

# O Professor do 1.º Ciclo Uma Breve Caracterização

Leonardo Rocha\*

## 1. Introdução

O Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um personagem que, quer pelas funções que desempenha, quer por ser uma peça fundamental do sistema, merece um estudo e uma análise aprofundada.

Não se poderá esperar qualquer alteração na sua prática lectiva com a simples aplicação de reformas Curriculares ou a introdução desgarrada de «Novos Programas». É essencial conhecer quais as atitudes, valores e sentimentos que estes profissionais manifestam a nível consciente, e saber quais as imagens, desejos ou tensões que, a nível nem sempre consciente, condicionam e pautam toda a sua maneira de agir.

Apesar de não ser fácil saber muito sobre as suas várias facetas, não desistiremos dos nossos propósitos, e utilizando os poucos elementos de que dispomos, procuraremos descrever as que consideramos com maior significado.

A principal dificuldade surge pela reduzida existência em Portugal de estudos oficiais ou particulares que nos permitam um conhecimento alargado acerca dele<sup>1</sup>.

As outras prendem-se com o facto deste grupo ter um elevado grau de dispersão geográfica, o que torna difícil um contacto mais próximo e mais completo que não é compatível com a modéstia de recursos de que dispomos.

Não somos os únicos<sup>2</sup> a sentir que, quer pela posição que ocupa, quer pelo papel que desempenha na instituição educativa, é absolutamente indispensável conhecê-lo mais profundamente.

---

\* Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa, Secretário da SPEF. Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 131-143.

Partilhamos a opinião de Ana BENAVENTE (1985), de que tem existido uma falta de iniciativas oficiais neste domínio, e consideramos que é absolutamente indispensável operar uma mudança neste quadro de «permanente alheamento».

Alguns outros trabalhos a que tivemos acesso, porque efectuados noutros contextos, apesar de poderem contribuir para uma mais apurada reflexão, não permitem comparações com os professores do nosso sistema de ensino.

Temos consciência de que é muito pouco limitarmo-nos a saber quantos são, que idade têm, ou quantos anos têm de esperar até se fixarem numa escola quase sempre bem longe das suas raízes.

Não é uma tarefa fácil e que possa ser de um modo satisfatório desenvolvida neste estudo. Pensamos que, apesar das dificuldades, se optarmos por apresentar um pouco da sua história profissional, em especial a dos últimos cinquenta anos, talvez consigamos compreender melhor algumas das suas facetas menos conhecidas.

Os acontecimentos anteriores a 1930, apesar de importantes para um completo conhecimento da situação, não serão aqui abordados, fundamentalmente por razões de espaço e de tempo.

O minucioso estudo desenvolvido por A. NÓVOA (1987)<sup>3</sup>, que nos apresenta uma preciosa e exaustiva pesquisa sobre a evolução desta actividade profissional, desde meados do século XVIII até aos nossos dias, é uma obra fundamental à compreensão desta problemática.

Nela podemos constatar que efectivamente a história do Professorado do Ensino Primário, está repleta de dissabores, de desrespeitos e de imposições, quase sempre dependentes de decisões políticas que pouco têm favorecido a imagem social desta profissão.

## 2. *A História recente*

Dos últimos cinquenta anos referiremos a reforma introduzida em Novembro de 1936 (Decreto Lei n.º 27279 de 24/11), como um dos marcos mais significativos, pelas alterações e implicações que teve em todo o processo subsequente.

Efectivamente, o conjunto das medidas assumidas, de entre as quais destacamos o decreto acima referido, representam o início de uma desvalorização sem paralelo na história dos professores portugueses.

O modo de encarar e de projectar o ensino e a Escola foi profundamente alterado, e, conseqüentemente, a imagem e o estatuto atribuídos ao professor sofreram com isso um profundo abalo. O nível de habilitações que passou a ser exigido para o exercício da profissão foi substancialmente diminuído desde aquele decreto.

Foram na altura criados os chamados «Postos de Ensino», onde podiam ensinar os então denominados «Regentes Escolares», bastando para isso que possuíssem como habilitações a instrução primária.

Por esta actividade aqueles Regentes recebiam «um vencimento muito inferior ao mais baixo do dos trabalhadores dos serviços municipalizados»<sup>4</sup>, o que contribuiu para uma progressiva diminuição do número de professores com «uma formação adequada à sua função»<sup>5</sup>.

Esta medida, visava, a par de outras, e à sombra de uma pretensa contenção de despesas, um efectivo controlo ideológico dos agentes de ensino que eram recrutados.

Isto vem claramente expresso no preâmbulo do decreto n.º 30 551, onde pode ler-se que «...o professor deve em geral ser um apóstolo, e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então não deve a sua escolha ser deixada ao critério rígido de um concurso»<sup>6</sup>.

Esta política de recrutamento e de selecção de agentes de ensino é ainda visível nas declarações proferidas pelo então Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, no ano de 1936, quando descreve o que para ele deve ser um professor:

«O mestre, não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem por aberração o não quiser ser, haverá de retirar-se...»<sup>7</sup>

Nesta política, considerada por A. TEODORO (1976) de «angariação de mão de obra barata e controlável», aqueles regentes só necessitavam, para além das habilitações mínimas referidas, de ser «intelectual e moralmente idóneos (facto a atestar pelo Pároco ou pela autoridade local)»<sup>8</sup>.

O Governo, contratando agentes de ensino nestas condições e controlando o modo como os restantes, os habilitados, desempenhavam a sua actividade educativa, social e profissional<sup>9</sup>, garantia um dos seus objectivos prioritários: — Contar com um «corpo de agentes de ensino capaz de manter a disciplina, ensinar a boa moral, e em certas ocasiões ajudar e perpetuar a sua política»<sup>10</sup>.

Como corolário desta política, o Governo decreta em 1936 o encerramento das escolas do Magistério Primário, facto nunca antes verificado, desde a entrada em funcionamento da primeira Escola Normal de Marvila em 1862.

Só seis anos mais tarde, em 1942, e com um plano de estudos bem menos exigente sob o ponto de vista formativo, é que aquelas instituições de formação de professores voltaram a abrir as suas portas.

Como nos refere A. BENAVENTE (1984), «A ausência (nessa reabertura) de disciplinas tais como como a Psicologia do Desenvolvimento,

Psicopedagogia e Sociologia na formação dos professores, assim como o pesado controlo hierárquico, político e profissional, sobre eles, garantiu às autoridades fascistas o funcionamento numa escola primária coerente com o sistema<sup>11</sup>.

Esta pobreza intencional de currículos e planos de formação só pôde ser modificada em 1974 (32 anos depois), o que para SALVADO SAMPAIO (1978), representa «...o ano em que programas e currículos foram objecto de profunda e inadiável modificação»<sup>12</sup>.

Para além das medidas que temos vindo a referir, acrescentem-se as que tiveram a ver com a redução do período de obrigatoriedade escolar (contrariamente ao que se verificava em alguns países europeus), a proibição de os professores se associarem em instituições de índole pedagógica ou de índole profissional e a diminuição do seus vencimentos comparativamente com outras profissões.

Tudo isto, em conjunto, veio contribuir decisivamente para a crescente desvalorização, verificada a partir desta época, de uma profissão outrora bem mais respeitada.

Se bem que os professores, que hoje exercem, tenham sido formados posteriormente a estas medidas, e não querendo ignorar as influências que receberam dos seus primeiros Mestres, as consequências daquelas reflectiram-se nos anos seguintes, sobretudo na forma como eles passaram a ser vistos e considerados pela sociedade em geral.

Constitui uma prova evidente de que estas mazelas não se apagam facilmente, o facto de ainda há pouco mais de 20 anos (1971), 12% do professorado do Ensino Primário ser constituído por regentes escolares.

Mais tarde (depois de 1974), recuperados em cursos organizados exclusivamente para esse fim, estes agentes de ensino, sem dúvida uma consequência da política encetada, representavam ainda uma outra forma de desvalorizar a função docente, para a qual, segundo os responsáveis, pouco mais era preciso que ter «dom, arte e dedicação»<sup>13</sup>.

Por outro lado, após a segunda guerra mundial, o desenvolvimento industrial e a progressiva subalternização do meio rural em relação ao meio urbano, veio impor profundas alterações no tecido social português, e, conseqüentemente, no sistema de ensino.

Uma cada vez maior necessidade de Escolas orientadas para tornarem os trabalhadores mais aptos e capazes de desempenharem as funções que lhes passaram a ser exigidas, obrigou, entre outras coisas, a um aumento significativo do número de escolas e de professores.

Na década de cinquenta, o número de crianças inscritas no Ensino Primário aumentou em 55.3%, enquanto que no mesmo período a população, no seu todo, só sofreu um aumento de 4.4%<sup>14</sup>.

Este aumento de procura da escola, juntamente com outros factores, contribuiu para o que A. NÓVOA (1986) apelidou de estilhaçar do modelo escolar.

Segundo ele, «...o surgimento das pedagogias não directivas, a propagação dos movimentos de descolarização e ainda as abordagens institucionais que começaram então a ser feitas» impuseram uma nova forma de questionar e avaliar a Escola.

Para este autor, «...se até à Educação Nova ninguém põe em causa a essência do modelo escolar, a partir dos meados do século, desenvolveu-se um pensamento que procura interrogar os fundamentos do sistema escolar e, por consequência, o estatuto e os papéis desempenhados pelos profissionais do ensino.»<sup>15</sup>

Corroboramos a sua opinião, de que todos estes factores contribuíram para a instauração de uma crise de identidade, sem precedentes, no seio deste corpo profissional.

Noutro tempo, a escola ostentava o monopólio da transmissão do saber e do processo educativo, utilizando espaços muito específicos e materiais escassos.

Hoje, pelo contrário, exige-se ao professor que seja capaz de utilizar novos saberes, de planificar a sua actuação, de utilizar novos recursos e materiais e de concorrer com uma gama crescente de fontes de informação.

Se no início do século, o professor beneficiava de um elevado prestígio, porque ensinar a ler, a escrever e a contar (coisas importantes a que só alguns tinham acesso), lhe conferia um estatuto de excepção, a partir da segunda metade, a situação mostra-se bem diferente.

Nos últimos anos, por ter sido forçado a adaptar-se a grandes «explosões»<sup>16</sup>, este grupo tem-se visto sujeito a importantes modificações na sua estrutura e composição.

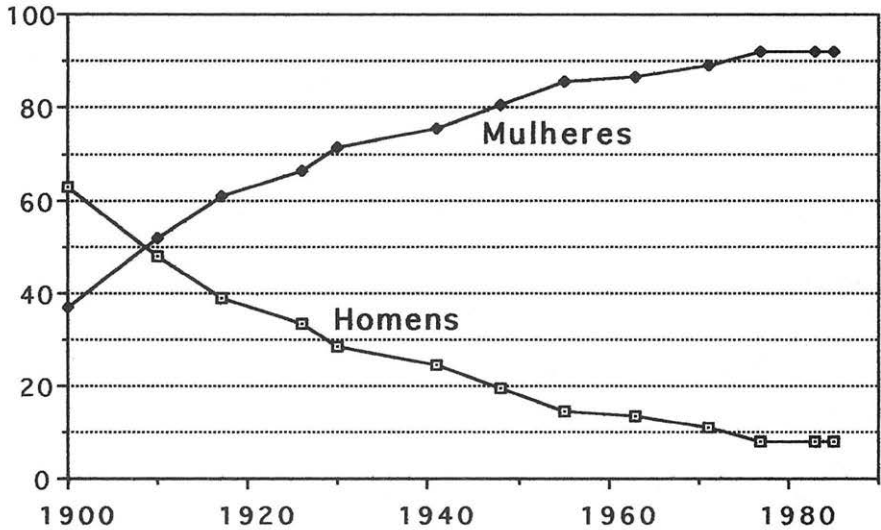
A crescente femininização dos seus quadros tem sido mais uma das resultantes de todas estas alterações do tecido social e cultural, e tem necessariamente reflectido o nascimento de um novo modo muito próprio de encarar e aceitar esta profissão.

O passado recente a que temos vindo a fazer referência e os resultados escolares, onde o insucesso toca cada vez mais crianças, têm contribuído para uma progressiva diminuição do prestígio social destes profissionais do ensino.

### *3. A feminização do corpo docente*

Se bem que consideremos que a feminização do corpo docente não é uma consequência objectiva da política do Governo dos últimos cinquenta anos, partilhamos a opinião de A. NÓVOA (1987) de que «...o Estado Novo favoreceu esta tendência»<sup>17</sup>.

O gráfico da página seguinte ilustra o crescente aumento do número de mulheres no ensino desde o início do século até aos nossos dias, e demonstra o que acabamos de afirmar.



**Gráfico 1**

Percentagens, por sexos, dos Professores do Ensino Primário, desde o ano de 1900<sup>18</sup>

Em 1984/85 encontravam-se em exercício nas 11 168 Escolas Primárias do País 43 305 Professores e destes, 39 910 (92.1%) eram do sexo feminino<sup>19</sup>.

Esta marcada desproporção, entre o número de homens e de mulheres a exercerem uma profissão que em princípio poderia ser ocupada igualmente pelos dois sexos, leva-nos a tecer mais algumas considerações e a adiantar alguns esclarecimentos.

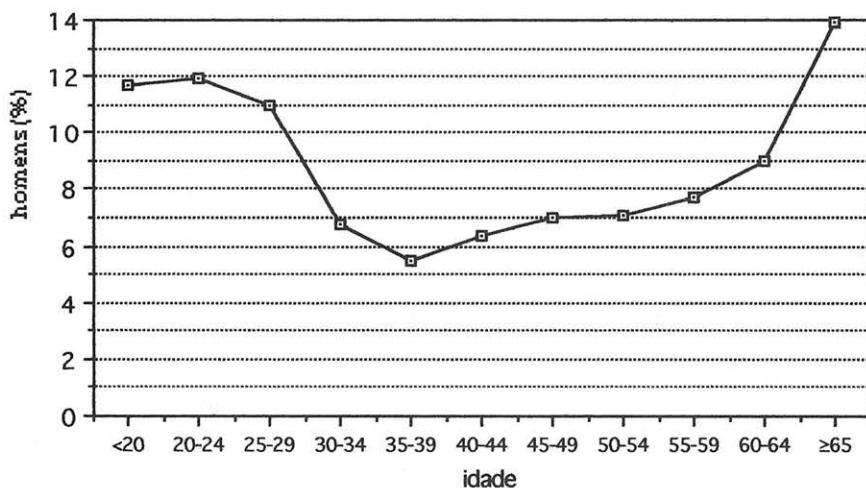
Comparando estes números com os referentes ao ano de 1970, podemos constatar que em apenas 15 anos, se verificou um aumento de mulheres no ensino primário em cerca de 4.0%.

Querendo detectar algumas explicações a este aumento, fomos analisar a distribuição dos professores homens pelos diferentes escalões etários, tomando em consideração o ano de 1984.

O gráfico 2 mostra-nos aquela distribuição e permite-nos formular algumas questões.

Pode observar-se que a faixa etária que conta com uma maior percentagem de homens é a que corresponde às idades superiores aos 65 anos.

Curiosamente, e pelo contrário, a faixa etária que apresenta uma menor percentagem de homens é a que se situa entre as idades de 35 e de 45 anos (grupo que atingiu o final da adolescência nos anos sessenta), sendo de notar que aí o número percentual dos homens não atinge 6% do total.



**Gráfico 2**  
 Percentagem de professores homens em exercício,  
 por idades, no ano de 1984/85

O reduzido número de homens professores naquelas idades pode ter várias explicações, algumas relacionadas com o contexto mundial de expansão económica, outras mais dependentes da época conturbada do início de uma guerra colonial, que obrigava a um serviço militar penoso e prolongado para os jovens rapazes.

As principais justificações podem resumir-se no seguinte:

- as sequelas de uma guerra colonial, quer por uma maior mortalidade masculina, quer pelo facto da frequência do Magistério não permitir o adiamento ao cumprimento do serviço militar;
- a procura pelos jovens do sexo masculino, logo à saída da Escola Secundária, de outras profissões mais bem remuneradas e prestigiadas;
- uma distribuição não equilibrada dos professores dos dois sexos na pirâmide da hierarquia escolar, porque são sobretudo homens que ocupam os lugares de inspectores e directores escolares;
- por se ter verificado eventualmente um importante desvio de professores homens que, depois de terem exercido esta actividade durante algum tempo, a abandonaram em busca de outras profissões, económica e socialmente mais compensadoras<sup>20</sup>.

Com efeito, o estatuto social e económico dos professores do ensino primário, que nesta época teve o seu nível mais baixo, surge como uma 137

das principais causas da progressiva diminuição do número de homens no ensino.

NÓVOA (1987), refere que, nos anos cinquenta, estes profissionais eram «pouco considerados socialmente, encarados como simples cor-reias de transmissão do sistema, pouco qualificados e vivendo isolada-mente tanto do ponto de vista social como profissional...»<sup>21</sup>.

Embora a «feminização» crescente da função docente não seja exclusiva do ensino primário, é no entanto aqui que os seus valores são mais elevados.

Certamente que não será estranho a esta diferença o facto de os vencimentos destes serem correspondentes a um terço dos auferidos pelos professores do ensino secundário, e a comparação estabelecida com os vencimentos de outras profissões, que, como aponta A. NÓVOA (1987), correspondia ao «nível do das dactilógrafas e dos porteiros dos bancos, dos contínuos das companhias de seguros e dos operários espe-cializados»<sup>22</sup>.

Esta crescente ocupação da profissão por mulheres, não sendo um facto exclusivo do nosso país, assume no nosso sistema educativo números elevados, como o comprovam a comparação entre as seguintes percentagens referentes a 1984: em França corresponde a 75.5% do professorado do ensino primário<sup>23</sup>, em Espanha representa 60.0% dos docentes da EGB<sup>24</sup> e em Portugal atinge 92.1% dos professores do cor-respondente grau de ensino.

Na perspectiva de Ada ABRAHAM (1984), que considera que este aspecto tem uma expressão quase universal, não existem estudos em número suficiente que o abordem e muito menos que o aprofundem «nas razões que o determinam»<sup>25</sup>.

Perante este panorama, aquela autora, que encontra justificação para esta situação no «silêncio complacente das mulheres e na permanência de conceitos machistas», resolve dedicar alguns trabalhos a este assunto e desenvolve alguns projectos com o objectivo de apreciar quais os motivos e as verdadeiras implicações desta marcada desproporção.

Entrevistando professoras de diferentes idades e condições profes-sionais, dando-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de se exprimirem livremente sobre as suas motivações e preocupações, prazeres e con-flitos, conseguiu identificar alguns dos eixos fundamentais à compreens-ão do problema.

Começa por referir que o silêncio que reina neste domínio é pelo menos comprometedor, e que, apesar das estatísticas serem esclarece-doras, os professores continuam a ser considerados «como seres asse-xuados, como se as diferenças no plano biológico, social ou psicológico não desempenhassem nenhum papel no quadro escolar».

Para esta autora, aquele silêncio deriva fundamentalmente do facto de, na sua generalidade, as «mulheres professoras não ousarem exprimir nem reivindicar os seus direitos por insegurança, ou por continuarem a



sofrer de um sentimento de inferioridade, relacionado com a sua recente integração no Ensino».

Situação que, segundo ela, no mínimo, protege a hierarquia escolar, onde o homem continua a ocupar os lugares cimeiros e a mulher, obediente e submissa às leis e às directivas tomadas por um poder masculino, se mantém na base.

A própria distribuição das mulheres pelos diferentes graus de ensino é uma característica quase universal, e podemos observar que, na generalidade, esta diminui à medida que se sobe no nível de escolaridade.

Reportando-se à realidade espanhola, M. SUBIRATS (1988) considera que esta alteração corresponde fundamentalmente à diferença de prestígio atribuído a cada nível, e que, apesar de as mulheres estarem maioritariamente no ensino, acabam «ocupando posições mais baixas que os homens, se atendermos à escala de prestígio e de vencimentos dos distintos níveis de docência»<sup>26</sup>.

De qualquer modo, o que importa realçar é o facto de que o corpo docente do ensino primário é maioritariamente feminino, e que nenhuma análise ao seu modo de agir pode ser isolada disso.

Abordando esta problemática no contexto português, A. BENAVENTE (1984) desenvolve algumas considerações acerca deste grupo profissional que considera «... forçosamente marcado pelos mitos, ideias e preconceitos da maioria das mulheres que, afastadas do poder político e social, encontram hoje no lugar que ocupam no ensino (não só primário como no Ciclo Preparatório e no Ensino Secundário) um poder social que nunca tiveram»<sup>27</sup>.

Se bem que nos últimos anos muitas coisas podem ter mudado na estrutura e organização da profissão, consideramos que aquela característica, conjuntamente com a formação a que foram sujeitas e com as condições em que desenvolvem a sua actividade, constituem importantes atributos que não podem ser ignorados em qualquer apreciação que se queira fazer ao seu desempenho profissional.

Dos motivos que contribuíram para esta situação de participação desproporcionada dos dois sexos na profissão, a que antes fizemos referência, destacamos os que se prendem com os salários baixos e as poucas possibilidades de progressão profissional como os mais importantes.

No seu conjunto permitiram o assalto das mulheres à ocupação dos lugares deixados pelos homens, mas não representaram uma verdadeira caminhada no sentido da igualdade de direitos e de oportunidades.

A escolha desta actividade representou para uma grande maioria de mulheres uma verdadeira promoção social, pese embora corresponder ao escalão mais baixo da hierarquia do ensino.

As expectativas face à profissão são diferentes, consoante são formuladas por homens ou por mulheres.

Para uns, ela é encarada como uma limitação, para outros, como uma promoção. Na época em que se verificou uma maior procura da profis-

são por parte das mulheres, podia ser possível encontrar na casa de uma professora dois ordenados, mas não ter tanta certeza disso no caso de se entrar na casa de um professor.

Para A. BENAVENTE (1984), «...o salário das professoras era (e é) muitas vezes entendido como uma ajuda ao marido e à casa, e não como uma autonomia financeira da mulher»<sup>28</sup>.

Todos estes factores contribuíram para que o estatuto profissional da mulher no ensino fosse sempre inferior ao do homem, e criaram as condições que as têm impedido de assumir maiores responsabilidades, e dedicar mais tempo à sua profissão.

Quase sempre repartida entre duas funções, de professora e de mãe de família, a mulher frequentemente deixa transparecer o peso e a importância que esta duplicação de tarefas lhe exige.

Esta dependência face a uma e a outra, muito para além dos aspectos económicos, manifesta-se em impedimentos que se lhe colocam à sua evolução dentro da carreira profissional, à ocupação de lugares de chefia e até na forma como aceita a sua actividade.

É frequente respirar-se ainda hoje este sentimento de dependência e de cumplicidade nos desabafos, nas críticas, nas aspirações e nas reivindicações que diariamente são formulados nas nossas escolas de ensino primário.

Neste confronto, sai certamente valorizada a função de mãe e de esposa, em detrimento da de professora, e todos os dias deparamos com formas subtis de tornar isto natural.

A. ABRAHAM (1984), ao identificar esta atitude, realça a importância que as próprias professoras atribuem à compreensão do cunjuge, face ao modo como elas desempenham a sua profissão, e refere que a «...base de referência de cada mulher se encontra em perpétua interrogação sobre a prioridade dos seus papéis»<sup>29</sup>.

Muitas vezes, são elas próprias que referem que sem o apoio firme, a compreensão e o encorajamento do seu esposo, não lhes seria possível dar conta do recado.

Existe como que um consenso de que, se não se verificar esta compreensão e este apoio firme, não lhes será permitido evoluir na carreira ou dedicar um empenhamento completo à sua actividade.

Segundo esta mesma autora, esta dependência, esta submissão à autoridade masculina, colocam, como características inerentes a este grupo, a passividade e a resignação, mas também a necessidade de afirmação na base de uma competição com um modelo de professor que continua a ser masculino.

Se o ano de 1928, onde foi determinado por decreto que as Professoras de Ensino Primário só poderiam casar mediante uma autorização ministerial, nos parece distante, não nos parece que estejam tão longe os princípios subjacentes a essa forma desvalorizada de encarar esta profissão, que continua a ser coisa de mulheres para muitos.

Gostaríamos de conhecer melhor as raízes desta dependência, para desse modo compreender as formas menos visíveis que permitiram manter este grupo profissional no isolamento, na angústia ou no imobilismo, dos quais muitas vezes é acusado.

Não menos importante poderia ser conhecerem-se as razões que determinaram a escolha desta profissão, bem como conhecer-se a origem social dos candidatos à ocupação de um lugar de professor.

Não existem estudos em número suficiente que nos permitam tirar conclusões seguras sobre este assunto. O único que conhecemos, efectuado em 1974 por A. BENAVENTE e A. P. CORREIA, junto dos alunos dos Magistérios de Aveiro e Beja, apenas foca a origem social dos candidatos e conclui que os Professores do Ensino Primário são, na sua maioria, «...originários da pequena burguesia rural e urbana e de camadas do proletariado»<sup>30</sup>.

Julgamos não ser possível encarar este grupo como um corpo homogéneo, com raízes num estrato social exclusivo e que, por isso, possa ter uma plataforma de ideias comuns.

Múltiplos factores têm contribuído para uma progressiva alteração das suas bases de recrutamento e, certamente, uma pesquisa a realizar nas actuais Escolas Superiores de Educação revelaria resultados bem diferentes.

Nos últimos 20 anos, a partir de 1975, pode verificar-se uma certa paragem neste processo de desvalorização, nomeadamente no aspecto económico. A. NÓVOA (1987) refere que isto pode ser visível «...na manutenção do seu nível económico relativamente com outras actividades profissionais e na observação da percentagem relativa de homens e de mulheres que não sofreu neste espaço de tempo modificações significativas»<sup>31</sup>.

#### **4. Conclusão**

Hoje, todos ou quase todos os que passaram pela escola, se lembram como aprenderam e todos se consideram competentes para avaliar o trabalho escolar, julgando-se capazes de apontar o que está mal ou o que faz falta.

A imagem de professor que é devolvida pela sociedade e que é elaborada na base de opiniões, memórias e expectativas, assume considerável importância na forma como o professor se sente no desempenho do seu papel.

As novas funções que lhe são exigidas, as numerosas críticas que lhe são feitas, a desvalorização profissional a que tem sido sujeito, a constituição marcadamente feminina do seu corpo docente, as condições de trabalho que lhe são oferecidas, são os principais factores a ter em conta na apreciação da forma como este actor aceita representar o seu papel

e, acima de tudo, no modo como ele estruturará a sua representação de aluno.

Em síntese, podemos afirmar que ser professor do ensino primário, é desempenhar um papel pouco valorizado socialmente, com reduzidas possibilidades de dedicação exclusiva à sua profissão e com poucas hipóteses de evolução na carreira, e que isso será determinante do modo como ele irá aceitar relacionar-se com qualquer aluno colocado à sua frente.

São tudo factores que vêm colocar o professor, dependente de um poder instituído, pronto a obedecer a regras e normas que lhe são impostas hierarquicamente, e como tal, sob uma enorme sujeição a condições normativas exteriores ao próprio indivíduo.

### Notas bibliográficas

<sup>1</sup> Apesar de existirem algumas obras importantes sobre o Ensino e sobre a Educação, não encontramos estudos centrados no Professor em número e profundidade suficientes de modo a permitirem o conhecimento desejado. As honrosas distinções a esta afirmação, que iremos citar mais adiante, são os trabalhos de: A. BENAVENTE, *École, Institutrices et processus de changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1985, p. 601; e , A. NÓVOA, *Les Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, 1987, p. 939.

<sup>2</sup> Cf., A. BENAVENTE, *Escola Primária Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984, p. 92.

<sup>3</sup> A. NÓVOA, *Les temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, 1987.

<sup>4</sup> A. TEODORO, «Perspectivas do Ensino em Portugal», in *Cadernos o Professor*, Edições «O Professor», Porto, 1976, p. 38.

<sup>5</sup> A. BENAVENTE, Op. cit., p. 107.

<sup>6</sup> Citado por A. MONTEIRO, *Educação, Acto Político*, Porto, Edições «o Professor», 1975, p. 146.

<sup>7</sup> Citado por A. MONTEIRO, Op. cit., p. 146.

<sup>8</sup> A. TEODORO, Op. cit., p. 146.

<sup>9</sup> Foram várias as medidas tomadas nesta época, de entre as quais destacamos: O encerramento em 1927 da «União do Professorado Primário»; as perseguições e demissões dirigidas a professores e a inspectores considerados incómodos: a exigência de declarações anti-comunistas e anti-subversivas; o encorajamento a pais para denunciarem os professores cujo comportamento não servisse ao «novo regime».

<sup>10</sup> A. BENAVENTE, *École, Institutrices et Processus de Changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1985, citando MÓNICA, M. F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, p. 105.

<sup>11</sup> Cf. com A. BENAVENTE, *Escola Primária Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984 pag.91; e com A. BENAVENTE, *École, Institutrices et processus de changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, 1985, p. 107, 108 e 109.

<sup>12</sup> S. SAMPAIO, «Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal», in *Análise Psicológica*, 1976, II, p. 13.

<sup>13</sup> Cf. A. NÓVOA, op. cit. p. 768.

<sup>14</sup> S. SAMPAIO, «O sistema escolar português», *Análise Psicológica*, 1982, 4, p. 455.

<sup>15</sup> A. NÓVOA, *Do Mestre-escola ao Professor do Ensino Primário*, Lisboa, ISEF, 1986, p. 54.

<sup>16</sup> A Geográfica, com o nascimento de novas localidades e o despovoamento de inúmeras aldeias; a Demográfica, com o aumento populacional dos grandes centros; a Cultural, com a alteração de muitos dos valores e hábitos sociais, e da própria maneira de encarar a escola.

<sup>17</sup> A. NÓVOA, *Les temps des professeurs*, Lisboa, INIC, 1987, p. 594.

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Estatística, *Estatísticas da Educação*, Lisboa, 1986.

<sup>19</sup> A. NÓVOA, op. cit. p. 594 e 788.

<sup>20</sup> Entre 1954 e 1956 mais de 1400 professores do sexo masculino pediram a exoneração ou licença sem vencimento, o que corresponde a cerca de 10% do número total de agentes de ensino, que em 1957 era de 14 891. Cf. com Ana BENAVENTE, op. cit., p. 109.

<sup>21</sup> A. NÓVOA, op. cit. p. 769.

<sup>22</sup> Ibid, p. 769.

<sup>23</sup> N. GAUTHIER, C. GUIGON, M. GUILLOT, *Les Instits*, Paris, Éditions du SEUIL, 1986.

<sup>24</sup> M. SUBIRATS, «Una profesión mayoritariamente femenina», *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 161, Barcelona, 1988, p. 32-34.

<sup>25</sup> Ad. ABRAHAM, «Témoignages du vécu des femmes enseignants», in *L'enseignant est une personne*, Paris, Les éditions ESF, 1984, p. 85, 86 e 87.

<sup>26</sup> SUBIRATS, M., Op. cit., p. 32.

<sup>27</sup> A. BENAVENTE, *Escola primária portuguesa — quatro histórias de liberdade*, Lisboa, BEP, Livros Horizonte, 1984, p. 94.

<sup>28</sup> Ibid. p. 94.

<sup>29</sup> ABRAHAM, A., Op. cit., p. 89.

<sup>30</sup> A. BENAVENTE e A. P. CORREIA, «Obstáculos ao sucesso na Escola primária», Lisboa, IED, 1980, p. 57.

<sup>31</sup> A. NÓVOA, op. cit. p. 788.