

---

# ANA MARIA BETTENCOURT

*Lia Faria / PROPEd-UERJ<sup>1</sup>*

*Márcia Cabral da Silva / PROPEd-UERJ<sup>2</sup>*

*Rosemaria J. Vieira Silva / UERJ<sup>3</sup>*

A entrevista que segue foi realizada por meio de correio eletrônico, entre os meses de julho e agosto de 2010. O primeiro contato com a professora *Ana Maria Bettencourt*,<sup>4</sup> presidente do Conselho Nacional de Educação de Portugal, foi em 26 de maio de 2010, em Lisboa, em um encontro com a professora Lia Faria.

A professora Ana Maria Bettencourt já havia colaborado, com o artigo *As escolas superiores de educação em Portugal: missões e desafios*, publicado na revista *Teias* (n. 6, jul./dez. 2002). O tema enfocado foi o das políticas educacionais nos dois países, Brasil e Portugal. Com uma trajetória acadêmica voltada para a formação de professores, também atuou como assessora na área da educação, do presidente da república portuguesa, João Sampaio.

*Teias*. Professora Ana, descreva, por favor, a suas trajetórias acadêmica e profissional.

*Ana Maria Bettencourt*. Realizei a minha formação acadêmica quase inteiramente em Paris. Na Universidade de Paris VIII – Vincennes, concluí a “Licence” e a “Maîtrise”, em Psicologia. Depois de alguns anos a trabalhar na área da educação (planejamento), em Lisboa, regressei a Paris onde concluí o “Diplome d’Etudes Approfondies” e o “Doctorat de 3ème Cycle” em Ciências da Educação, em Paris V – René Descartes (Sorbonne).

Desde então, tenho-me dedicado a estudos sobre a inovação em educação, interessando-me particularmente pelas estratégias organizativas e pedagógicas e pela formação de professores que têm em vista a promoção da equidade e o combate à exclusão educativa.

Trabalhei na área da formação de professores, inclusivamente com responsabilidades pelo planeamento de uma rede nacional de Escolas Superiores de Educação, destinada essencialmente à formação de professores do ensino básico, e mais tarde como presidente do conselho directivo de uma destas escolas, a Escola Superior de Educação de Setúbal, a cujo quadro docente pertenço.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Ciências Políticas (IUPERJ) e professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ). E-mail: [liafaria@terra.com.br](mailto:liafaria@terra.com.br)

<sup>2</sup> Professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ). E-mail: [marciacs@ism.com.br](mailto:marciacs@ism.com.br)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. E-mail: [rosevieira@uerj.br](mailto:rosevieira@uerj.br)

<sup>4</sup> Ana Maria Bettencourt é Doutora em Ciências da Educação (Docteur en Sciences de L’Éducation - Université de Paris V – René Descartes – Sorbonne) e professora-coordenadora da Escola Superior de Educação de Setúbal.

---

Tenho coordenado projectos de investigação-acção-formação sobre o insucesso escolar e o desenvolvimento de estratégias de integração em territórios sensíveis (os chamados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) onde tenho orientado formação em contexto.

Sou actualmente presidente do Conselho Nacional de Educação, muitas vezes confundido com o órgão de estado brasileiro que tem a mesma designação e até a mesma sigla. O CNE a que presido, em resultado de eleição pela Assembleia da República, é um órgão independente que reúne representantes dos diversos sectores da sociedade e parceiros educativos.

**Teias.** Considerando a história da profissão docente em Portugal e as transformações nos sistemas de ensino, como observa a organização sindical dos professores portugueses atualmente?

**Ana Maria Bettencourt.** A história da profissão docente atravessou em Portugal períodos em que a natureza do associativismo foi diversa. A ditadura proibiu o movimento associativo, o que em grande parte contribuiu para asfixiar a capacidade de organização dos professores. Nos finais dos anos sessenta e início de setenta do século XX, já ressurgem timidamente iniciativas associativas de professores. Com a democracia instaurada em abril de 1974 grande parte dos professores identificou de modo muito dinâmico com as transformações sociais. Na obra *Evidentemente, histórias da educação*, publicada pela Editora ASA, António Nóvoa manifesta a opinião de que se teriam então consolidado “correntes sindicais unindo as duas culturas do professorado (‘primário’ e ‘secundário’)”. O mesmo autor considera ainda que no final do século XX os modelos sindicais tradicionais estariam esgotados, carecendo o associativismo docente de uma renovação profunda. A multiplicidade de organizações do sector e a dificuldade de criação de plataformas de unidade têm sido consideradas como um dos problemas do movimento sindical docente.

Nos últimos anos, a tentativa da parte do Ministério da Educação de reformulação do mandato dos professores, de uma maior exigência ao nível do tempo de permanência na escola e, sobretudo, a criação de um processo de avaliação, considerado por uma parte significativa do corpo docente, complexo e invasivo da autonomia dentro da sala de aula, provocaram uma maré de descontentamento e unidade que foi potenciada pela existência de novas formas de mobilização designadamente a partir de blogues de professores e da utilização intensiva das tecnologias de informação e comunicação.

**Teias.** Depois de 18 anos de acalorados debates, vigora no Brasil, a partir de 1º de janeiro de 2009, o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, que busca aproximar a forma de escrever dos países lusófonos (que adotam este idioma como oficial). Como se tem percebido o acordo em Portugal?

---

**Ana Maria Bettencourt.** Depois da polémica e apesar dela, vive-se em Portugal um período de transição para a aplicação do Acordo Ortográfico de 1990, cujo prazo termina em 2014. Este processo de transição resulta de uma proposta de resolução aprovada pelo Conselho de Ministros, em março de 2008, aquando da visita do Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, ao Rio de Janeiro para as comemorações dos 200 anos da transferência da Corte para o Brasil.

Estamos actualmente em fase de elaboração do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), tornado condição *sine qua non* pelo próprio art. 2º do Acordo. Como é possível ver pelas minhas respostas a esta entrevista, o nosso Conselho ainda não utiliza as regras do Acordo Ortográfico, tal como acontece com as instituições portuguesas ligadas à administração e ensino. Apesar disso, nada impediu que se tivesse já iniciado um processo de adaptação às novas regras em órgãos de comunicação oficiais e na imprensa em geral, prevendo-se que passe a vigorar nas escolas no ano lectivo de 2011-12.

**Teias.** O curso de Pedagogia pressupõe hoje no Brasil uma formação bastante ampla, que compreende a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos; a gestão e o planeamento em espaços escolares e não escolares, assim como a inserção nos movimentos sociais. De que modo esse curso se organiza em Portugal? Há pontos de convergência com a formação de professores no Brasil?

**Ana Maria Bettencourt.** Podemos dizer que as instituições destinadas ao ensino das Ciências da Educação e à formação de professores integram sensivelmente formação para as mesmas valências que o vosso curso de pedagogia. Quanto aos cursos de formação de professores, Portugal dispõe de uma rede nacional constituída por Escolas Superiores de Educação, disseminada na totalidade do território e dedicada à formação inicial de educadores de infância e ensino nos primeiros seis anos de escolaridade. Existem também cursos de formação para estes níveis nas Universidades, sendo que estas são as instituições de formação dos professores do ensino secundário. É exigido um diploma profissional destinado ao acesso à profissão docente, a todos os níveis e para a quase generalidade dos cursos (para algumas formações profissionais, designadamente nas áreas tecnológicas, ainda não existem formações certificadas para algumas áreas).

Desde a década de sessenta do século passado que as formações profissionais se foram generalizando sob o formato de licenciaturas em ensino, algumas integrando as diferentes componentes científica, ciências da educação, didáctica e estágio profissional. Em alguns cursos estas componentes co-existiam desde o início, os estágios e a formação em Ciências da Educação/didáctica iam aumentando e a formação científica, mais alargada no início dos cursos ia progressivamente diminuindo –

---

eram as formações integradas. Existia também o modelo sequencial, em que a formação científica claramente diferenciada, era seguida de uma formação didáctico-pedagógica.

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, os cursos destinados à formação de professores, conferidos de um modo geral pelas mesmas instituições que já o faziam, conferem o grau de mestrado. Há uma primeira etapa – licenciatura – de teor mais generalista em que a formação científica é reforçada e a formação pedagógico-didáctica e prática é agora consideravelmente reduzida, sendo seguida de um mestrado de teor mais profissionalizante. Ainda é cedo para avaliar a pertinência das alterações introduzidas em 2007.

**Teias.** A emergência e a função da “escola de horário integral”, também designada por “escola de educação integral”, têm motivado amplo debate entre os usuários, entre os intelectuais, entre os políticos, nos fóruns de educação no contexto brasileiro. Como esse modelo de escola tem sido pensado em Portugal?

**Ana Maria Bettencourt.** Ao preparar esta resposta sobre a escola a tempo inteiro não pude deixar de recordar o interessante projecto de educação prioritária – CIEP, que visitei no Rio de Janeiro e os ensinamentos de Darcy Ribeiro. As estratégias que visavam a igualdade de oportunidades e a educação cívica das crianças constituíram desde então uma fonte de reflexão sobre a igualdade de oportunidades na educação em meios desfavorecidos. Em Portugal, o modelo de “Escola a Tempo Inteiro” foi pensado numa dupla vertente: para adaptar o tempo de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias e para garantir que esse tempo seja rico do ponto de vista pedagógico, isto é, que seja complementar das aprendizagens feitas durante o tempo curricular. Este programa, que está a ser implementado desde 2006 e que é conhecido como Programa de “Actividades de Enriquecimento Curricular” (AEC), destina-se a estabelecimentos de educação e de ensino público dos níveis pré-escolar (3 a 5 anos de idade) e de primeiro ciclo do ensino básico (os primeiros quatro anos de escolaridade).

Este projecto de escola a tempo inteiro não se aplica aos segundo e terceiro ciclos do ensino básico (5º a 9º anos de escolaridade), onde os alunos permanecem na escola menos tempo.

No primeiro ciclo, depois do horário curricular diário, as crianças têm a oportunidade de permanecer mais algumas horas na escola e de frequentar actividades que integram o ensino do inglês, o apoio ao estudo, a actividade física e desportiva, o ensino da música ou de outras expressões artísticas. A leccionação está a cargo não dos professores da escola, mas de outros professores especializados nas diferentes áreas, contratados por entidades promotoras,

---

designadamente autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), ou os próprios agrupamentos de escolas.

Embora a participação das crianças seja de carácter facultativo, estas actividades são frequentadas pela maior parte dos alunos das escolas públicas. É preciso acrescentar que o programa das AEC tem sido acompanhado por uma comissão que integra diferentes entidades, nomeadamente os representantes de associações de pais e de associações pedagógicas, que elabora um relatório anual, permitindo, assim, introduzir correcções e acertos com vista à melhoria do programa.

É claro que a aplicação deste programa, como de qualquer outra medida de política educativa, tem motivado discussões e tomadas de posição de diferentes sectores da sociedade, em particular dos analistas da educação. Mas essas reacções são naturais e salutares porque permitem aprofundar o debate e uma eventual reorientação das medidas a adoptar.

Uma das críticas recorrente reside no facto de a responsabilidade pelas AEC recair sobre professores com vínculos precários cujo trabalho nem sempre é coordenado pelo professor titular de turma.

Tratando-se de uma matéria que envolve a actividade organizada das crianças no seio de uma instituição educativa do Estado – a escola – mas que pretende também dar resposta ao mundo do trabalho (que ocupa muito do tempo que as famílias deveriam dedicar à educação das crianças), o ideal será que as comunidades educativas locais se organizem de modo a utilizarem da melhor forma os recursos que, através deste programa, são postos à sua disposição.

**Teias.** O direito a uma educação de qualidade ao longo da vida ainda não é exercido plenamente por todos os cidadãos brasileiros, apesar do Brasil ter conquistado vários avanços na legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Nacional de Educação, etc.). Quais as medidas indispensáveis nesse processo?

**Ana Maria Bettencourt.** Ter um enquadramento legal adequado é importante, mas não dispensa a mobilização dos cidadãos para procurarem elevar os seus níveis educativos e de aprendizagem. Curiosamente, são os indivíduos com graus mais elevados de escolaridade que maioritariamente procuram, nas diferentes fases da sua vida, aprender mais e melhorar as suas qualificações. Há também que encontrar as melhores estratégias pedagógicas para que os formandos se envolvam em processos muito exigentes para quem está inserido no mundo do trabalho, tanto mais que grande parte das pessoas não conserva da escola e dos processos educativos as melhores recordações. Em matéria de pedagogia dos adultos, o Brasil ensinou muito ao mundo, designadamente através da voz

---

de Paulo Freire. Continuam a ser válidos os princípios que defendeu, a conscientização, a emancipação, a autonomia, a liberdade...

Sem pretender estabelecer teorias gerais sobre a educação ao longo da vida e refletindo sobre o processo português, permito-me manifestar alguma esperança na possibilidade de se construírem soluções que conduzam os adultos para os caminhos da educação, qualificação e cultura.

Tínhamos uma dívida da democracia para com os cidadãos que durante a ditadura não puderam frequentar a escola. Em democracia sucederam-se políticas generosas para a educação de adultos, mas a instabilidade dessas políticas e uma inadequada gestão das inovações não favoreceu um avanço consistente. Por outro lado, as práticas pouco motivadoras conduziam com frequência a novos abandonos.

Vale a pena referir a experiência recente de lançamento do Programa Novas Oportunidades (2005), a partir do qual se verificou um aumento exponencial do número de cidadãos portugueses, jovens e adultos, que procuram elevar os seus níveis de escolaridade. O programa assenta na necessidade imperiosa de que o país supere os défices de formação e qualificação da sua população.

Destacamos alguns eixos desse programa:

- Definição de uma intervenção política focada, continuada e financeiramente sustentada no investimento no capital humano.
- Construção de uma oferta educativa e formativa adequada aos públicos-alvo que, no que diz respeito aos adultos, não reproduza o modelo escolar tradicional, antes valorize e capitalize, para efeitos de equivalência académica, os saberes e competências adquiridos por vias formais, não-formais e informais. Os processos de reconhecimento e validação de competências têm constituído para muitos adultos um processo de reconciliação com a educação, de (re)construção da sua auto-estima, de autonomia e de aprofundamento das competências de compreensão do mundo e de exercício da cidadania.
- Garantia da qualidade dos mecanismos, processos e intervenientes nesta estratégia de qualificação.
- Qualificação de uma rede de operadores socialmente reconhecidos e localmente acessíveis aos públicos.
- Promoção de campanhas alargadas de informação e sensibilização para a importância e vantagens da melhoria das qualificações.

- 
- Mobilização dos actores dos sistemas educativo e de formação profissional, bem como dos empregadores, dos sindicatos e de outros parceiros sociais para intervirem activamente no esforço nacional de proporcionar uma educação de qualidade ao longo da vida, para todos os cidadãos, sobretudo para os menos escolarizados.

As entidades responsáveis pela avaliação deste programa serão ouvidas pelo Conselho Nacional de Educação português que produzirá recomendações sobre as estratégias nacionais de educação ao longo da vida e sobre o próprio Programa Novas Oportunidades e seu desenvolvimento.

**Teias.** Como Portugal vivencia hoje a busca pela universalização da educação?

**Ana Maria Bettencourt.** Portugal e Brasil estão envolvidos no programa da Organização dos Estados Ibero-Americanos – *Metas 2021*, que constitui um grande desafio para os nossos dois países, designadamente quanto ao desenvolvimento da Educação para Todos. O Conselho Nacional de Educação emitiu recentemente um parecer sobre esta matéria que pode ser consultado no seu site (<http://www.cnedu.pt/>) na secção Pareceres.

Um dos grandes desafios da Educação para Todos, tal como a define a Unesco, e também da formação de professores é o desenvolvimento de uma escola pública que concilie qualidade e equidade.

A democratização do acesso à escola trouxe a diversificação dos públicos que a frequentam, colocando ao sistema e às escolas novos desafios que é preciso enfrentar.

*Em termos de estrutura e organização* é comum as opiniões dividirem-se quanto à resposta à pergunta: deverá optar-se por uma via única longa ou diversificação após o ensino primário (primeiro ciclo da escolaridade)? Em Portugal temos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo uma escola básica unificada constituída por nove anos de escolaridade obrigatória (apesar de as escolas poderem desenvolver percursos alternativos com componente mais vocacional em casos de risco de abandono). Os estudos desenvolvidos no âmbito do PISA (Programme for International Student Assessment) dizem-nos que a separação precoce de vias escolares pode acentuar as desigualdades, verificando-se nesses casos a tendência para correlações mais fortes entre a origem sociocultural dos alunos e os resultados escolares. No entanto, a dificuldade de gestão da heterogeneidade de capacidades e culturas tem gerado uma pressão para a diferenciação precoce de percursos escolares, como forma de evitar o abandono e o insucesso, que embora tenham vindo a diminuir no nosso sistema, ainda persistem e estão na origem de grandes desigualdades. De um

---

modo geral, os países que adoptaram sistemas de via unificada e uma escolaridade prolongada não assente em sistemas de repetência apresentam maior equidade.

No que se refere à *gestão pedagógica de turmas muito heterogêneas*, as dificuldades que os professores enfrentam nestes processos resultam com frequência em situações de insucesso para os alunos.

Em Portugal numa coorte constituída por 109.233 alunos que entraram para o primeiro ano em 1994-95, apenas 32.526 chegam aos 12 anos, sem repetir qualquer ano. Embora esta situação tenha vindo a melhorar, as repetências duplas e triplas ainda marcam o destino escolar de crianças e jovens e estão na origem de um número significativo de abandonos antes do 12º ou de uma formação qualificante (instituídos recentemente como escolaridade obrigatória).

Impõem-se-nos então a pergunta: O que é possível fazer em defesa da escola pública visando a igualdade de oportunidades e a prevenção dos abandonos e insucesso escolar? Penso que é necessário actuar ao nível das políticas, da gestão dos estabelecimentos de ensino e da sala de aula. São necessárias acções de *carácter preventivo*, designadamente com a generalização do acesso à educação pré-ecolar, e *ao nível da intervenção* com a criação de sistemas de alerta precoce de risco e apoios ao primeiro sinal de dificuldades, reforço da cooperação com as famílias, da orientação escolar, de tutorias. A intervenção ao primeiro sinal de dificuldade é essencial; bem como a responsabilidade da escola em organizar situações de recuperação. A formação dos professores para compreenderem as dificuldades dos alunos e a organização dos apoios no primeiro ciclo são decisivos. A acumulação de dificuldades é em geral desastrosa para os ciclos seguintes.

*Ao nível da remediação* é essencial criar formações de segunda oportunidade e investir na educação ao longo da vida.