

# FORMAR

PREÇO 300,00  
22-JAN/MAR 97  
TRIMESTRAL

REVISTA DOS FORMADORES

## O ENSINO ARTÍSTICO

FORMAÇÕES INOVADORAS E INOVAÇÕES FORMADORAS



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



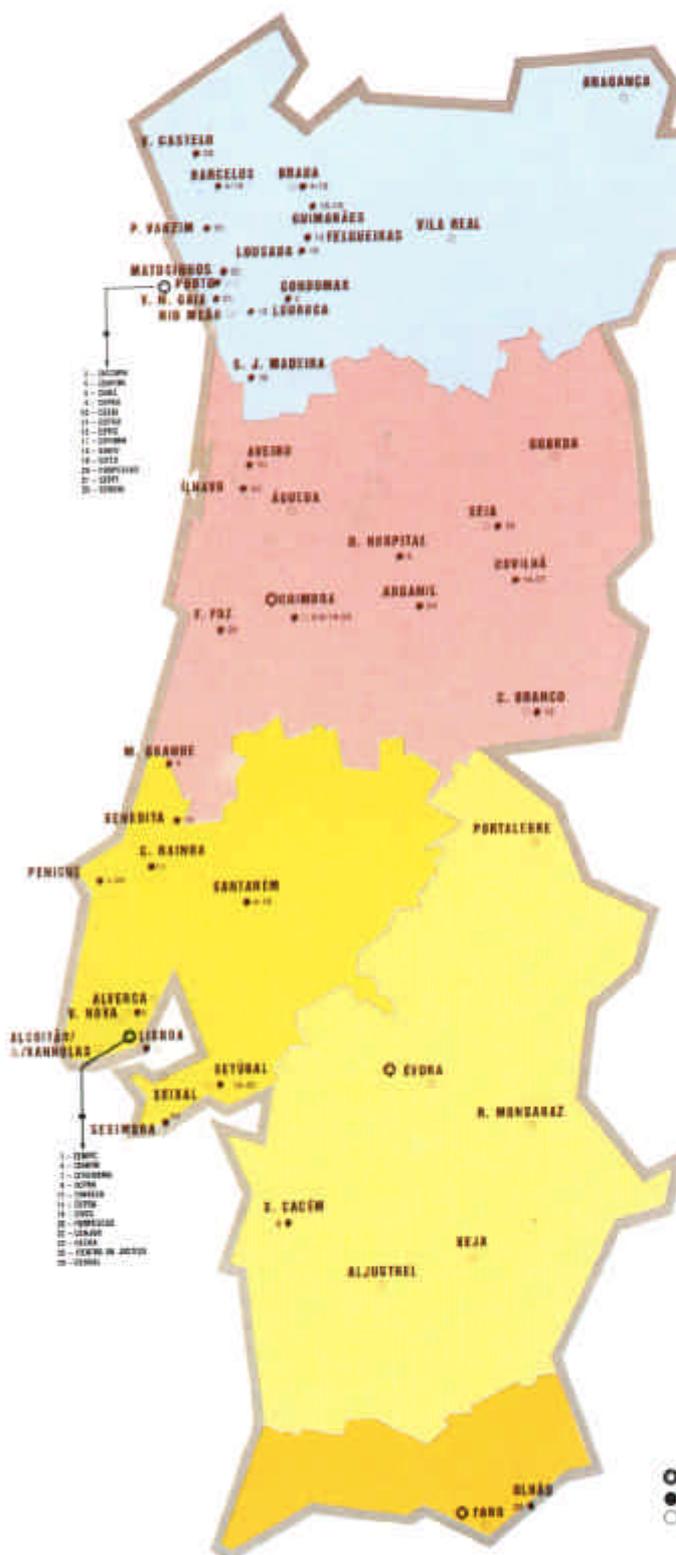
União Europeia  
Fundo Social Europeu



# LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

## CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

### CENTROS DE GESTÃO DIRECTA — CENTROS DE GESTÃO PARTICIPADA



#### GESTÃO DIRECTA

##### Delegação Regional do Norte

- Braga
- Bragança
- Vila Real
- Rio Melão
- Porto - Centro F. P. do Sector Terciário
- Centro F. P. Porto (CESCO)

##### Delegação Regional do Centro

- Águeda
- Aveiro
- Coimbra
- Sela
- Covilhã
- Castelo Branco

##### Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

- Venda Nova - C.E.
- Alvérca
- Venda Nova - Centro F. P. Artes Gráficas
- Alcoitão / Ranzós - Reabilitação
- Lisboa - Centro F. P. do Sector Terciário
- Seslhal
- Sotúbal

##### Delegação Regional do Alentejo

- Portalegre
- Beja
- Reguengo de Monsaraz (Estadístico do C. F. P. - Évora)
- Beja
- Alentejo

##### Delegação Regional do Algarve

- Faro

#### GESTÃO PARTICIPADA

- 1 - Construção Civil (Ob. Públ. Aut. - CINFIC
- 2 - Outeiraria e Reflorestação - CINDOR
- 3 - Constr. Civil (Ob. Públ. Norte - CICCOPN
- 4 - Metalurgia Metalomecânica - CENIM
- 5 - Electrónica - CINEI
- 6 - Artesanato - CEARTE
- 7 - Empreg. Escritórios, Comércio, Novas Tecnol. - CITEFORMA
- 8 - Agro-Pecuária - CENTAGED
- 9 - Reparação Automóvel - CIPRA
- 10 - Informática - CESAI
- 11 - Cerâmica - CENCAL
- 12 - Cortiça - CINCORK
- 13 - Engarraf. Águas Min. Nat. e Termalistas - CINÁGUA
- 14 - Alimentar - CEPSA
- 15 - Calçado - CEPIC
- 16 - Vestuário e Costura - CIVIC
- 17 - Madeira e Mobilário - CFIAMM
- 18 - Fundição - CINFU
- 19 - Têxtil - CITEX
- 20 - Pesca - FORPESCAS
- 21 - Reabilitação - CEPI ò
- 22 - Jornalismo - CENJOR
- 23 - Comércio - CEEDA
- 24 - Intempresas da Serra Serra - CINTERBEL
- 25 - Sector de Justiça - CENTRO DA JUSTIÇA
- 26 - Qualidade - CEQUAL
- 27 - Lanifícios - CILAN

disponível de secções móveis está assinalada no mapa

- DELEGAÇÃO REGIONAL DO I.E.F.P.
- CENTRO DE F. P. DE GESTÃO PARTICIPADA
- CENTRO DE F. P. DE GESTÃO DIRECTA EM FUNCIONAMENTO

**P**oder-se-á afirmar com alguma propriedade que uma das palavras-chave deste número da **FORMAR** é a **inovação**.

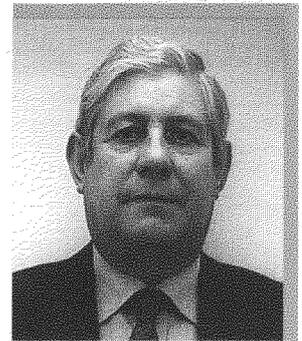
E dizemos inovação desde logo porque no tema central se aborda uma área 'nova' da formação, no sentido de ainda pouco divulgada, e, por isso, menos conhecida - **a formação profissional artística**.

As dificuldades com que se defronta, as suas articulações com os sistemas educativo e de formação e também com o mercado de emprego e as experiências pedagógicas já testadas ou em curso são alguns dos aspectos tratados neste documento e que nos ajudam a compreender melhor o lugar que ocupa e o papel que pode desempenhar este domínio específico de actividade na sociedade dos nossos dias.

As inovações na formação e as formações inovadoras são igualmente objecto de análise num outro texto, este, porém, já não na perspectiva da inovação ao nível dos conteúdos, mas, e sobretudo, em termos das metodologias adoptadas e dos sistemas organizativos que as sustentam.

Trata-se dum documento que consideramos da maior actualidade e pertinência, porquanto, para além de contextualizar o problema, evidencia duas importantes realidades que se desejariam próximas e que, afinal, se apresentam bastante distanciadas:

- de um lado, as potencialidades das formações inovadoras na produção das competências, especialmente das transversais, e de auto-aprendizagem, de que hoje tanto se fala;
- do outro, a falta de enquadramento legal e as consequentes dificuldades de acesso ao financiamento público das acções formativas que se socorram dessas 'outras' metodologias e desses 'outros' sistemas, diferentes dos tradicionais e comuns.



Adelino Palma



4

**TEMA CENTRAL**  
**O Ensino Artístico e Seus Problemas**

Luís Cunha

**Escola de Dança  
do Conservatório Nacional**  
*A Sustentável Firmeza de Um Projecto*  
Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Ana Pereira Caldas



8

**Academia de Artes e Tecnologias**  
*O Difícil Quotidiano  
das Escolas Profissionais Artísticas*  
Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Ana Alves

**Música para Pais e Filhos**  
*Uma Inovadora Experiência Pedagógica*

Luís Cunha

**FORMAÇÕES INOVADORAS/  
/INOVAÇÕES FORMADORAS**  
**Das Formações Inovadoras  
às Inovações Formadoras**

Luís Faria Vieira



CAPA: Ilustração de José Guilherme Sobrinho para UAF

28

**PACTO EUROPEU SOBRE O EMPREGO**  
**Pontos de Reflexão sobre o Emprego  
e o "Pacto Europeu de Confiança  
para o Emprego"**

Pedro Loff

50

## VAMOS EXPERIMENTAR

**Gerir Melhor o Tempo** (Parte II)*Schedule+ para Windows 95*

Fernando Tavares Ferreira

50

## INOFOR

**Inofor**

António José Travassos

52

## DEBAIXO DE OLHO

**Livros**

53

## NOTÍCIAS



42



50

**Propriedade:** Instituto do Emprego e Formação Profissional • **Director:** Adelino Palma • **Coordenador:** António José Martins • **Conselho Editorial:** Acácio Ferreira Duarte, Adelino Palma, António José Martins, Armando Marques Aleixo, Clarisse Tomé, Fernando Cascais, José Manuel Ventura Dias e Paulo Pedrosa • **Colaboram neste número:** Adelino Palma, António José Martins, António José Travassos, Fernando Tavares Ferreira, Luís Faria Vieira, Luís Pacheco da Cunha, e Pedro Loff • **Capa e Concepção Gráfica:** Aliança UAP e Atelier Ana Filipa Tainha, Edição electrónica: António Pedro Botelho • **Ilustração:** Carlos Marques e Paulo Cintra • **Revisão:** António Bârcia • **Apoio Administrativo:** Ana Maria Melo, Maria de Jesus Mealha e Olga Mascarenhas • **Montagem e Impressão:** Tipografia Peres, SA Amadora • **Redacção:** Direcção de Serviços de Formação de Formadores, Rua de Xabregas, 52 1900 LISBOA Tel.: 8682967 e 8684701 Fax: 8680279 Endereço do Correio Electrónico: iefp.formar@mail.telpac.pt • **Registo:** Instituto da Comunicação Social • **Edição e Distribuição:** Assessoria Técnica Informação e Documentação • **Periodicidade:** 4 números/ano • **Tiragem:** 10 000 exemplares • **Depósito Legal:** 36959/90 ISSN: 0872-4989

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da Comissão Executiva do IEPF. É permitida a reprodução dos artigos publicados, para fins não comerciais, desde que indicada a fonte e informada a Revista.

**Condições de Assinatura:** Enviar carta com nome, morada e função desimpenhada. Toda a correspondência deverá ser endereçada para: Revista Formar - Rua de Xabregas, 52 - 1900 LISBOA

# e Seus Problemas

**P**retendeu, inicialmente, este artigo analisar com algum detalhe os problemas com que se defronta a educação artística em Portugal, na actual etapa e nas suas várias vertentes. E pretendeu fazê-lo aqui, neste fórum de informação e debate sobre a formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional, por se entender que, desde logo, a formação artística, pelo menos na sua vertente específica, é tendencialmente profissionalizante nos seus conteúdos, métodos e objectivos, desde as suas etapas iniciais. Um outro aspecto que esteve por trás desta reflexão, agora numa perspectiva mais globalizante, prende-se com o facto de não parecer escusado, periódica e pacientemente, enfatizar a importância da educação artística em todo e qualquer sistema educacional *tout court*, importância que tendemos marginalizar nos labirintos do super-racionalismo em que se abandona, numa vertigem autista, a perspectiva do homem-cosmos na relação consigo próprio, com os outros, com o meio, com o conhecimento em geral.

Tivemos, no entanto, a oportunidade de contar com alguns contributos, relatos de experiências pedagógicas em curso, que, de tão sistemáticos e claros na temática abordada, nos eximem do tratamento demasiado exaustivo da matéria em análise.

Importa também e desde já limitar a área deste contributo: não nos debruçaremos sobre o ensino artístico no seu todo, mas apenas sobre o das artes ditas "interpretativas", com particular incidência para a música e para a dança, ainda que pontualmente se aflorem outras experiências.

Por último, é essencial frisar que este artigo é contributo de um músico, profissional ac-

tivo, intérprete e formador, pelo que estas páginas reflectem tão somente a sua opinião, forjada nas vivências de um quotidiano nem sempre gratificante. Vale, particularmente, o testemunho e o empenho, mas desiludam-se aqueles que esperam análises secas e "distanciadas".

Sendo o objectivo deste trabalho problematizar um tema para o debate e a intervenção concreta na área, não nos pareceu particularmente importante traçar uma pers-



pectiva histórica do Ensino Artístico em Portugal. Neste âmbito, limitar-mo-nos-emos a referir que ele se vem fazendo, tradicionalmente, nos Conservatórios Nacionais (Lisboa, Porto, Coimbra), os quais nasceram à imagem do criado em Lisboa, em 1835, por Domingos Bontempo, músico e reformador liberal, e nas Escolas Vocacionais espalhadas pelo território, que se regem pelo mesmo modelo pedagógico.

Importa-nos, pois, considerar a recente evolução deste ensino à luz do seu novo enquadramento, consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e posterior legislação.

O principal problema levantado por esta reforma, matriz de todos os demais, coloca-se pela inserção, contra-natura, do ensino artístico nos diversos subsistemas de ensino então consignados para o ensino geral, básico, secundário e superior, ignorando a diversidade, as especificidades de que aquele se reveste. Esta opção, que, numa perspectiva sistémica, poderemos considerar “à americana”, constituiu uma reviravolta radical na nossa tradição (mais europeísta), que sempre se pautou pela autonomia da gestão do ensino artístico.

Esta questão é tratada com bastante propriedade na entrevista com a Prof.<sup>a</sup> Ana Pereira Caldas (em anexo), pelo que nos limitaremos a tentar sistematizar os entraves que tal enquadramento coloca.

## 1. AO NÍVEL DO PROCESSO PEDAGÓGICO

- a) Implicou, desde logo, a polarização do processo educativo por várias escolas, avalizando a criação de Escolas Superiores (de Música, de Dança), que ainda hoje e tendencialmente desenvolvem a sua actividade de costas voltadas para as Escolas Secundárias (os antigos conservatórios).
- b) Esta conjuntura determina a total desarticulação dos diferentes níveis de aprendizagem entre si, ou seja, o aluno pode candidatar-se ao Ensino Superior sem nunca ter frequentado os ensinos básico e secundário específicos. Tal estado de coisas culmina, por vezes, no facto, extremamente caricato e indefensável ao nível da afectação de recursos públicos, da frequência simultânea, por alguns alunos, de várias escolas (secundárias e superiores).
- c) A criação das Escolas Profissionais Artísticas, em 1990, veio baralhar ainda mais uma situação já tão confusa, dado que estas não conferem habilitações próprias nas áreas específicas, escapando por completo aos critérios de gestão curricular e docente das escolas oficiais e vocacionais das respectivas áreas.

## 2. AO NÍVEL DA GESTÃO DO PESSOAL DOCENTE E AUXILIAR

- a) A certificação dos docentes nas áreas artísticas é feita com grandes dificuldades, visto estes,

na sua esmagadora maioria, possuem habilitações adquiridas no anterior modelo educativo. Daí serem sistematicamente preteridos em benefício dos recém-formados professores, com graus académicos adquiridos à luz do actual sistema ( a perversão advém do facto de muitos destes novos docentes poderem ter uma formação muito mais reduzida temporalmente – é o exemplo dos alunos que chegam à música ou à dança apenas no superior sem formação anterior).

b) As Escolas Artísticas debatem-se, neste novo enquadramento, com grandes dificuldades ao nível da contratação de pessoal técnico especializado, inexistente no ensino geral.

### 3. AO NÍVEL DA GESTÃO DE EQUIPAMENTOS E INSTALAÇÕES

a) As necessidades específicas das escolas artísticas a este nível chocam sistematicamente com os critérios definidos para o ensino geral, obrigando a esforços sobre-humanos de improvisação por parte dos seus órgãos directivos.

Este rol de problemas, assim sumariamente enunciados, adquire contornos próprios nas diferentes áreas artísticas, sendo no entanto comum a todas elas.

Situação não menos desesperante é a que decorre da inexistência de formação artística oficial ao nível dos quatro primeiros anos de ensino básico. Esta lacuna determina deficiências quase inultrapassáveis da própria formação (que nas áreas da música e da dança se quer iniciada pelo menos no 1.º ciclo, 5–6 anos de idade) no confronto com a realizada noutros países, cujos artistas são hoje potenciais concorrentes num mercado de trabalho cada vez mais global. Além disso, a formação a esses níveis, ministrada em escolas particulares, não pode, por não ser financiada, obedecer aos padrões de qualidade necessária nessas fases.

É imperativo perceber que esta situação é coerciva, à partida, da possibilidade de carreiras de sucesso em áreas tão competitivas e exigentes como estas são, sujeitos que estamos a uma concorrência internacional mais bem formada e mais jovem.

Não deve assim constituir surpresa para ninguém ver os lugares das nossas orquestras ocupados maioritariamente por estrangeiros. Nem devemos ser tentados, através de medidas administrativas mais ou menos nacionalistas, a contrariar esse *status quo* (como aliás se vem fazendo nas escolas com a aplicação rigorosa do limite dos 10% de docentes estrangeiros), pois estaríamos, ao mesmo tempo, a limitar a qualidade desses agrupamentos.

A solução só pode, de facto, ser mais profunda, intervindo no âmago da formação artística da forma que vimos defendendo.

Tudo o que foi dito até agora se refere a uma vertente específica do Ensino Artístico – a vertente profissionalizante.

Alguma coisa haverá que dizer também quanto à formação artística que recebe o cidadão no quadro do ensino geral. A esse propósito importa aquiescer que a nova Lei-Base é ambiciosa nos objectivos, mas a sua gestão verifica-se parca na definição e afectação dos meios.

Antes de nos alongarmos na análise, gostaríamos de frisar que todos os grandes sistemas educacionais na História (clássico/greco-romano, medieval/monástico, renascentista, neo-clássico), independentemente das estruturas sócio-económicas onde se inseriam, se basearam em *curricula*, onde pontificavam as artes (Música, Artes da Linguagem, Artes Plásticas, Expressão Plástica – Dança, Teatro), em paralelo com as Humanidades e Ciências Clássicas. Formularam-se como sistemas tendentes a promover o desenvolvimento multifacetado, harmonioso e “cosmológico” do Homem.

As perspectivas são hoje, admitamos, diametralmente opostas. Mesmo nas sociedades com maior estabilidade económica e mais tempo liberto das tarefas ligadas à mera subsistência material, a indústria do lazer, ou seja, a arte para “consumo”, leva freneticamente a palma à cultura do lazer – a arte como veículo do desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

No entanto, é cada vez mais consensual entre os educadores e largos sectores intelectuais (nalguns países tal noção chegou mesmo já à economia) que o desenvolvimento do potencial artístico do indivíduo, a intuição especulativa, a imaginação criadora, a coordenação, a concentração e a atenção dirigidas que a prática artística proporciona tem efeitos benéficos na capacidade de aprendizagem, quando entendida globalmente.

Por isso, mais do que pelo retorno a outros valores, o ensino artístico, a par do mais “primitivo” interesse na ocupação exaustiva dos tempos livres dos formandos, recomeçou a ser preocupação nas sociedades modernas.

Assim, vemos, também em Portugal, introduzir componentes de formação artística obrigatória em todo o ensino básico, opcional no secundário e superior. Mas não há bela sem senão: falta formar formadores para a área de Expressões no 1.º Ciclo, como faltará criar possibilidades de opção menos cínicas do que a música, em alternativa a uma segunda língua no 3.º. Porém, antes de mais, falta dignificar este segmento do ensino artístico para que possa apresentar-se aos olhos dos alunos, encarregados de educação e demais formadores como componente fulcral do ensino que é.

Um último tema, imperativo nesta revista: como se processa nesta área a articulação com o mercado de trabalho? Muitos problemas foram enunciados já, a talhe de foice. Um outro e de importância fulcral prende-se com a escassez desse mercado num país com quatro orquestras, duas companhias de dança a tempo inteiro, sem incentivos nem apoios à actividade autónoma de artistas e criadores.

Nasce-se artista, mas é necessária muita força de vontade para querer permanecer-se.



**Luís CUNHA**

Violinista,  
musicólogo e  
pedagogo

# Escola de Dança do Conservatório Nacional

## A Sustentável Firmeza de Um Projecto

ESCOLA DE  
DANÇA DO  
CONSERVATORIO  
NACIONAL



*“Criado sob o impulso de Almeida Garrett, o Conservatório publicou o seu primeiro programa de estudos em 1839. Bernardo Vestris e Luigi Montani foram os primeiros professores, na Escola de Dança, Mímica e Gymnastica Especial. Apesar de a população escolar inicial ser constituída por 36 alunos,*

*a Escola de Dança foi suprimida em 1869, quando registava apenas três alunas.*

*Entretanto, pela Escola de Dança haviam passado professores como Francisco Yorck, Achilles Polletti, José Zenoglio, Arthur Saint-Léon, Hyoolite Monet e Romilda Pizzola. Entre 1913 e 1939, e sob a direcção de Encarnación Fernandez, as aulas de dança voltaram a ser leccionadas no contexto de um curso anexo à secção de Teatro. De 1939 a 1971, Margarida Abreu regeu um Curso de Dança, que, sendo especial para bailarinas até 1949, passou a integrar também alunos do sexo masculino a partir desse ano. Entretanto, Alice Tournay foi convidada para dirigir um Curso especial de dança, tendo leccionado de 1946 a 1948. Em 1971, sob o impulso do ministro Veiga Simão, teve início um processo de reforma do ensino artístico, que ocorreu em várias fases. A Comissão de Reforma foi presidida por Madalena Perdigão, tendo José Sasportes coordenado o Grupo de Estudos para a Dança. Criada nesse ano, a Escola de Dança do Conservatório Nacional passou por duas fases de experimentação do ensino integrado – académico e artístico –, a primeira até 1974 e a segunda até 1983. Durante*



a primeira fase foi estabelecido o regime de aulas diárias de dança, enquanto a formação geral dos alunos teve o apoio da Escola Preparatória Francisco Arruda. Júlia Cross foi nomeada professora de Dança Clássica. Na segunda fase, a formação geral efectuou-se nas Escolas situadas nas proximidades do Conservatório. José Sasportes, Graça Bessa e Wanda Ribeiro da Silva assumiram, consecutivamente, a direcção da Escola. A população escolar aumentou consideravelmente. Numa fase posterior (1983 a 1986), a Escola passou a ser designada por Escola de Dança de Lisboa. Elisa Worm presidiu à sua direcção e a escola Preparatória Fernão Lopes apoiou a formação geral. Em 1986, Ana Pereira Caldas foi nomeada Presidente da Comissão Instaladora e, a partir de 1987, a Escola consolidou o regime de ensino integrado. As disciplinas de formação geral passaram a ser leccionadas

até ao 12.º ano. Em 1991, a **Escola de Dança**

**do Conservatório Nacional** recu-

perou esta designação e

foram entregues di-

plomas aos pri-

meiros alu-

nos integral-

mente nela

formados.

Na área artís-

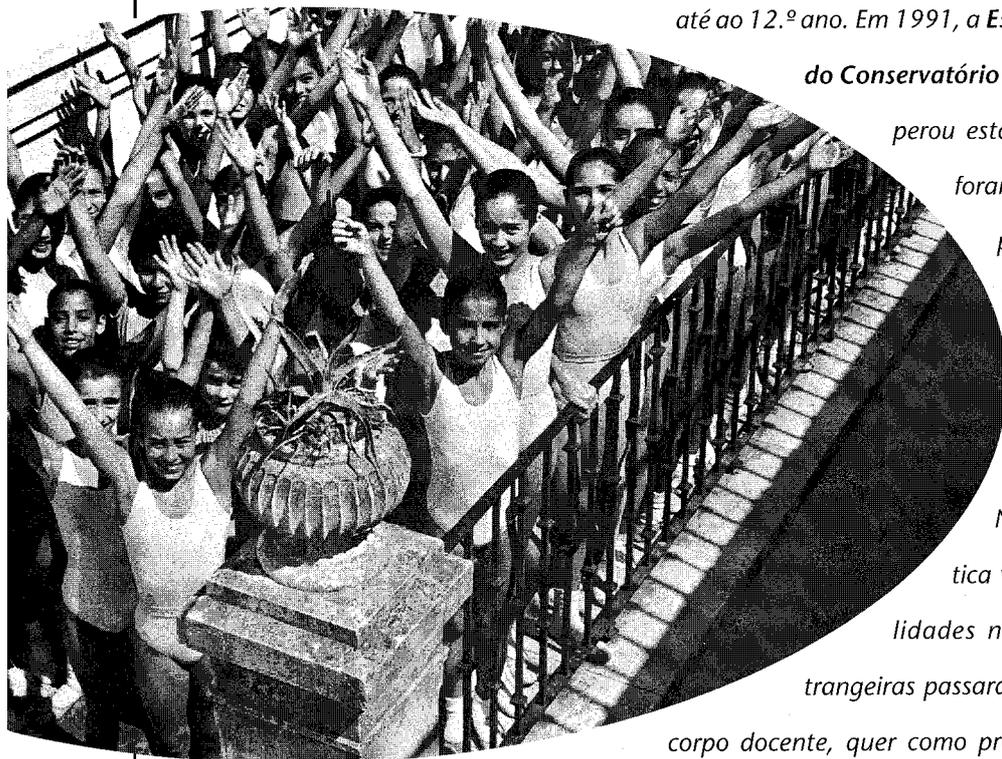
tica várias persona-

lidades nacionais e es-

trangeiras passaram a integrar o

corpo docente, quer como professores, quer

como individualidades convidadas. Em 1995/96, a **Escola de Dança do Conservatório Nacional** teve 159 alunos, 116 raparigas e 43 rapazes. A direcção da Escola continua a ser assegurada por uma Comissão presidida por Ana Pereira Caldas.





## Entrevista com a Profª Ana Pereira Caldas, Presidente da Comissão Instaladora da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

*P. : Escolhemos esta Escola como modelo de alguns conceitos que temos vindo a defender no nosso trabalho porque nela se praticam já algumas opções que nos parecem condições essenciais para a formação artística profissional, entre as quais destacaremos talvez a do ensino integrado...*

**A.P.C. :** Uma das grandes aquisições da Escola nos últimos anos é a prática de um sistema de ensino integrado. A dança é uma actividade artística que pressupõe trabalho "em escola" de muitas horas e antes acontecia que um bailarino para adquirir formação profissional tinha que abdicar muito cedo da sua formação académica, com tudo o que essa opção acarreta de mau, do ponto de vista da arte em si, que poderia tornar-se numa "arte com pouca cultura". Antes tentámos uma experiência de ensino articulado com a Escola Secundária Passos Manuel, que demonstrou muito boa vontade; só que nem toda a boa vontade chegava e, invariavelmente, a certa altura do percurso, os alunos tinham que fazer a opção exclusiva da dança ou desistir da dança pura e simplesmente. Essa luta foi conseguida, o ministério acabou por entender e nós hoje temos a felicidade de saber que os nossos alunos saem daqui com equivalência ao 12.º ano, o que lhes pode não só abrir portas ao nível da frequência do ensino superior na área artística como, se quiserem desistir da dança por razões próprias ou exteriores a si, facilitar-lhes o acesso a uma outra carreira. Tudo isto nos garante um nível cultural acrescido e, por outro lado, dá-nos a satisfação de saber que, se houver falhas ao nível da dança (uma carreira artística ligada ao corpo com toda a falibilidade que isso implica, em termos de lesões, doenças, etc.) e o aluno for forçado a desistir, ele não fica coarctado na possibilidade de optar por uma outra profissão.

Não se trata, exactamente, de um ensino integrado, que pressupõe programas integrados, não existentes na Escola, mas conseguimos redução horária nalgumas matérias sem que o aluno seja prejudicado, dado que o reduzido número de efectivos das turmas garante um ensino quase individualizado. Sendo uma escola que vai "afunilando", ou seja, onde se registam desistências à medida que se evolui nas exigências profissionais, estes alunos podem, a qualquer momento, ingressar no ensino regular. Em auscultações que efectuei junto dessas outras escolas onde os nossos alunos têm vindo a ingressar, no sentido de perceber se haviam sido detectadas falhas na sua aprendizagem, foi-me sempre dito apenas que não, mas que, quando

aqui e ali se notavam algumas lacunas ao nível do conhecimento na área científica, elas eram rapidamente superadas através de um conjunto de outras capacidades entretanto adquiridas, como a disciplina, a atenção, a criatividade, o que lhes garantia invariavelmente lugar entre os melhores alunos da turma.

*P. : Em que fase é que se realiza esse afinilamento?*

**A.P.C. :** É feito sempre ao longo do curso. Começámos por considerar inicialmente que as grandes zonas de selecção deveriam ser ao nível do 9.º ano de escolaridade. Mas acabámos por verificar que aos alunos que se nos apresentam como grandes dúvidas mantê-los na escola não os ajuda, já que, como disse antes, a dança é uma actividade artística que mexe com o próprio corpo e tem talvez características mais obsessivas, a luta que todos os dias o aluno mantém contra a sua própria disposição, maneira de estar.

Assim, penso que esta Escola deve ser entendida como uma escola certa para os alunos certos. Quando o aluno começa a fraquejar na parte artística é evidente que o mundo dele está ao mesmo tempo a ser reduzido, ou seja, as perspectivas nesta escola vão-se afinilando todas em função da dança. Um aluno que está aqui sabendo que daí a um ano ou dois vai ter que se ir embora, está, de facto, a fechar outras portas, a possibilidade de outras vivências. Quando nós consideramos – com alguma margem de erro que isso possa implicar, já que se não trata de uma ciência exacta – que o aluno não tem capacidades para continuar o seu percurso na dança, essa decisão deve ser-lhe comunicada o mais cedo possível, devem ser-lhe abertas outras oportunidades, alternativas, pois, caso contrário, só estaremos a contribuir para que a sua frustração vá aumentando, frustração em relação àquilo para o que está nesta escola – ser bailarino. Dito isto, é preciso que fique claro que dançar toda a gente pode, como toda a gente pode ser músico, mas, de facto nem todos podem ser músicos ou bailarinos profissionais e é desta opção que temos estado a falar.



*P. : Com excepção do subsistema da aprendizagem, o conceito de formação profissional, na terminologia dos ministérios da Educação e do Emprego, pressupõe um público-alvo com idades para além dos 15 anos, ou seja, após a conclusão do 9.º ano de escolaridade. Sabemos que no mundo artístico as coisas se processam de modo diferente. Quando é que começa efectivamente a formação profissional de um bailarino?*

*A.P.C. : A formação profissional aqui na Escola começa no 1.º ano, que corresponde ao 5.º ano de escolaridade, portanto entre os 9, 10 anos. Há quem defenda que deve começar mais cedo, mas até agora o percurso que vimos praticando e que termina entre os 17, 18 anos vem demonstrando ser correcto. Eu fui das pessoas que mais lutou contra o ensino profissional, ou seja, os cursos profissionais de 3 anos na dança, porque são uma fraude: não se fazem bailarinos em três anos, isso é completamente impossível. Escolas desse tipo só poderiam existir se os alunos viessem com 5 ou 6 anos de anterior prática de dança muito forte, feita numa escola do tipo da nossa .*



*P. : Inclusivamente, creio que considera que a formação deveria começar ainda antes dos 9, 10 anos, tendo esta escola começado a efectuar experiências pedagógicas neste sentido...*

*A.P.C. : Sim, sim. Começar aos 9, 10 anos, não é que seja tarde, mas se os alunos tiverem alguma*

preparação anterior, alguns conhecimentos em relação ao que é o corpo, isso traz grandes vantagens. Infelizmente, neste país, ao nível da dança, existe esta Escola, existe uma outra em Setúbal com paralelismo pedagógico, outra perto do Porto e o resto é 'paisagem', o que quer dizer que o ensino que se pratica na zona da Grande Lisboa, não sujeito a qualquer tipo de regulamentação, ministra conhecimentos péssimos. Chegam-nos aqui crianças com experiências feitas nessas escolas que melhor fora que não soubessem nada. Daí que tenhamos aberto, este ano, cursos livres, para crianças dos 7 aos 9, que nos podem servir de base de recrutamento e às quais procuramos garantir um bom nível de ensino. Temos esperança que, no futuro, os professores que saem da Escola Superior de Dança vão com formação suficiente para ensinar em colégios, etc., mas essa é uma perspectiva a médio prazo e entretanto a nossa Escola precisa de alunos que nos garantam alguma qualidade no imediato.

*P. : Há uma crítica muito comum que é feita ao Ensino Artístico, no sentido de considerar que o ensino profissional artístico, iniciado a partir de tenra idade, é uma forma de coerção da liberdade individual, ou seja, as crianças são condicionadas, antes da idade das opções, a seguir determinada carreira profissional. O que é que pensa em relação a isto?*

A.P.C. : Eu acho que isto é um problema que sempre se levantou e sempre irá levantar-se, pois não posso garantir percursos definidos à partida nas áreas da música e da dança, que são aquelas que trabalham com vocações precoces. Há aquelas crianças que não vêm pelo pai, nem pela mãe, nem por nada e que se manifestam obcecadas pela actividade artística desde os 3, 4 anos. Estes casos contam-se pelos dedos. Depois, em muitos casos, há um aliciamento que (particularmente) a dança exerce pela sua ligação ao imaginário infantil: são as pontas, os lacinhos, as flores, a princesa, a fada, é tudo isso que leva a criança, nomeadamente a menina, a querer ser bailarina. Aqui já não pode falar-se de vocação determinada. Agora, a maioria das crianças vêm por vontade dos pais, já que esta Escola é cómoda: os alunos entram às 8.30 da manhã e saem às 6.00 da tarde com a formação geral concluída e com uma formação artística completamente feita. Mas a Escola enfrenta a dificuldade de perceber qual a criança que é envolvida por toda esta dinâmica e quer, de facto, ser bailarina. Muitas vezes o trauma que se cria quando a criança deve deixar a Escola tem menos a ver com facto de querer ser bailarina e mais por não querer deixar uma escola que lhe agrada muito.

*P. : Mas acha que, de alguma forma, o facto de as crianças estarem aqui a ter um ensino específico profissional de dança limita o seu desenvolvimento intelectual?*

A.P.C. : Não, pelo contrário, eu digo sempre que elas saem daqui com uma grande mais-valia, uma formação extremamente enriquecida em relação às pessoas que não a têm.

Lamento que a actividade artística, ainda que não nesta forma, não esteja presente na formação geral do indivíduo. Ela só existe no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, no papel, pois que na prática, de facto, não existe.

O ensino profissionalizante exige muitas horas de trabalho e de dedicação, mas, a partir de certa altura, este não é, de forma alguma, coercivo, mas antes uma forma de liberdade, permitindo mais uma opção que as outras pessoas não têm.

*P. : Pode dar-me uma ideia de como funciona a Escola?*

A.P.C. : Os alunos têm, do 5.º (primeiro) ao 9.º ano, um *curriculum* académico sensivelmente idêntico ao do ensino geral. Do ponto de vista artístico, começam no 1.º e 2.º anos com uma aula de dança clássica (a técnica com que introduzimos a dança nesta Escola) de hora e meia, diariamente. Três vezes por semana têm aulas de música. Têm também aulas de danças tradicionais, já que considerámos que, como Escola nacional e oficial que somos, temos obri-

gação de chamar a nós o que pudermos da etnografia nacional, património rico e que tende a perder-se. Além disso, serve pedagogicamente para que a criança exerça uma forma de dança onde, desde logo, pode dançar sem estar sujeita a condicionalismos técnicos muito apurados – a introdução da técnica é pouco aliciante para uma criança de 9 anos e importa evitar correr o risco de que a criança perca o gosto pela dança só porque está a aprender a dançar, o que é um contra-senso, e as danças tradicionais têm essa virtude.

A partir do 3º ano introduzimos a técnica da dança moderna 3 vezes por semana.

A partir do 5º (9º) ano, no ensino complementar, permanecem aqui só os alunos que não constituem dúvida para a Escola ou para si próprios quanto à opção de carreira. A incidência artística torna-se aí muitíssimo grande: a carga horária do artístico aumenta muito, tanto ao nível do contemporâneo como do clássico, como ainda das disciplinas afins do clássico – o *pas-de-deux*, as pontas, o virtuoso, o repertório, etc., etc.. Temos a Oficina Coreográfica, disciplina dirigida pelo Jorge Salavisa, que tende já a aproximar-se da profissão e, embora sendo avaliada, apresenta-se em termos de espectáculo.

O sector académico reduz muito. Passam a manter as disciplinas do tronco comum, o Português, a Filosofia e o Inglês até ao 11º. Introduzimos também a Matemática e os métodos quantitativos e a Sociologia.

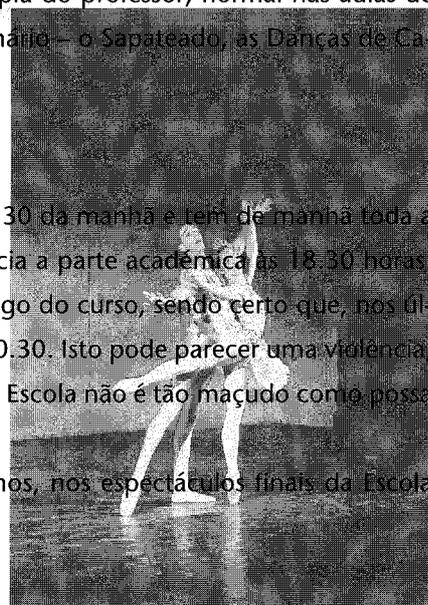
Mantém-se a Música ao longo de todo o curso, com 3 horas semanais, a Expressão Dramática, a Notação do Movimento, a análise escrita do próprio movimento, que ajuda a criança a poder interpretar, ver a funcionalidade do movimento, complementando ou mesmo contrariando a tendência para a aprendizagem por cópia do professor, normal nas aulas de dança. Outras disciplinas são dadas em forma de seminário – o Sapateado, as Danças de Carácter, as Danças Históricas...

**P. : Como é o dia de um aluno nesta Escola?**

**A.P.C. :** Nos três primeiros anos, o aluno entra às 8.30 da manhã e tem de manhã toda a parte artística. Após a sua hora de almoço, à tarde, inicia a parte académica às 18.30 horas. Este figurino torna-se cada vez mais complicado ao longo do curso, sendo certo que, nos últimos anos, o aluno permanece na Escola das 8.30 às 20.30. Isto pode parecer uma violência, mas, dada a diversificação das áreas de estudo, o dia na Escola não é tão maçudo como possa parecer.

A participação dos alunos, desde os mais pequeninos, nos espectáculos finais da Escola veio dar um sentido acrescido a todo este esforço.

**P. : Quer com isso dizer que a articulação nesta Escola com a vida profissional é feita desde as fases iniciais da aprendizagem...**

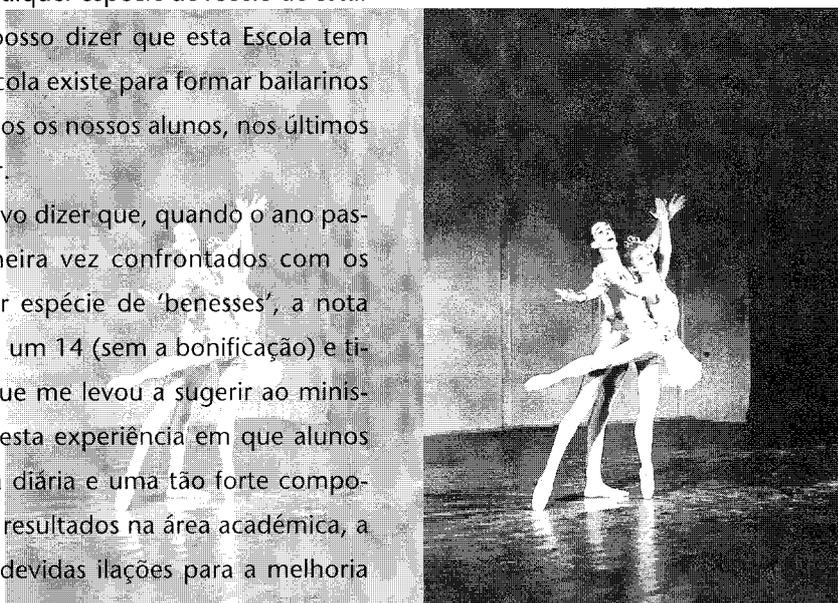


**A.P.C.** : ... logo desde os níveis iniciais e intensificada depois no complementar. Neste momento ainda mais intensificada com a efectivação de um protocolo com a Companhia Nacional de Bailado, que permite aos alunos mais velhos a participação nos espectáculos da Companhia.

**P.** : *O que pode dizer-me do sucesso desta Escola em termos de colocação dos seus alunos no mercado de trabalho?*

**A.P.C.** : Nesse aspecto, sem qualquer espécie de receio de estar a empolar ou a “ver os oásis”, posso dizer que esta Escola tem cumprido os seus objectivos. A Escola existe para formar bailarinos para o mercado de trabalho e todos os nossos alunos, nos últimos anos, têm encontrado o seu lugar.

Ao nível da formação geral, devo dizer que, quando o ano passado os alunos foram pela primeira vez confrontados com os exames nacionais, sem quaisquer espécie de ‘benesses’, a nota mais baixa registada entre eles foi um 14 (sem a bonificação) e tivemos vários 20. Foi este facto que me levou a sugerir ao ministério que faça um estudo sério desta experiência em que alunos com doze horas de carga horária diária e uma tão forte componente vocacional conseguem tais resultados na área académica, a fim de poderem ser retiradas as devidas ilações para a melhoria deste projecto e de outros, até do ensino regular.



**P.** : *Como se posiciona esta Escola, face à internacionalização do mercado de trabalho, nomeadamente ao nível da Europa Comunitária? Poderão os finalistas desta Escola competir com igualdade de oportunidades neste mercado?*

**A.P.C.** : Também posso dizer que sim, uma vez que, nos dois últimos anos, 3 alunos entraram, por exemplo, na prestigiada Companhia de Martha Graham. No entanto, esse facto exacerba a competitividade, com as situações negativas e positivas que isso acarreta. Contudo, não entrar nesse desafio seria uma alienação profunda, quanto a mim.

**P.** : *E, no entanto, uma parte das críticas endereçadas a esta Escola tem a ver, justamente, com a sua extrema selectividade. Então não é um facto que toda a gente tem direito a dançar?*

**A.P.C.** : Eu acho, como já disse, que toda a gente tem direito a dançar e lamento que o Ministério da Educação não deite mãos à tarefa de ordenar juridicamente este país ao nível do ensino da dança com escolas até ao 6º ou 9º anos nas capitais de distrito que dêem a toda



a gente a oportunidade de ter acesso à dança. Esse é um aspecto que não vai ser resolvido através da Escola de Dança do Conservatório Nacional. Ela tem um objectivo que é a sua razão de ser – formar bailarinos – e ao bailarino cada vez é pedido mais, pois entre o bailarino e o acrobata as fronteiras são cada vez mais ténues. Se, no entanto, me derem 250 estúdios e mais não sei quantos professores, divido a escola ao meio e defino: estes são amadores e a estes outros será dada uma formação profissional. Não posso é meter no mesmo saco o amadorismo e o profissionalismo, porque isso vai gerar ou amadores frustrados ou profissionais que não prestam.

É claro que deixar passar é sempre mais fácil do que reter ou mandar embora um aluno. Só que depois deixamos seguir o aluno até ao fim, damos-lhe um diplomazinho com um dez e “- agora vai à tua vida”. A verdade é que não vai à vida dele, porque desde o primeiro dia que sabemos que aquele aluno não tem lugar no mercado de trabalho e o que fizemos durante oito anos foi estar a enganá-lo. Isso, enquanto eu estiver neste lugar, recuso-me a fazê-lo.

Uma escola destas tem portanto que ser selectiva e “elitista”, do que também é acusada. E é-o, não do ponto de vista social, mas pelo facto de os alunos saírem daqui com níveis de formação acrescidos – uma elite em qualidade.

*P. : Quantos alunos tem a Escola este ano?*

A.P.C. : 160 alunos e cerca de 18 professores de dança, 5 de música, etc..

*P. : Fale-me das dificuldades que enfrentam.*

A.P.C. : A maior dificuldade de todas tem a ver com o facto de terem pegado numa escola de ensino artístico (aliás o mesmo aconteceu com a Escola de Música do Conservatório) e inserirem-na na estrutura do ensino secundário. Eu sempre defendi que deveria ser criada, dentro da orgânica do Ministério de Educação, uma direcção-geral, uma secretaria de Estado, o nome não interessa particularmente, do Ensino Artístico, que se ocupasse desse ensino em todas as suas vertentes, profissionais ou não, e em todas as fases etárias por que o ensino artístico passa, desde este tipo de escola até às superiores.

A grande dificuldade é estarmos metidos numa rede de escolas do ensino secundário que não tem nada a ver com as especificidades do ensino artístico e, portanto, gerir uma escola destas é: estarmos, diariamente, a bater a portas onde, se precisarmos de linóleo para um estúdio nos respondem, “pois é, mas aquela escola ali tem o tecto a cair”; precisarmos de funcionários especializados e não nos serem atribuídos; a figura do pianista acompanhador, que

não existe e não é reconhecida; o problema da carreira docente, já que a maioria dos nossos professores, porque fizeram uma formação artística noutra época, não encaixam nos quadros normais; a compra de pianos e outros instrumentos, que as escolas secundárias não têm; a limpeza dos estúdios e dos balneários, que não existem em tal quantidade no subsistema de ensino. Enfim, é um dia-a-dia completamente impossível que faz com que a Escola funcione em luta permanente para a resolução de problemas sempre pontuais e que, a cada passo, se nos deparem situações anómalas.

Tudo é diferente, inseridos que estamos numa rede de escolas que nada têm a ver conosco. E isto sucede, mau grado a boa vontade do ministério e as múltiplas comissões criadas para tentar debelar estes problemas.

*P. : Uma última pergunta, de âmbito mais geral: fim de século, fim de milénio – acha que a arte continua a ser uma espécie de ghetto que agrupa uns “bichos mais ou menos esquisitos” ou é cada vez mais, ou deveria ser, uma realidade de cada cidadão?*

A.P.C. : Sem dúvida que deveria ser uma realidade de cada cidadão neste planeta e aqui vou ser muito drástica. Se existe alguma espécie de “salvação” ainda da espécie humana enquanto tal, enquanto sensibilidade, passa por aí. Se não passar, daqui a uns anos não há pessoas, há gente.

Mas há uma coisa me está a assustar bastante: se, por um lado, a actividade artística deveria deixar de ser aquela franja da sociedade, os “marginais”, os “diferentes”, por outro lado, na minha perspectiva, está a haver por parte de alguns “artistas” (com muitas aspas) uma necessidade tão grande de se enfiarem nas regras, nas áreas que não são as da arte, as áreas da cientificidade, dos graus académicos, das universidades, numa postura “à americana”, de tal forma nós ficamos perdidos à partida, sem apelo nem agravo. Os criadores, os intérpretes, os formadores também não estão a saber encontrar o seu lugar, o seu direito à diferença, a sua faixa dentro da educação e da cultura, com direitos iguais mas diferentes, nossos, sem procurar encaixar-nos, todos torcidos, numa coisa que já está feita para outras áreas que não a nossa. Mas parece que sou das poucas pessoas que pensa assim e, como tal, não chega.

**“(…) Porque dançar é, antes do mais, trabalhar e lutar. Lutar em primeiro lugar contra o corpo, dominando-o; mas lutar também contra a indiferença, ultrapassando-a; lutar depois contra o negativismo fácil, esclarecendo; lutar ainda contra as condições adversas, vencendo-as; e lutar, enfim, contra a tradicional subalternidade a que o ensino artístico é votado entre nós, criando diariamente um projecto que possa apontar o caminho a seguir. (...)”**

*Extracto de texto incluído no programa do espectáculo da Escola, 1996.*

# Academia de Artes e Tecnologias

*O Difícil Quotidiano  
das Escolas Profissionais Artísticas*

Academia de Artes & Tecnologias  
ESCOLA  
PROFISSIONAL



## Entrevista

com a Prof.<sup>a</sup> Ana Alves,  
Presidente do Conselho Directivo  
da Academia de Artes e Tecnologias, de Lisboa

*Pergunta : O que é a Academia de Artes e Tecnologias?*

Ana Alves : É um projecto de Escola Profissional que surgiu em Setembro de 1992. Aproveitando a recém-criada figura das Escolas Profissionais, apresentou-se então uma candidatura envolvendo quatro cursos, nas áreas do *design*, da música, dos audiovisuais e do jornalismo.

O binómio Artes e Tecnologias assume, no mundo de hoje, um papel de extraordinário relevo:

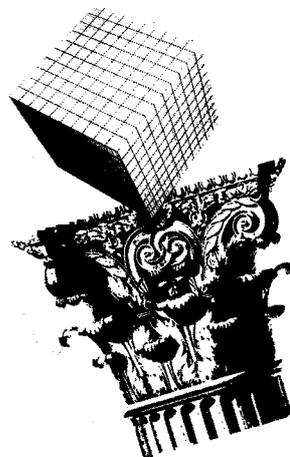
- porque a Comunicação, fortemente tecnológica, é, cada vez mais, extremamente exigente quanto à qualidade artística;
- porque a Educação, nomeadamente a Educação pela Arte, é hoje amplificada segundo um novo conceito de Educação pela Arte e tecnologia;
- porque, tendo atingido – de um ponto de vista estritamente tecnológico – um nível satisfatório de resolução das necessidades materiais imediatas do homem, o tecnólogo de hoje investe, naturalmente, na resposta às necessidades espirituais.

A Academia de Artes & Tecnologias assume-se como resposta à necessidade de abertura de um espaço-tempo de reflexão e compreensão, de diálogo inter e transdisciplinar, de pesquisa, de estruturação e de desenvolvimento de projectos de cariz artístico-tecnológico, no Portugal de hoje.

*P. : A que nível é que se faz essa integração, arte/ tecnologias, nos diferentes cursos?*

A.A. : Nós tentámos criar suportes tecnológicos ao serviço da criação artística com vista a

unir essas várias capacidades numa mesma pessoa. No mercado de trabalho há uma dicotomia tradicional entre os artistas que enjeitam o contacto com as tecnologias e os “habilidosos”, os da informática, que não têm, por via de regra, formação no plano artístico. Tentamos na escola que a pessoa adquira, a este nível, uma formação integrada.



**P. :** *Como é feita, nos vários cursos, a gestão das áreas específicas?*

**A.A. :** Temos tentado, através da selecção, recrutar equipas de pessoas que manifestem já, na sua vida profissional, um nível de integração destas áreas (artística e tecnológica) e que, para além disso, sejam capazes de dialogar entre si e realizar um produto único. Por exemplo, nos audiovisuais, é hoje uma necessidade absoluta estar tecnologicamente actualizado. Isso é um dado adquirido. Nós preocupamo-nos ainda em criar técnicos esclarecidos, ou seja, em proporcionar aos alunos um elevado nível cultural, o possível em 3 anos. No primeiro, ano mais teórico, os alunos aprendem em profundidade História da Arte, História do Cinema, História da Fotografia e Desenho, entre outras disciplinas. Por altura da primeira criação videográfica, no segundo ano, o formando deve ser detentor de uma certa bagagem cultural. De facto, nós não queremos que os nossos alunos saibam apenas carregar optimamente em botões, tanto mais que o ritmo de actualização e renovação das “máquinas” é de molde a deixar o mais apto rapidamente desactualizado. Assim, o importante é educar num *background* cultural e tecnológico que permita a criação de recursos próprios para a resolução das várias tarefas.

**P. :** *Assim sendo, o perfil terminal do curso não é uma questão perfeitamente definida?*

**A.A. :** Não é tanto assim. Os nossos alunos podem ser montadores, *cameramen*, etc., mas há uma diferença ao nível da cultura de cinema e da imagem audiovisual, face ao técnico, mais ou menos autodidacta, que ainda grassa no nosso mercado de trabalho.

**P. :** *No curso de audiovisuais trabalha-se exclusivamente com electrónica e vídeo ou também com película?*

**A.A. :** Nós tentamos que, pelo menos uma vez, todos os alunos façam trabalho em película.

**P. :** *Como surge o curso de jornalismo neste contexto?*

**A.A. :** Quando criámos a Escola, a sua grande figura ficou definida em torno da comunicação: a música, a imagem e a palavra escrita e falada.

*P. : Qual o nível da procura deste projecto no mercado de formação?*

A.A. : Os cursos de música e audiovisual têm uma forte procura. A procura de uma vertente como o *design* de comunicação é também muito forte, jornalismo um pouco menos, dada a elevada oferta de formação nesta área, principalmente ao nível superior. Estamos, é claro, sujeitos às flutuações do mercado de trabalho e até às “modas”.

*P. : Estes cursos são cursos para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos?*

A.A. : São, de alguma forma, as duas coisas. Por exemplo, na música recrutamos muitos jovens com uma prática de alguns anos de música “ligeira”, feita em diversas “bandas”. Estes procuram nesta Escola um maior nível de integração do ensino e estão já conscientes de que necessitam sistematizar conhecimentos empíricos anteriores. Sobre as características específicas, limitações e vantagens do curso de música nesta Escola poderemos debruçar-nos com mais detalhe noutra altura.

Em geral, no entanto, direi que a Escola forma para o mercado de trabalho e essa é a via que segue a esmagadora maioria dos seus alunos.

*P. : Creio haver problemas graves ao nível da articulação com o grau de ensino imediatamente anterior, ou seja, os alunos manifestam, via de regra, deficiente preparação. O que pode dizer-nos sobre isto?*

A.A. : Penso que o ensino em Portugal não está a cumprir os seus objectivos e é necessária uma profunda reflexão que parta da verificação do baixo nível dos alunos após os actuais nove anos de escolaridade.

A Escola tem procurado, no entanto, tomar algumas medidas concretas, se não para suprir, pelo menos para compensar essas falhas. É um dado adquirido que, devido à sua pouca idade e algumas dificuldades de implantação, a Escola não tem tido possibilidade de fazer, por enquanto, uma selecção muito rigorosa dos candidatos à formação. Entretanto, toda a bateria de provas que estes realizam no momento de selecção dá-nos a informação sobre as principais dificuldades que teremos de enfrentar. Depois, ao



nível do Português e da Matemática, criámos alguns módulos iniciais de base para toda a gente com a matéria que consideramos prioritária: desde logo, a comunicação – os alunos não sabem ler, ou seja, não percebem o que lêem, têm dificuldades de relacionamento dos assuntos, inclusivamente têm dificuldades na comunicação oral e manifestam também uma grande pobreza vocabular.

A resolução, ao menos parcial, destes problemas é condição-base para todo o posterior processo de aprendizagem em todas as disciplinas.

*P. : Está de acordo com a opinião, de certa forma difundida, de que o ensino profissional não necessita ser culturalmente tão rico como o ensino normal?*

A.A. : Não estou de maneira nenhuma de acordo. Em todas estas áreas e, em particular, nas nossas, a bagagem cultural é o garante da eficácia da comunicação, da pertinência do discurso artístico. A orientação pedagógica da Academia responde a três objectivos principais:

- formação interdisciplinar integrada nas áreas das artes e tecnologias;
- formação cultural aprofundada e capacitação para uma intervenção económica e social activa;
- formação especializada na área da comunicação.

*P. : Pode falar-me sobre as potencialidades e limitações do ensino profissional, conforme estas se lhe apresentam, enquanto experiência ainda recente para nós?*

A.A. : A primeira grande vantagem é a ligação à vida “real”. O ensino praticado nas escolas regulares tende a estar bastante fora do contexto do trabalho. Penso que o ensino profissional introduz essa nova dimensão, que influenciará o ensino como um todo.

Trabalhar próximo do mercado de trabalho implica um grande investimento em equipamentos e aí surgem problemas substanciais, dado que os financiamentos para a sua aquisição não chegam para todos.

Houve, por outro lado, um grande esforço de inovação na criação de programas, no recurso às tecnologias, na exploração de novas técnicas de ensino/aprendizagem.

*P. : Entrando um pouco na futurologia, pensa que o ensino profissional tem “pernas para andar”?*

A.A. : Penso que sim, porque se criou já uma necessidade. Não tenho medo de que não haja alunos para o ensino profissional; pode é não haver vontade, política e económica. Partindo do princípio que os financiamentos acabam, ainda assim creio que as escolas poderão subsistir com recursos próprios. Há alunos dispostos a pagar para terem acesso a este ensino diferente, que possui uma mais-valia a vários níveis em relação ao outro ensino.

Com certeza muitas escolas desaparecerão mas, de facto, muitas delas não fazem sentido.

**P. : Quais as principais dificuldades que esta escola enfrenta?**

**A.A. :** As dificuldades financeiras são as piores de todas. Há também dificuldades ao nível dos tempos de decisão nas instâncias que as apoiam. Por exemplo, o atraso na aprovação das candidaturas resulta na perda de muitos alunos, que têm prazos de inscrição mais curtos nas outras escolas.

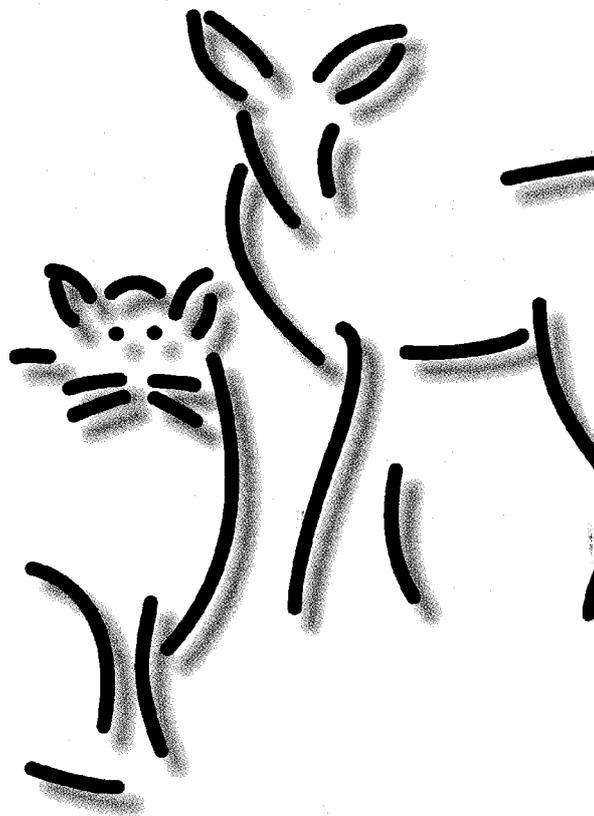
No fundo, o maior problema é ao nível da extrema dependência em que ainda estamos, face aos financiamentos públicos.

Extremamente castrador é, por exemplo, o facto de estarmos sujeitos às mesmas normas e regimes da formação profissional feita em empresas. São estruturas que têm muito pouco em comum.

**P. : Quais as perspectivas de desenvolvimento deste projecto, num futuro próximo?**

**A.A. :** Primeiro que tudo há uma grande expectativa em relação ao novo estatuto das escolas profissionais. Admitindo que estas obtenham uma aprovação para fazer formação e não aprovações parciais por acção (curso), as escolas profissionais ficam capacitadas para fazer uma melhor gestão da formação, mais flexível.

Se tudo ocorrer como esperamos, o objectivo, a médio prazo, é alargar a oferta de formação com outros cursos, quiçá alguns de curta duração, mas também com um percurso integrado, que poderá começar já no jardim-de-infância.



# Música para Pais e Filhos

## Uma Inovadora Experiência Pedagógica

*Achámos por bem introduzir um breve relato sobre esta experiência, iniciada pelo Círculo Pró Música de Lisboa há pouco mais de um ano, no Centro Cultural de Belém, e, mais recentemente, no Teatro Maria Matos, em Lisboa, onde se prova que a inovação pedagógica passa, sempre mais, pela pesquisa e adequação dos meios de formação a uma realidade em mudança e mais sujeita à dinâmica do espectáculo global.*

*Eis como se apresenta este projecto a si próprio:*

**Música para “Pais e Filhos”** é um novo conceito de espectáculo musical que utiliza técnicas pluridisciplinares e transdisciplinares no campo das artes interpretativas, a fim de despertar ou cultivar o gosto pela música, os grandes criadores e as obras intemporais que nos legaram.

Dados os objectivos iminentemente pedagógicos que prossegue e porque entendemos que a melhor componente da nossa educação, a mais fascinante e indelével, é lograda no convívio familiar, “Pais e Filhos” convida-vos a vós, pais e filhos, a viver esta viagem em conjunto.

No entanto, a sigla que escolhemos para esta série de espectáculos remete-nos ainda para um outro set de significados e símbolos – a música para além do tempo e do espaço, espaço e tempo de fruição absoluta para os jovens de todas as idades, “dos sete aos setenta e sete...”

Neste fórum aberto das artes, a música, “muito séria”, convive, displicente e sorrindo, com a dança e o teatro, os audiovisuais e as marionetas e vai fazendo, cada mês, muitos e muitos amigos!»

- Inserimos, de seguida, uma breve descrição dos sete espectáculos, entretanto criados, dos quais o próximo – “Amadeus” – estará em cena no Teatro Maria Matos nos próximos meses de Abril e Maio, sempre aos domingos, pelas 11.30h.



## “SCHUBERT ENTRE AMIGOS”

Este espectáculo musical, tendo encetado um ciclo a que já fizemos referência, inaugura, igualmente, uma nova dimensão de evento musical de carisma pedagógico, rótulo que, aliás, logo ultrapassa.

Na primeira parte deste espectáculo vemos evoluir no palco e na sala músicos, instrumentistas e cantores, actores e dançarinos, que, de forma viva e bem-humorada, reconstituirão episódios da vida de Schubert e cenas da sua imortalidade. Em casa do amigo Von Spaun, alegres foliões rejubilam, connosco, na descoberta da “Truta”, obra que conheceu versões vocais e instrumentais e sobre a qual Schubert comenta ser “música para amadores em férias, não estando eu próprio capacitado para mostrar a minha ciência em tal ocasião”!

Um imaginativo jogo de luz e cor ajuda na recriação deste nosso mágico cruzeiro no tempo.

Na segunda parte, entendidos o homem e a obra, é-nos dado assistir à sua interpretação num concerto “muito formal”.

O ouvido é o nosso primeiro despertar para o Mundo. Parta com alegria e entusiasmo nesta viagem reminescente de regresso à juventude sem idade.

## “AMADEUS”

Desta vez o “Pais e Filhos” quer proclamar a sua genialidade! Por isso convidamos a estar connosco o génio dos génios, à simples vista do qual o “génio” de Aladino corre a esconder-se na lâmpada – WOLFGANG AMADEUS MOZART.

Mas temos muitos mais convidados ilustres:

- O genial poeta russo Pushkin, que escreveu o nosso guião, convidando à cena o maior admirador e rival (assim mesmo!) de Mozart, Antonio Salieri.

- Salieri e o próprio Mozart escreveram a nossa banda sonora.

- Músicos e actores muito conceituados da nossa praça não quiseram deixar de vir “dar uma mãozinha”...

- Os cenários, luzes, figurinos e adereços ficam por conta da nossa improvisação ... e da tua imaginação!

Mas serás tu, querido público, o convidado de honra deste nosso pequeno exercício de estilo sobre a fortuitude do génio (“dez por cento de inspiração,



noventa por cento de transpiração”, como dizia o poeta) em confronto com a eterna e intemporal mediocridade...

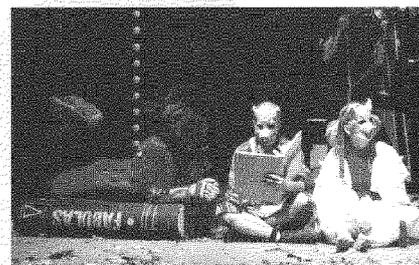
## “FÁBULAS” OU “NO TEMPO EM QUE OS ANIMAIS CANTAVAM”

Mergulhando, sem complexos, no reino da Fantasia, este é um “Pais e Filhos” para os nossos mais jovens ouvintes... e para o menino que há em todos nós.

Cícero, Heitor e Prático acabam de inventar mais uma partida: desta vez são as “mil-e-uma-noites” das fábulas de Perrault, La Fontaine e alguns mais que cantam... e encantam o Lobo Mau, essa feroz criatura.

Urros, zurros, bramidos, balidos, pius, chilreios... são agora os sons do nosso contentamento nesta Arca sem o guardião Noé e onde, portanto, reinam, no mais absoluto caos, músicos, actores, bailarinos... e animais.

Nenhuma história da nossa infância estará jamais completa sem a música destas fábulas, de Rossini, Tchaikovsky, Mahler e muitos mais.



## “PORTUGAL – HISTÓRIAS DA NOSSA MÚSICA”

A Música e os Músicos da nossa história são hoje portugueses, cheios de vontade de se darem a conhecer!

Chegados à nossa quarta jornada, é tempo de representar a eterna e universal confraternização da música erudita e popular, ambas igualmente marcantes da vivência cultural de um povo.

Nas histórias da nossa história, a música popular é fonte inspiradora para gerações de grandes músicos. Podem um coral gregoriano e um coro alentejano encontrar-se ao virar da esquina do tempo? Uma melopeia árabe e uma cantiga de amigo? D. Diniz e Lopes Graça?

Folclorismos, nacionalismos e outros ismos são equacionados, a talhe de foice.

Tudo pretextos para convocar à nossa ribalta muitos dos nossos “igrégios avós”: Carlos Seixas, Eça, Bontempo, D. Diniz, Luís de Freitas Branco, Bocage, o *Zé Povinho* e muitos mais. E, para aumentar a confusão, muitas surpresas – os instrumentos, os trajes, as danças, ... a música.

## “OS INSTRUMENTOS MÚSICAIS – PEDRO E O LOBO”

Através de uma grande obra – *Pedro e o Lobo*, do compositor russo Prokofiev –, da colaboração da jovem orquestra Sinfonia B e de algumas surpresas, vamos aprender a conhecer de perto os sons e os timbres do nosso contentamento!

Pedro e o Lobo é um conto sem passes de magia. Pedro, menino russo, derrota o lobo feroz com a assistência dos seus amigos animais.





Mas a Magia e o Maravilhoso estão sempre presentes nas melodias que nunca esquecem, nas soluções da orquestração, no fervilhar da acção músico-teatral.

Vamos redescobrir esta partitura, perdida quantas vezes nos baús das convenções, nos sótãos poeirentos da comodidade.

### “BEETHOVEN – O GÉNIO EM PANTUFAS”

Depois de Schubert e Mozart, mais um espectáculo monográfico, para que fiquemos a conhecer a grande música que flui na alma do Mestre de Bona, rezingão e surdo...

A época é turbulenta, inconstante. As revoluções liberais revitalizam uma raça de heróis de que o romantismo se apropria e eterniza. Napoleão insiste em percorrer todas as encruzilhadas da História.

Nascido em Bona, é em Viena, pátria de toda a arte musical de então, que Beethoven se exprime como ser contraditório, o pianista mundano e extrovertido e o seu gémeo, criador misantropo e irascível.

Transcendendo classicismos e romantismos, formas e géneros musicais, Beethoven é desconfortavelmente inclassificável. E é assim que o queremos levar até vós, genial, incongruente e, desculpem-nos, pois... com uma pontinha de humor.



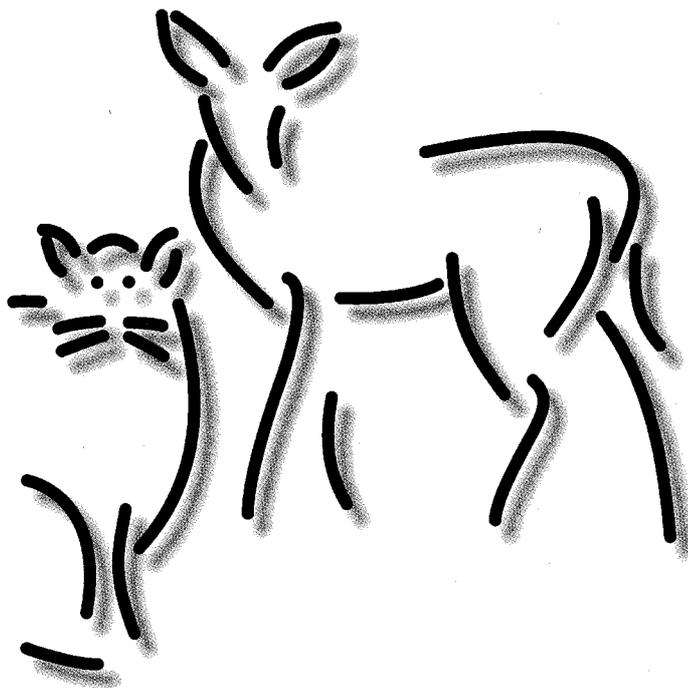
## “A DONZELA DA NEVE”

Neste espectáculo “Pais e Filhos” de Natal propomos dar a conhecer a todos os nossos jovens espectadores (jovens de idade ou de espírito), um lindíssimo conto eslavo, magistralmente musicado naquela que é talvez a melhor ópera de Rimsky-Korsakov, escrita em 1880 – *A Donzela da Neve*.

Nele se narra a história da formosa Donzela da Neve – filha da Primavera e do Pai Natal –, que quis viver entre os mortais, partilhando os seus trabalhos e emoções, a fim de despertar no seu gélido coração o dom do amor, o mais belo sentimento, ao qual sacrificaria alegremente a sua efémera existência.

Protagonizam este conto, à uma, personagens místicas – representantes da natureza, cíclica e eterna nas suas mutações – outras do mundo real. Da justaposição e interacção destes mundos transparece a sua sabedoria simples, apelando para temáticas ecológicas de grande actualidade.

O espectáculo é parco de recursos, tirando partido de uma situação narrativa contínua (da responsabilidade do actor – Pai Natal), mas intercalada, ilustrada e comentada pela música e pela movimentação cénica dos diversos artistas intervenientes.



# Das Formações Inovadoras às Inovações Formadoras

**T**em tido sorte variável, sempre problemática, a questão do enquadramento legal e do consequente financiamento público das Acções de Formação Profissional que, pelo programa, pela metodologia e pela organização se afastam das práticas mais comuns e tradicionais.

Julgo não ser excessivo sustentar que o crescimento da eficiência (que relaciono com a produtividade dos sistemas ou processos, com o output, portanto) e a melhoria da eficácia (que assimilo à

qualidade dos resultados ou produtos, ao outcome, por conseguinte) do aparelho formativo extra-escolar português muito dependem da existência e do fomento das ditas formações inovadoras.

Sendo assim, no momento em que começam a ser conhecidos os primeiros normativos da anunciada política para a revisão da vertente FSE do II QCA (vertente Fundo Social Europeu do II Quadro Comunitário de Apoio), parece oportuno:

- reflectir sobre a natureza e os

papéis das formações profissionais inovadoras e das inovações na formação,

- descortinar que espaço de enquadramento e de financiamento lhes estará a ser reservado na nova regulamentação e, em passant, examinar como foram tratadas tais formações nas diferentes gerações regulamentadoras anteriores
- argumentar imprescindibilidades e alinhar condições para o financiamento destas formações.

## 1. DE QUE É QUE SE FALA QUANDO SE FALA DE FORMAÇÕES INOVADORAS?

Em termos de senso comum, associa-se formação inovadora a uma formação para uma profissão nova ou para um aspecto novo de uma profissão, ou seja, a novidade que está em causa é, quase sempre, da ordem do conteúdo da formação.

Dum modo um pouco mais elaborado, na afeição do carácter inovador de uma formação, cos-

tumam referir-se três aspectos: o conteúdo a forma e a organização, sendo certo que uma formação pode, então, ser considerada inovadora por um, por dois ou por três destes aspectos em simultâneo, o que conduz a um total de sete tipos possíveis de formações inovadoras. Este número é teórico porque, num curriculum real, o grau de independência entre as variáveis Conteúdo (programa), Forma (metodologia) e Organização está longe, como é consabido, de ser completo.

A conceptualização das formações inovadoras pelo lado da Organização afigura-se a mais difícil, parecendo, não raro, especiosa. Um simples exemplo poderá demonstrar que há alguma razão para autonomizar este parâmetro: a formação modular é, em rigor, apenas uma forma diferente de organização da formação, não implicando, por si, alterações nos Conteúdos ou nas Metodologias (L. D'Hainaut, *Les Systèmes Modulaires de Formation*, 1983). Isto, é claro, sem prejuízo de se poder considerar, como considero, imperdoável que um verdadeiro e real sistema modular de formação profissional fosse montado sem o fito de aproveitar também as suas potencialidades para o atingimento de *novos* objectivos e para o trabalho com *outras* metodologias.

A grelha anterior é, ainda assim, obviamente, imprecisa. Se, por exemplo, se considerar, como sempre se deveria, que não existe relação biunívoca entre *objectivos* e *conteúdos*, há lugar à autonomização recíproca destas duas variáveis, surgindo a grelha de análise com quatro parâmetros (Forma, Objectivo, Conteúdo, Organização), o que conduz a 15 tipos possíveis de formações inovadoras, número que alguns não deixarão de considerar já sinal de preciosismo, por certo, com alguma razão.

Repare-se, no entanto, que os *objectivos* são um

dado externo à formação, qualquer coisa que lhe é imposta pelo Caderno de Encargos, (em pé de igualdade com o Perfil de Competências da população-alvo à entrada!) e que, pelo contrário, o *conteúdo* faz parte da solução encontrada pelos projectistas da formação. Por outras palavras, os mesmos Objectivos podem ser atingidos com recurso a diferentes Conteúdos, o que está longe de ser assunto despidendo em termos de inovação da formação.

Mas, independentemente deste e de outros excursos de pendôr tecnicista que se poderiam fazer,

resta o facto incontornável de que as formações inovadoras têm

vindo a ser entendidas entre nós, quase exclusivamente, pelo lado dos conteúdos. Tal postura decorre do (e contribui para o) obscurecimento a que tem estado votada a importância das outras

componentes do processo formativo. Daí que talvez valha a

pena verificar um pouco mais de perto o que se passa com esse outro lado das inovações, o qual, a um primeiro olhar, nada tem a ver com os conteúdos.

Em termos 'macro', no que importa a uma política de financiamento da formação, julgo ser suficiente reduzir a questão das inovações formativas a dois aspectos apenas: o dos **Conteúdos-Programas-Objectivos** e o das **Metodologias-Sistemas-Organização**.



O primeiro aspecto é resolúvel sem necessidade de recorrer a regras muito especiais de financiamento: *a formação será mais cara porque tem que recorrer a formadores mais caros e/ou será mais cara porque tem de utilizar equipamentos mais caros.* Não há aqui lugar a nenhuma mudança qualitativa, que imponha alterações substantivas às grelhas de apreciação dos projectos de formação. Haverá, sim, necessidade de adequar os índices ou referenciais dos custos.

Outro tanto se não pode dizer das formações que se propõem inovar pelo lado das metodologias. As questões a resolver são agora bem mais delicadas, quer em termos das decisões de princípio, acerca do 'mérito' dos projectos, quer em termos de regras para quantificar os respectivos custos. O mérito de uma inovação ao nível dos Conteúdos decide-se com base na opinião dos especialistas da respectiva área profissional. E o mérito de uma inovação ao nível das Metodologias? Aqui o terreno muda radicalmente de figura, pois já não é no exterior do mundo da formação que se pode procurar legitimação para as decisões. Os especialistas que agora estão em causa são os do "como" não os do "o quê" da formação profissional.

No sentido de contribuir para uma visão ampla desta matéria, julgo útil recordar aqui os princípios da tipologia dos métodos pedagógicos e, por ex-

tensão, aproximativa embora, dos sistemas de formação, proposta por Patrice Pelpel (*Se Former Pour Enseigner*, Bordas, 1986):

- sistemas onde o acesso às competências é predominantemente mediado pelo formador (sistemas centrados na interacção do formando com o formador ou centrados na actividade do formador)
- sistemas onde o acesso às competências é predominantemente mediado pelo grupo (sistemas centrados na interacção do formando com o grupo ou centrados na actividade do grupos)
- sistemas onde o acesso às competências é predominantemente mediado pelo material didáctico (sistemas centrados na interacção do formando com os materiais ou centrados nos materiais didácticos).



Tendo por base esta tipologia (ver caixa "Tipologia dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas"), tem-se por

certo que os sistemas tradicionais de formação profissional, sistemas de produção de competências profissionais, os que se encontram esmagadoramente no terreno, são do primeiro grupo, isto é, adoptam um modo de fazer predominantemente *centrado no formador*, do qual toda a gente tem representações claras porque feito à imagem e semelhança das comuns experiências escolares de todos.

É para o modo de fazer formação centrado no formador que se encontram elaborados, provavelmente, os únicos conceitos consensuais e opera-

cionais do mundo da formação profissional: formador/monitor/animador, formando, curso, acção, programa, sala de formação, relação formador/formandos, custo por hora e por formando, entre outros conceitos e *ratios*, poucos mais, diga-se, comumente usados nas análises técnico-administrativa e económico-financeira dos projectos formativos.

Para o provar, bastaria lembrar que qualquer tentativa de utilização, em abstracto, por exemplo, de um conceito, hoje tão aparentemente pacífico, como o de Tutor, enfrenta de imediato dificuldades intransponíveis. De facto, não é ainda possível falar do Tutor senão dentro dos *sistemas concretos de formação*, ou seja, há tantos conceitos de Tutor quantos os sistemas de formação que lançam mão desta figura.

finalmente, opte por eliminar o “corpo estranho”.

Este contexto explica que projectos formativos ainda muito próximos da *formação centrada no formador* – como o são, por exemplo, os que adoptam a metodologia de Formação-Acção – tenham vindo a ser, sistemática e liminarmente, ainda num passado recente, enfeitados, em sede dos apoios públicos à formação, com base no real e definitivo argumento de falta de enquadramento legal.

## 2. AS FORMAÇÕES INOVADORAS E AS REGULAMENTAÇÕES DE ACESSO AO FSE

À data da elaboração do presente texto, são já conhecidas a versão final do novo Decreto Regulamentar (apoios à formação e à inserção no mercado de trabalho no âmbito do FSE) e o Projecto de Portaria (Normas Procedimentais para Acesso ao FSE).

No Preâmbulo do novo Decreto Regulamentar da vertente FSE do II QCA há várias referências que poderão ser interpretadas como manifestando a intenção do legislador em atender às questões que aqui nos ocupam. Esta tese, porém, fica algo prejudicada quando se inventariam no corpo do decreto as disposições que vão no sentido de consagrar esta orientação. O mesmo se pode dizer do articulado do Projecto de Portaria – Normas Procedimentais para o Acesso ao FSE. Assim, e relativamente ao Decreto Regulamentar:

• No segundo parágrafo do Preâmbulo, a propósito da primeira das cinco grandes orientações que deverão passar a reger a gestão do FSE – relevância, qualidade, eficiência, auto-sustentação e

MÉTODO	MEDIAÇÃO	TÉCNICAS	DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA
I Magistral	O ensinante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expositiva</li> <li>• demonstrativa</li> <li>• interrogativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicação</li> </ul>
II Activo	O grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho de grupo</li> <li>• trabalho autónomo</li> <li>• projectos</li> <li>• jogos pedagógicos</li> <li>• saídas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• animação</li> </ul>
III Programado	O material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manuais</li> <li>• material didáctico</li> <li>• documentos-aluno</li> <li>• ensino programado</li> <li>• audio-visual</li> <li>• E. A. C. (ensino assistido por computador)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção</li> </ul>

Nesta ordem de ideias, não espanta que o acervo dos regulamentos, das normas internas dos serviços e das grelhas de análise mais ou menos informatizadas (sobretudo, se mais!), quando aplicada a projectos formativos não centrados no formador, ou, simplesmente, não tão centrados no formador como é costume, entre em *panne*, recalcitre e,

coordenação –, há uma referência à *identificação mais clara das estruturas e metodologias de formação que devem ser reforçadas para responder às necessidades específicas de cada grupo-alvo*. E, ainda, no parágrafo seguinte, se pode ler que *o nível de apoios públicos deverá também ser diferenciado consoante os tipos de empresa, de modalidades de formação e de grupos-alvo*.

- Mais adiante, a propósito da **qualidade da formação**, enquanto segunda grande orientação para a nova gestão do FSE, o Preâmbulo fala da *criação de centros de recursos pedagógicos, da profissionalização das estruturas de formação e da acreditação das entidades formadoras*, aspectos que não será muito forçado relacionar com as questões de Metodologia e de Sistema.
- Já no clausulado, no nº 1 do artigo 1º, encontramos referência aos *recursos didácticos*, entre as quatro grandes categorias de apoios a conceder pela vertente FSE do II QCA, a saber e por esta ordem: formação, inserção no mercado de trabalho, estudos e recursos didácticos.
- Na alínea c) do nº 4 do artigo 6º, encontramos a seguinte menção, entre as competências atribuídas aos Gestores dos Programas: *assegurar o apoio técnico e pedagógico às entidades formadoras e beneficiárias através (...) do desenvolvimento de centros de recursos técnico-pedagógicos (...)*.
- Seguidamente, no nº 1 do artigo 11, que define Pedido de Financiamento, refere-se: *(...) criação e funcionamento de estruturas de apoio à formação (...), nomeadamente de (...) recursos didácticos*.

- Por fim, do corpo do decreto relevarei a alínea j) do nº 2 do artigo 12 (critérios para a apreciação de Pedidos de Financiamento): *relevância estratégica e efeito de demonstração e multiplicador, quando a formação se realize no estrangeiro*.

Do Projecto de Portaria – Normas Procedimentais para Acesso ao FSE, na versão que se encontra divulgada à data em que escrevo, nada se retira de essencial no sentido de confirmar ou infirmar alguma orientação que possa existir no Decreto Regulamentar relativamente às formações baseadas em metodologias não tradicionais. Aliás, a Portaria ocupa-se exclusivamente das *acções de formação profissional*, o que é apenas uma das quatro grandes categorias de financiamentos do FSE, de acordo com o Decreto Regulamentar. Ficam, assim, de fora do seu objecto a *inserção no mercado de trabalho, os estudos e os recursos didácticos* (artigo 1, nº 2).

Relativamente ao passado, sem preocupações de rigor ou de exaustão, julgo que se pode verificar a existência de quatro fases ou períodos distintos no tratamento dado à questão das formações inovadoras. Assim:

**1ª FASE: ARRANQUE DA FORMAÇÃO**  
**PROFISSIONAL FINANCIADA PELO FSE**  
**EM PORTUGAL**

Esta fase caracteriza-se pela inexistência ou, melhor, pela natural incipiência, do aparelho legal-regulamentador português. É uma fase de aprendizagem, de observação das reacções dos homens do FSE, de estudo das suas práticas, normas, regras e dos entendimentos por que se regem.

Lembro que a primeira Acção de Formação Pro-

fissional que o País candidatou ao FSE – formação de 30 jovens recém-licenciados como *Conceptores de Programas de Formação Modulares e Individualizados* – foi entendida por Bruxelas como **específica e de carácter inovador** e, por isso, sujeita a um tratamento diferenciado em relação ao comum das formações, como, por exemplo, quanto aos seus custos elegíveis, à sua duração e possibilidade de plurianualidade, ao seu controlo e fiscalização (directamente a cargo dos técnicos bruxelenses, o que realmente veio a acontecer), etc. É uma curiosidade registar que se tratou já de uma ‘formação-acção’, promovida pelo IEFP nos idos de 1985.

Será de reter que nesta 1ª fase, correspondente a uma supervisão estreita de Bruxelas e a uma costumização e endogenização, pela nossa parte, dos seus modelos e procedimentos, existe moldura regulamentar para acolher, com naturalidade, projectos formativos com conteúdos ou opções metodológicas não tradicionais.

**2ª FASE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESTRUTURADA E GERIDA, DE MODO DISTRIBUÍDO, POR PROGRAMAS OPERACIONAIS (PRIMEIRA PARTE DO QCA I)**

Com a entrada em vigor do primeiro QCA, a formação profissional financiada pelo FSE é, entre nós, objecto duma estruturação de conjunto, tendo por base a figura dos Programas Operacionais (POs),

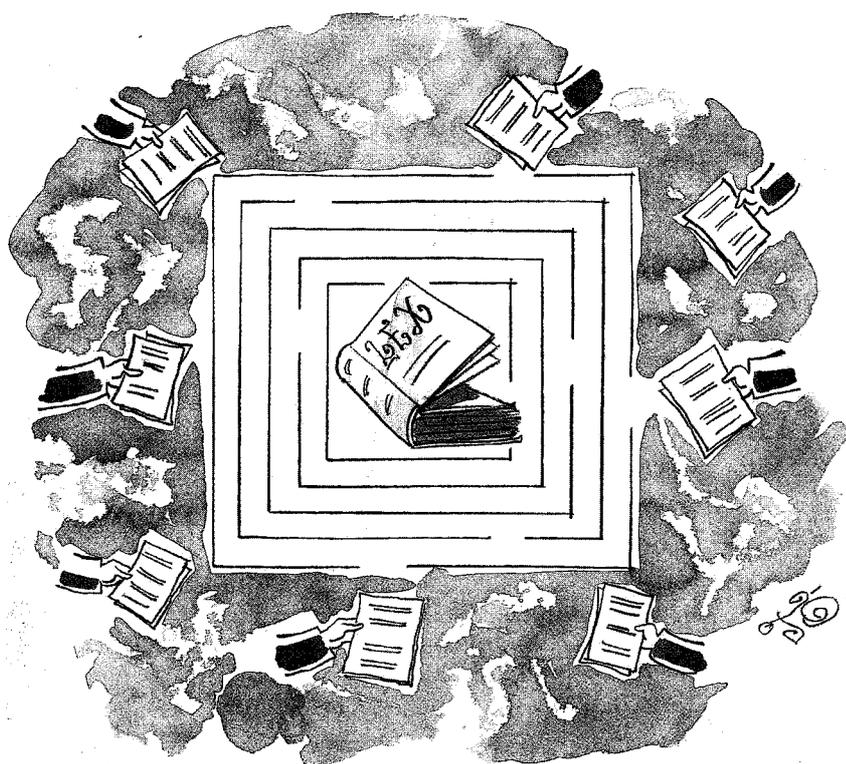
com nomeação para cada PO de um gestor, normalmente, em coincidência com chefias de unidades orgânicas do IEFP.

Verifica-se que a regulamentação dos POs se desinteressou da questão das formações metodologicamente não clássicas. Porquê? Ter-se-á tratado de uma opção reflectida ou de uma escolha por omissão? É certo que se instituiu um PO dedicado às novas tecnologias, mas com uma conotação estrita de *novas tecnologias* enquanto matéria, assunto ou conteúdo de formação (nada de *novas tecnologias* enquanto tecnologias **da e na** formação!).

*Maioritários embora, os sistemas centrados no formador encontram-se esgotados em termos da sua inovação ou renovação substantiva (não estou a sugerir que vão acabar ou que não vão ocorrer neles evoluções). Pelo contrário, os sistemas centrados nos materiais e os sistemas centrados nos grupos parecem, dia a dia, mais prenes de potencialidades.*

Guarda-se desta fase alguma memória de que os casos desviantes, em termos de conformação com os parâmetros regulamentares, subiam à jurisdição directa dos gestores dos POs, com sorte variada, tributária, por certo, das culturas e sensibilidades pedagógicas, muito diferenciadas, de tais responsáveis. Em qualquer caso, longe do que se terá passado na 1ª fase, quando a regulamentação foi reflexo próximo do pensamento e da prática dos técnicos do FSE-Bruxelas, dado que então se não obstaculizava, antes, estimulava, o aparecimento de formações metodologicamente inovadoras.

**3ª FASE: REESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS OPERACIONAIS E CONCENTRAÇÃO DA SUA GESTÃO (ULTIMA PARTE DO QCA I)**



Mais ou menos a meio da duração do QCA I, os Programas Operacionais, anteriormente definidos, são objecto de algumas reformulações e acertos. Ao nível da sua gestão, desaparece a figura do *Gestor de Programa Operacional* e passa a existir uma unidade orgânica própria (UGIP), criada expressamente no IEFP para o efeito, a qual concentra a gestão de todos os POs. A questão das formações inovadoras ou não tradicionais, seja pelos métodos, seja pelos conteúdos, é expressa e directamente tida em conta, dando origem à criação de um Programa Operacional próprio.

Com base em que avaliação dos dois períodos anteriores terá o PO sido instituído? Para cumprir que metas técnicas (em termos de desenvolvimento do *know how* português de fazer formação)? Ou tê-lo-á sido, simplesmente, porque, com a concentração da gestão, era cómodo a criação de um PO que desonerasse todos os outros de ter que lidar com projectos e candidaturas menos *standardizadas*?

**4ª FASE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESTRUTURADA E GERIDA COM BASE EM PROGRAMAS-QUADRO (PARTE JÁ DECORRIDA DO QCA II)**

Finalmente, na legislação e regulamentação iniciais, agora em revisão, da vertente FSE do QCA II, apostada na política de desconcentração da gestão da formação relativamente ao IEFP, nomeadamente, através da instituição dos Programas-Quadro atribuídos a vários outros actores, volta a obscurecer-se a questão das formações inovadoras e, em particular, das formações não metodologicamente

tradicionais.

**3. PRÁTICAS ERRÁTICAS COM RESULTANTE: CUIDAR DO "QUE" SEM CUIDAR DO "COMO"**

Tentando resumir o que atrás se deixa dito, tem-se o seguinte panorama:

A) *A inovação na formação profissional tende a ser entendida como coisa que tem exclusivamente a ver com Conteúdos-Programas-Objectivos. Tacitamente, declaradamente às vezes, oculta-se ou desvaloriza-se a importância da componente Metodologias-Sistemas-Organização.*

Por razões que facilmente se entendem, são as formações que inovam pela *Metodologia* que mais tendem a ser rejeitadas pelos normativos que filtram o acesso ao financiamento público da formação. E, no entanto, é destas formações que depende, em boa parte, a existência dum *know how* português actualizado em matéria de sistemas de

fazer formação profissional. No caso português, isto é tanto mais verdade quanto inexistente entre nós qualquer coisa que se assemelhe a uma *massa crítica* mínima de especialistas nestas matérias.

Uma relativização e contextualização da anterior questão pode ser obtida, reparando que, ao lado da família dos sistemas de formação *centrados nos formadores*, existem as famílias dos sistemas de formação *centrados nos grupos* e dos sistemas de formação *centrados nos materiais*, como atrás se afirmou, e que, sendo embora esmagadora a presença dos sistemas da primeira família no terreno, é ao nível das metodologias dos sistemas da segunda e da terceira famílias que são de esperar os maiores desenvolvimentos nos tempos vindouros.

**B) Analisando o novo Decreto Regulamentar e o projecto de Portaria relativo às normas para o acesso ao FSE, entretanto tornados públicos, retira-se a conclusão de que a revisão da legislação em curso não aponta, de um modo explícito, pelo menos, para a solução do problema do enquadramento normativo das formações não metodologicamente tradicionais, isto é, não centradas nos formadores.**

As reiteradas referências aos materiais didácticos que se encontram ao longo do novo decreto regulamentar tanto podem significar simples preocupação com a melhoria do desempenho dos formadores clássicos como indiciar, difusamente ainda, preocupação para com as necessidades específicas dos sistemas *centrados nos materiais*. Vai ser preciso aguardar pelas regulamentações mais finas, ao nível dos Programas, por exemplo, para que fique claro se a presente revisão dos normativos de acesso ao financiamento público da for-

mação profissional tem ou não alguma preocupação com o acolhimento (com o fomento) de projectos formativos metodologicamente descentrados do formador.

**C) Tentando perceber como é que no passado esta questão das formações inovadoras foi tratada, constata-se a existência de quatro momentos ou fases distintas:**

designação	delimitação	metodológicas	de conteúdos
I FASE:	arranque dos financiamentos FSE até ao I QCA	há enquadramento para as acções de formação "específicas de carácter inovador", sem distinção entre inovações metodológicas ou de conteúdo	
II FASE:	vigência da primeira regulamentação do I QCA	não há espaço para as formações inovadoras em termos de metodologias	há espaço para formações inovadoras em termos de conteúdos (novas tecnologias, na prática, informátical)
III FASE:	vigência da segunda regulamentação do I QCA.	há abertura para o financiamento de acções de formação "de carácter inovador", tanto em termos de conteúdo como em termos metodológicos, através de um PO próprio.	
IV FASE:	vigência da primeira regulamentação do II QCA	não há enquadramento para as acções de formação metodologicamente não centradas no formador.	não há enquadramento especial para as acções que se reclamem inovadoras pelos conteúdos

Não são claras as razões destas reviravoltas. Tem-se a sensação de que o conceito de formação inovadora, nos seus diferentes cambiantes, nunca se operacionalizou verdadeiramente e de que nunca foram claras as razões por que as formações inovadoras eram ou não apoiadas. Por exemplo, que se terá passado de tão negativo no PO para acções inovadoras vigente na última fase do I QCA? Porque não se aproveitou o Programa-Quadro atribuído ao IIEFP para sublinhar a responsabilidade, directa e indirecta, desta Instituição pela I&D e pela inovação na área das *tecnologias da (e na) formação*, nomeadamente, as capazes de lidar com objectivos de formação, contemplando as (algumas das) tão reclamadas e decantadas novas competências profissionais?

Penso, repetindo-me, que a persistência numa regulamentação que impeça (que não favoreça) o acesso aos financiamentos públicos por parte das formações

inovadoras ou simplesmente desviadas dos modos tradicionais de fazer formação é lesiva da caminhada para maiores eficiências de processos e melhores

eficácias nos resultados da formação, no limite, esterilizadora de qualquer desenvolvimento significativo do *know how* português em matéria de renovação

## SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DELFOS

Que eu saiba, em Portugal, apenas um sistema de formação profissional, realmente concreto, pensado para uma missão ou desígnio formativo de uma instituição (*não para desenvolver uma Acção ou conjunto de Acções de um Plano de Formação que tenha obtido financiamento e que se esgota em si mesmo, logo que terminado*), levou, até agora, a sério as consequências da opção pela mediatização extensiva e aprofundada da formação. Refiro-me ao sistema DELFOS, concebido no CIDEF – Centro de Inovação para Deficientes, desenvolvido em parceria internacional, originariamente sob o chapéu dos financiamentos do programa comunitário Horizonte, e no qual se procura tirar bom partido das modernas possibilidades das (tele)tecnologias de informação e comunicação.

Neste sistema, acredita-se que a competência da auto-aprendizagem é realmente crítica na composição do Perfil Profissional de qualquer trabalhador moderno. A autoformação e, dum modo geral, a mediatização da formação surgem, então, não como uma opção metodológica, entre outras possíveis, mas como uma opção pedagógica incontornável, de valor estratégico, para a contínua estimulação e exercitação da capacidade de aprender autonomamente (entenda-se: dum modo não dependente da mediação do formador).

Assim, com toda a naturalidade, a fronteira entre *ensino presencial* e *ensino a distância* tende a diluir-se: os meios didácticos e pedagógicos postos à disposição dos formandos são basicamente os mesmos; quer os formandos se desloquem fisicamente ao Centro quer sigam os cursos a partir das suas residências, quer o façam com base nos pólos locais a que estão adstritos. Tudo isto sem nenhuma tentação tecnológica tiranizante, já que o sistema DELFOS também postula que há objectivos de formação que só podem ser bem atingidos recorrendo ao ensino presencial tradicional, com mediatização do formador ou do grupo.

Claro que o DELFOS luta com dificuldades tremendas, ao ter de construir de raiz todos os materiais de que necessita. A mediatização da formação nunca foi tomada a sério entre nós, inexistente por completo qualquer arremedo de *indústria de conteúdos didácticos*, seja em suporte papel, seja em suporte vídeo, seja nos modernos suportes informáticos (propiciadores de tão altos graus de interactividade que de verdadeiras formações mecanicamente assistidas se pode ir falando, por oposição às formações humanamente assistidas).

dos sistemas de fazer formação profissional. E é preciso não esquecer que **há toda uma nova série de objectivos de formação, digo, de competências profissionais a produzir pela formação, que ninguém sabe muito bem como atingir e que, seguramente, não são atingíveis por metodologias tradicionais (não é fazendo o mesmo, com mais força embora, que se pode chegar a sítios diferentes daqueles onde se tem chegado)**. Refiro-me, entre outras, às já tão propaladas e tão pouco trabalhadas, em termos de métodos ou sistemas de fazer, competências transversais.

É certo que os sistemas tradicionais são os que se encontram esmagadoramente no terreno. É para eles que é, comparativamente, fácil instituir regras de avaliação e de controlo dos financiamentos e é para eles que é lógico instituí-las em primeiro lugar. Maioritários embora, os sistemas centrados no formador encontram-se esgotados em termos da sua inovação ou renovação substantiva (não estou a sugerir que vão acabar ou que não vão ocorrer neles evoluções). Pelo contrário, os sistemas *centrados nos materiais* e

os sistemas *centrados nos grupos* parecem, dia a dia, mais preñes de potencialidades.

Os primeiros, herdeiros dos velhos cursos por correspondência, fecundados pela banalização torrencial das tecnologias de informação, de informática e de telecomunicação, (quem é que disse que o ciberespaço e Internet não são mais do que um correio aperfeiçoado?), fecundados ainda pela *pedagogia por objectivos*, parecem imprescindíveis para acorrer à massificação da formação e, não menos decisivamente, imprescindíveis para desenvolver uma das tais tão de-

cantadas competências transversais: a capacidade de aprender e de reaprender autónoma e continuamente ao longo de toda a vida profissional. É fazendo aprender autonomamente, digo, facilitando o *aprender autónomo*, que se pode desenvolver a capacidade de aprender autonomamente. Para isso nenhuma oportunidade de formação formal na vida dos indivíduos deveria ser desperdiçada (ver caixa, na página anterior, sobre o sistema de formação DELFOS, desenvolvido em Portugal pelo CIDEF – Centro de Inovação para Deficientes).



Os segundos, suportados pela *pedagogia de/do projecto*, aparecem inescapavelmente imbricados nas estratégias formativas com potência (alguma, pelo menos) para alcançar as tão faladas competências transversais comportamentais. Não é, seguramente, ouvindo exposições sobre a capacidade de ser assertivo (mero exemplo) que se pode adquirir assertividade; não é, seguramente, lendo textos sobre formação *out door* (outro mero exemplo) que se reforçarão as

## LIFT COURSE

Em Março de 1995 o Programa EUROFORM – E.T.T. suportou a realização em Portugal de uma edição do Curso de Formação de Formadores LIFT – Learning In “Future Tecnology”. A propositura do curso havia partido duma parceria constituída pela Direcção de Serviços de Formação de Formadores do IEFP, pela Escola Profissional de Setúbal e pelo Forpescas (Centro de F. P. para o Sector das Pescas).

O LIFT é um curso de formação de formadores concebido na Dinamarca pela EUC SYD – Erhvervs Uddannelses Center para ser usado na aperfeiçoamento/reciclagem dos seus formadores, subsequentemente a uma remodelação do respectivo sistema de formação. O programa comunitário EUROFORM – E.T.T. veio, posteriormente, a interessar-se pela disseminação do LIFT, tendo a sua concretização em Portugal sido precedida de realizações na Grécia e na Bélgica.

A origem do LIFT decorre duma reestruturação radical, acontecida e a acontecer, no sistema de formação usado na EUC SYD. Levando a sério e retirando consequências práticas do discurso sobre as *novas competências* exigidas pelo mundo do trabalho, a EUC SYD fez uma aposta clara na *pedagogia de projecto*.

O resultado é um sistema de formação centrado no trabalho de equipa e na resolução de problemas, de onde quase desapareceu a “formação em sala” (no máximo, há ciclos de aulas bem tematizados, negociados e contratados entre formandos e instituição, enquanto “meios” didácticos, a par de outros).

Apesar de os dinamarqueses terem sido extremamente prudentes e parcios na descrição das concretas soluções que adoptaram, percebeu-se que a opção pela *pedagogia de projecto* acarretou uma verdadeira revolução ao nível da natureza dos meios de formação, tanto *soft* e, como *hard*, e do modo da sua gestão. Por exemplo: os formadores foram convidados a assumir um papel próximo do de consultores dos grupos em formação e de assessores dos seus projectos; simultaneamente, foram incentivados a “desprofissionalizarem-se”, enquanto professores, e a reassumirem funções produtivas no tecido empresarial envolvente. Um entrosamento denso e histórico entre as empresas dinamarquesas (algumas tão lendárias e emblemáticas como a ECCO ou a LEGO) e a EUC SYD, a par do prestígio técnico dos próprios formadores, terão facilitado o movimento.

capacidades de (co-)liderar e de ser liderado em ambientes de trabalho em equipa e de resolução de problemas como "rotina" (ver caixa sobre o curso LIFT – *Learning in "Future of Technology"*).

Penso que existe em Portugal alguma reflexão e alguma produção sobre esta magna questão das novas competências exigidas aos profissionais, sejam transversais comportamentais, sejam transversais técnicas, seja ainda sobre essa hipercompetência que dá pelo nome de *competência de auto-aprendizagem*, cada vez mais reconhecida como condição das outras *competências* (*Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem das Pessoas*, Barry Nyhan, Nadu Eurotecnet Portugal, 1994). O que verdadeiramente falece entre nós é o investimento em I&D direccionado para sistemas de formação capazes de atingir os (alguns dos) novos objectivos da formação, de produzir, portanto, (algumas das) novas competências profissionais.

Claro que não é fácil criar regras inequívocas de admissibilidade e de valoração para projectos de formação baseados em metodologias não estabilizadas

ou tipificadas ou, pelo menos, das quais não há suficiente conhecimento empírico directo, porque pouco ou nada levadas à prática anteriormente entre nós. Mas tal dificuldade não deve inibir o financiamento público destas candidaturas, sendo para mim óbvio que muito do controlo destas situações só é resolúvel por um cuidado, competente e decidido acompanhamento técnico-pedagógico. Estará aqui, por certo, uma das saídas para as dificuldades regulamentadoras. O que remete para a necessidade incontornável da existência de um corpo técnico de excelência, ao ponto de garantir (e contribuir para) a genuinidade dos projectos e ao nível de assegurar a recolha e o reinvestimento dos saberes gerados.

É esta questão que faz perguntar se o modelo adoptado na segunda parte do I QCA – um Programa específico para gerir os projectos formativos de carácter inovador – não tem virtualidades a aproveitar. Aliás, no caso de haver aceitação por parte da Administração para os pontos de vista que venho expondo, é claramente necessário distinguir entre o enquadramento das ac-

ções *diferentes*, porque pensadas para resolver um problema único ou muito específico e o enquadramento das acções *diferentes*, porque intencionalmente inovadoras do ponto de vista metodológico. Enquanto é visível que a sede das primeiras possam ser os diferentes Programas, já tal não parece viável quando o principal escopo do projecto for o próprio *desenvolvimento metodológico*. Nesta última situação são muito maiores as exigências de tecnicidade (didáctica e pedagogia aplicadas à formação profissional) para efeitos de apreciação e acompanhamento, mas, sobretudo, porque há uma exigência crítica de recolha e de reinvestimento dos saberes gerados. Vou ao ponto de pensar que um tal Programa só pode bem existir, só faz sentido, num organismo claramente vocacionado para a *investigação e o desenvolvimento de métodos e sistemas de formação profissional* como, por exemplo, o IEPF ou o INOFOR.

Penso ainda que seria imperdoável não estudar e não tirar partido da experiência acontecida com o Programa Operacional para as Acções Inovadoras do I QCA. É necessário identificar que projectos foram conside-

rados inovadores, ora por não serem enquadráveis nos outros Programas, ora por o seu principal objectivo ser o desenvolvimento de *tecnologias/sistemas* de fazer formação profissional, e, dentro destes últimos, avaliar, exaustivamente, em que medida o saber gerado foi recolhido, como foi recolhido, como foi disponibilizado, onde se encontra reinvestido e com que resultados.

#### 4. TENTANDO (NÃO) CONCLUIR...

Pesem embora as oscilações, acaso as tergiversões, a que o seu enquadramento legal e financiamento público têm sido sujeitos, provavelmente, já existe entre nós um adequado grau de sensibilização para a necessidade de apoiar e de fomentar as formações profissionais inovadoras pelo lado dos *conteúdos*. Será um dos resultados do maciço discurso, que há alguns anos vem sendo feito acerca da obsolescência que atinge, com velocidade exponencialmente acelerada, os saberes profissionais e arruma as profissões (também

no sentido pejorativo que o verbo 'arrumar' pode assumir)?

Decididamente, não tem existido entre nós uma adequada percepção da necessidade de apoiar e de fomentar as formações profissionais inovadoras pelo lado das *metodologias*. O discurso relativamente a esta dimensão da formação é escasso em quantidade e minguido na

*Só com o recurso a outras metodologias/tecnologias será possível o atingir os novos objectivos cometidos aos sistemas de formação – competências transversais, nucleares, transferíveis, de auto-aprendizagem.*

qualidade, raramente ultrapassando o inteligir próprio do senso comum. Mesmo entre o principal operador nacional de formação profissional extra-escolar, o IEFP, não tem sido manifesto o empenhamento em desenvolver *tecnologias/sistemas* de fazer ou produzir formação profissional, seja para uso próprio,

seja para disponibilizar a favor de terceiros. Será que, na prática, os decisores se têm distraído das dimensões técnicas do acto de projectar, de executar, de controlar a formação profissional? Eis uma ilustração que alguns usam a propósito deste fenómeno de alheamento pela coisa metodológica: no IEFP existiram, historicamente, desde os seus

começos, duas carreiras técnicas específicas para a *área da formação* (a par de duas outras, também específicas, para *área do emprego*; emprego e formação aqui entendidos como os dois *outputs* da organização). Esta importância atribuída ao "como" da formação profissional foi interrompida há uns pares de anos, como uns pares de

anos tem entre nós o FSE, com a supressão de uma das carreiras específicas da formação profissional. Estará este desinteresse relacionado com uma hipotética sobre-abundância de meios, entretanto aparecida, para a formação? Não faltará quem o sustente.

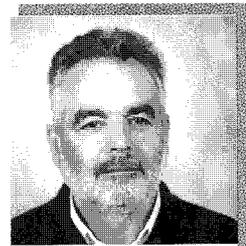
Logicamente, o apoio à formação pelos *conteúdos-pro-*

*gramas-objectivos* decorre da necessidade de garantir eficácia ao produto dos sistemas de formação e o apoio à inovação pelas *metodologias-sistemas-organização* decorre da necessidade de garantir eficiência ao "processo de transformação" dos sistemas de formação. No primeiro caso, está em causa a qualidade da formação, ou seja, a conformação dos seus produtos com as exigências/cotações do mercado das qualificações/competências. No segundo caso, está em causa a produtividade dos "processos de transformação" dos sistemas formativos, ou seja, o custo da produção de tais qualificações/competências. Fará sentido prático e efectivo manifestar preocupações do tipo custo/benefício ou preço/qualidade da formação profissional sem uma equilibrada distribuição da atenção pelos dois termos destas relações? Enquanto as inovações da formação forem vistas quase exclusivamente pelo lado dos conteúdos, o discurso da formação não deixará de ser um discurso generalista, importante e imprescindível embora! Acontece, porém, que o terreno específico, de contributo e de afir-

mação, dos especialistas de formação se situa, exactamente, nas dimensões processuais da formação: *metodologias-sistemas-organização*. Será possível continuar a não tirar proveito e partido do que um forte *know how* português em matéria de (engenharia da) formação, a existir, poderia prodigalizar?

Finalmente: sem a existência de uma clara e voluntarista política de apoio às formações profissionais metodologicamente inovadoras, estas jamais beneficiarão dos financiamentos públicos à escala e nas condições que as poderiam tornar verdadeiramente úteis. E isto com consequências devastadoras, mesmo do ponto de vista daqueles que pensam estar o desenvolvimento da formação estrita ou exclusivamente ligado à inovação dos Conteúdos-Objectivos-Programas. De facto, só com o recurso a *outras* metodologias/tecnologias será possível o atingir os novos objectivos cometidos aos sistemas de formação – competências transversais, nucleares, transferíveis, de auto-aprendizagem. Mas há mais e pior: grande parte destas competências não pode ser atingida directamente, tudo se jo-

gando nos métodos e trajectos que são eleitos para atingir os objectivos triviais e comuns da formação. É NESTE SENTIDO QUE SE PODE FALAR DE INOVAÇÕES FORMADORAS. Assim sendo, são as opções metodológicas de base que estão em causa e com elas toda a arquitectura dos sistemas de formação.



**Luís FARIA VIEIRA**  
Consultor de FP -  
IEFP

**FORMAR**  
Correio Electrónico:  
iefp.formar@mail.telepac.pt

# Pontos de Reflexão sobre o Emprego e o "Pacto Europeu de Confiança para o Emprego"

*Será que a persistência do desemprego na Europa pode pôr em causa os fundamentos da União Europeia?*

*Será que o "Pacto de Confiança para o Emprego" vai fazer convergir os esforços dos Estados Membros ou, pelo contrário, vai redundar num processo de intenções sem aplicação prática?*

## 1. O DESEMPREGO E A UE

Muito se tem escrito e falado sobre a crise do emprego que abala a Europa há perto de 5 anos e para a qual não se vislumbra saída. Bem pelo contrário, parece correr para o agravamento.

Diz-se que a persistência do desemprego põe em causa a coesão e os fundamentos da União. Se assim for, julgo que pode ser o início duma crise que acabará em catástrofe.

A situação exige da União Europeia um forte compromisso político, tendo em conta a dimensão mundial do desem-

prego; o Tratado de Maastricht e as declarações dos Conselhos de Essen, de Cannes e de Madrid não são suficientes para encarar com optimismo os problemas actuais. As conclusões da cimeira de Florença, ao acentuarem o primado das políticas nacionais na solução da crise, não auguraram o melhor sucesso para os esforços de transformar o problema na primeira prioridade comunitária.

## 2. 'PACTO DE CONFIANÇA PARA O EMPREGO'

Neste contexto, num discurso proferido no Parlamento Eu-

ropeu, em Bruxelas, em 31 de Janeiro de 1996, o presidente Santer apresentou a proposta do "Pacto de Confiança para o Emprego". Fez apelo aos Governos e aos Parceiros Sociais para que, em torno de algumas questões fundamentais, façam convergir os esforços, se façam sacrifícios e se actue para retomar a esperança e inverter o curso dos acontecimentos.

Trata-se duma iniciativa, idêntica à tomada recentemente pelos Governos alemão e belga, que corre o perigo de redundar em mais um conjunto de intenções e de documentos vazios de

conteúdo e de efeitos práticos, se os 'actores' europeus não se comprometerem a fundo. E os sinais de confiança e o começo das realizações concretas serão mais uma vez adiados.

Os contributos que os parceiros sociais, as instituições e organismos interessados possam dar ao 'pacto', devem apresentar-se de forma positiva, evitando um discurso vago, filosófico e sem qualquer concretização. A batalha do desemprego trava-se nas empresas, nas regiões e nos países. A União Europeia deve entrar com os meios políticos e financeiros de que dispõe. A Comissão deverá assegurar o êxito dos compromissos da União.

A Comissão Europeia pretende dinamizar a concretização do "Pacto", em especial, através das seguintes Direcções-Gerais:

- DG V - Emprego, Relações Laborais e Assuntos Sociais, que coordena os trabalhos;
- DG II - Assuntos Económicos e Financeiros;
- DG XXII - Educação, Formação;

- DG XVI - eventualmente chamada a pronunciar-se sobre o financiamento das Redes Trans-europeias;
- e, ainda, contribuições dos Serviços das PME,s e da Investição.

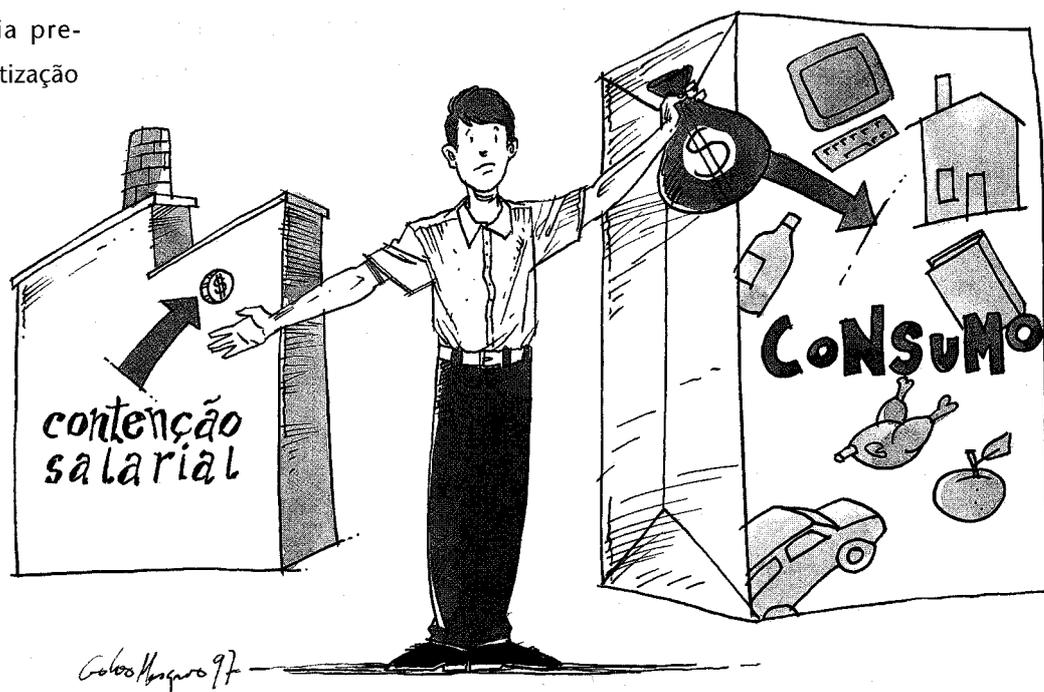
As questões em torno das quais a Comissão visa a mobilização dos Estados Membros e dos Parceiros Sociais para a construção dum quadro único de medidas de política europeia de emprego são as seguintes:

- Flexibilidade e organização do mercado de trabalho;
- Custo do trabalho e protecção social;
- Educação e Formação.

### 3. FLEXIBILIDADE E ORGANIZAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO

A **flexibilidade** não é em si um factor gerador directo de emprego. Melhora a organização do trabalho e a competitividade das empresas e assim, indirectamente, pode criar empregos ou evitar despedimentos.

A **mobilidade** funcional também não é geradora de emprego mas pode ajudar a manter o emprego. A mobilidade geográfica funciona, sobretudo, como factor de aumento da competitividade empresarial e, portanto, indirectamente, da criação do emprego.





O tempo de trabalho, quer se trate da diminuição da duração média do trabalho, quer do incremento do trabalho a tempo parcial, quer ainda da supressão das horas extraordinárias, pode gerar a criação de empregos, melhorar a organização do trabalho e aumentar a competitividade.

A reordenação do tempo de trabalho no fim da carreira, nomeadamente a preparação para a reforma, deve ser encarada como um estímulo positivo à abertura de postos de trabalho

para os jovens e uma forma interessante de transferência de saberes e competências.

As novas formas de prestação de trabalho (contratos de duração determinada, trabalho por subcontratação, teletrabalho, etc.) devem ser reconhecidas como trabalho normal e evitar que a sua precaridade na empresa não se transforme em precaridade social.

É de fomentar o trabalho apoiado por meios informáticos e tecnologias de transmissão de dados: teletrabalho, correio elec-

trónico, telerreuniões, teleconferências, etc..

Nota-se que as novas formas de trabalho conduzem à mudança da natureza das relações de trabalho entre patrão e empregado. Um empregado pode ter vários patrões e exercer a sua profissão fora da empresa. O trabalho independente tende a aumentar.

Estudos junto de jovens de alguns países da Europa fazem crer que estamos no limiar da "libertação" do empregado, um pouco como aconteceu na Idade Média com os "servos da gleba". Os jovens inquiridos aceitam mal a "escravatura" do quotidiano, onde, durante 1/3 ou mais dos seus dias, estão enquadrados na disciplina e nas regras empresariais, cumprindo ordens de alguém que não escolheram. As tensões que tal situação provoca são responsáveis por muitas patologias sociais que hoje emergem nas sociedades avançadas, aparentemente sem explicação plausível.. Desejariam o trabalho independente, com a responsabilidade mais centrada no próprio trabalhador.

Esta atitude, que é portadora de futuro, põe em relevo um novo conceito que é o da "em-

pregabilidade”, isto é, da capacidade de prestar trabalho face às competências e disponibilidades exibidas pelo agente.

O trabalho independente põe em causa a organização da segurança social e da protecção social.

Os Estados, os Parceiros Sociais e a União Europeia deverão debruçar-se profundamente sobre as mudanças que se estão a operar e procurar o caminho correto.

A igualdade de oportunidades de trabalho entre homens e mulheres não cria empregos, mas não deve desencorajar-se o trabalho feminino como solução para a libertação de postos de trabalho. Esta pseudo-solução, além de ser humana e socialmente injusta, pode, a longo prazo, ter graves repercussões no potencial de trabalho, atendendo ao envelhecimento notório da população europeia.

A flexibilidade e todas as formas da organização do trabalho devem ser negociadas, sempre com o compromisso claro e explícito de, por seu intermédio, se criarem empregos. A negociação deve implicar os Parceiros Sociais, e, igualmente, as ONG's e o poder político.

#### 4. CUSTO DO TRABALHO E PROTECÇÃO SOCIAL

Neste campo, têm sido considerados vários aspectos que condicionam a criação de empregos.

Um dos mais importantes é a remuneração do trabalho, para a qual se preconiza a *moderação salarial*.

*Moderação salarial* deve ser entendida como o aumento dos salários inferior às taxas de crescimento ou às taxas de inflação.

A medida favorece a rentabilidade empresarial e assim, indirectamente, poderá permitir a criação de empregos ou evitar os despedimentos. Contudo, é necessário ter em conta que a moderação salarial é contraditória com a política do aumento do consumo, uma das formas possíveis para o desenvolvimento económico e a criação de empregos.

Outro aspecto importante respeita aos custos de trabalho não salariais, ou seja, às contribuições e aos impostos pagos pelas empresas para o financiamento da protecção social e do sistema de reformas.

Aqui a questão põe-se relativamente ao modelo de protecção social que a Sociedade pretende preservar. É um campo

sensível, onde há a tendência para fazer reduções no sentido de se evitar custos imediatos às empresas. Tudo está na repartição dos encargos financeiros do modelo de protecção social adoptado. Existem três contribuintes possíveis:

- o próprio beneficiário;
- as empresas;
- a sociedade em geral, representada pelo Estado, com as receitas provenientes dos impostos.

Uma das Comissões encarregadas dos estudos e dos trabalhos preparatórios da Conferência Intergovernamental de 1996, denominada “Comité de Sábios”, que é presidida por Maria de Lourdes Pintasilgo, no relatório sobre a natureza e o futuro dos direitos sociais fundamentais, recomendou que, no futuro Tratado da União, devem ser incluídos esses direitos, definidos e enunciados pelo Comité, bem como um capítulo sobre o Emprego e os instrumentos e meios para reduzir ou debelar o desemprego.

A tradição europeia da protecção social assenta na solidariedade e a reforma que se preconiza deve incidir sobre a ex-

tensão dos benefícios abrangidos e sobre a repartição dos custos pelos contribuintes possíveis. Deve existir um modelo único para a Europa comunitária, implicando a convergência fiscal nos Países comunitários.

O desemprego atinge mais severamente os trabalhadores pouco qualificados. Para a solução deste segmento da crise tem-se preconizado a redução dos encargos patronais, o que pode trazer, a prazo, a degradação da qualificação da mão-de-obra se, simultaneamente, não forem tomadas medidas de formação profissional dos menos qualificados.

## 5. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A Educação e a Formação ocupam lugar primordial nas políticas de Emprego, não porque se trate da criação directa de empregos (embora tal aconteça com o seu incremento), mas sobretudo porque incide no aumento da competitividade e da inovação, elementos essenciais para a sobrevivência das empresas europeias.

Os sistemas educativos devem dar aos jovens a capacidade de encontrar a via profes-

sional que corresponda às necessidades futuras da Sociedade. A orientação e o aconselhamento escolar e profissional desempenham aqui uma função de relevo.

A Educação deve estimular e desenvolver as capacidades e as tendências naturais dos educandos. A criatividade e a inovação são objectivos a atingir.

A educação geral e a formação inicial são funções do Estado, da competência exclusiva dos Ministérios da Educação, que as exercem directamente ou tutelam estritamente a acção dos agentes fora do sistema estatal. Também aqui há lugar ao amplo Diálogo Social institucionalizado, procurando a concretização dos objectivos atrás referidos e, igualmente, o desenvolvimento da personalidade e a utilidade social do que se aprende.

A formação profissional pode ser adquirida, fundamentalmente, por três vias:

- a) - formação inicial ministrada pela educação formal;
- b) - formação ao longo da vida, adquirida através de acções e cursos específicos;
- c) - formação resultante da própria experiência e da realização do trabalho.

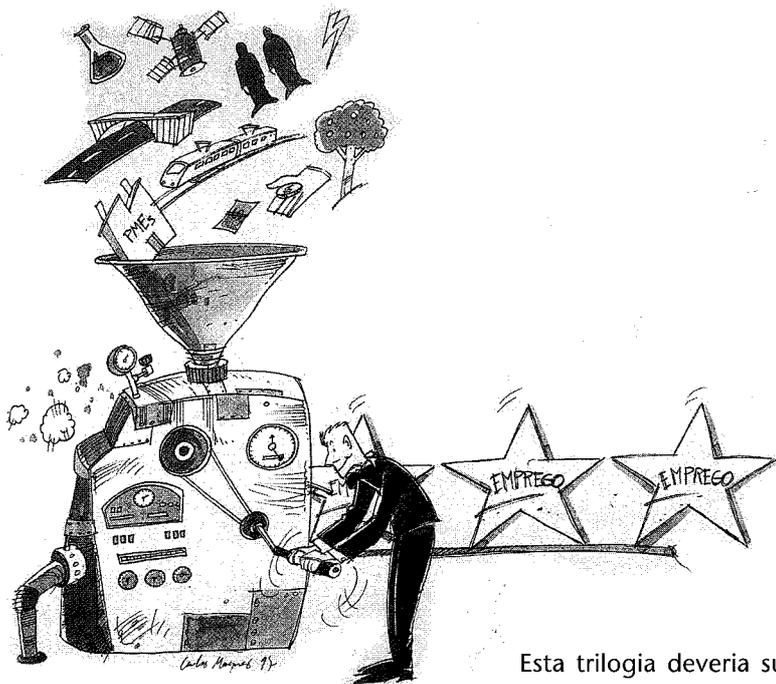
Nos países da União, a formação ao longo da vida é dispersa por organismos estatais, autárquicos, corporativos ou privados mas, quase sempre, com grande responsabilidade dos Ministérios do Trabalho ou similares.

A primeira observação centra-se na necessidade urgente, designadamente nos Países do Sul, da colaboração mais intensa e operacional entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, sobretudo no tocante à aprendizagem e ao ensino em alternância.

Há que considerar e desenvolver à aprendizagem a distância com a aplicação das novas tecnologias áudio-visuais e de transmissão da informação.

Outra questão de extrema importância na formação profissional respeita à coordenação, valor e eficácia dos conteúdos ministrados e respectiva avaliação, para que não haja um total ou quase total desperdício dos esforços despendidos.

A confirmar o que se afirma, veja-se o panorama do que tem sido a formação ministrada em alguns países ao abrigo do Fundo Social Europeu, que mais se assemelha à simples subsi-



dição de jovens do que à formação profissional. Não existe, na grande maioria dos casos, a avaliação das competências adquiridas, nem da sua utilidade, nem da efectiva aplicação. Também aqui deve funcionar o Diálogo Social e a tutela rigorosa dos seus eventuais beneficiários e das entidades que controlam os Fundos.

A Formação aproveita às seguintes categorias de entidades:

- empresas que aumentam a competitividade;
- os próprios trabalhadores, que recebem a formação e vêm acrescida a empregabilidade;
- a Sociedade em geral, que beneficia, ainda que indirectamente, do aumento global das capacidades do mundo do trabalho - Empresas e Trabalhadores.

Esta trilogia deveria suportar os custos da formação, sendo a Sociedade representada pelo Estado.

As empresas têm sido unânimes em considerar a importância vital da formação contínua. Os encargos resultantes não podem diminuir, no imediato, a produtividade nem agravar demasiadamente os custos da produção.

As Empresas Públicas devem sustentar o investimento a longo prazo e, nesse ponto de vista, não descurar a formação contínua do seu pessoal.

Na reconversão do desemprego de longa duração e no combate à exclusão social, as acções de formação de adultos devem ter lugar obrigatório com a colaboração das empresas e das ONGs.

A nível europeu é necessária uma aproximação progressiva

dos sistemas de formação. É forçoso proceder-se a curto prazo, em cada país, à certificação das competências adquiridas nas formações e ao estabelecimento das exigências mínimas para o exercício profissional.

Estão em curso no CEDEFOP estudos e experiências relativas à certificação de habilitações e do seu registo individual em carta magnética, por forma a dar a conhecer as competências profissionais do seu portador para efeitos de empregabilidade. Entre diversas dificuldades que se deparam a este projecto do CEDEFOP, existe uma que, de momento, parece insuperável: enquanto a formação inicial, ministrada pela educação formal, e a formação ao longo da vida, adquirida através de acções e cursos específicos, são relativamente fáceis de certificar, para a formação resultante da própria experiência e da realização do trabalho a única certificação possível é a avaliação directa dos conhecimentos profissionais. Esta dificuldade e a que resulta da perda de capacidades do titular fazem inviabilizar, de momento, o processo de registo magnético de certificação individual dos conhecimentos profissionais.

## 6. SUSTIMENTO DO DESEMPREGO E CRIAÇÃO DE EMPREGOS

São algumas as iniciativas que contribuem para sustentar o desemprego e criar empregos ou, simplesmente, para tornar mais equitativa a distribuição do volume de trabalho existente:

### a) *Estudos e análises a realizar*

Para a fundamentação e para o enquadramento das medidas e das acções que visam a criação de emprego, torna-se necessário proceder previamente a estudos, a propor à Comissão Europeia para financiamento, a saber:

- quadro macro-económico europeu e mundial, onde se vai desenrolar o "Pacto Europeu de Confiança para o Emprego";
- construção de cenários da evolução do Emprego, a longo prazo, em conjugação com a evolução demográfica da Europa;
- recolha, relato e contextualização de iniciativas locais e regionais de criação de empregos duráveis, seus êxitos ou fracassos e respectivas causas;
- estudo sobre "demografia" empresarial: criação de Em-

presas, sua extinção e principais causas, para assim se poder conhecer empiricamente as condições exigíveis que permitam ajudar a manter e a criar empresas geradoras de Emprego, nomeadamente, PMEs.

As empresas têm a preocupação legítima de melhorar a sua produtividade. As mais, valias da produtividade são tradicionalmente repercutidas em:

- abaixamento dos custos, em benefício do cliente;
- aumento do investimento ou aumento da distribuição de lucros, em benefício do empresário ou accionista;
- aumento das remunerações do trabalho, em benefício do trabalhador.

Os clientes, os empresários e os trabalhadores defendem os seus interesses por intermédio das suas Organizações representativas em mecanismos de diálogo social.

Pretende-se agora o estudo de um novo destino das mais-valias da produtividade, que é o da criação de emprego e da institucionalização da Organização que pode defender este interesse específico.

### b) *Mecanismos criadores de emprego a curto prazo*

O combate ao desemprego conjuntural e estrutural necessita de medidas de relançamento do investimento em grandes projectos e duma estratégia industrial orientada para a competitividade internacional.

Para o combate à exclusão social, resultante do desemprego causado pelas baixas competências e qualificações face aos empregos possíveis, podem ser encarradas três categorias de soluções:

- baixar os encargos sociais patronais, para facilitar o emprego não qualificado;
- facilitar o quadro legal da contratação à custa de precaridade do emprego não qualificado;
- procurar novas formas de prestação de trabalho e fornecimento de serviço às pessoas e à comunidade, que possam ser inteiramente suportadas por quem beneficia desse trabalho, ou parcialmente a cargo da Administração central ou local.

Qualquer destas soluções deve ser acompanhada de medidas personalizadas de inserção com o acompanhamento individualizado das situações de de-

semprego. Há que aproveitar as redes dos Ministérios do Emprego e da Solidariedade Social, bem como implicar as Autarquias e as ONGs.

No combate ao desemprego conjuntural dever-se-á solicitar o financiamento comunitário de programas que criem empregos ou favoreçam a cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente através das ONGs.

Outra medida susceptível de criar empregos a curto prazo consiste em solicitar à Comissão Europeia que reexamine todos os Programas comunitários e só financie aqueles que, de imediato, criem empregos. Esta seria uma condição de elegibilidade das acções a ser financiadas.

### **c) Mecanismos geradores de emprego a longo prazo**

A criação de novas riquezas cria novos empregos. A via do desenvolvimento que deve ser escolhida será aquela que crie mais e melhor emprego e não desloca a produção, procurando custos mais baixos da mão-de-obra, nem que, pelo progresso tecnológico, degrade o ambiente e diminua a mão-de-obra necessária.

A nível nacional e comunitário dever-se-ão produzir impulsos concretos dentro dum quadro macro-económico estável (união económica e monetária e política de convergência), nomeadamente:

- redes transeuropeias - transportes, energia e telecomunicações, pois as redes são para a Europa um factor de desenvolvimento do emprego, da coesão e da competitividade;
- investigação e desenvolvimento (inovação, novos produtos, etc.);
- investimentos em "ambiente" e em indústrias ligadas à protecção do ambiente;
- apoio às PME, principal fonte de criação de empregos, e às ONGs, também reconhecidas, criadoras de empregos através de qualquer das formas:
  - . o investimento;
  - . os benefícios de natureza fiscal;
  - . o apoio na formação.

Outras poderão ser encaradas, como as quatro que a seguir se enumeram:

- uma das missões das Empresas Públicas (serviço público) poderá ser a de fornecer serviços de consultoria e outros às ONGs

e PME que se encontrem em dificuldades;

- fomentar a criação de fundações e associações sem fins lucrativos que tenham como objectivo proporcionar às PME em dificuldades as condições para saírem da crise através do apoio financeiro, do fornecimento de serviços de gestão e consultoria ou outros julgados necessários e convenientes;
- apoiar as ONGs na formação nas novas tecnologias da informação, e no fornecimento de *hardware*;
- criar redes de informação com as ONGs, com publicações, estudos, programas comunitários, etc., a fim de melhorar e elevar o nível e a oportunidade da sua participação.



**PEDRO LOFF**  
Representante  
em Bruxelas no Centro  
Europeu das Empresas  
com Participação  
Pública

# Gerir Melhor o Tempo

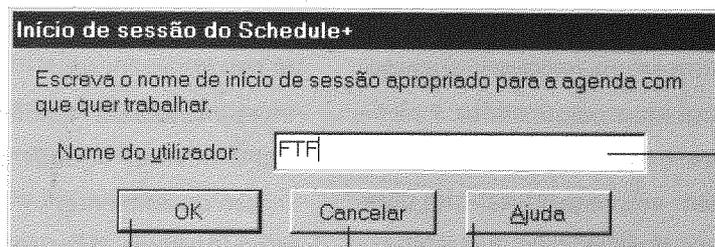
## Parte II - Schedule+ para Windows 95

Com a 1ª parte, publicada no nº 19/20, procurou-se dar uma ideia geral das ferramentas e potencialidades da Agenda Electrónica Schedule+. Trata-se realmente de uma aplicação da Microsoft para Windows 95 que permite ao utilizador individual e a equipas a trabalhar em rede, a partilha e gestão de agendas, tarefas e contactos para uma maior produtividade. Pretende-se agora apresentar alguns comandos mais avançados. Claro que para a dominar completamente e assim conseguir obter o máximo de eficácia e eficiência na sua utilização, e consequentemente no seu trabalho, terá de passar algum tempo na sua exploração, o que considero valer a pena, pois o tempo é cada vez mais um recurso escasso...

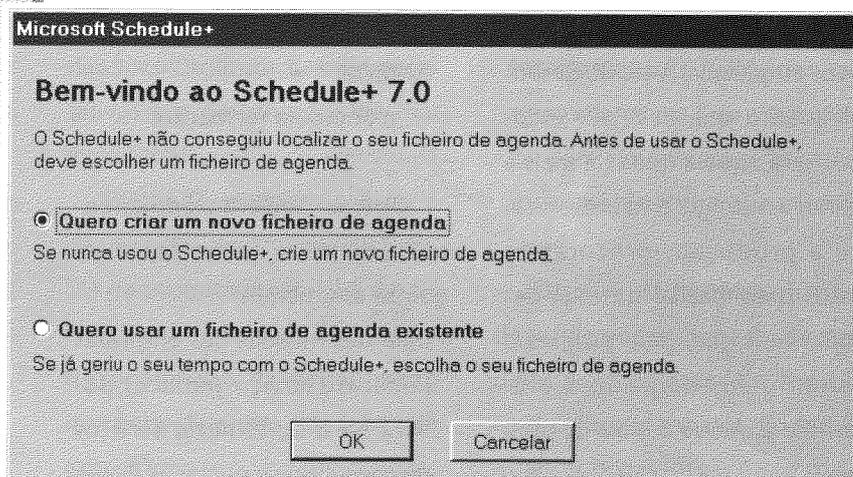
### I - INTRODUÇÃO

Para obter o máximo de informação deverá ler atentamente o último artigo sobre este assunto, procurando seguir os ecrãs aí apresentados. Hoje vou utilizar a versão em português do Schedule+, visto esta estar já muito divulgada e ser também de mais fácil utilização.

Depois de escolher o método para correr o Schedule+ (em grupo ou sozinho) é-lhe solicitado o seguinte:

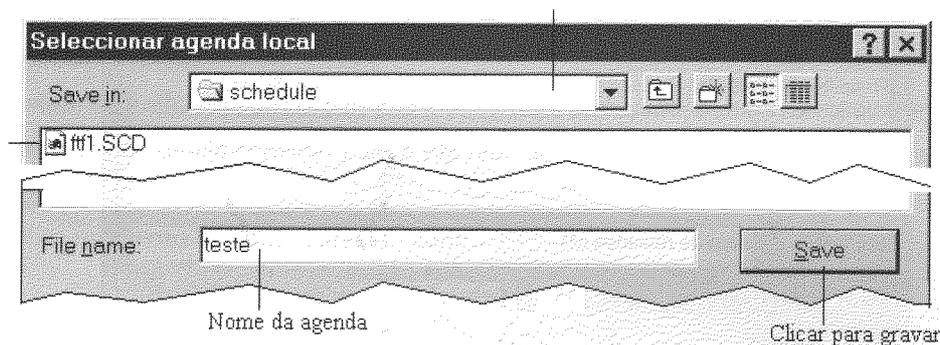


Depois de escrever o Nome do utilizador pressione o botão OK (ou a tecla Enter). Terá acesso a uma caixa de diálogo, caso ainda não possua um ficheiro de agenda com o nome fornecido (FTF, neste exemplo):



Escolha a primeira opção e depois clique o botão OK.

Depois disso terá de seleccionar a agenda local, escrevendo na caixa que lhe aparecerá o nome dessa agenda. Seja por exemplo teste. Automaticamente será adicionado a esse nome a extensão SCD (abreviatura de Schedule):



Terá então acesso ao ecrã principal do Schedule+, já mostrado na 1<sup>TM</sup> parte do artigo.

## **II - EXERCÍCIOS RESOLVIDOS**

### **a) Criar um Plano Diário**

Suponha que pretende criar um plano de trabalho para o dia 29 de Novembro (Sexta-feira), com:

- reunião do Conselho Pedagógico às 11:30 h;
- reunião da área-escola às 14:00 h;

Os passos a seguir são:

1. Escolher qual o mês e o dia. Para isso clique sobre a parte direita do ecrã do Schedule+, na caixa referente ao mês, escolhendo portanto o mês e o dia pretendidos.
2. Na parte central do ecrã terá presente o dia escolhido. Faça dois cliques sobre a linha referente às 11:30 h. Aparece-lhe uma caixa intitulada Marcação, que terá de preencher com os dados pretendidos, por exemplo:

Este Separador Geral serve portanto para introduzir informações gerais como, por exemplo, horas de início e final, localização e descrição da marcação.

3. Depois de preenchidos estes dados gerais, convém preencher os dados acerca dos participantes, para introduzir os participantes necessários e opcionais bem como os recursos. Para isso clique sobre o Separador Participantes, existente no cimo da caixa Marcação. O quadro apresentado mostra informações sobre os participantes e recursos que convidou para a reunião. Entre estas informações contam-se as seguintes: aceite, recusado, aceite em modo de tentativa, aceite com resposta incluída, recusado com resposta incluída, aceite em modo de tentativa com resposta incluída e não respondeu. As opções são pois:

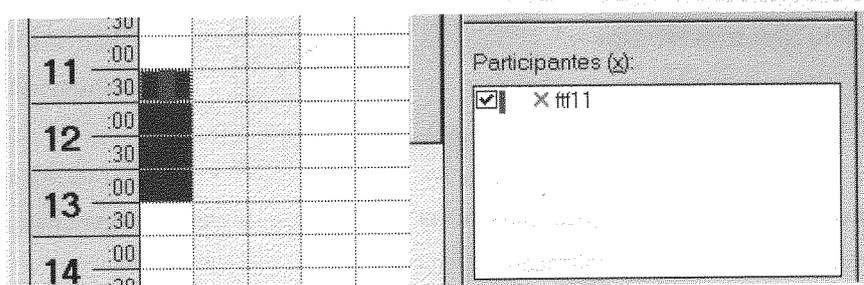
- O quê - Mostra a data, hora e descrição da reunião;
- Necessário - Mostra os nomes dos participantes que convidou como necessários;
- Opcional - Mostra os nomes dos participantes que convidou como opcionais;
- Recursos - Mostra os nomes de quaisquer recursos que tenha especificado;

4. Agora clique o Separador Notas, o qual serve para introduzir notas sobre a marcação. Escreva notas gerais sobre a marcação ou tarefa listada na caixa O quê. Pode também utilizar o Separador Notas para escrever agendas de reuniões. O texto servirá como base para a mensagem do Pedido de reunião.

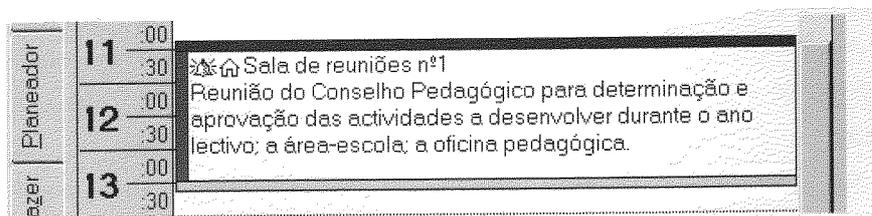
5. Clique agora o Separador Planeador, que mostra as horas livres e ocupadas para todos os participantes. Fornece também as horas livres/ocupadas de um grupo de participantes durante uma semana. Pode rapidamente determinar se os participantes especificados no Separador Participantes se encontram disponíveis à hora em que pretende realizar a reunião. Existem contudo outros botões, como:

- Escolha automática - Escolha este botão para pôr em evidência a primeira hora livre de todos os participantes necessários;
- Convidar - Escolha este botão para mostrar as listas de endereços nas quais pode seleccionar as pessoas que deseja convidar para a sua reunião;

Neste momento terá algo parecido com:



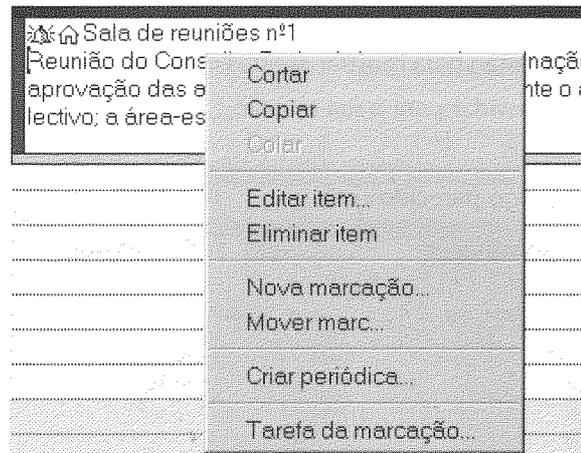
6. Depois de terminar a criação da Marcação, usando os Separadores Geral, Participantes, Notas e Planeador, pressione o botão OK, obtendo:



E pronto, a reunião está anotada, assim como tudo o que é importante ter em conta! Será ainda alertado, com 15 minutos de antecedência (lembrete), que a reunião vai começar. Crie, para o dia 29, mais algumas tarefas. Faça mais alguns planos, como por exemplo a sua festa de aniversário, a decorrer em 14 de Dezembro; o almoço de Natal dos professores e funcionários da sua escola; etc.

**b) Criar um Plano Periódico**

Suponha que a referida reunião do Conselho Pedagógico se efectua todos os meses. Sendo esta periódica poderá criar uma Tarefa periódica e assim terá automaticamente essa tarefa na agenda, sem mais trabalho. Para isso coloque o apontador do rato sobre a tarefa e clique o botão direito, aparecendo o seguinte menu de comandos:



Opte pelo comando Criar periódica, para obter uma caixa, que deverá preencher:

**Série de marcações**

Geral | Quando | Participantes | Notas

O quê: 11:30 - 13:30 Reunião do Conselho Pedagógico para determinação e aprovaç

Isto ocorre

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Mensal

Dia 29 de todos 1 mês(es)

O último Sexta-feira de todos 1 mês(es)

Duração

Efectiva Sex 29 - 11 - 1996  Até

Quando

Início 11 : 30 Fim 13 : 30  Todo o dia

(GMT+01:00) Lisboa, Varsóvia

Ocorrência seguinte: Sex 29 de Nov de 1996

OK Cancelar Eliminar Ajuda

Acrescente a esta agenda a tarefa respeitante à reunião da área-escola; crie um escalonamento periódico para as datas de aniversário dos seus filhos; marque a revisão do seu carro; etc.

### c) Limitar o acesso à agenda

O Schedule+ garante a privacidade da agenda pessoal, visto que para ser iniciado requer a introdução do nome de utilizador (user name) e da palavra-passe (password). Considere que:

- Se estiver ligado a uma rede e o Microsoft Exchange estiver instalado no seu computador, o Schedule+ inicia-se automaticamente em modo de grupo activado. Se estiver a trabalhar em modo de grupo activado e se tiver as autorizações de acesso correctas, pode ver a informação das agendas de outros utilizadores. Para agendar reuniões no Schedule+, deve trabalhar em modo de grupo activado;
- Se não estiver ligado a uma rede, o Schedule+ inicia-se em modo isolado. Se estiver a trabalhar em modo isolado, não pode ver a informação das agendas de outros utilizadores nem agendar reuniões.

Para iniciar sessão em modo de grupo activado, faça:

1. Na caixa Nome de perfil, escreva ou seleccione o nome de perfil, se este não estiver já no ecrã.
  2. Na caixa Palavra-passe, escreva a sua palavra-passe.
- O administrador atribui as palavras-passe durante a Configuração. Pode alterar a palavra-passe escolhendo Alterar palavra-passe no menu Ferramentas.
3. Escolha o botão OK.

O Schedule+ mostra o separador Diário relativo ao dia actual.

Para iniciar sessão em modo isolado, terá de:

1. Na caixa de diálogo Iniciar sessão, escreva o seu nome de utilizador, se este não estiver já no ecrã.
2. Escreva a palavra-passe e escolha o botão OK.

O Schedule+ mostra o separador Diário relativo ao dia actual.

### d) Símbolos do Schedule+

Os símbolos são utilizados para designar tipos específicos de marcações, tarefas ou projectos da sua agenda. Os símbolos aparecem no Livro de marcações ou na Lista A Fazer (ao lado dos itens que descrevem). São eles:

-  **Reunião** — Um símbolo de agenda e duas faces que indica que a marcação tem participantes ou recursos a ela associados.
-  **Privado** — Símbolo de chave que indica que a marcação, tarefa ou projecto são privados. Os restantes utilizadores (incluindo o seu delegado) não podem visualizar os seus acontecimentos privados.
-  **Periódico** — Uma seta circular que indica que a marcação ou tarefa ocorre regularmente.
-  **Lembrete** — Um símbolo de sino que indica que pediu que lhe recordassem de uma determinada marcação ou tarefa, antes de ela ocorrer ou se tornar activa.

#### e) Backup dos dados

Caso utilize o Schedule+ para fazer a gestão do tempo de algo muito importante, em que não se pode de forma alguma correr o risco de perder os dados constantes da agenda, deverá fazer, regularmente um *backup*, ou seja, uma cópia de segurança.

É pois útil fazer uma cópia de segurança do ficheiro da agenda regularmente, para ter uma cópia no caso de surgirem problemas de *hardware* ou *software*. O ficheiro de cópia de segurança está em formato *standard* Schedule+ 7.0. Por predefinição, o nome do ficheiro de cópia de segurança é Backup.scd. O ficheiro de cópia de segurança está protegido por uma palavra-passe, tal como o ficheiro normal do Schedule+. Para isso faça:

- Abra a caixa de diálogo Seleccionar Ficheiro de cópia de segurança, na qual pode identificar o nome de ficheiro e a localização do ficheiro de cópia de segurança que pretende criar.
- As opções da caixa de diálogo Seleccionar Ficheiro de cópia de segurança são:
  - Nome de ficheiro - Escreva o nome do ficheiro que pretende criar.
  - Guardar ficheiro como tipo - Selecciono o tipo de ficheiro que pretende visualizar na caixa Nome de ficheiro.
  - Pastas - Selecciono o directório em que pretende criar o ficheiro.
  - Unidades - Selecciono a unidade em que pretende criar o ficheiro.
  - Rede - Abre a caixa de diálogo Ligar a uma unidade de rede, na qual pode especificar a unidade de rede a que pretende ligar.

Pode restaurar o ficheiro de cópia de segurança em qualquer altura utilizando o comando Restaurar.

### III - CONCLUSÃO

Como pode verificar (e espero, experimentar!), o Schedule+ é uma ferramenta de gestão de tempo de fácil utilização que pode ser utilizada individualmente ou fazendo parte de um grupo. Com o Schedule+, pode manter-se informado sobre as suas marcações, reuniões, tarefas, contactos, e acontecimentos. Por exemplo, pode evitar escrita repetitiva tomando nota das reuniões, tarefas e marcações periódicas. Pode também definir lembretes na agenda para não se esquecer duma marcação, tarefa ou acontecimento importantes. Pode ainda aceder rapidamente e actualizar informação sobre os contactos.

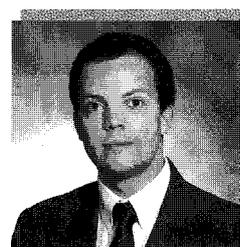
Se estiver a utilizar o Microsoft Mail e estiver ligado a um servidor de correio, pode organizar reuniões, enviar pedidos a participantes e controlar o estado das respostas. Pode conceder autorizações de acesso a outros utilizadores do Schedule+ para verem a sua agenda e marcarem reuniões consigo, ao mesmo tempo que mantém informações de carácter privado na agenda.

O Schedule+ fornece separadores para acesso fácil a todos os elementos da agenda. Cada separador inclui um ou mais dos seguintes elementos:

- Livro de marcações
- Lista A Fazer
- Contactos
- Planeador
- Acontecimentos

Outras funcionalidades a explorar numa próxima oportunidade:

- Vistas personalizadas;
- Assistente de reuniões;
- Gestor de contactos.

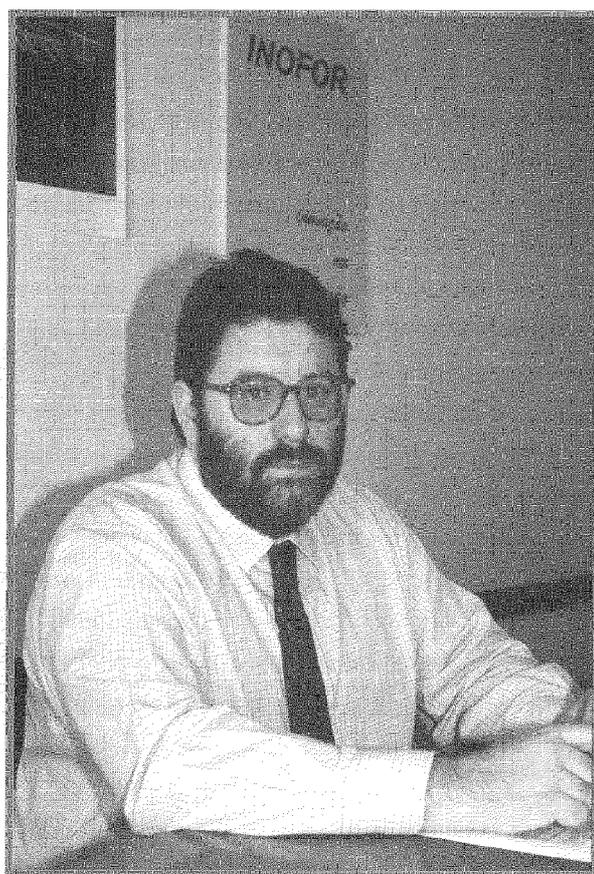


**FERNANDO  
TAVARES FERREIRA**  
Engenheiro, Docente  
e Consultor

**FORMAR**  
Correio Electrónico:  
iefp.formar@mail.telepac.pt

# Inofor

*Foi recentemente aprovado em Conselho de Ministros (13 de Fevereiro) a Lei Orgânica do INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação, instituto público integrado na estrutura orgânica do MQE. A FORMAR encontrou-se com o Coordenador da Comissão/INOFOR, Dr. Rui Marques, que durante um ano dinamizou a equipa que foi dando forma a este projecto. Respigamos desse encontro as questões mais relevantes que foram abordadas.*



**FORMAR - Enquanto Instituto para a Inovação na Formação, que papel está destinado ao INOFOR no quadro do sistema de formação?**

**Rui Marques -** O INOFOR, enquanto instituto de investigação, tem por objecto o estudo das relações formação-emprego.

Neste espaço, que vai da educação ao emprego passando pela formação profissional, o seu papel é o de estudar e identificar os problemas e constrangimentos que surgem neste eixo e conceber instrumentos que contribuam para respostas sistematizadas e facilitem a ultrapassagem dos problemas detetados, muitos dos quais já estão identificados.

*F. - Quer dizer que o INOFOR vai ter uma intervenção activa na reconfiguração do sistema de formação profissional em Portugal ?*

**R.M.** - Sim, mas... Sim, porque ao investigar os problemas estará a induzir soluções. Não, porque a operacionalização das soluções encontradas não será feita pelo INOFOR. O Instituto será sempre uma estrutura pequena de investigação, constituída por equipas de projecto multidisciplinares, com colaboradores oriundos dos meios universitário e empresarial.

A operacionalização das soluções e orientações definidas pelo MQE em matéria de políticas de emprego e formação continuará a ser assegurada pelos organismos já existentes, e nomeadamente pelo IEFP, que tem uma ampla estrutura enraizada no terreno, e pela Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Todavia, é não só importante que estes órgãos possuam vocação e competências próprias mas também que se articulem, que criem sinergias, tendo em vista a reconfiguração do sistema de formação profissional em Portugal, como de resto tem vindo a acontecer.

*F. - Poder-se-á então concluir que o INOFOR é um organismo vocacionado para a produção interna de estudos de suporte à actuação do MQE ?*

**R.M.** - Não só! Os produtos das investigações levadas a cabo pelo INOFOR servem, sem dúvida, de suporte às decisões e orientações definidas pela Senhora Ministra. Mas servem também aos restantes Órgãos da Administração Pública, não só do MQE mas de outros Ministérios com os quais estamos já a estabelecer redes de cooperação e servem ainda às entidades públicas e privadas com intervenção na área da formação.

Por exemplo, os contributos do INOFOR para os "Programas Sectoriais para a Modernização, a Qualificação e o Emprego", que são uma medida de política de extremo alcance acordada pelos Parceiros Sociais e consagrada no Acordo de Concertação Estratégica, são consubstanciados nos estudos sobre a "Evolução das qualificações e diagnóstico de necessidades de formação" e terão um alcance muito superior às fronteiras do MQE.

Esses estudos, que constituem o primeiro projecto em

curso no INOFOR, permitirão uma abordagem dos perfis profissionais, das necessidades de formação, da configuração e da necessidade de reconfiguração da oferta formativa e de outras medidas de política educativa, de emprego e, inclusivamente, de política económica, que, com o envolvimento que tem existido das associações sindicais, empresariais, sectoriais e de outros actores, nomeadamente centros tecnológicos e de formação, estamos certos, permitirão a construção de um quadro de desenvolvimento sustentado, com partilha de responsabilidades, de um sistema de formação gerador de emprego mais qualificado.

*F. - E quando é que esses estudos estarão disponíveis ?*

**R.M.** - Para responder ao desafio que nos foi colocado e que é o da construção de um sistema permanente de identificação de perfis profissionais e de necessidades de formação, havia três hipóteses possíveis. Ou se transformava o INOFOR numa estrutura muito grande, e assim se conseguiria estudar todos os sectores de actividade e todas as áreas transversais num relativo curto espaço de tempo, o que colo-

cava desde logo a questão do que fazer com uma estrutura tão pesada após a conclusão dos estudos de base. A experiência francesa desaconselhou-nos a tal, tanto mais que o nível de competências requerido para a montagem e pilotagem de um projecto desta envergadura ainda é escasso no nosso país.

Uma segunda hipótese consistia em fasear os estudos de cada sector de actividade, mantendo uma estrutura pequena e por projecto e alongando no tempo a sua divulgação e, assim, a operacionalização dos seus resultados. Nesta hipótese, no início do século XXI ainda se estariam a realizar os estudos de base, pelo que se enveredou por uma terceira hipótese.

A solução encontrada foi pois o recurso a entidades externas, nomeadamente centros de investigação universitários, associações sectoriais e outras que, com base na metodologia desenvolvida no INOFOR e sob o seu controlo, o que é decisivo, se se quiser manter a comparabilidade dos produtos finais, irão iniciar no próximo mês a realização dos referidos estudos. Para além destas entidades externas, a equipa de projecto do INOFOR

continuará a assegurar a realização de alguns dos estudos sectoriais.

Esta solução permite ainda a transferência de *know how* teórico e metodológico. Aliás, a integração do INOFOR nas redes europeias de inovação tem também o objectivo de servir de ponte entre a produção da inovação na formação, que se vai realizando no contexto internacional, e a sua difusão no nosso país pelos actores que, no terreno, dão corpo ao sistema de ensino/formação/emprego.

Quanto à disponibilização dos estudos para o exterior, posso afirmar que brevemente estarão publicados os dois primeiros estudos desenvolvidos pelo INOFOR, e que são no sector do Vestuário e das Rochas Ornamentais. Posteriormente serão publicados os relativos aos sectores Têxtil, da Cerâmica, do Vidro, do Cimento e da Hotelaria, Restauração e Turismo.

Os que serão adjudicados a entidades externas e que são os das Madeiras, da Construção, dos Serviços Financeiros, das Pescas e Aquacultura, dos Transportes e do Comércio e Distribuição só deverão estar disponíveis no início do próximo ano.

*F. - Pelo que sabemos, o INOFOR terá também um papel a desempenhar na acreditação das entidades formadoras ?*

**R.M.** - Efectivamente assim é. O nosso papel é o de conceber e testar o sistema de acreditação que visa contribuir para a credibilização da oferta formativa disponível e apoiada pelo MQE. Como é do conhecimento público, esse sistema entrará em vigor em Junho deste ano, estando praticamente ultimada a Portaria que o vai regulamentar.

Esta foi a segunda equipa de projecto constituída no INOFOR. Trata-se de uma necessidade sentida por todos os operadores credíveis no mercado da formação.

Era necessário separar o trigo do joio e credibilizar o sistema. O que foi conseguido foi-o num espaço de tempo muito curto, de Outubro até agora. Foi necessário partir do zero, conceber todo o sistema e agora será apenas necessário acompanhá-lo.

*F. - Que outros projectos estão a ser desenvolvidos no INOFOR ?*

**R.M.** - O INOFOR, enquanto instituto, ainda não está criado e a Comissão/INOFOR, com um quadro de pessoal muito limitado, não poderia desenvolver

todos os projectos que correspondem a outras tantas necessidades sentidas pelo MQE. Todavia, com a criação em breve do INOFOR/Instituto, vai ser possível dar corpo a outros projectos e assim contribuir para a melhoria e a inovação no sistema de formação.

Um dos projectos a arrancar brevemente será o das “Metodologias de Inserção e Reinserção na Vida Activa”, em primeiro lugar, dos jovens, contribuindo desta forma o INOFOR para o “Programa para a integração dos jovens na vida activa”, recentemente lançado pelo MQE/ME/SEJ, e, em segundo lugar, dos trabalhadores que têm de ser requalificados e reinseridos no mercado de emprego, o que, como se sabe, constitui um problema gravíssimo.

Outro projecto que arrancará, assim que o INOFOR/Instituto estiver instituído, é o das “Metodologias de Formação”. Efectivamente, é cada vez mais urgente estabelecer um quadro de diferenciação das estratégias pedagógicas em função dos públicos-alvo e apoiar as que se revelarem mais adequadas para os objectivos e públicos a que se destinam. Paralelamente com este



projecto, deverá arrancar o das “Metodologias de Avaliação”. Para além destes, espera-se ser possível iniciar brevemente o da “Inovação Organizacional, Gestão de Recursos Humanos e Formação”. Depois destes surgirão outros projectos e outras equipas que, de uma forma sistematizada, estudarão o sistema de formação.

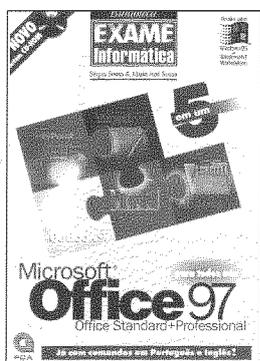
O INOFOR cumpre deste modo a sua missão de Instituto de Investigação, de organismo aberto inserido nas redes internacionais e nacionais e em arti-

culação com todos os actores sociais, tendo em vista a resolução do mais grave problema com que o País se confronta no eixo formação/emprego - a baixa qualificação dos trabalhadores portugueses.

*Entrevista conduzida por  
António José Travassos*

# Livros...

## **MICROSOFT OFFICE 97 para todos nós**



Dada a rápida obsolescência dos saberes face às constantes mudanças tecnológicas, mormente

as que se referem ao *software* informático, como é o caso verterente, é deveras gratificante encontrar no espírito das editoras a vontade de colocar à disposição dos utilizadores daquelas tecnologias o maior número possível de manuais concebidos em termos auto-instrucionais.

Neste trilho, e em parceria com a *Exame Informática*, as Coleções FCA lançaram recentemente no mercado um manual sobre o programa **MICROSOFT OFFICE 97**.

Como se disse, a concepção auto-instrucional da brochura constitui um contributo prático valioso para a formação de

quantos pretendam trabalhar com este novo instrumento informático, o qual acrescenta novas potencialidades ao *Microsoft Office 95*, já de todos conhecido.

**Autores:** SOUSA, Sérgio e Maria José

**Título:** *Microsoft Office 97 para todos nós*

**Editora:** FCA-Editora de Informática, 1997

**Colecção:** Biblioteca Exame Informática

## **MANUAL DE GESTÃO FINANCEIRA**

Em colaboração com o *Financial Times*, as Edições CETOP lançaram no ano transacto o **Manual de Gestão Financeira**, da autoria de Steve Robinson.

Trata-se dum trabalho concebido e organizado em termos de 'manual de consulta', pois nele é possível encontrar soluções práticas específicas sob o ponto de

vista da gestão financeira por parte dos empresários.

Para além de mostrar a multidisciplinaridade do sector financeiro numa empresa, este manual está recheado de exemplos e casos objectivos e reais e pode ser também um auxiliar complementar dos estudantes de finanças.

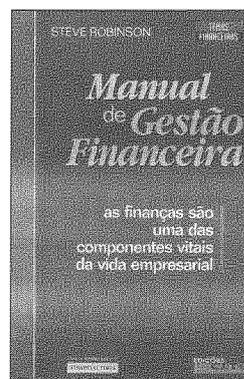
**Autor:** ROBINSON, Steve

**Título:** *Manual de Gestão Financeira*

**Editora:** Edições CETOP, 1996

**Colecção:** Temas financeiros

**ANTONIO JOSÉ MARTINS**

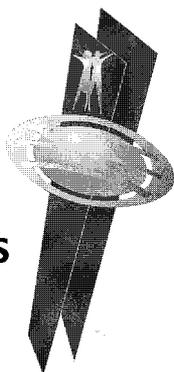


# Aconteceu...

## CONCURSOS REGIONAIS E NACIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na semana de 20 a 24 de Janeiro decorreram, nas cinco Delegações Regionais do IIEFP e nos Centros de Formação Profissional de Bragança, Vila Real, Castelo Branco, Seixal, Setúbal, Portalegre e Faro, os Concursos Regionais de Formação Profissional, que têm como objectivo seleccionar os melhores profissionais em diversas profissões.

Estes jovens, em conjunto com os 16 vencedores dos Concursos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, disputaram o Concurso Nacional, que se realizou no Centro de Formação Profissional de Portalegre, de 17 a 21 de Março. Aí foram seleccionados os elementos que integrarão a delegação portuguesa



ao 34º Concurso Internacional, que se realizará na cidade suíça de St. Gallen, de 26 de Junho a 10 de Julho.

### GICEA

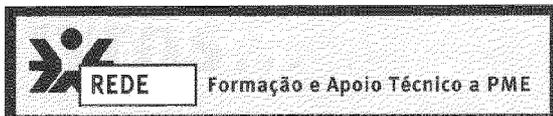
No passado dia 21 de Fevereiro, o Gabinete de Gestão das Iniciativas Comunitária "Emprego" e "ADAPT" - GICEA - apresentou a sua página na Internet e os formulários de candidatura às iniciativas "Emprego" e ADAPT em disquete.

A página Internet contribui para uma maior acessibilidade à informação do público nacional e dos operadores transnacionais relativamente aos programas e actividades desenvolvidos pelo GICEA. Aqui encontrará uma secção onde poderá consultar as perguntas mais frequentes relativas aos programas e onde poderá pôr as suas dúvidas. A partir de Abril terá a possibilidade de encontrar parceiros transnacionais através da Internet. Ende-reço do GICEA na Internet <http://www.gicea.min-qemp.pt>

A utilização dos formulários em disquete proporciona maior rapidez e facilidade no tratamento das candidaturas e, conseqüentemente, no processo de decisão. Torna mais fácil o preenchimento do formulário da candidatura devido ao sistema de ajuda com notas técnicas e esclarecimento de dúvidas relativamente aos programas. Também a probabilidade de incorrecções, lapsos ou incoerência da informação é reduzida na medida em que a disquete dispõe de um sistema de validação da informação solicitada.

A disquete facilita a gestão da informação pois criam-se ficheiros que tornam mais fácil cruzar informação e proporcionam maior facilidade e rapidez no acesso à informação. A médio prazo haverá a possibilidade de se fazer o preenchimento dos formulários *on line*.

Esta ocasião foi ainda aproveitada para dar a conhecer a actualização da página do MQE na Internet.



No passado dia 4 de Março realizou-se em Lisboa, nas instalações do IEFP, em Xabregas, uma sessão de assinatura de protocolos de adesão ao Programa REDE, celebrados entre este Instituto e 39 entidades que se prontificaram a colaborar na promoção e desenvolvimento de cerca de 200 Micro e Pequenas Empresas, dentro do âmbito e dos objectivos daquele Programa.

A Senhora Doutora Maria João Rodrigues, Ministra para a Qualificação e Emprego, presidiu à sessão, no final da qual, e

entre outros aspectos, afirmou: "Esta cerimónia é cheia de significado porque representa o lançamento de uma grande rede de consultoria ao serviço das nossas PME's. (...) Trata-se dum grande objectivo do Governo, mas certamente também (...) das nossas Associações Empresariais, que estão bem cientes da importância que hoje tem o fornecer às nossas PME's um bom serviço de informação e um bom serviço de formação. (...) Este Programa (...) vai deixar no terreno (...) uma rede de consultoria com capacidade de auto-sustentação."



### IFB - CURSO DE COMUNICAÇÃO ESCRITA E ORAL

O Instituto de Formação Bancária (IFB) lançou no dia 15 de Março a 3ª edição do 'Curso de Comunicação Escrita e Oral', predominantemente orientado para o sector bancário, mas também aberto a "todos os que - no exercício da profissão - necessitem de comunicar...".

Com uma duração de seis meses, o curso será organizado em moldes de Ensino a Distância.

### TALENTUS

A Associação Nacional de Formadores e Técnicos de Formação - TALENTUS - constituiu-se no ano transacto como pessoa colectiva profissional sem fins lucrativos e conta como seus associados, entre outros, formadores e técnicos de formação, bem como entidades e organizações públicas e privadas que desenvolvam ou enquadrem actividades ligadas à formação profissional.

Para além de pretender constituir-se como um "fórum de reflexão/acção em prol do desenvolvimento humano", tem por objectivo contribuir para "sensibilizar e corresponsabilizar as pessoas e a iniciativa privada, em particular o tecido empresarial, para a importância que a Formação assume em termos de competências...".

Tem a sua sede na Rua Antero de Quental, 265 - Ed. Avenida, Piso 10. SL 1005 - 3000 Coimbra. Tel. e Fax: (039) 37981.



# LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

## CENTROS DE EMPREGO



# UMA IDEIA UMA EMPRESA

A participação de um país na modernidade vale pelo seu esforço em nunca deixar esgotar essa vontade de descobrir o futuro

por uma nova geração de empreendedores

por uma nova cultura de gestão

por uma inovação ao serviço do desenvolvimento e emprego

**Venha conhecer os nossos programas!  
Consulte-nos!**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL