece. Os educandos adultos são inseridos em qualquer contexto (educogenia),¹ valorizando todas as dimensões da sua vida: na sociedade, na família, no trabalho, na comunidade, no lazer, numa perspetiva de aprender a aprender. As políticas e programas de Educação de adultos exigem igualmente uma abordagem histórica da realidade nacional e da sua concretização a nível local.

Na parte empírica são apresentados a problemática de estudo e os objetivos a concretizar, explicitam-se a opção metodológica, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados e realiza-se uma descrição breve das entidades participantes. Apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos e finaliza-se o presente trabalho com uma reflexão em torno dos principais achados do estudo.

“É necessário conhecer a realidade para atuar e só assim se pode agir eficaz e eficientemente. Só conhecendo a realidade é que podemos realizar um diagnóstico empenhado e adequado à etapa seguinte e sem comprometer as fases seguintes da intervenção.”
Aguilar Idáñez e Ander Egg (2007, p.16)

¹ O potencial educativo de um contexto

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

“A mais importante atitude a ser formada é a do
desejo de continuar a aprender”

John Dewey

1.1 - Educação de Adultos e sua definição conceptual

Importa abordarmos algumas definições que fazem parte do domínio da Educação de adultos, começando por explorar o conceito de Educação.

Para Paulo Freire (1979 p.28), “o homem deve ser sujeito da sua própria Educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém... a Educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos, todos, nos, educando. Existem graus de Educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser um ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta. A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais que nós.”

Na verdade, aprendemos toda a vida. Na percepção de Spitzer (2007, p. 8) “a aprendizagem não se faz apenas na escola, mas sobretudo, na vida, graças à aquisição de capacidades e destrezas que nos são necessárias para viver. A capacidade de aprendizagem ao longo de toda a vida é aquilo que distingue o ser humano dos outros seres vivos” o que nos move. A vontade de querer saber mais, este querer saber mais aliado à motivação impulsionam todo um processo de aprendizagem. Senge (2004 p 127) salienta que “people with a high level of personal mastery live in a continual learning mode. They never "arrive." Sometimes, language, such as the term "personal mastery," creates a misleading sense of definite-ness, of black and white. But personal mastery is not something you possess. It is a process. It is a lifelong discipline. People with a high level of personal mastery are acutely aware of their ignorance, their incompetence, their growth areas. And they are deeply self-confident”. “Deep down, we are all learners. No one has to teach an infant to learn. In fact, no one has to teach infants anything. They are intrinsically inquisitive, masterful learners who learn to walk, speak, and pretty much run their households all on their own. Learning organizations are possible because not only is it our nature to learn but we love to

learn” (Senge, 2004 p. 8). Quanto mais, conhecimentos e formação adquirimos, mais despertados estamos para a nossa falta de conhecimento, mais sede de aprender temos.

Jarvis (1987) entende que a Educação parte da experiência adquirida em determinado contexto e se torna num elemento chave no processo de aprendizagem “as the individual grows and matures within the context of social living, the person becomes, in part, a reflection of the sum total of experiences that the individual has in society. But that culture is not a single undifferentiated phenomenon, it varies by socio-economic class, by ethnic community, by region and even by gender” (Jarvis, 1987, p.13).

Piaget (1984) descreve a Educação como um estímulo de estruturação de formas de ação (motora, verbal e mental) cada vez mais móveis, mais amplas e mais estáveis, com a finalidade de extensão progressiva do organismo. A meta da Educação é a abertura para todos os possíveis, isto é, a construção de um homem cujo comportamento é probabilístico. O construtivismo é uma conceção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Ainda nesta visão Dewey (1979) entende não existir uma transmissão direta de convicções, emoções ou conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais novos, das suas atitudes e estados mentais necessários à contínua e progressiva vida de uma sociedade. Efetua-se por intermédio do meio. O meio consiste na soma (total) das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. O meio social é verdadeiramente educativo em todos os seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta. Contribuindo com a sua parte na atividade associada o indivíduo adota os fins que o estimulam, familiariza-se com os seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se no seu modo de sentir. Em resumo, somos sujeitos da nossa própria Educação, consequência de uma aprendizagem vivida, que

têm início no nosso nascimento, cujo meio/contexto influenciam todo o processo, aprendizagem do indivíduo.

Numa conceptualização mais restrita, a Educação de adultos limita-se a experiências organizadas sistemáticas, intencionais, escolares, feitas pelas pessoas adultas. No entanto, numa aceção mais abrangente, poderá abranger formas também elas importantes e interessantes, nomeadamente as realizadas em contexto não formal ou informal, espontâneas e menos sistemáticas, de natureza não escolar.

De acordo com a Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (UNESCO, 1976. p.2), a Educação de adultos “denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a Educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a Educação de adultos não deve ser considerada como um acabado, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a Educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

Como referido, se adotarmos uma conceção mais abrangente da Educação de adultos, então temos que imperiosamente abordar os conceitos de *Educação formal*, *Educação não formal e Educação informal de adultos*. “A Educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem as suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a Educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade

de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas” (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 19).

1.2 - Educação Formal, Não formal e Informal de Adultos

Desde o início dos anos 70 do século XX que o termo Educação não formal ganhou não só o reconhecimento popular, mas acumulou também um leque considerável de estudos e de artigos sobre formas alternativas de serviços educativos. Embora, desde há longo tempo, se viesse a dar alguma atenção em relação à Educação realizada fora da escola e em relação à importância dos recursos da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, o novo termo *Educação não formal* ajudou a legitimar esta atenção (Belle & Ward, 1996).

Na maior parte dos casos, estas formas educativas alternativas refletiam a preocupação pela incapacidade do sistema escolar em responder adequadamente às diversas necessidades de aprendizagem de uma sociedade em mudança (Colleta, 1996). De facto, o conceito emerge pela mão de Philip Coombs, em 1968, no âmbito do reconhecimento de uma *crise mundial da Educação*, a que o sistema formal escolar não conseguia dar resposta. Nos inícios de 1970, agências internacionais de desenvolvimento, como a Ford Foundation e o World Bank, anunciaram um esforço concertado para resolver a situação difícil dos “pobres mais pobres” nos países menos desenvolvidos. Em simultâneo aos grandes programas nacionais e internacionais, foram desenvolvidos a nível local, programas de extensão agrícola, de promoção da literacia, da saúde e do planeamento familiar, de ação comunitária rural-urbana, e programas de formação técnico-vocacionais. Estas agências escolheram o termo Educação não formal para se referirem aos programas destinados aos adultos pobres, desenvolvidos a nível local.

Nos anos 70, as expectativas para a Educação não formal eram elevadas. Apesar do sucesso de projetos individuais, estas expectativas não foram colmatadas com a

frequência desejável. Segundo Belle e Ward (1996) as razões situam-se aos níveis local e global. A nível local, os projetos de Educação não formal tiveram dificuldades em atingir determinadas audiências ou populações, especialmente os mais pobres; tiveram de competir pelos poderes e recursos locais, sendo geralmente subfinanciados; e não produziram a mobilidade social que tanto procuravam. Num nível global, a Educação não formal sofreu um declínio geral na crença da Educação como peça fundamental para o desenvolvimento económico e como promotora de mudança. As agências internacionais, outrora fundadoras dos projetos de Educação e investigação não formal, viraram a sua atenção para outro lado.

Apesar disso, os programas de Educação não formal continuam, e as políticas, e a teoria da Educação não formal são debatidas. As questões focam-se largamente nos esforços de Educação não formal nos países em desenvolvimento e questiona-se se estes deverão ensinar competências, criar laços de solidariedade social ou promover a mudança.

Dirigindo a nossa atenção para a definição destes conceitos, entre várias tentativas, emerge uma distinção útil entre três modelos básicos de Educação: formal, não formal e informal.

Coombs e Ahmed (1974) apresentam uma distinção baseada sobretudo nos critérios da intencionalidade educativa, e da estruturação hierárquica (por níveis) e cronológica (administração sucessiva por ciclos). Para os autores, a Educação formal refere-se ao sistema educativo institucionalizado, cronológica e hierarquicamente estruturado, que vai desde a Educação na infância até Educação universitária. No que lhe concerne, a Educação não formal refere-se a “qualquer atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida fora do âmbito do sistema formal, que visa a oferecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como crianças” (Coombs & Ahmed, 1974, p.8). A Educação informal refere-se ao processo que ocorre ao longo da vida, através do qual, a partir das experiências diárias e da exposição ao meio ambiente (em casa, no trabalho, em contextos de lazer), cada pessoa adquire e acumula conhecimento, competências e

atitudes. De modo geral, a Educação informal não é organizada nem sistemática, no entanto, contribui em muito para a aprendizagem da pessoa, independentemente do seu nível de escolarização. A Educação informal é essencialmente um processo espontâneo que incentiva as pessoas a aprender, implicando-as e conectando-as. Não há um método ou conteúdos programáticos a seguir. Nas palavras de Jeffs (2005, p. 1), “informal education is the wise, respectful and spontaneous process of cultivating learning. It works through conversation, and the exploration and enlargement of experience.”

Colleta (1996) apresenta-nos uma distinção baseada em quatro áreas: I) grau de intencionalidade; II) elementos estruturais de espaço, tempo, material e recursos; III) ênfase relativa nos princípios de produção de conhecimento, de competências e de atitudes; e IV) o grau com que é dada a certificação formal.

Assim, por Educação formal entende-se a transmissão deliberada e sistemática de conhecimentos, competências e atitudes (ênfase no conhecimento) dentro de espaços, tempos e materiais estruturados, com uma definição clara das qualificações do professor e do aluno, tal como são tipificadas na tecnologia da aprendizagem escolar (Colleta, 1996). A Educação informal refere-se à transmissão acidental de atitudes, conhecimentos e competências (ênfase nas atitudes), cujos padrões de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos papéis e das relações pessoais (na família, lar e comunidade) são consideradas, relativas e diversificadas, em função de aspetos culturais e contextuais (Colleta, 1996). A Educação não formal é idêntica à Educação formal no que concerne à transmissão intencional e sistemática de conhecimentos, atitudes e competências (ênfase nas competências). Em relação ao processo educativo, evita a tecnologia e os procedimentos da escola formal, permitindo uma utilização mais diversificada e flexível dos espaços, tempos e materiais, e aceitando a flexibilização das qualificações pessoais, em resposta à estrutura do local (Colleta, 1996).

Uma noção importante da Educação não formal é a ideia de que o processo de interação entre professor e estudante é dinâmico, baseado em experiências reais e está orientado para responder ou suprir as necessidades humanas básicas, num contexto

sociocultural específico. O processo de ensino-aprendizagem adapta-se para ir ao encontro das exigências variáveis do ciclo de vida e do meio ambiente. As necessidades de aprendizagem são supridas onde e quando surgem, pelos métodos mais apropriados. As dinâmicas humanas deste processo são multidirecionais. A aprendizagem com os pares desempenha um papel tão importante como a transmissão intergeracional. O trabalho, a aprendizagem e o jogo misturam-se frequentemente na mesma atividade.

Uma definição mais recente do Instituto Nacional de Estatística (2013) apresenta-nos uma distinção semelhante, muito embora o termo formação se encontre presente em todas elas. Por “Educação formal entende-se a Educação ou formação ministradas em instituições de Educação ou formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de Educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores” (INE, 2013, p.33). A Educação não formal refere-se à “formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, conferente de um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é normalmente reconhecida, pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de Educação e formação” (INE, 2013, p. 67). A Educação informal refere-se à “formação que decorre das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente, tem lugar fora de estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem em que o aprendente pode organizar e estruturar livremente a sua aprendizagem. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processo de validação e certificação” (INE, 2013,p.67).

1.3 - Notas críticas acerca da Formação de Adultos

A formação de adultos, atualmente, está intimamente associada à ideia de qualificação profissional, muitas vezes acompanhada do objetivo da inserção ou da requalificação profissional, ou enquanto formação contínua profissional, de modo a aumentar e adequar o conhecimento dos trabalhadores às contínuas exigências profissionais que se colocam ao longo da sua vida. Na verdade, a formação está intimamente ligada à empregabilidade e à competitividade económica.

Autores como Nóvoa (2009) referem-se à possibilidade de uma “Educação desescolarizada” (p.190), isto é, de uma Educação livre das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem ou “teias de oportunidades”; por outro lado, a defesa de uma Educação que não se limite, primordialmente, aos aspetos da formação profissional e da empregabilidade e que abranja as questões da sociedade, da cultura e do “aprender a ser”.

Precisamos de entender e aceitar que a Educação ao longo da vida abrange todos os processos e modalidades de Educação, todas as definições de Educação que aqui poderíamos concluir enquadrar, pois, a temática caracteriza-se pela sua flexibilidade, relativamente a meios, métodos, lugares e contactos. Como nos indica Melo (2017, p. 1), um “conceito de Educação de Adultos tão abrangente e tão multifacetado quanto, a vida de cada pessoa e a sociedade em que cada um existe e trabalha. Cada um de nós vai acumulando aprendizagens ao longo da vida e através das mais variadas experiências da vida, sendo sempre o sujeito das suas aprendizagens. Cabe, no entanto, à sociedade política o dever público de garantir as condições mais favoráveis à prossecução deste desígnio, em todas as idades e em todos os espaços de interação social. Em suma, cada Estado tem como obrigação caminhar no sentido de uma sociedade educadora, em que se aprenda sempre e tanto de um modo formal, como não formal e informal.”

Segundo Furter (1983, como referido em Salgado, 2003) não podemos esquecer outros sistemas com formas organizativas diferentes, tornando-se imperioso reconhecer o papel que desempenham na Educação. Referimo-nos às formas a que Pierre Furter (1983) chamou de Educação difusa ao propor na sociedade, novas formas de educogenia. As atividades de Educação permanente; a Educação de adulto popular, a Educação comunitária, a animação socioeducativa, modalidades alternativas no interior do sistema educativo.

Se por um lado temos um sistema de ensino formal, por outro, e em paralelo, identificamos uma diversidade de situações e contextos que permitem ao adulto ao longo da vida adquirir conhecimentos, competências e atitudes, seja no trabalho ou no lazer. “A Educação existe onde não há escola e por toda a parte, onde possa haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a Educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (Brandão, 1981 p. 13).

Furter (1983, como referido em (Salgado, 1990), no seu trabalho sobre os espaços de formação lança a proposta, a que não somos alheios, de procurar enriquecer a educogenia das comunidades, identificando e desenvolvendo os modos como estas oferecem Educação aos seus concidadãos: crianças, jovens e adultos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Nesta proposta, o indivíduo surge como um aprendente que constrói o seu caminho, transforma o seu próprio processo de aprendizagem.

Melo (2013), numa entrevista para a Escola Superior de Educação de Portalegre, falava da necessidade de haver uma certa continuidade ao que foi na altura a Educação popular, adaptada agora a uma sociedade portuguesa mais evoluída e diferente. Apostar sempre nas pessoas e nas suas capacidades nos seus conhecimentos adquiridos. Porém, uma perspetiva de intervenção social que antes acontecia em grupo, hoje acontece de modo mais individualista. Cada pessoa que passa num curso EFA, ou num Centro, vai sozinha, não se verificando a perspetiva comunitária, coletiva. Nas

suas palavras “*Ainda que tenha sido a forma de avançar, continua tudo parado, “há uma pura estagnação e paralisação. A escola parece que está de regresso à aprendizagem por memorização, que (contribui) para acabar com o espírito crítico. A EA, tanto quanto estou a ver, parou, porque diziam que não tinha qualidade. Nem tem qualidade, nem deixa de ter. Não há! E os novos centros que estão a querer criar, que misturam a formação profissional e a formação de adultos, é uma fraude, uma opinião crítica às medidas adotadas à EA”.* (Melo, 2013 p. 11)

Lima (1996) refere que o setor da EA em Portugal debate-se com problemas estruturais do passado e que continuamente se têm vindo adiar a resolução, apesar dos imensos trabalhos produzidos ao longo dos anos e que permitem mais conhecimentos e ideias, capazes de conceber e implementar a mudança. No entanto, ao longo dos anos a mudança tem vindo a ser rejeitada politicamente e por isso não se tem conseguido conceber uma política de EA. Contudo, por outro lado, há um investimento altamente seletivo na Educação, associado à sua vertente economicista e orientado para a entrada no mercado do trabalho de modo a combater o desemprego, junto das gerações mais novas, formando mão de obra qualificada com vista à produtividade e à competitividade não assumindo outras agendas educativas, específicas de adultos. Conclui que todas as qualificações tipo “*soft*”, informais, democráticas e participativas ao nível pessoal e social, multicultural e civilizacional, dificilmente são promovidas e apoiadas através de políticas sociais de modo a envolverem a comunidade e todos os parceiros sociais (Lima, 1996, pp. 68-70).

1.4 – Da Educação à Aprendizagem ao Longo da Vida

O termo *Educação ao longo da vida* apareceu na literatura anglo-saxónica em 1920, altura em que a Alemanha debatia sobre a reforma da Educação humanista, e que já continha um compromisso com a Educação de adultos (Sutton, 1996). A esse respeito Jarvis (1983, p.1) salienta que foi a Educação de adultos que deu origem ao

conceito de Educação ao longo da vida e de muitas das ideias presentes na literatura da década de 1970. Inicialmente expressa em inglês como “Educação permanente” o termo foi substituído pelos de Educação “ao longo da vida” ou “recorrente”.

Foi graças ao esforço da UNESCO (2010), através de publicações e conferências, que o conceito de *Educação ao longo da vida* começou a ser usado a nível internacional, no início dos anos 70, em particular a partir da publicação do relatório *Aprender a Ser* de Edgar Faure. O relatório procura tecer algumas críticas aos sistemas educativos contemporâneos ocidentais a partir da apresentação de modelos alternativos de Educação não ocidentais. O relatório também aponta as tendências tecnológicas e sociais, estabelece a necessidade da escolaridade universal e chama a atenção para a inadequação e irrelevância de elementos do currículo convencional.

Segundo Sutton (1996) o que se entende por *Educação ao longo da vida* depende num certo grau das perceções políticas e filosóficas do indivíduo ou das agências envolvidas. Existem, no entanto, elementos comuns: o acesso universal à Educação, de crianças, jovens e adultos com escassas oportunidades de acesso à Educação; o reconhecimento do papel dos contextos de Educação não formais; a diversidade de materiais de aprendizagem; e a promoção, nos educandos, das características pessoais exigidas para a ALV subsequente, incluindo a motivação, os valores culturais e a aprendizagem autodirigida.

Segundo Knowles, (1984, cit. in Smith, 2002, p. 14) a aprendizagem autodirigida surge como um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa, individualmente ou com ajuda de outras pessoas da sua aprendizagem depois de fazerem um diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, formulam objetivos de aprendizagem, identificam os recursos humanos e materiais necessários para a realização dessa aprendizagem. Definem e implementam estratégias de aprendizagem apropriadas assim com avaliam os resultados da aprendizagem.

A aprendizagem que se pressupõe na *aprendizagem ao longo da vida* (autodirigida) permitirá a cada indivíduo continuar a desenvolver o seu potencial

físico, emocional e intelectual, de modo autónomo facilitando também o dia a dia do indivíduo, pois, ele tem um controle sobre a sua aprendizagem.

Assim, a *Educação para todos* foi incluída como um elemento da Educação ao longo da vida em 1990. O termo surge associado à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em março desse ano, pelo PNUD, a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial. Passa-se da promoção da totalidade da Educação ao longo da vida para a universalidade e qualidade da Educação básica inicial para crianças e adultos analfabetos ou sem competências literácicas.

Esta mudança foi impulsionada por sérias dúvidas quanto à questão de saber se as pessoas que participavam nas diversas formas de Educação ao longo da vida e de formação contínua são, de facto, aquelas que mais precisam delas. Tem sido visto que o nível de Educação formal inicial ainda é o principal fator de influência na decisão de participar na Educação contínua (e.g. Tuijnman, 1990). Reconhece-se, assim, que é irrealista exigir o desenvolvimento pleno do potencial humano de cada pessoa através de uma rede de ofertas de Educação ao longo da vida, enquanto, que as ofertas mais elementares, em certos locais, se mostrarem insuficientes ou inadequadas.

A Educação ao longo da vida resulta de uma visão da sociedade da aprendizagem, na qual a Educação é livremente acessível a todos e relevante para os interesses e valores culturais dos educandos. Tem lugar em instituições formais, através de ofertas não formais (tais como cursos noturnos a tempo parcial, com ou sem certificação) e até mesmo em contextos informais, normalmente não considerados como educativos. Vai ao encontro das necessidades do educando no seu estado atual de conhecimento e consciência, seja de iliteracia, semi-literacia, ou de qualificações elevadas aperfeiçoadas pela experiência profissional. Idealmente, a ALV deveria contribuir para o desenvolvimento intelectual e artístico do educando.

Os princípios da aprendizagem ao longo da vida incluem o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem, a fim de que todos os membros da sociedade possam continuar a desenvolver as suas potencialidades, mesmo que não tenham frequentado a Educação formal ou não formal.

Se nas décadas de 70 e 80 a UNESCO e o Conselho da Europa falam de Educação ao longo da vida (*éducation permanente*), na década de 90 surge o conceito de aprendizagem ao longo da vida, para OCDE, vista como um meio de facilitar a formação de competências. Assim, além do termo Educação ao longo da vida, o termo *aprendizagem ao longo da vida* também passa a ser utilizado, não para se referir à aprendizagem espontânea da vida quotidiana, mas à aprendizagem deliberada (Sutton, 1996).

Em 2000, a Comissão Europeia escrevia em memorando que “a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da Educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (Comissão Europeia, 2000, p. 3). Em 2006, a aprendizagem ao longo da vida passa a ser vista como prioritária na aquisição das novas competências essenciais, devendo incluir a aprendizagem desde a idade pré-escolar até à idade pós-reforma (Comissão Europeia, 2006). Deste modo, as diferentes necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas através do acesso à Educação para todos, não esquecendo os grupos mais desfavorecidos (e.g. com baixo grau de literacia, jovens em situação de abandono escolar precoce, desempregados de longa duração, idosos, imigrantes, pessoas com deficiência) (Comissão Europeia, 2006).

Com as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e organizacionais vividas a nível mundial, percebe-se que a aprendizagem ao longo da vida mostra ser uma necessidade permanente não só para dar resposta a essas mudanças, mas como meio de prevenir a exclusão social e atenuar as desigualdades. Estas novas exigências vão exigir novos percursos formativos, coerentes e devidamente adequados a uma nova realidade emergente (Pires, 2002). Esses percursos formativos agregam, por um lado, a participação em atividades de Educação formal (ministrada em instituições de Educação formal, conducente a um nível de escolaridade) e/ou em atividades de Educação não formal (atividades organizadas de formação, profissional ou outra, numa dada área de competências, mas que não equivale a um nível de escolaridade) (INE, 2013).

CAPÍTULO 2

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E O PAPEL DO PODER LOCAL NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

“Ninguém pode ficar para trás”

CNE

2.1 – Breve enquadramento às duas problemáticas

A temática da Educação junto do poder local deve-se analisar por base do art.º 6 da Constituição da República Portuguesa (CRP) (1976) *que orienta a organização do Estado para a subsidiariedade, para a autonomia das autarquias locais e para a descentralização democrática da administração pública*. Entendamos que os poderes de decisão devem ser repartidos pelos diferentes níveis de organização social e devem promover a participação dos cidadãos.

Na década de 80 realizou-se uma reforma do sistema educativo, tendo sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (46/1986). O seu artigo 1.º refere que “o sistema educativo se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.” O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português (...), mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, (...). Desde então são formados os territórios educativos, um conceito organizador, ainda identificado nas cartas educativas concelhias, da responsabilidade dos concelhos municipais da Educação (Machado, 2014, p. 9), bem como dos atuais agrupamentos de escolas, processo que teve início com a transferência de competências relacionadas com a Educação para as autarquias em 1984. Os municípios “considerados um serviço de administração periférica do Estado para além dos encargos, passa a ser reconhecido também como agente educativo supletivo e parceiro social” (Machado, 2014, p. 34).

As competências dos municípios relativamente à Educação têm vindo a aumentar ao longo dos anos. A eles cabe deliberar sobre a criação do conselho local de Educação (art.º25) e gerir os recursos humanos dos estabelecimentos de Educação; com a publicação do D.L. n.º 21/2019 “verificamos um reforço das áreas que anteriormente foram descentralizadas para os municípios conferindo-lhes, também, novas competências e organizando num único diploma legal as competências das autarquias locais (...) nas vertentes de planeamento, investimento e gestão no domínio

da Educação e regulando o funcionamento dos conselhos municipais de Educação” (Preâmbulo do DL. n.º 21/21019). O Conselho Nacional da Educação emitiu a Recomendação n.º 2/2019, sugerindo entre outras coisas “a criação ao nível de cada Concelho (consoante a região poderá ser a freguesia, o município ou uma entidade de âmbito supra municipal) de uma estrutura que permita incentivar e animar a criação de uma rede educativa local, que inclua o conjunto dos parceiros sociais e um plano educativo local de Educação de adultos (...)”.

2.2 – Educação de Adultos em Portugal: um breve olhar sobre o seu percurso

Em Portugal, o caminho da Educação de Adultos tem-se trilhado com grande resiliência e persistência, caracterizando-se por avanços e recuos (Lima, 2006).

Ainda no século XIX, com a reforma de Costa Cabral, surge um movimento de Educação popular, destinado a adultos, promovido pelo associativismo laico e pela Sociedade Católica, que com a 1.ª República (1910) assiste a um evidente desenvolvimento. Porém, com o Estado Novo (1926) e o regime salazarista, observa-se um retrocesso, dado que o regime Salazarista valorizava a ignorância, encarando-a como uma virtude. Na verdade, quanto menos instrução tivesse o povo, menor seria a sua capacidade para questionar as políticas do regime e a ordem social vigente, mantendo-se assim uma atitude de submissão.

Após a revolução de abril (1974) intensificam-se ações de Educação de adultos, desenvolvidas pelo Estado e pela Sociedade Civil. É a ação da Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP, 1975) que valoriza as múltiplas ações populares desenvolvidas nas comunidades e que lhes dá visibilidade, divulgando e formando pontes e redes em todo o país. De referir a elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), uma iniciativa governamental que não chegou a entrar em execução.

Em 1979 o analfabetismo continuava a ser um problema e a Assembleia da República aprova, por unanimidade, um projeto de lei com o objetivo de eliminar de forma sistemática e gradual o analfabetismo e estimular o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória (Lei n.º 3/79). Será a DGEP a responsável pela elaboração e coordenação da execução do Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Regulamentado pela Lei n.º 3/79, o PNAEBA teve em conta os grandes princípios dos documentos internacionais, estando também atento à realidade concreta do país. Revelou-se, por isso, um instrumento de grande relevância, qualidade e pertinência (Lima *et al.*, 2006, p. 211)

O PNAEBA foi, sem dúvida, um dos pontos mais altos da Educação de adultos em Portugal, pois gerou mudanças na Educação de Adultos. Infelizmente, o plano não teve continuidade. Em 1986 a Direção-Geral de Educação de Adultos - DGEA (anterior DGEP), assume a ineficácia do Plano. Nesse mesmo ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O objetivo do PNAEBA era o desenvolvimento cultural e educativo da população tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política. Pretendia-se implementar de modo gradual por todo o país um sistema regionalizado que: i) assegurasse a mobilização e participação das populações; ii) coordenasse a utilização de todos os recursos educativos e se constituísse no embrião de um sistema de Educação permanente; iii) permitisse o acesso dos adultos, que o desejassem, à alfabetização e à escolaridade obrigatória. Os conteúdos de aprendizagem do PNAEBA eram os saberes práticos, as vivências oriundas do mundo do trabalho do adulto, as tradições orais e a diversidade cultural, que seriam integrados nos conteúdos programáticos, desenvolvendo-se uma relação estreita entre os conhecimentos e as práticas, o reconhecimento do saber adquirido e a possibilidade de o adulto aplicar o saber adquirido e sentir-se valorizado (Salgado & Estevão, 2016).

A história continuou a escrever-se e, em 1997, é criado pelo Governo um grupo de trabalho com objetivo de “elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de adultos” (Lima *et al.*, 2006 p.209). Coordenava este grupo de trabalho Alberto Melo, que era constituído por Augusto Santos Silva, Ana Maria Queirós, Luís Rothes, Lucília Salgado e Mário Ribeiro. Será o início da Agência Nacional de Educação e Formação Adultos (ANEFA), um instituto público sujeito à tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (D.L. n.º 387/1999). Pretendia-se minimizar a situação desfavorável em que o país se encontrava, no que se refere a: níveis educativos e culturais; níveis de qualificação profissional da população ativa portuguesa, jovem e adulta; níveis de coesão social interna e de cidadania ativa; condições de empregabilidade e competitividade (D.L. n.º 387/1999 p. 6672). O objetivo passava por garantir a igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão social, através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem.

No ano de 2000, a ANEFA arranca com os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), com o entendimento que a “Educação de adultos não podia estar assente nas disciplinas da escola, mas fundamentalmente naquilo que o adulto necessita no seu quotidiano: no seu dia a dia de cidadão, no seu dia a dia de trabalhador, de produtor, membro de uma família, membro de uma comunidade. Essas seriam as competências chave a definir. E, nessas competências chave, deveria efetivamente alicerçar-se cursos” promovidos pelos Centros Novas Oportunidades - CNO (Melo, 2008, p.68).

Contudo, vai assistir-se mais uma vez à alternância entre a valorização e a desvalorização da Educação de Adultos, e a ANEFA é extinta conforme o disposto no n.º 6 do artigo 31.º do D.L. 208/2002, de 17 outubro. Em 2006² é criada, com novo estatuto jurídico, a Agência Nacional de Qualificações (ANQ), hoje Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), e prevê-se a criação dos Centros Qualifica em substituição dos CNO.

² Portaria 232/2006 de 29 de agosto.

Em 2009, Luís Capucha, Presidente da ainda ANQ, faz um primeiro balanço da Iniciativa Novas Oportunidades reconhecendo que “os processos de RVCC obtidos através da Iniciativa Novas Oportunidades foram por eles próprios, geradores de novas competências, com particular incidência no aumento dos níveis de literacia (...) do uso das TIC e da capacidade para aprender a aprender. Verifica-se, também, um efeito generalizado de reforço da autoestima e, acima de tudo, de valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens. Isto é, valorizam-se os aspetos mais associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social” (Capucha, 2009, p. 2).

A propósito, e mais recentemente, numa entrevista à ANQEP, Ribeiro (2017 para.2) referia que a Educação de adultos anda a “zigzaguear entre metas nacionais relacionadas com o aumento das qualificações, a tradução estatística nos níveis de escolaridade e de qualificação profissional e abordagens mais próximas dos adultos e das suas necessidades concretas, tendo em vista o seu desenvolvimento como pessoas e como cidadãos, verificando que a certificação é favorecida em detrimento do desenvolvimento da pessoa.” O ideal, segundo autor “seria desenvolver um plano político numa parceria territorial que viesse a envolver os Centros Qualifica, não só com funções formais, mas progressivamente combiná-las com as vertentes informais e não formais da Educação de adultos” (Ribeiro, 2017, para. 4).

Ainda que de forma muito breve, procurámos evidenciar alguns aspetos relevantes da história da Educação de adultos em Portugal. Antes de terminar devemos abordar ainda o Plano Nacional de Literacia de Adultos (PNLA) apresentado em 2018 e que conta com o apoio técnico da European Association for the Education of Adults (EAEA), em colaboração com o Governo Português e com o apoio de organizações da sociedade civil. Resta-nos acreditar que não será mais uma oscilação política e que PNLA não irá ter o mesmo fim que o PNAEBA.

É neste enquadramento que entendemos que deverá existir uma rede colaborativa de Educação, em particular de Educação de adultos, sendo para tal fundamental o envolvimento das Autarquias no seu desenvolvimento.

2.3 - Breve abordagem ao “Poder Local” - Municípios

Como anteriormente mencionado, os municípios poderiam desempenhar um papel primordial no desenvolvimento da Educação, pois possuem o privilégio de conhecer os interesses e as necessidades das suas comunidades pela proximidade natural que com elas têm. E esse potencial está intimamente ligado ao estatuto de autonomia de que gozam.

“Nos termos da Constituição da República Portuguesa (1976), a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais, as quais são pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos e que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas (art.º 235.º). No continente, as autarquias locais são as freguesias, os municípios (...). Os municípios são as autarquias locais que visam a prossecução de interesses próprios da população residente na circunscrição do concelho, mediante órgãos representativos por ela eleitos. Os órgãos representativos do município são a assembleia municipal (órgão deliberativo) e a câmara municipal (órgão executivo). O quadro de competências e regime jurídico de funcionamento dos órgãos dos municípios constam da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro e ainda da Lei n.º 169/1999 de 18 de setembro, com as posteriores alterações, nas partes não revogadas pela Lei n.º 75/2013. Atualmente existem 308 municípios, dos quais 278 municípios no Continente, 19 na Região Autónoma dos Açores e 11 na Região Autónoma da Madeira” (DGAL, maio, 2019)

A figura do município que hoje conhecemos é um conceito que se afirma nas reformas liberais. O município ou concelho sempre constituiu a instituição local de maior relevo, perpetuando a sua existência, independentemente do regime político (monárquico, ditatorial, liberal, democrático) e de forma mais ou menos institucionalizada, ainda nos dias de hoje, será na maioria dos casos o maior empregador local (Nabais, 2007).

Do muito que se possa ler e escrever acerca da história do municipalismo e dos concelhos, afluiremos o assunto de modo muito breve apenas com o intuito de se fazer um enquadramento de modo a que fique claro que o município tem a função de cuidar do seu território e de responder às necessidades e interesses das populações que representa.

O conceito, como forma de organização social, surge num período anterior à formação do Estado e era considerado e definido como uma comunidade política, mas é no reinado de D. Manuel I que surge o Regimento dos Oficiais das Cidades, Vilas e Lugares (1504). Este Regimento englobou regulamentos e normas de estatuto municipal que vieram limitar severamente a autonomia instalada nos municípios (Pereira, 1990, p.16). A Reforma Liberal, e consequentemente a aprovação da Constituição em 1822 (CRP), veio estabelecer que “haverá Câmaras em todos os povos, onde assim convier ao bem público. Os seus distritos serão estabelecidos pela lei, que marcar a divisão do território” (CRP, 1822, art.º 219). É neste momento que se começam a desenhar os pilares da autonomia local que ainda vemos nos dias de hoje (Pereira, 1990, p. 382). Em 1832, pelas mãos de Mouzinho da Silveira, acontece “um ponto de referência na moderna administração local portuguesa” (Pereira, 1990, p. 383). Estabeleceu-se uma nova organização administrativa territorial que terminou com as antigas divisões territoriais e assim o país passou a estar dividido em províncias, comarcas e concelhos, estando à frente de cada, uma autoridade hierarquicamente interligada e detentora de todo o poder administrativo. No ano de 1836, a publicação de um decreto estabelecia que cada concelho “deveria ter o número suficiente de cidadãos hábeis para os cargos eletivos e bastantes meios de sustentar os encargos municipais” (Pereira, 1990 p.17), o que atesta a preocupação do legislador da época em garantir a sustentabilidade (territorial e populacional) de cada Município, como condição imprescindível da sua própria autonomia.

Em 1852 surge com o Ato Adicional à Carta Constitucional que “haverá em cada Concelho uma Câmara Municipal, eleita diretamente pelo povo que terá a administração económica do Município na conformidade das Leis” conforme artigo 11.º, o que veio evidenciar o artigo 129.º da Constituição de 1933, que reforça a

afirmação da autonomia local. Ainda que ao longo do tempo o Código Administrativo tenha introduzindo algumas limitações relativamente à autonomia dos Municípios.

Em 1910 Portugal viveu a implantação da República e com ela deu-se uma alteração do regime político, com importantes mudanças para a administração local, nomeadamente uma maior descentralização do poder e medidas mais vincadas em prol da autonomia das entidades locais.

Em 1911, foi publicada a primeira Constituição Republicana, a qual, em matéria de poder local, solidifica a base constitucional para a autonomia municipal.

Contudo, em 28 de maio de 1926, o regime político republicano sofreu um golpe militar e instaurou-se um novo regime autocrático que perdurou até 1974. Mais uma vez, as autarquias locais sofrem alterações legislativas “a vida das autarquias locais estava sujeita à inspeção dos agentes do governo, e podendo as deliberações daqueles ser submetidas a referendun” como indicado no artigo 126.º da Constituição de 1933.

Deste modo, no Estado Novo, identificamos um retrocesso na autonomia dos municípios, com imposição de limites e conseqüente aumento do controlo tutelar por parte do poder central. De eleito, o presidente da autarquia passa a ser nomeado.

Com a Revolução de 25 de Abril, em 1974, verificou-se um ligeiro aumento dos municípios para cerca de 304. Os órgãos municipais voltam a ser eleitos por sufrágio direto e a Constituição da República Portuguesa de 1976, no artigo 237.º, reconhece que a “organização democrática do Estado, compreende a existência de autarquias locais e que estas são pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas”.

Verificamos os concelhos e as autarquias locais são realidades anteriores à centralização do poder do monarca e ao próprio Estado português, o que lhes empresta legitimidade, história e tradição. O reconhecimento da autonomia local assenta na evidência de uma esfera de interesses de âmbito local, que brota da vizinhança e da

partilha pelas pessoas de um espaço mais ou menos próximo. Os municípios registam uma maior proximidade dos cidadãos, portanto, toda a sua atuação terá consequências diretas e imediatas na satisfação/insatisfação dos cidadãos, pelo que deverá adotar uma postura de mudança em busca da melhoria contínua. Só assim podem conseguir o bem-estar das suas comunidades, num trabalho em conjunto com todos os atores sociais, intervenientes no processo de mudança da própria comunidade.

Apesar de a história dos municípios ser longa e de ter sofrido muitas transformações, o princípio de cuidar (administrar) os interesses de um povo manteve-se. Nesse sentido, entendemos que os municípios devem almejar o desenvolvimento do pleno potencial das suas comunidades, providenciando infraestruturas, bens e serviços que permitam às suas populações viverem com dignidade e com qualidade de vida.

2.4 – Desenvolvimento Local

Segundo Paulo Freire (1979), com a Educação, o oprimido tem a oportunidade de ver e de refletir crítica e conscientemente sobre a realidade social que o rodeia, bem como aperceber-se da necessidade de mudança. Só desse modo, e de forma coletiva, pode agir no sentido de alcançar bem-estar e qualidade de vida para todos, no respeito vê-los valores humanos e pela preservação dos recursos naturais e patrimoniais. A pessoa/ comunidade que vivência este processo consegue educar as gerações futuras para a importância de valorizar a sua identidade, de cuidar e de preservar o património natural, numa perspetiva de desenvolvimento sustentável.

O conceito de desenvolvimento surge no pós 2.^a Guerra Mundial associado ao contexto de crescimento económico – identificativo do bem-estar, da realização e do progresso, afastando-se da ideia do cuidar e da valorização das identidades (Amaro, 2003, p. 4).

Contudo, rapidamente se percebe que o modelo vigente de desenvolvimento provocava graves desigualdades sociais, verificando-se uma distribuição cada vez mais desigual dos frutos do progresso tecnológico e económico, resultante de uma má organização social e política, e não da escassez de bens ou “mau desenvolvimento” (Sachs, 1995 p.35). É aqui que a Educação poderia assumir um papel importante, o de reforçar o processo de formação da comunidade, através de uma Educação libertadora (Freire, 1986, p.36), capaz de consciencializar os indivíduos das suas próprias capacidades e envolvê-los num processo de mudança. Assim, o *local* assume-se mais do que um espaço físico, emerge como um elemento inerente ao indivíduo, com uma identidade própria. A esse respeito, Gadotti (2001) refere que os gregos se referiam ao espaço como “*ethos*”, entendido como o “espaço interno do ser humano, ou seja, o seu carácter, a sua personalidade, os seus hábitos e costumes, que iam se modificando na medida em que ele pertencia a uma comunidade, onde construía a sua identidade” (Gadotti, 2001, p. 90).

“Na verdade, o local pode ser entendido como um território físico e material porque se refere sem dúvida a um espaço povoado por uma paisagem construída, feita de edifícios, casas e objetos materiais que transformam cada um destes espaços em algo particular, específico e inconfundível. Além da paisagem construída, cada ‘local’ está imerso numa paisagem natural que é a matriz da sua sustentação, e infelizmente quantas vezes, pela des-razão de quem o governa, a causa da sua insustentabilidade. Por outro lado, o ‘local’ como um território imaterial e simbólico, pois as coisas, as viventes e as não viventes, não fazem sentido sem as relações que se estabelecem entre elas e as pessoas que nele, no ‘local’, habitam” (Cunha, 2006, p. 4).

A Educação deve ser vista como meio de socialização e de desenvolvimento local. O processo educativo acompanha o ciclo vital do ser humano (aprendizagem ao longo da vida). Durante esse processo, em simultâneo, experienciam-se momentos deliberados e não deliberados de ação educativa e assim a socialização do ato educativo está integrada com o saber (Canário, 2008, p. 41).

Teresa Cunha (2006, p. 8) menciona que os “nossos conhecimentos precisam continuamente de ser reciclados, desconstruídos, amadurecidos e completados. Além

disso, como aprendentes-ensinantes, temos a capacidade de reinventar os significados que damos às coisas, porque o mundo muda e com ele mudam também as coisas. Ser aprendente-ensinante implica um processo contínuo e inclusivo porque ao longo de toda a vida somos chamados a disponibilizar e a processar os nossos conhecimentos para a realização do bem comum”. Neste processo “todos têm um lugar, onde existe a solidariedade, a justiça, a recusa da indiferença, a indignação e a resiliência a um pensamento único e fatalista” (Cunha, 2006, p. 8).

Importa não cingir o desenvolvimento a uma vertente económica, mas enquadrá-lo numa lógica de melhoria da qualidade de vida. O poder autárquico deverá ser um potenciador de Educação para o desenvolvimento, viabilizando a mobilização dos municípios para uma causa comum. O principal objetivo do trabalho autárquico deverá centrar-se na melhoria da qualidade de vida da população. Deverá possibilitar oportunidades efetivas para a aquisição de conhecimentos e de qualificações, para o desenvolvimento do potencial de cada pessoa e comunidade.

São vários os programas nacionais e municipais que seguem diretivas europeias. De referir os Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) e a Rede Social, entre muitas outras medidas, que visam o bem-estar e a melhoria das condições de vida das populações. O CLDS é um programa que foi criado com a finalidade de promover a inclusão social dos cidadãos, de forma multisetorial e integrada, através de ações a executar em parceria, por forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social em territórios deprimidos. Este programa já está numa 4.^a geração (CLDS4G+) de modo a potenciar os territórios e a capacitação dos cidadãos e famílias, promovendo a equidade territorial, a igualdade de oportunidades e a inclusão social nas suas mais diversas dimensões (Segurança Social, maio, 2019).

A rede social é um programa que incentiva os organismos do setor público (serviços desconcentrados e autarquias locais), instituições solidárias e outras entidades que trabalham na área da ação social **a conjugarem os seus esforços** para prevenir, atenuar ou erradicar situações de pobreza e exclusão e promover o

desenvolvimento social local através de um trabalho em parceria. Não é uma prestação ou apoio social, o trabalho da Rede Social deverá permitir uma maior adequação e melhoria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos de modo geral e, particularmente, àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Em cada comunidade o poder local, em conjunto com (outras) entidades públicas e privadas devem ter uma visão partilhada dos problemas sociais, em conjunto devem definir objetivos, prioridades e estratégias de ação. A rede social apoia-se no Plano Nacional Ação para a Inclusão (PNAI)³ este integra orientações da União Europeia, um plano inovador, pois introduz a dimensão do género como fator determinante do desenvolvimento local. Assim, partindo das problemáticas diagnosticadas, assumindo como grande finalidade, a promoção da inclusão social de todos e respeitando princípios orientadores como a *promoção da igualdade entre mulheres e homens e a igualdade de oportunidades a mobilização para a participação de todos os intervenientes, a todos os níveis; a territorialização, primado das políticas públicas com a participação ativa da sociedade civil; consagração do conceito de cidadania; articulação da universalidade de direitos e deveres com a diferenciação positiva; integração e multidimensionalidade como convergência das medidas económicas, sociais e ambientais.*

A inclusão acontece na e pela participação dos excluídos, dos que deixaram de participar, dos que pela pobreza, pelo desemprego, pela falta de habilitações, se encontram em situação de isolamento. Entendemos que o desenvolvimento da comunidade deverá ser entendido com o conjunto de princípios e métodos que visem o interesse da comunidade e a conscientização e responsabilização pela melhoria das suas próprias condições de vida, envolvendo a sociedade civil, fomentando processos de desenvolvimento de proximidade, marcados pelo seu carácter global, integrando e promovendo o endógeno e a identidade dos territórios.

Nesse sentido na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento que aconteceu no Rio de Janeiro em 1992, surge como um apelo às

³ PNAI – Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001 de 06 de agosto.

autoridades locais, para intervirem junto das suas comunidades de forma a promover a cooperação e participação na construção de uma estratégia de desenvolvimento local visando os princípios do Desenvolvimento Sustentável e assim é desenhada a Agenda 21 Local.

A Agenda 21 Local (A21L) representa o meio de implementação do conceito de desenvolvimento sustentável ao nível local, sendo basicamente um processo em que as autarquias locais trabalham em parceria com todos os setores da sociedade para elaborarem e implementarem um plano de ação, tendo por objetivo o desenvolvimento sustentável local (Carvalho, 2016).

Reconhecida a importância da A21L, uma vez que visa a construção de comunidades locais sustentáveis, através de integração das componentes ambientais sociais e económicas desenvolvendo um trabalho em rede entre todos os atores que intervêm no território local, essencialmente pensado nas pessoas e em trabalhar com as pessoas. Como A21L procura-se intervir no papel das políticas de impostos ambientais por ações de responsabilidade ambiente local, **como a Educação**, a saúde pública e a responsabilidade social. Enquanto instrumento mobilizador da sociedade portuguesa, dos diferentes parceiros sociais e, individualmente, de cada cidadão, em particular para os desafios do desenvolvimento sustentável, aplicando as orientações da Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável, aprovada no Conselho Europeu de 9 de junho de 2006. Neste sentido, segundo a ENDS, devemos considerar os objetivos de atuação, nomeadamente, preparar Portugal para a «Sociedade do Conhecimento» (Cupeto, 2007 p. 10),

Para tal urge um trabalho nas comunidades, com as pessoas, promovido pelas autarquias locais e atores locais de modo a que o desenvolvimento sustentável através de A21L seja capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações “*Pensar global e agir local*”.

Será objetivo deste estudo conhecer a realidade da Educação e Formação de Adultos (EFA), no poder local ao nível de Portugal Continental. Assim como

compreender a importância que é dada à Educação enquanto meio no desenvolvimento do município de acordo com a perceção dos inquiridos.

CAPÍTULO 3

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Pouco importa se, a maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o facto, de que somos aprendentes “no longo curso” da vida.

Alhelt

3.1 - Enquadramento do objeto de estudo, definição dos objetivos e opção metodológica

Segundo os Censos de 2011 existem, em Portugal, cerca de 500.000 indivíduos analfabetos, na sua maioria, mulheres (cf. Tabela 1).

População residente, analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos de 2011

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1970	1.795.210	640.990	1.154.220
1981	1.520.474	532.704	987.770
1991	955.571	317.525	638.046
2001	838.140	281.889	556.251
2011	499.936	159.705	340.231

Tabela 1

Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2015-06-26

Uma pesquisa na base de dados PORDATA, dos dados de analfabetismo por regiões NUTS II, permite-nos perceber que a região do Alentejo é aquela onde se verifica a maior percentagem de analfabetos (cf. Fig. 1), seguida da região centro. São visíveis as assimetrias do território: as grandes regiões populacionais como Lisboa e Porto verificam um menor índice de analfabetismo, em contrapartida, o interior apresenta uma elevada percentagem de analfabetos.

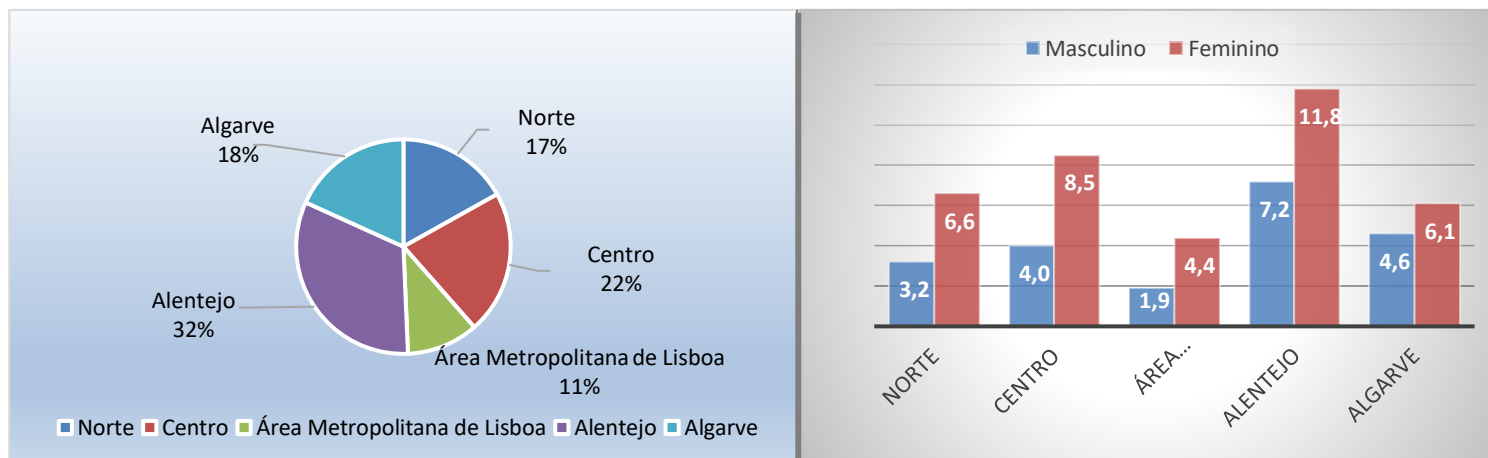


Figura 1 - Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo.
 Onde há maior e menor percentagem de homens ou mulheres que não sabe ler nem escrever?
 Indivíduo - Proporção - %
Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População
Fonte: PORDATA
Última atualização: 2015-06-26

De destacar também o índice de envelhecimento do país, que de acordo com dados disponíveis na base de dados Pordata, se situa, em 2018, em 157,4. Por cada 100 jovens até aos 14 anos havia cerca de 157 idosos com 65 e mais anos (cf. Tabela 2).

Índice de envelhecimento – número de idosos por cada 100 jovens

Anos	2014	2015	2016	2017	2018
Portugal	138,6	143,9	148,7	153,2	157,4
Continente	141,6	146,9	151,7	156,1	160,3

Tabela 2
Fontes de Dados: INE - Estimativas Anuais da População Residente
Fonte: PORDATA
Última atualização: 2019-06-14

Concluimos assim que temos taxas de analfabetismo elevadas e um país envelhecido. Uma análise mais pormenorizada permite-nos perceber que do total de portugueses que não possui nenhum nível de escolaridade, 473 mil tem mais de 65 anos (cf. Tabela 3).

População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado.

Quantas pessoas, em idade ativa ou idosa, há sem instrução ou com o ensino básico, secundário ou superior?

Anos	Sem nível de escolaridade	
	Total	65+
2016	695,7	554,0
2017	646,7	514,0
2018	596,0	473,0

Tabela 3

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2019-02-07

Contudo, devemos ter também em atenção a população com menos de 65 anos: cerca de 12% da população portuguesa com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos deixou de estudar sem completar o secundário (cf. Tabela 4) e que cerca, em 2018, de 1,4 da população ativa com 15 e mais anos não tinha nenhum tipo de instrução e que uma percentagem considerável da população com 15 ou mais anos apenas tinha o ensino básico (44,5%).

Percentagem de homens ou mulheres, entre os 18 e os 24 anos, que deixou de estudar sem completar o secundário.

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2016	14,0	17,4	10,5
2017	12,6	15,3	9,7
2018	11,8	14,7	8,7

Tabela 4

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2019-02-07

Percentagem de pessoas, com 15 e mais anos, sem instrução ou com o ensino básico.

Anos	Nível de escolaridade	
	Nenhum	Básico
2016	1,7	47,0
2017	1,7	46,3
2018	1,4	44,5

Tabela 5

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2019-02-06

Após tudo o que já foi referido ao longo do trabalho, chegados aqui percebemos que em pleno séc. XXI ainda existem cerca de 500.000 analfabetos, pessoas a quem nunca foi dada a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Verificamos ao longo da história da EA, nunca ter existido uma política assertiva e consistente que evitasse que EA “ondulasse” ao sabor das vontades políticas. Maioritariamente são as mulheres as “vítimas” de uma sociedade que as educou para serem boas mães, esposas submissas e exímias “donas de casa”, a instrução era um privilégio que estava ao alcance de poucas mulheres.

Outra situação que analisámos e que continua atualmente a influenciar as comunidades e as populações são as assimetrias territoriais, deixando que se perceba que as povoações mais distantes dos grandes centros urbanos, e que vivem mais para o interior (estão mais isoladas) são as regiões onde existe maior grande número de pessoas iletradas ou até mesmo analfabetas. Precisamos de políticas de EA que cheguem a estas comunidades até porque maioritariamente são pessoas mais velhas.

Contudo, ainda há outro grupo de adultos a precisar de uma política sólida de EA, adultos ativos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que deixaram de estudar sem completar o secundário e que possuem níveis de literacia baixos

nomeadamente, literacia funcional. Bem como todos os jovens que abandonaram precocemente a escola.

Os municípios, pelo privilégio de proximidade que têm com as comunidades, aliados a uma política nacional, devem contribuir para melhorar as condições de vida destas pessoas a todos os níveis, inclusive ao nível da formação.

Face a este enquadramento, em que se reconhece existir um grande número de população analfabeta e a ausência de uma política nacional de EA, que permita também aos municípios encontrarem meios e parcerias para que num ambiente não formal ou formal, se proporcionem oportunidades educativas a todos aqueles que um dia ficaram para trás, precisamos de ir ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses individuais. O presente estudo procurou conhecer um pouco da realidade da EA no país (Portugal Continental) pelo olhar do poder local. É nosso objetivo compreender a valorização dada à EA pelo poder local nomeadamente pelos municípios e de que forma a consideram importante para o desenvolvimento.

Para concretizar os objetivos do presente estudo, optou-se por um estudo de natureza quantitativo-descritivo.

3.2 - Definição da amostra

O universo do presente trabalho é constituído pelos 278 municípios de Portugal Continental, conforme listagem disponível na página do Portal Autárquico - [DGAL](#)⁴.

Apresentamos nas Fig. 2 e 3 a descrição da organização de Portugal por regiões conforme a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS II).

⁴ Anexo I

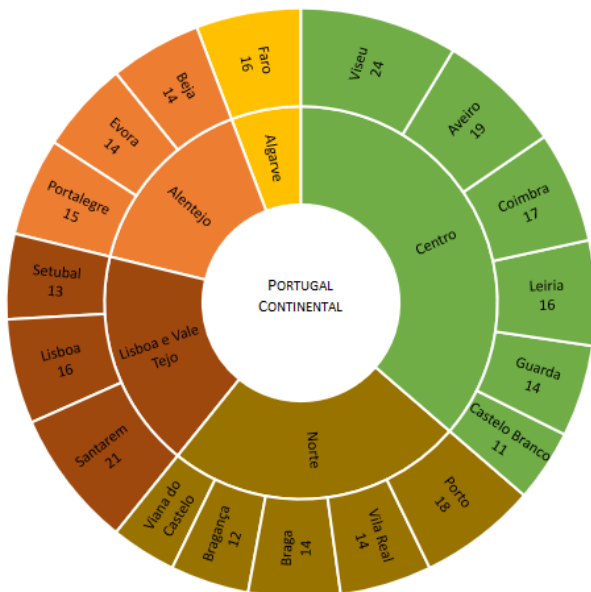


Fig. 2 - N.º de Municípios distribuídos por distrito e NUTS II
 Fonte: INE – Reforma Administrativa

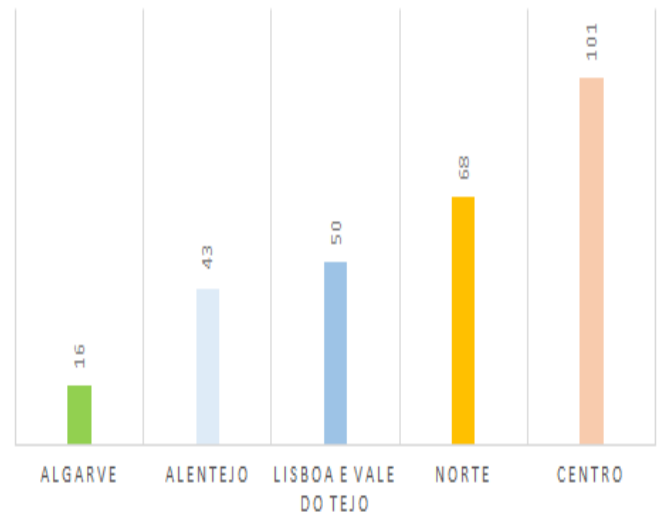


Fig. 3- N.º de municípios por NUTS II
 Fonte: INE – Reforma Administrativa

Dos 278 municípios contactados para participar no estudo, responderam 68, o que corresponde a uma taxa de resposta de cerca de 24.46%.

3.3. Técnicas de Recolha de Informação

O objetivo de uma investigação é adquirir conhecimentos fundamentais sobre uma problemática em estudo, escolhendo os métodos e técnicas mais adequados para melhor conhecer a realidade a que nos propomos desenvolver.

Perante a problemática aqui abordada (Educação e formação de adultos nas autarquias), considerando o tamanho do universo e o tempo disponível, optámos pela realização de um questionário *online* enviado por *email* para todos os municípios de Portugal Continental.

Das diversas opções metodológicas no domínio da investigação o inquérito assume-se como sendo uma de uso mais recorrente (Ferreira & Campos, 2001). Reconhecido pela sua recolha sistemática, de dados suscetíveis de serem comparados e tratados, permite-nos uma posterior análise quantitativa. Trata-se de um instrumento adequado quando se pretende conhecer as opiniões e atitudes de um número elevado de inquiridos, num curto espaço de tempo. Por sua vez, a utilização de questionários *online* é uma prática cada vez mais comum em investigação (Couper & Miller, 2008).

Entendemos, assim, que o inquérito por questionário seria a opção que melhor se adaptaria ao estudo, na medida em que permitiria de uma forma rápida e económica chegar a um elevado número de inquiridos, contando para tal com o encaminhamento do pedido de colaboração no preenchimento do questionário pelos diferentes municípios.

Relembramos que o objetivo do questionário consistia em procurar conhecer as práticas de Educação de Adultos desenvolvidas ao nível local, nomeadamente nas autarquias, enquanto organismos autónomos, sendo importante identificar as diferentes perspetivas existentes ao nível local. Nesse sentido foi abordada a temática da Educação de Adultos nos diferentes contextos, num universo dos 278 municípios em Portugal continental, identificados pelas diferentes unidades territoriais, concluímos que na região centro é onde há maior número de municípios, contrariamente ao Algarve região onde existem o menor número de municípios em Portugal.

O questionário é constituído por três partes. A primeira refere-se à identificação da localização do município e algumas questões de caracterização. A segunda foca-se sobre as atividades desenvolvidas e os respetivos contextos, e numa última parte são desenvolvidas algumas questões de valorização da formação e da literacia enquanto práticas.

No processo de elaboração do questionário procurámos conceber as questões de forma clara, para que a interpretação dos inquiridos fosse adequada. Reconhecemos que poderia ter sido útil a realização de um pré-teste com uma amostra com as mesmas

características do universo, no entanto, optámos por testá-lo com várias pessoas (nomeadamente docentes e técnicos das autarquias), para aferir a sua clareza e conteúdo.

De entre as várias opções *online* disponíveis optou-se pela utilização do Google Drive ⁵ para a elaboração do questionário, que surge disponível por um leque de opções desde aspetos organizacionais, tipologia de questões bem com o próprio design, permitindo que a estrutura do questionário correspondesse ao pretendido. No entanto, detetámos que na versão que chegou aos inquiridos as questões não estavam devidamente numeradas contrariamente ao que tínhamos construído.

Utilizámos algumas das ferramentas disponíveis na edição do formulário *online* nomeadamente a disponibilização ao município da monitorização do preenchimento do inquérito através da visualização da barra de progresso. A definição de obrigatoriedade da maioria das respostas foi uma estratégia adotada no sentido de evitar o não preenchimento de questões. Relativamente às questões cujas respostas não são obrigatórias são caracterizadas pela sua especificidade, tivemos em conta o contexto de cada município. Quanto à tipologia das perguntas do questionário, de modo geral, são perguntas fechadas e semi-abertas. Também utilizámos escalas de resposta do tipo Likert, como descrito por Hill & Hill (1998).

A destacar que o questionário apenas identifica a região do país e não o município em concreto, salvaguardando-se a confidencialidade e anonimato.

⁵ <https://docs.google.com/forms>

3.4 - Procedimento

Para envio dos questionários aos respetivos endereços eletrónicos públicos de cada autarquia, criámos uma base de dados com informação sobre os municípios e criámos uma conta de *email*. Enviámos o *email* a solicitar colaboração na resposta ao questionário e a informar dos objetivos do estudo. Não pudemos excluir a possibilidade de a mensagem ser bloqueada por filtros dos próprios sistemas públicos, situação que procurámos contornar com alguns contactos telefónicos para garantir a receção do *email* e motivar para o preenchimento dos questionários⁶. O *link* do questionário foi enviado com uma mensagem de *email* para cada município, evitando assim a duplicação de respostas.

O questionário esteve acessível cerca de 85 dias (de 14/07/2019 a 07/10/2019).

Rececionámos respostas automáticas de vários municípios a acusar a receção do *email*. Foram devolvidos, com mensagem de erro, cinco *emails*, pelo facto de o endereço estar errado. Verificámos, na sequência destas devoluções, que a base de dados da DGAL se encontrava desatualizada, o que nos obrigou a uma pesquisa nas páginas oficiais dos municípios e ao reenvio do questionário nestas situações.

Contactámos via telefone vários funcionários autárquicos, a fim de averiguar a receção do *email* junto dos serviços e, se necessário, possível encaminhamento.

No dia 22 de julho 2019, tínhamos cerca de 36 respostas. Tendo em conta a taxa de resposta observada, enviámos um lembrete a todos os municípios do universo do estudo, a reforçar o convite para a colaboração no preenchimento do *email* enviado anteriormente. A possibilidade de haver uma elevada taxa de não-resposta e a obtenção de uma amostra que não garanta a representatividade dos inquiridos implica que as conclusões do estudo só se aplicam, em rigor, à amostra.

⁶ Questionário

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação dos Resultados

A aplicação, dos formulários do Google Drive faz a leitura automática das respostas dos inquéritos e forneceu-nos várias possibilidades, desde a análise individual por questionário (podemos exportar em formato Excel / CSV por resposta) ou por totalidade de respostas⁷. Uma das grandes vantagens permitida são os gráficos que disponibiliza em função dos dados recebidos.

De modo, a situar os respondentes, foi solicitada a identificação do município na NUTS II (cf. Gráfico 1).

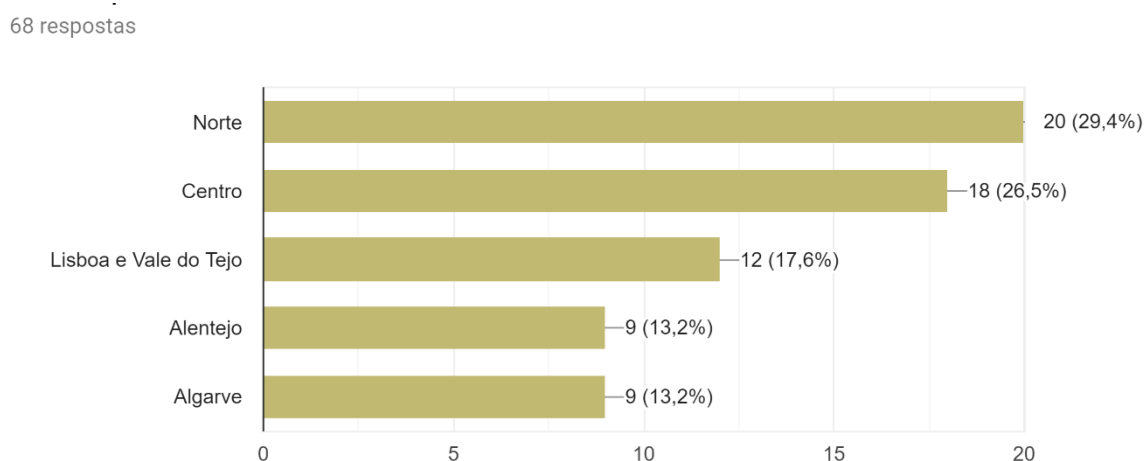


Gráfico 1 - % de questionários respondido por NUTS II

Verificamos que a maior parte das respostas veio do norte do país, uma das regiões com menor taxa de analfabetismo. De referir que na região do Algarve se obteve resposta de mais de metade dos municípios, mostrando disponibilidade e/ou interesse em participar no estudo.

⁷ Anexo II

Uma das questões colocadas, pretendia aferir qual a perceção que os municípios detinham relativamente à dimensão da taxa de analfabetismo no seu município.

67 respostas

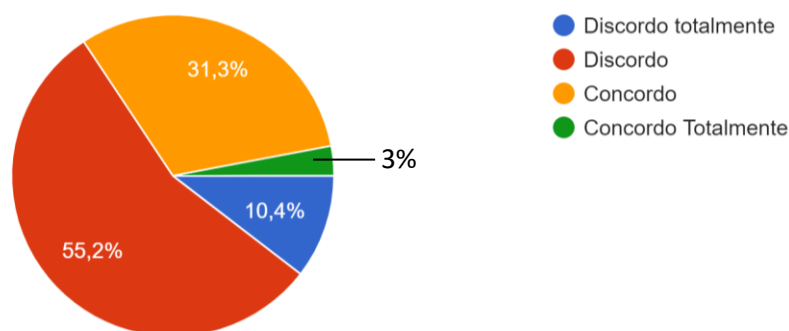


Gráfico 2 – A taxa de analfabetismo neste concelho é elevada – perceção dos municípios (total)

Relativamente à análise que podemos fazer deste gráfico, constata-se que a maioria (65.6%; n=44) dos municípios inquiridos discorda totalmente ou discorda ter uma taxa elevada de analfabetismo no seu concelho. No entanto, 34.4% (n= 23) considera que o seu concelho apresenta uma taxa de analfabetismo elevada, havendo reconhecimento do problema de analfabetismo no seu concelho. Apesar da taxa de analfabetismo descrita nos censos de 2011 indicar que os problemas se mantêm, há municípios inquiridos que não o reconhecem.

Procurámos saber se os municípios dispõem de espaços destinados à Educação e formação de adultos em contexto não formal.

Dos 68 municípios, 64 (94.1%) dispõem de espaços destinados à Educação e formação de adultos não formal. Apenas 4 (5.9%) dos municípios admitem não ter espaços destinados a esse propósito (cf. Gráfico 3). Gostaríamos de perceber se há aqui uma relação entre a existência de espaços de EFA em contexto formal e a taxa de analfabetismo, mas como não conseguimos identificar os municípios respondentes não nos foi possível estabelecer essa relação.

68 respostas

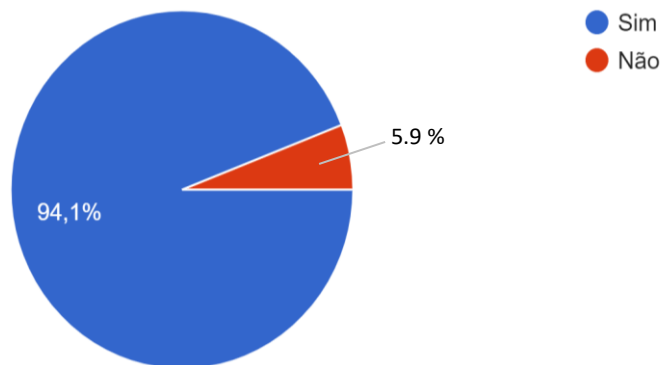


Gráfico 3 - % de municípios que declaram ter espaços destinados à EA em contexto não formal

Para analisar que tipo de espaços são disponibilizados e quem os utiliza (considerando os 64 municípios), observem-se os dados apresentados no Gráfico 4. Verificamos que as Universidades Seniores e os Centros de Convívio são mais frequentados por idosos, que o espaço da Biblioteca se assume como um espaço intergeracional, com atividades dirigidas a todas as faixas etárias. As associações também parecem envolver todas as classes etárias e, por fim, o ensino público parece ser mais vocacionado para crianças e jovens.

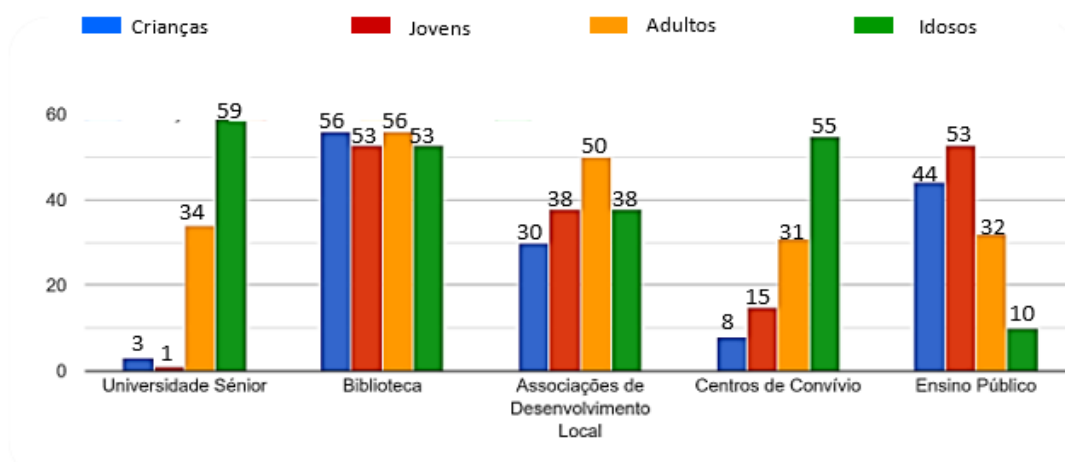


Gráfico 4 – Identificação de espaços destinados a EA e correspondente público

A tabela que se segue (Tabela 6) identifica as atividades desenvolvidas nos espaços destinados à Educação de adultos, não formal, identificados pela amostra. Percebemos, pelos resultados obtidos, que as crianças frequentam atividades ligadas ao ensino da dança e em *ateliers* de trabalhos manuais; as mais identificadas para os jovens são o teatro e a música; no caso dos adultos, frequentam maioritariamente grupos de cantares/ coros, tertúlias, mas o voluntariado e as oficinas de poesia também são significativamente identificados. No caso dos seniores, o grupo mais identificado pelos municípios como frequentador de atividades não formais, destacam-se as seguintes atividades: passeios culturais, informática, convívios intergeracionais. No entanto, as oficinas de pinturas e *ateliers* de trabalhos manuais também foram bastante apontados, como atividades desenvolvidas por este grupo. Ainda que identificadas as oficinas de alfabetização, não são tão consideradas e destinam-se sobretudo a seniores e adultos.

Relativamente aos espaços anteriormente identificados, identifique as atividades neles, desenvolvidas.

	Grupo de Dança	Grupo de Teatro	Ensino de Musica	Grupo de Tertúlias	Atividades Desportivas	Oficinas de Poesia	Oficinas de Informática	Grupo de Cantares e Coros	Oficinas de Pintura	Atelies de Trabalhos Manuais	Convívios Intergeracionais	Oficinas de Alfabetização	Passeios Culturais	Grupos de Voluntariado	Bailarico e Matiné
Crianças	8	0	5	1	2	2	1	0	3	7	2	1	1	0	0
Jovens	2	12	14	0	4	4	4	2	2	4	0	0	1	7	0
Adultos	7	7	4	15	3	11	3	16	7	5	3	9	3	10	4
Seniores	12	17	10	12	16	11	24	19	21	21	24	14	29	9	16
1 vez por semana	5	5	8	3	3	4	9	9	9	11	3	5	4	0	4
2 a 3 vezes por semana	13	8	16	1	21	0	6	7	6	5	6	6	3	5	3
1 vez por mês	0	3	1	10	0	8	3	2	4	3	17	2	17	4	11
Nunca	10	10	3	16	3	17	8	6	7	5	5	21	4	21	18

Tabela 6 –

Nota: Identificação das atividades desenvolvidas, por público e frequência

Fonte – Questionário Online- Apresentação dos dados

Analisando com mais pormenor os dados enviados pelos municípios relativos às iniciativas de alfabetização (cf. Gráfico 5), 44% (n= 30) dos municípios não respondeu ou respondeu nunca ter desenvolvido oficinas de alfabetização, enquanto, que 56% (n=38) admitem de algum modo a existência de iniciativas de alfabetização no seu concelho.

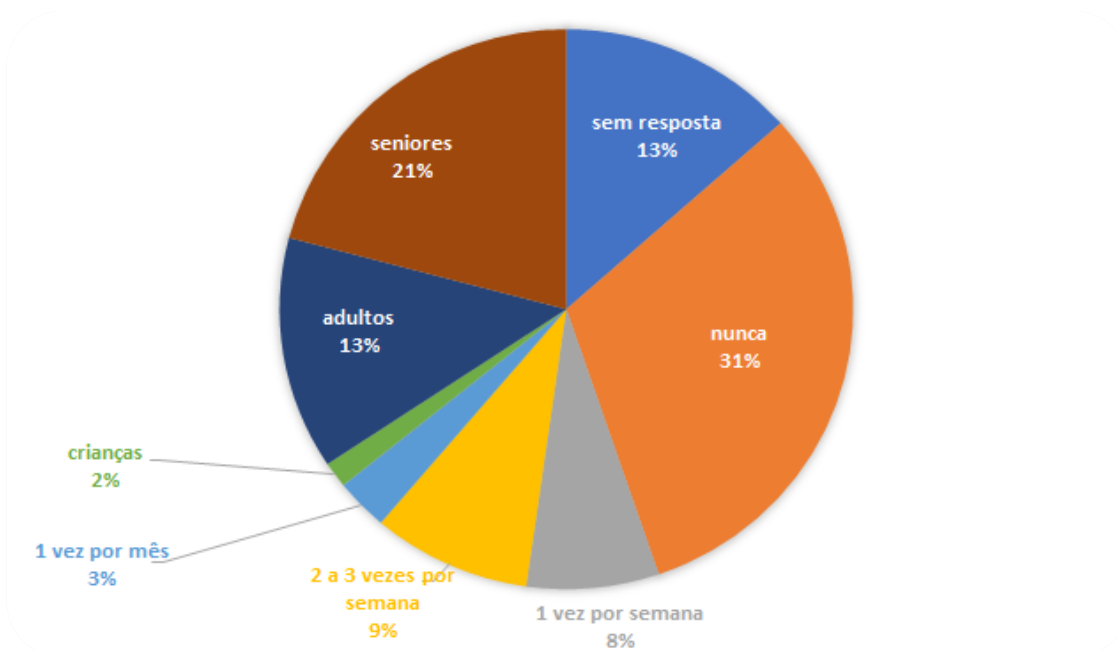


Gráfico 5 – Análise pormenorizada das oficinas de alfabetização

Quando os inquiridos consideram que a Educação e formação de adultos é uma dimensão importante da Educação ao longo da vida, percebemos que a maior parte da nossa amostra (cerca de 69% dos municípios) considera a Educação e Formação de Adultos como uma dimensão importante da Aprendizagem ao Longo da Vida. Apenas 1% discorda da afirmação (cf. Gráfico 6).

68 respostas

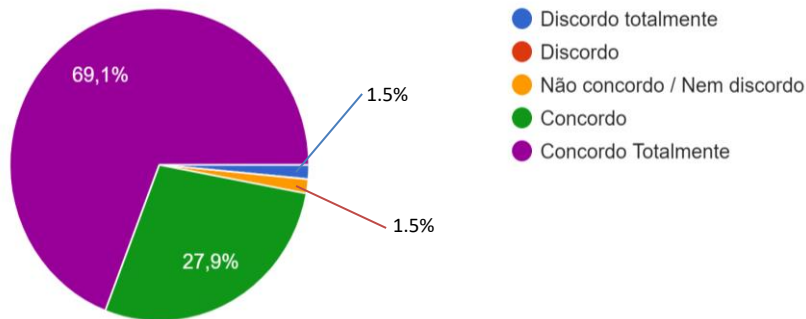


Gráfico 6 - A EFA é uma dimensão importante da Aprendizagem ao Longo da Vida

Procurámos perceber se os municípios promoviam iniciativas de Educação formal dirigidas a adultos. De acordo com as respostas (44,1% referiu que sim; 55,9% indicou que não) (Gráfico 7), procedemos a uma análise do tipo de atividades que são vistas como formais (Tabela 7).

68 respostas

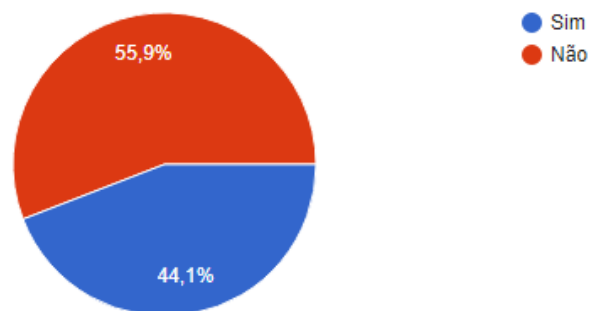


Gráfico 7 - O município é promotor de atividades de EFA em contexto formal

Tipo de atividades EFA identificadas em contexto formal

Sim	
Sim	Academia Sénior, atividades pontuais ou de regularidade não definida
Sim	Academia Sénior, Passeios Idosos, Grupo de Teatro, Sardinhada, entre outras,
Sim	Ações de Formação
Sim	Alfabetização, literacia, atividade física, atividades interculturais, participação cívica, ateliers de formação profissional, etc.
Sim	Apoia as associações locais e desenvolve atividade na Casa do Avô e através das formações de competências parentais
Sim	Atividade na Piscina Municipal: Hidro-Sénior
Sim	Atividades desportivas.
Sim	Aulas de ginástica
Sim	Biblioteca Itinerante
Sim	Centro de Emprego/ GIP
Sim	Educação de adultos
Sim	EFA (B1, B2 e B3 e Secundário) e Vida Ativa.
Sim	exige resposta obrigatória – erro
Sim	Festa da Educação/Promoção da leitura/workshops/seminários.
Sim	Formação de adultos em entidades competentes para esse fim
Sim	Formação em parceria com o IIEFP
Sim	Grupo FicActivo e a existência de um GIP - Gabinete de Inserção Profissional que apoia a organização de UFCD e outras ações EFA;
Sim	Literacia emergente para educadores de infância; ambientes inovadores de aprendizagem para professores e educadores; primeiros socorros higiene e segurança
Sim	Município promotor de um Centro Qualifica
Sim	na área do foro social
Sim	O Município dinamiza a Universidade Sénior de Sardoal
Sim	Projeto de alfabetização
Sim	RVCC para trabalhadores da autarquia, e formação para a comunidade certificada privilegiando a população desempregada
Sim	Seminários em diversas áreas
Sim	Universidade Sénior
Sim	Universidade Sénior
Sim	UNIVERSIDADE SÉNIOR
Sim	Várias Instituições que possuem cursos EFA
Sim	workshops; ações formação

Tabela 7**Nota:** Tipo de atividades EFA identificadas em contexto formal**Fonte** – Questionário Online- Apresentação dos dados

Relativamente aos municípios que declaram não ser promotores de atividades de Educação e Formação de Adultos em contexto formal estes identificam-nas associadas ao sistema de ensino. Os municípios que responderam ter atividades de Educação e formação de adultos em contexto formal, assinalam uma diversidade de respostas tais como: Cursos Educação Formação de Adultos (EFA), Instituto Emprego Formação Profissional (IEFP), Gabinete Inserção Profissional (GIP), entidades externas, associações, o próprio município com iniciativas essencialmente ligadas à população sénior, que é o caso das várias universidades seniores identificadas, de referir a iniciativa de promoção do RVCC para os funcionários da autarquia. De referir aqui um apontamento pertinente, que podemos consultar na DGAL - Portal Autárquico (cf. Quadros I e II), e que mesmo com números de 2010 e 2016, nos deveriam suscitar reflexão.

Quadro I - Estrutura habilitacional dos trabalhadores municipais em 2010

	Dirigente	Técnico Superior	Assistente Técnico	Assistente Operacional	Bombeiros	Informática	Polícia Municipal	Outros	Total
Menos de 4 anos de escolaridade	4	1	5	1 103	0	0	0	15	1 128
4 anos de escolaridade	3	2	148	31 480	156	1	56	249	32 095
6 anos de escolaridade	3	6	702	18 199	384	3	67	290	19 654
9º ano ou equivalente	27	107	4 502	17 915	907	52	172	791	24 473
11º ano	21	103	3 893	2 053	197	124	91	278	6 760
12º ano ou equivalente	30	304	15 908	9 342	606	778	724	1 068	28 760
Bacharelato	93	1 205	333	105	12	59	13	143	1 963
Licenciatura	2 618	18 194	2 110	547	39	434	72	1 802	25 816
Mestrado/Doutoramento	198	785	57	7	0	21	2	56	1 126

308 serviços municipais + 27 Serviços Municipalizados

Fonte - DGAL

Quadro II - N.º de trabalhadores por cargo/carreira segundo o nível de escolaridade em 2016

Nível de escolaridade	Dirigentes	Técnico Superior	Assistente Técnico	Assistente Operacional	Bombeiros	Informática	Polícia Municipal	Outros	Total
menos de 4 anos de escolaridade	0	0	2	454	0	0	0	3	459
4 anos de escolaridade	0	0	46	19813	47	0	20	112	20038
6 anos de escolaridade	2	0	363	14912	196	1	46	123	15643
9º ano ou equivalente	3	51	3323	16743	722	35	160	561	21598
11º ano	6	32	2986	1577	97	105	93	221	5117
12º ano ou equivalente	11	84	16115	12206	870	710	715	1146	31857
Bacharelato	31	762	293	87	4	50	32	55	1314
Licenciatura	2166	17174	2674	919	125	518	118	1210	24904
Mestrado	242	1561	187	76	18	52	7	129	2272
Doutoramento	24	74	1	0	0	2	0	9	110

Fonte - DGAL

Apesar de uma evolução positiva entre 2010 e 2016, podemos verificar que ainda temos cerca de 58.000 funcionários municipais com um nível de escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano, para não mencionar a existência daqueles que apenas têm ou ainda não têm o equivalente ao 1.º ciclo de escolaridade. Também se constata que estão identificados como técnicos superiores funcionários com o 9.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade. A destacar também que a maioria dos municípios inquiridos considera a frequência dos seus colaboradores em ações de formação e Educação de adultos como algo importante (29.9%) ou muito importante (43.3%) (cf. Gráfico 8). É também vista como algo totalmente importante (23.9%) ou muito importante (43.3%) para o desenvolvimento dos indivíduos (Gráfico 9). Também parece haver por parte dos municípios a ideia de que a Educação contribui para o desenvolvimento do território (Gráfico 10).

67 respostas

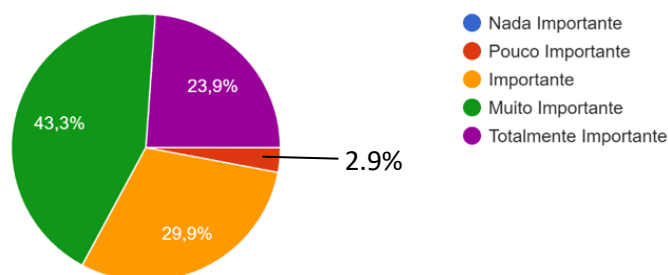


Gráfico 8 – Importância dada pelos municípios à formação dos funcionários municipais

66 respostas

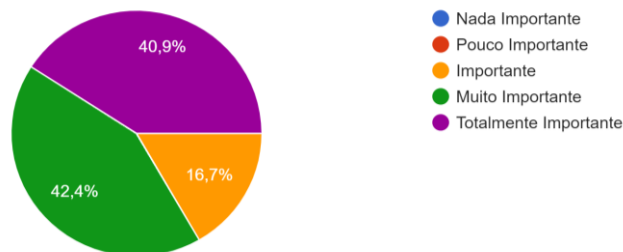


Gráfico 9 – importância atribuída pelos municípios à formação de adultos para o desenvolvimento do indivíduo

68 respostas

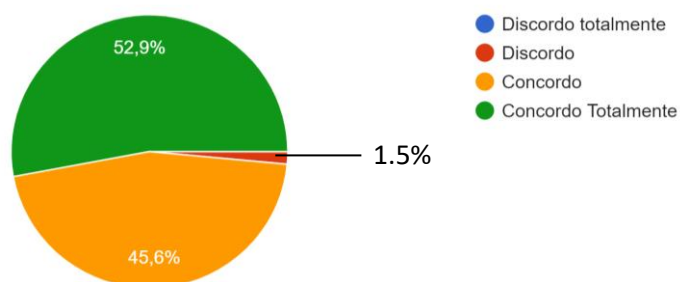


Gráfico 10 – perceção dos municípios quanto ao contributo da EA para o desenvolvimento do concelho

Outro objetivo do estudo passou por compreender se os municípios entendem que todos devem ter oportunidade de aprender a ler e a escrever, se é importante que os seniores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimentos de competências digitais. De acordo com os resultados obtidos, os municípios consideram estas áreas como importantes ou muito importantes (cf. Gráficos 11 e 12).

68 respostas

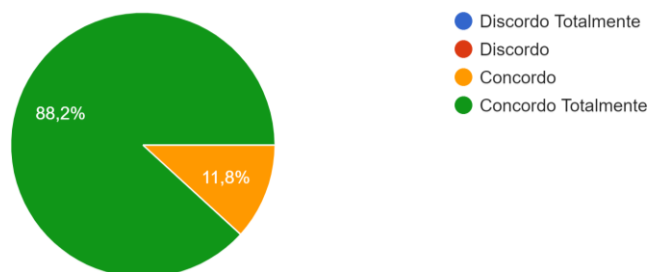


Gráfico 11 – % de municípios que considera importante aprender a ler e a escrever

68 respostas

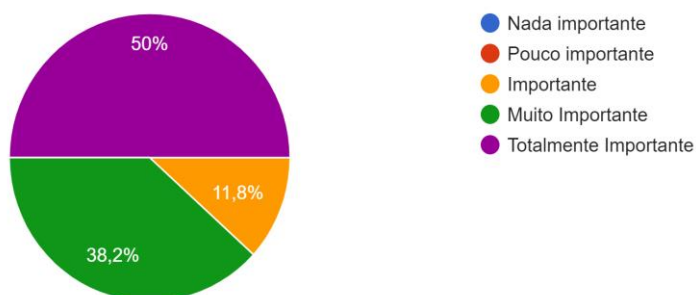


Gráfico 12 – importância atribuída pelos municípios ao desenvolvimento das competências digitais para os seniores

No que concerne às questões da promoção da literacia em contextos não formais, procurou perceber-se se esta é uma preocupação dos municípios, se são desenvolvidas ações e quais. Dos resultados obtidos (Gráficos 13 e 14), observa-se que é uma preocupação para a grande maioria dos municípios inquiridos (97.1%) e são desenvolvidas ações por 94.1% dos municípios inquiridos.

68 respostas

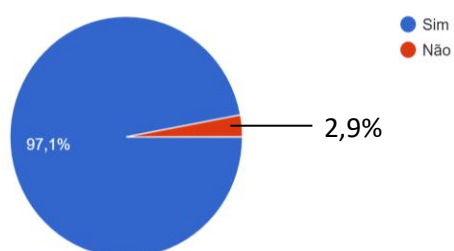


Gráfico 13 – Literacia em contexto não formal é uma preocupação do município?

68 respostas

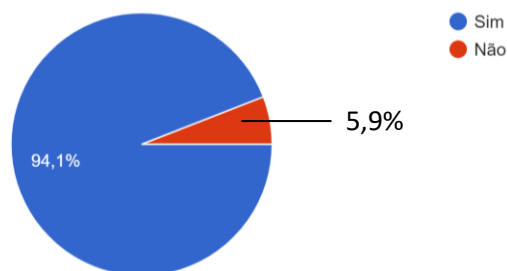


Gráfico 14 – O município promove ações de literacia em contexto não formal?

Quanto às ações desenvolvidas são assinaladas, as novas tecnologias e a literacia digital conseguem evidenciar-se junto das atividades promovidas, seguidas pelas ações de literacia para a saúde, literacia cívica e literacia tradicional, conforme ilustrado pelo Gráfico 15.

68 respostas

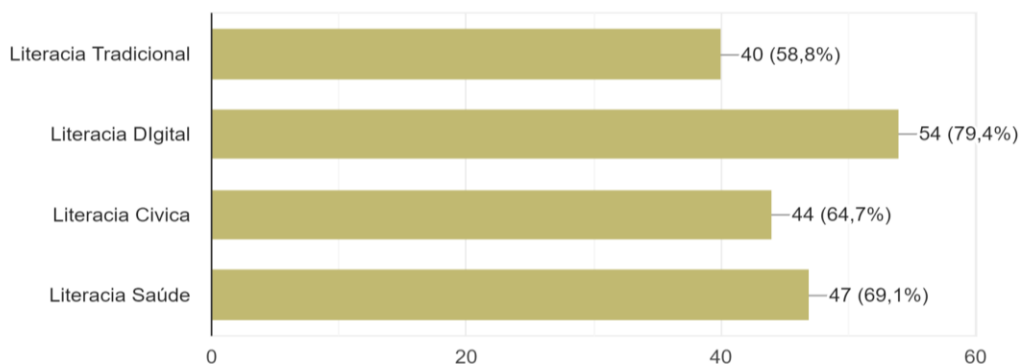


Gráfico 15 – Tipos de ações de literacia promovidas pelos municípios em contexto não formal

Para além destas ações, outra foi mencionada: literacia ambiental (n=1).

4.2. Discussão dos Resultados

No presente trabalho, o grupo de estudo foram os 278 municípios distribuídos pelas diferentes unidades territoriais (NUTS II) com as suas assimetrias e diferentes “cores políticas” com maior ou menor sensibilidade para as questões da educação, mas que em conjunto formam o nosso país.

Foram avaliadas e analisadas as questões respondidas ao questionário enviado. Os municípios da região norte mostraram mais disponibilidade em colaborar no estudo. Ainda assim reconhecemos que a não-resposta teve um peso significativo no estudo.

Perante a realidade que verificamos nos censos de 2011, onde ainda são contabilizados aproximadamente 500.000 analfabetos no nosso país, junto da nossa amostra há municípios que reconhecem existir nos seus concelhos analfabetismo, bem como a ausência de espaços de educação adultos.

Quando analisámos as tabelas e os gráficos do estudo, percebemos que há uma prática que se generalizou, uma tendência a todos os municípios procederem de modo idêntico, no que concerne às atividades e aos espaços, o que nos leva a sugerir que se arrisque na inovação e criatividade, ajuda se pensaremos em trabalhar com a população e ir ao encontro dos interesses

O que significa que pode acontecer que a oferta não esteja a ir ao encontro das necessidades e interesses do público. Os municípios estão a perder oportunidades únicas para recuperar tradições dar voz aos protagonistas e mostrar às gerações atuais como chegámos aqui, dar a conhecer e a valorizar a sua identidade.

Sendo a educação de adultos uma dimensão da Educação ao Longo da Vida, porque todos somos aprendentes em qualquer altura da vida e ao longo da vida, acreditamos que os 500.000 analfabetos, possuem conhecimentos experienciais, saberes que era importante que tivessem oportunidade de ser partilhados. Inspirados na ideia de Antoine Saint-Exupéry: “Dando um pouco deles e receberem um pouco de

nós”, o intercâmbio intergeracional é fonte de riqueza, para que os jovens deem valor ao que hoje está ao seu alcance.

A sociedade que conhecemos “ignora” a existência do número de analfabetos do país. Fazendo uma análise mais pormenorizada à resposta dada pelas autarquias relativamente à existência e frequência de oficinas de alfabetização nos seus concelhos, verificamos que não é uma atividade que seja muito frequente e comum a desenvolver pelas autarquias. Isto porque também ainda não assumem que a educação é um meio para o desenvolvimento do seu território e para o bem-estar da população e não uma ameaça. Assumimos que a EA é uma componente fundamental da ALV, então seria pertinente valorizarmos e reconhecer os saberes de cada um e transmiti-los aos outros. Na leitura feita anteriormente aos resultados do estudo, verificamos haver municípios que não promovem EA, nem em contexto formal. Deduzimos que os adultos ativos, que um dia “voltaram as costas” ao ensino, por más experiências e por desmotivação ou outras razões, abandonaram a escola, continuam sem oportunidade. Quando nos referimos à EA em contexto formal, associamos também aos Centros Qualifica (...) que trazem com eles uma história que foi marcada também pelo Programa Novas Oportunidades, que foram verdadeira oportunidade de muitos para ver valorizadas as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, sem esquecer a mais-valia do processo ao nível de qualificações e empregabilidade, e sobretudo o quanto contribuiu para a autoestima dos participantes.

A este respeito Salgado (2011), escreveu que muitas famílias não compreenderam a importância e a necessidade das competências escolares para a inserção profissional, para o bem-estar e para o exercício pleno da cidadania, proporcionam aos filhos uma educação que passa por vezes por domínios que hoje estão desatualizados, pelas necessidades emergentes da sociedade do conhecimento que vivemos. Muitos destes pais não tiveram sucesso no percurso escolar e aceitam as dificuldades dos filhos, evitando manter muitas vezes uma relação de proximidade com a escola, não apoiam os filhos porque não sabem ou, porque entendem ser uma função da escola. Também aqui o RVCC marcou a diferença, muitos destes pais motivados por adquirirem novas competências, motivaram e acompanharam os filhos.

Podemos ainda salientar o trabalho desenvolvido pelas Universidades Seniores, ainda que seja maioritariamente direcionado a uma faixa etária específica, estas proliferaram pelo país dando oportunidades a muitos de continuar a aprender, mas infelizmente não estão acessíveis a todos.

Um dos objetivos da EA obviamente que passa também pela qualificação e a empregabilidade, mas o foco está no indivíduo, ajudando na conscientização crítica da necessidade da sua própria mudança, como diria Paulo Freire (1987). Obviamente que a qualificação é essencial também para o bem-estar das famílias pelo benefício da mão de obra qualificada e empregabilidade, ainda assim, em 2010, cerca de 32,000 funcionários autárquicos tinham apenas a 4ª classe, este mesmo número desceu e em 2016 eram 20,000 os funcionários públicos com apenas a 4ª classe. Precisamos dar oportunidade a estas pessoas de aprenderem coisas novas, de alargar os horizontes e serem agentes da sua própria mudança. Para isso há todo um processo necessário a ser feito, urge a capacidade de os saber atrair, para que participem em contextos de aprendizagem não formais, que acreditamos serem os mais apropriados para estes públicos. Na análise às respostas da nossa amostra, verificamos que há uma autarquia que não considera importante a formação dos seus funcionários, algo inaceitável quando todos sabemos que a EA contribui para o desenvolvimento do local. Ainda que seja apenas uma autarquia a espelhar esta opinião, faz-nos crer que não admitem considerar que a educação contribui para o desenvolvimento do seu concelho, e aqui citamos a Agenda 21 Local “Agir Local, Pensar Global”, no sentido de trabalharmos todos, em prol do desenvolvimento sustentável, pensar nos outros que virão depois de nós, educar para a capacidade de suprir as necessidades da geração atual sem comprometer as necessidades das gerações futuras, daí que se pense na educação e se alerte para a sociedade do conhecimento, uma vez que ainda temos pessoas que não sabem ler nem escrever, que se sentem excluídos da sociedade que também é a deles.

Urge uma maior atenção à literacia da população, pois temos os que não sabem ler nem escrever e também temos os infoexcluídos, os baixos níveis de literacia de muitos que sabem ler e escrever, mas não sabem interpretar, não conseguem compreender o que leem, aqui poderíamos falar dos jovens, não só aqueles que

abandonam a escola, mas os que lá estão, sem que se sintam cativados e sem qualquer motivação, um assunto pertinente que deverá ser abordado noutro estudo.

CONCLUSÃO

No presente estudo, procuramos conhecer a EFA numa viagem pelo país local. Com o objetivo de conhecer a realidade da EFA, junto do poder local, ao nível de Portugal Continental. De salientar que pretendemos compreender a importância dada à educação enquanto, meio de desenvolvimento do local, de acordo com a perceção dos inquiridos.

As instituições de governação local têm um dos melhores palcos de atuação, como instituições públicas de proximidade às comunidades, constituem um dos parceiros de relevo na estrutura de desenvolvimento das suas populações, na medida que são aquelas que são mais conhecedoras dos contextos que governam, das suas necessidades e das suas potencialidades.

Tem havido um reconhecimento crescente de que os processos educativos não se restringem apenas aos atos formais da escola e que os contextos de vida podem ser enriquecidos, com a oferta de oportunidades educativas não formais para todos, por uma variedade de instituições locais, entre elas, as autarquias.

Sendo o foco do nosso trabalho conhecer quais as práticas educativas, dirigidas sobretudo à população adulta, promovidas pelos municípios portugueses, desenvolvemos este estudo, pois a EA surge como parte integrante da Aprendizagem ao Longo da Vida. É entendida como parte integrante da vida dos adultos, constituindo um meio de aprendizagem para pessoas que abandonaram precocemente a escola ou para aqueles que nunca tiveram oportunidade de a frequentar.

De salientar que os resultados obtidos não são surpreendentes para aqueles que se preocupam com a problemática em estudo. Constatções que nos permitem supor que a EFA não é uma problemática essencial para o poder público e que continuam muitos a ficar para trás.

Continuamos a formar e a qualificar mão de obra, nomeadamente animadores socioeducativos, excelentes recursos humanos, para a dinamização de EFA pois têm a formação adequada, contudo, não se rentabiliza em termos de empregabilidade. Talvez seja tempo de erguer a coordenação concelhia da EFA ou uma estrutura equivalente que dinamize, coordene grupos de animadores para irem ao encontro daqueles que nunca tiveram oportunidade de aprender. Porque não, criar uma alínea na Carta

Educativa⁸ e tornar o sonho de muitos realidade? Será só assim que podemos caminhar para o desenvolvimento sustentável que seja *capaz, de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações.*

Embora pese as limitações metodológicas do presente estudo, o mesmo apresenta a mais valia de não silenciar a necessidade de um Olhar atento à problemática. A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida precisam e merecem uma maior atenção por parte de um dos principais atores locais: as autarquias. Estas não se podem demitir das suas responsabilidades para com o desenvolvimento das pessoas, das comunidades e do local. Para serem facilitadores deste processo, podem chamar as animadoras e os animadores socioeducativos, pois estes apresentam o perfil adequado para este importante e urgente desafio.

⁸ Decreto-Lei 21/2019 Série I de 2019-01-30

Referências Bibliográficas

- Aguilar Idáñez, M.J., & Ander-Egg, E. (2007). *Diagnóstico social: conceitos e metodologia*. Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal (REAPN).
- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de estudos africanos*, (4), 35-70.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Belle, T., & Ward, C. (1996). *Development through nonformal education*. In A. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2nd ed.) (pp. 228-233). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é a Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Canário, R. (2008). Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. *Educação (UFES)*, 33 (1), 41.
- Capucha, L. (2009), *Balanço da iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em Mudança*. Lisboa: ANQ.
- Carvalho, N., (2016). *Do paradigma funcionalista ao paradigma territorialista: discursos, políticas, práticas e contradições sobre o desenvolvimento local em Portugal*. In *Atas do II Congresso Internacional Educação, Ambiente e Desenvolvimento*. OIKOS – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria. (pp 87-99)
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2018). *Seminário Educação de adultos: ninguém pode ficar para trás*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. (2006). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias

Constituição da República Portuguesa de 23 de setembro de 1822. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>

Constituição da República Portuguesa de 22 de fevereiro de 1933. *Diário da República n.º 43/1933 – I Série* Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/210931>

Constituição da República Portuguesa de 10 de abril de 1976. *Diário da República n.º 86/1976 – I Série* (p.1892 art.º 219)

Colletta, J. (1996). Formal, Informal and Nonformal Education. In A. C. Tuijnman (ed.), *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press.

Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Cupeto, C., Silva, S., Abelha, H., Ribeiro, P., & Figueiredo, M. J. (2007). *Guia Agenda 21 Local: Um desafio para todos*. Amadora: Agência Portuguesa do Ambiente.

Couper, M. P., & Miller, P. V. (2008). Web survey methods: introduction. *Public Opinion Quarterly*, 72 (5), 831-835.

Cunha, T. (2006). O desenvolvimento local e a educação e formação ao longo da vida: Estratégias para a democracia. In *ASE Encontros de Inverno Conferências de Encerramento*. Coimbra: ESEC.

Decreto-Lei nº 387/1999 de 28 de setembro. *Diário da República n.º 227/1999 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de outubro. *Diário da República n.º 240/2002 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. (revogado)

Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. *Diário da República n.º 21/2019 – I Série A*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Nacional.

Ferreira, M. J., & Campos, P. (2001). XI - *O inquérito estatístico. Dossiês Didáticos, projecto ALEA*. Disponível em: <http://alea-estp.ine.pt>.

Figueira, E. (1996). *A participação dos adultos ativos na formação profissional contínua: Atas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspetivas 1996, sobre Educação de Adultos em Portugal*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1986). *Educação para a prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Gadotti, M. (2001). Pedagogia da terra: ecopedagogia e Educação sustentável. In C. A. Torres, P. Freire (eds.), *La agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 81-132). Buenos Aires: Clacso.

Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Lisboa: Dinâmia.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2013). *Inquérito à educação e formação de adultos 2011. Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: INE.

Jarvis, P. (1983). *Adult education and lifelong learning*. (3 ed.). New York: Routledge Falmer.

- Jarvis, P. (1987). *Adult education in the social context*. (78). New York: Routledge Falmer.
- Jefferies, T., & Smith, M.K. (2005). *What is informal education? The encyclopaedia of informal education*. Disponível em: <http://infed.org/mobi/what-is-informal-education>. Consultado a julho 2019.
- Lei n.º 3/1979 de 1 de janeiro. *Diário da República n.º 8/1979 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 169/1999 de 18 de setembro. *Diário da República n.º 219/1999 - I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro. *Diário da República n.º 176/2013 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8 (1), 10-20.
- Lima, L. (1996). *Do Estado da Educação de Adultos em Portugal: Atas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspetivas”1996, sobre Educação de Adultos em Portugal*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Melo, A. (2008). *A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade*. Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas. Lisboa: CNE
- Melo, A. (2013). A Educação de Adultos como forma educativa de resistência. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, (34), 5-12.

- Melo, A. (2017). *Educação de adultos, ontem como hoje, um campo de valores*. Comunicação realizada no Workshop Internacional do Projeto Final -Financing Adult Learning In Europe. Porto. Disponível em: [http://www.apcep.pt/userfiles/APCEP_ALBERTOMELO_FINALE\(1\).pdf](http://www.apcep.pt/userfiles/APCEP_ALBERTOMELO_FINALE(1).pdf)
- Machado, J., & Matias Alves, J. (2014). *Município, Território e Educação: A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica.
- Nabais, J. (2007). *A Autonomia Financeira das Autarquias Locais*. Coimbra: Almedina
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Pereira, J. C. (1990). (coord.). *Ato adicional à carta constitucional da monarquia das cortes 1852 Portugal* (Vol. I – II). Lisboa: Publicações Alfa.
- Piaget, J. (1984). *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Summus,
- Pires, O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Portaria nº 232/2006 de 29 agosto. *Diário da República* n.º 165/2016 – I Série. Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Ribeiro, C. (2017). *Aprender o que se quer aprender: um mote para a educação de adultos.*” Entrevista ANQEP.
- Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Recomendação nº 2/2019, de 17 de julho. *Diário da República* n.º 135/2019 – II Série C. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de julho. *Diário da República n.º 160/1998 – I Série B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Sachs, I. (1995). Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. *Estudos Avançados*, 9 (25), 29-63.

Salgado, L. (1990). O outro lado da educação: para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 105-119.

Salgado, L. (2003). *A inadequação da educação aos destinatários: inclusão e exclusão à entrada na escola básica: respostas formais e não formais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Salgado, L. (coord) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.

Salgado, L., & Estevão, M. (2016). *Políticas de Educação de Adultos para o Desenvolvimento no Portugal Democrático*. Ciclo de Conferências. Unidade Curricular Seminário, Coimbra: ESEC

Saint-Exupéry, A. (2015). *O príncipezinho: Com ilustrações do autor*. Leya.

Smith, M. K. (2002). 'Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy'. The encyclopedia of informal education. Disponível em: www.infed.org/thinkers/etknowl.htm.

Senge, P. M. (2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business

Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Sutton, P. (1996). *Lifelong and continuing education*. In A. Tuijnman (ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2nd ed.) (pp. 27-32). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Unesco (1976) *Recommendation on the development of adult education*, adopted by the general conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 nov. 1976. Paris: UNESCO.

Unesco (1997). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Unesco.

Consultada em agosto 2019 em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por.locale=en

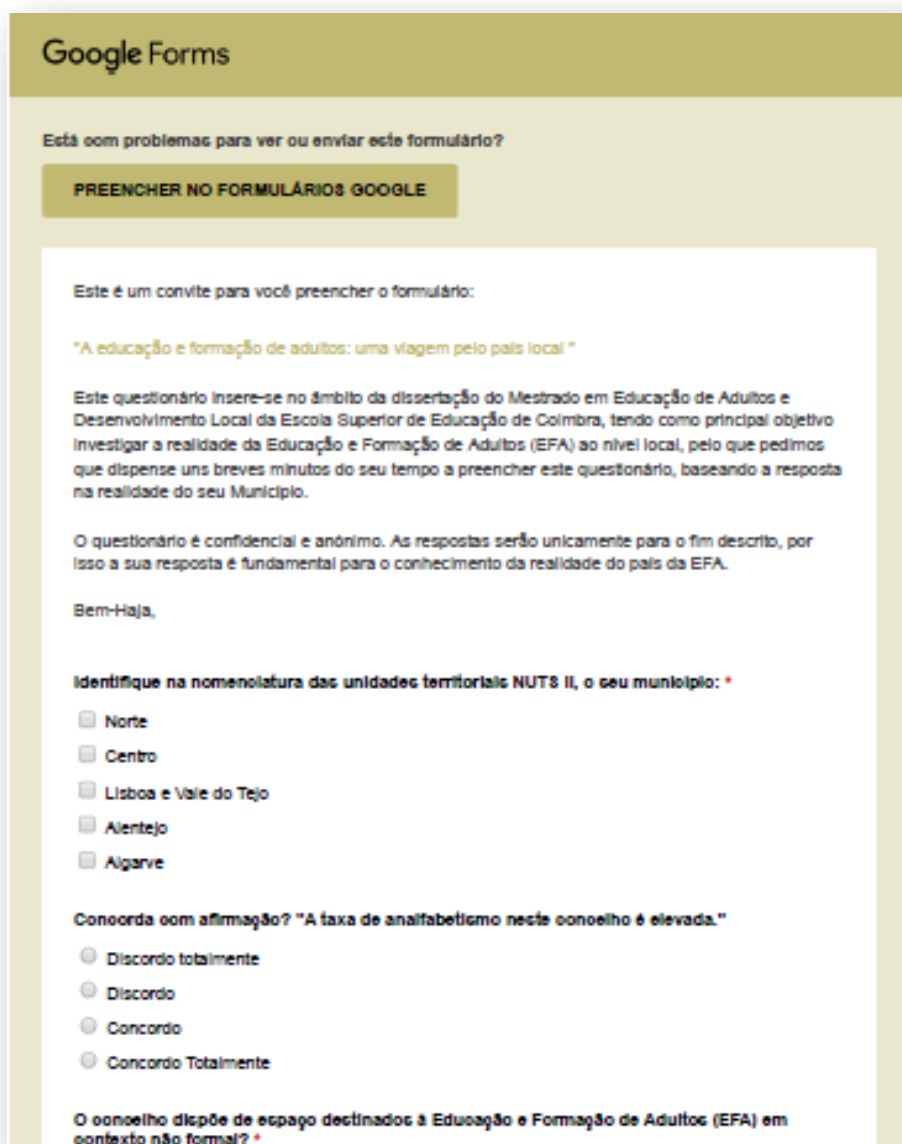
Unesco (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Disponível em: http://confinteabrazilmais.mec.gov.br/images/documentos/relatório_global_aprendizagem_educacao_adultos.pdf

Páginas Consultadas

- [AGeNortC](https://iia.pt/agenortc/) - <https://iia.pt/agenortc/>
- [ANQEP](http://www.anqep.gov.pt/) - <http://www.anqep.gov.pt/>
- [APCEP](http://www.apcep.pt/) - <http://www.apcep.pt/>
- [CNE](http://www.cnedu.pt/pt/) - <http://www.cnedu.pt/pt/>
- [DGAL](http://www.portalautarquico.dgal.gov.pt/) - <http://www.portalautarquico.dgal.gov.pt/>
- [Diário da República Eletrónico](https://dre.pt/) - <https://dre.pt/>
- [EAEA](https://eaea.org/) - <https://eaea.org/>
- [INE](https://www.ine.pt/) - <https://www.ine.pt/>
- [OMS](https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/) - <https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>
- [PORDATA](https://www.pordata.pt/) - <https://www.pordata.pt/>
- [Segurança Social](http://www.seg-social.pt/) - <http://www.seg-social.pt/>

ANEXOS

Anexo I



Google Forms

Está com problemas para ver ou enviar este formulário?

PREENCHER NO FORMULÁRIO DO GOOGLE

Este é um convite para você preencher o formulário:

"A educação e formação de adultos: uma viagem pelo país local"

Este questionário insere-se no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo como principal objetivo investigar a realidade da Educação e Formação de Adultos (EFA) ao nível local, pelo que pedimos que dispense uns breves minutos do seu tempo a preencher este questionário, baseando a resposta na realidade do seu Município.

O questionário é confidencial e anónimo. As respostas serão unicamente para o fim descrito, por isso a sua resposta é fundamental para o conhecimento da realidade do país da EFA.

Bem-Haja,

Identifique na nomenclatura das unidades territoriais NUTS II, o seu município: *

- Norte
- Centro
- Lisboa e Vale do Tejo
- Alentejo
- Algarve

Concorda com afirmação? "A taxa de analfabetismo neste concelho é elevada."

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

O concelho dispõe de espaço destinados à Educação e Formação de Adultos (EFA) em contexto não formal? *

Sim

Não

Se na última pergunta respondeu SIM, identifique os espaços e a quem se destinam.

	Crianças	Jovens	Adultos	Idosos
Universidade Sénior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associações de Desenvolvimento Local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centros de Convívio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relativamente aos espaços anteriormente identificados, identifique as actividades neles desenvolvidas.

Identifique as actividades relativamente ao Espaço, Destinatários e Frequência

	Crianças	Jovens	Adultos	Seniores	1 vez por semana	2 a 3 vezes por semana	1 vez por mês	Nunca
Grupos de Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos de Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino de Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de Tertúlas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades Desportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficinas de Poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficinas de Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de Cantares e Coros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficinas de Pintura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atelier de Trabalhos Manuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convívios Intergeracionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficinas de Alfabetização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passelos Culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos de Voluntariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balário e matine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A EFA é uma dimensão importante da Aprendizagem ao Longo da Vida. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

7- O município é promotor de atividades de EFA em contexto formal?

- Sim
- Não

Se Sim, quais? *

O município entende ser importante a frequência dos seus colaboradores em ações de formação e educação de adultos?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Totalmente importante

A EFA é importante para o desenvolvimento do indivíduo?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Totalmente importante

A EFA contribui para o desenvolvimento do concelho? *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

O município enquanto promotor de inclusão social, entende que todos devem ter oportunidade de aprender a ler e a escrever. *

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

É importante que a população sénior tenha oportunidade de desenvolver competências digitais. *

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Totalmente importante

O nível de literacia da população é uma preocupação do município? *

- Sim
- Não

O município desenvolve ações de promoção de literacia em contexto não formal? *

- Sim
- Não

Se sim, quais? *

- Literacia Tradicional
- Literacia Digital
- Literacia Cívica
- Literacia Saúde

Outra?

Anexo II



Distrito	MUNICÍPIO	E-mail
Distrito AVEIRO	ÁGUEDA	geral@cm-agueda.pt
Distrito AVEIRO	ALBERGARIA-A-VELHA	geral@cm-albergaria.pt
Distrito AVEIRO	ANADIA	geral@cm-anadia.pt
Distrito AVEIRO	AROUCA	geral@cm-arouca.pt
Distrito AVEIRO	AVEIRO	geral@cm-aveiro.pt
Distrito AVEIRO	CASTELO DE PAIVA	geral@cm-castelo-paiva.pt
Distrito AVEIRO	ESPINHO	geral@cm-espinho.pt
Distrito AVEIRO	ESTARREJA	geral@cm-estarreja.pt
Distrito AVEIRO	ÍLHAVO	geralcmi@cm-ilhavo.pt
Distrito AVEIRO	MEALHADA	gabpresidencia@cm-mealhada.pt
Distrito AVEIRO	MURTOSA	geral@cm-murtosa.pt
Distrito AVEIRO	OLIVEIRA DE AZEMÉIS	geral@cm-oaz.pt
Distrito AVEIRO	OLIVEIRA DO BAIRRO	cmolb@cm-olb.pt
Distrito AVEIRO	OVAR	gapresidencia@cm-ovar.pt
Distrito AVEIRO	SANTA MARIA DA FEIRA	santamariadafeira@cm-feira.pt
Distrito AVEIRO	SÃO JOÃO DA MADEIRA	geral@cm-sjm.pt
Distrito AVEIRO	SEVER DO VOUGA	cm.sever@cm-sever.pt
Distrito AVEIRO	VAGOS	geral@cm-vagos.pt
Distrito AVEIRO	VALE DE CAMBRA	geral@cm-valedecambra.pt
Distrito BEJA	ALJUSTREL	geral@mun-aljustrel.pt
Distrito BEJA	ALMODÓVAR	geral@cm-almodovar.pt
Distrito BEJA	ALVITO	geral@cm-alvito.pt
Distrito BEJA	BARRANCOS	geral@cm-barrancos.pt
Distrito BEJA	BEJA	geral@cm-beja.pt
Distrito BEJA	CASTRO VERDE	geral@cm-castroverde.pt
Distrito BEJA	CUBA	geral@cm-cuba.pt
Distrito BEJA	FERREIRA DO ALENTEJO	geral@cm-ferreira-alentejo.pt
Distrito BEJA	MÉRTOLA	geral@cm-mertola.pt
Distrito BEJA	MOURA	cmmoura@cm-moura.pt
Distrito BEJA	ODEMIRA	geral@cm-odemira.pt
Distrito BEJA	OURIQUE	geral@cmourique.pt
Distrito BEJA	SERPA	geral@cm-serpa.pt
Distrito BEJA	VIDIGUEIRA	geral@cm-vidigueira.pt
Distrito BRAGA	AMARES	geral@municipioamares.pt
Distrito BRAGA	BARCELOS	geral@cm-barcelos.pt

Distrito BRAGA	BRAGA	municipe@cm-braga.pt
Distrito BRAGA	CABECEIRAS DE BASTO	servicoatendimentounico@cabeceirasdebasto.pt
Distrito BRAGA	CELORICO DE BASTO	geral@mun-celoricodebasto.pt
Distrito BRAGA	ESPOSENDE	carla.dias@cm-esposende.pt
Distrito BRAGA	FAFE	geral@cm-fafe.pt
Distrito BRAGA	GUIMARÃES	geral@cm-guimaraes.pt
Distrito BRAGA	PÓVOA DE LANHOSO	geral@mun-planhoso.pt
Distrito BRAGA	TERRAS DE BOURO	geral@cm-terrasdebouro.pt
Distrito BRAGA	VIEIRA DO MINHO	geral@cm-vminho.pt
Distrito BRAGA	VILA NOVA DE FAMALICÃO	camaramunicipal@vilanovadefamalicao.org
Distrito BRAGA	VILA VERDE	geral@cm-vilaverde.pt
Distrito BRAGA	VIZELA	geral@cm-vizela.pt
Distrito BRAGANÇA	ALFÂNDEGA DA FÉ	gabinetepresidencia.cmaf@gmail.com
Distrito BRAGANÇA	BRAGANÇA	cmb@cm-braganca.pt
Distrito BRAGANÇA	CARRAZEDA DE ANSIÃES	geral@cmca.pt
Distrito BRAGANÇA	FREIXO DE ESPADA À CINTA	geral@cm-fec.pt
Distrito BRAGANÇA	MACEDO DE CAVALEIROS	geral@cm-macedodecavaleiros.pt
Distrito BRAGANÇA	MIRANDA DO DOURO	geral@cm-mdouro.pt
Distrito BRAGANÇA	MIRANDELA	geral@cm-mirandela.pt
Distrito BRAGANÇA	MOGADOURO	geral@mogadouro.pt
Distrito BRAGANÇA	TORRE DE MONCORVO	geral@torredemoncorvo.pt
Distrito BRAGANÇA	VILA FLOR	geral@cm-vilafior.pt
Distrito BRAGANÇA	VIMIOSO	gi.cmv@cm-vimioso.pt
Distrito BRAGANÇA	VINHAI	geral@cm-vinhais.pt
Distrito CASTELO BRANCO	BELMONTE	cmbelmonte@mail.telepac.pt
Distrito CASTELO BRANCO	CASTELO BRANCO	camara@cm-castelobranco.pt
Distrito CASTELO BRANCO	COVILHÃ	info@cm-covilha.pt
Distrito CASTELO BRANCO	FUNDÃO	geral@cm-fundao.pt
Distrito CASTELO BRANCO	IDANHA-A-NOVA	geral@cm-idanhanova.pt
Distrito CASTELO BRANCO	OLEIROS	geral@cm-oleiros.pt
Distrito CASTELO BRANCO	PENAMACOR	secretaria.gap@cm-penamacor.pt
Distrito CASTELO BRANCO	PROENÇA-A-NOVA	geral@cm-proencanova.pt
Distrito CASTELO BRANCO	SERTÃ	geral@cm-serta.pt
Distrito CASTELO BRANCO	VILA DE REI	geral@cm-viladerei.pt
Distrito CASTELO BRANCO	VILA VELHA DE RÓDÃO	geral@cm-vvrodao.pt
Distrito COIMBRA	ARGANIL	geral@cm-arganil.pt
Distrito COIMBRA	CANTANHEDE	geral@cm-cantanhede.pt
Distrito COIMBRA	COIMBRA	geral@cm-coimbra.pt
Distrito COIMBRA	CONDEIXA-A-NOVA	geral@cm-condeixa.pt
Distrito COIMBRA	FIGUEIRA DA FOZ	municipe@cm-figfoz.pt
Distrito COIMBRA	GÓIS	correio@cm-gois.pt
Distrito COIMBRA	LOUSÃ	geral@cm-lousa.pt
Distrito COIMBRA	MIRA	geral@cm-mira.pt
Distrito COIMBRA	MIRANDA DO CORVO	camara@cm-mirandadorcorvo.pt
Distrito COIMBRA	MONTEMOR-O-VELHO	geral@cm-montemorvelho.pt
Distrito COIMBRA	OLIVEIRA DO HOSPITAL	geral@cm-oliveiradohospital.pt
Distrito COIMBRA	PAMPILHOSA DA SERRA	municipio@cm-pampilhosadaserra.pt

Distrito COIMBRA	PENACOVA	geral@cm-penacova.pt
Distrito COIMBRA	PENELA	cmpenela@cm-penela.pt
Distrito COIMBRA	SOURE	geral@cm-soure.pt
Distrito COIMBRA	TÁBUA	geral@cm-tabua.pt
Distrito COIMBRA	VILA NOVA DE POIARES	geral@cm-vilanovadepoiares.pt
Distrito ÉVORA	ALANDROAL	geral@cm-alandroal.pt
Distrito ÉVORA	ARRAIÓLOS	geral@cm-arraiolos.pt
Distrito ÉVORA	BORBA	geral@cm-borba.pt
Distrito ÉVORA	ESTREMOZ	geral@cm-estremoz.pt
Distrito ÉVORA	EVORA	cmevora@cm-evora.pt
Distrito ÉVORA	MONTEMOR-O-NOVO	cmmontemor@cm-montemornovo.pt
Distrito ÉVORA	MORA	geral@cm-mora.pt
Distrito ÉVORA	MOURÃO	gap@cm-mourao.pt
Distrito ÉVORA	PORTEL	geral@mail.cm-portel.pt
Distrito ÉVORA	REDONDO	geral@cm-redondo.pt
Distrito ÉVORA	REGUENGOS DE MONSARAZ	geral@cm-reguengos-monsaraz.pt
Distrito ÉVORA	VENDAS NOVAS	geral@cm-vendasnovas.pt
Distrito ÉVORA	VIANA DO ALENTEJO	camara@cm-vianadoalentejo.pt
Distrito ÉVORA	VILA VIÇOSA	geral@cm-vilavicosa.pt
Distrito FARO	ALBUFEIRA	geral@cm-albufeira.pt
Distrito FARO	ALCOUTIM	geral@cm-alcoutim.pt
Distrito FARO	ALJEZUR	geral@cm-aljezur.pt
Distrito FARO	CASTRO MARIM	expediente@cm-castromarim.pt
Distrito FARO	FARO	geral@cm-faro.pt
Distrito FARO	LAGOA	expediente@cm-lagoa.pt
Distrito FARO	LAGOS	expediente.geral@cm-lagos.pt
Distrito FARO	LOULÉ	cmloule@cm-loule.pt
Distrito FARO	MONCHIQUE	geral@cm-monchique.pt
Distrito FARO	OLHÃO	geral@cm-olhao.pt
Distrito FARO	PORTIMÃO	geral@cm-portimao.pt
Distrito FARO	SÃO BRÁS DE ALPORTEL	camara@cm-sbras.pt
Distrito FARO	SILVES	expediente@cm-silves.pt
Distrito FARO	TAVIRA	camara@cm-tavira.pt
Distrito FARO	VILA DO BISPO	geral@cm-viladobispo.pt
	VILA REAL DE SANTO	
Distrito FARO	ANTÓNIO	geral@cm-vrsa.pt
Distrito GUARDA	AGUIAR DA BEIRA	geral@cm-aguiardabeira.pt
Distrito GUARDA	ALMEIDA	camara@cm-almeida.pt
Distrito GUARDA	CELORICO DA BEIRA	geral@cm-celoricodabeira.pt
	FIGUEIRA DE CASTELO	
Distrito GUARDA	RODRIGO	cm-fcr@cm-fcr.pt
Distrito GUARDA	FORNOS DE ALGODRES	geral@cm-fornosdealgodres.pt
Distrito GUARDA	GOUVEIA	geral@cm-gouveia.pt
Distrito GUARDA	GUARDA	geral@mun-guarda.pt
Distrito GUARDA	MANTEIGAS	geral@cm-manteigas.pt
Distrito GUARDA	MÊDA	cmeda@cm-meda.pt
Distrito GUARDA	PINHEL	cm-pinhel@cm-pinhel.pt

Distrito GUARDA	SABUGAL	geral@cm-sabugal.pt
Distrito GUARDA	SEIA	cm-seia@cm-seia.pt
Distrito GUARDA	TRANCOSO	geral@cm-trancoso.pt
Distrito GUARDA	VILA NOVA DE FOZ CÔA	correio@cm-fozcoa.pt
Distrito LEIRIA	ALCOBAÇA	cmalcobaca@cm-alcobaca.pt
Distrito LEIRIA	ALVAIÁZERE	geral@cm-alvaiazere.pt
\Distrito LEIRIA	ANSIÃO	geral@cm-ansiao.pt
Distrito LEIRIA	BATALHA	geral@cm-batalha.pt
Distrito LEIRIA	BOMBARRAL	geral@cm-bombarral.pt
Distrito LEIRIA	CALDAS DA RAINHA	geral@cm-caldas-rainha.pt
Distrito LEIRIA	CASTANHEIRA DE PÊRA	camara@cm-castanheiradepera.pt
Distrito LEIRIA	FIGUEIRÓ DOS VINHOS	secretaria@cm-figueirodosvinhos.pt
Distrito LEIRIA	LEIRIA	cmleiria@cm-leiria.pt
Distrito LEIRIA	MARINHA GRANDE	geral@cm-mgrande.pt
Distrito LEIRIA	NAZARÉ	geral@cm-nazare.pt
Distrito LEIRIA	ÓBIDOS	geral@cm-obidos.pt
Distrito LEIRIA	PEDRÓGÃO GRANDE	geral@cm-pedrogaogrande.pt
\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\	\\\\	\\
\\	\\	\\
Distrito LEIRIA	PORTO DE MÓS	geral@municipio-portodemos.pt
Distrito LISBOA	ALENQUER	geral@cm-alenquer.pt
Distrito LISBOA	AMADORA	geral@cm-amadora.pt
Distrito LISBOA	ARRUDA DOS VINHOS	cm-arruda@cm-arruda.pt
\\	AZAMBUJA	geral@cm-azambuja.pt
Distrito LISBOA	CADAVAL	geral@cm-cadaval.pt
Distrito LISBOA	CASCAIS	atendimento.municipal@cm-cascais.pt
Distrito LISBOA	LISBOA	geral@cm-lisboa.pt
Distrito LISBOA	LOURES	geral@cm-loures.pt
Distrito LISBOA	LOURINHÃ	geral@cm-lourinha.pt
Distrito LISBOA	MAFRA	geral@cm-mafra.pt
Distrito LISBOA	ODIVELAS	geral@cm-odivelas.pt
Distrito LISBOA	OEIRAS	geral@cm-oeiras.pt
Distrito LISBOA	SINTRA	geral@cm-sintra.pt;municipe@cm-sintra.pt
Distrito LISBOA	SOBRAL DE MONTE AGRAÇO	geral@cm-sobral.pt
Distrito LISBOA	TORRES VEDRAS	geral@cm-tvedras.pt
Distrito LISBOA	VILA FRANCA DE XIRA	geral@cm-vfxira.pt
Distrito PORTALEGRE	ALTER DO CHÃO	geral@cm-alter-chao.pt
Distrito PORTALEGRE	ARRONCHES	geral@cm-arronches.pt
Distrito PORTALEGRE	AVIS	geral@cm-avis.pt
Distrito PORTALEGRE	CAMPO MAIOR	geral@cm-campo-maior.pt
Distrito PORTALEGRE	CASTELO DE VIDE	cm.castvide@mail.telepac.pt
Distrito PORTALEGRE	CRATO	geral@cm-crato.pt
Distrito PORTALEGRE	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\	geral@cm-elvas.pt
Distrito PORTALEGRE	FRONTEIRA	municipio@cm-fronteira.pt
Distrito PORTALEGRE	GAVIÃO	geral@cm-gaviao.pt
Distrito PORTALEGRE	MARVÃO	geral@cm-marvao.pt
Distrito PORTALEGRE	MONFORTE	cmmonforte@mail.telepac.pt

Distrito PORTALEGRE	NISA	geral@cm-nisa.pt
\\	PONTE DE SOR	↓
Distrito PORTALEGRE	PORTALEGRE	↓
\	\	\\
\\	AMARANTE	geral@cm-amarante.pt
Distrito PORTO	BAIÃO	geral@cm-baiao.pt
Distrito PORTO	FELGUEIRAS	geral@cm-felgueiras.pt
Distrito PORTO	GONDOMAR	geral@cm-gondomar.pt
Distrito PORTO	LOUSADA	cm-lousada@cm-lousada.pt
Distrito PORTO	MAIA	geral@cm-maia.pt
Distrito PORTO	MARCO DE CANAVESES	info@cm-marco-canaveses.pt
Distrito PORTO	MATOSINHOS	mail@cm-matosinhos.pt
Distrito PORTO	PAÇOS DE FERREIRA	geral@cm-pacosdeferreira.pt
Distrito PORTO	PAREDES	cmparedes@cm-paredes.pt
Distrito PORTO	PENAFIEL	penafiel@cm-penafiel.pt
Distrito PORTO	PORTO	geral@cm-porto.pt
Distrito PORTO	PÓVOA DE VARZIM	geral@cm-pvarzim.pt
Distrito PORTO	SANTO TIRSO	santotirso@cm-stirso.pt
Distrito PORTO	TROFA	geral@mun-trofa.pt
Distrito PORTO	VALONGO	gabmunicipe@cm-valongo.pt
Distrito PORTO	VILA DO CONDE	geral@cm-viladoconde.pt
Distrito PORTO	VILA NOVA DE GAIA	geral@cm-gaia.pt
Distrito SANTARÉM	ABRANTES	geral@cm-abrantes.pt
Distrito SANTARÉM	ALCANENA	geral@cm-alcanena.pt
Distrito SANTARÉM	ALMEIRIM	geral@cm-almeirim.pt
Distrito SANTARÉM	ALPIARÇA	atendimento@cm-alpiarca.pt
Distrito SANTARÉM	BENAVENTE	cmb@cm-benavente.pt
Distrito SANTARÉM	CARTAXO	correio@cm-cartaxo.pt
Distrito SANTARÉM	CHAMUSCA	geral@cm-chamusca.pt
Distrito SANTARÉM	CONSTÂNCIA	geral@cm-constancia.pt
Distrito SANTARÉM	CORUCHE	geral@cm-coruche.pt
Distrito SANTARÉM	ENTRONCAMENTO	geral@cm-entroncamento.pt
Distrito SANTARÉM	FERREIRA DO ZÊZERE	geral@cm-ferreiradozezere.pt
Distrito SANTARÉM	GOLEGÃ	geral@cm-golega.pt
Distrito SANTARÉM	MAÇÃO	geral@cm-macao.pt
Distrito SANTARÉM	OURÉM	geral@mail.cm-ourem.pt
Distrito SANTARÉM	RIO MAIOR	geral@cm-riomaior.pt
Distrito SANTARÉM	SALVATERRA DE MAGOS	geral@cm-salvaterrademagos.pt
Distrito SANTARÉM	SANTARÉM	geral@cm-santarem.pt
Distrito SANTARÉM	SARDOAL	geral@cm-sardoal.pt
Distrito SANTARÉM	TOMAR	presidencia@cm-tomar.pt
Distrito SANTARÉM	TORRES NOVAS	geral@cm-torresnovas.pt
Distrito SANTARÉM	VILA NOVA DA BARQUINHA	geral@cm-vnbarquinha.pt
Distrito SETÚBAL	ALCÁCER DO SAL	geral@m-alcacerdosal.pt
Distrito SETÚBAL	ALCOCHETE	geral@cm-alcochete.pt
Distrito SETÚBAL	ALMADA	almadainforma@cma.m-almada.pt
Distrito SETÚBAL	BARREIRO	geral@cm-barreiro.pt

Distrito SETÚBAL	GRÂNDOLA	geral@cm-grandola.pt
Distrito SETÚBAL	MOITA	cmmoita@mail.cm-moita.pt
Distrito SETÚBAL	MONTIJO	geral@mun-montijo.pt
Distrito SETÚBAL	PALMELA	geral@cm-palmela.pt
Distrito SETÚBAL	SANTIAGO DO CACÉM	geral@cm-santiagocacem.pt
Distrito SETÚBAL	SEIXAL	camara.geral@cm-seixal.pt
Distrito SETÚBAL	SESIMBRA	geral@cm-sesimbra.pt;informação@cm-sesimbra.pt
Distrito SETÚBAL	SETÚBAL	gap@mun-setubal.pt
Distrito SETÚBAL	SINES	geral@mun-sines.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	ARCOS DE VALDEVEZ	geral@cmav.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	CAMINHA	geral@cm-caminha.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	MELGAÇO	geral@cm-melgaco.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	MONÇÃO	gap@cm-moncao.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	PAREDES DE COURA	geral@paredesdecoura.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	PONTE DA BARCA	geral@cmpb.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	PONTE DE LIMA	geral@cm-pontedelima.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	VALENÇA	geral@cm-valenca.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	VIANA DO CASTELO	cmviana@cm-viana-castelo.pt
Distrito VIANA DO CASTELO	VILA NOVA DE CERVEIRA	geral@cm-vncerveira.pt
Distrito VILA REAL	ALIJÓ	geral@cm-alijo.pt
Distrito VILA REAL	BOTICAS	municipio@cm-boticas.pt
Distrito VILA REAL	CHAVES	municipio@chaves.pt
Distrito VILA REAL	MESÃO FRIO	geral@cm-mesaofrio.pt
Distrito VILA REAL	MONDIM DE BASTO	geral@cm-mondimdebasto.pt
Distrito VILA REAL	MONTALEGRE	municipio@cm-montalegre.pt
Distrito VILA REAL	MURÇA	geral@cm-murca.pt
Distrito VILA REAL	PESO DA RÉGUA	cmregua@cmpr.pt
Distrito VILA REAL	RIBEIRA DE PENA	geral@cm-rpena.pt
Distrito VILA REAL	SABROSA	geral@cm-sabrosa.pt
	SANTA MARTA DE	
Distrito VILA REAL	PENAGUIÃO	geral@cm-smpenaguiiao.pt
Distrito VILA REAL	VALPAÇOS	municipio@valpacos.pt
Distrito VILA REAL	VILA POUCA DE AGUIAR	geral@cm-vpaguiar.pt
Distrito VILA REAL	VILA REAL	geral@cm-vilareal.pt
Distrito VISEU	ARMAMAR	geral@cm-armamar.pt
Distrito VISEU	CARREGAL DO SAL	geral@cm-carregal.pt
Distrito VISEU	CASTRO DAIRE	geral@cm-castrodaire.pt
Distrito VISEU	CINFÃES	geral@cm-cinfaes.pt
Distrito VISEU	LAMEGO	geral@cm-lamego.pt
Distrito VISEU	MANGUALDE	geral@cmmangualde.pt
Distrito VISEU	MOIMENTA DA BEIRA	geral@cm-moimenta.pt
Distrito VISEU	MORTÁGUA	mortagua@cm-mortagua.pt
Distrito VISEU	NELAS	geral@cm-nelas.pt
Distrito VISEU	OLIVEIRA DE FRADES	cmofrades@mail.telepac.pt
Distrito VISEU	PENALVA DO CASTELO	geral@cm-penalvadocastelo.pt
Distrito VISEU	PENEDONO	cm-penedono@cm-penedono.pt
Distrito VISEU	RESENDE	geral@cm-resende.pt

Distrito VISEU	S. JOÃO DA PESQUEIRA	<u>cmsjp@mail.telepac.pt</u>
Distrito VISEU	SANTA COMBA DÃO	<u>geral@cm-santacombadao.pt</u>
Distrito VISEU	SÃO PEDRO DO SUL	<u>geral@cm-spsul.pt</u>
Distrito VISEU	SÁTÃO	<u>geral@cm-satao.pt</u>
Distrito VISEU	SERNANCELHE	<u>geral@cm-sernancelhe.pt</u>
Distrito VISEU	TABUAÇO	<u>cm-tabuaco@cm-tabuaco.pt</u>
Distrito VISEU	TAROUCA	<u>camara@cm-tarouca.pt</u>
Distrito VISEU	TONDELA	<u>geral@cm-tondela.pt</u>
Distrito VISEU	VILA NOVA DE PAIVA	<u>geral@cm-vnpaiva.pt</u>
Distrito VISEU	VISEU	<u>geral@cmviseu.pt</u>
Distrito VISEU	VOUZELA	<u>geral@cm-vouzela.pt</u>

