

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Reescrevendo o passado, reconstruindo o futuro: (Re)posição das mulheres na História ensinada

Melanie Mendeiros Fernandes

M

2023



Melanie Mendeiros Fernandes

**Reescrevendo o passado, reconstruindo o futuro:
(Re)posição das mulheres na História ensinada**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e coorientado pela Professora Doutora Irene Maria de Montezuma de Carvalho Mendes Vaquinhas.

Orientador de Estágio, Professor Mário Silva

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Sara Dias-Trindade

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2023

Reescrevendo o passado, reconstruindo o futuro: (Re)posição das mulheres na História ensinada

Melanie Mendeiros Fernandes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e coorientado pela Professora Doutora Irene Maria de Montezuma de Carvalho Mendes Vaquinhas.

Orientador de Estágio, Professor Mário Silva

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Sara Dias-Trindade

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

O que entendo por — desenvolver livremente as qualidades afectivas na mulher — é deixar-lhe o pleno direito da escolha, o direito sagrado de amar ou não amar, de casar ou ficar solteira, sem que isso represente uma vergonha ou, pelo menos, um ridículo.

Entendo que o ser humano que pertence ao sexo feminino não deve ser coagido pela educação, nem pelos costumes, nem pelas conversas, nem pelos pais — que têm a mania de talhar muito discricionariamente o futuro dos filhos — a ver no casamento um fim, um ideal completo e único, quase uma obrigação.

Assim como o homem pode ser professor, jornalista, sábio, artista, empregado, operário, tudo enfim, sem que ninguém lhe pergunte pela certidão do matrimónio, sem embargo de serem quase todos chefes de família, não vejo inconveniente a que a mulher procure a sua colocação, tenha o seu curso científico, estude, trabalhe para si, para o seu futuro, para a sua vida autónoma, sem se lhe inquirir do seu estado...

Que essa mulher fique solteira, porque não encontrou o companheiro ao qual lhe seria grato ligar o seu destino, ou que, encontrando-o, seja sentimentalmente feliz, que temos nós com isso?

Por acaso nos preocupa a vida conjugal do político A. ou do artista B.?

O maior erro do homem é, a meu ver, estar convencido de que a mulher nasce e existe só para o seu prazer e encanto. Partindo deste princípio, é claro que não nos encontraremos nunca, visto eu pensar de modo tão contrário.

Ana de Castro Osório (1905)

Índice

Declaração de honra.....	1
Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract	6
Índice de figuras	8
Índice de tabelas	9
Índice de gráficos	10
Introdução	11
Capítulo I: Breve síntese historiográfica sobre a História das Mulheres.....	16
1.1. Os movimentos feministas.....	16
1.2. Conceito de Género na História	20
1.3. A <i>Nova História</i> e os Estudos da História das Mulheres	22
Capítulo II: Orientações internacionais e nacionais para a Igualdade de Género	27
2.1. Orientações Internacionais para a Igualdade de Género.....	27
2.1.1. Organização das Nações Unidas.....	27
2.1.2. União Europeia e o Conselho da Europa.....	29
2.2. Orientações a Nível Nacional para a Igualdade de Género.....	30
Capítulo III: O Ensino da História e as Representações de Género	33
3.1. Nível Internacional	33
3.2. Nível Nacional.....	36
3.3. Da História Produzida à História Ensinada	38
3.4. Propostas de Renovação da História Ensinada	49
Capítulo IV: Contexto de Intervenção e de Investigação.....	51
4.1. O Perfil da Escola	51
4.2. A Amostra do Estudo.....	54
Capítulo V: Descrição da Proposta Didática.....	57
5.1. Questão de Investigação e Objetivos	57
5.2. Metodologia de trabalho	58
5.2.1. Questionário de conhecimentos prévios	59
5.2.2. A aplicação dos planos de aula e das respetivas atividades	59
5.2.3. Questionário de conhecimentos posteriores.....	69
Capítulo VI: Análise de Resultados Obtidos.....	70
6.1. Questionário das ideias prévias	70

6.2. Sala de Aula Invertida – Mulheres na Grande Guerra	80
6.3. Cartas de madrinha de guerra/enfermeira e trabalho de pesquisa	86
6.4. Mulheres no pós-guerra – caricaturas (Sala de aula invertida)	89
6.5. Reflexão sobre a situação-problema (<i>Nearpod</i>)	93
6.6. Realização de um anúncio publicitário	95
6.7. Questionário de conhecimentos posteriores.....	98
6.8. Discussão dos resultados obtidos	100
Conclusões	106
Bibliografia	111
Anexos	116
Anexo I.....	116
Anexo II.....	118
Anexo III.....	122
Anexo IV	124
Anexo V	126
Anexo VI	128
Anexo VII	130
Anexo VIII	132
Anexo IX.....	138
Anexo X.....	154
Anexo XI.....	161
Anexo XII.....	165
Anexo XIII.....	167
Anexo XIV	169
Anexo XV	176
Anexo XVI	189
Anexo XVII	196
Anexo XVIII	203
Anexo XIX	205

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio 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, julho de 2023

Melanie Mendeiros Fernandes

Agradecimentos

Após um ano árduo, dou por terminada a redação do relatório de estágio. A minha vida académica está quase a terminar e só me pergunto como cheguei até aqui e como não desisti. A vontade foi muita naqueles momentos de aperto, mas tive sempre quem não me deixasse quebrar. Deste modo agradecerei nos próximos parágrafos às pessoas que fizeram parte do meu percurso.

Quero começar por agradecer aos meus pais. Nunca deixaram de acreditar em mim e tornaram possível a concretização do meu grande sonho: ser professora. Já posso dizer: “Mãe, Pai, já sou professora!”. À minha mãe que desde que entrei na escola primária diz-me para nunca me rebaixar e acreditar nas minhas capacidades. Ao meu pai que nunca descansou até me ver a entrar no mestrado em ensino. A eles devo os valores e o sucesso pessoal e profissional que adquiri.

Ao meu maninho Rafael, por ter tido a paciência de um anjo para acompanhar o meu percurso académico.

Dedico agora este parágrafo aos amigos e amigas que conheci ao longo deste percurso a que chamam “o melhor das nossas vidas”. Ao menino Jorge Gabriel (Jojo) e ao menino Lucas, amigos que estiveram presentes desde o nosso primeiro dia na FLUC e com quem partilhei dos melhores momentos na “cidade dos estudantes”. Aos meus padrinhos, Edi e Julyana, por terem sido os pais substitutos em parte da minha jornada académica. À amizade que até hoje ainda não sei como começou, falo de duas amigas que conheci na FLUP, Daniela e Sílvia, se tivéssemos sido companheiras de estágio, ninguém nos aturava. Por último, agradeço ao meu fiel companheiro, que esteve sempre presente nos bons e maus momentos, ao João Pedro, obrigada pela paciência, principalmente neste ano e pelo enorme encorajamento. Foi o melhor que Coimbra me deu.

Agradeço às duas instituições, à FLUC e à FLUP que foram a minha casa durante a minha formação académica. À FLUC por me ter providenciado o conhecimento histórico e à FLUP por me ter dado a possibilidade de me formar em ensino. Agradeço de forma especial às Professoras Doutoras Sara Dias-Trindade e Irene Vaquinhas,

orientadoras do meu relatório de estágio. As suas aulas durante a minha licenciatura suscitaram grande interesse devido ao seu conteúdo: História das mulheres. Parte da inspiração para este relatório foi graças às Sras. Professoras.

Gostaria também de agradecer ao Prof. Mário Silva. Foi meu professor durante o meu 7.º e 8.º ano de escolaridade e foi graças a este professor que adquiri o enorme gosto que tenho pela História. Agradeço por ter aceitado o desafio de orientar o meu estágio. Tive o privilégio de ser sua aluna e colega. Agradeço também aos professores e às professoras, que tive o privilégio de ser aluna de alguns e algumas, da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga por me terem acolhido com carinho. Agradeço à Sra. Dra. Rosário Tavares por me ter aberto as portas e por ter feito que o estágio decorresse com sucesso.

Termino com um agradecimento aos meus e às minhas primeiro(a)s aluno(a)s, por terem tornado o meu ano de estágio especial. Espero que tenha contribuído para formar cidadão(ã)s conscientes do mundo à sua volta.

Resumo

Desde a segunda metade do século XX, a igualdade de género tem sido alvo de debate pelas organizações internacionais (Organização das Nações Unidas e União Europeia) e nacionais (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género), promulgando-se orientações legais e planos educativos e sociais de ação para colmatar as imagens estereotipadas de género, que culminam na diferenciação entre mulheres e homens. Contudo, na prática as disparidades de género ainda persistem. Todos os dias somos bombardeados com notícias que evidenciam essa desigualdade, passando por temas como a desigualdade salarial e de acesso ao mercado de trabalho, indo até à violência doméstica.

A educação tem um papel primordial neste contexto e a disciplina de História pode (in)formar para a igualdade de género. Porém, uma das disciplinas onde se evidencia maiores desigualdades entre mulheres e homens é precisamente a de História, onde o documento orientador – Aprendizagens Essenciais do 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto Lei nº 55/18 de 6 de julho, 2018), analisado no presente relatório – peca pela inserção da História das mulheres e de género no currículo académico de História.

Deste modo, a presente investigação, desenvolvida em contexto de prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, incidiu sobre duas turmas do 9.º ano de escolaridade e teve como principal objetivo a equitativa representação dos homens e das mulheres no ensino da História. Tal foi possível através da seleção de recursos que estimulavam a vertente argumentativa dos alunos e das alunas em relação à condição das mulheres na História do século XX.

Foram aplicadas metodologias diversas, tais como o recurso a inquéritos, a análise de documentos históricos e historiográficos e a estratégias de aprendizagem reflexivas.

Os resultados da investigação ficaram aquém do esperado. Os alunos e alunas não conseguiram identificar as formas subtis de discriminação de género no período

histórico abordado. Embora a colmatação dos estereótipos de género não tenha sido alcançada com este estudo, conclui-se que a inserção da História das mulheres e de género é primordial para a colmatação da invisibilidade das mulheres na História, porém trata-se de um processo longo e contínuo que deve ser iniciado logo que alunos e alunas entrem em contato com a História.

Palavras-chave: Igualdade de Género; Estereótipos de Género; História das mulheres e de género; Século XX; Cidadania; Aprendizagens Essenciais.

Abstract

Since the second half of the 20th century, gender equality has been the subject of debate among national and international organizations such as the United Nations, the European Union, and the Commission for Citizenship and Gender Equality. These organizations have enacted legal guidelines and implemented educational programs to address gender issues. However, despite these efforts, gender disparities persist in reality. We are constantly confronted with news highlighting unequal pay, unequal access to the labor market, and even domestic violence.

Education, particularly the discipline of History, plays a crucial role in promoting gender equality. However, it is precisely in history where students are exposed to greater inequalities between men and women. The guidelines for the 9th grade, known as "Aprendizagens Essenciais do 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico" (Decree Law no. 55/18, dated July 6, 2018), fails to include women's and gender history in the academic curriculum.

In light of this, the present research was conducted in the context of supervised teaching practice for the Master's degree in History Teaching to Students in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. The research focused on two classes of 9th grade with the main objective of ensuring equal representation of men and women in History teaching. This was achieved through the selection of resources that stimulated the male and female students to engage in arguments regarding the condition of women in 20th-century History.

Various methodologies were applied, including surveys, analysis of historical and historiographical documents, and reflective learning strategies. However, the research results fell short of expectations, as the students were unable to identify the subtle forms of gender discrimination in the historical period under study. While this study did not succeed in overcoming gender stereotypes, it is concluded that the inclusion of women's and gender history is essential to bridge the gap of women's visibility in history. This process, however, is a long and continuous one that should ideally begin as soon as male and female students encounter the subject of history.

In summary, this research underscores the need for a comprehensive and inclusive approach to history education that addresses gender disparities and promotes a balanced representation of men and women in historical narratives.

Keywords: Gender Equality; Gender Stereotypes; Women's and Gender History; 20th Century; Citizenship; Essential Learnings.

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa do concelho de Sever do Vouga.	52
Figura 2 - Localização da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga	53
Figura 3 - Planta da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga.....	54
Figura 4 - Caricatura do Texto 1 - Turma do 9.º02.....	90
Figura 5 - Caricatura do Texto 1 - Turma do 9.º02.....	91
Figura 6 - "Caricatura" do Texto 2 - Turma do 9.º02	92
Figura 7 - Caricatura do Texto 2 - Turma do 9.º02.....	92
Figura 8 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04.....	97
Figura 10 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04.....	97
Figura 9 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04.....	97

Índice de tabelas

Tabela 1 - Repartição das matérias afins à História das Mulheres e a sua comparação aos Programas de História	40
Tabela 2 - A representação da Igualdade de Género e da História das Mulheres nas Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade	46
Tabela 3 - Conceitos das Aprendizagens Essenciais de História do 9.º Ano de escolaridade .	47

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Média de idades da amostra	55
Gráfico 2 - Percentagem do género da amostra	56

Introdução

A igualdade entre mulheres e homens, no mundo ocidental, é considerada um direito essencial nas sociedades democráticas, independentemente da classe social, etnia ou religião a que cada homem ou mulher pertençam. Desde a década de 1970, a Organização das Nações Unidas, o Conselho da Europa e a União Europeia redigem Planos de Ação – tais como: a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*, mais conhecida *pela Declaração Internacional de Direitos para as Mulheres* (1979); *A Plataforma de ação de Pequim* (1995); *as Iniciativas e Ações Futuras para implementação da Declaração e da Plataforma de Ação de Pequim* (2000), por parte da ONU; a *Recomendação sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem* (1990); a *Recomendação da Assembleia Parlamentar relativa à Igualdade entre os sexos* (1995); a *Recomendação sobre a Integração da Perspetiva da Igualdade de Género na Educação* (2007), no que diz respeito ao Conselho da Europa; o *Programa de Ação sobre a igualdade das raparigas e dos rapazes em Educação* (1985), pela União Europeia - de forma a combater as imagens estereotipadas de género, que culminam na diferenciação entre mulheres e homens.

Apesar das recomendações emanadas das instituições supracitadas, a desigualdade de género ainda é uma realidade. De forma recorrente, ouvimos e lemos, através dos meios de comunicação, notícias que evidenciam essa mesma disparidade, passando pela desigualdade salarial e de acesso ao mercado de trabalho, indo até à violência doméstica. A própria Organização das Nações Unidas alude a esta disparidade, referindo que a «Igualdade de género está a três séculos de distância» (ONU, ONU News, 2022).

A que se deve a permanência das desigualdades estruturais entre mulheres e homens? É a questão que se coloca. Muitos autores e autoras inquietam-se com esta temática, convergindo as suas teses no mesmo conceito: género. Podemos definir género como as características, não exclusivamente biológicas, que são atribuídas, diferenciadamente, aos homens e mulheres pela sociedade, sendo uma construção social do sexo (Scott J. W., 1995). Esta dissemelhança leva à subordinação de um sexo

em relação ao outro (Bourdieu P. , 1999), por isso, o género pode ser visto como «[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder» (Scott J. W., 1995, p. 86).

No que diz respeito a Portugal, segundo o Índice da Igualdade de Género de 2020 publicado pelo Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE), apesar da subida no ranking em relação a 2015 (subida de cinco lugares), Portugal tem ainda um longo caminho a percorrer, no que diz respeito à igualdade de género na educação, comprovado pelos seguintes aspetos desfavoráveis:

- *Mais mulheres do que homens estudam educação, saúde e bem-estar, ou humanidades e artes, enquanto se regista uma sobrerrepresentação dos homens em áreas relacionadas designadamente com as engenharias;*
- *As mulheres têm muito mais probabilidade do que os homens de cozinhar e fazer tarefas domésticas todos os dias por, pelo menos, 1 hora. Esta disparidade de género é das maiores da UE (IEIG, 2020).*

Estes aspetos evidenciam a permanência dos estereótipos de género, ainda se associando as mulheres à esfera privada, assim como à escolha de profissões correlacionadas com o cuidado e a educação. No que toca aos homens, a sua escolha passa por profissões ligadas à esfera pública, interligadas à razão. Perante tal, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género defende que a educação é a área de intervenção prioritária para o combate dos estereótipos de género (Pinto, 2015, p. VIII). A iniciativa desta organização consistiu na elaboração dos Guiões de Género e Cidadania. Estes guiões pretendem uma mudança no ensino escolar, pretendendo que os professores e professoras trabalhem para que todos os alunos e as alunas tomem consciência «[...] de que as diversidades são fonte de enriquecimento humano, aprendendo a agir em prol da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações [...]» (Pinto, 2015, p. 5). Tudo o que os alunos e as alunas aprendem nas escolas será reproduzido pelos mesmos após a sua formação enquanto cidadãos e cidadãs. Ao não educar para a igualdade de género, leva a que os futuros cidadãos e futuras cidadãs sejam a reprodução do(a)s seu(ua)s antecessore(a)s, ou seja, identificando as mulheres como seres frágeis, sentimentais, cuidadoras e os homens como seres fortes, heroicos, lutadores (Nunes, 2007).

Uma das disciplinas onde se evidencia maiores desigualdades entre mulheres e homens é a de História. Os *Programas Curriculares de História* pecam, no que toca ao ingresso da historiografia das mulheres e de género, e os manuais escolares, os poucos que se referem às mulheres, relegam a temática para segundo plano, cingindo-se a apêndices de uma página. Tal desvalorização e invisibilidade das mulheres na História leva à «[...] difusão de sistemas de valores e de representações míticas do passado, ajudando a construir esse vasto património que é a memória coletiva de todos nós» (Vaquinhas, 2000). Nesta consonância, compreendemos que, apesar da renovação historiográfica e dos contributos da História das mulheres e de género (iniciada nos anos 1970), o homem continua a ocupar o lugar central de sujeito histórico nos manuais escolares, sendo a história política a principal temática abordada, lugar onde as mulheres não detinham qualquer tipo de direitos, estando, por sua vez, incapacitada de se evidenciar (Pinto, 2017).

A discrepância entre a História produzida, sobre as mulheres, e a História ensinada, revela a ausência das mulheres no ensino da História. Esta ausência leva à transmissão de assimetrias sociais fundadas em relações de poder aos alunos e às alunas na escola. Os programas e os manuais escolares são os meios de transmissão destes valores aos alunos e às alunas. Não obstante o trabalho das editoras dos manuais escolares em relação aos conteúdos da História das mulheres, ainda há um longo caminho a percorrer pelas mesmas, no que toca à adequação da linguagem, à inclusão das mulheres e à perspectiva do género. As mulheres ainda não fazem parte da narrativa histórica, destacando-se a prevalência de uma visão androcêntrica (Pinto & Nunes, 2014).

Mas acima de tudo, os progressos verificados nos manuais escolares não traduzem uma mudança de perspectiva histórica e, consequentemente, de abordagem do processo histórico, manifestando concepções historiográficas que sustentam um ensino da História centrado na ação masculina (Pinto & Nunes, 2014, p. 17).

Os estudos realizados no âmbito da presença das mulheres nos programas e manuais de História evidenciam a sua ausência, assim como contribuem para o predomínio da ação dos homens, tal como nos dizem Teresa Pinto e Maria Teresa Alvarez Nunes (2014). E, no que diz respeito ao novo documento orientador dos conteúdos a ser lecionados na disciplina de História – as *Aprendizagens Essenciais de História* – as suas orientações visam a participação das mulheres na História? As *Aprendizagens Essenciais*, no período em que se realiza este trabalho, são os

documentos curriculares de referência desde 2018 (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018), que substituem as *Metas Curriculares* e os *Programas Curriculares*, revogados pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

Perante a inquietação sobre a ausência das mulheres nas *Aprendizagens Essenciais de História*, elaboramos o presente relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A metodologia de trabalho alicerça-se na análise das *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade, procurando verificar se o documento tem em conta o conhecimento científico sobre a História das mulheres e de Género, assim como o grau de visibilidade conferido a cada um dos dois sexos; na formulação de aulas e atividades de abordagem construtivista, alinhando a História das mulheres aos conteúdos da História ensinada do 9.º ano de escolaridade e na utilização de questionários sobre as aulas dadas, de modo a perceber se a inserção do papel das mulheres na história ensinada contribui para a quebra dos estereótipos de Género nos alunos e nas alunas.

Esta preocupação leva-nos à seguinte questão de investigação: *De que forma podemos aliar o conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género à História ensinada?* Os objetivos da pesquisa assentam em:

- Mapear e interpretar a representação das mulheres nas *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade;
- Determinar se a desmistificação de alguns conteúdos da História ensinada sobre as mulheres contribui para a dissociação da Primeira Guerra Mundial como fator da emancipação feminina;
- Avaliar como a integração do conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género no ensino da História pode contribuir para colmatar a transmissão de estereótipos de Género.

Tendo estes objetivos como base, o presente relatório foi assim estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma breve síntese historiográfica sobre a História das Mulheres. Este está dividido em três subcapítulos: no primeiro, abordamos os movimentos feministas; no segundo, apresenta-se a definição de género,

estereótipos de género e representações de género, recorrendo, particularmente, aos trabalhos de Joan Scott (1995) e Gisela Bock (1989); por último, analisa-se o desenvolvimento dos estudos sobre a História das Mulheres a nível internacional e, mais especificamente, em Portugal. O segundo capítulo expõe as orientações internacionais e nacionais para a Igualdade de Género. No que toca ao terceiro capítulo, este aborda a representatividade das mulheres no ensino de História. Este capítulo está subdividido em quatro subcapítulos: no primeiro, mencionam-se alguns estudos sobre as representações de género no Ensino da História a nível internacional; de seguida, apresenta-se o enquadramento legal referente à abordagem de conteúdos relacionados com a igualdade de Género no ensino em Portugal, constatando a sua “(in)visibilidade” nos documentos oficiais; no terceiro subcapítulo, analisamos as *Aprendizagens Essenciais* de História do 9.º ano de escolaridade, verificando se existe compatibilidade entre os documentos oficiais do Ministério da Educação e o respetivo documento orientador dos conteúdos de História do 9.º ano de escolaridade; no quarto apresentam-se propostas de renovação. No que diz respeito ao quarto capítulo, expõe-se o contexto de intervenção e a amostra do estudo. No quinto capítulo apresenta-se a investigação desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada. Está subdividido da seguinte forma: questão de investigação e objetivos do estudo; fases da investigação e instrumentos de recolha de dados. Referente ao sexto capítulo encontra-se a análise dos resultados alusivos ao enquadramento metodológico. No último capítulo estão patentes as conclusões, onde se apresenta uma reflexão sobre a investigação, as limitações do nosso estudo e as perspetivas futuras.

Esta estrutura de trabalho é uma proposta a desenvolver pelos professores e pelas professoras de História, contribuindo, através da sua narrativa histórica, para uma representação igualitária de género; um vínculo entre o conhecimento académico sobre a História das mulheres e de género e a História ensinada; a quebra da transmissão de estereótipos de género. Porém, antes desta preocupação pela representatividade das mulheres nas aulas de História, a crítica passou pela invisibilidade das mesmas na Historiografia decorrente da *Nova História* e da “Segunda Vaga do Feminismo” (década de 1970). Por conseguinte, iniciamos o primeiro capítulo do presente trabalho com uma contextualização dos movimentos feministas operados no século XX para uma melhor compreensão do surgimento da preocupação pela desigualdade de género na História.

Capítulo I: Breve síntese historiográfica sobre a História das Mulheres

O primeiro capítulo encontra-se dividido em três temáticas, estas são: os movimentos feministas, onde se abordará sucintamente esses mesmos movimentos; o conceito de género, conceito primordial para a História das mulheres e de género; a contribuição da *Nova História* para a História das mulheres e de género.

1.1. Os movimentos feministas

Desde a Antiguidade Clássica é considerado natural a desigualdade entre mulheres e homens. O poder atribuído aos homens, no mundo ocidental, sempre foi justificado com argumentos religiosos, políticos e biológicos, levando à subordinação das mulheres e à sua associação ao espaço privado, embora esta ideia seja herdada do século XIX.

As aquisições das mulheres no espaço público e profissional, no século XXI, devem-se às designadas lutas feministas, relativamente recentes, mas que nos permitem dizer que vivemos numa sociedade mais igualitária. Contudo, não nos podemos esquecer dos “fantasmas” (Pereira, 2015, p. 2), ou seja, do que não é visível. Apesar da igualdade entre mulheres e homens estar presente na lei, na prática, as desigualdades ainda são uma realidade na nossa sociedade.

Portanto, se nada disto se pode justificar pelas possibilidades de acesso e oportunidades que as nossas sociedades (ocidentais) parecem dar como adquirido, então, pode ser que só seja compreensível na esfera do metafísico e que, portanto, ainda haja muitos fantasmas a combater (Pereira, 2015, p. 2)

Quando nos referimos às lutas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, o que se designa de feminismo de segunda vaga será o que a sociedade terá na sua memória. A segunda vaga inicia-se após a Segunda Guerra Mundial, mais propriamente nos anos 1960 e 1970, e é a que teve mais repercussões, no que toca à aquisição de

direitos políticos e profissionais pelas mulheres. Contudo, os movimentos feministas são muito mais antigos do que essa memória histórica.

Os primeiros escritos referentes às desigualdades das mulheres surgem com a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Os ideais defendidos pelos revolucionários franceses (*liberté, égalité, fraternité*) foram limitados apenas a uma parte da sociedade, os homens. A não aquisição dos direitos considerados “naturais”, por parte das mulheres, levou à tomada de consciência de algumas mulheres de estatuto social elevado, mas também de alguns homens, da sua condição de subjugação em relação aos homens. Perante tal, surgem os primeiros textos a defenderem os direitos das mulheres: o de Condorcet, *Sur l’admission des femmes au droit de cité* (1790) e o de Olympe de Gouges, *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (1791). Contudo, o primeiro documento que serviu de base ao feminismo foi o de Mary Wollstonecraft, escritora radical inglesa, que escreveu *A Vindication of the Rights of Women* (1792). Nesta obra, Mary Wollstonecraft, defende que as mulheres são merecedoras dos mesmos que os homens e que são um bem essencial para a sociedade porque educam os “filhos da nação”, merecendo, por isso, o direito à educação.

Apesar destas numerosas obras, a sociedade burguesa do século XIX é marcada por uma forte divisão entre o espaço privado e o espaço público. Associando as mulheres à esfera privada e os homens à esfera pública e «[...] há nessa altura todo um discurso que advoga a manutenção da inocência das mulheres, precisamente, contra todos estes discursos mais radicais que advogam a igualdade» (Pereira, 2015, p. 6). A inocência feminina, ou seja, não ter direito à mesma educação que os homens, era essencial para a preservação do *Status Quo*. A reivindicação da igualdade defendida no século XVIII levava a uma “corrupção moral” (Pereira, 2015, p. 6) das mulheres e a um confronto ao poder dos homens. As mulheres teriam que se restringir ao lar, sendo apenas boas mães, boas esposas e educadoras. Relativamente ao seu papel como educadoras, Mary Wollstonecraft, diz-nos na sua obra, supracitada:

Para que fomos nós criadas? Para nos mantermos, poderá dizer-se, inocentes: querem eles, de facto, dizer num estado de infantilidade. Poderíamos, até, nunca ter nascido, se não fosse dar-se o caso da nossa existência ser necessária para promover, no homem, a aquisição do nobre privilégio do pensamento, o poder de discernir o bem do mal, enquanto permanecemos no pó de onde fomos retiradas, para não mais nos erguermos. (...)

A ignorância é uma frágil base para a virtude! E, no entanto, que essa é a condição para a qual a mulher foi criada, é o que os escritores que mais veementemente têm argumentado em favor da superioridade dos homens têm insistido; uma superioridade não em grau, mas em ofensa; embora, para amaciar o argumento, se tenham esforçado por provar, com cavalheiresca generosidade, que os sexos não devem ser comparados; o homem foi feito para pensar, a mulher para sentir (Wollstonecraft, 2016, p. 86).

A escritora britânica exulta, assim, a importância das mulheres como educadoras, que ensinam os seus filhos a discernir o “bem do mal”. Apesar da educação proferida, as mulheres são subjugadas ao poderio dos homens. A sua ignorância e passividade é vista como uma virtude, levando à associação das mulheres ao sentimentalismo e dos homens ao racionalismo.

Indo ao encontro da questão da educação das mulheres, John Stuart Mill escreve-nos a obra *The Subjection of Women* (1869), onde relata a ignorância das mulheres, sendo imprescindível a sua educação para colmatar a sua inferioridade social.

Apesar do século XIX ser um período de resistência à igualdade entre mulheres e homens, é neste mesmo século que surgem agrupamentos de mulheres de classe social elevada, que lutam pelo acesso à educação e o direito ao voto. Nos Estados Unidos da América é criada, em 1869, a *Woman’s Suffrage Association*. Esta associação foi criada com o objetivo de as mulheres obterem o direito ao voto. Contudo esta campanha é mais conhecida na Grã-Bretanha, sendo atribuídas às britânicas revolucionárias o nome de *suffragettes* (sufragistas em Português). A sua luta teve como mentora Emmeline Pankhurst. A mesma encorajou muitas britânicas a lutarem pelo acesso ao voto, levando muitas mulheres a cometerem atos terroristas, nomeadamente na cidade de Londres. Perante este contexto, citamos a famosa expressão de Aristides de Sousa Mendes, apesar de ter sido escrita um século depois, *Que mundo é este em que é preciso ser louco para fazer o que é certo?*

A Primeira Guerra Mundial levou à concentração dos esforços para a ajuda dos soldados e dos países em guerra. As próprias sufragistas organizaram-se para apoiar os seus soldados e deixaram de lado as suas reivindicações. Em Portugal, surge a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, liderada por Ana de Castro Osório em 1909, seguindo-se da Associação de Propaganda Feminista. Este movimento foi fundamental para a luta dos direitos das mulheres em Portugal e para a implementação da consciência feminina, embora o seu público-alvo fosse as classes médias.

As mulheres portuguesas que se destacaram neste movimento, entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, foram: Maria Amália Vaz de Carvalho e Alice Pestana – escreveram a favor da educação das mulheres; Carolina Michaëlis de Vasconcelos – tornou-se a primeira mulher a ocupar o cargo de professora universitária em Portugal, mas também se destaca pela redação a favor da instrução; Carolina Beatriz Ângelo – sendo viúva e tendo a cargo uma filha, torna-se a primeira mulher a votar em Portugal, em 1911, devido à reivindicação da lei do direito ao voto do “chefe de família”.

As portuguesas alcançam a sua cidadania plena a 25 de abril de 1974, aquando da *Revolução dos Cravos*. Em 1931, é concedido o alargamento do voto às mulheres, mas apenas às que detivessem o ensino secundário completo, o que neste período era uma elite.

A primeira vaga do feminismo (finais do século XIX e inícios do século XX) tem as suas origens nos escritos do século XVIII e apenas é reconhecida pela reivindicação do sufrágio universal. A segunda vaga do feminismo (após a Segunda Guerra Mundial), foi mais além da luta pelo acesso ao voto. Esta vaga caracterizou-se pela luta contínua da igualdade e pela inserção da mulher na esfera pública. Com início nos anos 1960 até aos anos 1990, os assuntos discutidos foram a sexualidade e os direitos reprodutivos das mulheres. A difusão dos métodos contracetivos levou ao domínio da fecundidade pelas mulheres, devendo ser posto no mesmo plano do direito civil, pondo termo à subordinação na vida privada (Thébaud, 1991). Nos anos 1960, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho levou à discussão de novas formas de desigualdade: desigualdade salarial e de acesso ao emprego (Dias, 2015).

A primeira vaga do feminismo apenas abrangeu, na maioria, mulheres das classes médias, brancas, ocidentais, no que toca à segunda, esta universalizou-se chegando aos países em desenvolvimento e às mulheres negras (Rampton, 2015). Esta abrangência deve-se a Simone de Beauvoir que «[...] recusa, assim, o reformismo de algumas feministas que visava certas melhorias pontuais e exige uma tomada de consciência coletiva com vista a uma mudança efetiva dos papéis sexuais» (Dias, 2015, p. 83).

Baseada no pensamento pós-colonialista e pós-modernista, surge a terceira vaga do feminismo em meados dos anos 1990. «As feministas desta vaga representavam-se

como sendo empoderadas e fortes, desmistificaram a ideia que para se lutar pela igualdade têm de ser ignorados ou reprimidos traços considerados femininos» (Pais A. F., 2020, p. 19). Esta vaga destaca-se pela luta contra a violência das mulheres, o assédio sexual e a violência sexual.

Relativo à segunda vaga, acrescentamos o surgimento da diferenciação entre sexo e género, levando à publicação de numerosos estudos de género nos anos 1970 e à quebra da dominância biológica. Na obra incontornável de Simone de Beauvoir, *Segundo Sexo* (1949), a autora sublinhou o carácter socialmente construído da feminilidade – *Não se nasce mulher, torna-se mulher*. É perante este conceito de género que iniciamos o próximo subcapítulo.

1.2. Conceito de Género na História

Na sua generalidade, o conceito de género abarca o conjunto de características e costumes comuns de uma dada classe ou grupo social. Ou seja, são as particularidades que são atribuídas a um dado grupo pela própria sociedade, tratando-se de uma construção social. O conceito de género, como o conhecemos atualmente, é utilizado para «[...] convocar todas as diferenças, socialmente estabelecidas, entre mulheres e homens [...]» (Pinto & Nunes, 2014, p. 12).

Contudo, a história do presente conceito para a investigação histórica é complexa. A desconstrução do mesmo tem os seus primórdios nos anos 1960 e surge por oposição ao determinismo biológico do conceito de “sexo”. Ou seja, distingue-se, assim dois conceitos, o de sexo e o de género. O primeiro distingue biologicamente um homem e uma mulher, o segundo resulta da construção social do sexo, segundo Joan Scott (Scott J. W., 1995).

Graças aos trabalhos desta mesma autora e de Gisela Bock (1989), foi possível a dissociação da História das mulheres da História social. A redefinição do conceito de género com a introdução da dimensão do poder no conceito de género permitiu acrescentar as áreas da política e do poder aos estudos das relações sociais entre os

sexos. A categoria de género tornou-se tão fundamental para a investigação histórica como as de classe e de etnia.

A História das mulheres, para além de uma História relacional, ou uma História das relações sociais entre os sexos, também se tornou uma História das relações “no interior dos sexos” (Bock, 1989, p. 171).

Através da obra de Scott – Género, uma categoria útil de análise histórica (Scott J. W., 1995) – o género tornou-se uma palavra bastante útil para definir as expectativas que a sociedade construiu ao longo da história para definir o sexo feminino e o sexo masculino.

Esta categorização, portanto, torna-se imprescindível para a redefinição da História “total”, onde não se investiga a História de cada sexo, mas sim os atributos que a sociedade atribui a cada sexo ao longo da história.

A introdução do conceito de género na investigação histórica contribui para a desmistificação de algumas temáticas que estão presentes, ainda nos dias de hoje, nos documentos curriculares.

Para o presente trabalho, torna-se necessário referir como este mesmo conceito foi introduzido na investigação histórica, o que será enunciado no próximo subcapítulo. Porém, iniciar-se-á o mesmo com a redefinição da História como ciência, para um melhor entendimento da renovação da historiografia moderna.

1.3. A *Nova História* e os Estudos da História das Mulheres

Tudo deve ser recapturado e realocado no quadro geral da história, de modo que, apesar das dificuldades, os paradoxos fundamentais e contradições, possamos respeitar a unidade da história que também é a unidade da vida.

(Braudel, 1990, p. 29)

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.

(Bloch, 1997, p. 100)

A contestação dos historiadores Braudel e Marc Bloch, no século XX, à história política e militar centrada na heroicidade de alguns “protagonistas” e que esquecia os “homens de carne e osso” levou à defesa de uma *Nova História*, de uma “História Total”, que não contempla, apenas, a história de “guerras e reis”: «Caminhamos assim para uma história de todos os homens, uma história do homem total; mais concisamente: para uma história humana» (Godinho, 1971, pp. 39-40).

A partir da escola dos *Annales*, a História deixa de ser vista apenas como o relato de acontecimentos, passando a ser vista como a História da Humanidade. Uma História que problematiza, fornece a memória histórica da humanidade e ajuda a compreender o presente. «Compreender é complicar, é enriquecermo-nos em profundidade» (Febvre, 2004, p. 319).

Com a escola dos *Annales*, criada por Marc Bloch e Lucien Febvre, os documentos oficiais deixam de ser as únicas fontes de estudo da História, sendo incorporadas fontes orais e audiovisuais (Gluck, 2002, p. 5), entre outro tipo de fontes, que possibilitaram a percepção, pelo historiador, de outros pontos de vista da História. A historiografia é renovada, o que permitiu à História das mentalidades e das representações ser a principal linha de força da *Nova História* (Pinto & Nunes, 2014, p. 10), assim como à abertura do diálogo interdisciplinar com outras ciências sociais e humanas.

Ressalva-se que para além da *Nova História*, o entendimento da Historiografia como fonte de memória e de combate ao esquecimento, tal como defendido por Fernando Catroga (2001) e Christine Bard (2003) e ressaltado por Irene Vaquinhas

(Vaquinhas, 2019, p. 98) abre os horizontes à recuperação da memória histórica das “vítimas dos silêncios dos documentos” (Vaquinhas, 2019, p. 99). Este pensamento surge perante uma comunicação política que apela à igualdade e à inclusão, portanto a Historiografia tem um papel primordial nesta área porque pode retirar do silêncio a “outra metade da História” e pode comunicar com o presente contribuindo para a democratização da cultura.

É neste contexto que surge, nos anos 1970, os estudos da História das mulheres e de género «[...] centrado sobre o lugar das mulheres na sociedade, ou seja, sobre o seu contributo específico para o desenvolvimento humano» (Pinto & Nunes, 2014, p. 10), despertado pela sua ausência na História tradicional, ao qual Michelle Perrot chamou de “os silêncios da história” (Perrot, 1998, p. 11). Primeiramente, os estudos eram realizados pelos grupos feministas, ao qual proporcionaram uma alteração semântica do conceito de objetividade, ou seja, a passividade do(a) investigador(a) passa a ser questionada, pois o seu ponto de vista sofre influência da sua individualidade (Nash, 1984, p. 13). Todavia, o estudo sobre a contribuição das mulheres para o desenvolvimento humano tornou-se insuficiente. A valorização das “protagonistas” da História levava, mais uma vez, à “História do(a)s protagonistas” - descartando a análise da sociedade como um todo - assim como à interpretação «[...] de que as mulheres eram vítimas e rebeldes no quadro de um poder opressor masculino hegemónico» (Pinto & Nunes, 2014, p. 10). Estas questões levaram à reinterpretação das fontes e, consequentemente, puseram em causa as concepções da História tradicional, dando lugar à História comparada, onde se tinha em conta a heterogeneidade da sociedade, principalmente das mulheres (Pinto & Nunes, 2014, p. 11).

A institucionalização da História das mulheres e de género efetuada nas universidades e centros de investigação e a divulgação dos estudos é feita em espaços editoriais prestigiados, como as revistas académicas especializadas. Os países onde a História das mulheres ganhou mais força foram nos Estados Unidos da América, França, Brasil e Canadá.

Em Portugal, os estudos sobre a História das mulheres e de género começaram a desenvolver-se na década de 1970, aquando da *Revolução dos Cravos*. Sob o forte impulso da segunda vaga do feminismo, em Portugal, ressalva-se a criação da *Comissão*

da *Condição Feminina*, em 1975¹. A ausência das mulheres na História começa a ser contestada, defendendo-se a revisão historiográfica, englobando o lugar das mulheres no processo histórico (Vaquinhas, 2019, p. 99). O período inicial dos estudos visava cumprir com três objetivos: científico, institucional e militante, pretendendo destacar as mulheres da História universal do Homem, colmatando a sua exclusão na historiografia e dar-lhes visibilidade na qualidade de historiadoras (Vaquinhas, 2019, p. 100).

A inserção dos estudos da História das mulheres nas universidades portuguesas deve-se ao forte espírito democrata da década de 1970, decorrente do *25 de Abril de 1974*, proporcionando um maior acesso das mulheres ao ensino superior.

O ingresso de mulheres aos cursos de humanidades, sobretudo em História, como discentes e docentes, afigura-se ter sido decisivo para o aumento da produção científica sobre a história das mulheres e para a própria acreditação dessa área de estudos, não só pelo facto de serem as mulheres as principais produtoras dessa área temática, a qual implica, de um modo consciente ou inconsciente, explícito ou negado, alguma cumplicidade entre o objeto de pesquisa e o sujeito investigador, mas também por constituir um fator de pressão na produção historiográfica, incentivando pesquisas, a procura de novas tipologias de fontes ou a revisitação das tradicionais, assim como a abertura a problemáticas pouco ou nada exploradas (Vaquinhas, 2019, p. 102).

Porém, a institucionalização académica, dá-se apenas nos anos 1990, tendo até então os estudos sido elaborados à margem das universidades, maioritariamente pela Comissão da Condição Feminina – alguns dos seminários desenvolvidos, na década de 1980, foram: *Estudos Sobre a Mulher* (1983), *A Mulher e o Poder* (1985), *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas tecnologias em Portugal* (1986), *As Mulheres Agricultoras Portuguesas* (1987) (CIG, 2022). Na década de 1990, o conhecimento científico é incorporado em alguns cursos das universidades portuguesas, seminários e Unidades Curriculares opcionais. Neste período também são criadas revistas sobre a área, como a *Faces da Eva. Estudos sobre as mulheres* e a *Exaquo* (1999) (Vaquinhas, 2019, p. 103).

Neste contexto, o conceito de género surge como debate principal das ciências sociais e humanas, tendo como principal objetivo a diferenciação de sexo e género. Podemos definir género como as características, não exclusivamente biológicas, que são atribuídas, diferenciadamente, aos homens e mulheres pela sociedade, sendo uma

¹ A atual *Comissão para Cidadania e Igualdade de Género*.

construção social do sexo. Esta dissemelhança leva à subordinação de um sexo ao outro (Bourdieu P. , 1999), por isso, o género pode ser visto como «[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder» (Scott J. W., 1995, p. 86).

A introdução deste conceito contribuiu para o alargamento dos estudos das mulheres, fazendo avançar novas linhas de pesquisa. A integração na Comunidade Económica Europeia também impulsionou vastas pesquisas sobre os estudos de género, devido às várias medidas emanadas pela atual União Europeia e pelo Conselho da Europa no que toca à igualdade de género e à quebra de estereótipos de género, assim como à dinamização de políticas públicas sobre esta temática.

Os estudos desta temática versaram na condição feminina, em detrimento da problematização da relação entre homens e mulheres na história. A construção social dos modelos dominantes de feminilidade (estereótipos de género) e a progressiva incorporação das mulheres no espaço público, a nível do acesso à política, educação e mercado de trabalho, são as linhas de pesquisa dominantes da historiografia feminina do século XIX e XX (Estado Novo) (Vaquinhas, 2019, p. 104). A linha de investigação que merece um maior destaque é o associativismo e a mobilização feminina. Esta linha de investigação reforça os movimentos feministas e a forma como estes contribuíram para a afirmação das mulheres no espaço público e dos seus direitos legais.

O conteúdo político e os propósitos ideológicos de muitos dos trabalhos realizados nesta área são claros: resgatar memórias, dar visibilidade à participação das mulheres na vida económica, social, política e cultural, no fundo, integrá-la no espaço público, com vista a ultrapassar discriminações de género e a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, ou seja, estamos perante o que se pode chamar uma memória cidadã (Vaquinhas, 2019, p. 117).

Em suma, os estudos sobre a História das mulheres resultam da tomada de consciência da ausência das mulheres na História tradicional, sob pressão dos movimentos feministas. Uma História versada no campo político, onde as mulheres não tinham qualquer espaço. A História tradicional transparece as desigualdades de género e fomenta os estereótipos de género, pois salienta os homens como os heróis e guerreiros e as mulheres, quase invisíveis, como seres frágeis e maternais. A História das mulheres visa colmatar esta desigualdade, reforçando o papel das mulheres na História, principalmente como educadoras dos “filhos da nação”. A historiografia feminina também funciona como uma forma de combate ao esquecimento da “memória coletiva

feminina” (Bard, Christine) e abre «[...] caminho para a recuperação da memória histórica das “vítimas dos silêncios dos documentos” ao dar visibilidade às mulheres e às relações sociais de género no processo histórico» (Vaquinhas, 2019, p. 99).

E na história ensinada? Este conhecimento científico está inserido nos programas e manuais educativos? Procurar-se-á responder a estas questões no capítulo III do presente trabalho.

Capítulo II: Orientações internacionais e nacionais para a Igualdade de Género

Como a discriminação de género é uma preocupação a nível mundial, no presente capítulo menciona-se as orientações internacionais (ONU e União Europeia) e nacionais ao combate à Igualdade de Género.

2.1. Orientações Internacionais para a Igualdade de Género

A partir da segunda metade do século XX, aquando do surgimento da segunda vaga do feminismo (anos 1960 aos 1990), várias organizações internacionais concentraram os seus esforços na defesa da igualdade de género, redigindo vários programas onde constavam várias orientações, às nações, para a luta contra as desigualdades entre mulheres e homens. Instituições exemplares neste campo foram a Organização das Nações Unidas, a atual União Europeia e, dentro desta, o Conselho da Europa. A pertinência das mesmas para Portugal justifica-se, em ambas as organizações, por terem o Estado Português como estado-membro. No caso concreto da ONU, foi a primeira instituição a redigir sobre a igualdade de género. Debrucemo-nos, então, sobre as orientações emanadas pelas instituições supracitadas.

2.1.1. Organização das Nações Unidas

A Organização das Nações Unidas fundamenta os direitos das mulheres no artigo 1.º da Carta fundadora da Organização: «Alcançar a cooperação internacional [...] promovendo e encorajando o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião» (ONU, 1945, p. 5). Este artigo é refutado, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: «[...] todos têm direito a todos os direitos e liberdades estabelecidos nesta

Declaração, sem distinção de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, idioma, religião [...] nascimento ou outra condição» (ONU, 2017, p. 7).

Dentro das inúmeras medidas redigidas pela ONU destacam-se a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*, mais conhecida pela *Declaração Internacional de Direitos para as Mulheres*, em 1979; a Plataforma de ação de Pequim, em 1995; *as Iniciativas e Ações Futuras para implementação da Declaração e da Plataforma de Ação de Pequim*, em 2000. Referente à primeira convenção, salienta-se o pedido às nações de modificação dos modelos socioeconómicos, de maneira a colmatar os preconceitos, que têm a sua base na inferioridade ou superioridade de um sexo em relação ao outro ou de um papel estereotipado dos homens e das mulheres. Acrescenta-se que a eliminação dos estereótipos passa pela revisão dos manuais e programas escolares, assim como da promoção da coeducação pelos docentes. A *Plataforma de Ação de Pequim* (2000) definiu a *Educação e Formação das Mulheres* como área prioritária no combate às desigualdades de género, recomendando aos Estados: a elaboração de manuais e materiais didáticos livres de estereótipos baseados no género, para todos os níveis de ensino; a formação do pessoal docente (fornecimento de materiais de formação destinados a despertar os docentes para o seu papel enquanto educadores da igualdade de género); o apoio ao desenvolvimento da investigação e dos estudos de género em todos os níveis de educação, de maneira a aplicá-los nos programas e manuais escolares, assim como na formação dos professores. No que toca à última Convenção, nesta exalta-se a persistente discriminação em função do género, na formação de professores, e a permanência de estereótipos nos materiais educativos. Perante tal, reforça-se a implementação de planos e programas de ação nacional que garantam a qualidade da educação no que diz respeito à educação para a igualdade de género, assim como de um currículo sensível às questões de género. Este fortalecimento tem como objetivo colmatar os estereótipos de género no ensino, sendo a causa profunda da segregação na vida profissional.

Mais recentemente e ainda em vigor, a ONU definiu a *Agenda 2030* (2015). Nela constam 17 objetivos que se pretendem ver alcançados até 2030. Estas pragmáticas abordam as dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económica e

ambiental). São uma reformulação dos oito *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (2000 a 2015). Estes propósitos são o caminho a seguir para o bem total da humanidade e do planeta. Dentro das 17 intenções, uma delas é, precisamente, a *Igualdade de Género*. Das recomendações que partem da *Agenda 2030* (2015) para a obtenção da Igualdade de Género citam-se as seguintes:

- Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte.
- Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, económica e pública.
- Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres.
- Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015, p. 10)

A referência, apenas, a estas recomendações deve-se à sua pertinência para o tema em questão, a Igualdade de Género no ensino. As quatro recomendações interligam-se com a educação. O combate à discriminação de todas as mulheres e o incentivo ao seu exercício de cidadania passa pela reformulação do currículo nas escolas tendo em vista a igualdade de género.

2.1.2. União Europeia e o Conselho da Europa

A União Europeia é uma instituição mais restrita a nível espacial em comparação com a ONU. Para os seus Estados-Membros, a UE redigiu em 1985 um *Programa de Ação sobre a igualdade das raparigas e dos rapazes em Educação*, resultado de um Conselho de Ministros da Educação. Os seus objetivos assentarem na motivação das raparigas e dos rapazes a realizarem opções não tradicionais a nível profissional. Assim, as medidas do Programa consistiram no pedido de eliminação de estereótipos de género nos materiais pedagógico-didáticos.

O Conselho da Europa atua na defesa dos direitos humanos e detém um grande papel no que toca à igualdade de género. Em 1990, apresenta a *Recomendação sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem*, sugerindo aos Governos europeus o incentivo à utilização de linguagem não sexista. No domínio da educação, difunde, em 1995, a *Recomendação da Assembleia Parlamentar relativa à Igualdade entre os sexos*, pedindo-se aos países europeus a revisão do material e dos métodos de ensino, de forma a

promover uma linguagem não sexista e não violenta. Solicitou, também, a promoção de modelos positivos relativos à igualdade de género aos alunos e às alunas e a apresentação da importância das mulheres na história e cultura europeias. Por último, em 2007, publica a *Recomendação sobre a Integração da Perspetiva da Igualdade de Género na Educação*. O Conselho da Europa com este documento encoraja o(a)s autore(a)s dos materiais educativos a identificarem e eliminarem os estereótipos de género, de forma a conceber indicadores que permitam avaliar numa perspetiva de género o material didático.

Apesar das recomendações emanadas pelas instituições supracitadas, a desigualdade de género ainda é uma realidade. De forma recorrente, ouvimos e lemos, através dos meios de comunicação, notícias que evidenciam essa mesma disparidade, passando pela desigualdade salarial e de acesso ao mercado de trabalho, indo até à violência doméstica. Tornar-se-á, assim, um grande desafio para a ONU cumprir a plena Igualdade de Género até 2030.

2.2. Orientações a Nível Nacional para a Igualdade de Género

Referidas as orientações internacionais para a Igualdade de Género é pertinente abordar o que é feito a nível nacional para a inserção da cidadania plena e para o combate à discriminação das mulheres.

As políticas públicas para a Igualdade entre Mulheres e Homens têm sido implementadas em Portugal desde 1975 pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género em Portugal (CIG). Uma das suas áreas de interesse permanente é a da educação, onde detém um papel ativo, com parcerias privilegiadas, nomeadamente, com instituições de Ensino Superior e Organizações Não Governamentais. De entre os numerosos Planos de Ação elaborados por este organismo destaca-se o Projeto *Guiões de Educação Género e Cidadania: uma estratégia de mainstreaming de género no sistema educativo*, integrado nos Planos Nacionais para a Igualdade de Género (IV, V e na Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação), o qual foi iniciado em 2008-2009, com o apoio de docentes do Ensino Superior e investigadores de Estudos

sobre a História das Mulheres e do Género, como Maria Tereza Alvarez Nunes e Teresa Pinto.

O Projeto tem duas vertentes principais: a produção de materiais científicos-pedagógicos destinados a docentes dos ensinos básico e secundário e profissionais de educação de infância [...] – centrados sobre a abordagem do currículo e das práticas educativas em contexto escolar, a partir da ótica do género e das relações entre mulheres e homens – e a formação contínua de docentes de todos os ciclos de ensino, em torno da aplicação efetiva, generalizada e alargada desses materiais e, através deles, da transversalização da igualdade de género no sistema educativo (Nunes, 2019, p. 74).

As prioridades do Projeto acentuam-se, assim, na aplicação do conhecimento científico sobre os Estudos das Mulheres e de Género na Cultura Escolar, através da formação dos docentes, levando à concretização de uma educação para a cidadania livre de estereótipos de género. Maria Teresa Alvarez Nunes acrescenta ainda:

Se a igualdade entre mulheres e homens e a perspectiva de género devem constituir um eixo estruturante da educação para a cidadania e para a vivência democrática, considera-se imperioso que a formação de docentes em IG passe a ter como objetivos a mudança das instituições escolares. Da mesma forma, a avaliação das políticas públicas de igualdade de género em educação passa pelo conhecimento do impacto, a médio prazo e de cariz organizacional, das medidas e das opções tomadas até agora, incluindo na formação de profissionais de educação (Nunes, 2019, p. 78).

Mais direcionado para o ensino secundário refere-se o Guião de Educação *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Este guião dá cumprimento ao quinto objetivo dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* da Organização das Nações Unidas, da Igualdade de Género. Apresenta duas finalidades, em que a primeira

[...] consiste na integração da dimensão de género nas práticas educativas em contexto escolar e nas dinâmicas coletivas e organizacionais das instituições de educação formal, alicerçada numa conscientização e numa atuação crítica face aos estereótipos sexistas, socialmente dominantes, e que predefinem o que é suposto ser e fazer uma rapariga e um rapaz, legitimando a desigualdade nas relações entre umas e outros. A segunda, específica deste Guião e expressa no título *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*, é a integração da investigação científica em Estudos sobre as Mulheres, Estudos de Género e Estudos Feministas na gestão dos programas disciplinares e na abordagem dos seus conteúdos, partindo da assunção do cariz androcêntrico do pensamento científico e da exclusão, secundarização ou silenciamento das mulheres, e do feminino, na ciência produzida e ensinada, ou seja, no conhecimento sobre as sociedades humanas que a escola veicula. (CIG, 2017, p. 7).

O guião é destinado ao corpo docente do ensino secundário. Nele estão presentes algumas reflexões que os professores e professoras devem incorporar nas suas aulas. Incentiva ao olhar crítico dos alunos e das alunas sobre as relações entre mulheres e homens, pertinente neste ciclo de estudos por ser o percurso terminal do ensino obrigatório.

Indo ao encontro da temática do ensino da História, Teresa Pinto redigiu um capítulo no Guião supracitado (Pinto, 2017). O texto desse capítulo é uma referência para o(a)s docentes de História por fazer uma reflexão sobre a ocultação das mulheres na História ensinada, apesar do avanço historiográfico nesta temática, constituindo também um incentivo à redução do desfasamento entre a História produzida e a História ensinada. Este incentivo passa pelo apelo à classe docente de inserir novos conteúdos na sua narrativa histórica, para além da vertente política, que está já bastante presente nos manuais escolares. Os conteúdos referidos versam-se nos estudos de género e das mulheres, que contribuem para a igualdade de género.

Podemos assim verificar que, a nível nacional, existe um organismo público que se preocupa com a igualdade de género. Esta é a Comissão para Cidadania e Igualdade de Género, em vigor desde 1975². A sua intervenção, como referido, manifesta-se, entre outros aspetos, na elaboração de Planos de Ação e de Guiões orientadores a ser aplicados no ensino português.

² No ano da sua criação denominava-se de *Comissão da Condição Feminina*

Capítulo III: O Ensino da História e as Representações de Género

Abordadas as orientações para a Igualdade de Género, o presente capítulo debruçar-se-á sobre a representação de género no ensino da História. Primeiramente, serão referidos os estudos, a nível internacional, sobre o papel das mulheres na História. De seguida, expõe-se os documentos orientadores para a organização do sistema educativo, a nível nacional, que refletem a Igualdade de Género. Por último, fazem-se breves reflexões sobre a visibilidade das mulheres nos *Programas de História*, nos manuais escolares do 12.º ano e nas *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo (2018).

3.1. Nível Internacional

Os estudos referentes à visibilidade das mulheres nos documentos de orientação curricular de História são, ainda, muito escassos. Os textos que se encontram em maior número, em língua portuguesa, sobre esta temática são produzidos pelas Universidades do Estado brasileiro. A maioria dos artigos publicados, referentes à desigualdade de género no ensino da História, são redigidos por estudantes de mestrado em ensino de História (Oliveira, O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental, 2018); (Cunha, A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História, 2005); Sousa, Priscila, A História Das Mulheres No Ensino De História: Reflexões Acerca De Uma Educação Para A Igualdade De Género, 2019). Tal como nos anos 1970 várias mulheres - que lutavam pela igualdade de género, seguindo-se de algumas historiadoras - se inquietaram com a invisibilidade das mulheres na História. Na atualidade, é uma problemática a que se presta muita atenção nos cursos de pós-graduação, sendo objeto de numerosos estudos académicos.

Verifica-se que, apesar da existência de inúmeras obras referentes à História das mulheres, a História académica e a História ensinada não se encontram no mesmo

patamar. André Victor Cavalcanti Seal Cunha (2005) analisa este distanciamento, realçando a hierarquia existente dos saberes históricos nas universidades, sendo o ensino da História uma mera reprodução dessa mesma estrutura. Por outras palavras, os conteúdos ensinados na disciplina de História são selecionados consoante o que é mais valorizado a nível académico. Neste sentido:

O que entendemos ser uma contribuição bastante válida é sua crítica à visão vertical entre os campos de saber, o que, consequentemente, remete à percepção da impossibilidade da equação: novos saberes históricos conduzem necessariamente a uma nova perspectiva de ensino da História [...]. (Cunha, 2005, p. 99).

Novos conhecimentos históricos implicam a problematização da estrutura da sociedade, tal como ela é, comprometendo as relações hierárquicas existentes. Este pensamento leva-nos ao segundo ponto de vista sobre a História ensinada, por parte de André Cunha: a metodologia utilizada pelos docentes para a transmissão do conhecimento histórico (Cunha, 2005). Priscila Cabral de Sousa (2019) atenta para a «[...] importância do professor na transformação do saber histórico em narrativa ensinável» (Sousa, 2019, p. 12), sendo a narrativa histórica o principal recurso para a educação histórica. O professore(a)s são o(a)s responsáveis por esse mesmo discurso, poderão contribuir para se efetuarem transformações na sociedade, selecionando o saber histórico que proporcione o questionamento da sociedade democrática por parte dos alunos e das alunas (Sousa, 2019, p. 13). Desta forma, a abordagem do(a) docente nas aulas de história deve ter sempre em conta a igualdade de género. Essa conduta passa pelo(a)s professore(a)s construírem uma narrativa histórica sustentada na História das mulheres, transmitindo o conhecimento histórico “total”, onde as mulheres também têm o seu lugar na mesma (Sousa, 2019, p. 13).

Apesar da História das mulheres ser uma temática negligenciada pela historiografia, cabe ao professor combater o papel secundário das mulheres. O discurso, contudo, não se deve cingir ao destaque de algumas personagens femininas da História, mas também à análise das formas de resistência das mulheres à sociedade patriarcal, ressaltando as mudanças e permanências das formas de dominação e opressão, assim como deve passar pela desmistificação de alguns “erros históricos” que contribuem para a perpetuação dos estereótipos de género na sociedade (Sousa, 2019, p. 13).

O desafio da inserção dos estudos de gênero e das mulheres na realidade escolar também é referida por Carla Martins de Oliveira. A nível dos recursos didáticos de História menciona que se encontram na “pré-história” (Oliveira, 2018, p. 74), no que diz respeito aos estudos das mulheres e de gênero. A ausência das mulheres leva as discentes a não se sentirem representadas na disciplina de História, assumindo as mesmas que para deterem representatividade na sociedade necessitam de “deixar de lado” o seu lado feminino.

Carla Martins de Oliveira reforça também o papel do(a)s professore(a)s no combate à discriminação feminina nas aulas de História. Acrescentando que, tal como as mulheres nos 1970 se esforçaram pela implementação da História das mulheres nas universidades, o(a)s docentes também têm de fortalecer esses mesmos estudos nas escolas.

Precisamos construir um movimento nas escolas, onde a história no feminino apareça. Tenha voz e corpo. E isso não será feito se não tiver um movimento social forte capaz de impulsionar este debate em todas as instâncias da sociedade. Talvez não estejamos em um momento propício para avanços políticos, no entanto, nos cabe discutir, amadurecer e acumular forças para que em uma conjuntura menos desigual possamos avançar (Oliveira, 2018, p. 75).

A História das mulheres deve, portanto, incorporar a narrativa histórica nas aulas de História. Só com a integração desta História se alcançará a representação equitativa de gênero, assim como a transmissão da verdadeira cidadania aos estudantes e às estudantes.

Acrescenta-se que para além destes escritos brasileiros, as revistas de educação espanholas e francesas também se debruçam sobre a discriminação de gênero no ensino da História. No repositório do *site* espanhol *Dialnet*, também contemplam alguns artigos e casos-práticas sobre a inclusão das mulheres nas aulas de História.

Destaca-se a investigação pedagógica de Jesús Marolla (2019). O principal objetivo do mesmo foi retirar as concepções de estudantes chileno(a)s sobre a inclusão e a ausência das mulheres no ensino da História. Os principais resultados ressaltam a identificação por parte do(a)s jovens de que as mulheres também têm história, mas que a própria História exclui pelas decisões e ações dos homens, para salvaguardar as hierarquias de poder. O(a)s próprio(a)s estudantes reconhecem que é necessária a problematização das mulheres na História para colmatar as desigualdades de gênero.

3.2. Nível Nacional

O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual (AVV, 2017).

Tal como referido na introdução do documento legislativo da Direção-Geral da Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a educação enfrenta um enorme desafio: a globalização. O rápido desenvolvimento do conhecimento científico coloca grandes entraves ao ensino, correndo o risco de perder a sua legitimidade, se não acompanhar as necessidades do tempo atual.

No que toca ao ensino da História, coloca-se um desafio ainda maior, pois é necessária a adaptação dos conteúdos da disciplina para a compreensão, por parte do(a)s futuro(a)s cidadão(ã)s, do mundo em que vive, para intervir no mesmo.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), rompe com a ideologia dominante no século XX em Portugal, alicerçando as bases democráticas, com os valores “da igualdade, do progresso e da democracia (Lei n.º 46/86)”. São estes os valores-base da educação e que orientam o sistema educativo português e que são reproduzidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: “Responsabilidade e Integridade, Excelência e Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação, Cidadania e Participação e Liberdade (AVV, 2017)”.

A disciplina de História tem um carácter formativo nestes valores. A sua leção tem como principal dever a formação da “memória histórica”, no sentido de facilitar ou de promover a compreensão das razões por que o mundo é, hoje, como é. É necessário fornecer as linhas orientadoras da democracia, assim como dos caminhos desviantes, para haver uma problematização do mundo de hoje, contribuindo para a prática da verdadeira cidadania (Mattoso, 2001, p. 236). O ensino da História traz também desafios à classe docente, a necessidade de «[...] contrariar preconceitos profundamente arraigados» (Mattoso, 2001, p. 236), principalmente quando esses preconceitos são defendidos pelo próprio(a) professor(a), dada a sua identidade

pessoal. Maria do Céu Roldão acrescenta, ainda, o papel importante da narrativa da “História Total”:

Compreender e sentir a complexidade do devir da humanidade, corporizada em homens e mulheres que, como cada um de nós, viveram experiências únicas, constituindo e construindo a malha complexa da vida e da mudança das sociedades do seu tempo (Roldão, 1997, p. 248).

Para além do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (AVV, 2017), o documento de orientação curricular em vigor são as *Aprendizagens Essenciais* (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018). Estes dois documentos determinam o que deve ser ensinado e aprendido em Portugal e a sua redação teve forte influência dos Organismos Internacionais, como a ONU e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). São referenciais normativos que contribuem para novos enfoques dos conteúdos programáticos e didáticos à luz dos problemas da sociedade atual.

Porém, deve-se salientar que os documentos de orientação do *Curriculum* dos alunos e das alunas tem sofrido alterações constantes, pois têm sido implementados

[...] ao sabor das diretrizes políticas dos governos do que propriamente de uma política estrutural a nível educativo, das diretrizes políticas dos governos do que propriamente de uma política estrutural a nível educativo e das Metas de Aprendizagens (ME, 2010) que nem chegaram a ser homologadas e substituídas pelas Metas Curriculares (ME, 2013) com o governo socialista, embora estas ainda estejam em vigor, são as Aprendizagens Essenciais (AE, MEC-DGE, 2018) o documento orientador que as escolas se devem reger (Solé, 2021, pp. 49-50).

Estes fluxos constantes também extravasam para a disciplina de História. A disciplina de História não é vista pelos governos como algo “útil” para o(a)s estudantes, sendo cada vez mais desvalorizada. Esta concepção comprova-se pela redução do número de horas da disciplina de história em todos os níveis de ensino e pela diminuição dos conteúdos programáticos a lecionar, tal como nos diz Glória Solé (2021). A História ainda é encarada como a disciplina que serve para decorar datas e factos e não como a que pode formar os cidadãos e as cidadãs.

[...] é fundamental para a formação dos alunos. A história contribui deste modo para: o individuo tomar consciência da realidade – passado; que os problemas do mundo actual sejam entendidos em termos locais e globais; formar cidadãos com consciência democrática e solidária para com os problemas sociais; o aprofundamento cultural em termos científicos e estéticos (Monteiro, 2003, p. 17).

A História tem a capacidade de educar para a cidadania e para a democracia, assim como estimula uma das competências do *PASEO* – o pensamento crítico. Porém, a História como caráter formativo também é responsabilidade do(a)s docentes.

A própria formação do(a)s professore(a)s deve estimular para que a visão do ensino tradicional seja totalmente colmatada, dando espaço a uma abordagem construtivista do ensino-aprendizagem. A preocupação pelo desenvolvimento das competências humanísticas previstas no *PASEO* e nas *AE* também é refletida na evolução da formação de professores e professoras, visando uma melhor adequação à realidade e complexidade do mundo atual (Solé, 2021, p. 51).

De maneira a ir ao encontro do tema do presente relatório, o(a)s docentes devem desenvolver competências que fomentem a consciência histórica, para educar os alunos e as alunas crítico(a)s e participativo(a)s. A educação contra a discriminação de género também parte da disciplina de História, onde é possível problematizar a ausência e os papéis das mulheres, através de perspetivas de género, a fim de criar cidadãos e cidadãs que lutem pelas desigualdades na sociedade em que vivem.

3.3. Da História Produzida à História Ensinada

Feita uma abordagem às orientações emanadas das Organizações Internacionais, das políticas públicas e do conhecimento científico para a valorização do papel das mulheres e para a igualdade de género, tendo como foco a educação, será que o currículo e os manuais escolares de História adotados em Portugal, nos dias de hoje, sofreram as alterações, no que toca à eliminação dos estereótipos de género e à inserção dos contributos da produção historiográfica em estudos sobre as mulheres?

Teresa Pinto e Maria Teresa Alvarez Nunes respondem a esta questão, afirmando que os estudos sobre a História das mulheres e de género dificilmente têm sido introduzidos no ensino da História. Os estudos realizados no âmbito da presença das mulheres nos programas e manuais de História evidenciam a sua ausência, assim como contribuem para o predomínio da ação dos homens.

Mas acima de tudo, os progressos verificados nos manuais escolares não traduzem uma mudança de perspectiva histórica e, consequentemente, de abordagem do processo histórico, manifestando concepções historiográficas que sustentam um ensino da História centrado na ação masculina (Pinto & Nunes, 2014, p. 17).

Referente à exclusão das mulheres na História que se ensina poucos são os estudos referentes à análise da (in)visibilidade das mulheres nos currículos e manuais escolares de História. Duas das investigadoras que concentraram os seus esforços nesta temática, foram Irene Vaquinhas e Maria Teresa Alvarez Nunes.

O estudo efetuado por Irene Vaquinhas reporta a finais do século XX, no momento que os documentos orientadores dos conteúdos de História eram os *Programas de História do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Apesar dos Programas terem sido revogados em 2018 e o estudo supracitado datar de 1994, a sua abordagem é pertinente para o presente trabalho para se efetuar uma comparação entre estes documentos e as agora em vigor *Aprendizagens Essenciais* (2018). A sua pesquisa acentuou-se na visibilidade ou invisibilidade das mulheres nos conteúdos, conceitos e sugestões biográficas e bibliográficas dos programas do ensino básico e secundário, possibilitando também verificar se houve a incorporação do conhecimento científico produzido sobre a História das mulheres (Vaquinhas, 1994).

A primeira impressão retirada da sua investigação foi a subrepresentatividade das mulheres, levando a crer que estas não fazem parte do processo histórico. Isto deve-se ao facto de os Programas só concentrarem os conteúdos no campo político e militar da História, em detrimento do social, cultural e das mentalidades.

Tabela 1 - Repartição das matérias afins à História das Mulheres e a sua comparação aos Programas de História

Representação da História das Mulheres					Programas de História			
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Básico		Ensino Secundário	
	3.º Ciclo		N.º	%	3.º Ciclo		N.º	%
	N.º	%			N.º	%		
N.º de Temas	1	9,09	1	9,09	11	100	12	100
N.º de Subtemas	1	2,94	1	2,44	34	100	41	100
N.º de Conceitos/noções básicas	1	0,42	6	1,72	238	100	349	100
N.º de Aulas Previstas	8	3,59	25	7,58	223	100	330	100

Fonte: (Vaquinhas, 1994, p. 95) Adaptado.

Na abordagem dos subtemas dos Programas de História do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, a História das mulheres é contemplada em um dos subtemas de cada ciclo, correspondendo a sua visibilidade, na totalidade, em dois subtemas. No que diz respeito aos conceitos, a visibilidade ainda é mais desanimadora no ensino básico, sendo apenas atribuído um conceito relacionado à temática – feminismo. No ensino secundário, alguns conceitos associados reforçam a estereotipia das mulheres como “educadoras e boas esposas” – Miscigenação, “casados”, taxa de nupcialidade, taxa de natalidade – porém, o conceito do feminismo também é visível, acompanhado do controlo de natalidade. Correspondente ao n.º de aulas previstas, é uma porção baixíssima, em relação ao número de aulas previstas na totalidade do ensino (tabela 1).

Os subtemas que aludem à História das mulheres são referentes aos comportamentos demográficos e sexuais, à emancipação da mulher, às modificações da estrutura familiar no século XX. Estes conteúdos são os mesmos para o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário (tabela 1). Não descartando a relevância dada a estes conteúdos, dada a pertinência dos movimentos feministas para a integração das mulheres no

espaço público, os Programas de História ao só evidenciarem o papel das mulheres neste período da História, transmitem a noção de que as mulheres não tiveram lugar na história antes do século XX.

Neste contexto particular em que os factores políticos e ideológicos foram determinantes, a história das mulheres confunde-se com a do feminismo, integrando-se nas histórias gerais como um «parágrafo», com um «capítulo suplementar» que, não questionando verdadeiramente o conceito de diferença de sexos, não modifica, em nada, o conjunto. É esta a perspectiva que está, pois, aqui presente (Vaquinhas, 1994, p. 98).

Torna-se necessária a integração da participação feminina nos conteúdos de história, tal como é dado ao sexo oposto. Porém, a sua integração torna-se um desafio, pois, nos programas não é referida bibliografia que divulga esta problemática. À exceção da *História da Vida Privada* de Philippe Ariès e George Duby, a inúmera produção historiográfica sobre a História das mulheres não é referida, levando à perpetuação de estereótipos de género, não contribuindo para a divulgação da igualdade de género dos alunos e das alunas.

Posto isto, tendo em conta a análise feita por Irene Vaquinhas, podemos constatar que os Programas de História, na data em que foram analisados (1994), não refletiam as orientações visadas pelas organizações internacionais, nacionais e os estudos das mulheres e de género que até então tinham sido produzidos. Apesar da enorme ação para o combate à desigualdade de género, o ensino de História contribui para a perpetuação do dominante (homem) na sociedade.

No que diz respeito à análise dos manuais escolares, evidencia-se a investigação de Maria Teresa Alvarez Nunes sobre as representações de género nas imagens dos manuais escolares e dos recursos multimédia. A sua pesquisa restringiu-se aos manuais de história do 12.º ano de escolaridade, assim como aos recursos multimédia fornecidos pelas editoras no ano letivo de 2001-2002 (Nunes, 2007).

As primeiras conclusões retiradas foram a priorização das imagens na vertente política emanadas pelo Programa do Ensino Secundário, reforçando-se nos conteúdos da História de Portugal. A concentração das imagens na história política leva à assimetria das visibilidades entre homens e mulheres. As mulheres raramente aparecem independentes do outro sexo, estando presentes, principalmente, nas imagens mistas.

Na História de Portugal, apenas dois manuais da amostra dão especial visibilidade ao seu papel no final do século XIX e nos inícios do século XX.

Verificamos, assim, uma mera reprodução dos Programas de História nos manuais escolares e nos recursos multimédia, relativamente à visibilidade das mulheres. Os manuais analisados afirmam «[...] uma visão androcêntrica da história, protagonizada por homens enquanto indivíduos e enquanto colectivo» (Nunes, 2007, p. 200). A transmissão desta visão leva os alunos e as alunas a considerarem o homem como protagonista das mudanças históricas e que as mulheres sempre se mantiveram à margem. Esta representação normaliza a desigualdade entre mulheres e homens na sociedade, atribuindo aos homens o papel de herói e à mulher o papel de cuidadora.

Consideramos que há uma associação implícita das figuras masculinas e papéis activos que se concretizam na esfera pública, através das intervenções político-militar e financeira, ligadas à tomada de decisão, com o saber e a razão, com a instrumentalidade e a agenticidade. Isto significa que o coletivo é representado pelos homens, estando implícita a identificação do masculino com o universal e o *neutro* (Nunes, 2007, p. 200).

Este coletivo, representado pelos homens, descarta as mulheres na História ensinada. As alunas de História, tendo, apenas como referência os modelos masculinos, obrigam-se a deixar a sua identidade feminina para poderem “ser ouvidas” na sociedade. Quando as mulheres aparecem, apenas são associadas à imagem da maternidade, transmitindo a ideia de que esse é o seu papel na sociedade.

As iconografias nos manuais analisados e recursos multimédia não são, para Maria Teresa Alvarez Nunes, transmissoras da cidadania plena. Os manuais apenas circunscrevem a cidadania a nível político, sendo o domínio da esfera pública. Descartam, portanto, a dimensão social, com a qual as raparigas se identificam, e reforçam os estereótipos de género.

A memória histórica veiculada pelos manuais escolares e pelo software educativo através da imagem de mulheres e de homens confere, pois, visibilidade a determinados tipos de poder, contendo e conduzindo a diferentes representações de cidadania para raparigas e para rapazes que vão ao encontro das representações sociais de género que fazem parte do senso comum, podendo reforçar alguns dos *mitos* em torno da feminidade e da masculinidade (Nunes, 2007, p. 206).

Como já referido neste trabalho, a orientação curricular que se encontra no período corrente em vigor são as *Aprendizagens Essenciais* (2018), sendo escassos os

estudos que as analisam. Procederemos, de seguida, à avaliação das *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano, pertencente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação deste ano de escolaridade, já referida, é feita por se tratar do ano terminal do 3.º Ciclo.

A análise ao documento supracitado é feita segundo o guia de documentos pedagógicos de Maria Teresa Alvarez Nunes (Nunes, 2009). Os objetivos colidem com o principal propósito da realização deste trabalho, a implementação de uma linguagem inclusiva de género no currículo de História:

- Contribuir para a implementação das orientações internacionais sobre a eliminação das representações sexistas veiculadas pelos manuais escolares e outros produtos educativos;
- Apoiar as Editoras e respectiv@s colaborador@s na concepção e produção de manuais escolares e de produtos educativos multimédia que sejam, de forma inequívoca, promotores da igualdade entre os sexos;
- Apoiar a avaliação e a certificação de manuais escolares tornando efectiva a aplicação do critério da igualdade de género pelas respectivas comissões de avaliação e/ou por outras entidades responsáveis pela avaliação e certificação de produtos educativos. (Pais E. , 2009, p. 8).

Os eixos de leitura passam pela visibilidade que é dada a cada género, no que diz respeito ao equilíbrio entre os dois sexos nas referências textuais; à presença e à ausência das figuras femininas e masculinas e à frequência da sua presença. Referente à dimensão onde são representados cada género, torna-se necessário avaliar os enquadramentos, circunstancial ou contextual. Ou seja, verificar onde e quando surgem as referências ao masculino e feminino, assim como aos espaços, ambientes, áreas sociais e dimensões da vida humana. Como o presente trabalho incide na representatividade das mulheres, focaremos a análise na avaliação da frequência da presença feminina.

Relativamente ao documento que se pretende aqui ver analisado, as AE de História do 9.º ano de escolaridade (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018), refletem as etapas fundamentais do desenvolvimento da humanidade, desde o limiar do século XX até à atualidade. O seu principal objetivo é que os alunos e as alunas adquiram uma posição crítica em relação aos conteúdos essenciais a serem estudados. Pretende-se que conquistem uma consciência histórica e que reconheçam a sua utilidade para a compreensão do mundo que o(a)s rodeia e para a construção da sua identidade individual e coletiva. Este propósito tem, contudo, em consideração a igual

representação de mulheres e homens na sociedade? Verificamos em pormenor as Aprendizagens Essenciais.

De um modo geral, as AE refletem os mesmos conteúdos patentes nos *Programas de História* que Irene Vaquinhas analisou (Vaquinhas, 1994). A representação dos conteúdos programáticos nas AE é feita de modo mais reduzido. A diferença é evidenciada pela incorporação das *Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; dos domínios da disciplina de História; e das competências específicas do trabalho na disciplina de História. O resumo do Programa de História no documento em vigor leva, consequentemente, à desvalorização de certas áreas do saber histórico. Essas áreas são a História social, cultural, local, das mentalidades, da arte e, indo ao encontro do nosso estudo, a História das mulheres. A área mais prestigiada continua a ser a política, tal como verificado nos dois estudos apresentados anteriormente. A designada História Tradicional ainda se encontra neste documento orientador.

De um modo particular, o primeiro tema, designado por *A Europa e o mundo no limiar do Século XX* (2018, p. 6), contém quatro subtemas: *Hegemonia e declínio da influência europeia*; *A revolução soviética*; *Portugal: da I República à ditadura militar*; *Sociedade e cultura num mundo em mudança*. Referente ao primeiro, pela própria designação, verificamos logo a referência à Europa, a nível político e económico. Os conceitos associados reforçam essa mesma incidência. Porém, a Aprendizagem *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial* (2018, p. 6) dá espaço a uma representatividade igualitária entre mulheres e homens. À análise destas alterações poderá também incorporar-se o papel das mulheres na I Guerra Mundial, nomeadamente referindo se este conflito resultou também em mudança para as mesmas. Esta mesma visibilidade equitativa só é verificada em mais duas Aprendizagens do subtema *Portugal: da I República à ditadura militar* (2018, p. 7). Neste subtema podem-se identificar os direitos que as mulheres portuguesas adquiriram com a implementação das medidas governativas da I República; avaliar o impacto na condição feminina das mudanças a nível financeiro, assim como a sua intervenção na I Guerra Mundial (Cruzada das Mulheres Portuguesas); e referir o papel das feministas republicanas. Ainda neste primeiro tema, a visibilidade direta das

mulheres atribui-se ao conceito do último subtema: *feminismo* (2018, p. 8). Contudo, convém reforçar as palavras de Irene Vaquinhas. Apesar da visibilidade direta das mulheres no limiar do século XX e o apelo para a aplicação dos esforços das feministas para a igualdade de direitos entre mulheres e homens «[...] por outro lado tem o inconveniente de confundir a história das mulheres com a história do feminismo, convertendo o sexo feminino em mero agente de um único momento histórico» (Vaquinhas, 1994, p. 98).

O segundo tema *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* (2018, p. 8) é um mero reforço da História política, complementado com a História económica e militar. O foco na ascensão dos regimes totalitários e nas suas características pode abrir espaço para identificar os traços que foram atribuídos às mulheres nestes regimes, principalmente no caso do Estado Novo. Traços esses associados ao conceito de Género. No que diz respeito ao conceito atribuído ao subtema *A II Guerra Mundial, a Resistência* (2018, p. 9), para além de se evidenciar o papel atribuída às mulheres neste período, também merece igualmente destaque as mulheres, que juntamente com os homens, lutaram contra o conflito referido e os regimes totalitários.

Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo (2018, p. 9) é o último tema patente nas Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018). É o módulo mais recetivo ao equilíbrio da visibilidade entre mulheres e homens. Esta afirmação pode ser confirmada através da seguinte Aprendizagem *Analisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental* (2018, p. 10). As AE centram-se em conteúdos que são discutidos na atualidade. Por se tratar de um período de transição para um regime democrático, onde se preza a liberdade, a justiça, a igualdade, entre outros valores no mundo ocidental, os seguintes conceitos estão patentes: *qualidade de vida; multiculturalismo/interculturalismo; cidadania* (2018, p. 12). Em referência ao último, as AE incorporam a igualdade de direitos cívicos entre mulheres e homens, a designada cidadania plena. A referência à Comunidade Económica Europeia (CEE), principalmente à entrada de Portugal na mesma, assim como da sua importância para a democratização do país, também incorpora a presença das mulheres com respeito à conquista da Igualdade de Género na lei.

Tabela 2 - A representação da Igualdade de Género e da História das Mulheres nas Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade

Aprendizagens Essenciais de História: 9.º ano – 3.º Ciclo de escolaridade			A representação igualitária de género nas AE		A História das Mulheres nas AE	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
N.º de temas	3	100	3	100	1	33,33
N.º de subtemas	9	100	7	77,78	0	0
N.º de Aprendizagens Essenciais	42	100	7	16,67	0	0
N.º de conceitos	55	100	8	14,55	1	1,82

A avaliação quantitativa, correspondente à Igualdade de Género e à presença da História das mulheres nas Aprendizagens Essenciais do 9.º ano de escolaridade (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018), pode ser observada na tabela 2. Está patente o número total de temas, de subtemas, de aprendizagens e de conceitos de maneira a comparar a percentagem de visibilidade entre mulheres e homens, assim como os conteúdos afins à História das Mulheres.

No que respeita à Igualdade de Género, num total de quarenta e duas Aprendizagens Essenciais, apenas sete têm em consideração a igual representação de género, cingindo-se a sua percentagem a 16,67%. O número de conceitos que têm em vista a igualdade são oito em cinquenta e cinco, atribuindo uma percentagem de 12,73%. Concernente à representação da História das mulheres, têm uma percentagem ainda menor. Nenhuma aprendizagem essencial incorpora a História das mulheres, sendo só representada por um conceito, o *Feminismo* (tabela 3).

Tabela 3 - Conceitos das Aprendizagens Essenciais de História do 9.º Ano de escolaridade

Referente à Igualdade de Género	Referente à História das Mulheres
Feminismo	Feminismo
Cultura de massas	
<i>Mass media</i>	
Culto da personalidade	
Resistência	
Sociedade de consumo	
Qualidade de vida	
Cidadania	

Para além dos conhecimentos essenciais da disciplina de História do 9.º ano, as Aprendizagens Essenciais apresentam *Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos*. Estas Ações têm como base as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Porém, apesar de se promover para que os alunos e as alunas sejam informado(a)s, criativo(a)s, crítico(a)s, investigador(a)s, respeitador(a)s, sistematizador(a)s, questionador(a)s e comunicador(a)s, estas práticas não têm em conta a Igualdade de Género. Esta omissão não impulsiona o(a)s estudantes a refletir sobre a condição feminina nos períodos históricos abordados nas AE. A História sendo uma ciência que analisa as ações do ser humano deverá incluir no meio escolar a História dos homens e das mulheres, de modo a não colaborar na invisibilidade das mulheres. Invisibilidade que poderá levar os alunos e as alunas a depreender que as mulheres têm um papel submisso, passivo e sem qualquer representação histórica.

Uma das ações estratégicas a ser tomada passa por estimular o(a)s estudantes a questionarem a participação das mulheres na História. Sendo a escola local de transmissão de conhecimentos, que servem para replicá-los ao longo da vida, torna-se necessário introduzir nos temas tratados, em sala de aula, a ação e o intervencionismo das mulheres ao longo da História. Uma atitude que visa que as alunas e os alunos compreendam a sociedade atual tendo em conta as raízes históricas da sociedade.

Em suma, apesar da realização dos Planos de Ação para o combate à desigualdade de Género aqui citados, a representação das mulheres nas *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018) ainda reflete a desigualdade de género.

Tal como nos estudos de Irene Vaquinhas (Vaquinhas, 1994) e de Maria Teresa Alvarez Nunes (Nunes, 2007), já datados perante os atuais documentos que regem o ensino português, anos mais tarde, as mulheres permanecem marginalizadas, desta vez pelas AE. As questões de género pouco são consideradas como podemos verificar nas tabelas 2 e 3. As AE, para além de atribuírem grande valor à História política, também concentram os conteúdos essenciais no continente europeu. A visão eurocêntrica do documento também desvaloriza as mulheres dos restantes continentes. As mulheres não são um grupo homogêneo, torna-se necessário ter em conta os fatores de classe e “raça” como justificação da condição feminina nos diversos contextos socioeconómicos (Sousa, 2019, p. 4).

Na realidade, neste referencial apenas estão representados os homens. As mulheres têm apenas um conceito associado, o de Feminismo. O mesmo conceito que é referenciado na análise de Irene Vaquinhas, datada já de 1994. Desde finais do século XX até à atualidade nada mudou. A igualdade de género continua a ser negligenciada, assim como o papel das mulheres na História que é ensinada nas escolas portuguesas.

Neste sentido, existe uma desconsideração da atuação das mulheres em detrimento da ação dos homens. O desempenho feminino é praticamente oculto levando, assim, ao reforço das desigualdades de género ainda patentes na sociedade e ao ocultamento das formas de dominação. O documento orientador revela ainda uma conceção androcêntrica do mundo, apesar das orientações para a Igualdade de Género, aqui referidas, assinalarem para o contrário.

O incentivo ao espírito crítico dos alunos e das alunas e ao exercício da cidadania só será cumprido quando as AE do 9.º ano de História tiverem em conta a História das mulheres. A outra parte da História que foi sempre ocultada. As mulheres também fazem parte da humanidade. A reformulação das *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º Ano do 3.º Ciclo (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018) deve ser feita tendo em

conta o papel das mulheres nos temas clássicos da História ensinada entre finais do século XIX até à atualidade. Ao não serem valorizadas as mulheres permanece a perpetuação da dominância por parte dos homens e a invisibilidade das mulheres na História.

3.4. Propostas de Renovação da História Ensinada

Em jeito de conclusão, apresentam-se neste capítulo algumas propostas metodológicas que podem contribuir para o ensino da História inclusiva.

Iniciando por algumas sugestões a nível internacional, refere-se, novamente, o trabalho da Carla Martins de Oliveira (2018). No último capítulo, a autora ressalta a importância da narrativa histórica do(a)s docentes. A inclusão das mulheres nos conteúdos de História passa pela reflexão e pelo trabalho do corpo docente. O seu trabalho consiste no estudo de obras sobre a História das mulheres e a sua incorporação nos conteúdos programáticos. Porém, o trabalho que o(a) próprio(a) docente tem por trás da lecionação das aulas, para além da atividade burocrática, impossibilita essa dedicação. Perante tal, Carla Martins de Oliveira apresenta alguns materiais que possibilitam a incorporação das mulheres nos conteúdos da disciplina de História no ensino fundamental do Brasil³. Dentro dos quatro temas do Programa de História do Brasil que abordou, ressalva-se o relativo ao 8.º ano, pois é um tema global, a Revolução Francesa. A autora dá o devido protagonismo às mulheres pela sua participação na Revolução, assim como alude ao início da reivindicação dos direitos das mulheres (Sousa, 2019, p. 56).

A nível nacional, Teresa Pinto (2017) apresenta algumas propostas para a visibilidade das mulheres no ensino secundário, distribuindo três temáticas pelos três anos deste percurso escolar. Referente ao 10.º ano, anuncia a temática “As mulheres e o exercício do poder” (Pinto, 2017, p. 380). O poder é associado ao espaço público, espaço onde as mulheres no tempo medieval não tinham direito, porém Teresa Pinto

³ Correspondente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

ressalta a ação política de D. Teresa, que é tão descurada no ensino da História. No que toca ao 11.º ano, insere a temática “Quotidianos de trabalho” (Pinto, 2017, p. 391). Neste ano escolar, os conteúdos de História continuam a evidenciar um anacronismo, a associação da domesticidade feminina às sociedades pré-industriais, transmitindo mitos sobre o trabalho das mulheres (Pinto, 2015). Cabe, portanto, aos professores e às professoras desmistificar estas ideias erróneas. Relativamente ao 12.º ano, a temática debruça-se no “Século XX: entre a emancipação feminina e a legitimação das desigualdades” (Pinto, 2017, p. 400). Iniciando-se pelo sufrágismo, as mulheres, apesar de terem tido acesso a alguns direitos no século XX e que são evidenciados nos conteúdos programáticos, não conquistaram a plena igualdade de género, permanecendo ao longo deste século várias desigualdades entre mulheres e homens na lei. Ao transmitirem-se apenas as grandes conquistas das mulheres veicula-se a ideia errada, aos alunos e às alunas, de que as mulheres alcançaram, rapidamente, todos os seus direitos. Por isso, é necessário reforçar também as continuidades que se repercutiram ao longo do século XX no que toca às relações entre homens e mulheres.

Estas propostas metodológicas são o que se espera que o(a)s docentes pratiquem nas suas aulas de História. A criação de uma narrativa histórica que tenha em conta a outra metade da História, tal como refere José Mattoso - «não só se escreveu só a metade, como esta metade não tem sentido algum sem o resto» (Mattoso, 1993, p. 56).

Tendo como base estas propostas, a aplicação didática que prevejo realizar no âmbito da prática de ensino supervisionada, debruçar-se-á sobre o não acompanhamento entre a História académica e a História ensinada, no que diz respeito à História das mulheres. A renovação da História ensinada e da inserção de novos conteúdos só é possível através do trabalho do(a)s docentes e sendo uma futura professora pretendo contribuir com o meu relatório de estágio para a inserção de recursos que tenham em conta a perspetiva de género, de forma a poder contribuir para um ensino igualitário ou, pelo menos, mais igualitário. O meu trabalho, portanto, incidirá na inserção das formas de participação das mulheres no processo histórico do ensino escolar, assim como relacionar o impacto das mudanças históricas em cada um dos sexos.

Capítulo IV: Contexto de Intervenção e de Investigação

Neste capítulo expõe-se o contexto escolar em que a presente investigação foi realizada, assim como se apresenta a caracterização das turmas que foram alvo do presente estudo.

4.1. O Perfil da Escola

Localizada no concelho de Sever do Vouga, conhecido pela Capital do Mirtilo, a Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga é a sede do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga. A atual configuração do Agrupamento data de 1 de julho de 2010. Integra todos os jardins-de-infância e escolas do 1.º CEB do concelho, mais a Escola Básica e Secundária que contempla o 2.º Ciclo, o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário.

A Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga resulta da fusão entre a designada Escola Secundária com 3.º CEB e a extinta Escola Básica n.º 2, de Sever do Vouga. Os dois estabelecimentos de ensino referidos têm a sua raiz nas instalações do antigo Colégio Externato do Vouga. A partir de 1975, devido ao alargamento do ensino secundário público é, então, criada a Escola Secundária, sendo sediada onde já funcionava a Escola Preparatória de Sever do Vouga. A partir de 1984, a Escola Secundária muda para instalações próprias, sendo a sua morada correspondente à Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga, atualmente, na freguesia de Sever do Vouga.

Com 129,6 km², o concelho pertence ao Distrito de Aveiro, mais especificamente no limite Oriental. Possui cerca de 11 063 habitantes, segundo o Censos de 2021, tendo perdido 1293 residentes, em relação ao de 2011. Encontra-se na proximidade de grandes centros urbanos, como, por exemplo, Aveiro, Viseu, Porto e Coimbra. Os seus concelhos limítrofes são Albergaria-a-Velha, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Águeda e Oliveira de Frades. Constituem-no sete freguesias: União de Freguesias de Cedrim do Vouga e Paradela do Vouga, Couto de Esteves, Pessegueiro do Vouga, Rocas do Vouga, Sever do Vouga, União de Freguesias de Silva Escura e Dornelas e Talhadas.

Figura 1 - Mapa do concelho de Sever do Vouga.



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV, 2011/2015)

Sever do Vouga destaca-se, a nível económico, pela indústria metalomecânica e de serralheira, sendo a Capital da Soldadura. Seguem-se também as seguintes áreas: construção civil, transformação de pedra, mobiliário e calçado. Neste setor secundário, segundo o Censos de 2021, está empregada 44,9% da população. Contudo, o setor terciário emprega mais de metade da população, correspondendo a 52%.

A Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga é a única escola do concelho com 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário, servindo toda a população concelhia, maioritariamente população vinda das freguesias com tipologia rural. Segundo o Projeto Educativo do AESV:

Apesar de não se tratar de um concelho com uma vasta área geográfica, os agregados populacionais estão dispersos e os alunos, oriundos das diferentes freguesias, ocupam muito do seu tempo nas viagens de ida e volta, o que dificulta o trabalho pessoal de consolidação de aprendizagens e o relacionamento familiar e social (AESV, 2011/2015, p. 5).

Para além do ensino básico regular, funcionam, em regime diurno, Cursos de Educação e Formação de Jovens de tipo 3, nível II, Percursos Curriculares Alternativos. No Ensino Secundário, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Em regime noturno, funcionam Cursos de Educação Formação de Adultos, de Dupla Certificação. Funciona igualmente o Centro Novas Oportunidades desta Escola, onde se desenvolve o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para o nível Básico e Secundário.

As instalações da escola contam com cinco pavilhões onde são lecionadas aulas, um pavilhão desportivo, um espaço exterior com um campo de jogos contíguo ao interior, e vários campos de futebol e basquetebol, espalhados pelo recinto escolar. Conta ainda com laboratórios, oficinas, salas de informática, biblioteca, espaços de trabalho para os docentes e não docentes e de convívio para os alunos e as alunas.

Figura 2 - Localização da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga

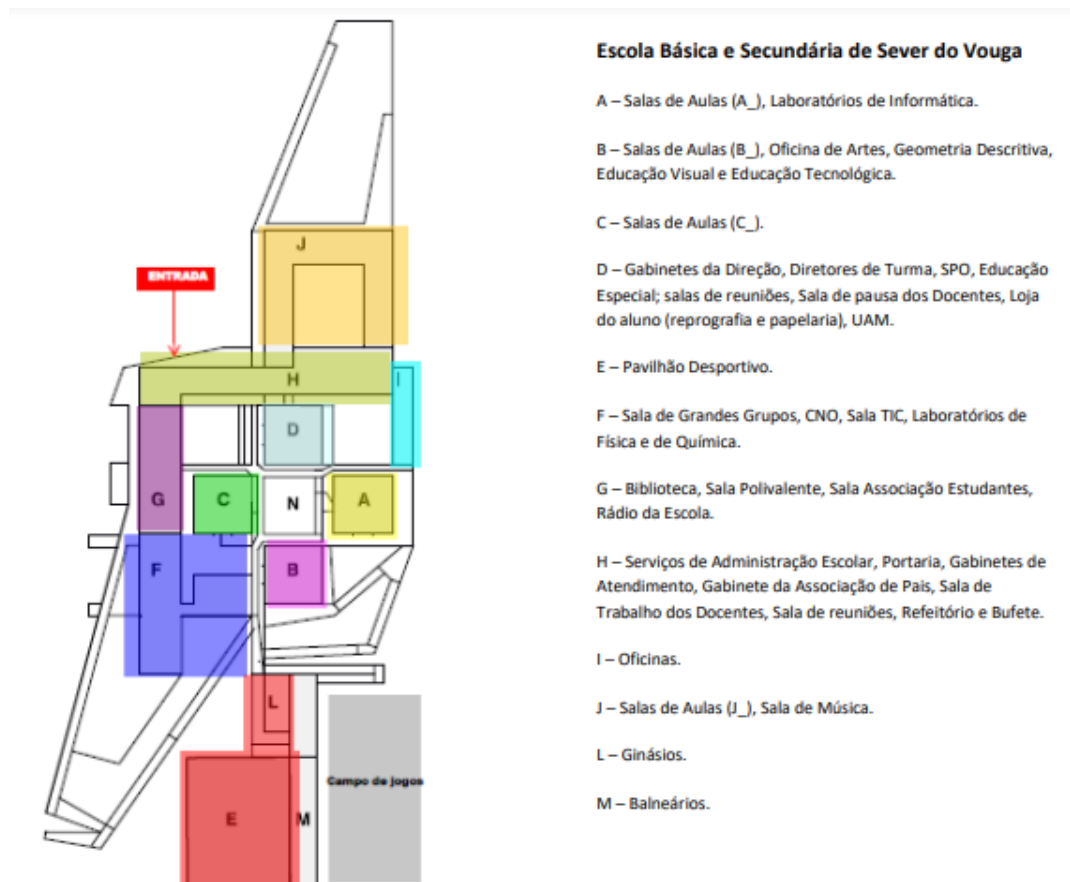


Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV, 2011/2015)

Todas as salas de aula contêm computadores e projetores. No presente ano letivo, a Escola recebeu novos projetores, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência do Governo em vigor.

A escola integra ainda um conjunto de equipamentos, fruto do investimento em vários projetos ao longo de muitos anos, e que permitem a assunção do espaço como lugar ativo de divulgação e construção da cultura, da ciência e das artes, aberto à comunidade que a rodeia (AESV, 2011/2015, p. 11).

Figura 3 - Planta da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV, 2011/2015)

4.2. A Amostra do Estudo

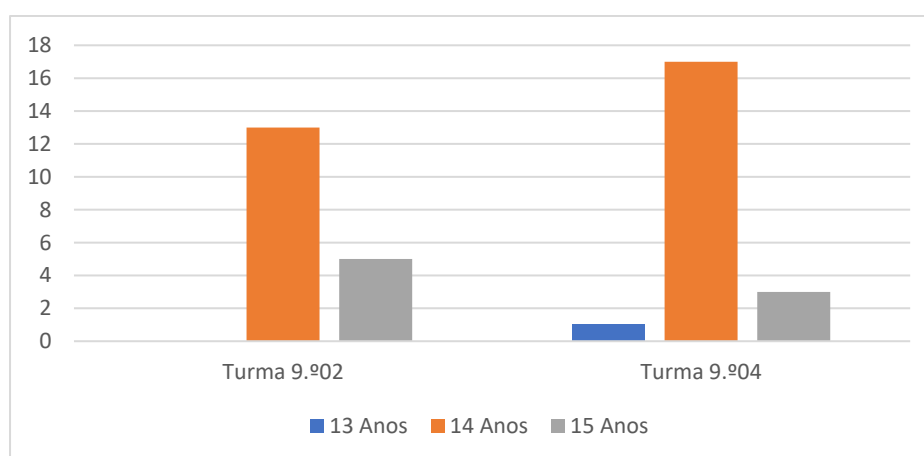
O presente estudo compreende duas turmas do 9.º ano de escolaridade, do 3.º Ciclo do Ensino Básico. A estas turmas é lecionada a disciplina de História do 3.º Ciclo pelo Professor Orientador, Mário Silva. A mesma, na Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga, tem regime semestral, tendo alunos e alunas o ano dividido com a disciplina de História num semestre e a disciplina de Geografia noutro semestre. O público-alvo do estudo corresponde às turmas do 2.º semestre do ano letivo de 2022/2023, embora no 1.º semestre o estágio tenha englobado ainda aulas lecionadas a outras duas turmas do 9.º ano.

A escolha do 9.º ano de escolaridade deve-se ao facto de ser o ano terminal do 3.º Ciclo, em que muito(a)s alunos e alunas têm pela última vez o contato com a História. A amostra engloba um total de 39 aluno(a)s, 18 do(a)s quais pertencentes à turma doravante referida como 9.º02 e o(a)s restantes 21 à turma futuramente referida como 9.º04.

Os dados fornecidos, que nos permitem caracterizar as turmas acima mencionadas, foram recolhidos através dos Conselhos de Turma e das apresentações do(a)s discentes no início do 2.º semestre.

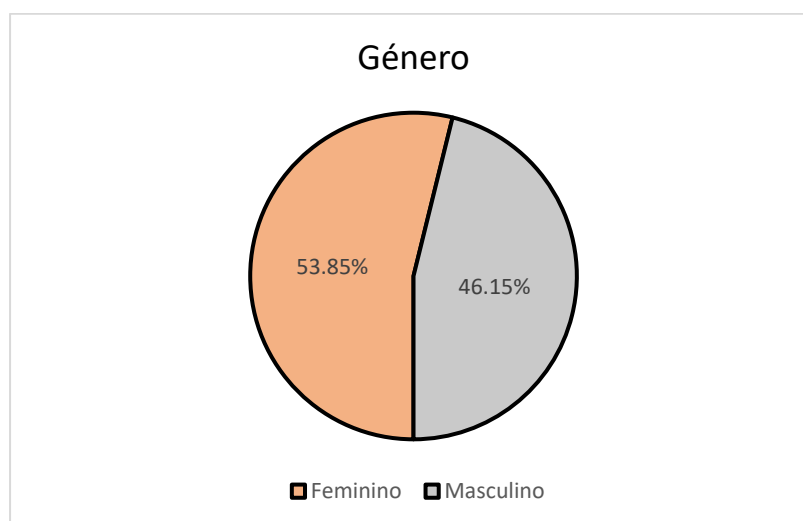
Correspondente às suas idades, incluem-se estudantes entre os 13 e os 15 anos. A média das mesmas, à data da recolha dos dados, rondava os 14 anos.

Gráfico 1 - Média de idades da amostra



No que diz respeito ao género do(a)s estudantes, a amostra compreendeu um total de 21 discentes do género feminino e 18 discentes do género masculino. A turma do 9.º02 compreende nove alunas e nove alunos. A do 9.º04, 12 alunas e nove alunos.

Gráfico 2 - Percentagem do género da amostra



Nenhum(a) do(a)s estudantes presentes no estudo estão abrangido(a)s por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão à disciplina de História.

Capítulo V: Descrição da Proposta Didática

Neste capítulo apresentam-se os objetivos traçados para a presente investigação e procuram-se explicar os instrumentos de recolha de dados e práticas utilizadas para cumprir esses mesmos objetivos.

A metodologia de trabalho teve como principal foco a equitativa representação de género nos conteúdos da disciplina de História do 9.º ano de escolaridade.

5.1. Questão de Investigação e Objetivos

De que forma podemos aliar o conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género à História ensinada? É a questão que serve de base para a presente investigação, como referido na introdução. A mesma desdobra-se em três objetivos específicos, o primeiro, procura interpretar e mapear a representação das mulheres nas *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade; o segundo, pretende determinar se a desmistificação de alguns conteúdos da História ensinada sobre as mulheres contribui para a dissociação da Primeira Guerra Mundial como fator da emancipação feminina; e, o último, busca avaliar como a integração do conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género no ensino da História pode contribuir para colmatar a transmissão de estereótipos de Género.

A metodologia da investigação consiste, assim, em duas fases. Primeiramente, na análise do documento curricular base em vigor para a planificação das aulas de História do 3.º Ciclo, as *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018), identificando se o mesmo tem em conta a igualdade de género⁴. Na segunda fase, apresentam-se os diversos tipos de atividades e metodologias que foram utilizados para cumprir os dois últimos objetivos acima referidos.

⁴ A sua análise consta no capítulo 4.2.

5.2. Metodologia de trabalho

Os principais instrumentos de difusão de conhecimentos a alunos e alunas são os programas e os manuais escolares. Neles são expostos os valores que pretendemos que os nossos futuros cidadãos e cidadãs apreendam. Portanto, os seus discursos não são imparciais.

Os instrumentos da disciplina de História não são exceção. Porém, a História ensinada nas escolas portuguesas ainda remonta à História produzida do século XX, onde as temáticas sobre o exercício do poder são a regra. Indo ao encontro do tema deste trabalho, a produção historiográfica sobre a História das mulheres e de género não tem lugar nos documentos curriculares em vigor, como analisado no subcapítulo 3.3⁵. De maneira a proporcionar uma abordagem mais rigorosa sobre o protagonismo social de homens e mulheres, procuramos oferecer, para além desta aplicação didática, alguns documentos escritos (históricos e historiográficos), iconográficos e videogramas para auxiliar as professoras e professores de História a reproduzir um discurso histórico mais igualitário.

A par com a recolha dos recursos referidos acima, o presente estudo procura traçar um quadro evolutivo sobre como alunos e alunas percecionam o protagonismo das mulheres na História, neste caso, nos conteúdos relativos aos finais do século XIX e inícios do século XX. De forma a analisar esta evolução, aplicaram-se os seguintes instrumentos de investigação: um questionário de conhecimentos prévios, planos de aula sobre o papel das mulheres no período referido, fichas de avaliação formativa, rubricas de avaliação e um questionário de conhecimentos posteriores.

Acrescenta-se que para a planificação das estratégias de aprendizagem teve em conta a necessidade de adaptação do ensino às tecnologias móveis. Tal como nos diz Sara Dias-Trindade:

As tecnologias móveis são cada vez mais parte do quotidiano de qualquer jovem estudante e permitem formas crescentemente sofisticadas de acesso à informação e interação social. As potencialidades destes dispositivos contribuem para que sejam considerados ferramentas incontornáveis no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem motivadoras e

⁵ Análise às Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018)

na aquisição de competências por parte de alunos que são hoje considerados verdadeiros "nativos digitais" (Dias-Trindade, 2015, p. III).

A mera transmissão de conhecimentos, principalmente nas aulas de História, não estimula a motivação dos alunos e das alunas. A utilização de instrumentos que lhes são tão familiares permitem aulas dinâmicas e interativas, onde o(a)s próprio(a)s estudantes constroem o seu próprio conhecimento.

5.2.1. Questionário de conhecimentos prévios

Aplicado às duas turmas-alvo da investigação, na segunda semana do 2.º semestre (6 e 7 de maio), o questionário de conhecimentos prévios serviu para avaliar as ideias prévias de alunos e alunas sobre o tema "Igualdade de Género". O questionário foi realizado na plataforma *Google Forms* e foi pedido que respondessem fora do período letivo, com o prazo de uma semana. É composto por 11 questões, divididas por quatro temáticas: Dados Biográficos (género e idade); Igualdade de Género/Estereotipia (pedindo-se o que entendem por estes conceitos); Representações sociais sobre papéis de género (de modo a perceber se o(a)s estudantes consideram haver papéis sociais diferentes, consoante o género); A representatividade das mulheres na disciplina de História (questionando os alunos e as alunas sobre se consideram que as mulheres tiveram a mesma representatividade que os homens nos conteúdos que estudaram em História)⁶.

5.2.2. A aplicação dos planos de aula e das respetivas atividades

A planificação das aulas foi realizada de modo a ir ao encontro do tema alvo da investigação. As aulas compreendem vários recursos (documentos escritos, iconográficos e videogramas) sobre a História das Mulheres e de estudos de Género. O período histórico abrange os finais do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, ou seja, o sufragismo, a Primeira Guerra Mundial, os "Loucos anos 20" e a

⁶ Consultar anexo I

emergência da cultura de massas. A justificação para a escolha deste intervalo de tempo deve-se, em primeiro lugar, aos poucos estudos sobre o mesmo – que ressaltam para a História ensinada – relativamente ao protagonismo das mulheres; por último, à errada definição do século XX como o século da emancipação feminina. É certo que as mulheres neste século sofrem uma evolução positiva das suas condições, como a conquista de direitos no seio do casal. Contudo, o período das três primeiras décadas do século XX consagra-se por movimentos contraditórios, onde se colocou cada sexo no seu devido lugar.

As aulas inserem-se no Tema das Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade: *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX* e nos Subtemas: *Hegemonia e declínio da influência europeia; Portugal: da I República à Ditadura Militar; Sociedade e cultura num mundo em mudança*.

Sala de Aula Invertida – Mulheres na Grande Guerra

Realizou-se a primeira intervenção, às duas turmas, após as aulas lecionadas pelo Professor Orientador, cujo tema era a Primeira Guerra Mundial – entre os dias 27 e 28 de fevereiro. Temática versada na História Militar, descurando o papel das mulheres na mesma. Perante tal, lecionou-se uma aula planificada para 50 minutos sobre a mobilização das mulheres durante a Grande Guerra, inserida no subtema *Hegemonia e declínio da influência europeia* e na Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*⁷.

A estratégia de aprendizagem consistiu numa aula prática e motivadora. Aplicou-se a metodologia Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*). A mesma já estudada desde a década de 1990, mas só a partir de 2007, com os professores Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams, é que se aprimorou. A estratégia consiste na inversão da sala de aula. São os próprios alunos e alunas que constroem o seu próprio conhecimento

⁷ Consultar anexo II

através da visualização de videogramas e de aulas gravadas ou de leitura de textos nas suas casas. As aulas tornam-se meras trocas de impressões entre o(a)s estudantes e o professor(a), sendo o(a) docente agente mediador.

O método foi alterado para esta atividade, pois a aprendizagem ativa foi realizada na sala de aula e não fora da mesma.

Como o(a)s discentes, segundo as regras do Agrupamento de escolas e do *Projeto Maia*, já se encontravam previamente distribuído(a)s por ilhas⁸, aproveitou-se essa disposição para realizar a atividade em grupos. A cada grupo foi atribuída uma ficha de avaliação formativa, com um documento escrito e um documento iconográfico, variando de grupo para grupo os conteúdos sobre a mobilização das mulheres durante a Grande Guerra. Cada grupo teve de proceder à leitura e análise, sob orientação da Professora Estagiária, e de identificar os aspetos mais importantes dos documentos, registando-os. Cada ficha foi acompanhada de uma questão. Após o registo, foi pedido a um elemento de cada grupo que apresentasse o conteúdo da sua ficha, os aspetos relevantes e a resposta à questão colocada, sendo de seguida pedida a intervenção dos restantes grupos, gerando uma troca de ideias entre cada turma. Algumas das ideias dos alunos e das alunas foram também retiradas do videograma apresentado no início da aula, esclarecedor do papel das mulheres na Grande Guerra.

Cada ficha apresentou um conteúdo diferente, como já referido. Conteúdos contraditórios, no que à emancipação feminina diz respeito. Os tópicos de cada ficha foram: a enfermagem de guerra; a mobilização das mulheres na retaguarda; a resistência dos Estados Beligerantes à mobilização feminina; a reconversão profissional; a “masculinização das mulheres”. Referente ao primeiro, uma guerra implica sempre a mobilização para a enfermagem de guerra. Esta profissão, durante o período abordado, era considerada uma profissão feminina, pois era o prolongamento da função das mulheres fora do lar, o da maternidade. Esta ideia está patente no documento escrito e no documento iconográfico, descurando a emancipação por parte das enfermeiras, apesar de ter tido um papel primordial na frente de batalha⁹. No que diz respeito ao segundo tópico, os documentos apresentados referem a importância da contratação

⁸ Disposição das mesas divide a turma em grupos de trabalho, com um máximo de quatro elementos por grupo

⁹ Consultar anexo III

das mulheres para as fábricas dos Países Beligerantes, maioritariamente para as de armamento. Uma consequência foi a tomada de algumas liberdades por parte das assalariadas¹⁰. Apesar do seu importante papel para a economia de guerra, os Estados no seio da guerra resistiram à mobilização feminina no período inicial do conflito, acreditando este ser curto. Este assunto é reforçado nos recursos da terceira ficha¹¹, onde é referido que os Estados Beligerantes estavam mais preocupados com o moral dos combatentes do que com a sua própria economia. Por outras palavras, procuravam reforçar os estereótipos de género, negligenciando o trabalho das mulheres, considerada uma troca dos papéis tradicionais. Indo também de encontro ao segundo tópico, os documentos da quarta ficha¹² evidenciam a descida da taxa de atividade feminina durante os anos do conflito, apesar da mobilização das mulheres na retaguarda. Registou-se, por outro lado, uma reconversão profissional. A enorme taxa de desemprego no setor têxtil (maioritariamente ocupado por mulheres), devido a não ser uma economia essencial durante períodos bélicos, levou a que as recém-desempregadas se empregassem nas fábricas de armamento. Não se registou, portanto, o aumento da taxa de atividade feminina, pois a maior parte das mulheres necessitava de trabalhar para sustentar a família, mas apenas se verificou a ocupação pelas mesmas de trabalhos ditos “masculinos”. Convergindo com os trabalhos ditos “masculinos” e “femininos”, o último tópico¹³ evidencia a necessidade de mobilizar as mulheres para as frentes de produção e dos serviços. Mobilização esta que permitiu a certas mulheres ocupar cargos «[...] tidos como inconvenientes à *feminil natureza*» (Neves, 2015).

Cartas de madrinha de guerra/enfermeira e trabalho de pesquisa

Como Portugal também participou na Primeira Guerra Mundial, a segunda intervenção consistiu na lecionação de conteúdos mais próximos do(a)s estudantes, o papel das portuguesas durante o conflito. A aula foi planificada para 100 minutos¹⁴,

¹⁰ [Consultar anexo IV](#)

¹¹ [Consultar anexo V](#)

¹² [Consultar anexo VI](#)

¹³ [Consultar anexo VII](#)

¹⁴ [Consultar anexo VIII](#)

inserida no subtema *Portugal: da I República à ditadura militar* e na Aprendizagem Essencial *Avaliar as consequências políticas, económicas e financeiras da participação de Portugal na I Guerra Mundial*. Aplicada nos dias 28 de fevereiro e 2 de março, para ambas as turmas. Ao contrário da primeira lição, foi uma aula convencional, com a análise de documentos históricos e historiográficos suportados por uma apresentação do *Genially*¹⁵. A leção foi dividida em duas fases. A primeira abordou a temática *Enfermeiras Portuguesas na Primeira Guerra Mundial* e a segunda fase assentou na importância da Indústria de Conservas durante a Grande Guerra.

Como motivação da aula foi pedido aos alunos e às alunas que se colocassem no papel de uma portuguesa durante a Grande Guerra e que refletissem, sob orientação da Professora Estagiária, sobre o que fariam para auxiliar Portugal durante a guerra. Esta reflexão tinha como principal objetivo recolher as ideias que o(a)s discentes detinham sobre a atividade das mulheres portuguesas durante este período, nomeadamente perceber se detinham a ideia de que as mulheres só se cingiam à esfera privada, à governação do lar. Indo de encontro à primeira temática da lição, uma questão já estava anteriormente preparada: *Os homens foram combater...e agora? O que fazer?* Após reflexão desta pergunta iniciou-se a análise aos documentos, acompanhados de questões-orientadoras. Para além dos recursos apresentados, a Professora Estagiária expôs os vários grupos feministas que tinham surgido em Portugal antes da Primeira Guerra Mundial, de modo que alunos e alunas compreendessem quem eram as dirigentes do principal grupo de assistência aos soldados portugueses que surgiu em 1916, a Cruzada das Mulheres Portuguesas. Um grupo de cariz republicano, sendo apoiado pelo governo português. Este grupo destaca-se pela criação de cursos de enfermagem de guerra, algo até então inexistente em Portugal. Contudo, apesar de ser um grupo feminista, para a conclusão do curso de enfermagem valorizava-se mais o bom comportamento cívico e moral (adequado à época), em detrimento das suas classificações. Para além deste grupo é também apresentado aos alunos e às alunas o grupo que também surge aquando da entrada de Portugal no conflito, primeiramente ao republicano, a associação “Assistência das Portuguesas às vítimas da guerra”, a grande rival da Cruzada das Mulheres Portuguesas. Tal deve-se a ser uma associação

¹⁵ Consultar anexo IX

monárquica e católica, sendo bastante descurada também pelo próprio governo, temendo a sua influência numa sociedade revoltada. Foi proibida a este grupo a criação de cursos de enfermagem, enquanto à CMP foram-lhe concedidas ajudas financeiras e reconhecimento das suas funções por Decreto.

Na segunda fase foi apresentado ao(à)s discentes a situação económica do país após os militares portugueses partirem para o conflito. Havia falta de mão-de-obra nos setores produtivos ditos “masculinos”, contudo, em Portugal não foi aceite a sua ocupação pelas portuguesas, tal como Ana de Castro Osório escreveu (Osório, 1918). Ao contrário dos restantes Estados Beligerantes, não se efetuou uma reconversão profissional. Porém, destacou-se para esta aula a importância da indústria de conservas, que aumentou abundantemente as suas exportações para as frentes de batalha. Para além do crescimento desta economia, a exposição desta temática deve-se à mão-de-obra da mesma, mais de metade da mesma era constituída por mulheres, consideradas pouco conflituosas, com poucas classificações, a quem se poderia pagar mais barato.

O último momento da aula consistiu na interpretação, pelos alunos e pelas alunas, da seguinte problemática «A Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelo seu cunho nacionalista, “contribuiu para atenuar o papel das feministas como grupo de pressão, esvaziando as suas reivindicações no contexto “patriótico” (Esteves, “Vivências na 1.ª República”, 2010). A exposição dos grupos feministas que surgiram antes da guerra surgiu também para poderem analisar esta situação-problema. O(a)s discentes deveriam reconhecer que todos os esforços das feministas portuguesas foram atenuados durante a guerra, ou seja, deixaram de lado a reivindicação dos direitos das mulheres para auxiliar a sua pátria. A guerra imobilizou a defesa dos direitos das mulheres.

As atividades que se seguiram após a leção desta aula possuíam caráter avaliativo para ambas as turmas. Indo ao encontro das temáticas estudadas, foi pedida a realização de duas tarefas com início a 9 de março e com prazo de entrega a 1 de abril. As duas turmas foram divididas em pares, contendo um elemento do género feminino e um do género masculino. Na turma do 9.º04, como o número de elementos era ímpar, assim como o número de raparigas superava o de rapazes, foi inicialmente criado um grupo de três alunas. No entanto, a pedido de uma aluna, desmembrou-se o grupo num

par e na realização da atividade individualmente por essa mesma aluna. Para a nomeação dos pares foi realizado um sorteio pela Estagiária. A escolha de pares mistos deve-se ao teor da primeira tarefa.

Uma das inovações da Primeira Guerra Mundial foi o surgimento das designadas “Madrinhas de Guerra”, criado pela associação “Assistência das Portuguesas às vítimas da Guerra”. As mulheres que se candidatavam a este cargo tinham como função escrever para um ou mais soldados portugueses que estivessem na frente de batalha. O seu objetivo seria dar alento aos militares que estavam longe da sua casa e que se sujeitavam a condições péssimas, principalmente nas trincheiras. Por conseguinte, a cada par foi pedida a redação de duas cartas: a carta da “Madrinha de Guerra” e a carta do Soldado Português. Ao par de alunas do 9.º04, a solução encontrada foi a troca de cartas entre irmãs – uma carta escrita pela que permaneceu em Portugal e a outra escrita pela que se formou em enfermagem e partiu para um Hospital de Campanha. A finalidade deste trabalho consistia em aplicarem conhecimentos lecionados em aula, principalmente conteúdos da aula sobre as Portuguesas na Grande Guerra e a temática da “inversão dos papéis de género”. Na carta do Soldado pedia-se que os alunos e as alunas escrevessem sobre os sentimentos que este ia sentindo nas trincheiras e que foram abordados em aula – relação de dependência dos militares em relação às enfermeiras e às “Madrinhas de Guerra” e a necessidade de realizarem tarefas ditas femininas (cozinhar e limpar as trincheiras), descredibilizando a sua masculinidade.

A segunda tarefa consistiu na realização de um trabalho de pesquisa cujo tema era “Os portugueses e as portuguesas na Primeira Guerra Mundial”. O seu propósito serviu para avaliar os conteúdos lecionados pelo Professor Orientador, no que diz respeito à participação de Portugal na Grande Guerra e os conteúdos abordados pela Professora Estagiária sobre o papel das portuguesas no conflito. Um trabalho que também fez jus à igual representatividade de género.

Para cada trabalho foram realizadas rubricas de avaliação¹⁶, contendo todos os critérios que seriam avaliados. As mesmas serviram de orientação para o(a)s discentes.

¹⁶ Consultar anexo X

Os critérios de avaliação tiveram em conta as indicações do *Projeto Maia*, adotado pelo Agrupamento de escolas.

Mulheres no pós-guerra – caricaturas (Sala de aula invertida)

Terminadas as aulas sobre a guerra, foi planificada uma aula de 50 minutos sobre as mulheres e o pós-guerra¹⁷. A mesma foi aplicada nas duas turmas no dia 2 de março. Tratou-se de uma aula dinâmica, onde o conhecimento foi adquirido pelos próprios alunos e alunas. Dividimos as turmas em pares, à escolha do(a)s discentes – a turma do 9.º04 apresentou um grupo de três, dado a ser uma turma com número ímpar. A lição integra-se no subtema: *Hegemonia e declínio da influência europeia* e na Aprendizagem Essencial *Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial*.

A estratégia de aprendizagem consistiu, tal como na primeira aula, na utilização da *flipped classroom*. Aos alunos e às alunas foram disponibilizados, no *Nearpod*, dois documentos escritos, acompanhados de um documento iconográfico cada. O primeiro retrata o pedido para que as mulheres regressassem ao “lar”, para reincorporar os veteranos de guerra na economia¹⁸. O segundo fala sobre o aumento da taxa de atividade feminina no setor terciário após a guerra, pois os empregos neste setor eram vistos como apropriados para as mulheres¹⁹. A uma metade da turma foi atribuído um dos referidos documentos e à restante metade o outro documento. Como o tema da aula versava sobre as mulheres no pós-guerra, o conteúdo dos recursos referenciava essa mesma temática. De seguida era pedido a cada par que procedesse à leitura e à observação dos recursos concedidos. Após realizada essa tarefa foi solicitada, a cada par, a análise dos documentos através da realização de uma caricatura. O principal objetivo do trabalho versou em avaliar a situação das mulheres no pós-guerra. Terminada a realização do desenho satírico, cada par apresentou o mesmo à turma, gerando uma troca de ideias à volta do principal objetivo.

¹⁷ Consultar anexo XI

¹⁸ Consultar anexo XII

¹⁹ Consultar anexo XIII

Reflexão sobre a situação problema (*Nearpod*)

A quarta intervenção versou no subtema: *sociedade e cultura num mundo em mudança* e na *Aprendizagem Essencial: Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura*. Foi realizada nos dias 14 e 16 de março à turma do 9.º04 e nos dias 16 e 21 de março à turma do 9.º02.

A intervenção consistiu na leção de mais uma aula, preparada para 100 minutos e dividida em duas temáticas²⁰. A mesma foi suportada por um *Powerpoint*²¹ e questões-orientadoras. Na primeira parte foram abordados os conteúdos sobre os “Loucos anos 20”, onde se dá a devida importância às *Flappers/Garçonnes*, um dos conceitos da aula. Os recursos selecionados incentivavam ao papel ativo dos alunos e das alunas, pois estimulavam pela opinião crítica. Pela professora estagiária foram sendo ressaltados alguns aspetos que, por vezes, levam a ideias erróneas no(a)s estudantes, como a generalização dos novos comportamentos por toda a sociedade.

Na segunda temática aludiu-se aos movimentos sufragistas, na Europa, antes da Primeira Guerra Mundial. O país destacado foi o Reino Unido, fazendo referência a Emmeline Pankhurst, líder das sufragistas. Com a apresentação de um videograma demonstrou-se o carácter violento dos movimentos das sufragistas, tendo os seus frutos, pois o futuro encaminhava-se para a atribuição do direito de voto às mulheres. Contudo, algo veio pôr fim a este rumo, a Primeira Guerra Mundial. A guerra colaborou para que as lutas sufragistas ficassem à margem. Os valores tradicionais exaltaram-se, sendo as próprias sufragistas a abdicar da sua luta e a auxiliar o seu país, auxiliando os soldados. Porém, o seu auxílio não foi valorizado e muito menos as suas lutas, pois no final da guerra, o direito ao voto e a igualdade conjugal não foi concedido na maioria da Europa.

Terminada a leção dos conteúdos referidos, foi solicitada às duas turmas a escrita de uma reflexão sobre a segunda temática da aula. Como apoio, tinham a seguinte situação-problema: *1914 poderia ter sido o ano das mulheres, mas acabou por*

²⁰ Consultar anexo XIV

²¹ Consultar anexo XV

ser o ano que veio repor cada sexo no seu lugar (Thébaud, 1991). A sua reflexão foi publicada no *Nearpod* e teve uma duração de 10 minutos.

Realização de anúncio publicitário

A última intervenção teve lugar no dia 20 de março para a turma do 9.º04 e nos dias 21 e 22 de março para a turma do 9.º02. A mesma inseriu-se no subtema: *Sociedade e cultura num mundo em mudança* e na *Aprendizagem Essencial: Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura*.

A intervenção consistiu na aplicação de uma aula de 100 minutos²², suportada por um ficheiro *Powerpoint*²³ e questões-orientadoras. Foi dividida em duas temáticas: a emergência da cultura de massas e o surgimento da publicidade. A primeira aludiu ao desenvolvimento da cultura de massas, devido ao crescimento das classes médias. A segunda temática debruçou-se nas consequências do surgimento da publicidade, a par com os *mass media*. Os recursos selecionados para este segmento da aula abordam a publicidade como principal causa do desmoronamento de um dos principais valores da burguesia, a poupança. A poupança dá lugar ao consumo. A publicidade tem como principal objetivo esse incentivo ao consumo e direciona-se para os que mais consomem. Entre as duas guerras, 80% dos consumidores eram mulheres. Os anúncios eram, maioritariamente, para as mesmas e eram discriminatórios. O anúncio a um eletrodoméstico, a um romance, por exemplo, era sempre direcionado para as mulheres. É apresentado, assim, aos alunos e às alunas a discriminação de género nos anúncios publicitários.

Durante esta parte da aula foi projetado, ainda, um videograma de um anúncio atual, onde se realiza a publicidade a um detergente da roupa, com a presença de um homem. Teve por objetivo estimular a participação dos alunos e das alunas sobre o desenvolvimento dos anúncios publicitários no que ao género diz respeito.

²² Consultar anexo XVI

²³ Consultar anexo XVII

Lecionados os referidos conteúdos é pedido aos alunos e às alunas a realização de um trabalho de casa. Este consistiu na realização de um anúncio publicitário da década de 1920/1930 a pares (como na turma do 9.º04 são ímpar, houve um grupo de três). O produto publicitado deveria ser associado à matéria abordada em aula – cultura de massas – e deveria de ter em conta o seu público-alvo, fazendo alusão à discriminação de género referenciado em aula.

5.2.3. Questionário de conhecimentos posteriores

Aplicado às duas turmas-alvo da investigação, no dia 18 de maio de 2023, o questionário de conhecimentos posteriores serviu para avaliar as ideias que os alunos e as alunas retiveram sobre as mulheres na História do início do século referenciado. O questionário foi realizado na plataforma *Google Forms* e foi pedido que respondessem fora do período letivo, com o prazo de uma semana. É composto por cinco questões, divididas por três temáticas: Dados Biográficos (género e idade); As mulheres na História do início do século XX (questionando se após lecionadas as aulas sobre a História das mulheres a sua noção sobre as mesmas modificou e pedindo a devida justificação); Curiosidades (averiguando quais os conteúdos programáticos despertaram mais interesse)²⁴.

²⁴ Consultar anexo XVIII

Capítulo VI: Análise de Resultados Obtidos

Serve o presente capítulo para descrever e analisar os resultados obtidos das atividades realizadas no contexto da proposta didática aplicada²⁵. A estrutura do mesmo iniciar-se-á com uma descrição geral do trabalho desenvolvido, partindo de uma sucinta análise de cada atividade incrementada. Na análise de cada atividade constará a comparação de dados entre as duas turmas à qual se aplicou a investigação. O subcapítulo termina com o cruzamento dos resultados obtidos e os objetivos do relatório, constatando se correspondem aos efeitos e expectativas desejados.

Na sua generalidade, as duas turmas nas quais se aplicou a investigação pedagógica demonstraram *feedbacks* dispares. A turma do 9.º02 aceitou, na sua maioria, as atividades que lhe foram sendo propostas ao longo do 2.º semestre. Exprimiram-se de forma bastante entusiasmadora e motivante, principalmente as alunas, dado o tema do projeto. Ao longo das aulas colocavam imensas questões e empenharam-se na realização das tarefas propostas. A turma do 9.º04 apresentou um comportamento completamente antagónico. A participação nas aulas era feita, apenas, por um aluno e uma aluna. A restante turma ostentava uma apática conduta. Apesar da aplicação de estratégias de aprendizagem inovadoras, os alunos e as alunas não reagiam às mesmas. As atividades requeridas foram julgadas como trabalhos inúteis, ao qual se denotou no seu envolvimento pelas mesmas.

6.1. Questionário das ideias prévias

O primeiro questionário foi aplicado à totalidade dos alunos e das alunas das duas turmas. Ou seja, a um universo de 39 aluno(a)s, 18 do 9.º02 e 21 do 9.º04. Como já mencionado, a resposta ao questionário teve lugar fora do período letivo, justificando o número de respostas que se obtiveram: 24 num total de 39 estudantes.

²⁵ Todas as respostas apresentadas neste capítulo são as originais dos alunos e das alunas. Não foi feita revisão ortográfica à sua escrita.

Analisando o primeiro grupo do questionário (Caraterização Sociodemográfica), verificamos que a maioria tem 14 anos de idade e quatro têm 15 anos. Correspondente ao género, 14 são do género feminino e 10 do género masculino.

Passando agora para o grupo dois do questionário (Igualdade de Género/Estereotipia), esta categoria contém quatro questões de resposta aberta, para uma maior compreensão das respostas dos alunos e das alunas. A primeira questão pedia para que o(a)s discentes explicassem o que para o(as)s mesmo(a)s era “igualdade de género”, sendo acompanhada da seguinte descrição para orientação - *Nesta questão pretendo que respondas com algum aprofundamento e que refiras se existe igualdade de género na atualidade, justificando a tua opinião com argumentos.* A maioria respondeu de forma correta à denominação do conceito. Destacam-se algumas respostas devido ao seu carácter opinativo:

Para mim a igualdade de género é as mulheres terem os mesmos direitos e deveres que os homens, e acho que em geral a igualdade de género já evolui muito o que é uma coisa positiva, mas ainda não está nem perto de haver igualdade de género, por exemplo os homens recebem mais que as mulheres fazendo exatamente as mesmas coisas. Posso até dar o exemplo do futebol, os futebolistas masculinos recebem muito melhor que as futebolistas, e são muito mais vistos e dizem que é mais normal um homem jogar futebol que uma menina, tal como dizem que o ballet é coisa de meninas, sendo que existem muitos rapazes com aptidão para a dança.

14 anos, Género Feminino

A igualdade de género é a busca pela igualdade entre homens e mulheres, uma vez que vivemos numa sociedade injusta onde as mulheres são vistas como inferiores. Assim lutando pela igualdade de género poderemos viver, um dia, numa sociedade onde não existe diferenças entre pessoas só por causa do género.

14 anos, Género Feminino

Para mim, igualdade de género é aceitar e respeitar alguém independentemente do seu género, é não se achar superior nem achar alguém inferior por causa do seu género. Felizmente, hoje em dia, a desigualdade de género tem diminuído apesar de que

em países mais pobres e até em alguns países desenvolvidos não deve haver muita informação à cerca disso.

14 anos, Género Masculino

A igualdade de género para mim é os homens e mulheres poderem realizar as mesmas tarefas sem serem criticadas, receberem o mesmo salário e entre outras coisas. Na atualidade já existe mais igualdade de género em algumas áreas.

14 anos, Género Masculino

As quatro reflexões apresentam um aspeto em comum, a desigualdade de género ainda existe atualmente. Duas em quatro foram realizadas por alunas, podendo aferir que sentem esta disparidade no seu quotidiano. As respostas dos alunos indiciam que na nossa sociedade (ocidental) essa desigualdade está quase colmatada.

À segunda questão foram pedidas medidas a serem tomadas para que a igualdade seja concretizada. Também acompanhada de uma orientação - *As medidas que pretendo que refiras podem dizer respeito às dimensões de representatividade política, de questão salarial, de consciencialização através da escola e da participação cívica e pública.* As medidas mais referenciadas foram a igualdade salarial, o reforço da educação e a igualdade política e civil. Apresentam-se alguns exemplos:

Acho que devem normalizar as mulheres serem presidentes, porque em Portugal, por exemplo, nunca houve uma senhora que fosse eleita presidente, e isso porque foi criada a ideia de que as mulheres não tinham jeito para isso. na questão dos salários, não deviam dar mais aos homens mas sim a quem trabalha mais e melhor, e a quem se dedica mais. Na questão da educação, acho que todos nós temos o direito de aprender, e não é por sermos mulheres que vamos passar o resto das nossas vidas a trabalhar em casa, a fazer tarefas domésticas, temos o direito de escolher a profissão que gostamos, tal como a maior parte dos homens tem. No que toca a participação cívica e pública, acho que em todos os países devia ser permitido votar a partir dos 18 anos, quer fossem mulheres quer fossem homens.

14 anos, Género Feminino

Podemos tornar a igualdade de género possível se começarmos por mudar a maneira de pensar dos mais jovens, para além de nos tornarmos seres humanos conscientes, diminuimos a desigualdade. Mas para que estes jovens compreendam a importância deste tema, o governo deve tomar posição e dar oportunidade às mulheres.

15 anos, Género Feminino

As reflexões apresentadas foram escritas todas por alunas. As respostas dos alunos basearam-se na necessidade de criação de leis e oportunidades para as mulheres, não especificando quais. Destaco as reflexões supracitadas por compreenderem que a educação é “um dos pilares mais importantes atualmente” e pela necessidade de incorporar as mulheres na esfera pública.

Para ti, o que são estereótipos de género? No teu dia-a-dia que exemplos de estereótipos de género é que vês? foi a terceira pergunta colocada. De maneira a não obter a maioria das respostas com: “não sei o que são estereótipos de género”, a questão foi acompanhada da seguinte descrição - *Responde tendo em conta que os estereótipos de género dizem respeito a preconceitos que são atribuídos a mulheres e homens, como por exemplo associar as tarefas domésticas às mulheres.* A pergunta foi respondida, na sua maioria, com exemplos de estereótipos de género. Os tópicos mais abordados foram: a associação da cor azul ao género masculino e a cor rosa ao género feminino; o papel das mulheres ser associado às tarefas domésticas e o dos homens contribuir para o sustento da casa; a associação de certos sentimentos e comportamentos a cada género. Na sua generalidade, a turma considera que existem estereótipos de género e têm noção dos preconceitos que são associados a cada género e que os mesmos estão enraizados na sociedade.

Muitas pessoas têm na cabeça que as mulheres ficam em casa a fazer as as tarefas domésticas e os homens ganham o dinheiro para sustentar a família, felizmente hoje em dia essa ideia já mudou bastante, pois como vemos já há muitas mulheres, pelo menos em Portugal, que têm outras profissões, como médicas, veterinárias, advogadas, etc, mas nem todas, ainda existem muitas que são donas de casa. Outra coisas que é habitual é os homens usarem azul e as mulheres rosa, e o estilo de roupa também é mais normal usar vestido nas mulheres do que nos homens, mas isso vai ser difícil de

normalizar. Outro ponto é os desportos, as pessoas associam mais os desportos aos homens, é certo que muitos deles nascem com muita aptidão física e trudo isso, mas também existem muitas raparigas com essa aptidão, às vezes até mais que a dos rapazes mas isso nem se devia comparar.

14 anos, Género Feminino

Os estereótipos de género, para mim, é o tipo de atividades associadas a cada género. Posso afirmar que atualmente verifico que desde crianças somos 'educados' a brincar com brinquedos de acordo com a sua sexualidade; as meninas com bonecas e meninos com carros. Também observo na socialização, que ainda persiste grupos de rapazes e grupos de raparigas porque na mentalidade de hoje não pode haver 'misturas'.

15 anos, Género Feminino

Os homens serem associados a serem autoritários, fortes, dominantes e sem emoções. Em relação a mulheres, existe o estereótipo que uma mulher é definida pelo seu corpo, uma mulher ser esperada de estar sempre bem produzida e arranjada.

14 anos, Género Feminino

Contudo, salienta-se a resposta de um aluno, ao qual indica que as mulheres dispõem de mais direitos que os homens:

Eu não sei eu só sei que as mulheres tem até mais direito que os homens não quero dizer porque

15 anos, Género Masculino

A última questão deste grupo pedia aos alunos e às alunas para indicarem quais os estereótipos que mais os incomodam. A questão da associação das mulheres às tarefas domésticas é novamente apontada, a par com as “proibições” impostas pela sociedade à realização de certas atividades, por não se considerarem apropriadas serem efetuadas por determinado género. Seguem-se os exemplares:

Um dos estereótipos que me incomoda bastante é o facto de as mulheres terem de desistir da constituição de uma família para poderem evoluir na carreira porque uma mulher para ganhar um mesmo salário que um homem, precisa de fazer mais que aquilo

que lhe é atribuído. Outro exemplo, aos olhos de algumas pessoas, um homem agredir uma mulher é algo 'normal' porque desde sempre a mulher é considerada um ser inferior ao homem.

15 anos, Género Feminino

O que me incomoda mais é os estereótipos que são impostos á nascença, como por exemplo brincar com carros, a cor azul, jogar de futebol são coisas de menino e brincar com barbies, a cor rosa, brincar com cozinhas é coisa de meninas, e quando alguém sai desse estereótipo é chamado de Maria Rapaz no caso das meninas e chamado de gay no caso dos meninos.

14 anos, Género Feminino

O aluno anteriormente mencionado demonstrou indiferença a esta temática:

A mim não me incomoda nada eu so faço a minha vida o resto não me interessa

15 anos, Género Masculino

Transita-se agora para o terceiro grupo de perguntas, intitulado, *Representações sociais sobre papéis de género*, igualmente composto por questões de resposta aberta. Pediu-se, primeiramente, que tipo de tarefas os alunos e as alunas consideram que as mulheres devem desempenhar na família, assim como quais as profissões seriam mais ajustadas para as mesmas. As respostas dividem-se entre duas opiniões opostas: as mulheres devem ser mães e donas de casa e devem realizar profissões associadas ao cuidado; as mulheres devem dividir as tarefas com os maridos e serem livres de escolherem as profissões que quiserem.

Eu acho que as mulheres deviam cuidar dos filhos porquê normalmente elas são melhor e nos somos os homens e para mim eu acho que os homens trabalham para pagar as contas e o resto

15 anos, Género Masculino

VS

Na minha opinião, tanto na família como na sociedade, as mulheres não têm de desempenhar nenhuma profissão específica nem desempenhar nenhum papel específico

na família pois cada uma tem o direito de ser quem quiser, como quiser e a exercer a profissão que quiser

14 anos, Género Masculino

Ressalva-se algumas divergências dentro da mesma resposta, manifestando que o cuidado do lar é seu dever a par com o direito de decidir a profissão que gosta ou de exercer qualquer profissão.

A mulher assume, assim, papel de destaque como mãe que deve cuidar dos seus filhos. Na minha opinião acho que não há uma profissão ajustada para as mulheres, a mulher pode fazer qualquer coisa e se obtiver estudos pode ter a profissão que assim desejar.

15 anos, Género Feminino

Seguidamente, foi pedida a indicação de comportamentos que considerem normalizados nos homens e nas mulheres não, caso os reconheçam. Uma pequena percentagem considera que não existem julgamentos de condutas consoante o género, acrescentando que vivemos numa sociedade com igualdade de direitos.

Não, pois todos temos os mesmos direitos independentemente de ser homem ou mulher

14 anos, Género Feminino

O comportamento mais mencionado foi de ser aceite que o homem possa ter várias amantes e ser elogiado por tal feito, ao passo que as mulheres são alvo de imensas críticas. Alguns aspetos como a depilação, o fumar, o beber e sair à noite também são mencionados.

Quando um homem tem ou está relacionado com muitas mulheres é visto como bom e tipo macho, mas se for com uma mulher é logo apontada o dedo e chamada nomes 😏 Também se um pai não for presente na vida da criança, não tem mal nenhum, mas se for a mãe que não é presente é visto como 60x pior.

14 anos, Género Feminino

Sim, quanto à questão dos pelos no corpo, acho que as mulheres são muito julgadas quando têm os pelos mais aparentes e nos homens é normalizado.

15 anos, Género Feminino

Quando o homem: sai sozinho para um jogo de futebol, fuma, anda de mota, faz uma tatuagem...

14 anos, Género Feminino

Para terceira questão foi requerido aos alunos e às alunas se anotam algum desenvolvimento dos direitos das mulheres entre o que sabem do tempo dos seus avós e a atualidade. A maioria da turma apresenta uma noção comum do que era o papel das suas avós, ser donas de casa. Na atualidade, o papel das mulheres foi alterado, indicam que as mulheres têm acesso a um emprego e não se encontram dependentes de um homem. Apenas uma aluna não reconhece esta evolução.

Acho que sim, no tempo dos nossos avós tenho a certeza que ainda havia muito o estereótipo de uma mulher ser feita para ter filhos e ser dona de casa e nos dias de hoje, pelo menos em Portugal, acho que isso já não acontece tanto. Agora já existem muitos homens que fazem tarefas domésticas e cozinham.

14 anos, Género Feminino

Sobre o que sei sobre o tempo dos meus avós, as mulheres faziam as tarefas domésticas, trabalhavam nas terras e em mercados e, felizmente, hoje em dia isso mudou, pois as mulheres têm o direito de serem quem quiseres e terem o papel que quiserem exercendo profissões como bombeiras e polícias que acredito que antigamente não existiam muitas devido aos estereótipos que as pessoas punham nas mulheres

14 anos, Género Masculino

Ressalva-se a opinião do aluno já supramencionado, que conceitua o papel das mulheres no tempo dos seus ascendentes como um modelo quase perfeito.

Eu acho que estava quase bom mas também tinha alguns defeitos

15 anos, Género Masculino

Na última pergunta foi dado espaço aos alunos e às alunas para se expressarem. Foi questionado o que gostariam de ver mudado no seu futuro, no que ao papel das mulheres diz respeito. De grosso modo pedem respeito pelas mulheres e que a sociedade se livre das mentes conservadoras.

Na minha opinião gostaria que cada vez mais vissemos as mulheres a gerir os negócios, a exercer profissões que normalmente são exercidas por homens e que desde pequenos as crianças aprendam que as mulheres e os homens podem exercer qualquer profissão.

14 anos, Género Feminino

Mais por ação das gerações mais velhas, a função de donas(os) de casa é vista como uma tarefa que não custa desempenhar.

14 anos, Género Feminino

O último grupo de questões (*A representatividade das mulheres na disciplina de História*), como o próprio título indica, vai ao encontro da disciplina de história. A primeira questão consiste numa pergunta de escolha múltipla com duas opções: “Sim” ou “Não”. A mesma foi: *Relativamente à disciplina de História, tendo em conta os dois anos que já frequentaste do 3.º Ciclo, consideras que as mulheres tiveram a mesma representação que os homens?* Todo(a)s responderam que “Não”, com exceção de um aluno e uma aluna. A justificação dada, respetivamente, foi de ter agora o exemplo da “nossa professora estagiária e de aquando do surgimento da publicidade, aproveitaram-se para objetificar as mulheres “para prazer dos homens”.

As justificações atribuídas ao “Não” baseiam-se na desigualdade de direitos das mulheres em relação aos homens na História. Algumas destas respostas são subjustificadas por se dar mais reconhecimento aos homens do que às mulheres na História ensinada.

Acho que os homens foram mais enaltecidos e mais reconhecidos, porque na história falasse muito mais do quão importante foi o papel do homem e por exemplo era muito raro ser uma mulher a reinar

14 anos, Género Feminino

De maneira geral, as duas turmas apresentam uma sólida noção de que existe um longo caminho a percorrer para atingir a igualdade de género. Possuem consciência das desigualdades de género a nível político, profissional, civil, apesar de reconhecerem uma evolução em relação aos seus ascendentes. No que às representações sociais de género diz respeito demonstram uma opinião mais robustecida, principalmente as alunas, devido a sofrerem na pele preconceitos sobre os seus comportamentos. São julgadas por apresentarem atitudes inapropriadas ao seu género. A maior parte dos alunos que responderam ao questionário demonstraram desprezo pelo tema em questão. Esta observação deve-se a não terem respondido a algumas questões ou o conteúdo escrito era em tom de brincadeira. Ressalva-se dois alunos, que demonstram empatia, nas suas respostas, para com as suas colegas. Particulariza-se ainda o caso de um aluno, ao qual foram indicadas quase todas as suas respostas nesta análise. Demonstra animosidade pelo tema. Para o mesmo, o conceito “Igualdade de Género” deve existir para se lutar pela igualdade dos homens em relação às mulheres e não o contrário, visto até que considera que as mulheres já têm mais direitos.

Reforça-se as respostas do grupo da *Representatividade das mulheres na disciplina de História*. A questão colocada neste grupo tinha como objetivo avaliar se os alunos e as alunas reconheciam a fraca visibilidade das mulheres na História ensinada. Quase na sua totalidade responderam que não existia igual representatividade de género na disciplina de História. Contudo, pelo conteúdo de algumas respostas, compreenderam que lhes estava a ser questionado se as mulheres ao longo da História tinham os mesmos direitos que os homens. Ao(à)s que responderam nesse sentido têm perceção que as mulheres eram desvalorizadas. O(a)s restantes, que responderam ao pretendido, expõem a fraca visibilidade dadas às mulheres na aula de História e justificam essa lacuna por considerarem que as mulheres não realizaram grandes feitos. Tal aspeto insinua que a visão que os alunos e as alunas têm da disciplina é que a História é feita de heróis, onde as mulheres não têm lugar. Apenas um aluno e uma aluna consideraram que existe igual representatividade de género. Contudo, pelas suas justificações, deduz-se que não entenderam a questão. Pois, o aluno assumiu que estava a ser dada a igual representação pela professora estagiária lecionar aulas sobre a

História das mulheres. A aluna referenciou uma das desigualdades da história, a objetificação das mulheres para proveito dos homens.

6.2. Sala de Aula Invertida – Mulheres na Grande Guerra

Transita-se agora para a primeira intervenção didática. Da sua aplicação regista-se reações contrastantes nas duas turmas. À turma do 9.º04, lecionada primeiramente, aconteceram alguns imprevistos que prejudicaram a dinâmica da aula. Salienta-se que era a primeira vez que lhes estava a dar uma aula e à mesma ter sido aplicada uma estratégia de aprendizagem à qual não estavam habituado(a)s. A motivação da aula foi recebida com interesse e as questões colocadas por mim foram respondidas de forma segura e acertada. A lição apresentou uma quebra de ritmo quando pedida a leitura e a observação das fichas de avaliação formativa e, por conseguinte, a resposta à questão que também constava na ficha. A dinâmica da divisão por grupos não funcionou bem. O tempo da aula foi passado a conversarem entre os grupos. Quando me dirigia para auxiliar um grupo, os restantes aproveitavam para parar o seu trabalho. Nenhum grupo acabou na aula a sua resposta, tendo transitado esta atividade para a aula seguinte, para se poder proceder à troca de ideias. A mesma não passou da mera leitura do que tinham escrito e mesmo incentivando para participarem, individualmente, não se concretizou o debate desejado.

Referente à turma do 9.º02, a mesma mostrou-se entusiasta. A motivação estimulou as opiniões dos alunos e das alunas sobre a temática e até acrescentaram à análise das fichas informações retiradas do videograma apresentado. A troca de ideias resultou. Ultrapassaram as minhas expectativas e demonstraram pontos de vista ousados.

Passemos agora à análise das respostas. A análise proceder-se-á de ficha a ficha, comparando as respostas das duas turmas.

Referente à ficha sobre a enfermagem de guerra, após a análise dos documentos foi pedido que retirassem os aspetos mais relevantes dos mesmos, mencionando na sua resposta o papel das mulheres na “frente de batalha” e se a sua ação terá contribuído

para a sua emancipação. Na turma do 9.º04, o grupo era constituído por três alunas e dois alunos e concluíram que o seu papel – “tratar dos soldados que estavam feridos, ou seja, fazer de enfermeiras” – não contribuiu para a sua emancipação. A sua justificação é a seguinte:

Neste tempo, a sociedade tinha uma ideia das mulheres de mães, ou seja, o seu papel em casa era cuidar dos filhos e da casa. E basicamente foi isso que as mulheres foram fazer para a frente de batalha só que em vez de irem cuidar dos filhos, vão cuidar dos soldados feridos. Com isto a sua participação na guerra não serviu para as mulheres se emanciparem porque elas basicamente foram para a frente de batalha fazer o que faziam em casa.

O grupo do 9.º02 era constituído por três alunas e constataram, igualmente, que o papel das mulheres na “frente de batalha” não cooperou para a sua emancipação. A sua resposta tem carácter mais opinativo no que se refere a divisão sexual do trabalho.

Tendo em atenção as informações atribuídas nos documentos apresentados, o nosso grupo considera que a mulher, independentemente, de ter tido um papel importante na 1.ª Guerra Mundial, como o apoio social, a enfermagem e um papel maternal com o soldado (a atribuição de vestuário, alimentos e apoio psicológico). Estas ações não cooperavam na emancipação das mulheres, aliás, todos os trabalhos tinham género e este era um deles, um trabalho feminino.

Estas como eram vistas como frágeis, puras e substituíveis nunca lhes era atribuído trabalhos masculinos, sendo assim consideradas à nascença futuras esposas e mães e não lhes serem atribuídos cargos políticos ou relevância.

Ambos os grupos compreenderam o conteúdo dos documentos, pois depreenderam que a mobilização das enfermeiras não passava de um prolongamento do seu papel na família. Reconhecem a sua importância no auxílio aos soldados, como podemos constatar no grupo do 9.º02 de forma mais aprofundada, mas ao mesmo tempo identificam a sua profissão como um dever. As mulheres nascem para cuidar, ser enfermeira é um trabalho feminino. O grupo do 9.º02 foi mais além, pois mencionaram como as mulheres eram vistas no período em questão. Note-se que, a indicação de que as mulheres eram vistas como seres frágeis foi informação retirada da motivação.

Contudo, depreenderem que as mulheres já nasciam com uma função, ser esposas e mães, não lhes sendo atribuídos cargos que ultrapassavam a sua “natureza”.

A segunda ficha tinha como tema a mobilização das mulheres na retaguarda. A questão que a acompanha pedia para que retirassem os aspetos mais relevantes dos documentos e que mencionassem se o papel que as mulheres obtiveram na retaguarda da Guerra contribuiu para a sua emancipação.

O grupo do 9.º04, constituído por quatro alunos apenas referiu a importância das mulheres na Primeira Guerra Mundial, devido ao seu papel na produção de armamento e de auxílio aos soldados (enfermagem). Esquivaram-se ao pretendido, pois não mencionaram a questão da emancipação. A referência à enfermagem não constava nos seus documentos, assim como esta menção aos soldados:

O dever dos soldados era avançar nas linhas da frente e conquistar e defender territórios.

Por dois alunos e duas alunas era constituído o grupo do 9.º02. Concluíram que as mulheres substituíram os homens que foram enviados para a frente de batalha. Acrescentaram que esta substituição contribuiu para adquirirem liberdade económica e de expressão.

As mulheres foram muito importantes na 1.ª Guerra Mundial, mas também tiraram muito proveito dela, pois conseguiram aprender a gerir o dinheiro, aumentaram os seus salários e fizeram manifestações por iniciativa própria. Conseguiram liberdade.

O tema da terceira ficha foi a resistência dos Estados Beligerantes à mobilização feminina. O grupo a quem calhou a ficha na turma do 9.º04 era constituída por três alunas e um aluno. À semelhança das questões anteriores, foi solicitado que registassem os aspetos mais relevantes dos documentos, mas na sua resposta devia constar o que era esperado das mulheres por parte dos Estados Beligerantes e a crítica que é feita no documento iconográfico. A sua análise centrou-se no documento iconográfico. Constataram que na caricatura apresentada o autor critica a inversão dos papéis de género durante a Primeira Guerra Mundial. Referente ao documento escrito apontaram a resistência dos Estados Beligerantes à ocupação de cargos, considerados masculinos, pelas mulheres.

O grupo do 9.º02, composto por dois alunos e uma aluna, começou por realçar os aspetos de cada documento e em seguida realizou uma pequena reflexão sobre ambos. Concluem que existe uma contradição entre os dois documentos, o desprezo pelas mulheres no documento escrito, ao passo que o documento iconográfico realça a sua importância na Primeira Guerra Mundial. Indicaram também que, apesar de os Estados Beligerantes pretenderem a espera resignada das mulheres, estas substituíram os homens na produção. Baseando-se na caricatura, referenciam também a inversão dos papéis entre homens e mulheres.

Enquanto as mulheres faziam o trabalho dos homens durante a guerra, os homens tiveram de adotar no campo de batalha hábitos e deveres das mulheres, pois precisavam de limpar e organizar as trincheiras para viverem nas mínimas condições.

O tema da penúltima ficha diz respeito à reconversão profissional durante a guerra. Os estudantes deveriam referir os aspetos relevantes e mencionar a ação das mulheres na retaguarda e a mesma contribuiu para a sua emancipação.

O grupo do 9.º04 era formado por três alunas e um aluno. A sua resposta não correspondeu ao que foi solicitado, pois não teve base nos documentos. Referiram o papel importante das mulheres na produção de armamento, quando não constava nos documentos. Acrescentaram o aumento do desemprego das mulheres, mas a sua justificação não é válida: “[...] devido à desvalorização do papel da mulher”.

O grupo da turma do 9.º02 integrou duas alunas e dois alunos. Ao contrário do 9.º04 empenharam-se na elaboração da sua resposta e justificaram o aumento do desemprego feminino devido à desnecessária produção têxtil e de luxo, ramos onde as mulheres eram empregadas. Adicionaram a inserção das mulheres na indústria de armamento em detrimento dos setores femininos de produção, compreendendo a reconversão profissional. Algumas das suas ideias também foram retiradas do videograma de motivação: “[...] trabalhavam em péssimas condições, recebiam cerca de metade do salário dos homens e mesmo assim eram consideradas substituíveis e frágeis”.

O tema da última ficha retrata a cedência dos trabalhos ditos “masculinos” às mulheres. Na análise aos documentos devia constar qual o papel das mulheres na

retaguarda, a explicação à expressão do documento escrito “postos de trabalho tido como inconvenientes à *feminil natureza*”, assim como referenciar se a ação destas mulheres contribuiu para a sua emancipação.

O grupo a quem foi entregue a ficha na turma do 9.º04 integrava três alunos e um aluno. Na sua resposta explicam, primeiramente, por palavras suas o documento escrito e o documento iconográfico. Correspondente, ao documento escrito compreendem que o mesmo descreve as consequências da Primeira Guerra Mundial, mencionando o desemprego e a pobreza que se fez sentir com a partida dos homens para a guerra. Também referenciam as mulheres na Primeira Guerra Mundial, mas apenas escrevem o seguinte: “fala sobre as mulheres na Primeira Guerra Mundial, a mudança e as permanências”. Não associam essas mesmas mudanças e permanências como uma das consequências da guerra. Na referência ao documento iconográfico já mencionam uma das mudanças, o emprego das mulheres em trabalhos onde antes da guerra eram “desaconselhadas” a não exercer. Deduzem, ainda que esta mudança é resultado da guerra: “[...] já que eles [homens que partiram para a guerra] partiram para a frente de guerra, viram-se obrigados a recorrer à mão de obra feminina”. Concluem expondo a importância das mulheres que se empregaram nos bancos, transportes, correios, entre outros, no período de guerra. Estas mulheres são indicadas como pertencentes ao setor terciário, setor visto como “inconveniente à sua *feminil natureza*”. A sua justificação para esta expressão é por esses trabalhos serem “inicialmente pertencentes aos homens”. Acrescentaram a necessidade das mulheres se empregarem para sustentar a família.

A resposta do grupo da turma do 9.º02 foi elaborada por três alunos e uma aluna. A mesma consistiu na exposição da ação das mulheres durante a guerra. Referem que decorrente da pauperização da população as mulheres tiveram de se empregar para produzir armamento, alimentos e medicamentos. Por ocuparem estes cargos, anteriormente ocupados pelos homens “[...] as mulheres deixaram de ter trabalhos considerados “*inúteis*” e passaram a ter trabalhos mais pesados e rigorosos”. Finalizaram com as más condições de trabalho a que as mulheres estavam sujeitas, para poderem auxiliar os soldados.

A troca de ideias que se seguiu à realização desta atividade não surgiu na turma do 9.º04, como já mencionado. Após a leitura de um grupo, pediu-se a participação individual dos alunos e das alunas, mas não resultou. A solução encontrada foi de explicar para os alunos e as alunas cada ficha. No que toca à turma do 9.º02, destacam-se dois alunos e duas alunas. Participaram ativamente após a apresentação de cada grupo. As suas conclusões corresponderam, precisamente, à resposta à questão-orientadora da aula: *Como se processou a mobilização das mulheres durante a guerra?* O remate das suas exposições deu-se com a referência de que a Primeira Guerra Mundial não contribuiu para a emancipação feminina. Os aspetos mais mencionados foram os “empregos terem género”, resultando na rápida aceitação da enfermagem e da resistência aos trabalhos ditos inconvenientes à *feminil natureza*; os cargos vagos pelos homens que partiram para a guerra, foram efetivamente ocupados pelas mulheres, para mera subsistência, mas tal não resultou no aumento da taxa de emprego feminina, justificado pelos documentos escrito e iconográfico sobre a reconversão profissional.

Finalizada a exposição de cada grupo, foi pedido aos alunos e às alunas que indicassem se a sua impressão sobre os documentos que analisaram modificou após ouvidas as reflexões dos restantes grupos de trabalho. Por outras palavras, questionou-se se a Primeira Guerra Mundial tinha contribuído para a plena emancipação das mulheres. Na turma do 9.º04 ouviu-se alguns “sim”, sendo rapidamente perguntado o porquê. Não se obteve resposta, apesar de se ter solicitado que falassem, os que responderam sim. Depreende-se que o(a)s estudantes não prestarem atenção aos temas debruçados nesta intervenção, evidenciando a sua falta de interesse.

Apenas uma aluna respondeu que a Primeira Guerra Mundial não contribuiu para a emancipação das mulheres devido à resistência dos Estados Beligerantes à sua inserção nos cargos de trabalho “masculinos”. Acrescentou que era uma ameaça ao “machismo” patente na sociedade.

6.3. Cartas de madrinha de guerra/enfermeira e trabalho de pesquisa

Como orientação para a execução das *Cartas de madrinha de guerra/enfermeira* e do trabalho de pesquisa sobre *Os portugueses e as portuguesas na Primeira Guerra Mundial* foi lecionada, previamente, uma aula sobre as portuguesas na Grande Guerra.

À semelhança das atividades anteriores, a resposta de alunos e alunas é divergente entre as duas turmas. No que diz respeito à turma do 9.º04, a participação do(a)s estudantes foi débil, tornando-se numa aula expositiva. Denotou-se, mais uma vez, a apatia e indiferença da turma. À questão colocada no início da aula, inserida na motivação – *Os homens foram combater...e agora? O que fazer?* – somente um aluno e uma aluna responderam. Presumiram, instintivamente, que todas as portuguesas eram domésticas, pois o seu pensamento imediato foi referir que eram necessárias nos trabalhos desocupados pelos homens. Os conteúdos posteriormente lecionados deviam constar nas atividades supramencionadas.

Como reflexão final da aula, pediu-se que interpretassem a situação-problema - *A Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelo seu cunho nacionalista, “contribuiu para atenuar o papel das feministas como grupo de pressão, esvaziando as suas reivindicações no contexto «patriótico»* (Esteves, 2010). Nenhum(a) discente se pronunciou, apesar de solicitada a sua participação individualmente. A clarificação da citação foi efetuada pela Professora Estagiária.

Relativamente à turma do 9.º02, o *feedback* à motivação foi semelhante à turma do 9.º04. Agrega-se a necessidade de as mulheres trabalharem para a economia do país não estagnar, assim como não carecerem de alimentos e roupa para os soldados. A análise à situação-problema foi clara por apenas um aluno. O aluno reconheceu que a guerra contribuiu para “abafar as lutas das mulheres”.

Concernente à primeira atividade - *Cartas de madrinha de guerra/enfermeira* a maioria dos alunos e das alunas das duas turmas não foram ao encontro dos critérios de

avaliação²⁶, nomeadamente na apresentação das temáticas referidas em aula. O conteúdo das cartas das *madrinhas de guerra*, referente à sua ocupação profissional, foi de grosso modo indicado que as mesmas eram domésticas, indicando apenas o seu quotidiano. Dois pares não compreenderam o conceito de *madrinha de guerra*, pois apresentaram as *madrinhas de guerra* como esposas do soldado a quem estavam a escrever.

Destacam-se as cartas das *madrinhas de guerra* de três pares, dois da turma do 9.º04 e um da turma do 9.º02, pelo seu carácter reflexivo. Às personagens da *madrinha de guerra* das duas cartas do 9.º04 concederam-lhes a profissão de trabalhadoras numa fábrica de armamento, acrescentando que estas estavam a ocupar-se de uma função “masculina”. Justificam a sua ocupação profissional não só para auxiliar os soldados portugueses, mas também para obter rendimento para sustentar a família. Expõe-se um dos exemplos:

Chamo-me Tânia, tenho 25 anos, sou uma madrinha de guerra e trabalho com a produção de armamento para a guerra pois agora nós mulheres temos ocupado o trabalho dos homens e também trabalhamos como médicas e enfermeiras. Ocupamos estes trabalhos não só para ajudar na guerra mas também para sustentar as nossas famílias.

Par da turma do 9.º04

O par da turma do 9.º02, para além de mencionar que a *madrinha de guerra* necessita de trabalhar para sustentar a casa e os filhos, aponta as condições desastrosas das mulheres na época.

Todos os dias tenho de acordar cedo para trabalhar 16 horas, para no final de tudo receber metade do salário de vós, homens.

Par da turma do 9.º02

Apenas um par, do 9.º04, atribuiu a profissão de enfermeira à *madrinha de guerra*, referindo também que a mesma fez a sua formação na Cruzada Das Mulheres

²⁶ Ver anexo X

Portuguesas, mas não foi chamada para os Hospitais de Campanha, “[...] já que havia algumas outras dezenas de mulheres com mulheres resultados”.

No que toca às cartas dos soldados apenas um par referenciou a humilhação que os soldados sentiam por terem de realizar tarefas “femininas” (cozinhar, limpar) nas trincheiras.

Nas trincheiras tivemos que aprender a realizar tarefas que nunca desempenhamos, tais como, cozinhar, limpar...

Par da turma do 9.º02

Dois pares, um de cada turma, escreveram na carta dos soldados as mudanças registadas para as mulheres a nível laboral. Atribuíram ao “soldado” a noção da realidade, apresentando opiniões opostas sobre essas mesmas mudanças. O “soldado” da turma do 9.º02 fica feliz pelas mulheres ocuparem cargos que lhes eram vedados, já o “soldado” da turma do 9.º04 ficou desapontado com a sua esposa, considerando uma afronta.

Pelas coisas que me disse parece que a vida por aí mudou muito as mulheres agora fazem o papel dos homens nunca imaginei em relação há minha esposa estou muito triste.

Par da turma do 9.º04

O par de alunas do 9.º04, que ficou incumbido de realizar as cartas da enfermeira de guerra e da irmã da mesma, apenas referenciou que a enfermeira estava a cuidar dos soldados feridos e que a irmã estava a trabalhar numa fábrica de fósforos para sustentar a família, pois a mãe adoeceu.

Numa amostra de 38 alunos e alunas²⁷, apenas um par foi ao encontro dos conteúdos da aula, apresentando a temática das Cruzadas das Mulheres Portuguesas. Somente um par referenciou os sentimentos do soldado em relação à realização de tarefas “femininas” nas trincheiras. Salientam-se os excertos das cartas supracitadas (seis), pelo seu carácter opinativo sobre as condições laborais das mulheres.

²⁷ Um aluno do 9.º04 não realizou a carta do soldado

Os restantes alunos e alunas escreveram sobre o quotidiano e sobre as intrigas das aldeias, no caso das cartas das *madrinhas de guerra* e relataram as desastrosas condições no campo de batalha e nas trincheiras, no que diz respeito às cartas dos soldados²⁸.

Os trabalhos de pesquisa não serão contabilizados para a presente investigação pedagógica devido ao seu conteúdo. Todos os pares, ao aludirem ao papel das Portuguesas na Grande Guerra, falaram sobre as mulheres na guerra a nível internacional, não partindo do caso nacional. As suas reflexões são uma mera recapitulação da primeira atividade – *Mulheres na Grande Guerra*.

6.4. Mulheres no pós-guerra – caricaturas (Sala de aula invertida)

De modo análogo à primeira atividade efetuou-se a “sala de aula invertida”. Os alunos e as alunas dispuseram de uma participação ativa, pois foram o(a)s próprio(a)s discentes que construíram o seu próprio conhecimento.

Esta aula, como já referido, não apresentou uma motivação, partindo-se logo para a análise dos documentos escritos, acompanhados de documentos iconográficos.

Como a aula sobre as *Mulheres na Grande Guerra* ocupou mais tempo do que o previsto, atrasando posteriormente a lecionação da aula sobre as *Portuguesas na Grande Guerra*, a estratégia de aprendizagem pretendida para a temática *Mulheres no pós-guerra* dispôs de limitação de tempo. A análise aos documentos demorou sensivelmente 20 minutos, para ambas as turmas, não conseguindo efetuar a interpretação dos mesmos em aula, ou seja, elaborar as caricaturas.

A análise satírica fora do tempo letivo foi voluntariamente solicitada pela turma do 9.º02. À turma do 9.º04 foi solicitada a sua realização no período extraletivo. Numa

²⁸ Ver anexo XIX para observar algumas das cartas produzidas pelos alunos e pelas alunas

amostragem de 18 pares e um trio, 10 pares entregaram a atividade (oito do 9.º02 e um do 9.º04).

Apresenta-se, primeiramente, os resultados obtidos ao *Texto 1*²⁹, seguidos dos do *Texto 2*³⁰.

Os pares a quem foi atribuído o *Texto 1*, obtiveram-se cinco caricaturas. Quatro das mesmas representaram o poder patriarcal, ou seja, a dominação dos homens em relação às mulheres.

Apresenta-se o exemplo da Figura 4, por expor a figura do homem em grande plano, em relação à mulher. Destaca-se a presença de utensílios domésticos na mão da mulher e do homem a transmitir ordens à mulher.



Figura 4 - Caricatura do *Texto 1* - Turma do 9.º02

²⁹ Anexo XII

³⁰ Anexo XIII

Apresenta-se, também, a subsequente caricatura por representar todos os aspetos patentes no *Texto 1*.

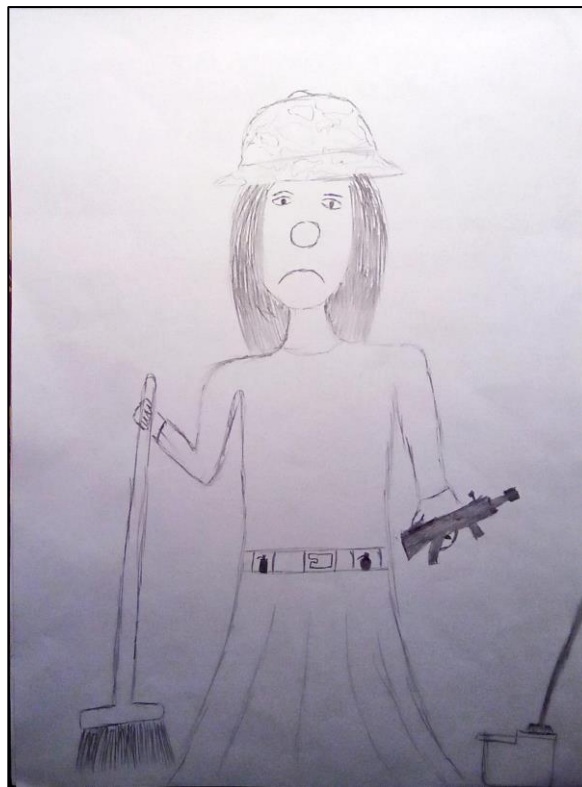


Figura 5 - Caricatura do *Texto 1* - Turma do 9.º02

Como legenda o par escreveu:

Capacete e arma significam que as mulheres estiveram na guerra.

Vassoura e esfregona simbolizam as funções que as mulheres iriam voltar a desempenhar quando regressassem da guerra ou dos postos que ocuparam durante a grande guerra.

O nariz de palhaço faz referência à mentira que disseram às mulheres dizendo que teriam um futuro radioso com palavras pomposas, ou pelo menos uma indispensável participação no esforço de reconstrução de estruturas destruídas durante a guerra.

No que toca ao *Texto 2*, foram entregues quatro caricaturas. Porém, dois dos desenhos apresentados são uma mera interpretação do conteúdo do texto, não apresentando conteúdo satírico. Duas das ilustrações representam a evolução profissional da mulher, onde antes da guerra efetua “ofícios de costura” e após a guerra trabalha num escritório.



Figura 6 - "Caricatura" do *Texto 2* - Turma do 9.º02

A posterior caricatura caracteriza o último parágrafo do documento escrito do *Texto 2*. Aludindo às jovens da burguesia, representam-nas como elemento que aproveitou para ganhar com a guerra.

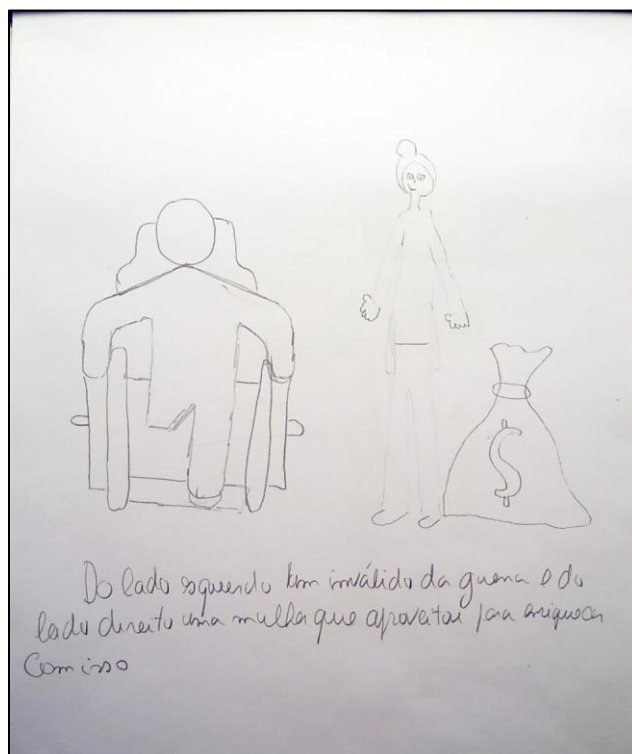


Figura 7 - Caricatura do *Texto 2* - Turma do 9.º02

A gravura restante não corresponde ao conteúdo patente no *Texto 2*.

Como resumo à análise desta atividade indica-se que nenhum par cumpriu com o verdadeiro objetivo da estratégia – não identificaram a divisão sexual do trabalho. Apesar de evidenciarem a subjugação das mulheres aos homens, não entenderam a segregação sexual do trabalho que ambos os textos continham.

6.5. Reflexão sobre a situação-problema (*Nearpod*)

Antes de proceder à análise dos resultados obtidos da atividade *Reflexão da situação-problema*, indicarei alguns aspetos das aulas lecionadas alusivas a esta estratégia de aprendizagem.

Referente à primeira temática, “Loucos anos 20”, o(a)s estudantes para além de terem avaliado os novos comportamentos que surgiram após a Primeira Guerra Mundial, nomeadamente ao nível das mulheres, um dos alunos do 9.º02 também os relacionou com os conteúdos do *Texto 2*, da atividade precedente. Sob orientação da Professora Estagiária inferiu que as mulheres que adotaram estes novos comportamentos eram as jovens burguesas que possuíam um emprego terciário, decorrente da guerra.

Às duas turmas foi dado espaço para opinarem sobre os novos comportamentos das jovens burguesas, considerados escandalosos pela geração mais velha, pois pretendia manter os valores tradicionais. Uma aluna do 9.º04 referiu que as jovens tinham tido “muita coragem” na época. Questionando o(a)s estudantes se achavam que a adoção de hábitos “masculinos” pelas mulheres contribuiu para a sua emancipação, ambas as turmas responderam que sim. As suas justificações acentuaram na aquisição da liberdade e independência em relação aos homens, após a guerra. Um aluno do 9.º02, após ouvidas as reflexões do(a)s colegas, pronunciou que as jovens burguesas tinham adquirido certas liberdades, mas necessitaram de adotar “hábitos masculinos”. Proferiu, ainda a expressão “se não os podes vencer, junta-te a eles”.

A segunda parte da aula resume-se à atividade planificada, a análise à situação-problema: *1914 poderia ter sido o ano das mulheres, mas acabou por ser o ano que veio repor cada sexo no seu lugar.* (Thébaud, A Grande Guerra, 1991).

Na sua totalidade, com uma amostra de 35 estudantes, ambas as turmas compreenderam o excerto, porém apenas 13 estudantes fizeram uma boa análise. Os restantes limitaram-se a escrever por outras palavras a informação que a situação-problema emana, não apresentando uma reflexão própria. Destacam-se as seguintes respostas pelo seu carácter aprofundado.

O ano de 1914 poderia ter sido o ano das mulheres porque por exemplo as mulheres do Reino Unido estavam quase a conseguir o direito ao voto, mas com o começo da guerra este assunto foi esquecido. E foi o ano que meteu cada sexo no seu lugar, porque os homens foram combater e as mulheres ficaram a cuidar da casa.

Aluno do 9.º04

Em 1914 estava tudo “pronto” para dar o direito de voto às mulheres mas no entanto apareceu a primeira guerra mundial que foi vista como prioridade e o direito ao voto foi esquecido. Durante os anos de guerra os homens ficaram na frente de batalha e as mulheres a substituir os papéis antes ocupados por homens (ex: operárias). Mas no fim da guerra as mulheres foram despedidas para dar lugar aos homens, as mulheres ficaram em casa.

Aluna do 9.º04

Eu concordo com a afirmação de Françoise, pois em 1914 começou a 1ª Guerra Mundial e apesar das manifestações que existiram antes, a luta pelos votos, pela liberdade e igualdade no casamento, as mulheres quando começou a guerra voltaram aos seus postos normais. Os homens a combater na guerra e as mulheres criaram grupos de apoio aos soldados.

Aluna do 9.º02

Esta expressão indica que no início da grande guerra, os homens como estavam ocupados nas grandes batalhas e era necessário armamento, a economia nos diferentes setores era esquecida.

Portanto como apoio aos homens, as mulheres largaram a sua luta do direito ao voto e espalharam-se por diferentes setores aumentando os lucros nas empresas, fornecendo armamento aos homens e o apoio psicológico aos mesmos (madrinhas de guerra), ou seja, durante a guerra voltaram ao papel de mãe, esposa e dona de casa. As madrinhas de guerra representavam isso mesmo, um papel materno para com o soldado, tinha que o consolar e enviar o necessário à sua sobrevivência como uma mãe o faria.

Aluna do 9.º02

As quatro reflexões supracitadas apresentam um aspeto em comum, o de que a guerra foi a principal responsável pela suspensão da reivindicação de direitos por parte das mulheres. As mesmas reflexões referem a distribuição de cada sexo no seu devido lugar: homens a combater e as mulheres a auxiliar na retaguarda. O(a)s estudantes expõem a prioridade dada à guerra em relação aos apelos das mulheres. Como nos é indicado pela última citação, as próprias mulheres deixaram de lado a sua luta para auxiliar os seus países, quer a acudir os soldados, quer a produzir armamento. Refere, ainda, o retrocesso do papel das mulheres à sua função “natural”, o cuidar.

Ressalvam-se duas interpretações da turma do 9.º02. Um aluno refere que a Primeira Guerra Mundial contribuiu para várias mudanças, “a transformação do papel da mulher na sociedade foi uma delas”. A autora da outra resposta não concordou com a situação-problema, expressando que 1914 foi o ano das mulheres porque “começaram a exercer funções dos homens, porque eles estavam a combater”.

6.6. Realização de um anúncio publicitário

Aludindo à segunda parte da aula onde se insere a atividade *Realização de um anúncio publicitário*, a resposta de ambas as turmas foram de alguma admiração. Ficaram intrigado(a)s com o “poder” da publicidade. Alguns comentários mencionaram o controlo da sociedade pelos anúncios e a manipulação dos mesmos, que perdura até aos dias de hoje. Dos vários recursos apresentados denotaram esse “domínio” num anúncio de jornal. Trata-se de um anúncio a um creme dermatológico para as crianças. No entanto, o(a)s estudantes das duas turmas denotaram que o seu público-alvo eram

as mulheres, mais propriamente as mães. A sua avaliação partiu da expressão que o anúncio continha «Todas as mães cuidadosas devem “empregai-os” nos seus filhos». Pelas suas palavras, as mães só seriam competentes se comprassem aquele creme. Também referenciaram o anúncio ser só virado para as mulheres, assumindo a discriminação de género e o aval da publicidade em relação aos papéis de género.

Após ser projetado o videograma, colocou-se a seguinte questão ao(à)s estudantes: *Podemos dizer que já não existe discriminação de género na publicidade, partindo deste caso?* As duas turmas responderam que já não existe, pois é um homem a fazer publicidade a um produto considerado, outrora, indispensável ao “papel das mulheres”. Apenas uma aluna do 9.º02, referiu que o anúncio se dirigia às mulheres. Justifica-se pela presença de um homem desnudado e solteiro, que faz as suas próprias lides domésticas, atraindo as mulheres a comprar o produto. No fundo, o anúncio sexualiza o homem para conquistar a atenção das mulheres. Após a opinião da aluna, um aluno acrescentou que também acontece no seu inverso. Forneceu o exemplo de um anúncio a um carro desportivo, onde costumam aparecer mulheres atraentes, para aliciar os homens.

Concentrando agora na atividade propriamente dita, apesar de ter sido reforçado para realizarem um anúncio associado aos conteúdos abordados em aula, não se obteve nenhuma publicidade com alusão às tecnologias que surgiram na época (ex.: eletrodomésticos) ou aos livros e imprensa. Três pares apresentaram propaganda a filmes da época, mas não evidenciam a discriminação de género.

O número de total de anúncios publicitários entregues foram 18, perfazendo uma amostra de nove pares para cada turma.

No que toca ao desporto, cinco pares constituídos por alunos apenas produziram proclamações de jogos de futebol, não se tratando de um anúncio publicitário propriamente dito.

Três pares da turma do 9.º04, formados por alunas, realizaram publicidade a produtos de cosmética e a roupa. O seu público-alvo dirigia-se às mulheres, mas não indicia uma influência sobre qual deve ser o seu papel na sociedade ou como se deve apresentar. Trata-se de publicidade com estímulo ao consumo.



Figura 8 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04

Enfatiza-se os dois anúncios publicitários seguintes por denunciarem a discriminação de género.

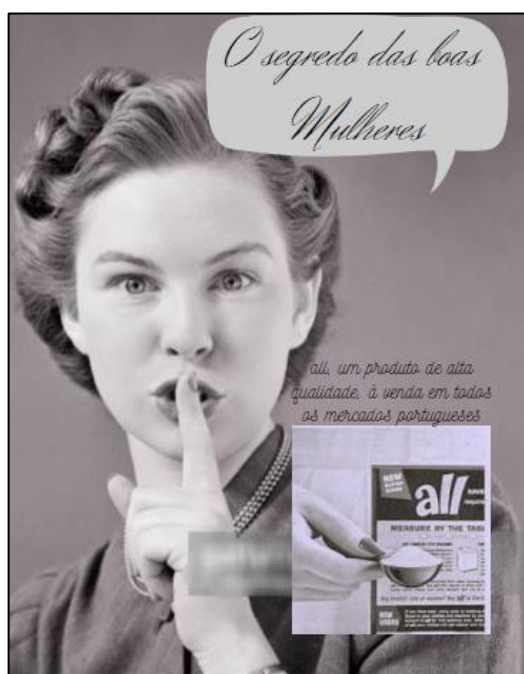


Figura 10 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04



Figura 9 - Anúncio publicitário - Turma do 9.º04

Na figura 9, só pelo produto, que se julga ser um detergente da roupa, ser publicitado por uma mulher já evidencia uma segregação. Trata-se de um produto doméstico e está a ser publicitado para as mulheres. Evidenciando que o produto só interessa às mulheres, as únicas a quem lhes é atribuída a tarefa de lavar a roupa. A expressão patente “O segredo das boas mulheres” corrobora a função que as mulheres deveriam de ter. De certa forma, o anúncio “manipula” as mulheres, manifestando que as mesmas só serão competentes se comprarem o detergente anunciado.

A enunciação proferida na figura 10 realça outros dos deveres das mulheres, encontrarem-se sempre apresentáveis. É visível, mais uma vez, a influência da publicidade ao seu público-alvo.

Os restantes cinco anúncios publicitam produtos do quotidiano, mas sem apresentarem conteúdo discriminatório.

6.7. Questionário de conhecimentos posteriores

À semelhança do primeiro questionário, foi aplicado à totalidade dos alunos e das alunas das duas turmas (39 estudantes). Também foi respondido fora do período letivo, sendo o número de respostas de 26 estudantes.

No primeiro grupo do questionário (Caracterização Sociodemográfica) contabiliza-se 14 discentes com 14 anos de idade, 11 com 15 anos de idade e um com 16 anos de idade. Em relação ao primeiro questionário, a média das idades já não se encontra nos 14 anos de idade. Correspondente ao género, 14 são do género feminino e 12 são do género masculino.

No que diz respeito ao segundo grupo (As mulheres na História do início do século XX), contém duas questões, uma resposta de escolha múltipla e outra de resposta aberta. A primeira pergunta consistia em saber se os alunos e as alunas tinham modificado a sua noção sobre as mulheres nos inícios do século XX, após a aplicação didática. As escolhas apresentadas foram o “Sim” e o “Não”. Ao “Sim”, contabilizam-se 18 respostas e ao “Não” nove. Os “Não” correspondem ao(à)s estudantes do 9.º02.

A questão de resposta aberta pedia a justificação à resposta selecionada. Ao(à)s que a noção não foi modificada refutaram, por unanimidade, que já sabiam das condições das mulheres no período abordado, nomeadamente a lhes ser negado o direito ao voto e a ser donas de casa. Destaca-se o excerto da resposta de um aluno por mencionar que as mulheres no início do século XX detinham boas condições, pois “eram sustentadas pelos seus maridos”.

O(a)s 18 estudantes, na sua maioria, indicaram que já tinham alguns conhecimentos sobre a situação das mulheres nos inícios do Século XX, mas não tinham a noção que a discriminação em relação às mesmas era tão acentuada a nível político, económico e social. Os tópicos mais salientados foram os deveres domésticos das mulheres, a dependência em relação ao homem e a sua interdição à vida política.

Ao longo das aulas fui tendo uma melhor noção da vida das mulheres no século XX. Já tinha o conhecimento que o percurso não tinha sido fácil mas a professora sublinhou ainda mais as suas dificuldades.

As mulheres sempre foram educadas a seguir um padrão; a serem mães, esposas e donas de casa. A grande maioria das mulheres eram analfabetas, assim a informação era praticamente nula. Para a mulher, o ser maltratada era algo aceite perante ela e perante a sociedade, por isso se percebe que para elas nascer mulher era um erro.

O nível de vida das mulheres foi se alterando ao longo do século XX. Às mulheres que lhe tinha sido permitido estudar conseguiam ter alguma independência financeira, as restantes, praticamente a grande maioria, eram completamente dependentes dos maridos, qualquer necessidade primária era colmatada pelo homem, caso ele assim concordasse.

15 anos, Género feminino

A expressão supracitada menciona a importância da educação para colmatar a ignorância da sociedade, neste caso, para as mulheres tornarem-se conscientes da sua condição. A aluna indica que a maioria das mulheres não tinha acesso à educação, explicando as mesmas aceitarem os maus-tratos e considerarem-se uma imperfeição da sociedade.

É importante para observar aquelas ideias iniciais que estavam incorrectas para depois perceber melhor a realidade, pois na verdade as mulheres no século XX não podiam votar, e muitas outras coisas, as mulheres serviam apenas, aos olhos do "povo" para ser a dona de casa que a servia para cuidar da casa e dos filhos. algumas mulheres teriam mais sorte no nível de vida, as mais intelectuais poderiam trabalhar mas o número dessas não seria elevado.

15 anos, Género feminino

Já esta aluna confessa que as suas ideias tácitas eram imprecisas. Após a leção das aulas apresenta uma noção da “realidade”, em relação à condição feminina. Refere o papel “natural” das mulheres, aceite pelo corpo social. Acrescenta que as condições entre as mulheres não eram as mesmas. As que detinham estudos possuíam o proveito de trabalhar.

O último grupo (Curiosidades) consistiu num espaço de opinião, onde foi solicitado aos alunos e às alunas que dissessem quais os conteúdos que lhes tinham despertado mais interesse, assim como os que o(a)s surpreenderam. A maior parte do(a)s estudantes mencionou o papel das mulheres na Primeira Guerra Mundial e os novos hábitos adquiridos pelas mulheres após a guerra, referindo-se aos mesmos como “mudanças radicais”. Três alunos mencionaram que tudo lhes tinha surpreendido e um aluno referiu as madrinhas de guerra. Salienta-se, ainda que um aluno indicou que nada lhe tinha despertado interesse.

6.8. Discussão dos resultados obtidos

Serve o presente subcapítulo, primeiramente, para aferir se os resultados obtidos respondem aos objetivos específicos que se impuseram no prelúdio deste trabalho, associados à segunda parte da investigação pedagógica. De seguida, relacionar-se-á os resultados obtidos com os pontos debatidos no capítulo teórico do presente trabalho.

No que se refere ao primeiro objetivo – *Determinar se a desmistificação de alguns conteúdos da História ensinada sobre as mulheres contribui para a dissociação da Primeira Guerra Mundial como fator da emancipação feminina* – foi cumprido quase na sua totalidade.

Olhando para os resultados obtidos no seu geral, constata-se que ambas as turmas demarcaram a Primeira Guerra Mundial como entrave à igualdade no acesso à educação, ao trabalho e ao sufrágio das mulheres face aos homens. Apenas um aluno e uma aluna, indicam que se registaram mudanças para as mulheres no pós-guerra, considerando que adquiriram a sua emancipação por ocuparem os trabalhos dos homens durante a guerra.

Contudo, não apresentam uma noção clara de que dentro do grupo das mulheres existem vários subgrupos, consoante a suas condições económico-sociais. Analisando as suas justificações à questão presente no questionário dos conhecimentos posteriores: *Após lecionadas as aulas sobre as mulheres na História dos inícios do século XX, a tua noção sobre as mesmas modificou?* Constata-se que apenas seis estudantes em 26 dividem as mulheres entre pertencentes à burguesia ou ao “povo”. Mas só duas alunas e um aluno explicam quais as condições de cada classe social feminina, deduzindo erroneamente que as mulheres podiam trabalhar enquanto as restantes mulheres não. Ou seja, a perceção do(a)s estudantes em relação às mulheres do “povo” é de que as mesmas só governam a casa e educam os filhos, não obtêm uma atividade remuneratória no período abordado.

Por um lado, os alunos e as alunas, desassocia este momento histórico à emancipação feminina, pois entendem que a profissão de enfermeira é associada à mulher e reconhecem que o papel de enfermeira é bastante similar ao papel de mãe: enquanto a mãe trata dos seus filhos, a enfermeira trata dos seus soldados. Porém, entendem que a emancipação feminina foi alcançada através da ocupação das fábricas pelas mulheres, principal força laboral na ausência dos homens, descurada pela turma do 9.º04 e por um aluno e uma aluna do 9.º02 a mera reconversão profissional. Portanto, em jeito de resposta ao primeiro objetivo, conclui-se que, de facto, o desmistificar conteúdos da História ensinada sobre as mulheres, contribuiu

parcialmente para a dissociação da Primeira Guerra Mundial como fator da emancipação feminina.

No que diz respeito ao objetivo – *Avaliar como a integração do conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género no ensino da História pode contribuir para colmatar a transmissão de estereótipos de Género* – os resultados não são claros.

Apenas uma turma, a do 9.º02, expõe a desigualdade de género patente ainda nos dias de hoje e têm perceção da mesma no seu quotidiano, através dos estereótipos de género. À exceção de um aluno que indica que as mulheres em alguns setores já detêm mais direitos que os homens, o(a)s estudantes reconhecem a discriminação de que as mulheres são alvo. A turma do 9.º04 não atribui relevância a esta temática. Porém, estas ideias estão presentes no questionário dos conhecimentos prévios, ainda dissociado da História.

Quando estes conteúdos são associados à História, as suas conceções alteram-se. Igualmente presente no questionário dos conhecimentos prévios, no grupo associado à História ensinada, percebe-se uma das consequências da invisibilidade das mulheres na História – transparece aos alunos e às alunas que as mulheres não merecem um lugar na História pelo seu carácter inferior em relação aos homens. Portanto, torna-se imprescindível a integração do conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género no ensino da História.

Sucintamente, tendo em conta o período abordado (inícios do século XX), os alunos e as alunas apresentam noções divergentes quanto ao papel das mulheres neste período. Reconhecem a luta pelos seus direitos (embora associem essa ação a toda as classes, sem distinção) antes da guerra e que essa mesma foi marginalizada em prol da resolução do conflito. Também identificaram que as mulheres puseram de lado a sua disputa para auxiliar o seu país. Porém, não percebem os inícios do século XX como legitimador dos estereótipos de género. Associam as mudanças de comportamento e a aquisição de novos empregos pelas mulheres, após a guerra, à obtenção da sua independência. Correlacionam a nova imagem das mulheres (mulheres bem-

apresentadas e consumistas) como conquistas emancipatórias e não como divisão sexual do mundo social.

O(a)s estudantes reconheceram que a guerra “veio repor cada sexo no seu lugar”, tal como verificado na atividade *Reflexão da Situação-Problema*. Contudo, nos conteúdos referentes ao pós-guerra, as suas respostas salientam o caráter emancipatório das mulheres. Na atividade das caricaturas, representaram as mulheres empregadas no setor terciário como sinónimo de aquisição da sua liberdade laboral, não decifrando a nova divisão sexual do trabalho. Na atividade dos anúncios publicitários apenas dois pares transmitiram nos seus trabalhos os estereótipos de género que eram transmitidos pela publicidade.

Como não identificam o “sexismo rasteiro”, o(a)s estudantes também não reconhecem essa mesma segregação sexual no seu quotidiano. Ressalvando a motivação utilizada na aula sobre a Cultura de Massas, apenas um aluno e uma aluna reconheceram o caráter discriminatório do videograma. Portanto, a dificuldade que os alunos e as alunas enfrentam em identificar o segregacionismo de género no seu dia-a-dia, prevalece quando estes são questionados acerca da discriminação de género que a mulher foi alvo ao longo da História. Esta situação advém da inexistência de conteúdos da História das Mulheres no ensino da História. Portanto, torna-se urgente a integração do conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género, contribuindo para a o combate à discriminação de género no passado e no presente, posicionando ambos os sexos no mesmo patamar, pelo menos, nos dias de hoje.

Os resultados obtidos resultam do marasmo em que se encontra o ensino português. No caso específico da disciplina de História verificou-se, na análise às Aprendizagens Essenciais de História do 9.º ano de escolaridade (Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho, 2018), que os mesmos conteúdos sobre a História das mulheres e de género são os mesmos que constavam na década de 1990. Ou seja, as mulheres continuam a ser marginalizadas na História e as questões de género são fracamente abordadas.

As respostas às atividades realizadas com as duas turmas do 9.º ano de escolaridade evidenciam a fraca abordagem do papel das mulheres na História, em

relação ao dos homens. Tal como Irene Vaquinhas nos diz na sua análise aos Programas de História (1994)³¹, ao só terem sido integrados conteúdos sobre as mulheres no século XX, transmitiu-se a noção de que as mulheres não tiveram lugar na História antes do século referido. O(a)s próprio(a)s estudantes, em resposta ao questionário dos conhecimentos prévios insinuaram que as mulheres não merecem ser representadas na História, pois para os alunos e as alunas as mesmas sempre foram “Anjos do Lar”.

A concepção de que as mulheres sempre foram domésticas, está enraizada nestes alunos e alunas. Não compreenderam que as mulheres pertencentes ao grupo social do operariado precisavam de trabalhar juntamente com os seus maridos para sustentar o lar, não reconhecendo que as mesmas já laboravam antes da Primeira Guerra Mundial. Agruparam homogeneamente as mulheres, não distinguindo os fatores de classe e, consequentemente, não diferenciaram as condições socioeconómicas entre as operárias e as burguesas, tal como é referido por Priscila Sousa (Sousa, 2019, p. 4).

A não identificação dos estereótipos de género no período abordado (inícios do século XX) provém da normalização da visão androcêntrica da História, representada como o “coletivo”, como referenciado por Maria Teresa Alvarez Nunes (2007)³². Por conseguinte, os alunos e as alunas normalizam as discriminações rasteiras de poder, reforçando as representações sociais de género que fazem parte do senso comum. Porém, os dois grupos (um de cada turma) que ficaram com a ficha alusiva à enfermeira de guerra, reconheceram a segregação de género no que diz respeito ao trabalho. Para os dois grupos a enfermagem é vista como uma profissão feminina devido ao seu principal papel, o do cuidado, condição social que é imposta às mulheres.

Assim sendo, torna-se urgente na disciplina de História a transmissão da cidadania plena, onde as mulheres também tenham o seu lugar. A presente investigação apenas abordou uma parte dos conteúdos de História de um ano de escolaridade e trata-se de um ano terminal de ciclo. Atividades como as realizadas neste estudo são imprescindíveis para a igual representação de género, mas é necessário um processo contínuo e que transvase para todos os ciclos de ensino onde se ensine História. A

³¹ Ver subcapítulo 3.3.

³² Ver subcapítulo 3.3.

transmissão de uma narrativa histórica igualitária, onde as formas de poder e de opressão estejam representadas, contribui para a prática da verdadeira cidadania.

Conclusões

Terminada a investigação pedagógica, o presente capítulo serve como reflexão final de todo o trabalho elaborado neste ano de estágio.

Para além da aplicação didática que se pretende estipulada no relatório de estágio do Mestrado em Ensino, também se analisou o documento de orientação curricular, em vigor – as *Aprendizagens Essenciais* (2018) – da disciplina de História, do 9.º ano de escolaridade, nível a que se aplicou o estudo. O seu objetivo consistiu na interpretação da representação das mulheres nas *Aprendizagens Essenciais*.

As conclusões retiradas do mesmo foram alarmantes. Tendo sido feita a sua comparação com a análise feita por Irene Vaquinhas (1994) aos *Programas de História* (1991), constatou-se que nada mudou no que à representação das mulheres diz respeito. A representação dos homens continua enfatizada nos documentos curriculares de História e às mulheres reservam-se os mesmos conteúdos e os mesmos conceitos patentes nos *Programas*. Estes resultados são antagónicos em relação ao referenciado na parte teórica deste trabalho. Por outras palavras, apesar de existirem orientações a nível internacional (ONU e UE) e nacional (Planos de Ação e PASEO) para colmatar a desigualdade de género no ensino, as *AE de História* do 9.º ano de escolaridade não o contemplam. Portanto, em cerca de 20 anos nada mudou para a História das Mulheres, o que se decidiu que se ensinaria em 1991, é o que se decidiu que se iria ensinar de 2018 em diante. Se os próprios documentos legais não têm em conta esta discriminação, como se pode contribuir para o ensino da História que represente todos e todas?

Perante esta indagação, a investigação pedagógica teve um duplo sentido: orientar os alunos e as alunas para uma aprendizagem histórica igualitária, no que diz respeito ao género; contribuir com reflexões e recursos que o(a)s docentes de História podem utilizar nas suas aulas para uniformizar a transmissão da História das Mulheres em relação à dos Homens.

Também, a incorporação da História das mulheres e de género na História ensinada não resulta no aumento dos conteúdos programáticos, mas antes na “renovação do olhar” sobre as temáticas existentes. Na presente investigação

pedagógica não se acrescentou conteúdos, mas reequilibrou-se a representação da ação das mulheres em relação à dos homens para os alunos e as alunas perceberam que a História também é feita de mulheres.

Indo ao encontro do estudo propriamente dito, as atividades realizadas tiveram em conta as competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. O(a)s estudantes obtiveram informação do período estudado e foram estimulado(a)s a serem criativo(a)s, crítico(a)s, investigador(a)s, respeitador(a)s, sistematizador(a)s, questionador(a)s e comunicador(a)s sobre o papel das mulheres nos inícios do século XX, em comparação à dos homens.

Por conseguinte, apresentam-se as conclusões retiradas do estudo:

- Os alunos e as alunas não estão habituado(a)s a serem agentes ativo(a)s na sua aprendizagem, nem se encontram a acostumado(a)s a que lhes sejam pedidas as suas opiniões.

Esta conclusão aponta uma das dificuldades da investigação. Foi mais testemunhada na turma do 9.º04, onde o seu desempenho foi escasso. Os alunos e as alunas estão habituados a aulas expositivas, onde o seu papel é passivo. Ao serem apresentadas atividades direcionadas para que o(a)s estudantes construíssem o seu próprio conhecimento, a sua reação às mesmas foi um impacto à sua forma de aprender. Não consideraram as atividades como meio de aprendizagem, mas sim como “trabalho a mais”.

- Praticamente todos os alunos e algumas alunas da amostra demonstraram-se indiferentes ao tema em questão.

A juntar ao fraco desempenho, o(a)s discentes não mostraram apreço pela temática, ou seja, pela representação das mulheres na história. Evidencia-se pelas respostas aos questionários, sendo alvo de troça por alguns alunos e alunas.

- A maioria dos alunos não apresenta empatia em relação às suas colegas.

O comportamento dos alunos nas aulas lecionadas e na elaboração das tarefas foi francamente insatisfatório. Apresentam indiferença pelas desigualdades de género no período abordado e pelas presentes no seu quotidiano. Tal como disse Maria Teresa

Horta numa entrevista para a revista *Visão História* (Luís, 2023): “A tradição, de alguma maneira, convinha-lhes”, e ainda lhes convém.

- Mais de metade do(a)s estudantes espelham a sociedade dos dias de hoje: uma sociedade acomodada e sem espírito de reivindicação.

No dia 12 de junho de 2023, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou o relatório de “Índice de Normas Sociais de Género” (UNDP, 2023). O(a)s 90% entrevistado(a)s apresentam ter algum tipo de preconceito contra as mulheres. Este índice é o resultado da sociedade dos dias de hoje. Uma sociedade conservadora, que perpetua a discriminação contra as mulheres. A maioria da amostra apresenta esse comportamento.

Esta conclusão resulta de uma educação que avalia a memória dos alunos e das alunas e não estimula o seu espírito crítico. Não estimula, neste caso, a reflexão sobre as desigualdades de género na História e não transparece ao(à)s estudantes que podem lutar para que essa situação mude. Não se usufrui do carácter formativo da História.

- Apesar do presente estudo ter como objetivo a desmistificação de alguns conteúdos sobre a História das mulheres, o(a)s discentes continuam a associar as mulheres à esfera privada.

Os recursos utilizados para esta investigação resultaram de uma seleção de temáticas que permitiram aos alunos e às alunas refletir sobre o papel das mulheres nos inícios do século XX. A problemática histórica que esteve patente foi a consideração do século XX como um período da legitimação das desigualdades e não como o século da emancipação feminina. O(a)s discentes reconheceram parcialmente essa problemática, contudo um dos grandes mitos associado às mulheres na história não foi desconstruído. Continuam a associar as mulheres ao espaço privado e não reconhecem que as mesmas sempre trabalharam. Ou seja, o conceito de domesticidade feminina do século XIX perpetua-se para estes aluno(a)s.

- A maioria dos alunos e das alunas não conseguem identificar a divisão sexual do mundo social.

O(a)s estudantes não reconhecem as formas subtis de discriminação de género. A nova imagem das mulheres, que surge após a Primeira Guerra Mundial, é sinónimo, para os mesmo(a)s, de obtenção da igualdade de género. A guerra não é vista como fator de divisão sexual do trabalho.

Perante estas conclusões, apresenta-se agora o que poderia ter sido feito de forma diferente.

A investigação tornou-se bastante alargada, o número de temáticas abordadas pode ter proporcionado a falta de empenho verificada na maioria da amostra e gerou uma desorganização de ideias nos alunos e nas alunas. Portanto, como perspetivas futuras diminuir-se-ia o número de assuntos a tratar.

No próprio estudo foi também dada demasiada importância às problemáticas que existem sobre o período abordado, sendo descuradas as dificuldades do(a)s estudantes. Reconhece-se o elevado grau de exigência dos documentos escritos para aluno(a)s do 3.º Ciclo.

No que se refere à perpetuação do conceito de domesticidade feminina, este assunto deveria ter sido reforçado, pois para o mesmo apenas foram apresentados dois documentos e foram mal compreendidos na sua totalidade. Contudo, esta conclusão indica que a História das mulheres e de género resulta de um processo contínuo dos três anos do 3.º Ciclo. A idealização da mulher como “anjo do lar”, resultante da valorização da família como baluarte da estabilidade social no século XIX, é uma temática a ser incorporada no 8.º ano de escolaridade, nos conteúdos referentes à sociedade industrial e urbana.

A integração da História das mulheres e de género no ensino da História torna-se fulcral para colmatar a estereotipia na representação dos homens vincada nos documentos curriculares. Tal como supramencionado, não se pretende acrescentar conteúdos, mas sim problematizar a História das mulheres na sua relação com a História dos Homens, combatendo os estereótipos de género na História ensinada.

Portanto, *de que forma podemos aliar o conhecimento científico sobre a História das Mulheres e de Género à História ensinada?* Terminando com as formas de ocultação ou de deturpação do papel das mulheres na História. O conhecimento histórico produzido problematiza o papel das mulheres na História a todos os níveis (político, cultural, económico...) e retira-as do silêncio ao qual estiveram sempre resignadas. Esta visibilidade tem de ser transmitida na História ensinada em relação com a História dos homens, para erradicar a transmissão de ideias erróneas aos alunos e às alunas em relação às mulheres.

O(a)s professore(a)s de História são também investigadore(a)s, portanto, também lhes compete acompanhar a produção científica da História das mulheres e de género e a mesma ser alvo de reflexão e de consciencialização por parte do(a)s estudantes, de maneira a compreenderem a complexa sociedade atual. Porém, o elevado número de turmas, de trabalho burocrático e a falta de motivação da carreira docente condiciona esta ação. As condições do ensino são da responsabilidade do Governo, portanto compete ao mesmo a renovação dos documentos curriculares orientadores, de forma a ir ao encontro do *Perfil dos Alunos* e das estratégias de combate à desigualdade de género.

Os dados revelados pelo relatório do PNUD (UNDP, 2023), aqui mencionado, são preocupantes. O combate ao preconceito contra as mulheres parte da educação para a igualdade de género e a História tem um papel fulcral. Porém, como se pode combater a discriminação de género, se os conteúdos visados nas *Aprendizagens Essenciais de História* do 9.º ano de escolaridade são os mesmos assuntos estereotipados de há 20 anos? Torna-se, assim, imprescindível a reestruturação do documento curricular, de forma a educar para a pura igualdade de género.

Bibliografia

- AESV (2011/2015). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga*. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://aesv.pt/images/PDF-files/PEA2011_2015.pdf](https://aesv.pt/images/PDF-files/PEA2011_2015.pdf)
- AVV (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In Martins, G. d.(coord.) Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad e/perfil_dos_alunos.pdf
- Bloch, M. (1997). A História, os Homens e o Tempo. In M. B. Bloch, *Introdução à História*. Publicações Europa-América, Lda.
- Bock, G. (1989). História, História das Mulheres, História do Género. *Penélope. Fazer e Desfazer História* (4), pp. 158-187.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- Braudel, F. (1990). *A longa duração. Em História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- CIG (2017). Nota Prévia . *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (Guia de educação), p. 516. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf)
- CIG. (2022). História da CIG. Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-a-cig/historia-da-cig/>
- Cunha, A. V. (2005). A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/4676/1/arquivo5741_1.pdf
- Decreto lei no 46/86 de 14 de outubro Ministério da Educação. Diário da República: I Série, No 237 (1986): Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Decreto Lei no 55/18 de 6 de julho da Ministério da Educação, 2018. Diário da República: I Série, No 129 (2018). Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do Género*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Dias-Trindade, S. (2015). O passado na ponta dos dedos: mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em:

https://www.academia.edu/18268183/O_passado_na_ponta_dos_dedos_mobile_earning_no_ensino_da_Hist%C3%B3ria_no_3o_CEB_e_no_Ensino_Secund%C3%A1rio

- Esteves, J. (2010). Vivências na 1.ª República. In T. Pinto, *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República* (pp. 17-29). Lisboa: CML/BMRR.
- Febvre, L. (2004). *A Europa: Génese de uma civilização*. (I. S. Cohen, Trad.) Bauru: EDUSC.
- Gluck, S. B. (2002). What's So Special about Women? Women's Oral History. In S. H. Armitage, P. Hart, & K. Weathernon, *Women's Oral History* (pp. 3-20). Londres: Frontiers Pub.
- Godinho, V. M. (1971). *Ensaio III*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- IEIG. (2020). *Índice de Igualdade de Género 2020*. Programa Operacional Capital Humano. Disponível em: <https://www.poch.portugal2020.pt/ptpt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=657>
- Luís S. (2023). Maria Teresa Horta. In C. Lobo (ed.), *Visão História: 55 Mulheres Portuguesas que fizeram História* (75), pp. 76-81.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*(77), pp. 37-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136850>
- Mattoso, J. (1993). Introdução ao painel "Estudos sobre as mulheres em Portugal". In AVV, *Estudos sobre as Mulheres em Portugal* (55-57). Lisboa: CIDM.
- Mattoso, J. (2001). A História Hoje: que História ensinar? In M. C. Proença, *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.
- Monteiro, M. C. (2003). *O Ensino da História numa escola em transformação*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nash, M. (1984). Nuevas dimensiones en la historia de la mujer. In M. Nash, *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, pp. 9-50. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Neves, Helena (2015). Mulheres na Primeira Guerra Mundial: Mudança e Permanências. *Revista Lusófona de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais* (14), pp. 79-80.
- Nunes, M. T. (2007). Género e Cidadania nas Imagens de História. *Cadernos Condição Feminina* (64). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Nunes, M. T. (2009). O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7127>
- Nunes, M. T. (2019). Igualdade de género e formação de docentes: das políticas públicas às estratégias de intervenção - mudanças e resistências. In T. Alvarez, T.

Joaquim e T. Pinto, *Estudos sobre as Mulheres. Conhecimentos itinerantes, percursos partilhados*, pp. 70-79. Lisboa: CEMRI/Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9779>

- Oliveira, C. M. (2018). O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60277>
- ONU (1945). *Carta das Nações Unidas e o Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça*. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>
- ONU (2015). Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo. Disponível em: <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- ONU (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- ONU (2022). *Igualdade de gênero está a três séculos de distância*. ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1800321>
- Osório, A. d. (1918). *Em tempo de Guerra. Aos Homens e Mulheres do meu País*. Lisboa: Ventura.
- Pais, A. F. (2020). O ENXOVAL – Diagnóstico de um projeto de intervenção no plano dos estereótipos e da igualdade de género. (Relatório de estágio, Universidade do Porto).
- Pais, E. (2009). Introdução. In M. T. Nunes, *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
- Pereira, M. E. (2015). Fighting the ghosts: O Feminismo e as Lutas das Mulheres. *Diálogos da Educação sob o tema Mulheres: Cidadania, Educação, Trabalho*, pp. 1-15. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46290>
- Perrot, M. (1998). *Les Femmes ou les Silences de l'Histoire*. Paris: Flammarion.
- Pinto, T. (2007). História das mulheres e do género. Uma progressiva presença institucional de dúbia legitimação académica. *Ex aequo* (16), pp. 141-166. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7041>
- Pinto, T. (2015). A construção da invisibilidade das mulheres trabalhadoras. Uma perspetiva Histórica. In E. Ferreira [et al] (org.), *Percursos Feministas: Desafiar os tempos*, pp. 225-240. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6944>
- Pinto, T. (2015). Introdução. In T. Pinto (coord.), *Guião de Educação - Género e Cidadania 3.º Ciclo*, pp. 3-12. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de

- Género. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6949/1/Teresa%20Pinto%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20Gui%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Genero%20Cidadania%203%C2%BA%20ci clo.pdf
- Pinto, T. (2017). Reposicionando mulheres e homens na história ensinada. In C. Vieira (coord.), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*, pp. 367-421. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6942>
 - Pinto, T., & Nunes, M. T. (2014). Introdução. História, História das Mulheres, História do Género. Produção e transmissão do conhecimento histórico. *Ex aequo* (30), pp. 9-22. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6993/3/Introd_TP_TA_dossier_ex%20aequo_n30_versao_repositorio.pdf
 - Rampton, M. (2015). Four waves of feminism. *Pacific University Oregon*. Disponível em: <https://www.pacificu.edu/magazine/four-waves-feminism>
 - Roldão, M. d. (1997). O uso da Narrativa no Ensino da História. *O Estudo da História* (2).
 - Scott, J. W. (1995). Género: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade* (2), 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
 - Solé, G. (2021). Ensino Da História Em Portugal: O Currículo, Programas, Manuais Escolares E Formação Docente. *El futuro del pasado. Educación histórica en perspectiva europea* (12), pp. 21-59. Disponível em: <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159>
 - Sousa, P. C. (2019). A História das Mulheres no ensino de História: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de género. Simpósio Nacional de História (30). Recife: ANPUH. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565273973_ARQUIVO_AHistoriadasMulheresnoEnsinodeHistoria-reflexoesacercadeumaeducacaoparaaigualdadedegenero.pdf
 - Thébaud, F. (1991). A Grande Guerra. In F. Thébaud (dir.), *História das Mulheres O século XX*, pp. 31-93. Porto: Edições Afrontamento.
 - UNDP (2023). Gender Social Norms Index: Breaking Down Gender Biases: Shifting social norms towards gender equality. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/2023-gender-social-norms-index-gsni?_gl=1*byluOd*_ga*MjUxMTk0MTI3LjE2ODgwNDY4MzU.*_ga_3W7LPKOWP1*MTY4ODA0NjgzNS4xLjEuMTY4ODA0NzEzOC41OC4wLjA.#/indices/GSNI
 - Vaquinhas, I. (1994). Breves palavras a propósito da invisibilidade das mulheres nos programas de história dos ensinos básico e secundário. *Em busca de uma pedagogia*

da igualdade (17), pp. 93-104. Disponível em:
<https://baes.uc.pt/handle/10316/35420>

- Vaquinhas, I. (2000). *"Senhoras e Mulheres" na sociedade portuguesa do século XIX*. Lisboa: Colibri.
- Vaquinhas, I. (2009). Estudos sobre a História das mulheres em Portugal: As grandes linhas de força no início do século XXI. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, 6 (1). Disponível em:
<file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Estudos sobre a historia das mulheres e m Portugal .pdf>
- Vaquinhas, I. (2019). Memória e História das mulheres e de Gênero: uma reflexão a partir do caso português. In R. Patriota, *Memória Coletiva, Memória individual e História Cultural*, pp. 98-129. Disponível em:
https://www.academia.edu/40224336/Mem%C3%B3ria_e_Hist%C3%B3ria_das_mulheres_e_de_G%C3%AAnero_uma_reflex%C3%A3o_a_partir_do_caso_portugu%C3%AAs
- Wollstonecraft, M. (2016). Reivindicação dos Direitos da Mulher - Edição comentada do clássico feminista. In I. P. Motta. São Paulo: Boitempo Editorial. Disponível em:
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4545865/mod_resource/content/1/Reivindica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20mulher%20-%20Mary%20Wollstonecraft.pdf

Anexos

Anexo I³³

Guião do questionário das ideias prévias – A Igualdade de Género

O presente inquérito tem por objetivo contribuir para a avaliação das ideias prévias das alunas e dos alunos do 9.º ano de escolaridade sobre o tema “Igualdade de Género”. Integra-se no Estágio Pedagógico que a Professora Estagiária está a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As informações recolhidas serão anónimas e confidenciais, pelo que se agradece, desde já, a sua colaboração.

I - Caracterização Sociodemográfica

1. Idade: _____

2. Género: _____

II - Igualdade de Género/Estereotipia

1. **Para ti o que é a igualdade de género?** Nesta questão pretendo que respondas com algum aprofundamento e que refiras se existe igualdade de género na atualidade, justificando a tua opinião com argumentos.
2. **Quais são as medidas que achas necessárias tomar para que exista igualdade de género, ou seja, como é que a igualdade se pode concretizar?** As medidas que

³³ O presente questionário teve como base a entrevista realizada por Ana Pais no seu relatório de estágio (Pais A. F., 2020).

pretendo que refiras podem dizer respeito às dimensões de representatividade política, de questão salarial, de consciencialização através da escola e da participação cívica e pública.

3. **Para ti, o que são estereótipos de género?** No teu dia-a-dia que exemplos de estereótipos de género é que vês? Responde tendo em conta que os estereótipos de género dizem respeito a preconceitos que são atribuídos a mulheres e homens, como por exemplo associar as tarefas domésticas às mulheres.
4. **Quais são os que te incomodam mais? Podes dar exemplos de algumas situações.** Pretendo que respondas tendo em conta o que respondeste na questão anterior.

III - Representações sociais sobre papéis de género

1. Quais são as tarefas que achas que as mulheres devem desempenhar na família? E na sociedade em geral, que tipo de profissões é que achas mais ajustadas para as mulheres?
2. Há algum comportamento que achas que é normalizado nos homens, mas nas mulheres não?
3. Do que sabes sobre o que era o papel das mulheres, por exemplo, no tempo dos teus avós ou até dos teus pais, achas que hoje existem grandes mudanças no papel das mulheres e jovens da tua idade? Podes dar alguns exemplos?
4. Na tua opinião, que mudanças gostarias de ver na sociedade, no que se refere ao papel das mulheres?

IV - A representatividade das mulheres na disciplina de História

1. Relativamente à disciplina de História, tendo em conta os dois anos que já frequentaste do 3.º Ciclo, consideras que as mulheres tiveram a mesma representação que os homens? Porquê?

Anexo II

Tema: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX			
Subtema: Hegemonia e declínio da influência europeia			
Sumário: A mobilização das mulheres na Grande Guerra.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: • Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.		Conceitos:	
Situação-problema:			
Questões-orientadoras: • Como se processou a mobilização das mulheres durante a guerra?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. Iniciada a Primeira Grande Guerra Mundial, os homens dos países beligerantes são mobilizados para as frentes de batalha ficando as mulheres na retaguarda à sua espera. O pensamento nos primeiros meses da guerra era de que esta seria passageira, pedindo apenas às mulheres que permanecessem em casa, esperando pelo fim do conflito. Com o prolongamento da guerra tornou-se necessária a mobilização das mulheres. A mobilização sofreu forte resistência pelos Estados, pois não pretendiam que as mulheres	1. Explica como se processou a mobilização das mulheres durante a guerra.	Motivação: Visualização e análise de um videograma que retrata o papel das mulheres na Grande Guerra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7cVSjzuvThE&t=585s&ab_channel=TheGreatWar 1.1. A estratégia de aprendizagem consistirá na divisão da turma por grupos de quatro. Cada grupo receberá um documento escrito, acompanhado de um documento iconográfico. Os documentos apresentados dizem respeito à mobilização das mulheres durante a guerra. É pedido a cada grupo a leitura e observação do documento escrito e iconográfico que lhes é fornecido. De seguida, sob a orientação da professora estagiária, é-lhes pedido que retirem os aspetos mais importantes dos documentos,	• Participação oral e qualidade das intervenções; • Capacidade de análise de fontes diversas. • Resolução de exercícios ao longo da aula.
---	--	--	---

ocupassem cargos predestinados aos homens. A primeira mobilização registou-se para a agricultura, onde foi pedido às mulheres que trabalhassem a terra, pois eram urgentemente necessárias nos campos abandonados pelos homens. A mobilização que não sofreu entrave foi a enfermagem e a assistência social, considerado um prolongamento do seu papel na família. As mulheres que ocupam a direção dos grupos de caridade e de formação de enfermeiras pertencem aos movimentos feministas, de maioria da classe média e alta, pois as mais carenciadas necessitavam de ganhar dinheiro para sustentar a sua família. Na retaguarda, a ameaça da paralisação da economia, obriga aos Estados a aceitarem a ocupação de cargos de produção pelas mulheres. As mulheres mobilizam-se para a indústria de armamento, de alimentação e para o setor dos		procedendo ao seu registo. Após a análise dos documentos, cada grupo apresentará o que refletiu sobre os documentos, procedendo a comentários pelo resto da turma.	
---	--	---	--

serviços. Porém, tal mobilização só passou de uma reconversão profissional. O emprego feminino não sofreu um aumento significativo, até diminuiu. Tal deve-se à enorme taxa de desemprego feminina no setor têxtil, trabalho considerado digno das mulheres. As mulheres que ocuparem os cargos na indústria de armamento e no setor dos serviços foram as empregadas domésticas, as jovens em idade escolar e as desempregadas do setor têxtil.			
Competências específicas da História: • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspectos diferentes e aspectos que permanecem; • Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; • Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.			

Anexo III



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga - 161068
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA – 403015



Ficha de Avaliação Formativa – 9.º Ano

Grupo (indicar nome e respetivo n.º de cada elemento):

9.º ____

Data ____/____/____

1. A mobilização para a enfermagem de guerra

A mobilização dos homens para a frente de batalha implicará a mobilização das mulheres. Inicialmente, parcelar, cautelosa. Constituindo-se como vertente primeira, tornada permanente e crescente, a assistência social e a enfermagem configuram-se como maternidade social, prolongamento do seu papel na família. (...) As associações feministas e outras apelam e agrupam mulheres, nomeadamente das classes mais elevadas, em torno deste trabalho: desde a criação de formas e estruturas de apoio às populações carenciadas, ao envio de alimentos e agasalhos para os homens na frente e nos campos, ao incremento de madrinhas de guerra, que se consagrará como estrutura de apoio psicológico considerado dever patriótico.

Este âmbito de mobilização específica vai implicar necessariamente o investimento na formação e desenvolvimento da profissão de enfermagem, área enaltecida como exercício social da função da maternidade inscrita no corpo e alma das mulheres: «Uma mulher nasce enfermeira» (Bard, 2001: 18).

Neves, Helena (2015). *Mulheres na Primeira Guerra Mundial: Mudança e Permanências*. «ResPublica». Nº 14, 74.

2. A maternidade social



Figura 1 – Cartaz da Cruz Vermelha Americana

1. Comparem os documentos apresentados e refiram os aspetos mais relevantes dos mesmos. Na vossa resposta devem mencionar o papel das mulheres na frente de batalha e se a sua ação contribuiu para a sua emancipação.

Anexo IV



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga - 161068
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA – 403015



Ficha de Avaliação Formativa – 9.º Ano

Grupo (indicar nome e respetivo n.º de cada elemento):

9.º ____

Data ____/____/____

1. A mobilização das mulheres na retaguarda

A Primeira Guerra Mundial muda as coisas: na França e na Inglaterra as mulheres substituem, na retaguarda, os homens que foram mobilizados para a frente de batalha. A chegada maciça das "municionetes"* (aproximadamente trezentas mil, na França) obriga as fábricas a acelerar a divisão do trabalho e a reorganizar seu espaço, com a criação de locais para aleitamento e a introdução de superintendentes mulheres cujos relatórios constituem um precioso testemunho sobre as mulheres na fábrica.

(...) Elas se imiscuem em lugares e tarefas masculinas nas quais se saem muito bem. Conduzem arados, automóveis e bondes**. As "municionetes" manipulam obuses*** nas fábricas de armamento. As mulheres gerenciam seu orçamento, aprendem a lidar com dinheiro, recebem melhores salários. Fazem greve por seu aumento: em 1915, em 1917, manifestam-se em Paris, por iniciativa própria. Vão e vêm, fumam, tomam liberdades.

* Tradução de munitionnettes, denominação das jovens que trabalhavam nas fábricas de armamento na Primeira Guerra Mundial.

**Elétrico em Português de Portugal.

***Projéteis/ Peça de artilharia.

Perrot, Michelle (2006). *Minha História das Mulheres*. Editora Contexto: São Paulo.

Pp:120/144

2. O papel das mulheres na retaguarda da Grande Guerra



Figura 1 – A produção de balas



Figura 2 – Testes às máscaras de gás

- 1. Comparem os documentos apresentados e refiram os aspetos mais relevantes dos mesmos. Na vossa resposta devem mencionar o papel das mulheres na retaguarda da Guerra e se a sua ação contribuiu para a sua emancipação.**

Anexo V



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga - 161068
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA – 403015



Ficha de Avaliação Formativa – 9.º Ano

Grupo (indicar nome e respetivo n.º de cada elemento):

9.º ____

Data ____/____/____

1. A resistência dos Estados beligerantes à mobilização feminina

Apostando numa guerra curta, os Estados beligerantes* esperam das mulheres uma espera resignada**, regozijam-se*** com a adesão das feministas à causa nacional, mas desprezam tudo o que não seja caridade, incluindo as propostas de serviço que vão por vezes até ao alistamento das mulheres. (...) Na Grã-Bretanha aceita-se unicamente a mobilização de uma minoria de voluntárias abastadas para as quintas ou para a polícia urbana. À Dra. Elsie Inglis, que propõe um projecto de hospitais de além-mar – os futuros e célebres *Scottish Women's Hospitals da França e da Sérvia* –, o *War Office* responde: «Go home and keep quiet****». O caso da França é exemplar desta política sexuada: a 5 de Agosto uma lei institui um subsídio para as mulheres dos mobilizados, cuja justificação é, não assegurar a subsistência das famílias, mas apoiar o moral dos combatentes. A 7 de Agosto, o Presidente do Conselho, Viviani, lança um apelo às mulheres francesas, dirigido na realidade às camponesas, as únicas que ele pensa serem urgentemente necessárias nos campos abandonados pelos homens.

*Estados envolvidos na guerra.

**Paciente.

***Contentam-se.

**** “Vá para casa e fique quieta”.

Thébaud, Françoise (1991). *A Grande Guerra. In História das Mulheres O século XX*. Porto: Edições Afrontamento.

2. Os homens e as mulheres na Primeira Guerra Mundial



Caricature de 1916. Coll. Archives de la Ville de Bruxelles.

1. Comparem os documentos apresentados e refiram os aspetos mais relevantes dos mesmos. Na vossa resposta devem mencionar o que era esperado das mulheres, por parte dos Estados Beligerantes, e a crítica que é feita no doc. 2.

Anexo VI



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga - 161068
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA – 403015



Ficha de Avaliação Formativa – 9.º Ano

Grupo (indicar nome e respetivo n.º de cada elemento):

9.º ____

1. Evolução da taxa de atividade feminina dos 15 aos 60 anos (1846-1955), Bélgica

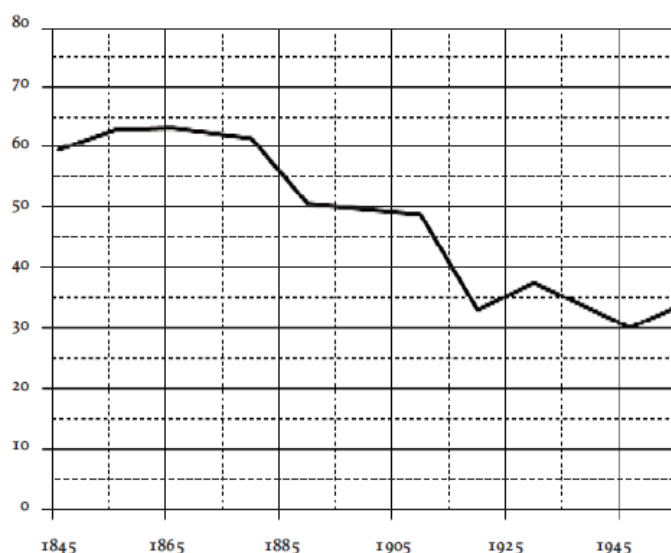


Gráfico 1 – INS; Adaptations 1845-1960: H. Hanquet/Adaptations

2. Uma mera reconversão profissional

(...) Não houve um aumento significativo do emprego feminino durante a 1.ª Guerra Mundial, mas uma reconversão profissional*. Em França, o recrutamento massivo de mulheres para a indústria pesada durante a guerra incorporou, essencialmente, empregadas domésticas, desempregadas de sectores de atividade afetados pela guerra e jovens em idade escolar. A entrada de donas-de-casa no mercado de trabalho não foi significativa. Neste país, logo após o início do conflito, em 1914, o desemprego feminino

foi elevadíssimo em setores como o têxtil, a confecção e as indústrias de luxo e atingiu, no conjunto da indústria e do comércio, cerca de 60% dos postos de trabalho existentes antes da guerra, segundo Françoise Thébaud (1995). Os níveis de emprego feminino antes da guerra apenas voltariam a ser atingidos em finais de 1916 e inícios de 1917 por efeito da deslocação das mulheres para as indústrias de guerra e para as atividades económicas afetadas pela mobilização de milhões de homens para o combate. Na Alemanha, as mulheres foram deslocadas para os setores da metalurgia, eletricidade, química, material bélico e outras indústrias de apoio à guerra em detrimento dos setores femininos de produção.

* Transformação da economia de um país ou região no sentido de a adaptar a novas condições financeiras ou económicas consequentes de um dado acontecimento, neste caso da guerra.

Pinto, Teresa (2017). Reposicionando mulheres e homens na história ensinada.
Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário, p. 404.

- 1. Comparem os documentos apresentados e refiram os aspetos mais relevantes dos mesmos. Na vossa resposta devem mencionar a ação das mulheres na retaguarda da guerra e se a sua ação contribuiu para a sua emancipação.**

Anexo VII



EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga - 161068
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA – 403015



Ficha de Avaliação Formativa – 9.º Ano

Grupo (indicar nome e respetivo n.º de cada elemento):

9.º ____

Data ____/____/____

1. A “masculinização das mulheres”

A partir de 1915, a crescente partida dos homens dos países beligerantes ameaça paralisar a economia já em crise. A generalização de uma economia de mera subsistência, a escassez de géneros e de produtos em todos os setores, o desemprego e a pauperização* da população, particularmente feminina e infantil, apesar dos subsídios de apoio governamental às famílias de mobilizados, colocam como urgente o incremento da produção, quer para acudir à penúria do país, quer para alimentar os homens nas trincheiras. (...) Na generalidade dos países envolvidos no conflito será mais complexo e problemático este outro tipo de mobilização que se imporá como uma necessidade imperiosa: a mobilização feminina para as frentes de produção e dos serviços, ocupando, mesmo, postos de trabalho tidos como inconvenientes à *feminil natureza*. (...) Ocupam progressivamente postos de trabalho nos bancos, correios, transportes, caminhos de ferro.

*Empobrecimento.

Neves, Helena (2015). *Mulheres na Primeira Guerra Mundial: Mudança e Permanências*. «ResPublica». Nº 14, 74. Pp: 79-80

2. Uma maquinista na Escócia



Figura 1 – *Passada a ilusão de uma contenda rápida, a guerra obriga a recorrer à mão-de-obra feminina.* - Foto, colecção Robert Hunt/ Mary Evans Picture Library/ Imperial War Museum

1. Comparem os documentos apresentados e refiram os aspetos mais relevantes dos mesmos. Na vossa resposta devem mencionar a imagem das mulheres na retaguarda da guerra, explicar a expressão “postos de trabalho tido como inconvenientes à *feminil natureza*”, e se a sua ação contribuiu para a sua emancipação.

Anexo VIII

Tema: A EUROPA E O MUNDO NO LIMÍAR DO SÉCULO XX			
Subtema: Portugal: da I República à ditadura militar			
Sumário: O papel das enfermeiras portuguesas na Grande Guerra. A indústria de conservas de peixe em Portugal durante a Guerra.		Tempo letivo:	100 min
Aprendizagens Essenciais: Avaliar as consequências políticas, económicas e financeiras da participação de Portugal na I Guerra Mundial.		Conceitos:	enfermeira militar.
Situação-problema: <i>A Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelo seu cunho nacionalista, “contribuiu para atenuar o papel das feministas como grupo de pressão, esvaziando as suas reivindicações no contexto «patriótico».</i> João Esteves, 2010			
Questões-orientadoras: - Quais foram os motivos para a criação de grupos de enfermeiras portuguesas para o auxílio na Guerra? - Como se justifica a rivalidade entre as associações monárquicas e republicanas? - A Primeira Guerra Mundial levou ao aumento da participação das portuguesas na produção do país?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. Os grupos de apoio aos soldados portugueses que partiam para a Guerra, bem como das suas famílias que ficaram para trás, surgiram após a entrada oficial de Portugal na Primeira Guerra Mundial. Nasceram, assim, a “Assistência das Portuguesas às vítimas da Guerra”, um grupo de cariz monárquico e católico e a “Cruzada das Mulheres Portuguesas”, um grupo de cariz republicano. Estes dois grupos pretendiam prestar assistência às famílias dos soldados, arranjar emprego para as mulheres que cá	1. Indica os motivos para a criação de grupos de enfermeiras portuguesas para o auxílio na Guerra.	Motivação: É pedido aos alunos e às alunas que se ponham no papel de uma mulher portuguesa durante a Grande Guerra e que reflitam o que fariam para auxiliar Portugal durante a guerra. 1.1. Leitura e análise de uma fonte historiográfica que retrata a origem do grupo monárquico “Assistência das Portuguesas às vítimas de Guerra” (Doc. 1). 1.2. Visualização e análise de uma fonte histórica que mostra um diploma de conclusão de curso, realizado pelo grupo “Cruzada das Mulheres Portuguesas” (Doc. 2).	• Participação oral e qualidade das intervenções; • Capacidade de análise de fontes diversas.
--	---	---	--

ficavam com os filhos, apoiando-as monetariamente e formar enfermeiras militares que auxiliariam os soldados portugueses na frente de batalha. As enfermeiras eram formadas pela CMP e após passarem por um processo de seleção onde deviam cumprir determinados critérios, as enfermeiras passavam com distinção no seu curso de formação, indo para a frente de batalha. Além disso, deveriam ter uma educação que equivalesse ao grau exigido, bem como um bom comportamento civil e moral.		1.3. Observação e análise de uma fonte histórica, Ilustração Portuguesa (1917) que mostra um dos palcos de atuação das enfermeiras portuguesas na frente de batalha (Doc. 3).	
2. A Primeira República Portuguesa revelou-se um governo anticlerical que primava pelo princípio da separação da Igreja e do Estado. Sendo que um dos grupos de apoio, a “Assistência das Portuguesas às Vítimas de Guerra”, apesar de se declarar “sem cor política”, era povoado por mulheres ligadas a	2. Justifica a rivalidade entre as associações monárquicas e republicanas.	2.1. Visualização e análise de uma caricatura do jornal “O Século” que demonstra a separação da Igreja e do Estado, verificada durante a Primeira República, que justifica a ausência de	

parcelas monárquicas e católicas, era mal visto pelo governo da República. Assim, o governo de Bernardino Machado apoiava, sem medidas, o outro grupo “Cruzada das Mulheres Portuguesas”. Este apoio foi observado por intermédio de ajudas financeiras, facilidades e isenções cobradas a este grupo, que declarou ser o único capaz de formar enfermeiras militares em Portugal. A rivalidade entre os dois grupos tornou-se consequentemente evidente nas várias campanhas levadas a cabo na sociedade portuguesa. No entanto, os dois grupos trabalhavam para um objetivo comum: o de proporcionar um pouco de alento aos soldados que marcharam para a Guerra e para as famílias que cá os aguardavam.		apoio ao grupo de enfermeiras monárquico e católico (Doc. 4). 2.2. Leitura e análise de um decreto-lei n.º 2496 que demonstra a favorabilidade do governo de Bernardino Machado face à Cruzada das Mulheres Portuguesas, em detrimento da Assistência das Portuguesas às Vítimas da Guerra (Doc. 5). 2.3. Visualização e análise de uma iconografia que mostra a “venda da flor”: uma atividade que pretendia arrecadar fundos para o auxílio dos soldados na Guerra e das famílias que ficaram para trás. Tornou-se numa das atividades onde havia rivalidade entre os dois grupos de apoio portugueses (Doc. 6).	
--	--	---	--

3. Em Portugal, devido à entrada na guerra ter sido tardia e distanciada geograficamente das zonas de combate, a mobilização das mulheres para os setores de trabalho masculinizados não foi significativa, nem apoiada. Contudo, o produto que mais se exportava em Portugal eram as conservas de peixe, devido à abundância de sardinha nas costas portuguesas, e a sua mão-de-obra era maioritariamente feminina (70 a 80%). A procura por mão-de-obra feminina deve-se ao facto de as fábricas poderem pagar salários mais baixos, de possuírem trabalhadoras pouco conflituosos e de muitas mulheres terem experiência na prática tradicional da salga do peixe. Com o desencadear da guerra, a procura de conservas de peixe aumentou por parte dos países beligerantes. Este aumento deve-se às conservas	3. Avalia de que modo a Grande Guerra valorizou a indústria de conservas portuguesa.	3.1. Leitura e análise de um discurso histórico de Ana de Castro Osório (Doc. 7). 3.2. Leitura e análise de um documento historiográfico sobre o aumento das exportações das conservas de peixe em Portugal durante a Grande Guerra (Doc. 8). 3.3. Visualização e análise de vários documentos iconográficos retratando o papel das mulheres nas indústrias de conservas (Doc. 9).	
--	--	--	--

serem um produto conservável proporcionando a alimentação dos soldados na guerra. As receitas das exportações aumentarem de 2484 contos um ano antes da guerra para 22 937 contos em 1919.			
--	--	--	--

Competências específicas da História:

- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;
- Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem;
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Anexo IX



A Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelo seu cunho nacionalista, “contribuiu para atenuar o papel das feministas como grupo de pressão, esvaziando as suas reivindicações no contexto «patriótico».

João Esteves, 2010

**Os homens foram
combater... e agora?
o que fazer?**



Quais foram os motivos para a criação de grupos de enfermeiras portuguesas para o auxílio na Guerra?



Doc. 1: O grupo “Assistência das portuguesas às vítimas da Guerra”

Com a declaração de guerra da Alemanha a Portugal, as monárquicas e católicas anteciparam-se às republicanas e anunciaram a formação de uma associação, “sem cor política” e com fins caritativos, intitulada Assistência das Portuguesas às Vítimas da Guerra (...) O governo temeu a influência que esta poderia exercer numa sociedade já tão dividida quanto à guerra, ordenou uma apertada vigilância às suas atividades e não a autorizou a formar enfermeiras, obrigando as associadas e simpatizantes a frequentar os cursos da Cruz Vermelha. A partir de maio de 1916, são muitas as mulheres da aristocracia a frequentar os cursos de enfermagem, de modo que a Cruz Vermelha, apesar das reticências iniciais de alguns membros do governo, será a primeira instituição a enviar uma formação sanitária para França que incluiu damas-enfermeiras.

MONTEIRO, Natividade (2016) – Mulheres Portuguesas em Tempo de Guerra (1914-1918). «Nação e Defesa». N° 145, 109-121

Doc. 4: As mulheres da Cruzada das Mulheres Portuguesas



 **Primeira-Dama Elzira Dantas Machado (1865-1942)**



Ana de Castro Osório (1872-1935)

Doc. 3: Grupo de estagiárias no Hospital Militar de Belém (1918)



Doc. 4: Diploma de conclusão do curso de enfermeira



SILVA, Helena da (2017) – As Enfermeiras de Guerra da Cruzada das Mulheres Portuguesas (1916-1919). «Revista CEPIHS». Nº 7, 341-3

Doc. 5: Local – Palco das enfermeiras portuguesas na frente de batalha

Ilustração Portuguesa (1917). 2:600, p. 0142



**Como se justifica a rivalidade
entre as associações
monárquicas e republicanas?**



Separação da Igreja do Estado



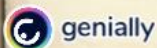
Doc. 6: A separação da Igreja e do Estado durante a 1.^a República Portuguesa.

O Século: suplemento humorístico, 8 de dezembro de 1910, Lisboa, Portugal.

Doc. 7: Apoio governativo à Cruzada das Mulheres Portuguesas

Artigo 1º - São reconhecidas como sociedades de socorros voluntários e autorizadas a proceder ao levantamento, transporte e tratamento de feridos e doentes, quer em tempo de guerra quer em tempo de paz, bem como à organização e à administração de formações e estabelecimentos sanitários, as comissões de hospitalização e enfermagem da Cruzada das Mulheres Portuguesas.

Decreto N° 2493, 3.07.1916, Lisboa.



Artigo 3º - São reconhecidas como auxiliares dos serviços de saúde do exército e consideradas para todos os efeitos como associações beneficentes e como constituindo os serviços da Cruz Vermelha Portuguesa apenas as seguintes entidades: Sociedade da Cruz Vermelha Portuguesa e Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelas suas comissões de hospitalização e enfermagem.

Artigo 4º - O pessoal das comissões de hospitalização e enfermagem da Cruzada das Mulheres Portuguesas poderá usar os distintivos, a bandeira e o braçal da Convenção de Genebra, ou empregá-los para designar e proteger o material, formações e estabelecimentos sanitários a seu cargo, nos termos dos artigos 18º a 23º da mencionada Convenção.

Doc. 8: A cruzada das mulheres



A Festa da Flor (1916)



A Primeira Guerra Mundial levou ao aumento da participação das portuguesas na produção do país?

Doc. 9: A necessária participação das portuguesas na produção do país

No nosso país bem pouco se tem concedido à mulher, apesar mesmo da guerra que nos tem levado uns poucos de mil homens (...). É para nós uma dolorosa surpresa, quando nos dizem que não há braços para os trabalhos agrícolas e por isso a terra fica improdutiva, (...). Não há funcionários para os caminhos de ferro e fecham-se as bilheteiras por não haver mãos masculinas que cortem e vendam bilhetes! Os carteiros atrasam os serviços porque não é bastante o seu pessoal masculino! As crianças têm escolas fechadas porque muitos professores foram mobilizados. As indústrias e o comércio perturbam-se, porque os homens são chamados ao cumprimento do dever militar. Por acaso não há mulheres em Portugal que reclamem o direito de servir a Pátria, substituindo os homens no trabalho e preparando para a sua volta uma riqueza e alegria mais farta e fecunda? Por acaso os homens de Portugal desprezam tão fundamentalmente as qualidades de trabalho das suas mulheres que lhes não confiam tão somenos tarefa na luta pelo triunfo da nossa raça e da nossa Pátria.

Osório, Ana de Castro (1918). Em tempo de Guerra. Aos Homens e Mulheres do meu País. Lisboa: Ventura

Doc. 10: O protagonismo da indústria portuguesa das conservas durante a Grande Guerra

A indústria portuguesa das conservas estava ao rubro com o aumento da procura. A conservação de alimentos permitida pela esterilização era perfeita para alimentar os milhares de homens atirados para as trincheiras e, se vender para o estrangeiro já antes era uma realidade para os empresários, com a I Guerra Mundial o sector teve o seu arranque definitivo. (...) As conservas eram enviadas não só às tropas portuguesas que combatiam em África e na Flandres, mas também aos exércitos de países aliados contra a Alemanha. Inglaterra, França e Itália eram os principais destinos. (...) Fisicamente longe do conflito, a indústria aproveitava a oportunidade. A exportação – cerca de 90% era de sardinha, mas também incluía atum e outro peixe não especificado – passou de 25.794 toneladas em 1913, para 40.838 toneladas em 1919. Os dados disponibilizados pelo INE mostram ainda que, em valor, as vendas valiam 2484 contos um ano antes da guerra. Um ano depois do conflito, em 1919, tinham aumentado para 22.937 contos. Em 1920, as exportações de sardinha chegaram a valer 40.949 contos, mesmo que em quantidade o país tivesse exportado consideravelmente menos.

Silva, Ana Rute (2014). A I Guerra Mundial deu “lucros! Muitos lucros!” à indústria das conservas.

Doc. 11: A mão-de-obra da Indústria de Conservas



Anexo X

Critérios	Redação das cartas de “Madrinha de Guerra” e do Soldado			
	Descritores de Desempenho			
	5 (Muito Bom)	4 (Bom)	3 (suficiente)	2 e 1 (Insuficiente)
Estruturação (20 Pontos)	• Apresenta todos os elementos estruturais indicados (4): - Envelope com a indicação dos nomes e moradas; - Introdução da carta: local e data por extenso; assunto; nome do destinatário no canto superior esquerdo; - Corpo da carta com a mensagem que se pretende transmitir com princípio, meio e fim completos; - Conclusão com a indicação do nome da pessoa que está a escrever. • Organiza a carta de forma coerente e articulada com o tema. (20 Pontos)	• Apresenta quase todos os elementos estruturais indicados: até 3. • Apresenta alguma imprecisão numa das etapas da carta. (15 Pontos)	• Apresenta poucos elementos estruturais indicados: até 2. • Apresenta imprecisões em mais de uma das etapas da carta. (10 Pontos)	• Apresenta muito poucos elementos estruturais indicados: menos de 2. • Apresenta muitas falhas nas etapas indicadas. (5 Pontos)
Organização do Trabalho	• Trabalho construído de forma muito bem	• Trabalho construído de forma bem organizada,	• Trabalho construído sem organização, revelando	• Trabalho construído de forma desorganizada,

(5 Pontos)	organizada, seguindo um fio condutor, revelando uma clara apreensão das competências previstas para a atividade. (5 Pontos)	revelando uma apreensão das competências previstas para a atividade. (3,75 Pontos)	uma frágil apreensão das competências previstas para a atividade. (2,5 Pontos)	sem um fio condutor, não revelando uma apreensão das competências previstas para a atividade. (1,25 Pontos)
Elementos de Layout (5 Pontos)	A cor de fundo, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma bastante consistente em todo o trabalho e garantem-lhe qualidade estética. (5 Pontos)	A cor de fundo, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma consistente em todo o trabalho. (3,75 Pontos)	A cor de fundo, o tamanho da letra e a fonte nem sempre são usadas de forma consistente em todo o trabalho. (2,5 Pontos)	A cor de fundo, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma inconsistente em todo o trabalho. (1,25 Pontos)
Criatividade e Originalidade (10 Pontos)	Apresenta um trabalho completo e original, com muita criatividade. (10 Pontos)	Apresenta um trabalho completo e revela alguma originalidade e alguma criatividade. (7,5 Pontos)	Apresenta um trabalho completo, mas com pouca originalidade e pouca criatividade. (5 Pontos)	Apresenta um trabalho incompleto, simples, sem criatividade e sem originalidade. (2,5 Pontos)
Conteúdo da carta escrita pela “Madrinha de Guerra” (20 Pontos)	- Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é muito pertinente; - Apresenta informação para além da abordada em aula; - Contextualiza corretamente a informação selecionada. - Apresenta as seguintes temáticas:	- Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é pertinente; - Apresenta com alguma imprecisão informação para além da abordada em aula;	- Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é pouco pertinente; - Apresenta com muitos erros a informação para além da abordada em aula; - Contextualiza a informação com algumas falhas e imprecisões;	- Apresenta uma narrativa sem informação histórica; - Não apresenta informação para além da abordada em aula; - Contextualiza a informação com falhas e imprecisões significativas. - Não apresenta as temáticas indicadas

	- Ocupação da “madrinha de Guerra”; - Condições económicas e sociais da mesma. (20 Pontos)	• Contextualiza a informação selecionada; • Apresenta com alguma imprecisão uma das temáticas indicadas. (15 Pontos)	• Apresenta com imprecisão as temáticas indicadas (10 Pontos)	(5 Pontos)
Conteúdo da carta escrita pelo soldado (20 Pontos)	• Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é muito pertinente; • Apresenta informação para além da abordada em aula; • Contextualiza corretamente a informação selecionada. • Apresenta as seguintes temáticas: - Relato da vida nas trincheiras; - Sentimentos do soldado (vida na trincheira, sentimento de dependência em relação às enfermeiras e de substituição pelas mulheres de cargos até então ocupados pelos homens). (20 Pontos)	• Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é pertinente; • Apresenta com alguma imprecisão informação para além da abordada em aula; • Contextualiza a informação selecionada. • Apresenta com alguma imprecisão uma das temáticas indicadas. (15 Pontos)	• Apresenta uma narrativa cuja informação histórica é pouco pertinente; • Apresenta com muitos erros a informação para além da abordada em aula; • Contextualiza a informação com algumas falhas e imprecisões. • Apresenta com imprecisão as temáticas indicadas. (10 Pontos)	• Apresenta uma narrativa sem informação histórica; • Não apresenta informação para além da abordada em aula; • Contextualiza a informação com falhas e imprecisões significativas. • Não apresenta as temáticas indicadas. (5 Pontos)
Pensamento Reflexivo (10 Pontos)	• Apresenta um pensamento reflexivo fundamentado no desenvolvimento da carta.	• Apresenta um pensamento reflexivo no desenvolvimento da carta.	• Apresenta um pensamento reflexivo suficiente no desenvolvimento da carta.	• Não apresenta um pensamento reflexivo.

	(10 Pontos)	(7,5 Pontos)	(5 Pontos)	(2,5 Pontos)
Correção Linguística (Comunicação em História) (10 Pontos)	• Não dá erros ortográficos nem de pontuação; • Utiliza o vocabulário diversificado e específico da disciplina.	• Dá poucos erros ortográficos e comete raros erros de pontuação. • Utiliza o vocabulário específico da disciplina.	• Dá alguns erros ortográficos e de pontuação. • Utiliza o vocabulário específico da disciplina de forma incorreta.	• Dá muitos erros ortográficos e de pontuação, tornando o texto incompreensível; • Não utiliza vocabulário específico da disciplina.
	(10 Pontos)	(7,5 Pontos)	(5 Pontos)	(2,5 Pontos)

Critérios	Trabalho de Pesquisa sobre o tema “Portuguesas e portugueses na Primeira Guerra Mundial”			
	Descritores de Desempenho			
	5 (Muito Bom)	4 (Bom)	3 (suficiente)	2 e 1 (Insuficiente)
Estrutura do Trabalho de Pesquisa (25 Pontos)	• Apresenta todos os elementos estruturais indicados e de forma completa (4): 1. Capa; 2. Introdução ao tema; 3. Texto expositivo sobre o tema do trabalho à luz da igualdade de género; 4. Reflexão final que contenha a opinião do par. • Organiza o trabalho de forma coerente e articulada com o tema.	• Apresenta quase todos os elementos estruturais indicados: até 3. • Apresenta alguma imprecisão numa das etapas do trabalho.	• Apresenta poucos elementos estruturais indicados: até 2. • Apresenta imprecisões em mais de uma das etapas do trabalho.	• Apresenta muito poucos elementos estruturais indicados: menos de 2. • Apresenta muitas falhas nas etapas indicadas.
	(25 Pontos)	(18,75 Pontos)	(12,5 Pontos)	(6,25 Pontos)

Organização do Trabalho (5 Pontos)	• Trabalho construído de forma muito bem organizada, seguindo um fio condutor, revelando uma clara apreensão das competências previstas para a atividade. (5 Pontos)	• Trabalho construído de forma bem organizada, revelando uma apreensão das competências previstas para a atividade. (3,75 Pontos)	• Trabalho construído sem organização, revelando uma frágil apreensão das competências previstas para a atividade. (2,5 Pontos)	• Trabalho construído de forma desorganizada, sem um fio condutor, não revelando uma apreensão das competências previstas para a atividade. (1,25 Pontos)
Elementos de Layout (5 Pontos)	• A cor de fundo, os links, as imagens, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma bastante consistente em todo o trabalho e garantem-lhe qualidade estética. (5 Pontos)	• A cor de fundo, os links, as imagens, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma consistente em todo o trabalho. (3,75 Pontos)	• A cor de fundo, os links, as imagens, o tamanho da letra e a fonte nem sempre são usadas de forma consistente em todo o trabalho. (2,5 Pontos)	• A cor de fundo, os links, as imagens, o tamanho da letra e a fonte são usadas de forma inconsistente em todo o trabalho. (1,25 Pontos)
Criatividade e Originalidade (10 Pontos)	• Apresenta um trabalho completo e original, com muita criatividade. (10 Pontos)	• Apresenta um trabalho completo e revela alguma originalidade e alguma criatividade. (7,5 Pontos)	• Apresenta um trabalho completo, mas com pouca originalidade e pouca criatividade. (5 Pontos)	• Apresenta um trabalho incompleto, simples, sem criatividade e sem originalidade. (2,5 Pontos)
Tratamento da Informação (Interpretação de fontes históricas) (25 Pontos)	• Seleciona informação pertinente, rigorosa e adequada ao tema e à problemática histórica que se propôs abordar; • Apresenta informação para além da abordada em aula;	• Seleciona informação pertinente, mas com algumas imprecisões ao nível do rigor histórico e/ou adequação da informação selecionada relativamente à problemática em análise;	• Seleciona informação, apresentando algumas falhas ao nível do rigor histórico e/ou adequação da informação selecionada relativamente à	• Seleciona de forma desadequada a informação e apresenta falhas significativas ao nível do rigor histórico e/ou adequação da informação selecionada

	•Seleciona e integra citações, tabelas, gráficos, mapas e/ou ilustrações devidamente contextualizados, citados, legendados e referenciados; •Contextualiza corretamente a informação selecionada. (25 Pontos)	•Apresenta com alguma imprecisão informação para além da abordada em aula; •Seleciona e integra citações, tabelas, gráficos, mapas e/ou ilustrações devidamente contextualizados, com algumas imprecisões a nível da citação, legendagem e referenciação dos mesmos; •Contextualiza a informação selecionada. (18,75 Pontos)	problemática em análise; •Apresenta com muitos erros a informação para além da abordada em aula; •Revela algumas imprecisões e falhas na seleção/ integração/ contextualização de citações, tabelas, gráficos, mapas e/ou ilustrações; •Contextualiza a informação com algumas falhas e imprecisões. (12,5 Pontos)	relativamente à problemática em análise; •Não apresenta informação para além da abordada em aula; •Revela imprecisões e falhas significativas na seleção/ integração/ contextualização de citações, tabelas, gráficos, mapas e/ou ilustrações; •Contextualiza a informação com falhas e imprecisões significativas. (6,25 Pontos)
Pensamento reflexivo (15 Pontos)	•Apresenta um pensamento reflexivo fundamentado sobre o tema, contendo as seguintes temáticas: 1. Igualdade de Género; 2. O papel das mulheres e dos homens durante a guerra; 3. A continuidade ou mudança dos valores e	•Apresenta um pensamento reflexivo acerca do tema, apenas com 2 temáticas de reflexão. •Aprofunda os seus conhecimentos com algum espírito crítico.	•Apresenta um pensamento reflexivo acerca do tema com apenas 1 temática de reflexão. •Aprofunda alguns conhecimentos com pouco espírito crítico.	•Não apresenta um pensamento reflexivo acerca do tema. •Aprofunda poucos conhecimentos com fraco espírito crítico.

	comportamentos da sociedade portuguesa. • Procura aprofundar os seus conhecimentos, revelando espírito crítico. (15 Pontos)			
		(11,25 Pontos)	(7,5 Pontos)	(5,75 Pontos)
Correção Linguística (Comunicação em História) (10 Pontos)	• Não dá erros ortográficos nem de pontuação. • Utiliza o vocabulário diversificado e específico da disciplina. (10 Pontos)	• Quase não dá erros ortográficos e comete raros erros de pontuação. • Utiliza o vocabulário específico da disciplina. (7,5 Pontos)	• Dá alguns erros ortográficos e de pontuação. • Utiliza o vocabulário específico da disciplina de forma incorreta. (5 Pontos)	• Dá muitos erros ortográficos e de pontuação. • Não utiliza vocabulário específico da disciplina. (2,5 Pontos)
Bibliografia (5 Pontos)	• Coloca Bibliografia; • Todas as fontes citadas e consultadas no Portefólio estão referenciadas de forma correta. (5 Pontos)	• Coloca Bibliografia; • Faltam poucos elementos nas referências apresentadas na Bibliografia. (3,75 Pontos)	• Coloca Bibliografia; • Faltam alguns elementos nas referências apresentadas na Bibliografia. (2,5 Pontos)	• Coloca bibliografia, com falhas significativas; • Referencia as fontes consultadas com muitas falhas. (1,25 Pontos)

Anexo XI

Tema: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX			
Subtema: Hegemonia e declínio da influência europeia			
Sumário: As mulheres no pós-guerra.			Tempo letivo: 50 minutos
Aprendizagens Essenciais: • Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.			Conceitos:
Situação-problema:			
Questões-orientadoras: • Que continuidades e mudanças económicas se registam para as mulheres entre as duas guerras?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. Terminada a Guerra, a 11 de novembro de 1918, foi pedido às mulheres que regressassem ao “lar”, descredibilizando todo o seu trabalho durante a guerra. A paz implicaria também o regresso à família tradicional, homem a trabalhar e mulher a cuidar da casa e dos filhos. Esta rápida desmobilização teve por objetivo reincorporar os veteranos de guerra na economia, sendo preciso o despedimento das mulheres que estavam a ocupar os seus cargos na indústria. Ainda teve como finalidade restaurar a identidade masculina, após quatro anos sob a dependência das enfermeiras, que cuidavam de si na frente de batalha e das mulheres que asseguraram a produção da sua alimentação e do armamento. Porém, não se regista o inteiro regresso à “normalidade”. As novas	1. Analisa as continuidades e mudanças económicas que se registam para as mulheres no após guerra.	1.1. A estratégia de aprendizagem consistirá na divisão da turma em duplas. Metade da turma receberá um documento escrito, acompanhado de um documento iconográfico sobre a desmobilização das mulheres após a guerra e a outra metade receberá um documento escrito, acompanhado de um iconográfico, que retrata a mobilização das mulheres para a indústria moderna e para o setor dos serviços. A cada dupla é pedido que realizem uma caricatura sobre os documentos que lhe são atribuídos, retratando como as mulheres eram vistas pela sociedade.	• Participação oral e qualidade das intervenções; • Capacidade de análise de fontes diversas. • Resolução de exercícios ao longo da aula.
---	--	--	---

estratégias de produção de massa garantem a feminização da indústria moderna. Regista-se uma nova divisão sexual do trabalho, com a atribuição às mulheres de trabalhos repetitivos e sem qualificação na esteira do Taylorismo. O desenvolvimento do setor terciário contribuiu para o aumento da atividade feminina, mais concretamente para as jovens burguesas, que detinham acesso aos estudos secundários e superiores. Foram estas jovens que ganharam uma maior independência monetária e uma maior liberdade social.			
Competências específicas da História: • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem;			

- Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Anexo XII

Texto 1 – Pós-guerra

Quando tocam os sinos do armistício a 11 de Novembro de 1918, a guerra deixa uma Europa exangue alado de uma América triunfante (...). Para as mulheres, a quem os aduladores ocasionais ou os partidários da emancipação feminina tinham prometido um futuro radioso com palavras pomposas, ou pelo menos uma indispensável participação no esforço de reconstrução, chegou o momento de ceder o lugar. Rotuladas de oportunistas e muitas vezes de incapazes, são convidadas a regressar ao lar e às tarefas femininas.

(...) Na lógica de um interlúdio acabado e de um sacrifício doravante inútil, a desmobilização feminina é, por toda a parte, rápida e brutal, particularmente para as operárias de guerra, as primeiras a ser despedidas. (...) Na Alemanha e na Grã-Bretanha (...) uma política de desmobilização tem por objectivo recriar, no mais curto dos prazos, um mercado de trabalho sexualmente diferenciado e restaurar famílias tradicionais, sustentadas pelo pai e com a mãe permanecendo em casa.

(...) Apostando numa rápida reintegração dos veteranos na família e no trabalho, esta violência que é feita às mulheres parece ter uma função tanto psicológica como económica: por um lado, reafirmar uma identidade masculina abalada por quatro anos de combates anónimos, por outro lado apagar a guerra e responder, num período de febre social e reacção política, ao profundo desejo dos combatentes de restaurar o antigo mundo.

Thébaud, Françoise (1991). *A Grande Guerra. In História das Mulheres O século XX*. Porto: Edições Afrontamento. Pp: 78-79



Figura 1 – Alunos e alunas numa escola maternal

Anexo XIII

Texto 2 – Pós-guerra

O desmoronamento dos ofícios da costura e da indústria ao domicílio é acompanhado (...) por um aumento do peso das mulheres na grande indústria moderna (metalurgia ligeira e indústria elétrica), na esteira do taylorismo. (...) Tanto em França como na Grã-Bretanha, apesar da oposição sindical, as novas estratégias de produção de massa implicam a expansão do trabalho feminino na fábrica, no quadro de uma nova divisão sexual do trabalho que atribui às mulheres – lição da guerra – trabalhos repetitivos não qualificados. (...) As mulheres surgem como agentes da modernidade, mais aptas que os seus companheiros, envelhecidos ou traumatizados, a abraçar as novidades do século.

Terceira mudança importante: o desenvolvimento dos empregos terciários, prestes a tornarem-se o lugar privilegiado da actividade feminina, no comércio, nos bancos, nos serviços públicos e mesmo nas profissões liberais, que se abrem mais amplamente às mulheres. (...) Esta feminização do terciário permite às jovens da burguesia exercer uma profissão e obter um relativo direito ao trabalho. Neste aspecto, muitas vezes conscientes de não se assemelharem às suas mães, são elas as primeiras a ganhar com a guerra. Os seus modelos são mulheres ativas e independentes (...).

Thébaud, Françoise (1991). *A Grande Guerra. In História das Mulheres O século XX.*

Porto: Edições Afrontamento. P:82



Figura 1 - Grupo de empregadas de escritório

Anexo XIV

Tema: A EUROPA E O MUNDO NO LIMIAR DO SÉCULO XX			
Subtema: Sociedade e cultura num mundo em mudança			
Sumário: Os “loucos anos 20”. O sufragismo.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura.		Conceitos: <i>Flapper/ Garçonne</i> ; feminismo; sufragismo.	
Situação-problema: <i>1914 teria podido ser o ano das mulheres, mas foi o ano da guerra, que veio repor cada sexo no seu lugar.</i> Thébaud, Françoise (1991). A Grande Guerra. In História das Mulheres O século XX. Porto: Edições Afrontamento. P: 35			
Questões-orientadoras: - Como é que a guerra proporcionou as mudanças das mentalidades e dos costumes? - Que continuidades e mudanças políticas e civis se registam para as mulheres entre as duas guerras?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. Com a I Guerra Mundial, as posturas e os comportamentos das pessoas perante a vida alteraram-se de forma notória. O sofrimento e destruição causados pela guerra eram memórias demasiado dolorosas que a sociedade tentou apagar do pensamento coletivo. Por isso e aproveitando a prosperidade económica que se fazia sentir na década de 20, a sociedade desenvolveu novos hábitos de lazer e de uma intensa vida noturna. Esta década ficou conhecida pelos “loucos anos 20”. O convívio noturno era feito em cafés, bares, cabarés, entre outros. Nestes locais, o consumo de álcool e tabaco era exagerado, tanto pelos homens como pelas mulheres e eram animados pelos novos estilos de música (<i>jazz</i>) e dança	1. Explica como é que a guerra proporcionou as mudanças das mentalidades e dos costumes.	Motivação: 1.1. Observação e análise de um documento iconográfico, com o objetivo dos alunos e das alunas verificarem que após a Grande Guerra intensificou-se a vida noturna, assim como o convívio entre sexos. 1.2. Observação e análise de documentos iconográficos, de forma aos alunos e às alunas perceberem a liberdade que as mulheres passaram a gozar nos anos 1920. 1.3. Leitura e análise de um documento histórico, com o objetivo de alunos e alunas avaliarem o conceito de <i>Flapper/ Garçonne</i>, assim	• Capacidade de interpretação e análise de documentos de fontes diversas. • Participação oral em contexto de aula e qualidade das intervenções. • Resolução de exercícios ao longo da aula.
---	---	--	---

(<i>charleston, tango e foxtrot</i>). A moda também sofreu alterações tornando-se mais cômoda, tanto para homens como para mulheres. Referente às mulheres, estas experienciam uma certa liberdade de movimentos: substituem o espartilho pelo <i>soutien</i>, os vestidos passam a ter cortes retos e sobem até ao joelho, o cabelo é cortado à <i>garçonne</i> e começam a usar maquilhagem extravagante. <i>Flappers</i> ou <i>Garçonnes</i> foram as designações atribuídas a estas mulheres, de forma depreciativa. Tal deve-se também às suas vivências noturnas, como por exemplo, os encontros nos automóveis, sempre acompanhadas do sexo masculino. Estes comportamentos, considerados do género masculino, dividem opiniões, por um lado, as jovens adquirem uma liberdade de atitudes, por outro, a mulher emancipada tem de deixar de ser uma “mulher”		como este se traduziu na mudança das mentalidades. 1.4. Observação e análise de dois documentos iconográficos, para os alunos e as alunas identificarem o novo estilo de música e dança que surgiu nos anos 20. 1.5. Observação e análise de dois documentos iconográficos, com o objetivo de os alunos e as alunas identificarem as diferenças de vestuário antes e após a guerra.	
--	--	--	--

para se tornar uma <i>garçonne</i>, para adquirir a sua presença na sociedade. Porém, note-se que estes comportamentos só foram vivenciados por uma pequena percentagem da população, a jovem burguesia. O comportamento vivenciado por esta geração foi condenado por uma grande parte da sociedade, que a considerava escandalosa e lutava por manter os valores morais tradicionais. 2. Na segunda metade do século XIX, o sufrágio Universal ainda não era uma realidade. O sufrágio censitário reinava, deixando de lado a maior parte da população (homens que não tivessem o rendimento mínimo estipulado e todas as mulheres). Para além desta discriminação política, as mulheres não possuíam capacidade civil, estipulada nos	2. Analisa as continuidades e mudanças políticas e civis que se registam para as mulheres no após guerra.	2.1. Observação de um documento iconográfico para os alunos e as alunas descodificarem os conceitos: sufragismo e feminismo. 2.2. Observação de um documento iconográfico, de maneira a alunos e alunas identificarem a sufragista inglesa que	
---	---	--	--

Códigos Civis. Por outras palavras, as mulheres estavam sujeitas à obediência ao marido. O seu único papel, principalmente pertencentes à alta burguesia, seria o cuidado do lar. Este pensamento era defendido pela Igreja Católica, pelo Estado e pela Medicina, defendendo que as mulheres tinham uma natureza frágil e delicada. É neste contexto que surgem as sufragistas, ou seja, as que lutam pelo direito ao voto feminino. Inicialmente pacíficas, principalmente pelo uso da palavra, as suas reivindicações tornam-se violentas no início do século XX, sendo mais radical na Inglaterra, com Emmeline Pankhurst como líder. Esta luta deu os seus frutos nos países do Norte da Europa, devido a serem países protestantes, sem o pensamento conservador católico. Também na Inglaterra, os ataques cada vez mais violentos e, principalmente, devido à		mobilizou tanto burguesas, como operárias. 2.3. Observação e análise de um videograma, para os alunos e as alunas analisarem o caráter violento do movimento sufragista. 2.4. Observação e análise de uma tabela que representa os anos em que foram adquiridas as capacidades políticas e civis das mulheres nos principais países ocidentais, com o objetivo de os alunos e as alunas analisarem que o processo de emancipação feminina foi processado de forma lenta.	
---	--	---	--

fatalidade de Emily Davidson (sufragista) num <i>Derby</i>, onde o rei George V estava presente, prepararam o caminho para conceder o sufrágio universal. Note-se que, estas mulheres tinham o apoio de alguns homens estadistas, também. Porém, 1914 foi o ano da Primeira Guerra Mundial, onde veio “repor cada sexo no seu lugar”. Os valores tradicionais suplantaram a enorme luta das sufragistas. Os homens foram combater e as mulheres ficaram em casa, à espera dos mesmos. Os grupos feministas, por toda a Europa, convergiram as suas forças para auxiliar os soldados, descartando a sua luta pela igualdade. Terminada a Grande Guerra, esperava-se que lhes fosse concedido o voto, mas, na maior parte da Europa, tiveram que esperar pelo final da 2.ª			
---	--	--	--

Guerra Mundial para este pedido lhes ser concedido. O que as mulheres conseguem são estatutos jurídicos menos discriminatórios. A obediência ao marido dá lugar à igualdade dos cônjuges, é-lhes concedido o direito ao divórcio, assim como o direito de dispor dos seus bens. Contudo, simultaneamente, no período entre as duas guerras, os papéis familiares continuam marcados pelo sexo. É uma época de movimentos contraditórios, onde as mulheres adquirem certas liberdades, enquanto concilia a sua “natureza” de ser mãe.			
Competências específicas da História: • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; • Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica.			

9th Grade

Os “loucos anos 20” e o sufragismo

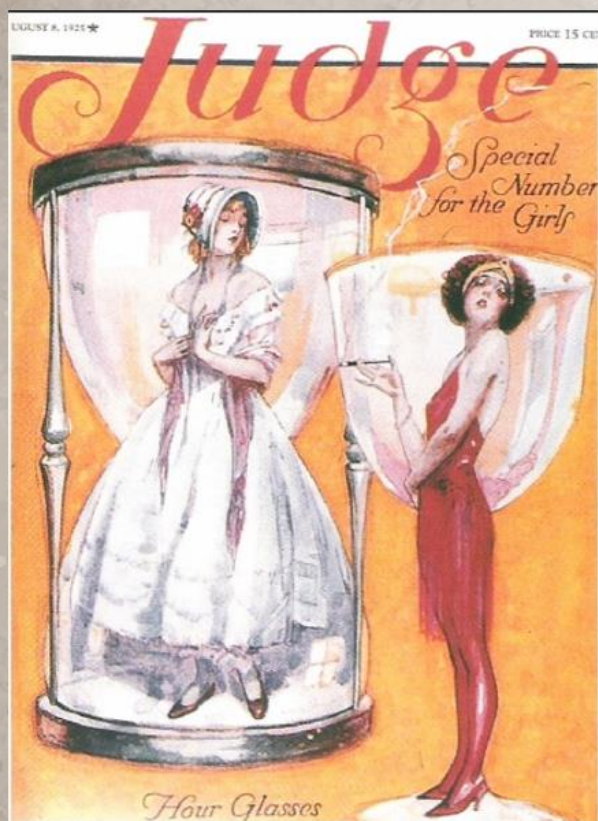




A burguesia num convívio noturno



Novos hábitos femininos



Capa de uma revista norte-americana, 1925



Moda masculina nos anos 20



Apelo de uma flapper aos pais

Page, Ellen Welles. Publicado no The Outlook, em 6 de Dezembro de 1922

Se me julgam pelas aparências, acho que sou uma *flapper*. Estou dentro da idade. Uso cabelo curto, escorrido, o emblema da *flapper* (oh, e que conforto isso é!). Ponho pó de arroz no nariz. Uso saias com franjas, *sweaters* berrantes, *écharpes*, [...] sapatos de salto baixo. Adoro dançar. Passo muito tempo em automóveis. Vou a festas, jogos, corridas e outros eventos nas escolas de rapazes. E, no entanto, algumas *superflappers* verdadeiras corariam de vergonha se admitissem ser como eu ou até conhecer-me. Não uso *rouge*, *baton* nem depilo as sobrancelhas. Não fumo, (tentei mas não gosto), bebo ou conto piadas picantes. [...] E, supremo desrespeito pelas regras da *flapper*, não tenho um amante!



A flapper

Claro que há muito graus de *flapper*. Há a *semiflapper*, a *flapper*, a *superflapper*. Cada uma destas categorias tem vários graus. Presumivelmente, encaixo-me algures no meio da primeira categoria. Penso que, neste momento, todos se dão conta que houve uma mudança clara nas nossas atuações controversas. O *jazz* alterou-se e, provavelmente, continuará a alterar-se até se tornar obsoleto. Os “encontros picantes” (pettings parties) estão gradualmente a sair de moda, de tanto se repetirem.



A febre do Jazz

Sim, sem dúvida que a nossa condição irremediável está a melhorar. Mas não foi para debater estes aspetos que encetei este artigo. Quero pedir-vos, a todos vós, pais e avós, e amigos e professores e clérigos, a vós que constituís a “geração mais velha”, que esqueçais as nossas fraquezas, pelo menos de momento, e que aprecieis as nossas qualidades. [...]

Vós! [...] Todos vós que gritais: “É o resultado da guerra!” E então [...] condenam-nos publicamente.

[...]

Nós debatemo-nos com um terrível problema. Têm de ajudar-nos. Deem-nos confiança, não desprezo. Deem-nos ajuda e conselho – não críticas. Elogiem-nos quando o merecemos. Sejam pacientes e compreensíveis perante os nossos erros. Nós somos a Geração Mais Nova. A guerra destruiu os nossos alicerces espirituais e desafiou a nossa fé. Estamos a lutar para readquirir o equilíbrio. [...] E não temos ninguém para quem nos voltar – ninguém a não ser o resto da juventude, que está tão perplexa e perturbada com os seus problemas como nós próprias. [...]

Como é que a guerra proporcionou as
mudanças das mentalidades e dos
costumes?



O sufragismo, o início...





Emmeline Pankhurst (1858-1928)

https://www.youtube.com/watch?v=VDXR6cjmSbc&ab_channel=ELKA

**Proporção de mulheres no
Parlamento (Câmara Baixa) e
datas de acesso à plena
capacidade política e civil,
nos principais países
ocidentais**

Sineau, Mariette (1991). *Direito e democracia*.

In História das Mulheres O século XX. Porto:

Edições Afrontamento. P: 553

PAÍSES	AS MULHERES NO PARLAMENTO		CAPA- CIDADE POLÍTICA	CAPACIDADE CIVIL (mulheres casadas)
	Ano de eleição	% de mulheres		
Finlândia	1991	38,5	1906	1919
Noruega	1989	35,7	1913	1888
Suécia	1991	33,8	1921	1920
Dinamarca	1990	33	1915	1925
Holanda	1989	25,3	1919	1956
Islândia	1991	23,8	1915	1923
Áustria	1990	21,8	1918	1811
Alemanha* (Federal)	1987	15,3	1919	1896
Espanha	1989	14,6	1931	1975
Suíça	1987	14	1971	1912
Luxemburgo	1989	13,3	1919	1972
Canadá	1988	13,2	1920	Fim séc. XIX/ /Com. séc. XX
Itália	1987	12,8	1945	1919
Bélgica	1991	9,4	1948	1958
Irlanda	1989	7,8	1918	1957
Portugal	1987	7,6	1976	1976
Estados Unidos	1990	6,4	1920	Fim séc. XIX/ /Com. séc. XX
Reino Unido	1987	6,3	1928	1882
França	1988	5,7	1944	1938
Grécia	1990	5,3	1952	Não há incapacid

Que continuidades e mudanças políticas e civis se registam para as mulheres entre as duas guerras?



*1914 poderia ter sido o ano das
mulheres, mas acabou por ser o ano
que veio repor cada sexo no seu lugar*



Thébaud, Françoise (1991). *A Grande Guerra. In História das Mulheres O século XX*. Porto: Edições Afrontamento. P: 35

Anexo XVI

Tema: A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX			
Subtema: Sociedade e cultura num mundo em mudança			
Sumário: A emergência da cultura de massas. O surgimento da publicidade.			Tempo letivo: 100 minutos
Aprendizagens Essenciais: Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura.			Conceitos: cultura de massas; <i>mass media</i> .
Situação-problema:			
Questões-orientadoras: - Como se desenvolveu a cultura de massas? - De que modo é que o aumento do consumo se relaciona com o surgimento da publicidade?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

1. A cultura de massas surgiu associada, principalmente, ao crescimento das classes médias. Com maior tempo livre, poder de compra e maior instrução tinham acesso a manifestações culturais que se tornaram a atração da maior parte da população. Procurava ir ao encontro dos gostos da população em geral, proporcionando divertimento, prazer e fantasia. Este fenómeno foi fruto de fatores como o desenvolvimento dos transportes e comunicações e a maior participação dos	1. Explica como se desenvolveu a cultura de massas.	Motivação: Visualização de um anúncio da atualidade, onde um homem aparece a publicitar um detergente da roupa. Tem como objetivo analisar a evolução da publicidade, no que diz respeito à discriminação de género. 1.1. Observação e análise de um documento iconográfico, a capa de uma banda desenhada dos anos 1920, para o(a)s discentes percecionarem um dos meios de comunicação que teve grande sucesso tanto por crianças, como por adultos. 1.2. Observação e análise de um videograma, o primeiro filme animado alinhado com som, o primeiro filme do Mickey Mouse (1928), de forma aos alunos e às alunas tomarem	• Capacidade de interpretação e análise de documentos de fontes diversas. • Participação oral em contexto de aula e qualidade das intervenções. • Realização de exercícios de consolidação de conhecimentos.
---	--	--	--

cidadãos nas atividades políticas, sociais e sindicais. Os <i>mass media</i> (meios de comunicação de grande divulgação) foram os grandes veículos de divulgação da cultura de massas. Por isso, assistiu-se ao crescimento dos jornais, revistas, rádio e cinema. 2. A par com o crescimento dos <i>mass media</i> surge a publicidade. Conquistou um lugar especial neste fenómeno cultural, pois é com ela que surge a moda, ou seja, a padronização da sociedade. As agências de publicidade começaram a estimular o consumo, desmoralizando um dos grandes valores da burguesia, a poupança. O cinema foi o principal impulso. Os atores e atrizes ganharam uma enorme fama, sendo as principais caras dos anúncios da época. Estes	2. Relaciona o aumento do consumo com o surgimento da publicidade.	conhecimento de quando surgiu o desenho animado. 1.3. Observação e análise de um documento iconográfico, de cromos desportivos, com o objetivo de os alunos e as alunas compreenderem como surgiu o desporto como espetáculo de massas. 2.1. Leitura e análise de um documento escrito, de maneira ao(à)s estudantes avaliarem como o cinema para as espetadoras femininas entregava as mulheres ao seu devido lugar na Europa ocidental. 2.2. Observação e análise de vários documentos iconográficos, de anúncios da época de revistas, de forma ao(à)s discentes	
---	--	--	--

eram idolatrados pelo público, que imitava a sua maneira de vestir, de falar e de se comportar. As mulheres eram as principais consumidoras (80%), sendo a maior parte da publicidade dirigida às mesmas. Surge, assim, um novo ideal feminino. Aliado à ocupação do lar, as mulheres começam a prestar especial atenção ao seu arranjo pessoal. A maquilhagem é, a partir deste período, património de todas as mulheres. O desenvolvimento da imprensa feminina proporcionou o elevado consumo por parte das mulheres. O conteúdo das revistas equacionava a liberdade com o corpo e a permanência de velhos estereótipos sobre as mulheres, ou seja, alinhava os novos hábitos (uso de maquilhagem, novos penteados, roupa mais sensual) com a		relacionarem o aumento do consumo com o surgimento da publicidade. 2.3. Observação e análise de dois documentos escritos, um anúncio feminino e um masculino, com o objetivo de os alunos e as alunas identificarem a publicidade da época como discriminação de género.	
---	--	---	--

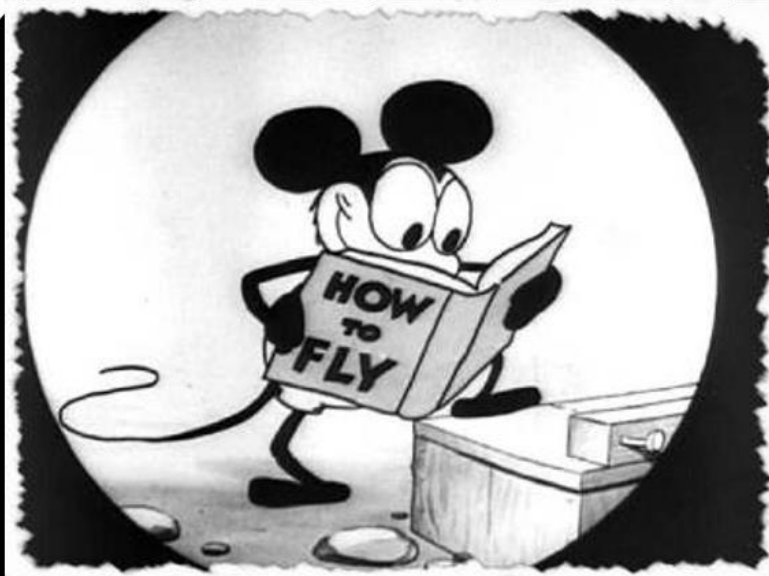
considerada natureza feminina (mulher que faz os trabalhos domésticos, que educa os filhos). A publicidade surge como discriminação de género, assegurando cada sexo no seu devido lugar. Os produtos considerados de homens (ferramentas, álcool, tabaco...) são publicitados por homens, assim como a cara dos anúncios a produtos considerados femininos (eletrodomésticos) são as mulheres.		Trabalho de casa: Guião para a realização de um anúncio para uma revista da década de 1920/1930 O presente trabalho consiste na realização de um anúncio para uma revista da década de 1920/1930.	
---	--	--	--

		Para te inspirares, consulta exemplos no Powerpoint intitulado “a Cultura de Massas”, que está na tua plataforma Teams. O anúncio é para ser feito a pares e deverá ser feito em formato digital, no Canva. Este terá que ter elementos que caracterizem a época referida (ex: maquilhagem; mulher maquilhada e de cabelos arranjados; ferramentas; eletrodomésticos; bebidas alcoólicas; tabaco, entre outros). <u>Tem em conta o produto que estás a publicitar e o teu público-alvo.</u> 	
--	--	--	--

Competências específicas da História:

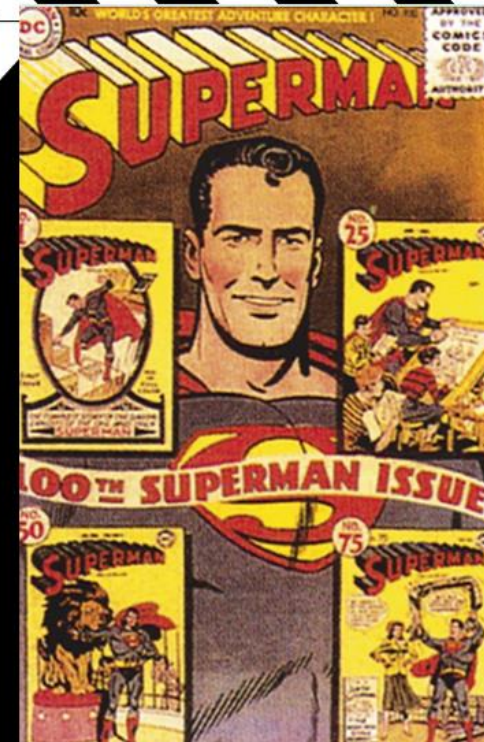
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica;
- Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.





O cinema animado

https://www.youtube.com/watch?v=eUNvU17nRow&ab_channel=DanielFontinele



A banda desenhada



Os cromos desportivos





O cinema para as espetadoras femininas

Os “ finais felizes ” de Hollywood entregam as mulheres ao lugar a que pertencem numa ordem patriarcal: ao herói, a uma morte nobre de auto-sacrifício ou, se se desviam das normas femininas, a um castigo adequado. [...] Entre os anos vinte e os anos sessenta, mas especialmente nas décadas de 1930 e 1940, Hollywood produziu um tipo de filme concebido para audiências femininas a que se chamava “ filmes de mulher ”.

[...] Embora representem as mulheres como heroínas e dêem voz às preocupações das mulheres, eles mostram repetidamente personagens passivas ou patéticas e apelam ao sofrimento empático das espetadoras.

Mais do que qualquer outro tipo de cinema, o filme de mulher levanta a questão da espetadora feminina. Ela identificava-se com o que via porque isso remetia para a sua experiência, imaginária ou real, ou porque tinha de interiorizar o papel que a sociedade lhe tinha atribuído?

④ Higonnet, Anne (1991). *Mulheres, imagens e representações*. P. 416

Revistas femininas

for your
EYES
Brilliance ~ Expression ~ Charm

Ethel Clayton, Photoplay Star, one of the many famous American Beauties who knows the value of "MAYBELLINE."

The Miracle of
Maybelline
Makes Every Face More Beautiful

A touch of MAYBELLINE works beauty wonders. Scan eyebrows and lashes are made to appear naturally dark, long and luxuriant. All the hidden loveliness of your eyes—their brilliance, depth and expression—is instantly revealed. The difference is remarkable. Girls and women everywhere, even the most beautiful actresses of stage and screen, realize that MAYBELLINE is the most important aid to beauty and use it regularly. MAYBELLINE is unlike other preparations, it is absolutely harmless, greaseless and delightful to use. Does not spread and smear on the face or stiffen the lashes. Each dainty box contains mirror and brush. Two shades: *Brown for Blondes, Black for Brunettes*. Get AT YOUR DEALER'S or direct from *Brunettes*. The AT YOUR DEALER'S or direct from *Brunettes*. Accept only genuine MAYBELLINE and your satisfaction is assured. Tear out this ad NOW as a reminder.

MAYBELLINE CO., 4750-74 Sheridan Road, CHICAGO

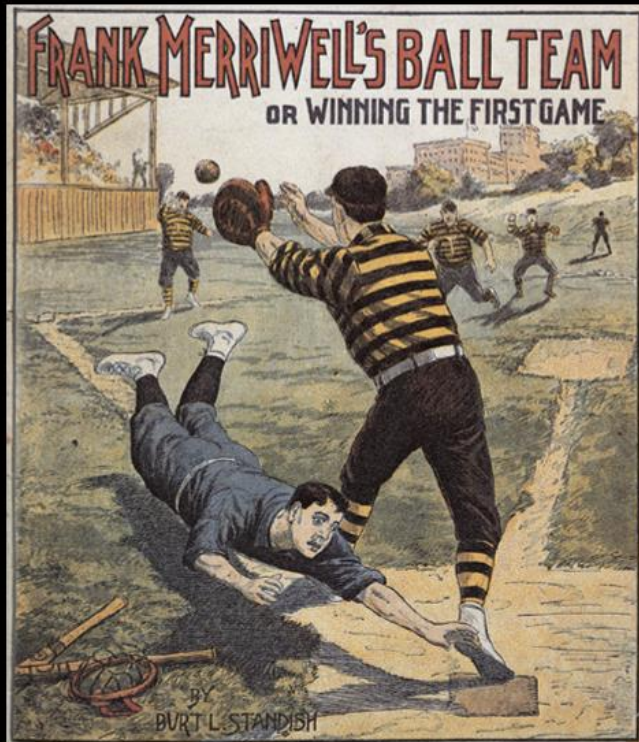
The Latest News in 1937
Stepping out in Style!

Style 498 \$4.98
Style 298 \$2.98
Style 429 \$4.29

A horizontal rectangular graphic featuring a repeating chevron pattern of black and white triangles pointing to the right. On the far left, there are three small white circles arranged vertically.



O surgimento da publicidade



Anexo XVIII

Guião do questionário de conhecimentos posteriores – O ensino da História das mulheres

Após lecionadas as aulas relativas às mulheres nas primeiras décadas do século XX, o presente questionário tem como objetivo avaliar as ideias que os alunos e as alunas retiveram sobre as mulheres na História do início do século referenciado.

Integra-se no Estágio Pedagógico que a Professora Estagiária está a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As informações recolhidas serão anónimas e confidenciais, pelo que se agradece, desde já, a sua colaboração.

I - Caracterização Sociodemográfica

1. Idade: _____

2. Género: _____

II – As mulheres na História do início do século XX

1. Após lecionadas as aulas sobre as mulheres na História dos inícios do século XX, a tua noção sobre as mesmas modificou?

Sim _____

Não _____

2. Porquê?

Na tua resposta deves indicar a noção que tinhas das mulheres na História do século XX antes de serem lecionadas as aulas sobre as mesmas. De seguida, referenciar se as tuas ideias modificaram, após dadas as aulas e em que sentido.

Algumas questões-orientadoras:

- Como era a situação política das mulheres (participação no parlamento e direito ao voto)?

- A sua vida cingia-se única e simplesmente ao governo da casa e ao cuidado dos filhos?
- Todas as mulheres viviam nas mesmas condições (nível de vida)?

III – Curiosidades...

- 1. Das várias aulas sobre a História das Mulheres, quais foram os conteúdos que te despertaram mais interesse e que te surpreenderam?**

Anexo XIX

