

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Aqueles de quem não *ousamos* falar

Ana Catarina Beliago Pinto Carneiro

M

2020



Ana Catarina Beliago Pinto Carneiro

Aqueles de quem não *ousamos* falar

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Ana Catarina Beliago Pinto Carneiro

Aqueles de quem não *ousamos* falar

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Cláudia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Temos de falar sobre os <i>outros</i>	13
Capítulo 1 Afinal, quem são os “outros”?	16
1.1. Definindo o “Outro”	16
1.2. As diferentes facetas do “outro”	18
1.3. Há TEMAS & temas	20
Capítulo 2 Estarei a esquecer-me de algo?	21
2.1. O que deveria ser ensinado nas aulas de História (na nossa humilde opinião).....	22
2.2. A subtil arte de saber excluir.....	26
2.3. A (in)visibilidade das mulheres	32
2.4. Falta aqui qualquer coisa.....	35
Capítulo 3 Uma sequência de “entretantos”	37
Capítulo 4 Um longo percurso pela frente.....	40
4.1. O Melhor Cenário Possível	41
4.2. O Clube dos Protagonistas Anónimos	45
4.3. Modos de fazer	47
4.4. E se eu fosse uma <i>mulher</i>	47
4.5. O Questionário	58
4.5.1. Objetivos do Questionário	59
4.5.2. Estrutura do Questionário	60
4.5.3. Análise de dados	62
4.5.4. Análise dos dados da pergunta de resposta aberta.....	67
Considerações Finais	73

Bibliografia	76
Anexos	82
1.Anexo 1 – Plano de Aula: A exploração económica do senhorio. A situação social dos dependentes	84
2.Anexo 2 – Texto de apoio: O papel reservado à mulher.....	89
3.Anexo 3 – Diário de D. Teresa de Leão	90
4.Anexo 4 – Diário de D. Isabel de Aragão	96
5.Anexo 5 – Plano de Aula: O papel reservado à mulher na Expansão Ultramarina	104
6.Anexo 6 – PowerPoint: O papel reservado à mulher na Expansão Ultramarina	114
7.Anexo 7 – Trabalhos dos estudantes da turma X.....	121
8.Anexo 8 – Trabalhos dos estudantes da turma Y.....	126
9.Anexo 9 – Questionário.....	137

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 25 de setembro de 2020

Ana Catarina Beliago Pinto Carneiro

Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio é fruto de uma inesquecível jornada, permeada por momentos de alegria e satisfação, mas também por incertezas e angústias. Foi um caminho longo, no qual, tive a sorte de não o percorrer sozinha. Desta forma, não posso deixar de expor, por palavras, a imensa gratidão que sinto por todos aqueles que me acompanharam.

Começo por agradecer à Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro, pela sua orientação e disponibilidade. Mais ainda pelas suas palavras de apoio, inspiração e pela empatia que sempre demonstrou, sendo um exemplo de profissionalismo que pretendo levar para o futuro.

Agradeço ao Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, pela sabedoria e sensatez com que exprimia cada conselho partilhado.

À Professora Isabel Ferreira e os restantes professores da Escola Secundária de Valongo, por nos receberem de braços abertos, estando sempre disponíveis a ajudar.

Aos colegas do Mestrado em Ensino de História, pelo companheirismo e experiências partilhadas.

À Orélia, colega de estágio, agradeço pela parceria, pela ajuda e pela amizade. Sem ela, os dias teriam sido mais cinzentos.

À minha mãe e às minhas irmãs, Luana e Lara, pelo constante apoio que disponibilizaram, nunca me deixando desistir e mostrando sempre que o esforço valeria a pena.

Aos meus patrões, supervisores e colegas, da loja 526, por compreenderem a minha realidade de estudante, facilitando-me folgas e horários para que pudesse concretizar os meus planos.

À Ana, por toda a amizade devotada, pelos interesses partilhados e por acreditar sempre em mim, como eu acredito nela.

Por fim, agradeço aos meus alunos, pela aceitação, compreensão e, acima de tudo por todas as experiências que me proporcionaram.

Obrigada!

Resumo

Olhando o currículo de História A, descobrem-se uma série de temas e personalidades distintas que são difundidas perante os estudantes. Porém, refletindo mais atentadamente sobre estes documentos, rapidamente nos damos conta que há várias lacunas: temas desvanecidos, personalidades esquecidas e histórias não contadas. Estes são os *outros*.

Recuperar a voz que estes perderam revela-se uma necessidade para um ensino de História mais inclusivo, democrático, tolerante e empático. É basilar que existe a impossibilidade de ensinar tudo, mas a incorporação de estratégias de ensino, como a multiperspetiva, permitem um maior envolvimento de narrativas.

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo na Escola Secundária de Valongo, englobando duas turmas do 10.º ano, durante o ano letivo de 2019/2020. Através de um conjunto de atividades e a atribuição de um inquérito aos estudantes, foi possível reunir os dados que permitiram a elaboração deste projeto.

Este estudo revelou que é possível introduzir a temática do *outro*, nas aulas de História, sendo algo que suscita o interesse dos estudantes, sem prejudicar o desenvolvimento da sua aprendizagem, nem menosprezando os restantes temas que o currículo abrange.

Palavras-chave: Outro; Currículo; Multiperspetiva; Ensino; Narrativa

Abstract

Looking at the History curriculum, a series of different themes and personalities are discovered and presented to students. However, reflecting more closely on these documents, we quickly realize that there are several gaps: faded themes, forgotten personalities and untold stories. These are the *others*.

Recovering the voice that they lost is a necessity for a more inclusive, democratic, tolerant and empathetic teaching of History. It is imperative to mention that there is an impossibility to teach everything, but the incorporation of teaching strategies, such as multiperspective, allows a greater involvement of narratives.

In this sense, a study was developed at Valongo Secondary School, encompassing two classes from the 10th year, during the academic year 2019/2020. Through a set of activities and the assignment of a survey to the students, it was possible to gather the data that allowed the elaboration of this project.

This study revealed that it is possible to introduce the thematic of the *other*, in History classes, being something that causes the interest of students, without jeopardizing the development of their learning, or underestimating the remaining themes that the curriculum covers.

Key-words: Other; Curriculum; Multiperspective; Teaching; Narrative.

Índice de Figuras

FIGURA 1 ESCOLA SECUNDÁRIA DE VALONGO.....	41
FIGURA 2 CONCELHO DE VALONGO.....	42
FIGURA 3 DIÁRIO DE D. TERESA DE LEÃO	49
FIGURA 4 DIÁRIO DE D. ISABEL DE ARAGÃO	50

Índice de Tabelas

TABELA 1 ANÁLISE DA PERGUNTA DE RESPOSTA ABERTA	70
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 GÉNERO DOS ESTUDANTES	62
GRÁFICO 2 IDADE DOS ESTUDANTES	62
GRÁFICO 3 CONSIDERAS QUE O ESTUDO DE DIFERENTES PERSPETIVAS E PROTAGONISTAS É RELEVANTE PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA?.....	63
GRÁFICO 4 CONSIDERAS QUE EXISTEM TEMAS QUE NÃO SÃO ABORDADOS NAS AULAS DE HISTÓRIA, MAS QUE SERIAM RELEVANTES PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DO PASSADO?	64
GRÁFICO 5 CONSIDERAS QUE EXISTE UMA DESIGUALDADE NO ESTUDO DO PAPEL DA MULHER AO LONGO DO TEMPO QUANDO COMPARADO COM O PAPEL DOS HOMENS?	65
GRÁFICO 6 CONSIDERAS QUE O PAPEL DA MULHER DEVERIA SER ESTUDADO DE FORMA MAIS APROFUNDADA NAS AULAS DE HISTÓRIA?	66
GRÁFICO 7 TENDO EM CONTA OS TEMAS QUE ESTUDASTE NAS AULAS DE HISTÓRIA, CONSIDERAS QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE ESSES CONTEÚDOS E A IDEIA QUE A SOCIEDADE TEM SOBRE O HOMEM E A MULHER?	67

Lista de abreviaturas e siglas

LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
MEH	MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
AEV	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO
PAA	PLANO ANNUAL DE ATIVIDADES
UC.....	UNIDADE DE CONTEXTO

Temos de falar sobre os *outros*

Já ouviu falar de Leonardo da Vinci? E de Miguel Ângelo? E de Rafael? Mesmo que não tenha estudado História da Arte ou visitado os Uffizi, em Florença, o Louvre, em Paris, o Metropolitan, em Nova Iorque, a National Gallery, em Londres ou o Prado em Madrid, é provável que sim. Há nomes de artistas que nos soam, que reconhecemos de livros grandes pousados em cima de mesas baixas, de reproduções em postais, de notícias de grandes exposições com filas à porta e bilhetes esgotados. E de Plautilla Nelli, Sofonisba Anguissola, Lavinia Fontana ou Artemisia Gentileschi? Já ouviu falar? (VICENTE, 2020: p. 2)

São estas questões que preludiam um artigo de Filipa Vicente publicado pelo jornal *Público*¹, no primeiro trimestre deste ano. Embora de aparência simplista, estas interrogações carregam consigo mais do que aparentam. Estas mulheres, contemporâneas dos artistas renascentistas mencionados, foram artistas. “Mas, afinal, porque é que estas artistas foram ignoradas e esquecidas por historiadores de arte e museus até recentemente?”, continua a autora do artigo que, primeiramente, oferece como resposta aquilo que supostamente supriria as interrogações do público: “não tinham “qualidade” e na história da arte, como na história, ficam os nomes daqueles que merecem” (VICENTE, 2020: p. 2). Porém, a autora prossegue e conclui que a verdadeira resposta a essa questão prende-se num simples facto: o seu género. Pois, “no caso das mulheres artistas [...] o seu género foi um facto indissociável das suas trajetórias de vida como dos modos como os outros as viram e sobre elas escreveram” (VICENTE, 2020: p. 4).

O género feminino revelou-se um fator indissociável da inferioridade, numa sociedade marcadamente patriarcal. Sendo mulheres e não possuindo o mesmo acesso que os homens tiveram a determinadas oportunidades, foram sujeitas a uma situação

¹ VICENTE, Filipa Lowdes (2020) – Pintaram Contra a Maré. In Público. Disponível em: <https://www.academia.edu/42448242/Pintaram_contra_a_mar%C3%A9_P%C3%BAblico_%C3%8Dpsi lon_27_de_Mar%C3%A7o_de_2020_pp_2_8> [Consultado a 10 de setembro de 2020].

de desvantagem. Esta subalternização traduz-se imutável perante as páginas que compõem os livros de História.

Mas, as mulheres não foram as únicas sobre as quais se abateu o manto da invisibilidade. Um imensurável número de indivíduos e temas viram-se repelidos das páginas da História. O protagonismo nunca lhes pertencera, pois sempre foram os “*outros*”. É esta a designação que os perpetua.

Compreender que existe mais do que aquilo que nos é mostrado pelos manuais e pelos programas de História, define-se como um fator essencial para que os jovens, à saída da escolaridade obrigatória, possam tornar-se cidadãos que valorizem “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (*Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, 2017: p. 15*).

É com este pressuposto em vista que se começou a conceber este Relatório de Estágio. Assim, foram definidas algumas questões de partida, cujo objetivo seria guiar a investigação desencadeada. A primeira foi, indubitavelmente, “quem são os *outros*?”. De seguida, considerou-se necessário perceber “de que forma a temática dos “outros” é abordada no currículo em vigor?” e “que estratégias permitem a introdução desta temática nas salas de aula?”. Por fim, pretendeu-se saber “quais são as perceções dos estudantes sobre o estudo dos “outros” nas aulas de História?”.

Assim, optou-se por dividir o presente estudo em quatro capítulos. Os primeiros três capítulos correspondem à primeira parte, o enquadramento teórico. O último capítulo ajusta-se à segunda parte, o enquadramento metodológico.

Ao longo do primeiro capítulo, o leitor é convidado a compreender quem é o “Outro”: de onde decorre essa definição e a quem ou ao quê pode ser atribuída, graças à sua multiplicidade de facetas.

Posteriormente, pede-se a atenção do leitor para a implicação que este propósito (des)encontra na disciplina de História de A, interpondo assim o capítulo 2 “Estarei a esquecer-me de algo?”. É com cuidado que se repara que a designação “Outro” surge num vasto conjunto de documentos, desde os disponibilizados pelo Conselho da Europa, ao que constituem o currículo das escolas portuguesas.

Considerou-se fundamental acrescentar um subcapítulo referente à invisibilidade feminina nos manuais e programas de História, adensando o conteúdo previamente explorado. A abordagem realizada determinava um apontamento que arrematasse as disposições transcritas sobre as ausências do “outro” no currículo, tendo sido para tal elaborado o subcapítulo que depreendesse a perspectiva do currículo nulo, com a sua definição e a sua implicação.

Surge, de seguida, o capítulo 3. Aqui, expressa-se uma solução que pretende ser uma proposta para colmatar as carências identificadas anteriormente. Em “Uma Sequência de Entretantos” aparece a questão da multiperspetiva, um importante aliado na reinterpretação do passado.

Este sinuoso percurso, pelo qual o leitor enveredou, culmina naquela que pode ser interpretada como a segunda parte deste estudo, onde se encontram dispostas as questões relativas ao processo metodológico utilizado. Desta forma, encetou-se este segmento com uma descrição da Escola Secundária de Valongo, o palco central desta investigação-ação, seguida de uma apresentação das duas turmas que constituíram a amostra do projeto.

Posteriormente, segue-se a explicação que traduz o procedimento utilizado. Detalhadamente, descrevem-se as atividades realizadas com os estudantes, prosseguindo-se para uma apresentação do questionário, utilizado como instrumento de recolha de informações dos estudantes sobre as suas perceções quanto ao estudo do “outro” nas aulas de História. Depois, apresentam-se e interpretam-se os resultados obtidos.

Por fim, surgem as considerações finais, uma área reservada para refletir sobre a informação recolhida nos enquadramentos teórico e metodológico, para além de ser um espaço de ponderação sobre os aspetos que não correram como esperado e as potencialidades que o estudo pode ter.

Capítulo 1 Afinal, quem são os “outros”?

A pergunta que subscreve o título deste primeiro capítulo é talvez aquela que determina a resposta mais intrincada. À primeira vista, a palavra “outro” manifesta um significado de natureza simples, usada inescrupulosamente, sem que nenhuma atenção lhe seja conferida. Porém, esta pode ser indicativa de algo mais.

Sendo o elemento basilar deste Relatório de Estágio, determinou-se como perentório definir o “outro”. Nos subcapítulos que se seguem, refletiu-se sobre o seu significado e sobre a abrangência que este pode adquirir. Como tal, foram-se tracejando as figurações que se escondem por trás da fachada do “outro”, explorando todas as suas possibilidades.

1.1. Definindo o “Outro”

Procurando num dicionário de Língua Portuguesa a definição da palavra “outro” obtemos a seguinte explicação: “não este; diferente; mais um; seguinte; precedente; restante”². Este simples conceito, utilizado no dia-a-dia, para descrever objetos e situações do nosso quotidiano, facilmente poderá ser transposto para descrever questões que caracterizam a nossa sociedade. Desde sempre existiu a questão do “eu” em contraposição ao “outro” ou, mais proeminentemente do “nós” em confronto com os “outros”. Mas quem somos “nós” e quem são os “outros”? Como é que estas duas variáveis se relacionam?

Na obra “O Segundo Sexo”, publicada em 1949, Simone de Beauvoir expõe que para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são “outros” e suspeitos; para os habitantes de um país, os habitantes de outro

² “outro”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/outro> [consultado em 16-04-2020].

país são considerados “estrangeiros”. Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários (BEAUVOIR, 1949: p. 17).

Tal como nos indica a autora, na medida em que uma sociedade se define como “Uma” ou a principal, logo se define a “Outra”, sendo sempre a primeira que define a segunda, uma vez que uma sociedade não se considera, de forma espontânea, como o “Outro”. Estas definições ocorrem, geralmente, por domínio ou desigualdade numérica, tendo muitas vezes detrás da subordinação dos mais fracos aos mais fortes, um acontecimento histórico como, por exemplo, a introdução de escravos nas colónias (BEAUVOIR, 1949: p. 18).

O “outro” é considerado uma ameaça. É algo que incorre contra a norma e por isso deve ser combatido. A História encontra-se repleta de situações que refletem estes desígnios. Este “outro” acaba por ser silenciado, esquecido, apenas recuperado quando a sua importância é significativa para a narrativa.

Constata-se uma assimetria de poder, em que o grupo dominante tem a possibilidade de impor a sua identidade, enquanto o que caracteriza e identifica o “outro” é utilizado de forma discriminatória (STASZAK, 2008: p. 2).

Muitas vezes, este “outro” acaba por ser considerado como “primitivo” ou “selvagem”, inferior em termos civilizacionais, mesmo pertencendo ao mesmo tempo histórico. Desta forma, seria necessário perceber o “outro” como um “eu” (CARVALHO in BIZARRO, 2007: p. 15), pois, tal como expõe Adalberto Dias de Carvalho “uma vez vislumbrada abstratamente a universalidade do humano em geral, se esquece a singularidade de cada ser humano concreto e, assim, não se considera de facto a sua alteridade” (in BIZARRO, 2007: p. 17).

1.2. As diferentes facetas do “outro”

Há a possibilidade de elencar uma série de fenómenos que contribuem para a identificação do “Outro”.

Jean-François Staszak afirma que existe uma constante antropológica que sustenta a existência de “outros”, sendo caracterizada pelo etnocentrismo. Todas as sociedades são emissoras deste tipo de categorização e, como tal, a sociedade ocidental não é exceção. Este processo permitiu que os valores e modos de vida dos povos ocidentais fossem exportados para diferentes localizações à volta do globo, impondo-os de forma forçosamente aceitável (STASZAK, 2008: p. 3).

A componente geográfica manifesta-se como uma importante indicação quanto à presunção do “outro”, pois a diversidade cultural muitas vezes se encontra dividida em espaços homogêneos, como países. No entanto, esta construção manifesta-se perante uma hierarquia civilizacional. Primeiramente, a língua e o sistema político serviam de base para este desígnio. Posteriormente, deu lugar à religião, com o advento do cristianismo. De seguida, com o surgimento do processo expansionista e a descoberta de novas civilizações revitaliza-se a denominação do “outro” como uma forma de classificar as sociedades. É importante referir que a ideia de progresso é válida e uma forma cronológica de hierarquizar as sociedades; no entanto, quando no século XIX surge a antropologia, a etnologia e a geografia como ciências estruturadas e os contributos da teoria desenvolvida por Darwin quanto à *origem das espécies*, que transporta para a espécie humana, fundamenta-se a ideia de que diferentes ambientes podem produzir sociedades hierarquicamente superiores e inferiores, assim como se podem implementar outros fatores que induzam a exclusão. Desta forma, o clima europeu e os seus recursos naturais seriam propícios ao desenvolvimento de uma sociedade superior, enquanto nas zonas de clima extremo encontrar-se-iam sociedades primitivas (STASZAK, 2008: p. 4).

Assim, é possível observar um estigma que opõe indivíduos: aqueles que se consideram inteiramente civilizados e aqueles que se encontram primitivamente ligados à natureza. Estes corresponderiam aos habitantes de África ou da América durante a época da expansão europeia. Aqui pode-se incluir a imposição de raças na humanidade

e as características utilizadas pela antropologia, como a cor da pele e certos traços secundários, são utilizadas para distinguir as raças superiores das inferiores. Para além disso, é utilizado um falso critério de legitimação de que cada raça pertence a um determinado continente. Desta forma, justificar-se-ia o domínio de um continente/raça sobre os restantes (STASZAK, 2008: p. 4).

Nem sempre se verifica uma separação geográfica entre aqueles que são considerados “outros” e aqueles que refletem o “nós”. A segregação constitui uma das formas encontradas para incutir a separação entre estas variáveis. Ao longo da História verificou-se o confinamento de grupos minoritários (como os judeus em guetos), onde se criam condições de pobreza e desfavorecimento, contribuindo para o sentido de superioridade que o grupo dominante pode ter. Para além destes locais circunscritos pela lei, surgem ainda aqueles cuja delimitação é invisível. Estes são criados em função do mercado económico ou pela imposição violenta dos grupos dominantes, que circunscrevem o grupo minoritário a zonas estigmatizadas. Neste sentido, mas numa escala menor, encontram-se locais, como prisões e hospícios, que confinam indivíduos rejeitados pela sociedade. O autor mencionado anteriormente reflete ainda sobre a condição feminina e o seu confinamento ao lar, causado por uma sociedade patriarcal. Ao restringir o acesso da mulher ao público e reduzindo-a a um papel doméstico, perpetua-se a existência de desigualdade de género (STASZAK, 2008: p. 5).

Quando observamos os papéis das mulheres, ao longo dos séculos, não existe um acontecimento histórico que justifique a subalternização em relação aos homens, nem se coloca em causa a questão da inferioridade numérica. Por outro lado, as mulheres são um grupo muito heterogéneo, que não possui uma história, raça ou religião, que as unifique num único grupo. Estas vivem em comunhão com os homens, aqueles que as oprimem. A mulher, tal como refere a filósofa francesa na obra *O Segundo Sexo*, “é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro” (BEAUVOIR, 1949: pp. 19 e 20). E esta ligação não é comparável a mais nenhuma.

A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o não-essencial perante o essencial. O homem é o ser, o Absoluto; ela é o Outro (BEAUVOIR, 1949: p. 16)

Assim, a designação de “outro” não serve apenas para caracterizar aqueles que provêm de uma sociedade, cultura, religião ou etnia diferentes. O sexo, a orientação sexual, o estatuto económico, a habilitação física e mental e tantos outros critérios são fatores que possibilitam a exclusão social e a inculcação de um estatuto marginal ao indivíduo.

1.3. Há TEMAS & temas

É necessário acomodar ainda uma série de momentos e temas da História relegados para um lugar de esquecimento.

Ellie Boulding, em “Cultures of Peace: The Hidden Side of History”, cita os autores William McNeill e Arnold Toynbee, escrevendo que, geralmente, a História é pensada como a ascensão e queda de impérios, pautada por reinos, conquistas, batalhas e escolhas políticas. Tudo se resume a uma luta pelo poder, a dinâmicas exercidas por aqueles que possuem influência e que são denominados como precursores da História. No entanto, a História é mais complexa do que isto: há os “outros” momentos. Aqueles que a subscrevem para além das batalhas épicas, desastres ou sucessos ou aqueles elementos que a compõem para além dos reis ou líderes políticos. Na sua globalidade, a História é composta por momentos de quietude e um complexo entrelaçado de atividades que constituíam o quotidiano dos diferentes indivíduos, relacionados com a sua vida privada. Neste sentido, seria possível encontrar momentos de lazer, trabalho, arte, pensamento intelectual ou religioso (BOULDING, 2000: p. 13).

Todos estes aspetos interligam-se vigorosamente, mostrando-se inseparáveis e compondo o quotidiano dos diferentes indivíduos. A inculcação de que a História consiste, supostamente, numa série de datas fundamentais para que seja entendida impõe-nos, tal como refere Daniel Boorstin, «a story of sudden beginnings and instant

endings. The great eras and grand movements seemed to arrive with fanfare and to depart with formal valedictory» (BOORSTIN in GRUNN, 1982).

Aqui inserir-se-iam temas como a alimentação, formas de vestir, as habitações, o lazer, a educação, os corpos e pensamentos, elucidados em obras como a “História da Vida Privada”, de Georges Duby e Philippe Ariès, para o caso francês e, posteriormente, sob a direção de José Mattoso, a “História de Vida Privada em Portugal”.

Este tipo de obras assume o estudo da História das Mentalidades, considerada um “complemento indispensável da História das estruturas sociais e económicas”, perfazendo dessa forma uma história que se pudesse considerar como total, tal como os autores franceses supramencionados pretendiam (MATTOSO, 2011: p. 6). Uma vez que a História tradicionalmente vinculada apenas relatava os momentos mais relevantes da História vivida pelos vários povos, compreendia-se apenas aquilo que era público, excluindo as circunstâncias privadas. Assim, verificava-se que apenas uma parte superficial da História era abordada. A História da Vida Privada ou das Mentalidades é um aspeto fundamental que permite suplementar e explicar de uma forma mais aprofundada as restantes narrativas (MATTOSO, 2011: p. 7).

Capítulo 2 Estarei a esquecer-me de algo?

We can't teach everything that happened in the past, nor can a historian write about everything that happened in the past. In choosing what to teach and what to write about, teachers and researchers make distinctions between the historically significant and historically trivial. Students, too, must be able to distinguish the significant from the trivial. But what makes an event or trend or person historically significant? (SEIXAS, 2004: p.111)

De facto, a questão levantada por Peter Seixas requer um elevado grau de introspeção por parte do leitor. Para Seixas, os eventos e pessoas mais significantes, em termos históricos, seriam aqueles que maior impacto tiveram no nosso ambiente,

durante um maior período. No entanto, esse tipo de conclusão demonstraria que uma vasta parte da História seria marcada como trivial, o que torna este tipo de critério manifestamente inadequado (SEIXAS, 2004: p. 111).

Não seria incoerente pensar que o “outro” ver-se-ia integrado em partes da história consideradas triviais, uma vez que a História Social é um dos exemplos mencionados pelo autor, dando este destaque à obliteração da história da mulher. Torna-se pertinente analisar os diversos documentos que regem o ensino da disciplina de História A, de forma a compreender se o jugo da trivialidade se mantém sob a imagem do “outro”.

2.1. O que deveria ser ensinado nas aulas de História (na nossa humilde opinião)

Após esta superficial abordagem ao que se entende por “outro”, é necessário abordar a sua pertinência quanto ao ensino da História. Para tal, torna-se relevante examinar os principais documentos que orientam o ensino desta disciplina, com uma especial ênfase nas diretrizes emanadas do Conselho da Europa, que interpela a favor da igualdade e dos direitos humanos, tendo preconizado a importância primordial que o ensino da História pode ter quanto à formação dos seus cidadãos e a promoção de um maior entendimento entre os diferentes povos europeus (Council of Europe, *a*).

O Conselho da Europa produziu uma série de documentos e desenvolveu projetos que procuram revitalizar este pressuposto, que evocam um espírito democrático, promotor de dignidade e diálogo intercultural, denotando-se ainda um enfoque na figura do “outro”, tal como o projeto intitulado *The Image of the Other in History Teaching, 2006-2009*, que teve como objetivo a proposta de estratégias que vinculassem o ensino da História com o aumento da diversidade cultural e religiosa que se observa na Europa, promovendo a reconciliação, a tolerância e o entendimento entre culturas, de forma a ultrapassar estereótipos e preconceitos (Council of Europe, *b*).

Estes projetos, textos e conferências tiveram o seu início em meados do século XX, pelo que refletem as mudanças sociais e históricas que o continente europeu viveu desde então (Council of Europe, c).

Neste sentido, optou-se por destacar o documento intitulado “Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras” que reconhece que o ensino da História pode desempenhar um importante papel quanto aos desafios políticos, culturais e sociais vividos atualmente na Europa, como por exemplo a integração de refugiados, imigrantes e os ataques aos valores democráticos. Os *Princípios e Linhas Orientadoras* preconizados neste documento dirigem-se aos políticos e oficiais responsáveis pela organização do currículo das escolas dos Estados Membros, mas também aos professores que trabalham o currículo com os jovens estudantes (Conselho da Europa, 2018: p. 5). Este documento defende que o entendimento de que qualquer disciplina pode ser capaz de desenvolver valores e competências para uma cultura democrática, mas a História permite que o presente seja compreendido criticamente, através de uma interpretação de elementos do passado, tendo em consideração o seu contexto histórico, pelo que “o conhecimento histórico-crítico e a noção de sistemas políticos, sociais, culturais e económicos convergem numa cultura democrática indispensável para uma cidadania ativa” (Conselho da Europa, 2018: p. 6).

Este documento apresenta um conjunto de “Princípios e Linhas Orientadoras Para o Estabelecimento de um Plano Curricular e de uma Pedagogia de História Democrática, Diversificada e Inclusiva”, tais como:

1. Desenvolver planos curriculares flexíveis e pedagogias interativas que reconheçam diferenças culturais.
2. Ensinar e aprender sobre a história complexa da democracia.
3. Refletir sobre o modo como as atividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a história das sociedades.
4. Reconhecer que pessoas de diferentes origens culturais, religiosas e étnicas estão há muito tempo enraizadas nas sociedades.
5. Valorizar as múltiplas identidades do ‘outro’ e as nossas.
6. Disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora.

7. Abordar questões que podem ser sensíveis ou controversas.
8. Equilibrar as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da história. (Conselho da Europa, 2018: p. 9)

Perante estes princípios, é elencado um conjunto de linhas orientadores que permitem a sua realização. Cada princípio é aglutinado a uma ideia-chave, elemento(s) curricular(es), abordagens pedagógicas e competências que se pretendem desenvolver nos alunos.

O primeiro princípio discute o currículo e a pertinência da sua flexibilização. Aqui, pretende-se promover um plano curricular que reflita diferentes narrativas, pautado pela inclusão de grupos sociais minoritários, não refletindo somente sobre a perspetiva dos grupos hegemónicos, impedindo que olhem esse tipo de conteúdos como irrelevantes. O Conselho da Europa considera que os professores devem mostrar-se recetivos à compreensão de opiniões diversificadas e devem promover um ambiente inclusivo. Assim, também devem reconhecer as vivências dos estudantes e das suas famílias e relacioná-las com os temas históricos. (Conselho da Europa, 2018: p. 10)

O princípio 2 exige da disciplina de História uma contribuição para a formação dos jovens perante a vida democrática, permitindo que os alunos conheçam a história da democracia e das lutas pela liberdade. Pretende, ainda, que os alunos experimentem, em contexto de sala de aula, um tipo de aprendizagem em que podem colaborar e exprimir as suas opiniões de forma moderada e respeitadora (Conselho da Europa, 2018: p. 12).

O terceiro princípio reitera a importância da história social, eliminando a ilusão de que as camadas sociais estavam apenas sujeitas aos desígnios dos indivíduos mais poderosos e não foram produtores de ações que deixaram a sua marca. Este tipo de abordagem permite que se considere este conjunto de indivíduos como atores e não como simples vítimas.

A história social é importante devido ao seu foco na história que é inclusiva e representativa, e porque a familiaridade com o registo das experiências passadas dos cidadãos tem um papel a desempenhar no desenvolvimento de uma cidadania ativa (Conselho da Europa, 2018: p. 14).

Relativamente a “Reconhecer que pessoas de diferentes origens culturais, religiosas e étnicas estão há muito tempo enraizadas nas sociedades” podemos afirmar que se procura sensibilizar para o facto de a Europa se caracterizar pela sua diversidade étnica e pela interação entre os diversos grupos de pessoas, enfatizando o facto de que a história da humanidade é uma história intercultural. É ainda indicado que o ensino da História seguiu, durante muito tempo (demasiado), um modelo curricular monocultural, mas que um ensino de História atual deverá ser inclusivo e apresentar a história das minorias, uma vez que há alunos provenientes desses contextos (Conselho da Europa, 2018: p. 16).

Quanto ao princípio número cinco, destaca-se a importância de incutir nos jovens os processos históricos que dizem respeito à alteridade, em que se concebe os ideais de distinção entre “nós” e os “outros”, que são tidos como inferiores, mais fracos ou perigosos. Este tipo de situação pode adensar-se quando uma identidade assume uma maior preponderância dentro de uma sociedade, e, por isso, deve ser reconhecida a diversidade (Conselho da Europa, 2018: p. 18).

De seguida, o Conselho da Europa explora a importância de incutir nos alunos uma boa capacidade de análise e pensamento crítico quanto ao estudo de fontes, para que consigam compreender e avaliar a credibilidade da informação histórica. Fornecer aos alunos fontes diversificadas e que apresentem perspetivas múltiplas demonstra que existe a possibilidade de a interpretação histórica ser reavaliada e pode impedir

o mau uso da história, uma vez que previne uma aceitação demasiado imediata de factos que possam contribuir para a promoção de ideias intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas ou racistas (Conselho da Europa, 2018: p. 20).

Posteriormente, considera-se o princípio correspondente a “Abordar questões que podem ser sensíveis ou controversas”, onde se relembra a importância do tipo de fontes mencionado anteriormente na construção do conhecimento histórico. É relevado o facto de a discussão de assuntos controversos permitir que os alunos tenham uma melhor perceção do passado (Conselho da Europa, 2018: p. 22).

Por fim, destaca-se a componente emocional que abordar certos conteúdos pode promover nos alunos, considerando-se fundamental para que estes não atribuam

à História um papel irrelevante. Aqui, salienta-se a questão da empatia histórica, que deve servir como um apoio à compreensão dos conteúdos em análise. Deve-se ainda desenvolver com os estudantes a existência de vários códigos de valores morais, ligados e legados pelos diversos grupos culturais, que se foram alterando ao longo do tempo (Conselho da Europa, 2018: pp. 24-25).

Todos estes princípios englobam um conjunto de competências que se pretende desenvolver nos estudantes, sendo que algumas se manifestam como transversais, como é o caso da “valorização da diversidade cultural”. A análise deste documento permite perceber que existe uma pretensão valorativa, por parte do Conselho da Europa, quanto à forma como os jovens encaram a sociedade multifacetada que os rodeia. Para além disso, existe a perceção de que a disciplina de História constitui um importante meio para a promoção de uma sociedade onde o respeito pelo “outro” é um elemento inquestionável.

Com este pressuposto em vista, compreende-se necessário analisar os documentos curriculares que vigoram em Portugal, relativamente ao ensino da História, de forma a compreender de que modo é abordado o “outro”. Porém, devemos salientar que parte da documentação, que será analisada no subcapítulo seguinte, teve a sua origem em momentos anteriores ao documento que acabou de ser examinado. Para o caso português, este pode ser um indicador de que há uma necessidade de mudança e um maior investimento neste particular tema, que tem sido alvo de sucessivos estudos por parte das instituições europeias.

2.2. A subtil arte de saber excluir

“Não nos iludamos. A imagem que temos dos outros povos ou de nós próprios está associada à história que nos foi contada em criança. Ela marca-nos para a vida toda”
(FERRO, cit. VAQUINHAS, p. 93)

Toma-se como matriz a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e percebe-se rapidamente que um dos princípios gerais em que esta se baseia reside no facto de que

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (LBSE, 1986: p. 1).

O “outro”, aquele que não somos nós, que manifesta uma alteridade evocada na forma como é nomeado, é merecedor de respeito e aceitação na letra da lei. Pretende-se que os jovens consigam viver em democracia e que seja proporcionada uma dimensão em que o diálogo é fundamental, removendo qualquer parecer que diga respeito a uma radicalização e a um discurso de ódio.

Pode-se continuar afirmando que o pressuposto referido anteriormente se encontra plasmado no prefácio do documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), da autoria de Guilherme d’ Oliveira Martins, que elenca os sete pilares de Edgar Morin, necessários para uma cultura baseada na autonomia e na responsabilidade

prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva. (*Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017: p. 5)

Este ideário é basilar para qualquer sistema de ensino, mas, neste caso particular, deve-se dar uma especial atenção à disciplina de História, mais concretamente à disciplina de História A, no Ensino Secundário, pois corresponde ao elemento em estudo neste Relatório de Estágio. Esta encontra-se integrada como disciplina estruturante no Curso de Ciências Sociais e Humanas e configura-se como disciplina de eleição para operar a “compreensão da vida do homem em sociedade” (*Programa de História A*, 2001: p. 4). A disciplina de História permite uma abrangência das diferentes interações entre indivíduos, tempos e espaços, que se tornaram

determinantes daquilo que somos hoje. O Programa desta disciplina reitera a dificuldade em elaborar sínteses, uma vez que não é pretendido que estas inculquem uma “perspetiva redutora” ao objeto em estudo (*Programa de História A*, 2001: p. 4). Para a resolução deste problema pretende-se que sejam desenvolvidos pontos importantes da evolução do ser humano e que permitam uma reflexão crítica entre passado e o presente. Para além disso, destacam-se dois objetivos que estão na génese deste Programa: a existência de um enfoque na compreensão de uma **multiplicidade de opiniões** e modelos civilizacionais e o *desenvolvimento do respeito pelas minorias* (*Programa de História A*, 2001: p. 6).

No *Programa de História A* o capítulo referente a “Visão Geral dos Conteúdos/Temas” informa os seus leitores que, para a sua exequibilidade, foram selecionados três módulos por ano letivo, desde a Antiguidade Clássica à Época Contemporânea, tendo sido centrado em momentos marcantes destes períodos, destacando-se a civilização europeia, devido a “razões de pertença e identidade cultural”. Para além disso, opta por focar diversos planos: político, institucional, económico, social, cultural e das mentalidades. A História de Portugal assume uma maior preponderância em todos os aspetos, embora tenha sido assumida uma articulação com a história europeia e mundial (*Programa de História A*, 2001: p. 9).

Os módulos, acima mencionados, são portadores de conteúdos considerados de aprofundamento, pois centram-se em aspetos essenciais para o tema em estudo, referem-se a elementos específicos do processo histórico português ou são portadores de uma dimensão apreciada como problematizadora. Em 2018, foram homologadas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) que “constituem orientação curricular para efeitos de planificação, realização e avaliação e substituem o que no programa é enunciado como «conteúdo de aprofundamento» e «conceitos/noções estruturantes»”, ou seja, estas têm como objetivo elencar os conhecimentos que são considerados como essenciais para os jovens estudantes. (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: p. 2). As AE encontram-se em articulação com o *Programa de História A*, que ainda se encontra em vigor. Saliente-se que estas pressupõem como competência a desenvolver com os estudantes a promoção do “respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade:

étnica, ideológica, cultural, sexual” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: p. 5). Estes princípios, como foi visto anteriormente, são considerados essenciais pelos documentos emanados do Conselho da Europa.

Porém, quando se analisa os três anos do ciclo de estudos presentes nos documentos anteriormente mencionados, verifica-se que são parcas as menções ao “outro” e denota-se uma especial preponderância relativamente a temas de história política e económica. Para além disso e, tal como havia sublinhado Irene Vaquinhas, tudo o que é apresentado pelos programas escolares não se pode considerar neutro, pois

a sua influência não é despreciada na formação mental dos jovens, na reprodução de tradições culturais e ideológicas, na difusão de sistemas de valores e representações míticas do passado, ajudando a construir esse vasto património que é a memória coletiva de todos nós (VAQUINHAS, 1995: p. 93).

Apresentemos alguns exemplos concretos, dentro de uma inesgotável variedade de possibilidades, quanto ao pressuposto mencionado anteriormente.

Quando, no *Programa de História A*, se analisa o módulo 3 **“A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI”**, confirma-se que é exaltada a importância de se desenvolver a temática da formação de uma nova mentalidade, explicando as mudanças ocorridas e promover a reflexão sobre os novos contactos com diferentes civilizações (*Programa de História A*, 2001: p. 29). Surge como conteúdo **“As Novas Representações da Humanidade”**, nomeadamente **“O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano: evangelização e escravização; os antecedentes da defesa dos direitos humanos.”**. No entanto, estes não são apontados como estruturantes. As AE relativas a esta temática circunscrevem-se a **“Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas”**.

No entanto, verifica-se que as civilizações que entram em contacto com os europeus acabam por ser relegadas para um segundo plano. São enunciados como aqueles que foram escravizados ou evangelizados. Aborda-se o reconhecimento dos

seres humanos, vítimas de tráfico, como aqueles que permitiram a prosperidade das grandes potências imperiais. Ignora-se a vitalidade, a prosperidade e até mesmo o nome das culturas e civilizações a que pertenciam. Oblitera-se a existência de um conjunto de estruturas, políticas, económicas, culturais e religiosas, que permitia a existência destas sociedades.

Atente-se ainda que a presença de escravos em Portugal Continental não obtém alusão: desde os diferentes tipos de escravos e de trabalho que podiam realizar, de que forma era feita a compra e venda destes indivíduos e o que significou a abolição da escravatura para estas pessoas. Este grupo social e a sua pertinência acaba por ser dissipada no *Programa de História A* e pelas AE, muito embora a última mulher escrava, do Império Português, tenha falecido na década de 1930³.

É possível introduzir aqui o enunciado referente a “Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, escravos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos;”, pertencente ao domínio **“Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais Na Primeira Metade Do Século XX”** e subdomínio **“O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”** (*Aprendizagens Essenciais 12.º ano*, 2018: p. 8). Aqui surgem as únicas referências a judeus, ciganos, escravos e homossexuais, do *Programa de História A* e das AE. O estudo de indivíduos pertencentes a estas minorias apenas neste momento de aprendizagem da História pode levar a ilações erróneas sobre as suas narrativas, nomeadamente que a ostracização destes grupos começara neste momento do século XX. Tal como fora mencionado anteriormente em relação à escravatura, são ignorados elementos constituintes da história e da cultura cigana e judaica, podendo-se ainda acrescentar a

³ SOARES, Dina (2017) – A última escrava portuguesa morreu em Lisboa nos anos 1930. IN Renascença. Disponível em <<https://rr.sapo.pt/2017/03/25/pais/a-ultima-escrava-portuguesa-morreu-em-lisboa-nos-anos-1930/noticia/79112/>> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

cultura muçulmana, cujo conhecimento e reconhecimento seria ser um fator da sua integração na sociedade.

Para além disso, convém tratar a homossexualidade como uma questão transversal que abarcou a todas as sociedades, ao longo da história. Abordá-la como um “fenómeno” contemporâneo reduz a história daqueles que lutam pelos seus direitos e aceitação desde há séculos. Ao longo da História verificou-se a existência, em alguns momentos, de tolerância das práticas homossexuais, como por exemplo nas sociedades greco-romanas (FARO, 2015: p. 125). É a partir da Idade Média que este tipo de comportamento começa a ser combatido, uma vez que deste tipo de relações não advinha descendência. A sodomia tornou-se ilícita e a Inquisição tratou este crime de forma equiparável à heresia. O pouco que se conhece atualmente sobre a homossexualidade nesta época é fruto da análise de processos da Inquisição (MATTOSO, 2011: p. 128). Conhecem-se ainda descrições de relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo em tribos Inca, Maia e Asteca, sendo que o indivíduo passava a ser considerado como pertencente a um terceiro sexo, quando adquiria características e responsabilidades do sexo oposto, numa tradição chamada *berdache* (FARO, 2015: p. 126).

Também é importante abordar a rarefação de conteúdos relacionados com a História da Mulher. Indicações deste tipo surgem apenas quando estudado o Módulo 7 **“Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX”** e no Módulo 8 **“Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”**, correspondendo aos conteúdos **“As transformações da vida urbana e a nova sociabilidade; a crise dos valores tradicionais; os movimentos feministas.”** e **“Alterações na estrutura social e nos comportamentos: a terciarização da sociedade; os anos 60 e a gestação de uma nova mentalidade – procura de novos referentes ideológicos, contestação juvenil, afirmação dos direitos da mulher”** (*Programa de História A*, 2001: p. 49) .

Ao introduzir apenas nestes momentos elementos constituintes da História da Mulher ignora-se o seu papel durante o longo processo do tempo histórico e qualquer preponderância que esta possa ter tido. Assume-se a imutabilidade de lhe atribuir uma

função de mãe, de esposa e de dona de casa, homogeneizando as camadas sociais a que poderiam pertencer. Desconsidera-se que as mulheres, com estatuto social inferior, realizavam ainda um vasto leque de atividades para que a sua família pudesse subsistir (MATTOSO, 2010: p. 308); que muitas mulheres enveredavam pela vida religiosa, ingressando em conventos que possuíam um conjunto de regras próprias, que visavam disciplinar, proibir tudo o que se pensasse profano e potenciar a santidade da vida, a que se juntava uma forte hierarquia a que deviam obedecer. O ingresso num convento significava um desligamento do resto do mundo (MATTOSO, 2011: pp. 277-283), pois nem a todas as mulheres cabia o destino de esposa, mãe dedicada ou vida clerical. Para uma grande parte delas o caminho que se traçava era o da prostituição. Embora esta profissão fosse aceite, era também vergonhosa, mesmo pelas liberdades e proventos que traziam, nomeadamente se a cortesã estivesse instalada à conta de cidadão respeitável. (MATTOSO, 2010: pp. 179-180). Desvaloriza-se a mulher como um agente social, religioso, político ou cultural, quando em contrapartida são enfatizados os homens que se sobressaíram nestes campos.

2.3. A (in)visibilidade das mulheres

Dans une société globalement dominée par le pouvoir masculin, les femmes ont néanmoins exercé tout le pouvoir possible. Les femmes du XIX^e siècle – et sans doute de tous les temps – n’ont plus pas été seulement des victimes ou des sujets passifs. (PERROT, 2005: p. 221)

A questão da invisibilidade feminina ao longo da História tem sido alvo de um maior interesse por parte dos historiadores nas últimas décadas, tendo sido Michelle Perrot uma das suas precursoras, através de obras como *Les femmes ou les silences de l’Histoire*, *Histoire des femmes en Occident* ou *Mon Histoire des Femmes*. Esta realidade trespassou para o ensino, tendo surgido artigos que aprofundassem a visibilidade da História da Mulher nos programas de História e nos manuais escolares.

Annie Rouquier (2000), no artigo *La visibilité des femmes dans l’histoire enseignée* refere que, para os alunos, a História é uma fonte de modelos coletivos ou

individuais, com os quais se identificam. No entanto, estes modelos são desiguais. O número de mulheres que aparece nos manuais de História é infinitamente inferior ao dos homens. O papel das mulheres nas sociedades do passado é apagado e, no final da escolaridade obrigatória, os alunos ignoram qual foi o papel que estas tiveram ao longo da História e o que conseguem dizer sobre elas limita-se ao estereótipo “ficavam em casa a tomar conta dos filhos”. A autora não deixa de questionar se esta realidade é a única apresentada às jovens da nossa sociedade. Se não lhes é explicado o seu passado, como poderíamos esperar que estas saibam escolher para o futuro?

Seria relevante ensinar uma história mista, em que à mulher e ao homem fosse atribuída a mesma pertinência, em que as mulheres deixassem de ser mudas ou inativas e passassem a ter uma palavra, onde fosse possível reclamar a visibilidade da mulher na História. O objetivo não seria alterar ou aumentar os programas, já demasiado extensos, mas instigar professor e alunos a olhar de outra forma para os conteúdos e a reequilibrar a ação de ambos os sexos ao longo da História, evitando as generalizações comuns, que acabam por deturpar o papel e a importância que as mulheres tiveram ao longo dos séculos (ROUQUIER, 2000: p. 2).

Antónia Fernández Valencia explica que, ainda hoje, os manuais escolares incluem as suas poucas menções a temáticas especificamente femininas em apêndices ou materiais complementares. Ou, ainda, concentram-se em figuras específicas ou momentos muito concretos, em que a mulher foi protagonista. Esta situação, embora pareça inclusiva, não deixa de marginalizar o papel e a importância da mulher (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 8). A História da Mulher quando relegada para um segundo plano, como complementar de uma História Geral, pode considerar-se discriminada (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 11).

As mulheres, independentemente do estrato social em que se encontram inseridas, devem ser vistas como um sujeito histórico, cujas ações, sejam elas passivas ou ativas, se demonstram significativas para a dinâmica e evolução da sociedade em que se encontram vinculadas (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 11).

As mulheres não deveriam ser estudadas apenas como um complemento da história masculina, mas ter em consideração aspetos que seriam unicamente femininos

e contextos onde se inseririam especificamente. Sendo possível destacar o papel de mãe e educadora dos filhos, as relações entre as mulheres dentro de uma mesma família; colégios, conventos, associações e movimentos femininos (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 12).

É importante ressaltar que não existe apenas “a mulher”, não deve haver uma generalização neste sentido, uma vez que há uma grande diversidade dentro deste coletivo. Ao longo dos séculos existiram mulheres, de condições sociais, económicas, religiosas e culturais diferentes. Ao longo das aulas deveria ser proporcionado ao aluno o contacto com diferentes perspetivas didáticas, que demonstrem essas situações (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 16).

Irene Vaquinhas partilha uma opinião semelhante àquela proposta pelas autoras mencionadas anteriormente, dando ênfase à questão da invisibilidade das mulheres nos Programas de História, em Portugal, e reiterando a marginalização que a História Social incorre como um dos principais motivos para essa situação. A autora ressalva o destaque que as figuras masculinas obtêm nestes documentos, através de uma cuidadosa análise ao conteúdo dos mesmos. No seu artigo, opta por oferecer um conjunto de propostas de trabalho que podem ajudar a solucionar este problema, considerando inadequada criação de uma tipologia de estudo somente para as mulheres, pois perfaria uma “história à parte”. A autora considera que o mais pertinente seria oferecer a visão da importância das questões da vida quotidiana, sendo uma zona de contacto entre os dois sexos, que não exige uma grande alteração programática, mas que permite que sejam referidas as repartições de papéis, lugares e funções que cada sexo desempenhava. Seria ainda vantajoso oferecer aos jovens estudantes qual fora a perspetiva das mulheres perante os grandes acontecimentos do seu tempo e de que forma estes as afetaram. A autora considera importante incluir biografias de figuras femininas que contribuíram para a sociedade, não sendo apenas uma forma de “justiça relativa, mas também um meio de proporcionar imagens valorativas femininas, tão importantes para jovens ainda em formação” (VAQUINHAS, s.d.: p. 102).

2.4. Falta aqui qualquer coisa...

Depois da análise realizada anteriormente, percebe-se que a importância atribuída ao “outro” patenteada pelo Conselho da Europa é intrinsecamente transcrita nas disposições oferecidas pelo *Programa de História A* e pelas *Aprendizagens Essenciais*. Porém, quando se realiza a análise dos conteúdos propostos denota-se uma discrepância entre este tipo de disposições.

Ao ignorar importantes elementos que compõem a História do “outro” ou não os estudando de forma aprofundada, optando-se por mencioná-los apenas de passagem, pode suggestionar nos estudantes a mensagem que estes aspetos não constituem uma parte fundamental da História, sendo a sua importância minorada. Os negros, ciganos, homossexuais, judeus, muçulmanos e mulheres... são atirados para a invisibilidade, fomentando a hegemonia de determinados grupos sociais.

Tudo isto está bem suportado na tese de Elliot Eisner, que defende que

what schools do not teach may be as important as what do they teach. I argue this position because ignorance is not simply a neutral void; it has important effects on the kinds of options one is able to consider, the alternatives that one can examine, and the perspectives from which one can view a situation or problems. The absence of a set of considerations or perspectives or the inability to use certain processes for appraising a context biases the evidence one is able to take into account. A parochial perspective or simplistic analysis is the inevitable progeny of ignorance (EISNER, 1985: p. 97).

Desta forma, pode-se perceber que aquilo que é exposto aos estudantes acaba por descartar uma série de elementos que são relegados para um lugar de omissão e silêncio, onde acabam votados à exclusão.

A perspetiva de Elliot Eisner enquadra-se na sua abordagem relativamente ao Currículo Nulo. O autor identifica esta problemática quando infere que as escolas não providenciam apenas um currículo aos seus alunos, mas três: o currículo implícito, que inclui crenças, valores e expectativas; o currículo explícito, que corresponde a tudo o que consta dos programas, referentes a cada ano de ensino e o currículo nulo, que

corresponde a todas as perspectivas, conceitos e competências que os estudantes não terão acesso durante o seu percurso escolar e, por isso, não serão capazes de as utilizar. (EISNER, 1985: pp. 87-97).

Esta omissão pode ter repercussões nas escolhas que os jovens podem vir a tomar no futuro. O autor considera, ainda, que o que é ensinado nas escolas se encontra intimamente ligado à tradição e ao sentido de previsibilidade que esta constitui (EISNER, 1985: pp. 105-107).

Ao determinar aquilo que é, ou não, ensinado dentro de uma sala de aula, e a existência de muitos temas que são obliterados, contribui para que os estudantes os entendam como irrelevantes. No entanto, e tal como Maria do Céu Roldão afirmou, “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (1999: 21). Os professores devem procurar novas formas de trabalhar o currículo escolar, gerindo-o e superando-o de forma a gerar conhecimentos novos. A disciplina de História não pode ser exceção.

Os manuais escolares têm um importante papel neste aspeto, na medida em constituem uma das referências de aprendizagens para os estudantes, tal como aponta a autora de *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia*, uma vez que são tidos como legítimos, pelo conhecimento que transmitem. No entanto, o professor deve ser capaz de questionar o que é apresentado nos manuais, principalmente em relação às presenças e ausências de determinados grupos sociais, temáticas e problemáticas, redirecionando o ensino da História para que estes elementos adquiram o protagonismo que nunca tiveram. Dessa forma, os professores podem criar referências para que os estudantes possam enriquecer e reinterpretar o conhecimento das sociedades do passado, que sejam alternativos aos valores dominantes na sociedade atual (FERNANDEZ VALENCIA, 2004: p. 11).

Tendo em conta o que foi referido, e segundo Luís Alberto Marques Alves, é possível acrescentar que estas temáticas são merecedoras de novo enfoque que ultrapasse os conteúdos programáticos e os autores de manuais, pois, desta forma, a

História passaria a ter um sentido relacional, utilitário e prospectivo. Com perspectivas menos situadas cronologicamente, com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos, garantir-se-ia, continua o autor, uma

motivação acrescida para os refractários à História. A variedade dos recursos, das estratégias, das avaliações tornar-se-ia menos inacessível (2009: p. 22).

Tudo isto permitiria que a História desempenhasse de forma mais preponderante o seu papel empático.

Capítulo 3 Uma sequência de “entretantos” ...

Pretendendo-se inverter a problemática estampada anteriormente, que refere a existência de currículo escolar que oblitera grupos, momentos e temas do seu enunciado, torna-se necessário oferecer uma modalidade que vincule uma nova abordagem. A multiperspetiva é apresentada pelo Conselho da Europa como uma das formas de enfrentar um ensino da História tendencioso, pois *History is not a single set of facts; it is not one truth. History is a multifaceted mirror of the past; there is never one true version of complex historical process* (Council of Europe, d).

Este processo vai ao encontro das ações estratégicas propostas pelas AE e envolvendo os estudantes no estudo e na pertinência do *Outro*:

- Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista;
- Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;
- Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: p. 9).

De acordo com Robert Stadling (2003), autor de *Multiperspectivity in History teaching: a guide for teachers*, comissionada pelo Conselho da Europa, o termo “multiperspetiva” começou a ser utilizado em questões relacionadas com o ensino da História nos anos 90, do século XX, estando baseado em três fundamentos.

Em primeiro lugar, surge o aparecimento da “Nova História”, que apresentava desacordo com a forma mais tradicional de ensinar História, com a sua ênfase na transmissão de conteúdos de História Política, com grande importância dada à

cronologia e às narrativas coincidentes com os grupos culturais predominantes. O propósito da “Nova História” não seria negar a importância dos elementos anteriormente mencionados, mas fornecer aos alunos meios para pensar historicamente, analisar e interpretar fontes, primárias ou secundárias.

Em segundo lugar, o reconhecimento de que, no passado, a História havia sido ensinada apenas numa perspectiva etnocêntrica e monocultural, ignorando-se certos grupos sociais, como as mulheres, os mais pobres, minorias étnicas, crianças, famílias e migrantes.

Em terceiro lugar, a preocupação em preparar os estudantes para um mundo multicultural. Enquanto, numa primeira fase, as escolas procuravam integrar as crianças de famílias migrantes, assimilando-as na comunidade recetora, esta política começa a ser questionada e percebe-se que estas minorias têm direito em manter a sua herança cultural. Desta forma, conceitos como “multiculturalismo” começam a ser mais predominantes nas escolas.

Assim, “multiperspetiva” é uma “strategy of understanding”, in which we take into account another’s perspective (or others’ perspectives) in addition to our own. (FRIETZCHE, cit. STRADLING, 2003: p. 13). Desta forma, compreender-se-ia que a multiperspetiva em História deveria caracterizar-se pela compreensão de eventos, personalidades, desenvolvimentos, culturas e sociedades através de diferentes perspetivas (STRADLING, 2003: p. 14). A multiperspetiva permite constuir uma narrativa histórica aprofundada e consistente, uma vez que é muitas vezes descrita como uma

sequence of “and thens” (i.e. this happened ...and then...this happened and then). Multiperspectivity supplements this linear process with a sequence of “meanwhiles” which convey the reactions and subsequent actions of “significant others” (STRADLING, 2003: p. 19).

Ann Low-Beer havia partilhado uma opinião similar no documento “The Council of Europe and School History” (1997), onde a questão da multiperspetiva já havia sido debatida, descrevendo-a como uma forma de ensinar História, tendo por base uma abordagem diferenciada ao currículo da disciplina, ou seja, utilizando uma pluralidade de perspetivas. A autora refere que todos os historiadores utilizam este tipo de abordagem e que os jovens estudantes conseguem, desde cedo, integrar este tipo de

pensamento usando como exemplo a existência de dois lados quando se reflete sobre batalhas.

No entanto, Chapman (2011) aponta que a questão da multiperspetiva pode ser uma noção ambígua. De uma forma literal, esta não desempenha papel algum no conhecimento histórico, pois o passado é algo que já não pode ser experienciado. Porém, de uma forma metafórica, pode ser como um encurtamento para os conceitos, questões e interesses que moldam os tipos de conclusões que é possível retirar do estudo do passado. Apesar de tudo, o autor enfatiza que a *tomada de perspetiva* pode desempenhar um importante papel na didática da História, sendo comumente designada por “empatia” ou, como o autor considera numa formulação mais adequada, “compreensão racional”. De acordo com este pressuposto, **pretende-se compreender o passado da mesma maneira que os indivíduos do passado o compreendiam.**

Baseado no que foi inferido anteriormente, é possível acrescentar que ao incluir a questão da “multiperspetiva” numa sala de aula, permite-se instigar nos estudantes a significância que os eventos históricos tiveram e o impacto destes nas pessoas do seu tempo, uma vez que

multiperspectivity has also the potential to show that historical events are always human actions. Every historical event is based on decisions made by people relying on their information. Therefore, the quality of the decision depends on the quality of the information. Decisions are also based on convictions, perhaps also on wishes or fears. If one understands the background of the people who are responsible for decisions leading to historical events, then one also understands the events themselves. Based on this essential knowledge, prejudices can be recognized, reflected and overcome, and also insights can be drawn for the present time (HACKMANN, 2017/2019: p. 5).

Capítulo 4 Um longo percurso pela frente

“Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor” (FLORES, 2015: p. 4).

A frase de Maria Assunção Flores serve de mote para introduzir a temática da Iniciação à Prática Profissional (IPP). O Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH), frequentado ao longo de dois, estrutura-se em torno de um conjunto de unidades curriculares complexas que têm como objetivo auxiliar o/a estudante na sua formação profissional, enquanto professor/a. Estas, para além do aspeto central da História, subordinam-se às áreas da didática específica e da formação educacional geral, uma vez que ensinar é muito mais do que declamar conhecimento científico. O primeiro ano engloba essencialmente o estudo e a participação nestas áreas curriculares. O estudante, nesse momento, ainda mantém o seu papel de aluno. É com o início do segundo ano, com a IPP, que tudo muda. Nesse momento, aquele que durante todo o seu percurso académico teve a designação de estudante passa a assumir uma nova responsabilidade, vivendo num limbo permanente, mas já se considerando professor.

Este novo comprometimento inicia-se sob a orientação de um professor e, por norma, inserido num núcleo de estágio, com colegas que buscam aperfeiçoar as suas competências e terminar a sua formação, tal e qual, o indivíduo em questão. Aqui, o estudante, que tenta afirmar-se como professor, tem de se debater com a teoria e a prática. Tudo aquilo que aprendeu, as suas crenças, os seus valores e os seus objetivos são colocados à prova dentro da sala da aula. É o confronto entre a idealização e a realidade.

Tentando comportar tudo o que de novo se manifesta, o indivíduo vai recorrer àqueles que lhe trarão direção e segurança: o professor orientador e o professor supervisor de estágio.

Nos subcapítulos seguintes serão abordados todos os elementos que confeccionaram o ano de Iniciação à Prática Profissional. Em primeiro lugar, serão apresentadas a escola e, logo de seguida, as turmas. Por fim, será apresentada a metodologia utilizada no que diz respeito à introdução da temática do “outro” na sala de aula. Assim, pretende-se **relatar** o caminho traçado para a realização deste projeto.

4.1. O Melhor Cenário Possível

[...] Hoje, o Agrupamento de Escolas de Valongo é um território educativo onde é preciso pensar, interagir, convocar, incentivar, estimular, ...trabalhar, ... acreditar, criar expectativas elevadas, ...sentir ...e dar asas ao sonho...

Convocando a metáfora de Benjamin Zander, diria que todos os músicos desta orquestra tocam a mesma partitura: a qualidade das aprendizagens.

Muito caminho percorrido, muita dedicação, muita resiliência, muito trabalho...

Emoção e sonhos...

Porque todo o conhecimento começa com o sonho. (Ruben Alves)

[...] O Agrupamento de Escolas de Valongo já se impôs na sociedade educativa, deixando uma marca indelével na educação e formação da região [...].

Paula Sinde
(5 de junho 2017)⁴

A Escola Secundária de Valongo foi o palco central onde decorreu a ação. Um local onde o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem e da formação sempre se manifestaram como aspetos primordiais para o seu progresso, como se pode verificar pelas palavras da Professora Paula Sinde, diretora



Figura 1 Escola Secundária de Valongo

Disponível em: [ht https://www.cm-valongo.pt/pages/499?poi_id=317](https://www.cm-valongo.pt/pages/499?poi_id=317)

⁴ Disponível em: < <http://www.esvalongo.org/portal/> > [Consultado a 10 de agosto de 2010].

do Agrupamento de Escolas de Valongo (AEV), transcritas acima. O AEV tem como missão formar cidadãos, com competências que lhes permitam uma integração plena na sociedade, sendo um espaço inclusivo e aberto a todas as diferenças, para conseguir dar resposta às exigências que essa situação implica, com rigor e eficiência (*Agrupamento de Escolas de Valongo*).

Inaugurada no ano letivo de 1986/1987, com vista a substituir a Secção de Valongo da Escola Técnica de Ermesinde, que funcionava desde o 1 de outubro de 1972,

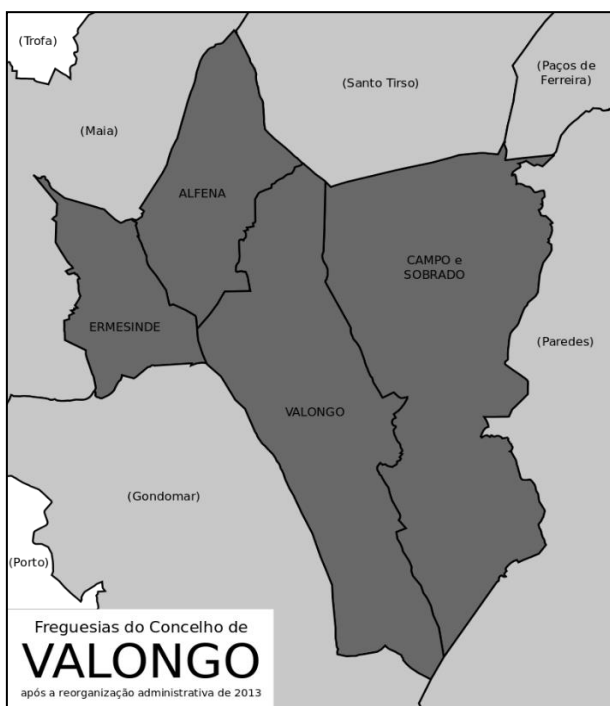


Figura 2 Concelho de Valongo

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Valongo#/media/Ficheiro:Valongo_freguesias_2013.svg

para se tornar uma das suas quatro freguesias. Estas caracterizam-se pelas suas particularidades marcadamente rurais. Este concelho possui um perfil de população jovem, com um nível de envelhecimento da população inferior ao nacional (*Projeto Educativo*, 2019-2022: p. 15).

A Escola Secundária de Valongo tem, como oferta educativa, o 3.º ciclo do Ensino Básico; o Ensino Secundário recorrente, com os cursos científico-humanísticos, nomeadamente, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências

pertence ao Agrupamento de Escolas de Valongo que, em 28 de junho de 2012, agregou este estabelecimento de ensino ao Agrupamento de Escolas de São João de Sobrado. O AEV integra seis escolas, entre as regiões de Valongo, Sobrado e Campo (*Projeto Educativo*, 2019-2022: pp. 10-11).

Valongo é um concelho com características maioritariamente urbanas, pertencente à área metropolitana do Porto, sendo que Sobrado e Campo, denominadas por União de Freguesias de Campo e Sobrado, foram agregadas, através da reorganização administrativa de 2013,

Socioeconómicas e Artes Visuais; os Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), sendo eles os de Tipo 2, correspondendo a Pastelaria, Panificação e Empregado de Restaurante/Bar; os Cursos Profissionais de Técnico de Cozinha e Pastelaria, Técnico de Desporto, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Restaurante/Bar, Técnico de Operações Turísticas, Técnico de Cozinha/Pastelaria e Técnico Administrativo. Possui ainda Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares (*Projeto Educativo*, 2019-2022: p. 14).

No ano letivo 2019/2020, o tema integrador de todos os ciclos de ensino e escolas do agrupamento foi “SUSTEN(H)ABILIDADE – O meu... O teu... O nosso planeta...”, que apela à articulação de trabalhos entre docentes e alunos, que demonstrassem um maior entendimento de consciência social, tal como vem referido no Plano Anual de Atividades (PAA). Este documento articula-se com o Projeto Educativo, abordado posteriormente (*Plano de Atividades*, 2019-2020: p. 4).

São desenvolvidos vários projetos, com vista a complementar curricularmente a formação dos estudantes. Estes projetos têm por base fomentar a consciência cívica dos jovens, assim como incutir os valores de liberdade e democracia, promovendo as dimensões sociais, económicas, culturais e artísticas. Assim, destaca-se o “Parlamento dos Jovens” e “Valongo, cidade utópica/Utopia 500”. Além destas iniciativas, convém mencionar os clubes, que acrescentam ainda a versão lúdica, sendo eles “Clube Europeu”, “Clube Despertar Con(s)Ciências”, “Clube de Proteção Civil e Ambiente – Prevenir Mais, Viver Melhor”, “Clube de Robótica ROBO@EV”, “Clube de Jornalismo”, “Clube Serras do Porto”, “Clube de Filosofia”, “Clubes de Música”, “Grupo de Folclore”, “Grupo Coral” e clubes de teatro “TEBAS” (Sobrado) e Teatro na Escola (Valongo), sem esquecer o desporto escolar, que visa promover hábitos saudáveis nos estudantes (*Plano de Atividades*, 2019-2020: p. 34).

Evidenciam-se as iniciativas que promovem uma educação multilingue e os projetos relacionados com a mobilidade escolar, como o *Programa Erasmus+* (*Plano de Atividades*, 2019-2020: p. 36).

Este Agrupamento reconhece que a separação geográfica das escolas que lhe pertencem é uma das suas maiores fragilidades. Assim como as condições do parque escolar, com necessidades de requalificação; a falta de pessoal não docente e de respostas que facilitem a integração dos estudantes, provenientes das localidades mais deprimidas e que possuem uma conjuntura familiar desestruturada (*Projeto Educativo*, 2019-2022: p. 19).

De acordo com o seu Projeto Educativo, o EAV propõe-se a seguir uma série de medidas para reduzir as suas fragilidades. Estas medidas são suportadas por três eixos que visam dar resposta à ação deste projeto.

O Eixo 1 – Sucesso Educativo – visa a melhoria das aprendizagens, a promoção do respeito, da responsabilidade e do compromisso, para a obtenção de melhores resultados.

O eixo 2 – Qualidade da Ação Educativa – pretende desenvolver a qualidade do desenvolvimento profissional, alicerçada no rigor e melhoria.

O eixo 3 – Relação Escola – Comunidade: Parceria Educativa – define a identidade deste agrupamento, para promover o seu valor perante a comunidade escolar. Para cada eixo foram designadas objetivos, metas e estratégias, sendo este um plano flexível, com revisão anual (*Projeto Educativo*, 2019-2022: p. 27) .

O AEV defende uma série de princípios que permitem orientar o trabalho que é desenvolvido, assim como o modelo organizativo de escola pública que seguem. Neste sentido, comprometem-se a promover o sucesso escolar dos estudantes e a prevenir que estes abandonem o ensino, desenvolvendo um ensino público de qualidade; fomentar a equidade social; assegurar condições de estudo e trabalho; garantir que se cumpram as normas, promovendo a disciplina; favorecer a natureza pedagógica sobre a natureza administrativa, para um melhor desenvolvimento da missão que o AEV se dispõe; assegurar uma boa gestão escolar, com boa comunicação e transparência e promover condições para uma boa participação dos elementos da comunidade educativa.

Desta forma, é possível concluir que o Agrupamento de Escolas de Valongo se posiciona como “um agrupamento de escolas de excelência, reconhecido na sociedade educativa, pela qualidade das suas práticas” (*Agrupamento de Escolas de Valongo*).

4.2. O Clube dos Protagonistas Anónimos

Depois de definido o palco central para o desenrolar da ação, segue-se a apresentação dos atores.

Para a implementação do estudo de caso, que permitiria a elaboração deste Relatório de Estágio, foram selecionadas duas turmas, de entre as três que compunham o horário da Professora Isabel Ferreira, Orientadora Cooperante. As duas turmas pertenciam ao 10.º ano. Para o presente Relatório, as turmas terão a denominação de Turma X e de Turma Y, de forma a manter o anonimato dos estudantes.

Os dados que serão apresentados de seguida pretendem, de forma sucinta, caracterizar as duas turmas.

A Turma X era constituída por 25 estudantes, 16 raparigas e 9 rapazes, no início do ano letivo, mas um dos alunos não compareceu às aulas, devido a problemas de saúde. Com o fim do primeiro período, estas variáveis foram alteradas, devido à mudança de turma, por parte de 3 alunos, 2 raparigas e 1 rapaz. A média das idades situava-se nos 15 anos.

Nesta turma encontram-se 5 alunos com retenção no ano anterior.

Realça-se que uma das alunas, não sendo de nacionalidade portuguesa, estava inscrita na disciplina “Português Língua Não Materna”, percebendo-se maiores dificuldades de expressão na língua portuguesa.

A turma Y era constituída por 20 estudantes, 13 raparigas e 7 rapazes. A média das idades dos estudantes desta turma situa-se nos 15 anos. Devido a problemas de saúde, os quais eram suportados por atestado médico, um dos alunos não compareceu às aulas do segundo período, pelo que os trabalhos e conteúdos eram-lhe fornecidos pelos professores, de forma não presencial.

Na turma em questão, três alunos apresentaram retenção no ano anterior.

No que diz respeito ao perfil pedagógico, tendo em conta as aprendizagens e atitudes dos estudantes, as duas turmas não poderiam ser mais díspares.

Na Turma X, o nível de empenho nas aulas era baixo. A turma caracterizava-se por ter alunos que davam maior ênfase à conversa e desestabilização na aula do que aos conteúdos que a Professora lecionava. No entanto, cumpriam as tarefas que lhes eram propostas durante o tempo de aula, embora escapassem à realização dos trabalhos prescritos para casa, com exceção de alguns elementos. Aderiam de forma positiva à leitura e análise de documentos históricos ou historiográficos. A assiduidade e a pontualidade não são motivos de destaque positivo.

Na turma Y, os alunos mostravam-se comprometidos com as tarefas propostas nas aulas, realizando-as de forma célere e com proveito. Era uma turma dinâmica e curiosa, com uma boa capacidade de compreensão dos conteúdos lecionados. A natureza dedicada desta turma permitiu a utilização de diferentes estratégias de ensino e elementos didáticos diversos. A maioria dos alunos entregava os trabalhos propostos para casa, sendo raros os elementos que não o faziam. A assiduidade e a pontualidade dos alunos desta turma são razões de ressalva.

Tendo em conta a realidade vivenciada durante o 3.º Período, devido à pandemia suscitada pelo vírus COVID-19, em que os estudantes foram submetidos a aulas à distância, designadas por aulas síncronas, lecionadas através da plataforma ZOOM, verificou-se o mesmo tipo de disparidades entre as duas turmas. A maioria dos estudantes pertencentes à turma X mantiveram o baixo nível de empenho nas aulas, sendo pouco participativos e, certos casos, manifestando continuas ausências. Os estudantes que haviam revelado interesse durante as aulas presenciais conservaram essa particularidade. No que diz respeito à turma Y, a maior parte dos estudantes revelou-se assídua e participativa. Este método de trabalho permitiu que o estudante, cujos problemas de saúde o impossibilitavam de frequentar as aulas presenciais, pudesse assistir às aulas lecionadas pelos professores e, embora apenas de forma virtual, pudesse voltar a estar em contacto com os colegas de turma, sendo uma mais-valia no seu processo de aprendizagem.

4.3. Modos de fazer

Quando se optou por trabalhar a temática do “outro” nas aulas de História, durante o ano de Iniciação à Prática Profissional, traçou-se um plano de ação.

Assim, pensou-se que a primeira etapa deste processo passaria por apresentar aos estudantes indivíduos que geralmente não protagonizam as páginas dos manuais de História. Como foi possível observar, a vasta bibliografia que constitui a exposição teórica deste projeto contém um elevado número de exemplos de conteúdos que normalmente não são abordados com os estudantes nas aulas de História. Por essa razão, percebemos desde o início que deveriam ser tomadas opções relativamente aos temas que poderiam ser tratados. Para além disso, dever-se-ia ter em conta a “multiperspetiva” e compreendeu-se que as palavras de Stradling fazem todo o sentido

the objective here is to help them to learn how to analyse and interpret different and contrasting perspectives rather than necessarily always offer them as complete a picture of every event as is possible (STRADLING, 2003: p. 22).

Desta forma, considerou-se que deveriam ser propostos aos estudantes pequenos exercícios e atividades que apresentassem as perspetivas do “nós” e dos “outros”. Por fim, seria aplicado aos estudantes um questionário, de forma a compreender quais as perceções que estes tinham em relação aos temas e protagonistas que não eram abordados nas salas de aula.

4.4. E se eu fosse uma *mulher*

Gradualmente, começou-se a introduzir a temática do *Outro* nas aulas. Após alguma preparação, tomou-se como opção privilegiada introduzir a temática das mulheres na sala de aula, uma vez que o estudo do papel das mulheres ao longo da História se manifesta como uma das principais ausências, tanto nos manuais, como nos Programas de História. Para tal, foram-se aplicando exercícios que incluíssem detalhes da vida destas ou apresentando biografias de personalidades, compatíveis com os conteúdos da aula em questão.

Uma das primeiras tarefas propostas aos alunos, relativamente a este tema, foi apresentada numa aula sobre a Idade Média. Esta aula pertencia ao domínio **“Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências”** e consequentemente ao subdomínio **“O espaço português”**. A aula foi lecionada à turma X, tendo sido preparada para 90 minutos; no entanto, o remate da aula, com elaboração do quadro-síntese, foi realizado na aula seguinte.

Pediu-se aos estudantes que, em grupo, elaborassem uma série de textos, com o objetivo de compreender a sociedade medieval. No que pode ser descrito como uma atividade de *role-play* (ANEXO 1), cada grupo de estudantes recebeu uma folha de papel contendo indicações. Estas iniciavam-se pela indicação “Imagina que”, seguindo-se orientações sobre o tipo de texto a escrever (entrevista, diálogo ou monólogo), papel que representariam: geógrafo, senhor feudal, Rei de Portugal, mulher nobre, colono, escravo, servo, assalariado ou membro do clero. Posteriormente, eram apresentados os elementos que se pretendia que os estudantes incorporassem no seu texto.

Após a elaboração destes textos, proceder-se-ia à apresentação oral à turma e à construção de um quadro-síntese, que agrupasse os principais elementos de cada texto. Esta atividade pedia a consulta de vários documentos e textos, contidos no manual, cujas páginas que se encontravam discriminadas na folha de papel entregue aos estudantes. Excetuando esta regra, destaca-se o documento intitulado “O papel reservado à mulher” (ANEXO 2) e os documentos que serviriam de base, para a elaboração do texto sobre o Clero, uma vez que o manual não apresentava exemplos sobre estes temas. Estes documentos foram entregues juntamente com a planificação da atividade.

Esta atividade ofertava um resumo dos conteúdos previamente lecionados. Promoveu-se ainda a uma sensação de empatia, pois este exercício visava que os estudantes se colocassem na pele do “outro”. Para além disso, conservava a particularidade de apresentar a sociedade medieval através da multiperspetiva de vários indivíduos, pertencentes a grupos sociais diferentes, que a vivenciaram.

O texto referente ao papel da mulher na Idade Média em Portugal tinha como pressuposto uma entrevista a uma mulher, pertencente à nobreza. Este foi elaborado

por um grupo de alunas, que acabou por descurar a posição social e as atividades a que o documento de apoio aludia como principais no dia-a-dia de uma mulher nobre. Como resultado, foi desenvolvido um texto generalista, que indicava a preparação de alimentos e o cuidado dos filhos, como atividades principais do quotidiano.

No seguimento da preparação de um evento na Escola Secundária de Valongo, cujo tema era “Centralização do Poder Régio em Portugal: de D. Afonso Henriques a D. Dinis”, foi pedido aos estudantes, das duas turmas, que realizassem trabalhos que incorporassem personalidades ou momentos desta baliza cronológica.

Este evento realizar-se-ia após uma visita de estudo a Guimarães, onde os alunos visitaram o Castelo de Guimarães, o Paço dos Duques de Bragança e o Museu Alberto Sampaio. Posteriormente, seria realizada uma pequena conferência na ESV, com a participação de um orador da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante a qual os alunos apresentariam os trabalhos elaborados.

Tendo em conta que a) não foi atribuído um modelo específico de trabalho, b) o tema abarcava apenas a barreira cronológica citada anteriormente e c) um dos principais critérios de avaliação seria a criatividade, os alunos foram encorajados a desenvolver trabalhos diversificados. Para além disso, foi-lhes sugerido que olhassem para as rainhas desta época, pois considerou-se que seria pertinente explorar a influência e importância que estas possuíam. Admiravelmente, esta ideia acabou por ser acatada por alguns grupos, da turma Y, uma vez que nenhum grupo da turma X optou por desenvolver trabalhos neste sentido.

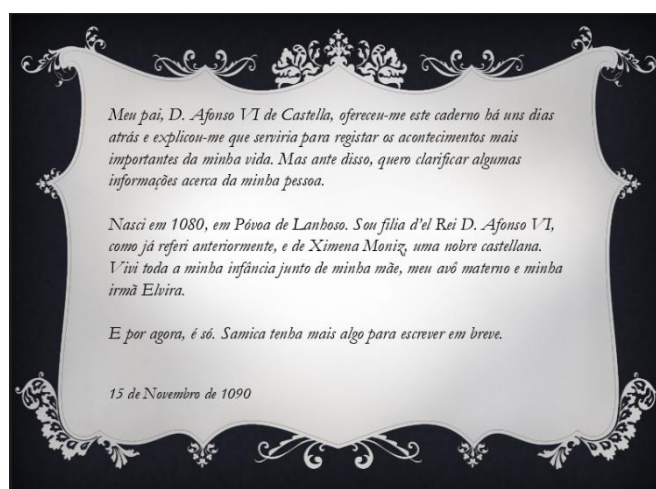


Figura 3 Diário de D. Teresa de Leão

Um dos grupos, composto por quatro alunas, compôs um diário em PowerPoint, pertencente a D. Teresa de Leão (ANEXO 3), exposto acima. Este trabalho primou pela utilização de palavras e expressões em latim, procurando evocar os sentimentos que esta personalidade histórica sentiu ao longo de alguns dos momentos mais marcantes da sua vida, como o seu casamento com Henrique de Borgonha e a doação do Condado Portucalense por seu pai; o nascimento dos seus filhos, assim como a perda de um deles; a morte do seu esposo; o momento em que passou a assinar os documentos como *regina*; os tumultos com a sua irmã Urraca e a aliança com Fernão Peres de Trava; e a derrota na Batalha de São Mamede, contra D. Afonso Henriques.

Neste trabalho denota-se a importância do papel de mãe e esposa, mas ressalva-se que os outros aspetos que fizeram parte da vida de D. Teresa de Leão não foram apagados, nem menosprezados.



Figura 4 Diário de D. Isabel de Aragão

Um segundo grupo, também composto por quatro alunas, procurou realizar um diário, em PowerPoint, pertencente a D. Isabel de Aragão (ANEXO 4). Este iniciou-se com uma apresentação da rainha, quem foram os seus pais e os seus irmãos, o seu marido e os seus filhos e descrições de momentos marcantes da sua vida, como o dia em que se tornou viúva. Por fim, as alunas optaram por acrescentar um diapositivo apresentando algumas

curiosidades sobre a rainha, como a sua beatificação e canonização. Este trabalho prima pela clareza do texto e pela utilização de imagens ao longo do PowerPoint. Aqui verifica-

se um maior afastamento da personalidade de D. Isabel de Aragão, uma vez que as alunas optaram por recorrer a um texto mais factual, que envolveu de forma subtil os sentimentos que a rainha de Portugal poderá ter sentido nos momentos que assinalaram a sua vida.

Por fim, convém assinalar o trabalho desenvolvido por três alunas, um pequeno vídeo contendo uma encenação da Batalha de São Mamede, onde D. Teresa de Leão é uma das personagens principais, sendo interpretada por uma das alunas. No final do vídeo, segue-se uma entrevista onde D. Teresa faz a sua análise sobre o resultado da batalha. O intuito deste vídeo foi trazer o humor para as aulas de História e para o momento que tencionaram representar.

O desenvolvimento destas pequenas atividades culminou na elaboração de uma aula de 90 minutos, unicamente sobre o “Papel da Mulher na Expansão Portuguesa”, pertencente ao domínio **“A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI”**, subdomínio **“O Alargamento do Conhecimento do Mundo”** e tendo como *Aprendizagens Essenciais* “Reconhecer o papel dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista” e “Demonstrar que o império português foi o primeiro poder global naval”. Esta aula foi lecionada às duas turmas, pertencentes à amostra selecionada para a redação deste Relatório de Estágio (ANEXO 5).

O intuito desta aula foi demonstrar aos estudantes que a mulher teve um papel preponderante, numa das épocas mais relevantes da História de Portugal, uma vez que a abordagem da temática da Expansão Ultramarina Portuguesa é tipicamente feita pela perspetiva masculina. Para além disso, e tendo em conta a forma como a aula foi preparada, pudemos abordar temas como a homossexualidade, a prostituição e a orfandade.

Tomando como ponto de partida uma série de bibliografia da autoria da Professora Doutora Amélia Polónia, a aula foi dividida em duas partes.

A primeira parte centrou-se nas mulheres que partiram de Portugal nesta época, analisando a presença feminina a bordo das embarcações e as formas como esta

presença se concretizava, seja por consentimento régio ou de forma clandestina. Foi importante mencionar que durante o processo expansionista a presença da mulher a bordo sempre foi severamente proibida e punida, mesma que esta fosse casada. Não obstante, a presença feminina a bordo revelou-se como algo extraordinário e não comum, sendo entendida como um ato excecional, num universo caracteristicamente masculino. A falta de documentação sobre o assunto inflama a ideia da clandestinidade, sem nunca colocar em causa o facto de a presença feminina a bordo ser minoritária, como referido previamente.

Estando latente que a presença feminina a bordo resultaria na mulher como agente de colonização, foi tida em conta a forma como esta se manifestava nos territórios ultramarinos. A diversidade de áreas que compunham o espaço ultramarino português criou uma forte diversificação na dinâmica colonizadora que a mulher portuguesa vivenciou, tendo em consideração a distância geográfica, os objetivos políticos, económicos e as condições de salubridade e climatéricas que os territórios poderiam oferecer. Enquanto em certas zonas era promovida a emigração de casais/famílias para colonizarem o local, para outras, mais concretamente no Oriente Índico, esta situação era menos frequente, tendo sido privilegiado o envio de mulheres, pela Coroa, para que contraíssem matrimónio com indivíduos portugueses que já se encontrassem no local. Neste ponto elaborou-se ainda a questão da emigração familiar forçada, consistente com o degredo ou fuga de cristãos novos e ciganos, como um dos aspetos para o aparecimento de figuras femininas nos territórios afetos à colonização.

Não passível de menosprezar é ainda a questão referente às “Órfãs d’El Rei”, acolhidas por diversas instituições espalhadas pelo reino, dotadas pelo monarca e posteriormente enviadas para os espaços ultramarinos para se casarem. Para além disso, procedeu-se ainda a uma análise das principais características e comportamentos evidenciados pelas mulheres portuguesas nos locais de destino, com principal incidência das restrições que lhes eram aplicadas, o seu “entesouramento” e isolamento de espaços públicos, sem menosprezar a vantagem em termos de proteção contra as doenças e mosquitos tropicais, alargando a sua esperança média de vida.

A segunda parte da aula abordou as mulheres que ficaram em Portugal e os vários contextos em que atuaram, nomeadamente o demográfico, familiar, laboral e socioeconómico.

Antes de mais, salienta-se que a quantidade de mulheres que se mantiveram no reino foi maior do que aquelas que partiram. Posteriormente, acresce que as mulheres sempre foram um importante aglomerado de mão-de-obra, embora tivessem oportunidades limitadas.

Nesta parte da aula foram discutidas as principais implicações que a ausência de indivíduos do sexo masculino provocou e de que forma essa situação alterou os vários aspetos das vidas das mulheres da época. Destacou-se que uma mulher poderia ter, em estado de ausência, o pai, o marido, os irmãos e até os filhos, visto que nas sociedades marítimas era comum a celebração de matrimónios entre famílias que possuíssem a mesma linha profissional, sendo esta transmitida entre gerações. Compreende-se que, em termos demográficos, se tenha verificado um aumento dos intervalos entre gestações, baixas taxas de fecundidade e casamentos sem filhos, assim como uma elevada taxa de viuvez precoce e de mulheres solteiras. Para além disso, são comuns os casos de famílias monoparentais, fenómenos de bigamia e comportamentos sexuais considerados desviantes, como a homossexualidade feminina praticada por esposas de marinheiros ausentes.

No que diz respeito ao contexto económico, mencionou-se que se desenvolveram várias *indústrias* que suportavam o empreendimento da navegação, como a construção naval, a tecelagem, a cordoaria e as indústrias de produção alimentar. Este aspeto, conjugado com a falta de mão-de-obra masculina e o aumento das migrações rurais femininas para as cidades e vilas marítimas em desenvolvimento, revela um aumento da relevância da mão-de-obra feminina. Esta situação permite maiores oportunidades de autossustento para mulheres solteiras e viúvas, contribuindo para que os números de casamentos e segundos casamentos descessem. Para além disso, as mulheres casadas puderam contribuir para o aumento dos rendimentos concernentes às suas famílias. Verificou-se, ainda, uma maior participação da mulher em diferentes dinâmicas sociais que lhe eram vedadas previamente, como a educação

e dotação dos filhos, tutorias, intervenções judiciais ou gerência dos negócios de família, aspetos que podem ser encontrados nos registos notariais.

A preparação desta aula teve em conta a novidade do tema para os estudantes e a ausência de material de apoio no manual escolar. Como tal, foi elaborada uma apresentação PowerPoint contendo vários documentos históricos e historiográficos (ANEXO 6). Teve-se em atenção a diversificação de documentos escritos, imagens e tabelas. Como principal guia para esta aula existiu um conjunto de três questões-orientadoras: “Quais foram as principais razões que explicam a saída de mulheres do reino para os espaços ultramarinos?”, “Como eram tratadas as mulheres portuguesas nos espaços ultramarinos?” e “De que modo se explica a diminuição do número de homens e um maior protagonismo da mulher no contexto demográfico, familiar e laboral?”.

A escolha dos documentos integrados na apresentação da aula teve como base a pretensão da abrangência dos variados temas em análise e o consequente auxílio à elaboração de uma resposta, por parte dos estudantes, às questões-orientadoras acima transcritas. Para tal, foi selecionado um documento que mostrava a existência de mulheres portuguesas nos territórios ultramarinos, que deveriam chegar a esses espaços por consentimento do monarca; um segundo documento que retratava a forma como as mulheres portuguesas eram tratadas nos espaços ultramarinos, associado a uma imagem que oferecia uma informação complementar; e um último documento, um quadro informativo, que enunciava os principais poderes e funções que as mulheres desempenhavam em atos notariais. Este documento foi escolhido precisamente devido às dificuldades que os estudantes já haviam mostrado em relação à análise deste tipo de recurso.

Para além disso, o PowerPoint incluiu uma série de esquemas, que os estudantes puderam registar no caderno diário, que sintetizavam os principais aspetos relativamente aos conteúdos em análise.

Para concluir a aula foi proposta aos alunos uma atividade que pretendia que estes se colocassem no papel de uma destas mulheres e escrevessem um pequeno texto, no qual narrassem um dia das suas vidas, como se de um diário se tratasse. Esta

atividade foi pensada como uma forma de criar empatia e dar voz a estas *mulheres*, que durante muito tempo foram silenciadas pela historiografia.

Esta tarefa foi atribuída aos alunos para que estes a realizassem de forma autónoma, dando-lhes total liberdade de escolha em relação às características, profissões e tudo o que julgassem pertinente para construir o perfil da personagem.

A reação das duas turmas à atividade proposta foi bastante diversa. Enquanto a turma X demonstrou desinteresse em relação à mesma, a turma Y revelou-se bastante entusiasmada.

Houve duas situações semelhantes nas turmas envolvidas.

A primeira reporta-se à pergunta “Onde estavam e o que faziam as mulheres durante a época da expansão portuguesa?”, à qual os alunos responderam “em casa a tomar conta dos filhos”, corroborando o que Annie Rouquier tinha exposto no seu artigo *La visibilité des femmes dans l’histoire enseignée* (2000). A resposta a esta pergunta, sem qualquer delonga, demonstra que esta circunstância já é tida como um facto, que se encontra entranhado em cada estudante e não suscita qualquer dúvida, de que esta é a resposta certa à pergunta realizada.

A segunda corresponde à comparação entre a situação apresentada, nomeadamente, a substituição de papéis masculinos por papéis femininos, uma vez que houve uma diminuição do número de indivíduos do sexo masculino. A falta de homens permitiu que houvesse uma maior necessidade de mulheres no mundo do trabalho e estas, gradualmente, começaram a ganhar um maior destaque e a adquirir maior independência. Em ambas as turmas os estudantes ofereceram como exemplo a situação ocorrida nas I e II Guerras Mundiais, durante as quais o papel da mulher no ambiente laboral se manifestou mais preponderante.

Na turma X, a aula correu com obstáculos, tendo sido pautada por momentos de falta de atenção e desinteresse por parte dos estudantes, impedindo que o exercício final pudesse ser realizado durante a aula. Como tal, o exercício foi pedido como trabalho de casa, a ser entregue na aula seguinte. Apenas cinco trabalhos foram entregues (ANEXO 7).

Todos os textos continham referência à carência de homens (maridos, pais e irmãos), familiares da mulher, quer seja pela saída de Portugal nas embarcações ou pela morte, e o ingresso no mundo do trabalho por parte desta, de forma a conseguir sustentar a família.

Estou tão triste, como já sabes perdi o meu marido à uma semana e já gastei todo o dinheiro que havia para comer, para além disso comecei a trabalhar para me sustentar a mim e ao meu filho. **(Aluno 1)**

Ontem partiu o meu pai e o meu irmão em busca de novas terras. Isto significa que eu terei de trabalhar e sustentar as minhas 2 irmãs e a minha mãe, pois ela está muito doente para trabalhar. **(Aluno 5)**

Denota-se, num dos textos, uma compreensível confusão dos conteúdos lecionados na aula, uma vez que esta temática era nova, interpelando as questões relacionadas com as mulheres que ficavam em Portugal com as relacionadas com as mulheres que partiam de Portugal.

Faz hoje três meses que o meu marido embarcou e eu fiquei aqui em Portugal a tomar conta do filho Artur.

Sempre que eu vou ao mercado tenho de ir toda tapada, só se vê os meus olhos, mas assim como eu as outras mulheres também, nós temos de ir assim para que não sejamos cobiçadas e para nos protegemos dos perigos. **(Aluno 3)**

Todos os textos destacam uma sensação de orgulho da mulher por entrar no mundo do trabalho. Segue-se o exemplo dos trabalhos de duas alunas:

estou feliz, com esta oportunidade de o sexo feminino não estar confinado às lidas domésticas, bem como à educação dos filhos enquanto crianças. Sendo assim foi-me atribuída a função de ajudar na construção das velas dos navios, o que para mim é uma grande vitória saber que, para além de estar a ser útil de maior dimensão onde apenas os homens participam, estou a lutar e a conseguir alguma liberdade e independência. **(Aluno 2)**

Estou a gostar daquilo que faço, porém ao fim do dia sinto-me exausta porque também tenho as tarefas de casa. **(Aluno 4)**

Na turma Y, a aula foi recebida com muito agrado por parte dos estudantes, que consideraram importante a introdução desta temática nas aulas de História. Os estudantes mostraram-se participativos e empenhados em analisar os documentos e realizar as tarefas propostas. Neste caso, a tarefa final pôde ser realizada durante a aula. Embora o intuito principal deste exercício fosse ser realizado individualmente, a pedido dos alunos, a estratégia acabou por ser alterada e o texto realizou-se a pares.

Dos onze textos obtidos (ANEXO 8), quatro têm como tema principal as mulheres que deixaram Portugal. Deste número, destacam-se três que optaram por atribuir, explicitamente, a condição da prostituta à personagem que optaram por criar. O quarto texto relata a vivência de uma mulher que é colocada num navio contra a sua vontade e por força do poder régio. Descreve que teve uma longa jornada para aprender a reintegrar-se na sociedade e que deverá casar-se com um marinheiro. Embora não seja explícito, é possível deduzir que esta personagem terá tido a mesma condição das anteriormente mencionadas.

Depois de uma longa jornada de reintegração na sociedade, finalmente vou entrar para um barco para constituir família com um dos tripulantes.

Foi uma fase difícil até ao dia de hoje, pois tive que adotar novos hábitos e novos comportamentos para ser aceite no barco. [...]

Fui forçada a entrar neste barco pelo Poder Régio, pois não era de todo a minha vontade.

(Grupo 1)

Muito timidamente, os estudantes quando confrontados com questões relacionadas com a presença feminina a bordo, responderam que existiriam prostitutas nas embarcações, ao contrário do que aconteceu na turma Y, que não propôs esta possibilidade em voz alta, embora estabelecessem murmúrios entre os colegas. Desses três, dois elegeram a questão da reintegração de uma prostituta na sociedade, nomeadamente num dos territórios ultramarinos, assemelhando-se ao que sucedia com as mulheres pertencentes ao recolhimento de Santa Maria Madalena, introduzidas pelo rei nestes territórios, de modo forçado. O terceiro texto menciona que o estatuto da mulher é de prostituta, embarcada clandestinamente, mas que acaba por regressar à prostituição quando é descoberta pelo capitão do navio e abandonada num dos portos.

Sou uma mulher solteira que estava em Portugal, mas decidi entrar clandestinamente num navio à procura de uma vida melhor, mas, infelizmente, o capitão acabou por me apanhar e deixou-me num dos portos e tive de retornar à minha vida de prostituta.

(Grupo 8)

Os restantes textos tinham como personagem principal uma mulher que havia permanecido em Portugal, durante este período da Expansão.

Cinco grupos optaram por escrever um texto em que a mulher assume o papel de chefe de família, uma vez que o seu marido tinha embarcado, rumo a novos territórios. De entre estes, quatro optaram por considerar que a partir do momento da partida do marido a mulher começara a trabalhar. Ressalva-se que a profissão escolhida para três destas mulheres foi de notária e a quarta obteve o estatuto de vereadora do concelho.

Hoje, sou vereadora do concelho, algo que com os homens por cá, nunca me imaginaria a fazer. **(Grupo 10)**

Por fim, releva-se um texto em que a mulher começa a trabalhar no fabrico de biscoitos para abastecer as embarcações que partiam do reino. Os alunos indicam que este trabalho seria uma forma de a mulher ter uma maior participação nos rendimentos familiares e que o marido havia concordado com tal.

A oficina dos biscoitos chamou-me para trabalhar pois estão a necessitar de mão de obra feminina, acho que é uma ótima ideia para trazer mais rendimento para casa.

(Grupo 7)

A maioria dos textos elaborados pelos estudantes tinha como objetivo atribuir à mulher uma maior liberdade e protagonismo, condição que durante séculos lhe fora negada.

4.5. O Questionário

Tal como foi apontado anteriormente, o plano de ação pensado para o desenvolvimento deste projeto passaria pela abordagem da perspetiva do “outro”

durante as aulas de História A. Inicialmente seriam realizadas pequenas atividades, mas o intuito principal passava pela leção de uma aula totalmente dedicada ao ponto de vista daqueles que raramente são mencionados pelo Programa e manuais de História.

Posteriormente, seria desenvolvido e apresentado um questionário aos estudantes, para compreendermos as suas percepções em relação ao tema em estudo.

Esse questionário é a base dos próximos subcapítulos. Assim serão abordados quais foram os seus principais objetivos, a sua estrutura e, por fim, quais foram os resultados obtidos.

4.5.1. Objetivos do Questionário

De forma a averiguar as percepções dos estudantes quanto ao tema em estudo, nomeadamente os temas e protagonistas que não são abordados pelo *Programa de História A*, foi elaborado um pequeno questionário (ANEXO 9).

Para a elaboração do questionário foram tidos em conta **quatro objetivos**:

1. Compreender se os estudantes consideravam pertinente o estudo de diferentes perspetivas e protagonistas para compreenderem melhor a História.
2. Perceber se os estudantes consideravam que existiam temas, omitidos nas aulas de História, mas que permitiriam uma melhor compreensão do passado, caso fossem abordados;
3. Conhecer as percepções dos estudantes quanto ao estudo do papel da mulher ao longo da História;
4. Identificar outros temas que os estudantes consideravam pertinente serem estudados nas aulas de História, quais e por que razão.

O primeiro e o segundo objetivos correspondem à terceira e quarta perguntas, respetivamente. As questões cinco, seis e sete têm correspondência com o terceiro objetivo. Uma vez que, ao longo do ano letivo, foram introduzidas atividades e uma aula subjacentes a temas relacionados com o papel da mulher ao longo da História, considerou-se pertinente conhecer a opinião dos estudantes. Para tal, questionou-se se os estudantes consideravam que existia uma desigualdade no estudo do papel da

mulher ao longo da História, comparativamente com o papel do homem, assim como, existiu uma pergunta quanto à particularidade de o papel das mulheres dever ser mais aprofundado nas aulas de História e uma última questão sobre a potencial relação entre os conteúdos lecionados nas aulas de História e a ideia que a sociedade tem sobre o homem e a mulher. Esta relaciona-se particularmente com o facto de a sociedade atual ser ainda pautada por uma forte desigualdade entre os géneros, em que indivíduos do sexo feminino têm um tratamento diferenciado na sociedade, que pode estar refletido nas suas ausências dos Programas de História.

O último objetivo, à semelhança do que ocorreu com o primeiro e segundo objetivos, corresponde à oitava questão.

4.5.2. Estrutura do Questionário

Em termos de estrutura, é possível afirmar que o questionário era constituído por um quatro partes distintas. Assim, iniciava-se por uma nota introdutória, onde se explicava aos inquiridos o objetivo deste trabalho, sem esquecer de mencionar que os dados inseridos tinham um carácter anónimo e seriam tratados com o respeito pelo anonimato.

De seguida, iniciava-se uma segunda parte correspondente aos dados identificativos dos sujeitos, nomeadamente o género e a idade.

A terceira parte do questionário correspondia a uma série de perguntas relativas ao tema da investigação, onde se optou por utilizar uma escala de Likert, com cinco hipóteses de respostas gradativas, desde “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Não concordo, nem discordo”, “Concordo” a “Concordo Totalmente”. Ao utilizar uma escala deste tipo, com uma opção de resposta intermédia, permite-se que os estudantes se sintam menos pressionados a tomar uma posição, uma vez que podem ter uma posição neutra em relação às hipóteses que lhes são apresentadas.

O questionário terminava com uma questão de resposta aberta para que os estudantes pudessem partilhar as suas opiniões quanto aos temas que consideram importantes serem estudados nas aulas de História. Esta resposta pedia uma

justificação, uma vez que desta forma poderiam refletir sobre o seu ponto de vista e fundamentar a sua resposta de modo mais ponderado.

Tendo em conta que o público-alvo deste questionário eram estudantes do 10.º ano do Ensino Secundário e de forma a evitar que este inquérito se tornasse algo demasiado formal optou-se por redigi-lo na segunda pessoa do singular. Esta particularidade permite que seja mantido o grau de empatia, vinculado entre professor e alunos durante o ano letivo.

Tendo em conta a particularidade da época vivenciada durante o segundo e o terceiro períodos do ano letivo 2019/2020, designadamente a pandemia causada pelo vírus COVID-19, a submissão de um questionário aos alunos assumiria obrigatoriamente o formato virtual. Para tal, foi escolhida a plataforma *Google Forms*, pois os estudantes poderiam responder às perguntas a partir de suas casas. Para além disso, os estudantes teriam de mais tempo para responderem ao questionário de forma mais ponderada.

Esta plataforma alcança diversas virtualidades, que a tornam especialmente útil neste tipo de composições como, por exemplo, a facilidade na construção de questionários, organização de questões, partilha e consequente recolha de respostas, salvaguarda do anonimato, assim como a sua gratuidade. No entanto, é importante referir que é muito simples no que diz respeito ao tratamento de dados, oferecendo ao investigador apenas alguns gráficos, cujo rigor se revela insuficiente. De forma a colmatar esta lacuna, procedeu-se à utilização da plataforma *IBM SPSS STATISTICS 25*, que permite realizar o tratamento científico dos dados adquiridos.

A passagem dos dados entre as duas plataformas foi facilitada pelo facto do *Google Forms* registar automaticamente as respostas obtidas numa folha de cálculo Excel. Assim, procedeu-se a uma transferência de informações desta folha de cálculo para o programa de análise estatística. O facto de o *IBM SPSS STATISTICS 25* já ter sido utilizado numa unidade curricular, do segundo semestre do ano letivo anterior, revelou-se uma mais-valia, tendo a sua eficácia já sido testada. Desta forma, o SPSS recebeu sete das variáveis em análise, sendo que se entende por variável cada uma das questões. A última questão, de resposta aberta, necessitou de um processo diferenciado para que se procedesse à sua análise, que será posteriormente descrito.

4.5.3. Análise de dados

Dos 41 alunos inquiridos, apenas 23 responderam ao inquérito proposto, sendo que a sua maioria são estudantes do sexo feminino (17), correspondendo a 73,9%, e 6 alunos pertencentes ao sexo masculino, correspondendo a 26,1%.

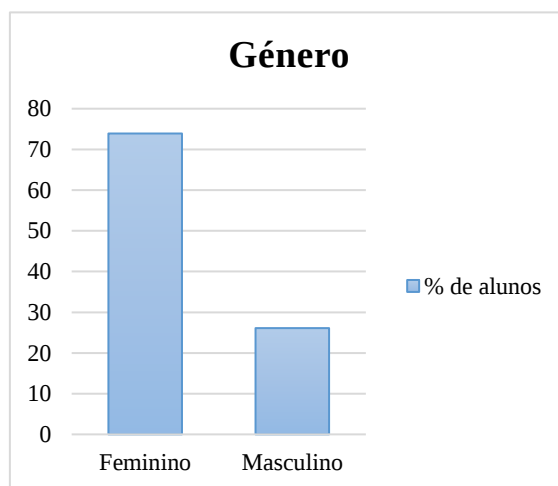


Gráfico 1 Género dos Estudantes

As idades dos respondentes estão compreendidas entre os 15 e os 18 anos. A idade mais frequentemente apresentada é 16 anos (10 alunos, ou seja, 43,5%), seguindo-se os alunos com 15 anos (8 alunos – 34,8%). A média das idades corresponde a 15,96.

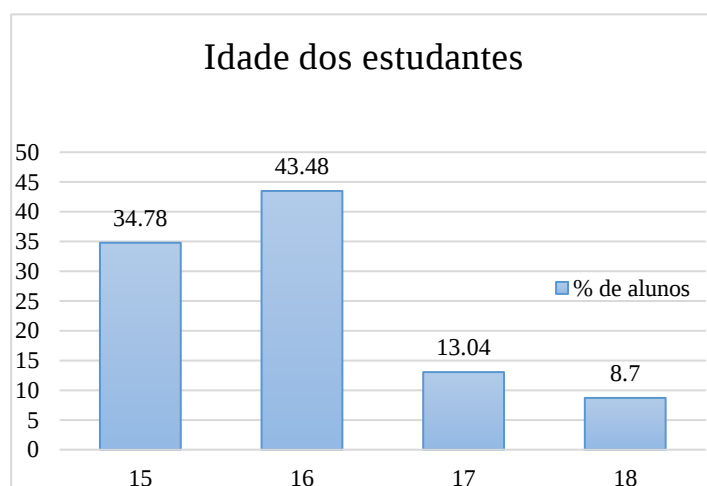


Gráfico 2 Idade dos Estudantes

Após a análise dos itens que facultam a identificação dos sujeitos em análise, procede-se ao estudo dos itens que permitem averiguar as perceções dos estudantes quanto aos temas ou protagonistas que não são abordados pelos Programas de História A.

Na pergunta “Consideras que o estudo de diferentes perspetivas e protagonistas é relevante para a compreensão da História?”, 18 estudantes, cerca de 78,3%, assinalaram a resposta “Concordo”, enquanto 4 estudantes, 17,4% dos inquiridos, optaram por “Concordo Totalmente”. Um dos alunos não respondeu à questão, algo que se vai manter nas perguntas seguintes, com exceção da pergunta de resposta aberta.

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, verifica-se que a multiperspetiva em História é um aspeto que os estudantes valorizam e consideram ser pertinente para um entendimento mais aprofundado dos conteúdos lecionados nas aulas de História.

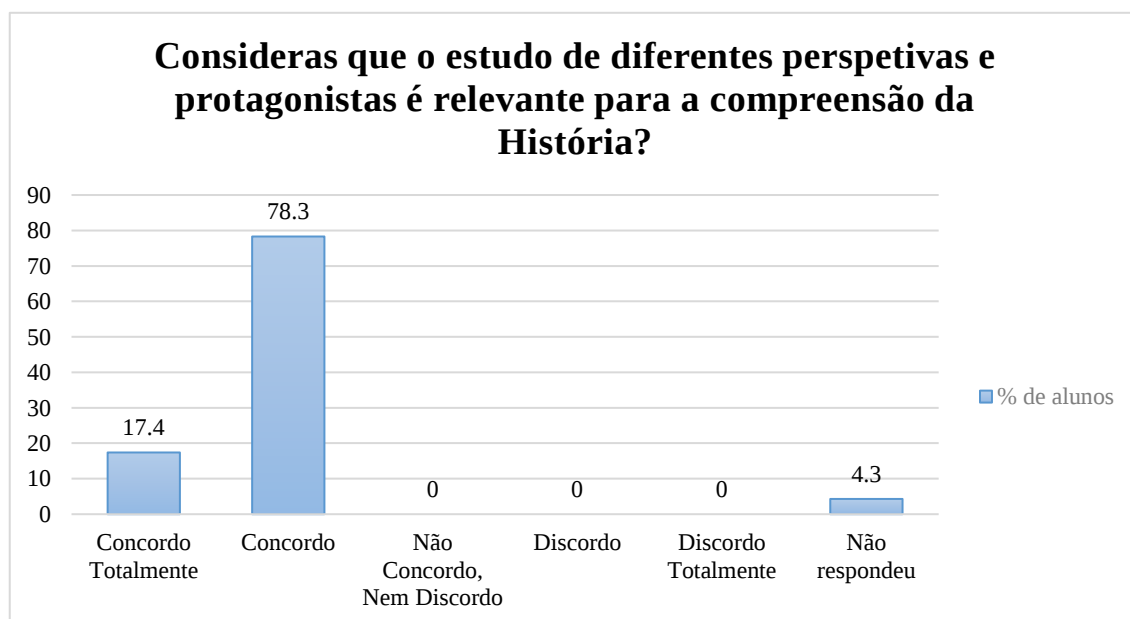


Gráfico 3 Consideras que o estudo de diferentes perspetivas e protagonistas é relevante para a compreensão da História?

No que diz respeito à questão “Consideras que existem temas que não são abordados nas aulas de História, mas que seriam relevantes para uma melhor compreensão do passado?”, sete estudantes (30,4%) responderam “Concordo Totalmente”. Verificou-se um empate entre as respostas “Concordo” e “Não Concordo, Nem Discordo”, com 6 alunos cada uma, ou seja, uma percentagem de 26,1% cada. Verificou-se que em minoria ficou a opção “Discordo” que foi considerada por apenas 3 alunos, 13% dos inquiridos.

Embora a maioria dos estudantes considere que existem temas que as aulas de História não abordam, mas que seriam relevantes para melhor entender o passado, existe uma percentagem considerável de alunos que optou por responder “Não Concordo, nem Discordo”, o que pode revelar um sentimento de neutralidade em relação à forma como são conduzidas as narrativas sobre o passado. Para além disso, é possível conjecturar a possibilidade de os estudantes desconhecerem a existência de outros temas igualmente pertinentes e importantes quanto aqueles que são ensinados, habitualmente, nas aulas de História. Com estas respostas, recupera-se a tese do currículo nulo, proposta por Elliot Eisner.



Gráfico 4 Consideras que existem temas que não são abordados nas aulas de História, mas que seriam relevantes para uma melhor compreensão do passado?

Quanto à pergunta “Consideras que existe uma desigualdade no estudo do papel da mulher ao longo do tempo quando comparado com o papel dos homens?”, mais de metade dos estudantes, ou seja, 52,2% dos inquiridos, responderam “Concordo Totalmente” e 30,4 %, ou seja, 7 estudantes, responderam “Concordo”. Apenas dois alunos (8,7%) discordaram. Neste caso, é possível concluir que a maioria dos estudantes considera que o estudo do papel da mulher na História não é alvo da mesma preponderância que o estudo do papel do Homem.

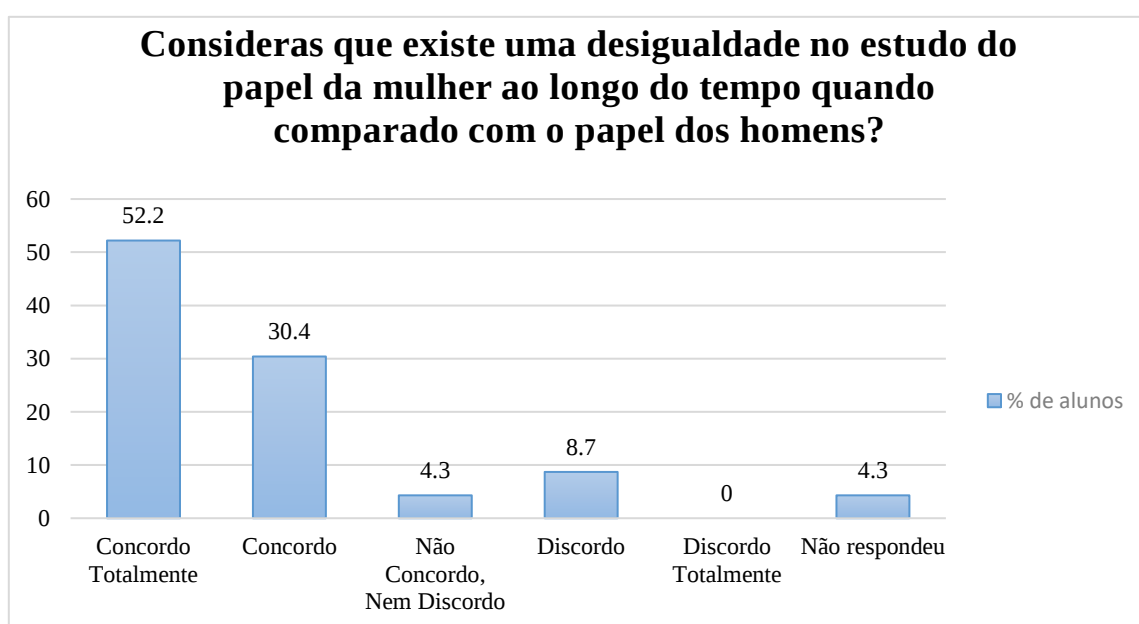


Gráfico 5 Consideras que existe uma desigualdade no estudo do papel da mulher ao longo do tempo quando comparado com o papel dos homens?

A pergunta “Consideras que o papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada nas aulas de História?” recebeu respostas semelhantes. Mais de metade dos inquiridos responderam “Concordo Totalmente” e “Concordo”, perfazendo 34,8% (8) e 39,1% (9) das respostas obtidas. Dois dos inquiridos (8,7%) assinalaram a hipótese “Discordo” para responder a esta questão. A maioria dos estudantes inquiridos considera que deveria ser feito um estudo mais aprofundado do papel da mulher nas aulas de História. Este tipo de conclusão pode ser indutor de um concreto sentido de carência, por parte dos estudantes, quanto ao estudo destes temas, durante o seu

percurso escolar. Assim, os estudantes acabam por invocar a necessidade de se alterar esse paradigma.

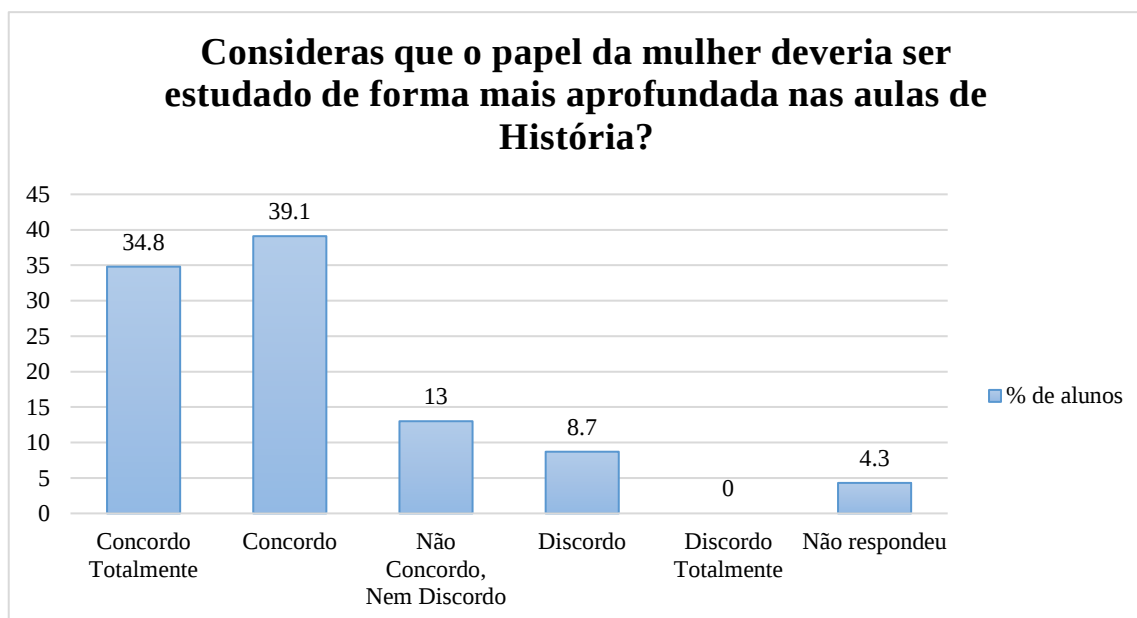


Gráfico 6 Consideras que o papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada nas aulas de História?

Por fim, à questão “Tendo em conta os temas que estudaste nas aulas História, consideras que existe uma relação entre esses conteúdos e a ideia que a sociedade tem sobre o homem e a mulher?” 11 alunos responderam “Concordo”, equivalendo a 47,8% dos estudantes e 4 estudantes (17,4%) tomaram como resposta a opção “Concordo Totalmente”. A opção “Não Concordo, Nem Discordo” obteve a concordância de 7 estudantes, 30,4% das respostas obtidas. A ausência de repostas correspondentes às opções “Discordo” e “Discordo Totalmente” revela que os jovens consideram existir uma relação entre os temas estudados nas aulas de História e os preconceitos que a sociedade atual tem em relação ao homem e à mulher.

Partindo dos dados obtidos nas duas questões anteriores, em que se verificou que a maioria dos estudantes considerou a existência de desigualdade no estudo do

papel da mulher ao longo do tempo, quando comparado com o papel do homem, e que o papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada nas aulas de História, pode-se concluir que os jovens conseguem igualar a desigualdade no estudo da mulher na sala de aula, às desigualdades que as mulheres ainda padecem nas sociedades atuais.

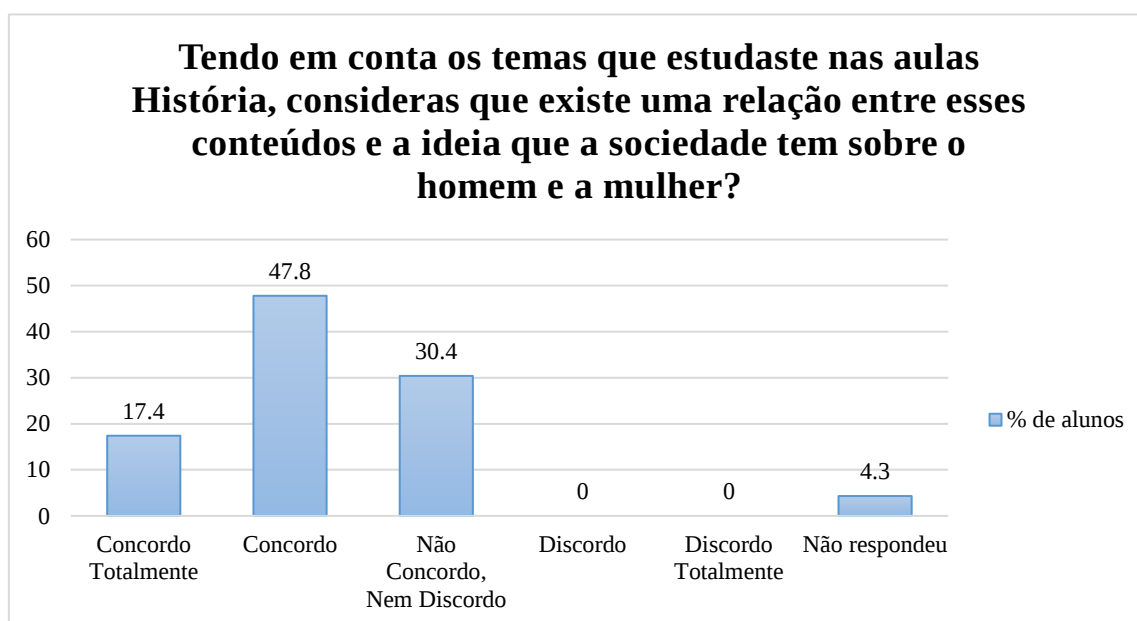


Gráfico 7 Tendo em conta os temas que estudaste nas aulas de História, consideras que existe uma relação entre esses conteúdos e a ideia que a sociedade tem sobre o homem e a mulher?

4.5.4. Análise dos dados da pergunta de resposta aberta

O questionário apresentado aos alunos terminava com uma pergunta de resposta aberta “Que outros temas consideras importante serem estudados nas aulas de História? Justifica a tua resposta.”

Apenas dez alunos responderam a esta pergunta.

A análise deste tipo de resposta necessita de uma metodologia diferenciada, tal como já havia sido afirmado anteriormente. De acordo com Van der Maren (citado por

ESTEVEES, 2006: p. 107) existem dois tipos de categorias que englobam a tipologia de dados: *dados invocados pelo investigador*, que consistem em dados de observação direta, sem qualquer ação do investigador e *dados suscitados pelo investigador*. É nesta última categoria que se inserem as perguntas de resposta aberta. A análise deste tipo de conteúdo formula-se através de “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (STEMLER, cit. ESTEVES, 2006: p. 107).

Foi seguido um conjunto de regras que permitiram realizar a análise do conteúdo prescrito nas respostas obtidas na questão de resposta aberta.

Em primeiro lugar, procedeu-se à constituição do *corpus documental*, ou seja, o conteúdo em análise, onde todo o material recolhido foi examinado de forma exaustiva. Posteriormente, realizou-se a leitura superficial do material recolhido, de forma a obter uma ideia geral daquilo que fora recolhido, antes de se iniciar o seu tratamento. Por fim, passou-se à categorização, unidades de registo, contexto e enumeração que se pretende utilizar (ESTEVEES, 2006: pp. 112-113).

Depois de obtidas todas as respostas a esta questão, procedeu-se à elaboração das categorias que iam ao encontro das justificações dos alunos. A elaboração destas categorias necessita que se parta dos “dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adeque”. Estas são inicialmente instáveis, podendo ser alvo de reformulação à medida que o trabalho se vai desenvolvendo, até obterem a exatidão que se pretende (ESTEVEES, 2006: p. 110). Os elementos justificativos serão apresentados de seguida:

a. História da Mulher

O aluno faz referência a temas que dizem respeito ao estudo da História da Mulher;

b. História de Outros Povos/Culturas

Nesta categoria encontram-se referências ao estudo de civilizações, povos ou culturas que não pertençam à Europa;

c. História das Mentalidades

Referências ao estudo de aspetos da vida pessoal dos protagonistas e mentalidades de indivíduos pertencentes a diferentes épocas da história;

d. História Contemporânea

Nesta categoria são referidos elementos relativos à História Contemporânea;

e. História Política

Nesta categoria, os alunos conduzem referências a temas relativos à História Política;

f. História Militar

O estudante refere questões ligadas à temática da História Militar;

Cada inquérito respondido foi tido em conta como uma Unidade de Contexto (UC), tendo-lhe sido atribuído um código, obtendo a identificação de “I”, de “Inquérito”, procedido pelo número correspondente à ordem de receção.

A tabela apresentada de seguida demonstra precisamente o que foi enunciado:

Categorias	Unidades de Registo	UC
A. História da Mulher	“O papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada...” “emancipação feminina”	I20 I8
B. História de Outros Povos/Culturas	“Estudo mais aprofundado da vida das populações em diferentes continentes, não só na Europa...” “Acho que deveríamos abordar a historia asiática”	I4 I21
C. História da Mentalidades	“(…) lado pessoal da história, da vida pessoal e do intelecto dos protagonistas”	I17

D. História Contemporânea	“aprofundar o estudo da Queda do Muro de Berlim e o estudo dos tempos de Hitler.” “Falar mais da atualidade.”	I13 I2
E. História Política	“[...] sufrágio universal e outros assuntos do mundo da política e da sociedade” “Políticas e medidas tomadas pelos monarcas nas alturas estudadas”	I8 I16
F. História Militar	“[...] guerras e conflitos bélicos com mais rigor e pormenor, podemos estudar aliados, como foi vivida a vida em pleno conflito e histórias que mudaram os cursos das batalhas”	I4

TABELA 1 Análise da Pergunta de Resposta Aberta

A questão de resposta aberta “Que outros temas consideras importante serem estudados nas aulas de História? Justifica a tua resposta” obteve apenas dez respostas, tendo em conta que apenas 23 dos inquiridos responderam ao questionário proposto. Para além disso, dois dos inquiridos, I5 e I14, forneceram como resposta “Não sei” e “Como ainda não fiz os 3 anos de História não vou responder a esta”, respetivamente, não sendo possível validar as respostas.

As restantes respostas obtidas, embora tenham sido sucintas, permitiram que fossem agrupadas em diferentes categorias, demonstrando que existe uma pluralidade de temáticas que os alunos gostavam de estudar nas aulas de História.

Dois dos inquiridos forneceram uma resposta possível de integrar na categoria “História da Mulher”. Tendo em conta que as atividades realizadas com os estudantes se focaram em elementos relativos à História da Mulher, considera-se que este tipo de resposta se enquadra nesse contexto. Uma das respostas observáveis refere que “O

papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada porque acho que nas aulas de história que os homens são sempre os "melhores" e a partir daí já pode gerar alguma desigualdade de género." (I20), verificando-se que a questão da desigualdade entre os géneros é colocada em causa. Este tipo de refutação permite regressar a elementos enunciados na bibliográfica estudada, dando fundamento a autores previamente referidos.

A "História de Outros Povos/Culturas" foi mencionada por dois estudantes. Um dos inquiridos (I4) manifestou a pretensão em estudar a "vida das populações em diferentes continentes, não só na Europa", acrescentando "quando estudamos um tema poderíamos ver o que é que outras culturas e países faziam nessa mesma época". O segundo inquirido (I21) explanou a vontade de adquirir conhecimento sobre "história asiática, como o império Mongol ou a dinastia chinesa/China antiga, visto que são grandes partes da história". Sendo a sociedade atual cada vez mais vinculada a questões ligadas ao multiculturalismo, em que a internet e a televisão servem como meios condutores de relação entre diferentes culturas, povos e sociedades, podemos pensar que este tipo de conceito tem uma pertinência cada vez mais notória nas salas de aula. A pretensão de enaltecer a narrativa proposta pelos conteúdos estudados nas aulas de História, aglutinando elementos de culturas não-europeias, dá luz à afirmação conjurada por Robert Stradling, já previamente citada: *«Multiperspectivity supplements this linear process with a sequence of "meanwhiles"»*.

Quanto à categoria "História das Mentalidades", um estudante defendeu ser importante "Falar mais do lado pessoal da história, da vida pessoal e do intelecto dos protagonistas, porque acredito que se conhecêssemos melhor os protagonistas percebíamos melhor a história" – I17. Compreender que existiram mudanças ao longo do tempo e de que forma essas mudanças afetaram a vida das pessoas dessa época é fundamental para o entendimento da História. A maneira de pensar dos indivíduos é também fruto das contingências vividas na sua época, moldada pela cultura e religião em que estavam inseridos. Abordar este tipo de conteúdos nas salas de aula promoveria uma melhor compreensão da História e do indivíduo que se encontra no papel do outro, promovendo um maior sentido de empatia.

Alguns alunos observaram como importante o estudo de temas relacionados com a “História Contemporânea”, nomeadamente assuntos que já haviam sido abordados no 9.º ano e que serão posteriormente aprofundados ao longo do 12.º ano (“Queda do Muro de Berlim e o estudo dos tempos de Hitler” – I13), o que pode revelar uma predileção por parte dos estudantes em relação a essa área, assim como um desconhecimento do carácter cíclico dos conteúdos programáticos.

Relativamente à categoria “História Política”, recebeu-se duas respostas cujo possível enquadramento se insere nesta opção. Um dos inquiridos salienta a importância de estudar “Políticas e medidas tomadas pelos monarcas nas alturas estudadas” (I16), enquanto outro refere a vontade de estudar a “emancipação feminina, sufrágio universal e outros assuntos do mundo da política e da sociedade. Isto para incentivar e informar mais os jovens desta geração dado que pouco sabem e pouco tenho interesse em participar na vida pública” (I18). A História Política, assim como as principais políticas de certos monarcas ao longo da História, é um dos aspetos de maior relevância no *Programa de História A*, sendo que a sua pertinência não deve ser descurada.

Por fim, na categoria “História Militar” insere-se apenas uma resposta: “Outro tema seriam as guerras e conflitos bélicos com mais rigor e pormenor, podemos estudar aliados, como foi vivida a vida em pleno conflito e histórias que mudaram os cursos das batalhas. Isto de maneira a que se desenvolvesse mais a estrutura histórica e não só de forma aberta valorizando a data e o momento.” (I14). A História está marcada por conflitos, sendo uma grande parte deles reconhecidos e estudados nas salas de aula. No entanto, há elementos que não possuem um efetivo reconhecimento como, por exemplo, o quotidiano das populações durante esses conflitos e os tipos de armamento e estratégias utilizado em batalha. De acordo com o que é dito pelo inquirido, este tipo de informação seria auxiliar para uma melhor perceção das conjunturas que distinguiram o passado.

Considerações Finais

O desfecho do percurso trilhado desenrola-se neste capítulo. A História, tal como foi explorado, é muito mais do que aquilo que se imagina. Esta é multifacetada e complexa, repleta de narrativas que se interligam, no espaço e no tempo.

Para inspirar este conhecimento nos estudantes é necessário eleger os conteúdos que perfazem o seu maior interesse. Assim, se consagrou o currículo que acompanha a disciplina de História. No entanto, verifica-se que, caminhando nesse sentido, a História, na sua vastidão, fica circunscrita. Há temas que acabam relegados para um segundo plano, enquanto outros são suprimidos. Isto não significa que sejam menos importantes. Porém, aos olhos dos estudantes, quando há temas e indivíduos cujas presenças nos programas e manuais de História são diminutas ou nulas, essa importância é desvanecida.

É indispensável refletir sobre o currículo da disciplina e os conteúdos que lhe subsistem, repensar a História, repensar a forma como é ensinada e encaixar novas temáticas. Neste sentido, o papel do professor é essencial: ele tem o poder de manobrar este emaranhado de seleções expostas no programa, reconduzindo-o para que sejam abordados os temas que considera essenciais e revelando-lhes perspectivas que lhes possam ter sido vedadas. Estas novas perspectivas permitem aproximar a realidade histórica da realidade sociocultural dos jovens estudantes, proporcionando um ensino em que a empatia, a inclusão e o espírito crítico e democrático são valores a perseguir.

Sendo assim, considera-se que há um vasto conjunto de temáticas que deveriam ser abordadas pelos programas de História. Ao longo deste ano letivo, pretendeu-se mostrar aos estudantes temas que previamente não haviam sido abordados, tratando-os com a devida significância. Começou-se por introduzir lentamente pequenas atividades que incluíam temáticas usualmente não exploradas pelos programas e manuais de História, sendo o aluno apresentado à figura do “outro”; posteriormente foram lecionadas aulas em que o “outro” assumia uma maior ênfase.

Foi relembando aulas assistidas na Faculdade, nomeadamente sobre o papel da mulher na expansão portuguesa, e o entusiasmo que o tema trouxera, pelo seu

ineditismo, que se começou a preparar uma aula dedicada a esse tema, que tal como foi demonstrado suscitou a curiosidade e o interesse dos alunos.

Todas as atividades desenvolvidas com os estudantes foram realizadas antes do encerramento das escolas, ocorrido a 13 de março de 2020, tendo apenas o questionário sido aplicado posteriormente. Por este motivo, a exposição dos trabalhos sobre as rainhas portuguesas, D. Teresa de Leão e D. Isabel de Aragão, foi inviabilizada, tendo em conta que o evento agendado (“Centralização do Poder Régio em Portugal: de D. Afonso Henriques a D. Dinis”) foi cancelado. Isto impediu uma maior difusão e reconhecimento dos trabalhos dos alunos. Repensando este procedimento, parece-nos agora que uma abordagem diferente destes conteúdos ter-se-ia demonstrado mais eficaz, pelo que optaria pela apresentação dos trabalhos durante as aulas, seguida de uma discussão/debate sobre o tema.

A aplicação do questionário em formato digital determinou alguns entraves, como a pouca adesão dos estudantes.

Apesar de tudo, a vastidão do tema escolhido para este Relatório de Estágio apresenta uma série de potencialidades que poderiam ser explorados em trabalhos futuros.

Primeiro, ressalta-se a possibilidade da entrada dos “outros” desde o ensino básico, para que se mostre que a História é mais do que aquilo que os programas e os manuais escolares apresentam. Atendendo às diretrizes propostas pelo Conselho da Europa, no documento “Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras”, o respeito e o reconhecimento do “outro” e das suas múltiplas identidades é urgente. Desta forma, concordamos que uma abordagem socialmente inclusiva para os vários momentos da História é fundamental. Pensamos que se promoveria um maior sentido de compreensão e aceitação por parte dos estudantes, que assumiriam desde cedo a diferença como uma norma. Para além disso, os jovens pertencentes a grupos sociais minoritários ver-se-iam espelhados nas páginas do tempo.

A História distinguir-se-ia ainda mais como um veículo promotor de valores, como a empatia, o respeito, a dignidade.

Seria também interessante levar a cabo uma investigação que analisasse as perceções de uma turma sobre o “outro”, ao longo de vários anos, como por exemplo, durante os três anos que compõem o 3.º Ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário.

Uma vez que ao longo deste projeto se *examinou* o “outro”, dando maior preponderância ao papel da mulher durante a História, poder-se-ão realizar estudos semelhantes desde o 7.º ao 12.º ano de escolaridade, e acrescentar outras temáticas marginais (por serem marginalizadas).

Por fim, acrescenta-se a sugestão de se elaborarem estudos que envolvam a temática do “outro” numa relação interdisciplinar. Tendo em conta a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, para o ensino básico, e as abordagens curriculares que esta assume, como a “A Educação para a Igualdade de Género”, seria relevante envolver os alunos em estratégias de aprendizagem que pudessem ser desenvolvidas nas duas disciplinas, como por exemplo a realização de trabalhos de grupo ou debates.

Bibliografia

Agrupamento de Escolas de Valongo – Princípios de Orientação. Disponível em: <<http://www.esvalongo.org/portal/?q=node/40>> [Consultado em: 20 de julho de 2020].

ALVES, Luís Alberto (2009) – A Função Social da História. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19306/2/7245000081506.pdf>> [Consultado a 5 de junho de 2020].

Aprendizagens Essenciais (2018) – História A. 10.ºano. Disponível em <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/10_historia_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf)> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

Aprendizagens Essenciais (2018) – História A. 12.ºano. Disponível em <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/12_historia_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf)> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

BEAUVOIR, Simone – O segundo sexo, vol. 1. Quetzal Editores.

Bizarro, R. (2007). *Eu e os Outro-Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

BOORSTIN, Daniel J. (1982) – Foreword. In GRUN, Bernard – The Timetables of History. An Horizontal Linkage of People and Events. EUA : Touchstone Edition. Disponível

em <<https://archive.org/stream/timetablesophist00bern#page/n5/mode/2up>>
[Consultado a 9 de junho de 2020].

Conselho da Europa (2018) – Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI princípios e linhas orientadoras. Disponível em <<https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6>> [Consultado a 5 de junho de 2020].

Council of Europe (a) – History Teaching. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching>> [Consultado em: 22 de agosto de 2020].

Council of Europe (b) – History Teaching. Context and Objectivs. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/background-of-the-project>>
[Consultado em: 22 de agosto de 2020].

Council of Europe (c) – History Teaching. Reference Texts. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/reference-texts#%2218907809%22:0>> [Consultado em: 22 de agosto de 2020].

Council of Europe (d) - Tackling today's challenges together: Biased history teaching. Disponível em <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680698fba>> [Consultado em: 22 de agosto de 2020].

CHAPMAN, Arthur (2011) - Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argumente. In Educar em Revista, Brasil, n.º 42. Disponível em

<<https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a07n42.pdf>> [Consultado em: 26 de agosto de 2020].

EISNER, Elliot W. (1985) – The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs. Macmillian Publishing Company. Nova Iorque, 2.ªed. Disponível em: <<https://archive.org/stream/educationalimagi00elli#mode/2up>> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

ESTEVES, Manuela (2006) – Análise de Conteúdo. In LIMA, Jorge Ávila de e PACHECO, José Augusto – Fazer Investigação. Contributos para elaboração de dissertações e teses. Porto Editora.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2004) – *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», nº18, 2004, 5-24. Madrid. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/41561505.pdf>> [Consultado a: 15 de maio de 2010].

FLORES, Maria Assunção (2015) – Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014, Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52390/1/Flores%20CNE.pdf>. [Consultado em: 2 de setembro de 2020].

HACKMANN et al. (2017/2019) – Writing multi-perspective history. Guidelines. Disponível em <http://balticseahistory.info/data/user/Output_1_English.pdf> [Consultado em: 26 de agosto de 2020].

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Disponível em
<[https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-
/lc/34444975/view?p_p_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized)> [Consultado a: 24 de agosto de 2020].

LOW-BEER, Anne (1997) - The Council of Europe and School History. Disponível em
<[http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.2361&rep=rep1&ty
pe=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.2361&rep=rep1&type=pdf)> [Consultado em: 26 de agosto de 2020].

MATTOSO, José (dir.) (2010) – História da Vida Privada. A Idade Média. Círculo de
Leitores e Temas e Debates.

Programa de História A (2001). Disponível em
<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/hist
oria_a_10_11_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf)> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Disponível em:
<[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/
perfil_dos_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

PERROT, Michelle (2005) – Les Femmes ou Les Silences de l’Histoire. Paris. Flammarion.

Plano de Atividades (2019/2020) –. Disponível em:
<<http://www.esvalongo.org/portal/sites/default/files/docsref/PAA/PAA.pdf>>
[Consultado em: 20 de julho de 2020].

Projeto Educativo (2019/2022) –. Disponível em: <<http://www.esvalongo.org/portal/sites/default/files/docsref/PE/pe.pdf>>

[Consultado em: 20 de julho de 2020].

ROUQUIER, Annie (2000) – La visibilité des femmes dans l'histoire enseignée. Disponível em: <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/aro004_visibilite.pdf> [consultado a: 15 de maio de 2010].

SEIXAS, Peter e PECK, Carla (2004) – Teaching Historical Thinking. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf> [Consultado a 20 de agosto de 2020].

SOARES, Dina (2017) – A última escrava portuguesa morreu em Lisboa nos anos 1930. IN Renascença. Disponível em <<https://rr.sapo.pt/2017/03/25/pais/a-ultima-escrava-portuguesa-morreu-em-lisboa-nos-anos-1930/noticia/79112/>> [Consultado em: 20 de agosto de 2020].

STASZAK, Jean-François (2008) – Other/Otheness. Disponível em: <<https://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf>> [Consultado a : 25 de agosto de 2020]

STRADLING, Robert (2003) – Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Council of Europe. Disponível em < <https://rm.coe.int/1680493c9e>> [Consultado em: 26 de agosto de 2020].

VAQUINHAS, Irene (1995)– Breves Palavras a Propósito da Invisibilidade das Mulheres nos Programas de História dos Ensino Básico e Ensino Secundário. In Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35420/1/Breves%20palavras%20a%20proposito%20da%20invisibilidade%20das%20mulheres%20nos%20programas%20de%20histotia%20dos%20ensinos%20basico%20e%20secundario.pdf> [Consultado em: 26 de agosto de 2020].

VICENTE, Filipa Lowdes (2020) – Pintaram Contra a Maré. In Público. Disponível em: https://www.academia.edu/42448242/Pintaram_contra_a_mar%C3%A9_P%C3%BAblico_%C3%8Dpsilon_27_de_Mar%C3%A7o_de_2020_pp_2_8 > [Consultado a 10 de setembro de 2020].

Anexos

1. Anexo 1 – Plano de Aula: A exploração económica do senhorio. A situação social dos dependentes

Domínio: Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências Subdomínio: O Espaço Português			
Sumário: A exploração económica do senhorio. A situação social dos dependentes.		Tempo letivo:	90m
Aprendizagens Essenciais: Compreender que o senhorio constituía a realidade organizadora da vida económica e social do mundo rural, caracterizando as formas de dominação que espoletava.		Conceitos:	
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Consolidação de conteúdos das aulas previamente lecionadas. 1. - Região centro montanhosa. - Pluviosidade elevada	1.1. Trabalho de Grupo – “A Idade Média em Portugal” Grupo 1	1.1.1 Utilização dos documentos 1 e	- Participação oral nas aulas, dependendo da qualidade das apresentações. - Realização de exercícios ao longo da duração do tempo de aula.

- Interior norte e centro rochoso. - Litoral norte mais populoso (solos mais férteis), condições que favorecem o comércio marítimo e a pesca. - Interior norte acidentado. - Escassez de água a sul o que dificulta a concentração populacional. 2. - Quintã – composta por casa do Senhor, celeiros, estábulos e moinho, parcelas de terra. - Casais – casa para os dependentes, celeiro para armazenar produtos agrícolas e alfaías, local para guardar o gado. - Contratos de arrendamento.	Imagina que és um <u>geógrafo</u> e explica a diversidade geográfica do território português, explicando o que terá condicionado a distribuição populacional e as regiões que teriam maior densidade populacional. 2.1 Grupo 2 Imagina que és um <u>Senhor</u> e descreve o teu senhorio e a sua composição. Explica como se organizava o Senhorio, cada um dos seus componentes e como se processavam os contratos de arrendamento.	2, da página 56 do manual. 2.1.1 Utilização do documento 3, da página 57 e as páginas 58 e 59 do manual.	• Realização das tarefas propostas durante a aula.
--	--	---	--

3. O senhor tem de financiar e proteger as suas terras, tomar decisões na administração dos seus territórios, poder fiscal e judicial, poder militar. Cobra impostos, como as corveias, banalidades, aposentadoria e jantar	3.1 Grupo 3 Imagina um <u>diálogo</u> entre o <u>Rei de Portugal</u> e um dos seus <u>Senhores</u>. Nele, explica qual a relação entre eles, como se chamavam os domínios de cada um, as razões que justificavam a atribuição de senhorios à nobreza e quais os privilégios e imunidades que esta detinha.	3.1.1 Utilização da informação disponibilizada nas páginas 54 e 55 do manual.	
4. - Deveria procriar, cuidar e educar os filhos. - Velar pela família e pelos bens. - Atividades manuais para evitar o ócio.	4.1 Grupo 4 Imagina uma <u>entrevista</u> com uma <u>mulher</u>, nascida no seio da nobreza, durante a Idade Média em Portugal. Nela, deves recontar	4.1.1 Utilização da informação contida no documento “O Papel Reservado à Mulher”.	

- Casamento em tenra idade, uma vez que aumenta o período fértil. - Elevada mortalidade infantil devido às más condições de higiene e fraca alimentação 5. Herdador – herda as terras dos pais, pertence ao povo, livre e dos mais favorecidos, devendo obediência apenas ao rei Servo – antigo escravo, livre, mas tem de pagar impostos, prestações e prestar auxílio ao senhor. Colonos – não possuíam terras, pagavam impostos, livres. Escravos – geralmente muçulmano, capturado na guerra, trabalha em casa ou na feira, não é livre.	as razões para o seu casamento numa tenra idade, quais as tarefas que compunham o seu dia-a-dia, as consequências que haveriam caso fosse infértil e a mortalidade infantil. 5.1. Grupo 5 Imagina um <u>diálogo</u> entre um <u>herdador</u>, um <u>colono</u>, um <u>servo</u>, um <u>assalariado</u> e um <u>escravo</u>, onde cada um explique os seus direitos, deveres e laços de dependência com os seus senhores.	5.1.1 Utilização os documentos 4, 5 e 6, da página 61, do manual, assim como as páginas 62 e 63. 6.1.1	
---	--	---	--

Assalariado – não pertencia a nenhum senhor, vivia num barraco, pobre, trabalhava muito, mas ganhava pouco. 6. - Clero regular: vive segundo as regras religiosas em mosteiros e conventos - Clero secular: reside em igrejas ou Sés, junto das populações das cidades e eram tão ricos ou pobres quanto as suas comunidades - Privilégios: imunidade dos senhorios (coutos) - Os coutos eram doados por carta régia.	6.1. Grupo 6 Imagina que és um membro do <u>Clero (monge)</u>. Explica por quem é composta esta ordem social, quais as diferenças entre clero secular e clero regular, quais são os seus direitos e privilégios, como se chamavam as terras que lhe foram doadas e como era feita essa doação.	Utilização dos documentos “Clero” e “Doação de um Couto”, assim como o texto de apoio que os procede.	
---	---	--	--

Competências específicas da História:

- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados
- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos

2. Anexo 2 – Texto de apoio: O papel reservado à mulher

O papel reservado à mulher

Os principais papéis atribuídos à mulher, independentemente do seu estatuto ou fortuna, são o de procriar, o de velar pela sua família e respetivos bens, e o de cuidar, educar e tratar dos filhos, tarefas que a conduzem a uma multiplicidade de labores indefinidamente repetidos. [...] Esta permanente ocupação é mesmo aconselhada pelos moralistas medievais, pois, sendo a mulher um ser frágil, estar ocupada é uma forma de resistir às tentações a que está sujeita e que podem corromper a estabilidade do seu pensamento e a integridade do seu corpo. Também os cronistas, sempre atento às normas de conduta feminina, consideram os momentos de ócio como possíveis momentos de perdição, enaltecendo, por exemplo, a rainha D. Isabel que *por nom estar ociosa costumava por suas mãos lavar, e fazer cousas douro, seda e prata*.

O relevo destas funções [maternidade e educação dos filhos] acentua-se no meio nobiliárquico, onde a continuidade da família constituía a base de sustentação do poder senhorial por ela alcançado. Deste modo, o casamento, como forma de criação ou de conservação das estruturas de poder e de propriedade teria, aqui, uma importância primordial e a principal obrigação da mulher seria a procriação, sendo mesmo a suposta infertilidade feminina causa suficiente para repúdio da esposa.

Ter um elevado número de filhos era necessário para assegurar a continuidade da linhagem, numa época em que é grande a mortalidade infantil. Os baixos índices de fecundidade da mulher nobre poderiam, no entanto, ser compensados pela tendência para se casar muito jovem, o que prolongaria o período de fertilidade. Tal aconteceu, nomeadamente, com Beatriz de Gusmão, [segunda] mulher de Afonso III, recebida na corte portuguesa em 1253, com pouco mais de 8 anos. Da consumação do casamento, verificada em 1258, nasceriam na década seguinte, sete filhos, quatro rapazes e três raparigas. [...] Mas mesmo beneficiando de uma integração no grupo social que seria menos atingido pela mortalidade infantil, veria três desses filhos desaparecerem pouco depois do seu nascimento, o que diz bem das ameaças que pairavam então sobre os recém-nascidos.

Ana Rodrigues de Oliveira – “A Mulher”, em História da Vida Privada em Portugal, dir. José Matoso, vol. “A Idade Média”, coord. Bernardo Vasconcelos e Sousa, Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011.

3. Anexo 3 – Diário de D. Teresa de Leão



Meu pai, D. Afonso VI de Castella, ofereceram-me este caderno há uns dias atrás e explicou-me que serviria para registar os acontecimentos mais importantes da minha vida. Mas ante disso, quero clarificar algumas informações acerca da minha pessoa.

Nasci em 1080, em Póvoa de Lanhoso. Sou filha d'el Rei D. Afonso VI, como já referi anteriormente, e de Ximena Moniz, uma nobre castellana. Vivi toda a minha infância junto de minha mãe, meu avô materno e minha irmã Elvira.

E por agora, é só. Samica tenha mais algo para escrever em breve.

15 de Novembro de 1090

Meu pai, D. Afonso VI de Castella, ofereceram-me este caderno há uns dias atrás e explicou-me que serviria para registar os acontecimentos mais importantes da minha vida. Mas ante disso, quero clarificar algumas informações acerca da minha pessoa.

Nasci em 1080, em Póvoa de Lanhoso. Sou filha d'el Rei D. Afonso VI, como já referi anteriormente, e de Ximena Moniz, uma nobre castellana. Vivi toda a minha infância junto de minha mãe, meu avô materno e minha irmã Elvira.

E por agora, é só. Samica tenha mais algo para escrever em breve.

15 de Novembro de 1090

Venho por este meio informar que, de meu casamento com D. Henrique, nasceu a nossa primeira filha: Urraca Henriques, em Guimarães.

Ela é tam fermosa...Devo dizer que este sentimento de ser mãe pela primeira vez é sem dúvida maravilhoso.

Vou prezá-la e venerá-la imenso!

Setembro de 1097

Mui cousa tornou a acontecer neste período de 2 anos em que eu me revelei ausente. Meu esposo faleceu a 24 de Abril, entam eu assumi o governo do Condado Portucalense, ontem, dia 12 de Maio, sendo reconhecida como rainha pelo Papa, per minha meia-irmã Urraca de Leão e per meu sobrinho Afonso VII de Leão.

Meu filiiu Afonso Henriques governará também este Condado como Conde.

13 de Maio de 1112

Anotarei aqui que passei a assinar os documentos como "Ego regina Taresia de Portugal regis Ildefonsis filia" após a nossa vitória contra os Muçulmanos e eu ter recebido importantes apoios, mais precisamente uma carta do Papa Pascoal II.

1117

O meu reino estava a correr lindamente quando minha meia-irmã Urraca decidiu juntar seu exército e tomar posse do Condado. Ela nunca aceitou bem o meu título de rainha e já tive certos conflitos políticos com ela.

Acabei cerrada no castelo de Lanhoso, sofrendo o cerco imposto por Urraca.

No entanto, apesar de eu me mostrar inferior, consegui negociar o Tratado de Lanhoso, através do qual consegui salvar o meu governo do Condado.

Durante a revolta contra minha meia-irmã, tive o conde galego Fernam Peres de Trava como aliado. Eu já estabelecia uma relação com a família Trava desde um confronto armado contra Urraca há uns anos atrás.

Meu único filho varam Afonso Henriques pretendeu assegurar o seu domínio no condado e armou-se cavaleiro em Zamora.

Esta decisam dele deu início a um conflito entre nos dous.

1122

Minha meia-irmã morreu a 8 de Março do ano passado, tendo Fernam, meu amante, se tornado um grande aliado de meu sobrinho, D. Afonso VII de Leão e Castela.

Da minha relação com Fernam, nasceram duas filhas, Sancha Fernandes de Trava e Teresa Fernandes de Trava.

1127

Estarei registrando agora o momento mais humilhante da minha vida.

O meu exército foi derrotado per meu filio Afonso Henriques e sua armada a 24 de julbo do ano anterior, assumindo o governo do Condado.

Após esta derrota, eu, junto de meu amante e nossas duas mininas Sancha e Teresa, fomos expulsos de Portugal e exilámo-nos em Galiza.

Esta provavelmente será a última vez que escreverei neste caderno a que chamo de diário. A minha vida será monótona demais para ser motivo de registo neste manuscrito.

1129

BIBLIOGRAFIA

- ❖ https://pt.wikipedia.org/wiki/Teresa_de_Le%C3%A7a
- ❖ <http://apontamentoshistoriamedieval.blogspot.com/2014/01/glandes-mulheres-da-historia-d-teresa.html>
- ❖ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Urraca_Henriques_infanta_de_P
ortugal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Urraca_Henriques_infanta_de_Portugal)

4. Anexo 4 – Diário de D. Isabel de Aragão



O meu diário

PERTENCE A:
D. ISABEL DE ARAGÃO

Um bocado sobre mim

- Olá, o meu nome é Isabel de Aragão. Nasci a 4 de janeiro de 1271 em Saragoça, Espanha.



O meu pai

A minha mãe



A minha família

- Os meus pais são o rei Pedro III de Aragão e de Constança de Hohenstaufen, que é princesa da Sicília. Tenho cinco irmãos, e três deles são os reis aragoneses Afonso III e Jaime II, e Frederico II da Sicília.



O dia do meu casamento (11 de fevereiro de 1282)

- Neste momento tenho os meus 11 anos, e não sei se esta é a melhor decisão para mim. Mas vai ter que ser tomada. Vou casar com D. Dinis, que tem 17 anos e vou ser a sua primeira mulher. Tanto pode corer bem como mal, mas teremos que esperar para ver.

O meu marido



- O meu marido é D. Dinis de Portugal, nasceu a 9 de outubro de 1261 e os pais dele são Afonso III de Portugal e Beatriz de Castela. Era conhecido como *O Trovador* pois foi ele quem cultivou as Cantigas de Amigo, de Amor e de Sátira. Pertencia à primeira dinastia.

Os meus filhos

- Com o meu marido, tive a minha primeira filha, que foi Constança de Portugal. Nasceu a 3 de janeiro de 1290.



- A 8 de fevereiro de 1291, logo a seguir ao nascimento de Constança, nasceu o meu segundo filho, D. Afonso IV.



O início do meu reinado

- Hoje, dia 2 de fevereiro de 1282/24 de junho de 1282 , comecei a exercer os meus cargos como rainha de Portugal juntamente com o meu marido.



As minhas obras de caridade

- Sempre fui uma pessoa muito preocupada com os outros, e por isso nunca gostei de ver pessoas a passar fome. Por isso, durante a noite, quando toda a gente está a dormir, eu levanto-me, vou à cozinha buscar comida e saio à rua para entregar a quem mais precisa.

O dia em que fiquei viúva...

- Hoje, dia 7 de janeiro de 1325, com 63 anos, o meu marido Dinis faleceu devido a uma miocardite. Há três anos atrás, em 1322, sofreu um pequeno ataque cardíaco e tem vivido muito debilitado desde então. Mas hoje o seu tempo chegou ao fim. Morreu em Santarém, mas um dia irá ser sepultado em Odivelas.



- Depois da sua morte, fiz uma peregrinação ao santuário de Santiago de Compostela, fiz o meu percurso montada num burro e apenas fiz a última etapa a pé. Lá deixei alguns dos meus bens pessoais.

Um dia trágico

- Hoje, não é Isabel a escrever no seu diário, pois ela já não está entre nós. Hoje, dia 4 de julho de 1336, D. Isabel de Aragão morre em Estremoz devido à peste negra.
- A mesma deixou um testamento escrito, deixando claro que desejava ser sepultada no mosteiro de Santa Clara-a-Velha. Hoje, todos estamos de luto.

Algumas curiosidades:

- D. Isabel de Aragão foi beatificada em 1516 pelo Papa Leão X e canonizada a 1625 pelo Papa Urbano VIII.
- A sua história mais popular é o milagre das rosas, que relata o facto de ter sido apanhada por D. Dinis a sair do castelo para distribuir comida e disse ao mesmo que levava rosas para a rua, quando levava pão. Contudo, quando Isabel levantou a saia para lhe mostrar a comida, esta deparou-se com rosas.



Bibliografia

- https://www.google.com/url?sa=i&source=images&qd=&qd=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiY0ML624DoAhUx5OAKHdjCdcQjhx68AgBEAI&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FPedro_III_de_Arag%C3%A3o&psig=AOvVaw2vaLqagfR_VkQarSyWiCqO&ust=1583407825247017
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Dinis_I_de_Portugal#Arag%C3%A3o:_Alian%C3%A7a_matrimonial
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Isabel_de_Arag%C3%A3o,_Rainha_de_Portugal
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso_IV_de_Portugal
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Constan%C3%A7a_de_Portugal,_Rainha_de_Castela
- https://www.google.pt/search?q=mosteiro+d+dinis+foto+a+preto+e+branco&tbm=isch&ved=2ahUKEwiQ1pDQlIPoAhUC2xoKRQ8dAfUG2-cCegQIA8AA&qq=mosteiro+d+dinis+foto+a+preto+e+branco&as_l=img_3...3525,13261...13771...0,0,0,216,2721,121102...0...1...gws-wiz-img...0,30,aUoP8lisaOg&ei=L9lgXo6DO4K2a4C6haqP&bih=694&biw=1511#imgrc=czHmK6yn86k4VM
- https://www.google.pt/search?q=santiago+de+compostela+em+1325&tbm=isch&ved=2ahUKEwiWoLablIPoAhVIXoKhdIC_HwQ2-cCegQIA8AA&qq=santiago+de+compostela+em+1325&as_l=img_3...427,10090,10853...0,0,0,369,982,2301...0...1...gws-wiz-img...0,24,GVYpkoITgUE&ei=wdhgXta7HsjWanLFoOAH#imgrc=ofdLZzyUV9aA0M
- https://www.google.com/search?q=inicio+do+reinado+de+d+isabel+de+aragao&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiJzc6_IYPoAhUpxaUKHfG5Bk8Q_AUoAnaECAwG8A&biw=1360&bih=625#imgrc=fdMLuUZybdcckM

5. Anexo 5 – Plano de Aula: O papel reservado à mulher na Expansão Ultramarina

Domínio: A ABERTURA EUROPEIA AO MUNDO – MUTAÇÕES NOS CONHECIMENTOS, SENSIBILIDADES E VALORES NOS SÉCULOS XV E XVI			
Subdomínio: O alargamento do conhecimento do mundo			
Sumário: O papel da mulher na Expansão Ultramarina.		Tempo letivo:	90 m
Aprendizagens Essenciais: • Reconhecer o papel dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista; • Demonstrar que o império português foi o primeiro poder global naval;		Conceitos:	
Questões-orientadoras: 1. Quais foram as principais razões que explicam a saída de mulheres do reino para os espaços ultramarinos? 2. Como eram tratadas as mulheres portuguesas nos espaços ultramarinos? 3. De que modo se explica a diminuição do número de homens e um maior protagonismo da mulher no contexto demográfico, familiar e laboral?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. A viagem ultramarina era a única forma de acesso aos novos espaços de povoamento e colonização. Entre as mulheres que partiam distinguem-se aquelas que o faziam com consentimento régio e aquelas que o faziam clandestinamente. Sendo que desde os primórdios da expansão, a presença feminina a bordo era fortemente punida e proibida, condenações civis e religiosas. A única via legitimadora de	1. Indica as principais razões que explicam a saída de mulheres do reino para os espaços ultramarinos.	1.1. Leitura e análise do diapositivo 2, do documento presente no diapositivo 3 e do diapositivo 4 do PowerPoint. 1.2. Exposição da professora, apoiada em quadros síntese e esquemas, sobre as mulheres que deixavam Portugal.	• Participação oral nas aulas, dependendo da qualidade das apresentações. • Realização de exercícios ao longo da duração do tempo de aula. • Realização das tarefas propostas durante a aula.
---	---	---	---

presença feminina a bordo, seria se estas estivessem ligadas por filiação, casamento ou maternidade a qualquer homem. A mulher portuguesa verifica-se presente como um agente colonizador. Inicialmente aparece integrada em células familiares na Madeira, Açores e norte de África, num processo de emigração familiar que conduzia grupos de agricultores, oficiais mecânicos, capitães de praças, capitães donatários e oficiais administrativos a fixar-se nesses locais, para garantir			
---	--	--	--

o funcionamento institucional, social e económico, à imagem do reino. É imprescindível não esquecer a imigração forçada, sob a forma de degredo ou fuga, que leva cristãos novos e ciganos aos territórios ultramarinos, que conduz à presença feminina nesses territórios. Há ainda outras estratégias de colonização, implementadas pela Coroa Portuguesa, dirigidas ao Oriente e ao Brasil, onde assumem um lugar de destaque as mulheres solteiras, nas “Orfãs d’el Rei”. Estas eram	2. Descreve a forma como eram tratadas as mulheres portuguesas nos espaços ultramarinos.	2.1.1 Leitura e análise do documento e da imagem, presentes no diapositivo 5 do PowerPoint.	
---	---	--	--

enquadradas em várias instituições do reino, destacando-se o Recolhimento do Castelo, em Lisboa, e eram dotadas pela Coroa para se casarem nos espaços ultramarinos. A este grupo pertenciam órfãs virtuosas, mas também filhas da pequena nobreza e mulheres (ex-prostitutas) que se encontravam no recolhimento de Santa Maria Madalena. O rei utiliza as prostitutas, que incentivavam esta prática no reino, como colonizadoras forçadas, que eram	3. Evidencia a diminuição do número de homens e um maior protagonismo da mulher no contexto demográfico, familiar e laboral.	3.1.1 Análise dos diapositivos 6,7, 8 e 9 do PowerPoint. 3.1.2 Exposição da professora, apoiada em quadros síntese e esquemas, sobre as mulheres que ficavam em Portugal.	
---	---	---	--

condenadas ao degredo. 2. Uma vez que a visão da sociedade era fortemente patriarcal, o papel feminino era limitado por questões legais, éticas e religiosas. Estas mulheres eram “entesouradas”, ou seja, isoladas no espaço doméstico, afastadas dos olhares públicos, assim como do clima e das doenças tropicais, o que lhes acabava por dar uma maior esperança média de vida. 3.		4.1.1 Análise da tabela presente no diapositivo 10 do PowerPoint, para que os alunos identifiquem a maior preponderância da	
---	--	--	--

No que diz respeito ao contexto demográfico, a ausência de homens provocou um aumento da infertilidade, devido ao intervalo intergeracional cada vez maior, casamentos sem filhos e viuvez precoce. Por sua vez, verificam-se ainda elevadas taxas de mulheres solteiras. Quanto ao contexto familiar, as mulheres passam a encabeçar as famílias, uma vez que se sucedeu um aumento das famílias monoparentais. As mulheres passam a assumir funções que lhe estavam		mulher em assuntos notariais. Realização de um exercício de consolidação das aprendizagens da aula.	
---	--	---	--

vedadas, como por exemplo, a educação, dotação e casamento dos filhos, assim como a gerência dos negócios de família. No contexto laboral, verifica-se um aumento da procura da mão-de-obra feminina, uma vez que a oferta de mão-de-obra masculina era reduzida e a expansão ultramarina exigia a implementação de indústrias que suportassem a navegação, nomeadamente velas, cordas e biscoitos, para a provisão dos navios. O desenvolvimento de vilas costeiras levou a um aumento da necessidade de serventes, que foi suprida pelas migrações de mulheres de zonas rurais, assim como um aumento da demanda de artesãos e comerciantes, colmatada por mulheres, num mundo originalmente de homens. Desta forma, as mulheres solteiras e as viúvas tinham oportunidade			
--	--	--	--

de autossustento e as mulheres casadas poderiam contribuir com rendimentos para as suas famílias. 4. Verificou-se um aumento do papel da mulher na sociedade – a falta de homens permitiu que as mulheres assumissem funções que antes não eram da sua competência. Para além, de tratarem da educação e casamento dos seus filhos, as mulheres passaram a tratar das transações associadas às suas famílias, tais como coletar bens e dinheiros, ações			
--	--	--	--

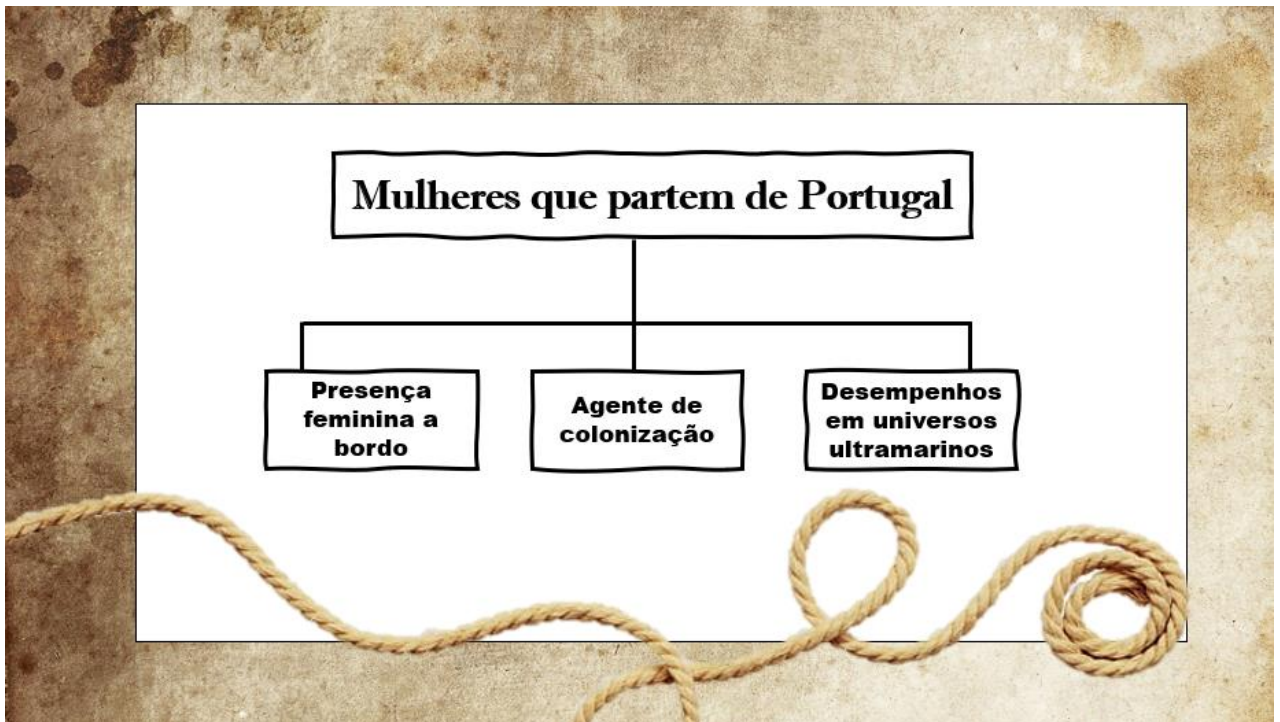
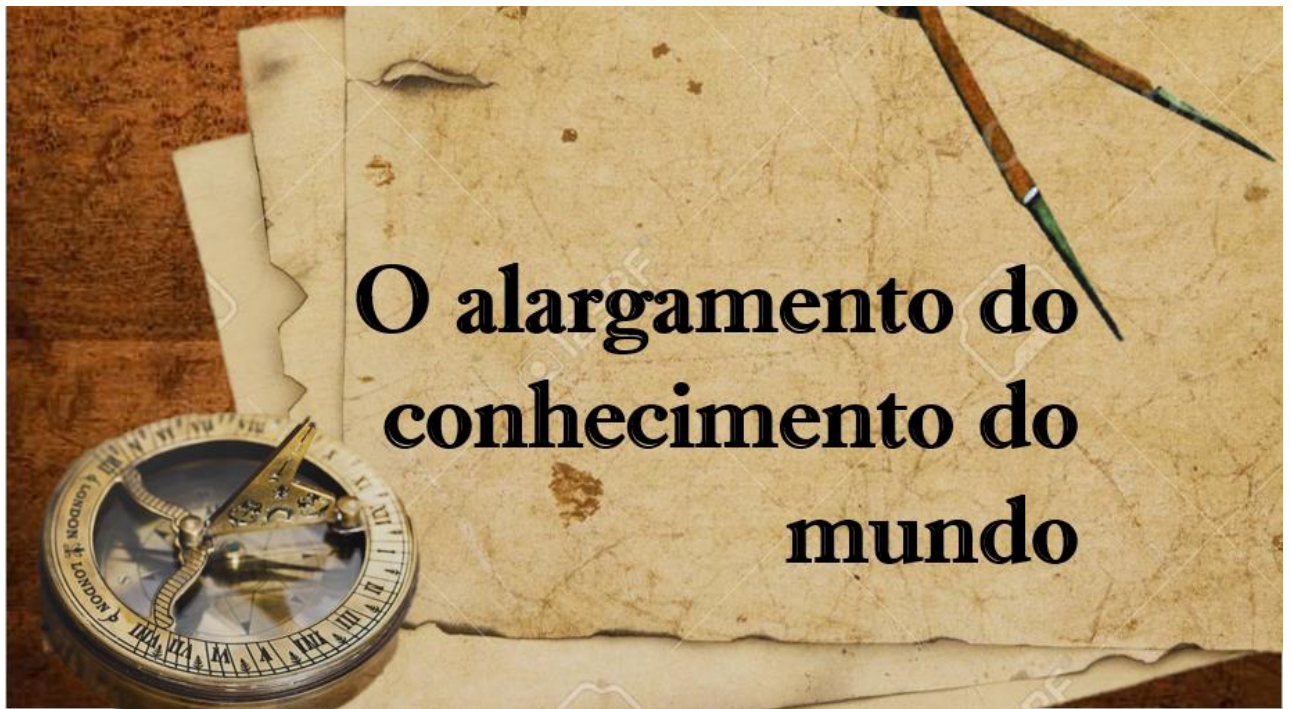
legais e dotes. Para além disso, escreviam testamentos, registavam pedidos de adoção e perdão, garantiam a liberdade a escravos, vendiam, compravam e alugavam propriedades. As mulheres também estavam envolvidas em transações e investimento financeiro, o controlo dos navios por delegação, assinatura de contratos com os aprendizes e créditos.			
Competências específicas da História: • Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado			

- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos

Bibliografia:

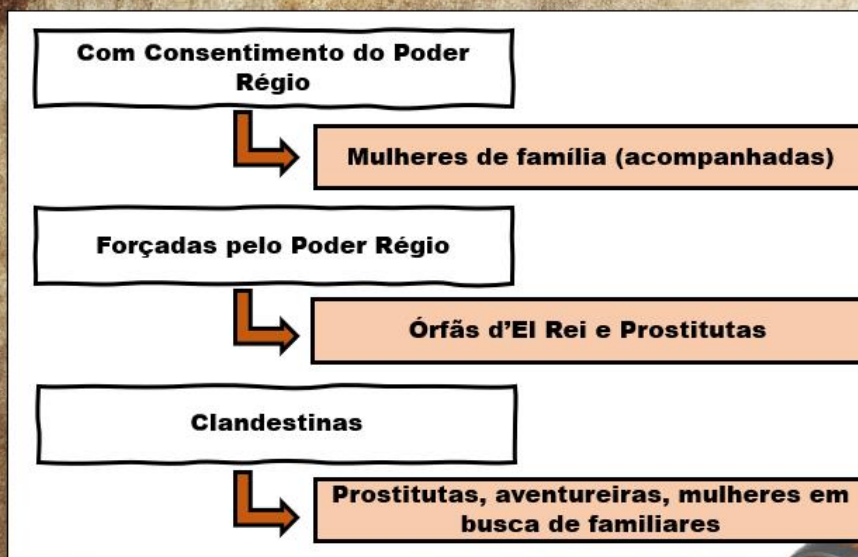
- POLÓNIA, Amélia (2016) – Female: the alter ego of Maritime Societies. Practices and Representations of Gender (Portugal, Sixteenth Century). In POLÓNIA, Amélia e ANTUNES, Cátia – Seaports in the First Global Age. Portuguese Agents, Networks and Interactions (1500-1800). UPORTO Edições. Porto.

6. Anexo 6 – PowerPoint: O papel reservado à mulher na Expansão Ultramarina



Já escrevia a V. A. Que há falta nesta terra he de mulheres com que os homens casem e vivão em serviço de N. Senhor apartados dos pecados em que agora vivem. Mande V. A. Muitas órfãs e, se não houver muitas, venhão de mestura dellas e quaisquer, porque são desejadas as mulheres brancas quá, que quaisquer farão muito bem à terra, e ellas se ganharão e os homens de quá apartar-ser-ão do pecado.

Cartas do Brasil, Cartas Jesuíticas. Manuel de Nóbrega, S. Paulo, Editora da Universidade, 1988, p. 133



Poucas são as mulheres portuguesas ou mestiças que se vêem a passear na cidade, e quando saem, seja para ir à Igreja, ou para fazer visitas necessárias, são levadas em palanquins fechados ou são assistidas e vigiadas por tantos e tantos escravos que é impossível chegar à fala com elas.

Mandelslo, p. 80



Imagem 1:
Mulher "Rebuçada"



Mulheres que ficam em Portugal

Contexto
demográfico

Contexto
familiar

Contexto
laboral

Contexto
socioeconómico

Contexto demográfico



Aumento dos intervalos entre gestações



Viuvez precoce



Elevada taxa de mulheres solteiras



Contexto familiar

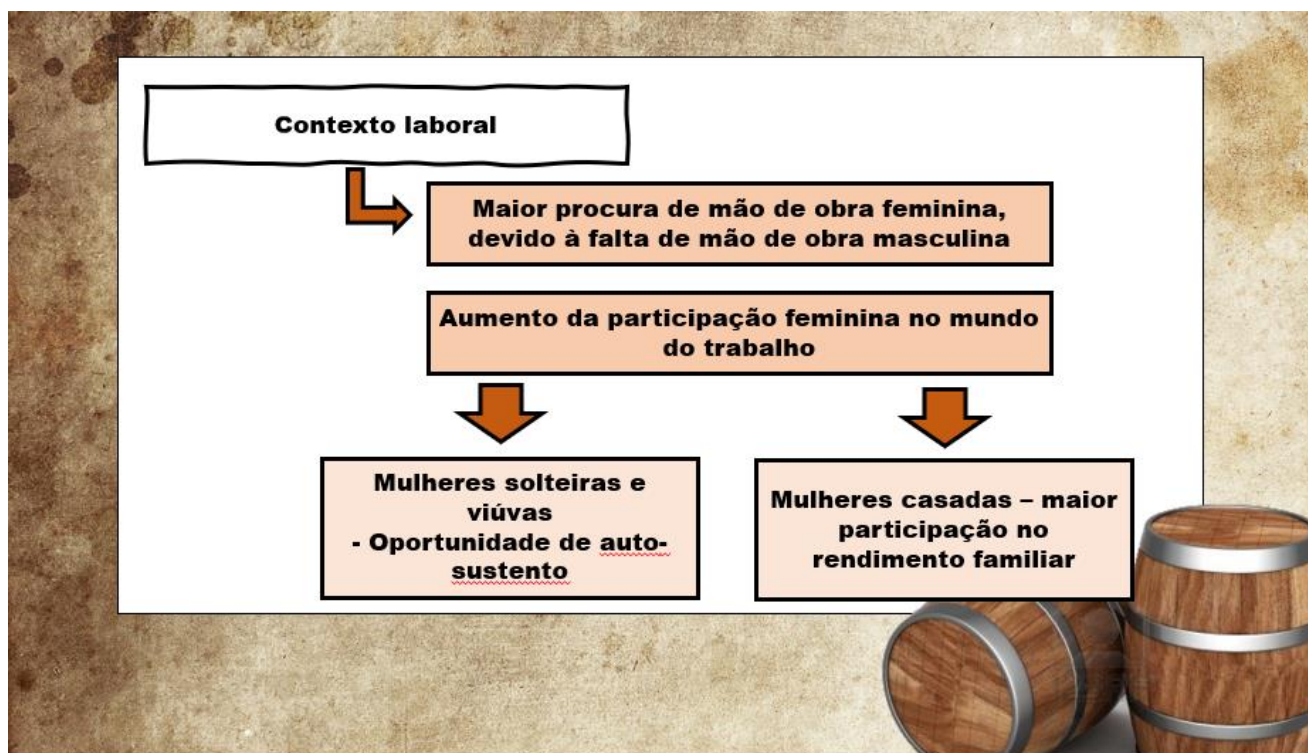


Mulheres como chefe de família



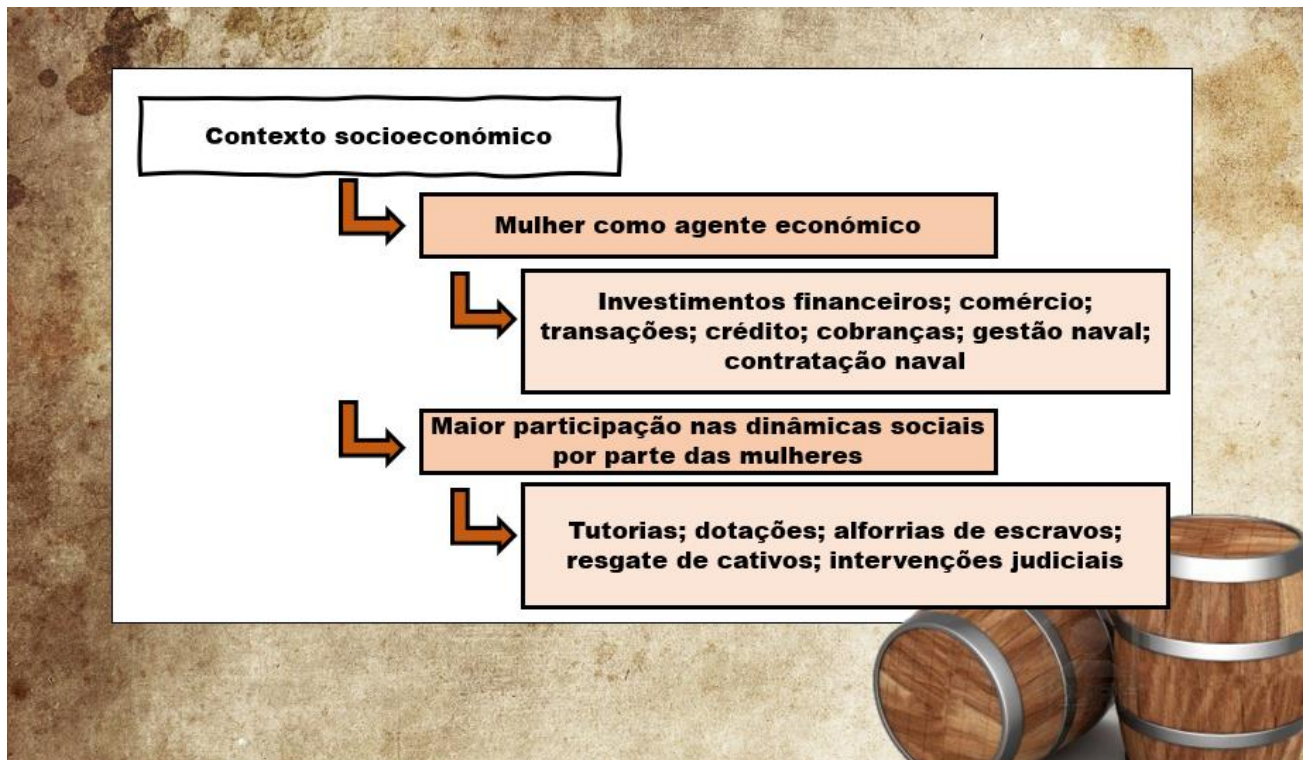
Substituição dos papéis masculinos por papéis femininos





Poderes e funções desempenhadas por mulheres em atos notariais					
Áreas de intervenção	Poderes e funções exercidas	Nº	Áreas de intervenção	Poderes e funções exercidas	Nº
Sociedade	perfilhações	2		Construção naval	3
	Tutorias	2		Celebração de contratos de aprendizagem	6
	Instituição e administração de capelas	3		Gestão de embarcações	13
	Outorga de alforrias	3		Provimento de viagens	1
	Resgate de cativos	3		Comércio	19
	Redação de testamentos	5		Crédito	34
	dotação	89		Negociação de bens	351
Justiça	Intervenções no foro judicial	185		Cobranças e quitações	460
Administração	Posse de cargos	3		Investimentos financeiros	11
Economia	Arrendamentos eclesiásticos e fiscais	6		Total	1270
	Fianças	38			

POLÓNIA, Amélia – Espaços de Inclusão e de exclusão de agentes femininas no processo de expansão ultramarina portuguesa (século XVI), 2002



Tendo em conta aquilo que aprendeste na aula de hoje sobre o papel das mulheres na Expansão Portuguesa, elabora um texto (entrada de um diário) onde imagines que és uma mulher. Descreve o seu dia-a-dia, se é uma mulher que ficou em Portugal ou partiu, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

A thick, light-brown rope is coiled in a loose, decorative pattern across the bottom of the slide.

7. Anexo 7 – Trabalhos dos estudantes da turma X

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de Expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher desta época. Descreve o teu dia-a-dia, onde te encontras, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e comunitárias.

Estou tão triste, como já sabes para o meu marido a uma semana e já gostei toda a cidade que não vou poder comer, pois além disso comecei a trabalhar para não sustentar o marido e a meu filho.

Comecei a trabalhar mesmo ávida social, além disso as tarefas, tarefas, alfabetizar e regates de roupas. É uma missão para e uma tarefa difícil.

Tenho reparado que desde um tempo para cá é mais comum ver uma mulher a trabalhar em casa como a minha em gestão e controle não só mesmo sendo casada, tendo imensas para de a meu filho: imensas até me ver a trabalhar e insistir que eu não de ficar a cuidar do meu filho e da casa, afinal era mais simples.

Mesmo em estado social, tenho tempo para tudo. Trabalho de manhã até noite e deixo a minha casa com tudo de uma vez só. O que eu gosto de fazer para os meus filhos e para os meus pais.

Exercício: Tendo em conta o que apresentaste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de expansão portuguesa, elaboro um texto (uma página de um diário em que imaginas que és uma mulher desse período) descreve o teu dia-a-dia, onde se encontram, quais as suas funções na sociedade, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

23/03/1997

Eu, Madalena, continuo triste por um lado pela saída do pai da minha cidade (pai), pois tenho ansiosamente de se apresentar junto das tantas homens com objetivo de embarcaram no continuo processo dos descobrimentos e colonização. Com isto, não sei se voltarei a vê-lo nem quando. Por outro lado estou entusiasmada e feliz por tudo o que se está a desenvolver, não só para comigo mas para com todas as mulheres que ficaram por terra pai, com a ausência dos homens em Portugal, ficaram muitas tarefas e afazeres pendentes e não não pôde ficar assim. Como tal, o Rei D. Manuel I declarou que nós, as mulheres, também devemos trabalhar e é precisamente com isso que estou feliz, com esta oportunidade de o sexo feminino não estar confinado às tarefas domésticas, bem como à educação dos filhos enquanto crianças. Sendo assim foi-me atribuída a função de ajudar na construção das velas dos navios, o que para mim é uma grande vitória sobre que, para além de estar a ser útil para algo de maior importância onde apenas os homens participam, estou a lutar e a conseguir alguma liberdade e independência. Antes da saída dos maricheiros não conseguia ter esta liberdade de poder trabalhar pois todas essas tarefas estavam guardadas aos homens, sendo estes os chefes de família, mas agora não, agora também com orgulho que eu, Madalena, sendo mulher, sou a chefe da minha família e, como tal, asseguro a educação dos meus dois filhos.

Tendo em conta o que aprendes-te na aula de História sobre o papel das mulheres no processo da expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher desse período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Querido diário,

Faz hoje três meses que o meu marido embarcou e eu fiquei aqui em Portugal a tomar conta do meu filho Artur.

Sempre que eu vou ao mercado tento de ir toda tapada, só se vê os meus olhos mas assim como eu as outras mulheres também, nós temos de ir assim para que não sejamos cobradas e para nos protegeres dos perigos. Quando um dia chego a casa do mercado e lá começo a fazer a comida, reparei que não tinha muito dinheiro, comecei logo a ficar preocupada porque o meu marido ainda demorava muito tempo a chegar, mas aí pensei para mim mesma - Tu podes ir trabalhar mulher.

No dia a seguir fui logo para as fábricas navais, que é onde se faz as coisas para o barco, para tentar arranjar emprego lá e ganhar dinheiro. A coisa que mais reparei quando lá estive dentro foi que a maioria era mulheres na mesma situação que eu aqui parada. Com o passar do tempo fui me apercebendo que o meu filho com apenas 15 meses não tinha o pai para lhe dar educação e que precisava, então eu mesma comecei a assumir esse papel, mas sinto falta do meu marido.

Matiana, 12 de abril de 1509.

Estamos no ano de 1500, e há uns meses o meu marido partiu num navio. Estou sozinha em casa com os meus quatro filhos e não recebo notícias do meu marido há muito tempo. A ansiedade e a preocupação estão a dominar-me, porque as novidades apertam. A minha filha mais nova ainda não conheceu o pai, pois quando ele já tinha ido na viagem em direção ao Brasil, ela nasceu.

Recentemente fui chamada para um trabalho, visto que os homens estão quase todos ausentes, empenhados na conquista do mundo.

A adaptação ao trabalho não tem sido fácil, mas com esforço e dedicação estou a conseguir alcançar os meus objetivos.

A área dos negócios é complicada, há muita concorrência e por isso temo de não ir adaptando à economia, principalmente na área das exportações, naquela onde trabalho.

Estou a gerir daquilo que faço, porém ao final do dia sinto-me exausta porque também tenho as tarefas de casa. A ajuda dos meus filhos, principalmente dos mais velhos, o Pedro e a Maria, tem sido fundamental, pois são eles quem cuidam dos irmãos mais novos, Simão e Catarina.

Os miúdos estão ansiosos pela chegada do pai. Desejo que todos regressem sãos e salvos.

Exercício:

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres na presença da Exposição Portuguesa, elabora um texto (uma página) de um diário em que imaginas que és uma mulher deste ~~esse~~ período descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais são as suas funções na sociedade/família e, na casa de existência, quais as suas funções laborais e económicas.

3/6/1516

Ontem panhou o meu pai e o meu irmão em busca de novas terras. Isto significa que eu terei de trabalhar e sustentar as minhas 2 irmãs e a minha mãe, pois ela está muito doente para trabalhar.

Hoje vou à procura de trabalho e espero que consiga trabalhar como um agente ~~e~~ económico, eu sei, em gestão ou contratação naval. Felizmente, a minha procura de mão de obra feminina, devido à falta de mão de obra masculina e além de sustentar a minha família, também tenho a oportunidade de autossustentação, por causa do seu salário.

Isto, infelizmente, significa que não poderei ter uma família tão cedo ou acabar-me viúva.

Por isso, quero dizer que eu sou o chefe de família e tenho um papel muito importante a cumprir e cuidar da minha família.

8. Anexo 8 – Trabalhos dos estudantes da turma Y

Exercício:

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de Expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Queada Diária, 3 de Agosto de 1517
depois de uma longa jornada de reintegração na sociedade, finalmente vou entrar para um barco para constituir família com um dos tripulantes.

Foi uma fase difícil até chegar ao dia de hoje, pois tive que ~~me~~ adoptar novos hábitos e novos comportamentos para ser aceite no barco.

Começou na mulher branca, provavelmente vou ser mantida, eu "cativa", pois mulheres como eu são difíceis de encontrar e terei que ser só dele.

Fui forçada a entrar neste barco pelo Poder Régio, pois não era de toda a minha vontade.

Exercício:

Trabalhe com o texto a que se refere o texto na aula de história sobre o papel das mulheres no processo da Expansão Portuguesa, elabore um texto (uma página de um Dicionário) em que imagineis que as uma mulher desse período. Descreva o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais são as suas funções na sociedade/família e, no caso de existir, em quais as suas funções laborais e económicas.

Resolução:

15-1-1583

Levantei-me ao amanhecer do dia, e fui buscar o meu trabalho para os meus filhos (Dante e João) e preparei-me para o trabalho. Foi hoje mais que o meu marido foi para os trabalhos. Desde aí eu assumi o papel de pai e mãe.

E para sustentar a minha família comecei um negócio no mercado. O meu trabalho é registar as despesas do meu marido, basicamente o meu trabalho é assinar documentos e assim manter a minha família.

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de Expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

- Querido diário, eu sou a Célia e vou falar um pouco do meu dia-a-dia.

Primeiramente sou uma prostituta humilde que precisa de dinheiro, apesar de saber ler e escrever, vivo com muitas dificuldades e o Rei chamou-me para fazer uma formação no Brasil e arranjar um homem para eu casar, formar uma família e endireitar a minha vida.

25/12/1415

Exercícios:

Tendo em conta o que aprendeste na aula de história sobre o papel das mulheres na expansão portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imaginas uma mulher deste período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Resolução:

19 de outubro de 1569

Estava em minha casa, com um dos meus "clientes", quando me bateram à porta. Eram dois oficiais. Agarraram-me sem o meu consentimento e infelizmente tive que embarcar. Trataram-me como troço, senti-me um lixo! ~~Voltei~~ O barco iria para as terras de Vera Cruz.

7 de fevereiro de 1570

Quando cheguei a Vera Cruz, senti-me bem. Pensei que teria liberdade, mas acabei por ficar fechada em casa. Tinha-me um objeto (mas que eu já não seja), mas desta vez não tinha liberdade.

tendo em conta o que aprendeste na aula de história sobre o papel das mulheres no processo de expansão portuguesa, elabora um texto (uma página de ~~um~~ um diário), em que imagines que és uma mulher deste período. descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade / família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Dia 176

Hoje uma semana que não vejo o meu marido, desde a partida dele que me sinto angustiada e com receio de ~~isto~~ não receber mais notícias.

Desde a partida dele que me tenho tornado a chefe da família tomando conta dos Miguel e da Maria, passo os dias em casa e educo-os.

Ex: Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

- 11 -

Lisboa, 11 de abril de 1523

Querido diário,

faz hoje uma semana que entrei ao trabalho no notariado bem no centro da cidade. Levanto-me todos os dias às 6 da manhã e preparo a merenda para mim e para os meus filhos Flávia e Ernesto. Já faz duas semanas que Afonso o meu rico e amado marido partiu para o mar juntamente com os outros homens desemparedados, enquanto eu fiquei a tomar conta dos nossos meninos e tive de começar a trabalhar conciliando tudo isso com a vida de casa, sendo o pai e mãe. Chego a casa às oito da noite quando os meninos já adormecidos pela minha irmã Amélia de 17 anos vou-lhes dar um beijinho e vou descansar e vai ser esta a minha rotina diária até ao regresso de Afonso.

Até amanhã muitas beijinhos,

Leonar

Tenho um conto O que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de expansão portuguesa, escreve um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o teu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, as suas funções laborais e económicas.

//

Querido Diogo, hoje no século XVI estou em casa. A ^{oficina} ~~fábrica~~ dos Barões chamou-me para trabalhar pois estão a necessitar de mão de obra feminina, acho que é uma ótima ideia pois irei trazer mais rendimento para casa.

Falei com o meu marido que por sorte está cá e ele concordou com a ideia, concordando que irei ter uma maior participação no rendimento familiar.

Tenho uma família para manter e com isto das abnegações trabalhar na ^{oficina} ~~fábrica~~ irá me ajudar imenso.

Exercício:

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de expansão portuguesa, elaboro um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o teu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Olá.

Eu sou uma mulher clandestina, mais precisamente prostituta. No meu dia-a-dia, eu satisfago os desejos sexuais dos homens. Sou uma mulher solteira que ~~vive~~ ^{está} em Portugal, mas decidi entrar clandestinamente num navio à procura de uma vida melhor, mas, infelizmente, o capitão acabou por me afundar e deixou-me num dos portos e tive de retornar à minha vida de prostituta.

E assim é a minha vida. 🖤

EXERCÍCIO:

TENHO EM CONTA O QUE APREENDESTE NA AVULSA DE HISTÓRIA SOBRE O PAPEL DAS MULHERES NO PROCESSO DE EXPANSÃO PORTUGUESA. ELABORA UM TEXTO (UMA PÁGINA DE UM DIÁRIO) EM QUE IMAGINES QUE É UMA MULHER DESTA PERÍODO, DESCREVE O SEU DIA-A-DIA, ONDE SE ENCONTRA, QUAIS AS SUAS FUNÇÕES NA SOCIEDADE/FAMÍLIA E, NO CASO DE EXISTIREM, QUAIS AS SUAS FUNÇÕES LABORAIS E ECONÔMICAS.

05 de Agosto de 1521

Hoje cheguei ao ^{espera}caro ~~caro~~ caravela onde vinha a o meu marido, aguardei que todos os membros que vinham no barco saíssem e vi que o meu marido não vinha e o chefe da tripulação contou-me que ele faleceu com uma peste, fiquei desamparada e muito triste mas foi um misto de ~~emoções~~ emoções, pois sei que o chefe de família não faltou, mas por outro lado vou ter mais liberdade e irei ter um papel ~~em~~ em devido lugar vou ser vista na sociedade com mais poder pois vou ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Obrigada deus por dá estas experiências as minhas emoções. Brevemente conto como é ser uma mulher ~~essa~~ viúva.

Exercício

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de Expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o seu dia-a-dia, onde se encontra, quais as suas funções na sociedade / família e, no caso de existirem, quais as suas funções laborais e económicas.

Resolução

Nosso senhor que estás aí em cima, que nos tenha a todos nós, vos escrevo, porque sei escrever, ao contrário de muitas. Afortunadas aquelas que escrevem, ainda que são o mesmo.

Desde que se partiu o meu marido, que Deus o tenha, não sei nada dele. Porém tudo tem sido melhor para nós, mulheres, que somos finalmente livres e podemos trabalhar. Agora só o que é educar um filho, algo do qual o meu marido estava encarregue. Hoje, sou vereadora do concelho, algo que como os homens por cá, nunca me imaginaria a fazer.

Vos escrevo minha próxima, abençoado sejas vos, e que nos tenha a todos.

Isabel Vaz Álvares

Exercício:

Tendo em conta o que aprendeste na aula de História sobre o papel das mulheres no processo de Expansão Portuguesa, elabora um texto (uma página de um diário) em que imagines que és uma mulher deste período. Descreve o teu dia-a-dia, onde se encontra, quais as tuas funções na sociedade/família e, no caso de existirem, quais as tuas funções laborais e económicas.

12 de novembro de 1523

Querido diário,

Hoje fui ao centro da vila à procura de trabalho. Acabei por arranjar emprego como notária. O salário é o suficiente para alimentar a família toda. Desde que a minha irmã sofreu aquela queda que as coisas andam difíceis cá em casa. Espero que agora tudo melhore. Pelo menos as crianças agora vão ter o que comer.

9. Anexo 9 – Questionário

O estudo do "outro" nas aulas de História

No âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolveu-se um questionário sobre as perceções dos alunos relativamente a temas/protagonistas que não são abordados pelos Programas de História. O questionário demora cerca de 15 minutos a ser respondido. Todos os dados inseridos serão anónimos e tratados com a devida confidencialidade. Obrigada pela colaboração!

Género

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade

A sua resposta _____

Consideras que o estudo de diferentes perspetivas e protagonistas é relevante para a compreensão da História?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo, nem concordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Consideras que existem temas que não são abordados nas aulas de História, mas que seriam relevantes para uma melhor compreensão do passado?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Consideras que existe uma desigualdade no estudo do papel da mulher ao longo do tempo quando comparado com o papel dos homens?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Consideras que o papel da mulher deveria ser estudado de forma mais aprofundada nas aulas de História?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Tendo em conta os temas que estudaste nas aulas História, consideras que existe uma relação entre esses conteúdos e a ideia que a sociedade tem sobre o homem e a mulher?

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Que outros temas consideras importante serem estudados nas aulas de História? Justifica a tua resposta.

A sua resposta _____

Submeter