



## **O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos**

## **The impact of an Adult Education Training Course (basic level) and the Language and Communication skills in adults' professional lives**

Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo,  
*Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, Portugal*

Francisco Javier Hinojo Lucena,  
*Universidade de Granada, Espanha*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 09 de julio de 2014

Fecha de revisión: 09 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 06 de abril de 2015

Raimundo, A. e Hinojo, F. J. (2015). O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 9 – 21.



**O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos**

**The impact of an Adult Education Training Course (basic level) and the Language and Communication skills in adults' professional lives**

Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo, Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, Portugal, [raimundoana@hotmail.com](mailto:raimundoana@hotmail.com)  
Francisco Javier Hinojo Lucena, Universidade de Granada, Espanha, [fhinojo@ugr.es](mailto:fhinojo@ugr.es)

**Resumo:** O presente artigo, baseado num trabalho de investigação, pretende evidenciar o impacto que os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) de nível básico tiveram nas mudanças ocorridas na vida profissional dos adultos. Os cursos EFA, que surgiram em Portugal em 2000, enquadram-se nas grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa e têm como principais objectivos aumentar a competitividade, promover a empregabilidade, reforçar a coesão social e elevar os níveis de educação e qualificação da população. Tendo em conta esta premissa, a educação de adultos deve dotar os cidadãos de competências necessárias para dar resposta às exigências actuais, isto é, deve dotá-los de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional. Neste momento, a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>1</sup>, da qual fazem parte os cursos EFA, encontra-se numa fase de reestruturação, sendo importante, por isso, analisar o contributo desta oferta formativa para a qualificação da população portuguesa e para a sua inserção no mercado de trabalho, aferindo se os adultos que frequentam estes cursos adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos.

**Abstract:** The presented article based on a research work seeks to reflect on the impact that Adults Education Training Courses (basic level) had on the changes that have occurred in adults' professional lives. The Education and Adults Training Courses that emerged in Portugal in 2000 fit in the guide lines of learning through life followed by Europe. In this context, the main objectives are to increase competitiveness, promote employability, reinforce social cohesion and increase education and qualification levels. Taking this premise into account, Adults Education should give citizens the required skills to face the demands of these days, namely should give skills that allow them to adapt to society and to the needs of each day, promoting autonomy, adaptability, flexibility, creativity and critical participation in social and professional life. The Education Training Courses are part of The New Opportunities Initiative<sup>2</sup>. This initiative is currently being restructured so it is important to analyse the contribution of this training offer to the Portuguese's qualification and to their inclusion in the labour market, measuring if adults that attended these courses obtained skills that allow them to face the challenges of this new society and work market, such it has been advocated by European policies concerning adults education.

**Palavras chave:** Educação de adultos; Competências; Empregabilidade; Cursos EFA; Aprendizagem ao longo da vida

**Keywords:** Adults education; Skills; Employability; Adults education training courses; Lifelong learning

<sup>1</sup> Estratégia de qualificação no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico que entre os anos 2005 e 2013 constituiu o pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional. Tinha como principais objectivos: elevar a formação de base da população activa, aumentar a qualificação dos portugueses e incrementar a formação profissionalizante nos jovens, dando Novas Oportunidades a toda a população portuguesa.

<sup>2</sup> Qualification strategy, within the framework of the National Employment Plan and The Technological Plan, that between the years 2000 and 2013 has been one of the main supports of employment and vocational training policies. Its main objectives were: to raise educational level of the active population, to improve Portuguese's qualification, to increase vocational training in young people, giving New Opportunities to all Portuguese.

## 1. Introdução

Num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, são cada vez maiores os desafios que cada indivíduo tem de enfrentar nos mais diversos campos, seja no campo pessoal, social e, sobretudo, no profissional. Por isso, é essencial que os adultos possam ter acesso a ofertas educativas e formativas que lhes permitam munir-se das ferramentas laborais e escolares necessárias para a superação desses desafios.

Neste contexto, é importante que se estudem as políticas e ofertas educativas e formativas direccionadas para adultos e, sobretudo, que se analise a sua aplicação prática, pois só dessa forma poderá ser feito o balanço das opções tomadas e identificar o que poderá eventualmente ser ajustado.

É nesta sequência que surge um trabalho de investigação sobre os cursos EFA B3, com equivalência ao nível do 9º ano (escolaridade obrigatória até há bem pouco tempo em Portugal), que teve como objectivos conhecer as motivações dos adultos para frequentarem cursos EFA e aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos nos vários contextos, reconhecendo as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso assim como as vantagens que estes cursos trouxeram aos adultos que os frequentaram.

Ao longo deste estudo, utilizou-se a triangulação para a obtenção de dados, isto é, obtiveram-se dados através de diferentes metodologias complementares: um inquérito sobre a participação dos adultos no curso e o impacto do mesmo na sua vida pessoal e profissional; grupos de discussão para verificar a importância e o significado que o curso teve para os formandos; entrevistas ao Director do departamento de formação do CENCAL<sup>3</sup>, para ficar a conhecer a opinião de um representante da instituição; aos empresários que receberam os formandos, nomeadamente aquando da realização do estágio ou formação em contexto de trabalho, para obter a perspectiva do mundo empresarial para o qual os formandos foram preparados; e a dois formadores de Linguagem e Comunicação para percebermos mais objectivamente quais as competências desta área desenvolvidas pelos formandos, assim como as suas maiores dificuldades / facilidades, a sua motivação e as metodologias utilizadas em sessão de formação.

Este artigo refere também as conclusões mais importantes, pretendendo levar-nos a reflectir sobre o impacto das políticas educativas relativas aos adultos, mais especificamente sobre o impacto das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos.

Desde 2001 que em Portugal se desenvolvem cursos EFA de nível B3 (que conferem certificação ao nível do 9º ano de escolaridade), com uma filosofia diferente da educação de adultos existente até essa data, isto é, cursos baseados em competências e não em conteúdos, sendo as aprendizagens contextualizadas. Este novo paradigma de aprendizagens seduz pela utilidade e pela transversalidade das competências às mais variadas situações do quotidiano.

Na área da Linguagem e Comunicação, as práticas da leitura, da escrita e da oralidade estão presentes em várias situações quotidianas, podendo ser desenvolvidas em vários contextos. No entanto, nem todos os adultos têm as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas competências, tendo a Educação e Formação de Adultos um papel fundamental para o esbatimento das desigualdades sociais.

## 2. O conceito de competência

Nas últimas décadas tem-se utilizado cada vez mais o termo competência, nomeadamente no contexto da educação e formação, devido às novas exigências das sociedades

---

<sup>3</sup> CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica

contemporâneas e às transformações das sociedades actuais, múltiplas e profundas, que requerem novas aprendizagens ao longo de toda a vida do indivíduo, conferindo às competências uma maior importância e visibilidade sociais.

No sentido etimológico e linguístico, a palavra competência está muito associada ao saber fazer. Embora não seja um conceito novo quando aplicado às ciências da educação, tem tido, desde os anos 90, uma valorização nos debates políticos internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na Educação – UNESCO<sup>4</sup>, OCDE<sup>5</sup> e UE<sup>6</sup>.

Alguns autores têm reflectido sobre o conceito de competência aplicado às ciências da educação, contribuindo para a concretização de um significado neste âmbito, embora o consenso relativamente ao seu significado ainda não tenha sido alcançado. Gadotti (2001) defende que a pedagogia deve dotar os cidadãos de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional.

Não obstante, embora não haja consenso sobre o conceito de competência, muitas vezes o seu conceito aparece “*por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos por oposição à anterior ‘lógica’ da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar*”. As competências surgem “*como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra*” (Stroobants, 1998:14).

Perante a nova lógica das competências utilizada em vários contextos, urge formalizar o conceito, especificando as competências necessárias para determinado perfil profissional ou para a avaliação de competências adquiridas susceptíveis de equivalência escolar. Surgem assim os referenciais e as listagens de competências.

Na área da educação/formação, nos últimos anos tem-se assistido a uma pedagogia orientada para a aquisição de competências (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003; Ropé e Tanguy, 1994). No caso português, uma das recentes reformulações do currículo do ensino básico tem como objectivo implementar um modelo educativo segundo o qual a escola já não deve ser apenas um veículo de transmissão de saberes, mas deve preocupar-se com o desenvolvimento de competências nos alunos. Esta nova perspectiva não é isenta de opositores, que argumentam que tal opção desvaloriza os saberes disciplinares e valoriza em excesso a utilização prática. Neste contexto, e por outro lado, existem autores, como Philippe Perrenoud, que defendem uma pedagogia orientada para as competências, alegando que não há competências sem conhecimentos e que ambos se complementam, não existindo uma relação de oposição entre estes dois conceitos, mas antes uma relação de complementaridade (Perrenoud, 2003:13).

A formação de adultos constitui um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, isto é, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente na vida profissional. A aprendizagem pela prática permite o acesso pelos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua actualização nas actividades práticas (Gerard Malglaive, 1995:26). Este é um dos principais desafios na formação de adultos, a articulação entre a prática e a formalização de saberes.

Se, por outro lado e paralelamente, analisarmos o conceito de competência sob a perspectiva das organizações do trabalho, verificamos que o “*modelo de competência*” (Zarifian, 1999) é apresentado como um modo de fazer face à forte competitividade e, conseqüentemente, à necessidade permanente de inovação. Ou seja, é fundamental que os trabalhadores nos mais diversos campos e aspectos possam ter as ferramentas necessárias para fazer face aos mais

---

<sup>4</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

<sup>5</sup> Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

<sup>6</sup> União Europeia

distintos desafios, o que pode implicar que tenham de frequentar formação permanente ou contínua.

Quando surgiu em Portugal, por exemplo, a formação profissional tinha em conta as várias regiões do país, bem como as suas necessidades; o importante era que se adquirissem novos conhecimentos e se desenvolvessem novas competências. Hoje em dia, é importante que o trabalhador intervenha criticamente, seja capaz de resolver problemas e tenha flexibilidade de acção e raciocínio perante a mudança; em suma, o trabalhador deve ter capacidade de flexibilidade, adaptabilidade e inovação. É fundamental que o trabalhador esteja em constante aprendizagem, actualizando sistematicamente os seus conhecimentos e adquirindo novas competências, só assim há uma melhoria no seu processo produtivo, assim como uma economia de esforço, tempo e investimentos.

Em Portugal, existe uma baixa qualificação da mão-de-obra, sendo esta uma aposta necessária para aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, a situação económico-financeira das mesmas. Na opinião de Alcoforado (2000), os trabalhadores devem ser gestores das suas competências, devendo mantê-las a um nível elevado para poderem aceder a novos trabalhos e manterem os que já têm com sucesso e produtividade, e também de modo a poderem adaptar-se a situações novas.

Este novo modelo de orientação pode suscitar alguns problemas, um deles tem a ver com os critérios de avaliação que muitas vezes são meras listagens que tentam enumerar e sistematizar as competências exigidas para determinado cargo ou profissão. Estas listas contêm vários saberes - saberes, saberes-fazer e saberes-ser- (Le Boterf, 2000:46), isto é, remetem não só para a “*aplicação*” de saberes teóricos ou práticos, mas também para atitudes ou traços de personalidade, como por exemplo, o rigor, o espírito de iniciativa e a perspicácia. Na opinião de Dubar (1996:190), as últimas competências mencionadas podem tornar-se pretexto para a exclusão dos mais fracos, dos mais idosos e dos menos diplomados. Se, por um lado, as potencialidades, as capacidades e o grau de envolvimento dos indivíduos nas actividades que desempenham podem ser valorizados; por outro, este “*novo modelo*” pode ser utilizado para justificar a introdução de algumas transformações, nomeadamente formas de individualização de salários e de regimes de contratação, enfraquecendo o sindicalismo e o poder de negociação colectiva que se baseavam no “*modelo de qualificação*”, aumentando assim a instabilidade e a precariedade ao nível do emprego.

Na opinião de Philippe Perrenoud, tanto a perspectiva da escola como a perspectiva económica requerem competências, embora não necessariamente pelas mesmas razões. Segundo ele, sob o ponto de vista da escola, “*a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar*” (Perrenoud, 2003:17). Na opinião do mesmo autor, desenvolver competências “*a partir da escola*” é acima de tudo um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis. Na arte de ensinar devemos: abordar os saberes como recursos a mobilizar, trabalhar regularmente por problemas, negociar e conduzir projectos com os alunos, adoptar uma planificação flexível e orientar o ensino para um menor fechamento entre as disciplinas (Perrenoud, 2003).

Em muitos estudos e reflexões relacionados com educação tem-se discutido a problemática da “*transversalidade*” e “*transferibilidade*” das competências. A discussão tem-se centrado na verificação da eventual aplicação de uma competência numa determinada situação, quando a mesma foi adquirida num determinado contexto diferente. Em suma, pretende-se aferir se existem competências que são necessárias em determinados contextos, mas que depois de adquiridas podem ser utilizadas transversalmente noutras situações.

Parece ser cada vez mais aceite que existe um conjunto de competências essenciais que todos os indivíduos devem deter para poderem responder aos desafios e às exigências das sociedades actuais. Estas competências são designadas por vários termos, como por exemplo, competências-chave, competências-fundamentais, competências para a vida ou competências-base. Independentemente da denominação, o importante é que são reconhecidas como sendo



necessárias em vários domínios, desde o privado, ao profissional, passando pelo institucional e macro-estrutural, sendo comuns, isto é, transversais a várias situações/contextos. No entanto, as competências-chave são-no num tempo e espaço específicos, tendo em conta os valores e os modos de vida das sociedades. Por oposição às “*competências transversais*” temos as “*competências específicas*” necessárias, por exemplo, para o desempenho de uma determinada actividade profissional.

Na educação, as competências específicas são os saberes e capacidades necessários aos alunos para perceberem a natureza e os processos de cada disciplina/módulo e criarem uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Uma vez que a avaliação das aprendizagens realizadas se faz em diferentes momentos do percurso do aluno/formando, a definição das competências específicas, para além de virem definidas por disciplina/área disciplinar, vêm também agrupadas por ciclo. Em Portugal, estas competências específicas estão definidas no Currículo Nacional e são contextualizadas por ano de escolaridade. No caso dos cursos EFA, as competências das áreas de competências-chave estão definidas no Referencial de Competências-Chave e as competências da área profissional estão elencadas no Referencial da Formação Tecnológica de cada curso, isto é, de cada área profissional.

Estando o mundo do trabalho cada vez mais instável, pois tem sofrido inúmeras modificações, fruto das diversas transformações que as sociedades e as organizações têm sofrido, este facto tem motivado a reorganização das empresas para fazer face às novas exigências, o que implica, necessariamente, que os cidadãos sejam obrigados a adaptar-se a novos modelos laborais e a adquirir novas aptidões, isto é, novas competências. A reforçar esta instabilidade está o facto de o conceito de emprego para toda a vida ter deixado de existir, pelo que, ao longo de uma carreira laboral, cada indivíduo é obrigado a desempenhar várias funções e muitas vezes diferentes profissões. Interessa, portanto, saber quais as competências que podem ser utilizadas em diferentes situações profissionais, isto é, identificar as competências transversais que permitem a adaptação a novos contextos laborais.

Perante esta necessidade, têm sido desenvolvidos estudos em vários países com o objectivo de listar as competências que parecem ser mais relevantes ao nível da empregabilidade, bem como ao nível da educação. O conceito de competência foi abordado nestes estudos segundo uma perspectiva holística e abrangente relevante para o desenvolvimento de competências-chave individuais, na óptica do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, não se limitando ao contexto escolar e à juventude.

Em Portugal, o Observatório do Emprego e Formação Profissional realizou o estudo intitulado Estratégias Empresariais e Competências-Chave com o objectivo de analisar a relação entre as estratégias empresariais e as competências-chave dos indivíduos, salientando a relação entre as competências-chave adquiridas pelos indivíduos e a empregabilidade e a adaptação a novas situações, a forma como as empresas gerem as competências-chave e a capacidade de resposta das entidades formadoras às necessidades dos indivíduos.

Tendo em conta o tema e o propósito deste trabalho, será importante reflectir sobre o conceito de competência-chave na educação de adultos.

### **3. As competências e a Educação de Adultos em Portugal**

Depois de lermos vários autores e de analisarmos vários estudos que abordam o conceito de competência, parece consensual que, no contexto educativo, “*competência*” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que lhes é colocado.

No domínio da aprendizagem, o conceito de competência tem vindo a assumir uma grande importância, de uma forma geral, tendo vindo a ser elaborados referenciais de competências-chave que servem como instrumentos de orientação fundamentais.

Nos últimos anos, a definição de competências-chave tem sido muito importante nas iniciativas e processos que visam melhorar os níveis de certificação escolar da população adulta que tem visto a formalização do reconhecimento das competências adquiridas em diversos contextos e situações de vida, ou seja, através da aprendizagem não-formal e informal.

No caso português, foi definido um Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos que estabelece as competências fundamentais em quatro domínios considerados essenciais no nível básico: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação (Alonso et al., 2002). O mesmo referencial orienta os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e é utilizado como grelha de reconhecimento de competências nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

No Referencial do nível secundário existem três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade. Este referencial é utilizado nas duas situações: nos cursos EFA e nos processos de RVCC.

A definição do Referencial de Competências-Chave torna possível a extracção das competências adquiridas em vários contextos através das trajectórias de vida dos adultos.

Assim, no RCC os conceitos de “*competência*” e de “*competência-chave*” devem entender-se da seguinte forma: “*Competência – combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a ‘disposição para’ e ‘o saber como’ aprender*” (Comissão Europeia, 2004); já o conceito de competências-chave deve ser entendido como “*um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego*” (Comissão Europeia, 2004).

O Referencial de Competências-Chave deve ser visto como uma referência que se deve ajustar às competências que os adultos possuem e aos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens adquiridas e significativas para cada adulto. A partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, deve-se orientar e organizar essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Cada adulto tem uma experiência de vida única, assim como motivações diferentes. Por esta razão, o Referencial deverá ser flexível, de modo a ajustar-se à diversidade de grupos sociais e profissionais, a tornar possível várias combinações de competências e componentes de formação e a estabelecer ritmos e processos de aprendizagem diferenciados. As diferentes áreas que estruturam o Referencial articulam-se entre si, sendo o Referencial um documento coerente e integrado.

Centrando a nossa análise no Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível básico, este é aplicado desde 2000/2001 em cursos EFA e nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo sofrido algumas alterações resultantes da sua aplicação no terreno. Inicialmente, o RCC foi aplicado apenas em seis centros de RVCC e em treze cursos EFA, alargando-se a sua aplicação em 2002. Depois das primeiras experiências, foram reformuladas/ajustadas as áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação (entre 2002 e 2004) e foram concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês). A área de Cidadania e Empregabilidade continua a aplicar-se na sua versão original.

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, articulando a cultura escolar com as experiências de vida e as competências adquiridas ao longo da vida, contempla quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências. As áreas nucleares, ou áreas de competências-chave, são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). As competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este

nos coloca, tornando a competência significativa e funcional num contexto específico. Para a resolução das questões geradas a partir da reflexão sobre estes temas, o adulto convoca competências específicas das diversas áreas, uma vez que o domínio de competências de uma determinada área possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave, conforme nos diz Luísa Alonso et al. (2002). A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal a todas as outras, sendo esta que deve orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas.

Por outro lado, o Referencial estrutura-se em três níveis articulados de complexidade crescente, denominados de B1, B2 e B3, correspondendo aos ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles. Cada módulo/área de competência organiza-se em três níveis, cada nível tem quatro Unidades de Competência que, por sua vez, têm os critérios de evidência considerados essenciais. O Referencial apresenta ainda sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida.

#### **4. As competências de Linguagem e Comunicação**

O Referencial de Competências-Chave de nível básico especifica um conjunto de competências consideradas essenciais perante as exigências das sociedades contemporâneas.

A área de Linguagem e Comunicação é composta por quatro unidades de competência: Linguagem Oral, Leitura, Escrita e Linguagem Não-Verbal. Na primeira, o adulto deve compreender e produzir enunciados em diversos contextos. Na Leitura, o adulto desenvolve competências que o ajudam a compreender o mundo que o rodeia e que facilitam a aquisição de novas aprendizagens. A Escrita é muito importante hoje em dia, permitindo ao adulto agir eficazmente em contextos diversificados, sendo uma competência indispensável para a sua autonomia. A Linguagem Não-Verbal ajuda o adulto a compreender o mundo que o rodeia, no qual coexiste o sistema da escrita e o sistema não linguístico, como as artes plásticas, a música, o cinema, a moda, a publicidade e o comportamento social, entre outros.

A aquisição de competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para os adultos em diferentes dimensões, seja no acesso ao emprego, no contacto com as várias instituições, nas relações sociais, na capacidade de enfrentar e resolver um conjunto de problemas, no acesso ao conhecimento, na própria valorização pessoal ou na compreensão da sociedade e do mundo onde nos inserimos. Estas competências são transversais a vários contextos e podem condicionar a inserção socioprofissional dos adultos, o acesso à cultura e à informação e até o pleno exercício de cidadania. Por outro lado, as competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para que outras competências sejam desenvolvidas e adquiridas (relacionais, sociais, pessoais, tecnológicas, técnicas...).

Deste modo, a área da Linguagem e Comunicação tem um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, e na sua inserção na sociedade através das suas capacidades linguísticas.

O referencial de Referencial de Competências-Chave do nível básico, mais concretamente o relativo à área de Linguagem e Comunicação, nível B3, foi aplicado nos Cursos EFA que foram objecto de estudo nesta investigação.

#### **5. Opções metodológicas**

Num momento em que a Iniciativa Novas Oportunidades, da qual fazem parte os Cursos EFA, está numa fase de reestruturação, é oportuno verificar se o projecto é uma mais-valia para a qualificação da população portuguesa e se os adultos que frequentam estes cursos adquirem



competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos.

Tendo como principal objectivo promover o aumento da empregabilidade, da competitividade, da mobilidade e da coesão social, é importante perceber se a política da Educação de Adultos desenvolvida, principalmente nos cursos EFA, se está a desenvolver conforme previsto nos normativos que a formalizam e se as competências adquiridas pelos adultos contribuem para introduzir mudanças significativas nos vários contextos das suas vidas. Assim, tentaremos responder às seguintes questões:

- Qual o impacto que os cursos EFA têm nos adultos a nível, pessoal, social e profissional?
- Sentir-se-ão os formandos mais aptos para desempenharem algumas funções, depois de terem frequentado um curso EFA?
- Mobilizarão as competências adquiridas e desenvolvidas durante a formação no seu futuro profissional?

Relativamente à metodologia científica, esta é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma maneira sistemática. Os métodos utilizados na investigação em educação podem ser variados, desde entrevistas, inquéritos, investigação de campo, diários, análise documental, entre outros, ou seja, poderão utilizar-se métodos quantitativos e métodos qualitativos.

Desta forma, ao longo deste estudo utilizou-se uma metodologia mista, utilizando-se diferentes instrumentos de recolha de dados que foram os seguintes: um inquérito por questionário constituído por questões fechadas que aplicámos aos ex-formandos sobre a sua participação no curso e o impacto do mesmo na sua vida pessoal e profissional; uma entrevista que realizámos ao Director do Departamento de Formação do CENCAL para ficar a conhecer a opinião de um representante da instituição; duas entrevistas que realizámos a dois formadores de Linguagem e Comunicação, para percebermos mais objectivamente quais as competências desta área desenvolvidas pelos formandos, assim como as suas maiores dificuldades/facilidades, a sua motivação e as metodologias utilizadas em sessão de formação; duas entrevistas que realizámos a dois tutores de formandos de cursos EFA, que os acompanharam na sua Formação em Contexto de Trabalho, para obter a perspectiva do mundo empresarial para o qual os formandos foram preparados; e dois grupos de discussão que se realizaram com a participação de dezasseis adultos que frequentaram os cursos EFA B3 para perceber melhor as consequências advinentes da frequência de cursos EFA, uma vez que as discussões em grupo criam uma atmosfera propícia à formação e expressão de opiniões e ideias.

As entrevistas eram semiestruturadas, ou seja, estavam definidas algumas questões, mas podiam ser realizadas outras que fossem pertinentes para o trabalho. Com a realização destas entrevistas pretendíamos ficar a conhecer a opinião dos vários entrevistados sobre as questões colocadas, tentando compreender as diferentes perspectivas. Esta pareceu-nos uma técnica adequada a esta situação, pois, segundo Colás (1999:275, citado por Lucena),

*“a entrevista qualitativa é a técnica mais usual na investigação qualitativa (...) que procura encontrar o que é mais importante e significativo para os informantes e descobrir acontecimentos e dimensões subjectivas das pessoas, tais como crenças, pensamentos, valores (...) compreendendo as perspectivas e experiências das pessoas que são entrevistadas.”* (Tradução da autora).

O presente trabalho é um estudo de caso que *“consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”* (Merriam, 1988), uma vez que se debruça apenas sobre as competências de Linguagem e Comunicação adquiridas por formandos que frequentaram um curso EFA de nível B3, isto é, que confere certificação ao nível do 9º ano de escolaridade, no CENCAL.

Neste estudo, uma vez que a população alvo é reduzida, optou-se por aplicar o inquérito à totalidade de formandos que concluíram um curso EFA B3, com certificação ao nível do 9º ano, desde que o CENCAL os começou a ministrar, 2006, até ao final do ano de 2012, isto é, um total de 59 adultos. Quanto ao género, concluíram os cursos 36 formandos do sexo feminino e 23 do sexo masculino, havendo uma maioria clara de adultos do sexo feminino. Relativamente às idades, a maior parte dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos tinham entre 36 e 46 anos.

Neste caso, os adultos frequentaram cinco cursos EFA B2+B3, três na área das Práticas Técnico-Comerciais e dois na área da Marcenaria, e um curso EFA B3 na área da Instalação e Operação de Sistemas Informáticos. Os cursos EFA B2+B3 decorreram em horário laboral, e o curso EFA B3 decorreu em horário pós-laboral.

Quanto à situação profissional, sendo um requisito de acesso aos cursos, os formandos que frequentaram cursos em horário laboral estavam desempregados há mais de um ano e os formandos que frequentaram o curso em horário pós-laboral estavam, obrigatoriamente, empregados.

## 6. Resultados da investigação

Cupchik (2001) considera que a investigação qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição. Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle e Erzberger 2005) defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados.

Por essa razão, utilizámos a triangulação metodológica neste estudo, na qual, segundo Denzin (1989), são utilizados vários métodos para estudar um determinado problema de investigação. Assim, realizámos um processo de triangulação manual da informação obtida no inquérito, nos grupos de discussão e nas cinco entrevistas, uma vez que para além do valor, em si, dos resultados obtidos, importou ainda evidenciar os decorrentes do relacionamento efectuado com os dados do questionário. A triangulação de dados é uma forma de integrar as diferentes perspectivas do fenómeno em estudo e uma forma de conseguir um retrato mais holístico e completo do mesmo.

Os resultados obtidos através dos vários instrumentos utilizados - entrevistas, grupos de discussão e inquérito por questionário - e o confronto dos mesmos com os objectivos específicos da investigação permite-nos referir algumas conclusões mais relevantes no que diz respeito ao impacto dos cursos EFA e das competências de Linguagem e Comunicação adquiridas nos mesmos na vida profissional dos adultos.

Desta forma, entre as principais motivações dos adultos que frequentaram os cursos EFA B3, podemos destacar o aumento das habilitações escolares e a inserção no mercado de trabalho, uma vez que se encontravam em situação de desemprego. A motivação para a frequência do curso e para a aprendizagem deve-se ao facto de os adultos encararem o curso EFA B3 como a sua última oportunidade, tanto académica como profissional, pois acreditam que quanto mais formação possuírem mais facilmente ingressam no mercado de trabalho, embora alguns tenham baixas expectativas em termos de emprego devido à conjuntura actual.

A conclusão do curso EFA B3 causou impacto na vida dos adultos a vários níveis: pessoal, social e profissional, e os seus projectos de vida sofreram alterações devido às competências adquiridas e às aprendizagens realizadas ao longo do curso EFA que lhes abriu novas perspectivas. O curso EFA B3 teve implicações na vida profissional de mais de metade dos formandos. As implicações foram: a inserção no mercado de trabalho, a progressão na carreira profissional e mudanças no seu local de trabalho, o que também se deve à sua mudança de atitude na procura de emprego que se tornou mais pró-activa e ao aumento da motivação para

trabalhar. Também ocorreram algumas reorientações profissionais, merecendo destaque a criação do próprio emprego, a descoberta de uma nova vocação e a mudança de profissão.

Ao longo do curso, os adultos realizaram várias aprendizagens e adquiriram muitas competências úteis para a sua vida em vários contextos, pois além das competências técnicas e específicas os adultos também adquiriram competências pessoais e sociais, ficando com uma melhor preparação para a vida profissional e mais motivados para trabalhar. Os adultos adquiriram conhecimentos e competências técnicas, ficando a conhecer mais aprofundadamente uma profissão.

As competências pessoais e sociais que os adultos adquiriram e desenvolveram tiveram um impacto muito positivo na vida profissional dos adultos que se tornaram mais pró-activos na procura de emprego e reorientaram e (re)definiram os seus objectivos profissionais. Alguns destes formandos criaram o seu próprio emprego, outros descobriram a vocação para uma nova profissão e outros ainda mudaram de profissão, ou seja, o curso contribuiu para o aumento da empregabilidade.

No que diz respeito às competências de Linguagem e Comunicação mais utilizadas, estas dizem respeito à oralidade e também são as que são consideradas mais fáceis de adquirir e as mais importantes, uma vez que necessitam delas no seu quotidiano. Nesta área, a maior dificuldade prende-se com o receio da exposição, a organização de ideias e a escolha do vocabulário adequado a cada situação.

As competências da escrita são as mais difíceis de adquirir, embora também sejam aquelas que os formandos valorizam mais, pois reconhecem que é importante escrever correctamente e redigir textos de diversas tipologias de utilidade para o seu dia-a-dia. Os formandos revelam dificuldade na organização de ideias e na sua transposição para o papel, na construção frásica, na aplicação das regras de pontuação e ortografia e na utilização do vocabulário mais adequado a cada situação.

As competências da escrita são utilizadas principalmente no contexto pessoal e profissional, quando, por exemplo, redigem um requerimento, um currículo, uma carta de apresentação ou de resposta a um anúncio, uma carta de candidatura espontânea, um email, uma carta de reclamação ou um relatório. Quando têm de escrever textos de maior dimensão revelam alguma dificuldade, assim como quando têm de fazer sínteses ou resumos.

Além de adquirirem competências na área da Linguagem e Comunicação, os adultos também adquirem muitas competências na área profissional do curso, a matemática, a informática, na língua estrangeira e na área das competências pessoais e sociais.

## **7. Conclusão**

Tendo em conta os objectivos do trabalho, podemos concluir que os adultos que frequentaram os cursos EFA B3 estavam motivados para a aprendizagem e para a aquisição de competências e a frequência do curso EFA motivou os adultos para a aprendizagem ao longo da vida. Além de ficarem despertos para a aprendizagem, os adultos reconhecem a utilidade das aprendizagens realizadas no curso assim como a necessidade de formação para fazer face ao mercado de trabalho e acompanhar a evolução das exigências profissionais. Por esta razão, após a conclusão do mesmo continuaram a investir na sua formação académica e profissional.

A nível profissional, não esquecendo que a maioria dos formandos estava desempregada antes de frequentar o curso EFA, e tendo em conta a conjuntura actual, é de salientar que neste momento mais de metade dos adultos encontram-se a trabalhar, a maioria por conta de outrem, sentindo-se mais motivados e com uma melhor preparação para a vida profissional, pois consideram que adquiriram muitas competências ao longo do curso que lhes são úteis no seu trabalho. Este facto leva-nos a concluir que a conclusão do curso EFA e a obtenção da

escolaridade obrigatória ajudou-os a integrarem-se no mercado de trabalho. A maioria dos adultos tem vocação para a área profissional do curso e motivação para a formação e para a aprendizagem, ou seja, para a aquisição de conhecimentos e competências, principalmente se lhes reconhecerem utilidade para o seu dia-a-dia pessoal e profissional.

O aumento de conhecimentos e competências, assim como o aumento da motivação para a aprendizagem e para enfrentarem o mercado de trabalho, levaram a que os adultos valorizassem mais o seu percurso profissional e investissem em formação profissional, de modo a estarem mais e melhor preparados para as oportunidades de emprego.

Todas as competências adquiridas fazem com que os adultos se sintam mais e melhor preparados para o mercado de trabalho e as competências pessoais e sociais também são uma mais-valia para os adultos e consideradas tão importantes como as restantes, pois alteram a sua maneira de encarar a vida, os outros e o mundo que os rodeia; mudam a sua maneira de ser e também a forma como se vêem e como os outros os vêem. Estas competências são ferramentas que utilizam na sua vida futura em vários contextos e que os ajudam a delinear novos projectos para o futuro pessoal e profissional. Com a aquisição destas competências, os adultos aumentaram a sua capacidade de adaptação à mudança e a sua participação na sociedade

À guisa de conclusão, podemos referir que os cursos EFA foram muito importantes para os adultos, pois permitiram-lhes obter certificação ao nível da escolaridade obrigatória, adquirir novas competências e conhecimentos teóricos e práticos e, como consequência, ingressar no mercado de trabalho, melhorar a sua qualidade de vida, aumentar a auto-estima e a sua valorização pessoal e profissional. O curso permitiu-lhes ainda abrir os horizontes e criar novos projectos para o futuro, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Todos os que colaboraram neste estudo, ou seja, os formandos, os formadores, os tutores e o director do departamento de formação, consideram a formação uma mais-valia, sendo a mesma muito importante para a aquisição e o aperfeiçoamento de competências (transversais e técnicas), tendo consciência que a formação é um investimento no futuro. A escolaridade obrigatória, assim como o real aumento de conhecimentos e competências, permite aos adultos candidatarem-se a novos empregos, melhorando desta forma o seu nível de vida.

## 8. Bibliografia

- Abrantes, P. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alcoforado, J.L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho* - Dissertação de Mestrado. Coimbra: FPCEUC.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.
- Colás, M. P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogia. En L. Buendia et al.: *Métodos de investigación en psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill. PP 251-286.
- Comissão Europeia (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas. Disponível na Internet: [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html)
- Cupchik, G. (2001). Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences, em Forum Qualitative.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Dubar, C. (1996), La sociologie du travail face à la qualification et la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, pp. 179-193.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35-1.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Éditions d'organisation.

- Malgaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Ropé, F., e Tanguy, L. (1994). Introduction, em Françoise Ropé e Lucie Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, pp. 10-21.
- Kelle, U., e Erzberger, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, em Flick, U., E. V. Kardorff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 172-177.
- Zarifian, P. (1999). *Objective Compétence: Pour une Nouvelle Logique*. Paris: Éditions Liaisons.