

As Questões de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva

Relatório de Estágio

Renata Filipa Moniz da Ribeira

Mestrado em

Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Ponta Delgada

2025

As Questões de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva

Relatório de Estágio

Renata Filipa Moniz da Ribeira

Orientadoras

Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Prof.^a Doutora Susana Paula Franco Serpa Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Agradecimentos

Quero, primeiro e antes de tudo, agradecer às mulheres da minha vida. Foi com vocês que aprendi o que é dedicação, o que é garra, o que é empenho, carinho, amor e proteção. Se hoje sou a pessoa que sou, devo-o a vocês.

Um muito e grande especial agradecimento aos meus pais que desde o início da minha jornada académica nunca desistiram de mim, sempre me apoiaram e sempre estiveram ao meu lado para me dar aquele “empurrãozinho” quando a força faltava.

À minha irmã, a “enfermeira de serviço”, que desde sempre acreditou em mim e sempre está na primeira fila para me apoiar.

Às minhas orientadoras, a Prof.^a Doutora Josélia Fonseca e a Prof.^a Susana Serpa Silva, primeiro por terem aceite fazer esta jornada comigo e por todos os conselhos e orientações tão fundamentais para a conclusão deste ciclo.

À minha “família do coração” - Alexandra Botelho, Hugo Almeida, Ana Rita Medeiros e Rodrigo Ferreira - que nos momentos mais difíceis, quando as dúvidas estavam a tomar conta de mim me davam o ânimo necessário para continuar, no meio de gargalhadas, risos, debates (mais ou menos) filosóficos e serões.

À minha colega de Estágio, Beatriz Medeiros, que durante todo este processo esteve ao meu lado, dando-me calma quando era necessário, fazendo-me rir quando o desespero já era muito e com quem partilhei muitos risos, cafés e chocolates, mas também com quem cresci.

À Prof. Cooperante, Dra.^a Luísa Silva, que durante todo o ano partilhou a sua experiência e tão bons conselhos deu.

Aos “meus meninos pequeninos” e “os grandes que são piores”! Sem vocês nada disto teria sido possível!

E por fim, à comunidade escolar, desde o Conselho Executivo às Auxiliares dos Serviços Escolares, por tão bem me receber durante este ano letivo, pela colaboração e carinho.

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado *As Questões de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva*, tem como objetivo descrever, analisar e refletir, de forma crítica, todo o trabalho que foi desenvolvido na unidade curricular Estágio em Ensino da História, que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino da História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

O ponto de partida foi a introdução das vivências femininas nos currículos de História que, em nosso entender, não pode ser vista como informação acessória ou complementar. Destacar e falar sobre os feitos atingidos pelas mulheres irá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência autónoma, reflexiva e facilitadora da Cidadania Inclusiva. A escola, como espaço socializador de excelência, tem a responsabilidade de ajudar os alunos nos processos de desconstrução de estereótipos de género e na educação pela tolerância e empatia.

Optando por uma metodologia qualitativa/interpretativa, o presente trabalho partiu da leitura e análise de documentos fundamentais para a compreensão do surgimento da “História das Mulheres” e da “História de Género”, com o fim de compreender como os seus conteúdos estão no Sistema Educativo nacional. Durante o Estágio também se procurou entender que perceções os alunos possuíam sobre tais problemáticas e desenvolver uma ação educativa que fosse ao encontro da valorização da “Mulher” na História e à promoção da igualdade de género. Para o efeito, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o diário de bordo, a observação naturalista e a aplicação de questionários.

Neste Relatório, conclui-se que os currículos nacionais de História possuem espaço para que as referências às mulheres sejam realizadas de forma explícita. A sua introdução irá potenciar a compreensão dos discentes do mundo em que vivem, promovendo o desenvolvimento de um espírito crítico e proativo no que concerne às problemáticas femininas.

Palavras-chave: Feminismo; Género; Educação; Ensino da História; Cidadania Inclusiva

Abstract

This Internship Report, entitled *Gender Issues in the Education System: in search of an Inclusive Citizenship*, aims to describe, analyze and critically reflect on the work that was developed in the Pedagogical Internship that is part of the study plan of the Master's Degree in History Education of the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, of the University of Azores.

The starting point was the introduction of women's experiences in History curricula which, in our opinion, cannot be seen as accessory or complementary information. Highlighting and talking about the achievement of women will contribute to the development of an Inclusive Citizenship. Citizenship must be based on a sense of co-responsibility as Adela Cortina defended. The school as a socializing space of excellence has the responsibility to help students in the processes of deconstructing gender stereotypes, in teaching through tolerance and empathy.

Opting for a qualitative/interpretative methodology, the present work started from the reading and analysis of fundamental documents for the understanding of the emergence of "Women's History" and "Gender History", in order to understand how its contents are in the national Education System. During the Internship, it was also sought to understand what perception the students had about such problems and to develop an education action that would meet the appreciation of "Women" in History and the promotion of gender equality. For this purpose, the logbook, naturalistic observation and the application of questionnaires were used as data collection instruments.

In this Report, it is concluded that the national curricula of History have room for references to women to be made explicitly. Its introduction will enhance students understanding of the world in which they live, promoting the development of a critical and proactive spirit with regard to women's issues.

Key-words: Feminism; Gender; Education; Teaching History; Inclusive Citizenship

Lista de Abreviaturas

3.º Ciclo Do Ensino Básico – 3.º CEB

Aprendizagens Essenciais – AE

Direção-Geral de Educação – DGE

Direitos da Mulher – Direitos da Mulher

Direitos Humanos – DH

Direitos Humanos da Mulher – DHM

Estratégia Nacional para a Cidadania – ENEC

Ensino Secundário – ES

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO

Visita de Estudo Virtual – VEV

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Lista de Abreviaturas.....	IV
Índice	V
Índice de Tabelas	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos.....	XIV
7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico	XIV
Introdução.....	1
Capítulo I – História das Mulheres e História de Género.....	4
Capítulo II – Educação para uma Cidadania Inclusiva.....	20
2.1. Que Estratégia Nacional de Cidadania Inclusiva?.....	21
2.2. Contributo do Ensino da História	29
Capítulo III – Objetivos e opções metodológicas.....	37
3.1. Objetivos.....	37
3.1.1. Objetivos do Relatório.....	37
3.1.2. Objetivos centrados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos	38
3.2. Metodologia.....	39
Capítulo IV – Caracterização dos Contextos Educativos.....	43
4.1. Caracterização do meio-ambiente.....	43
4.2. Caracterização da escola.....	43
4.3. Caracterização das salas	44
4.4. 3º Ciclo do Ensino Básico	44
4.4.1. Caracterização da turma	44

4.4.2. Concepções e representações iniciais sobre <i>Género</i>	45
4.5. Ensino Secundário	46
4.5.1. Caracterização da turma	46
4.5.2. Concepções e representações iniciais sobre <i>Género</i>	46
Capítulo V – Reflexão sobre a prática pedagógica.....	50
5.1. Reflexão sobre a prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico	50
5.1.1. A condição e a representação da Mulher durante a Idade Média.....	58
5.1.2. Concepções e representações finais sobre <i>Género</i>	61
5.2. Reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Secundário	67
5.2.1. O caminho da Violência durante o Regime Nazi	82
5.2.2. Concepções e representações finais sobre <i>Género</i>	91
Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas.....	101
Apêndices	115

Índice de Tabelas

Tabela 1. Atividades realizadas e temáticas abordadas.....	51
Tabela 2. Atividades realizadas e temáticas abordadas.....	68
Tabela 3. Quadro-resumo dos principais acontecimentos e documentos na defesa dos Direitos Humanos das Mulheres.....	115
Tabela 4. Representação do Feminino no manual <i>Vamos à História – 7º ano</i> , Porto Editora	119
Tabela 5. Representação do Feminino no manual <i>Novo Linhas da História – 12º ano</i> , Areal Editores	120
Tabela 6. Quadro-resumo da análise feita aos manuais de História do 7º ano.....	122
Tabela 7. Quadro-resumo da análise feita ao manual <i>Entre Tempos – História A, 12º ano</i> em comparação com o manual em utilização no Estágio.....	128
Tabela 8. Quadro-resumo das principais ideias apresentadas pelos alunos na reflexão elaborada a partir do documento “A condição da Mulher” (Figura 12. e Figura 13.)..	143
Tabela 9. Quadro-resumo do "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, perguntas e respostas.....	183
Tabela 10. Quadro-resumo do "Jogo da Glória" - Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, perguntas e respostas.....	187
Tabela 11. Respostas à questão "Em que medida?"	217
Tabela 12. Quadro-resumo dos temas trabalhados pelos alunos ao longo do ano letivo no Ensino Secundário	220
Tabela 13. Principais frases das reflexões realizadas pelos alunos relativamente à problemática de Marajó	224
Tabela 14. Frases das reflexões realizadas pelos alunos na atividade "Sociedade, Mulher e Guerra Colonial”.....	234
Tabela 15. Aulas, questões orientadoras, atividades e objetivos.....	288
Tabela 16. Temática por excerto e respetivos tópicos orientadores	291
Tabela 17. Quadro-resumo das vítimas do Holocausto e respetivos destinos.....	293
Tabela 18. Respostas à questão "Em que medida?"	312

Índice de Figuras

Figura 1. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 1)	130
Figura 2. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 2)	131
Figura 3. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 3)	132
Figura 4. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 4)	133
Figura 5. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 5)	134
Figura 6. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 6)	135
Figura 7. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 7)	136
Figura 8. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 8)	137
Figura 9. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 9)	138
Figura 10. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 10)	139
Figura 11. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 11)	140
Figura 12. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 1)	141
Figura 13. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 2)	142
Figura 14. Fotografia do cartão elaborado para o <i>rolle-play</i> da Sociedade Ateniense - Cidadãos	178
Figura 15. Fotografia do cartão elaborado para o <i>rolle-play</i> da Sociedade Ateniense – Metecos.....	179
Figura 16. Fotografia do cartão elaborado para o <i>rolle-play</i> da Sociedade Ateniense - Escravos.....	180

Figura 17. Fotografia do cartão elaborado para o <i>rolle-play</i> da Sociedade Ateniense – Mulheres	181
Figura 18. "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, capa	182
Figura 19. “Jogo do Enforcado” – O mundo romano no apogeu do Império, exemplo de questão apresentada	182
Figura 20. Regras criadas para o "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval	185
Figura 21. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, tabuleiro de jogo digital.....	185
Figura 22. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, exemplo de questão	186
Figura 23. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, exemplo de questão e movimento no tabuleiro	186
Figura 24. Sopa de letras de conceitos-chave da História	190
Figura 25. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 1).....	191
Figura 26. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 2).....	192
Figura 27. Palavras-cruzadas “A Europa dos séculos VI a IX” (página 1).....	193
Figura 28. Palavras-cruzadas “A Europa dos séculos VI a IX” (página 2).....	194
Figura 29. Palavras-cruzadas “O mundo Muçulmano em expansão”	195
Figura 30. Exemplo de marcador elaborado para o 7º ano.....	196
Figura 31. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 1).....	197
Figura 32. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 2).....	198
Figura 33. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 3).....	199
Figura 34. Panfleto desenvolvido para explorar o <i>Apartheid</i> (parte 1)	218
Figura 35. Panfleto desenvolvido para explorar o <i>Apartheid</i> (parte 2)	219
Figura 36. Guião Exploratório dos episódios da minissérie <i>Como ser um Tirano</i> (página 1).....	222
Figura 37. Guião Exploratório dos episódios da minissérie <i>Como ser um Tirano</i> (página 2).....	223
Figura 38. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?"	227

Figura 39. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?" (parte 2).....	227
Figura 40. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 1).....	228
Figura 41. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 2).....	228
Figura 42. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 3).....	229
Figura 43. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 4).....	229
Figura 44. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 5).....	230
Figura 45. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 6).....	230
Figura 46. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 7).....	231
Figura 47. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 8).....	231
Figura 48. Panfleto "Mulher Portuguesa" (página 1)	232
Figura 49. Panfleto "Mulher Portuguesa" (página 2)	233
Figura 50. Exemplo de marcador elaborado para o 12º ano.....	241
Figura 51. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa	242
Figura 52. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Índice (parte 1)	243
Figura 53. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Índice (parte 2)	244
Figura 54. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa do capítulo “Glossário Feminista”	245
Figura 55. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – definição de “Género” (parte 1)	246
Figura 56. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – definição de “Género” (parte 2)	247
Figura 57. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – definição de “Género” (parte 3)	248
Figura 58. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género <i>versus</i> Sexo <i>versus</i> Orientação Sexual” (parte 1).....	249
Figura 59. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género <i>versus</i> Sexo <i>versus</i> Orientação Sexual” (parte 2).....	250
Figura 60. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género <i>versus</i> Sexo <i>versus</i> Orientação Sexual” (parte 3).....	251

Figura 61. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género <i>versus</i> Sexo <i>versus</i> Orientação Sexual” (parte 4).....	252
Figura 62. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo”.....	253
Figura 63. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo Liberal”	254
Figura 64. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo Negro”.....	255
Figura 65. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo Interseccional”	256
Figura 66. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 1)	257
Figura 67. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 2)	258
Figura 68. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 3)	259
Figura 69. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Machismo” (parte 1).....	260
Figura 70. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Machismo” (parte 2).....	261
Figura 71. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Machismo” (parte 3).....	262
Figura 72. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sociedade Patriarcal” (parte 1).....	263
Figura 73. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sociedade Patriarcal” (parte 2).....	264
Figura 74. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Mansplaining” e “Manspreading”	265
Figura 75. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Manterruping” e “Momsplaining”	266
Figura 76. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Bropriating”	267
Figura 77. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Gaslihting”	268

Figura 78. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminazi”	269
Figura 79. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sexismo”	270
Figura 80. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Misoginia”	271
Figura 81. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa do capítulo “Definições sobre a violência”	272
Figura 82. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Crimes contra a Humanidade”	273
Figura 83. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Crimes de Guerra”	274
Figura 84. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Violação”	275
Figura 85. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Escravidão Sexual”	276
Figura 86. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Prostituição Forçada”	277
Figura 87. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Gravidez à força”	278
Figura 88. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Esterilização à força”	279
Figura 89. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Exploração Infantil” (parte 1)	280
Figura 90. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Exploração Infantil” (parte 2)	281
Figura 91. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Qualquer outra forma de violência sexual de gravidade comparável”	282
Figura 92. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 1)	283
Figura 93. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 2)	284

Figura 94. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 3).....	285
Figura 95. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 4).....	286
Figura 96. <i>E-book</i> "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 5).....	287
Figura 97. Exemplo de "Cartão de Identidade"	292

Índice de Gráficos

7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico

Gráfico 1. Respostas obtidas à questão 10: “Acreditas que exista uma diferença de tratamento dado a rapazes/homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?”.....	200
Gráfico 2. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Agressivo”	200
Gráfico 3. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Independente” (7º ano)	201
Gráfico 4. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Não emotivo”	201
Gráfico 5. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Objetivo/a ou direto/a”	202
Gráfico 6. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Falador/a”	202
Gráfico 7. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Preocupado/a com a própria aparência”	203
Gráfico 8. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Autoconfiança”	203
Gráfico 9. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de arte e literatura”	204
Gráfico 10. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de matemática e ciências”	204
Gráfico 11. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Solidário/a”	205
Gráfico 12. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 1)	205
Gráfico 13. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 2)	206
Gráfico 14. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 3)	206
Gráfico 15. Respostas obtidas à afirmação “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género”	207

Gráfico 16. Respostas obtidas à afirmação “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros)”.....	207
Gráfico 17. Respostas obtidas à afirmação "A educação realizada em casa contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género"	208
Gráfico 18. Respostas obtidas à afirmação "A educação contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género"	208
Gráfico 19. Respostas obtidas à afirmação "Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género"	209
Gráfico 20. Respostas obtidas à afirmação "Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente, das mulheres"	209
Gráfico 21. Respostas obtidas à afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso na carreira profissional”..	210
Gráfico 22. Respostas obtidas à afirmação "Se uma mulher ganhar mais do que o homem pode afetar a estabilidade conjugal"	210
Gráfico 23. Respostas obtidas à afirmação "É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral, o homem deve ter o poder final de decisão"	211
Gráfico 24. Respostas obtidas à afirmação "As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural"	211
Gráfico 25. Respostas obtidas à questão relativa à definição de “Género”.....	212
Gráfico 26. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?"	212
Gráfico 27. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas	213
Gráfico 28. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos.....	214
Gráfico 29. Respostas à questão relativa aos períodos históricos	215
Gráfico 30. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?"	216
12º ano do Ensino Secundário	
Gráfico 31. Respostas obtidas à questão 10, "Acreditas que existe uma diferença no tratamento dado a rapazes/ homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?"	295
Gráfico 32. Comparativo das respostas obtidas à característica “Agressivo/a”	295
Gráfico 33. Comparativo das respostas obtidas à característica “Independente”.....	296
Gráfico 34. Comparativo das respostas obtidas à característica “Não emotivo/a”	296

Gráfico 35. Comparativo das respostas obtidas à característica "Objetivo/a ou direto/a"	297
Gráfico 36. Comparativo das respostas obtidas à característica "Falador/a"	297
Gráfico 37. Comparativo das respostas obtidas à característica "Preocupado/a com a própria aparência"	298
Gráfico 38. Comparativo das respostas obtidas à característica "Autoconfiança"	298
Gráfico 39. Comparativo das respostas obtidas à característica "Apreciador/a de arte e literatura"	299
Gráfico 40. Comparativo das respostas obtidas à característica "Apreciador/a de matemática e ciências"	299
Gráfico 41. Comparativo das respostas obtidas à característica "Solidário/a"	300
Gráfico 42. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do gênero às profissões apresentadas (parte 1)	300
Gráfico 43. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do gênero às profissões apresentadas (parte 2)	301
Gráfico 44. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do gênero às profissões apresentadas (parte 3)	301
Gráfico 45. Respostas obtidas à afirmação "As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de gênero"	302
Gráfico 46. Respostas obtidas à afirmação "É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas, política, economia, trabalho, entre outros)"	302
Gráfico 47. Respostas obtidas à afirmação "A educação realizada em casa contribuiu para a perpetuação de estereótipos de gênero"	303
Gráfico 48. Respostas obtidas à afirmação "A educação contribuiu para a perpetuação de estereótipos de gênero"	303
Gráfico 49. Respostas obtidas à afirmação "Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente das mulheres"	304
Gráfico 50. Respostas obtidas à afirmação "É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral o homem deve ter o poder final de decisão"	304
Gráfico 51. Respostas obtidas à afirmação "Se uma mulher ganhar mais do que o homem, pode afetar a estabilidade conjugal"	305
Gráfico 52. Respostas obtidas à afirmação "Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso profissional"	305

Gráfico 53. Respostas obtidas à afirmação “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”	306
Gráfico 54. Respostas obtidas à afirmação “Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género”	306
Gráfico 55. Respostas obtidas à questão sobre a definição de “Género”	307
Gráfico 56. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?"	307
Gráfico 57. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas	308
Gráfico 58. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos.....	309
Gráfico 59. Respostas à questão relativa aos períodos históricos	310
Gráfico 60. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?"	311

Introdução

O presente Relatório de Estágio é o resultado final do Estágio em Ensino da História desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade dos Açores. Este trabalho pretende demonstrar, de forma crítica e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023/2024. A prática pedagógica foi norteadada pela necessidade de desenvolver cidadãos conscientes sobre as ainda existentes diferenças e discriminações que as mulheres, enquanto grupo minoritário, enfrentam e sofrem.

Primeiramente, a escolha da temática *A História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva* foi feita com base nos meus interesses e preocupações pessoais. Nasci mulher, fui criada por mulheres, rodeada por mulheres e ao longo da minha vida, vivi e presenciei situações desconfortáveis e castradoras não só para comigo, mas para quem me rodeava. Situações essas, muitas vezes vividas em contexto escolar, infligidas não só por quem detinha o poder, mas também entre pares. Tais circunstâncias, que por algum tempo considerei normais (porque via todos a compactuarem com tal), mas com o tempo e o amadurecimento percebi que não eram.

Atitudes, pensamentos e ações são, muitas vezes, moldados na escola. Em contexto de sala de aula, com conversas com professores, colegas e outros membros da comunidade escolar. No recreio, onde não há adultos para moderar as conversas e debates. Ficamos desconfortáveis, questionamos, mas, no fim, não fazemos nada contra isso, conformando-nos em silêncio e perpetuando tais situações.

Mas como se pode ensinar para a igualdade de género, se as referências às mulheres, em pleno século XXI, continuam a aparecer em notas de rodapé nos manuais? Como se pode ensinar que é preciso quebrar com padrões estereotipados e procurar por uma sociedade verdadeiramente igualitária, se não há espaço no horário escolar para tal? Tendo presente essas questões e depois de alguma pesquisa relativamente ao que já tinha sido feito, em contexto nacional, decidi que pretendia olhar para essas problemáticas e tentar encontrar respostas.

Uma educação que vise consciencializar para a importância da igualdade de género trará inúmeros benefícios. Entre eles, podemos apontar a diminuição da discriminação com base no género/sexo, a diminuição da violência doméstica e no namoro, a consciência plena do que são ataques às mulheres e como os mesmos se podem manifestar, a entrada e permanência feminina nas mais diversas áreas com base no mérito

e não para o preenchimento de cotas. Para além disso, uma escola que aborde as questões femininas, de forma transversal, contínua e consciente, irá contribuir para o desenvolvimento de uma Cidadania Inclusiva. Baseada em princípios de justiça, reconhecimento, autodeterminação e solidariedade, pretende-se que esses valores ultrapassem os espaços escolares e integrem toda a sociedade, garantindo que a igualdade de género se torne uma realidade consolidada.

Na área da História, a História das Mulheres, de Género e dos Estudos Feministas ganhou o seu lugar enquanto campo independente há aproximadamente oitenta anos. Atualmente, existem múltiplos estudos que permitem que a sua introdução nos conteúdos curriculares seja feita de forma a proporcionar aos discentes uma visão mais completa daquilo que é o mundo e da sua evolução. Obras como *História das mulheres no Ocidente*, de Georges Duby e Michelle Perrot (1993 – 1995), e *Coquettes, Doutoradas e Outras – História das Mulheres em Portugal*, de Irene Vaquinhas (2021), são contributos essenciais a ter em consideração nessa nova visão daquilo que poderá ser o Ensino da História em Portugal.

Com este Relatório de Estágio pretendo mostrar que é possível construir currículos na disciplina de História onde o sujeito histórico apresentado seja múltiplo. Através de uma abordagem explícita nos currículos de História das dinâmicas e vivências femininas será possível transmitir aos alunos uma visão mais ampla de como o mundo em que vivem foi construído. Abordar temáticas derivadas da História das Mulheres, de Género e dos Estudos Feministas não só aproximará a História lecionada de uma História Total, como também irá permitir que os discentes desenvolvam valores como empatia e tolerância.

Assim, o presente Relatório de Estágio irá dividir-se em cinco capítulos.

O primeiro, “História das Mulheres e História de Género”, dedica-se a uma sucinta apresentação da Mulher na História, passando pelo surgimento dos primeiros movimentos Feministas, na sua divisão e no eclodir da História das Mulheres e da História de Género como áreas de estudo legítimas.

O segundo capítulo, intitulado “Educação para uma Cidadania Inclusiva”, possui dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo, intitulado “Que Estratégia Nacional de Cidadania Inclusiva?”, pretende mostrar o surgimento do conceito de “Cidadania”, a sua evolução e o momento que, ao influenciar os sistemas de ensino, se tornou pedra basilar para a sua projeção. Com o objetivo de construir cidadãos conscientes e ativos, os sistemas educativos democráticos constroem-se sob a égide da valorização da dignidade

humana e dos Direitos Humanos. Na ótica desde Relatório, importa-nos inferir o impacto que a Educação para a Cidadania atual possui para o desenvolvimento de cidadãos despertos para as problemáticas de género. Um segundo, intitulado “Contributo do Ensino da História”, onde é realizada uma análise dos manuais escolares utilizados durante o Estágio em Ensino da História e como o papel da Mulher se encontra enquadrado ou não nos documentos oficiais.

O terceiro capítulo, “Objetivos e opções metodológicas”, apresenta os objetivos do presente trabalho e o *design* metodológico.

No quarto capítulo, intitulado “Caracterização dos Contextos Educativos”, explano uma caracterização do meio, da escola onde o Estágio foi desenvolvido, como também das respetivas salas. Para além disso, também inclui uma caracterização de cada turma e as conceções e representações iniciais de Género dos discentes.

O último capítulo, “Reflexão sobre a prática pedagógica”, inclui uma apresentação sucinta, crítica e reflexiva das atividades e temáticas abordadas ao longo do ano letivo. A prática pedagógica foi conduzida pela necessidade de incluir a participação feminina nos conteúdos a serem lecionados. Através da abordagem de conteúdos não incluídos nos currículos de forma explícita, foi possível construir a ideia de um sujeito histórico múltiplo. A multiperspetiva da História lecionada permitiu consciencializar os alunos para o facto de que ainda existe muito a ser feito no que concerne aos Direitos Humanos das Mulheres. Simultaneamente, com o foco que foi dado a essas questões foi possível desenvolver um sentido de Cidadania Inclusiva, sensível às questões de género, que se pretende que norteie não só as vivências em ambiente escolar, mas em toda a sociedade. Assim, neste capítulo, também é possível encontrar dois pontos dedicados às conceções e representações que os discentes possuíam sobre as problemáticas de género no final do ano letivo.

O presente Relatório de Estágio termina com as “Considerações Finais” onde reflito sobre o impacto da prática pedagógica, as dificuldades com que me deparei e a importância de incluir nos currículos de História as vivências femininas, de forma explícita, para a construção de cidadãos guiados pelos valores inerentes a uma Cidadania Inclusiva.

Capítulo I – História das Mulheres e História de Género

Quando se fala de História das Mulheres ou de História de Género é comum associar estes dois campos da História a períodos mais contemporâneos. Associar a mulher, como sujeito histórico e participativo, quando elas se organizaram em grupos para lutar pelo direito ao voto ou quando deixaram os afazeres domésticos para ocupar os lugares nas fábricas quando os pais, maridos e filhos foram enviados para as frentes de guerra. Mas olhar para a História dessa forma é limitador. Continuar a não considerar a participação das mulheres acaba por resultar na construção de uma História patriarcal e falocêntrica e não numa História Total que considera a influência de todos os grupos e intervenientes. Num período que se diz tolerante e que pretende acabar com todo o tipo de violência contra a mulher, esta continua a ser esquecida ou apagada no campo das Ciências Sociais e Humanas. Já existem estudos que apontam, nomeadamente no que concerne à História, a sua constante presença e influência nos acontecimentos, mostrando que de forma mais ou menos organizada, a mulher sempre lutou para ter o seu lugar, os seus direitos, para ter mais voz, espaço e participação. Assim sendo, o Feminismo não é fruto apenas das mudanças sociais, políticas e económicas que se iniciaram no século XIX. É sim o resultado de séculos de luta contra ideias patriarcais e misóginas.

Auffret (2018), na sua obra intitulada *La gran Historia del Feminismo*, afirma que as ideias de cariz feminista já existem desde a Antiguidade, opondo-se a discursos misóginos e centrados no masculino que pautavam as sociedades. Discursos que pretendiam retratar as mulheres como indivíduos completos, donas do seu corpo e mente e com vontade de aceder às prerrogativas masculinas, sofreram más conservaçãoes e mesmo agressões intencionais com o intuito de os reduzir a meros fragmentos (Auffret, 2018).

Na Grécia Antiga, a sociedade instaurada é dirigida por homens, para homens. Devido a isso, as representações que nos chegaram das mulheres deste período foram feitas por uma visão masculina, onde a mulher é definida pelo homem e pelas relações que têm com ele (Chrystal, 2017).

Mantida fora da vida intelectual e política, a mulher encontrava-se confinada ao gineceu onde se dedicava às lides domésticas. Considerada como incapaz juridicamente, dependia, primeiro, do pai e depois do esposo. Ao ficar viúva, a sua tutela passava para o filho mais velho, caso este já tivesse atingido a maioridade. Senão fosse o caso, para o tutor do primogénito ou para o pai, novamente. Se o casamento não tivesse gerado

descendência masculina, a mulher voltava para a guarda do pai. Durante toda a sua vida, a mulher ateniense não tinha direitos civis; não tinha cidadania; não tinha direitos económicos, como direito à herança ou a deter propriedade; podia ser repudiada a qualquer momento pelo marido, mas não poderia fazer o mesmo, vivendo em um estado de permanente infantilização (Bonnard, 2007; Auffret, 2018; Nêu, 2021).

Vivendo em uma sociedade que as via como um “homem incompleto” e como a personificação do castigo divino colocado aos primeiros homens devido à sua frouxidão, as mulheres eram consideradas como inferiores em todos os aspectos. Seja físico, por possuírem corpos mais moles e esponjosos. Moral e intelectualmente, sendo consideradas como incapazes de terminar um projeto e possuir um raciocínio lógico. Para além disso, viviam em uma sociedade que glorificava a força como parte essencial das suas vivências, devido à necessidade constante de defender a *polis*. Por serem consideradas como incapazes de lutar, as mulheres não podiam ocupar um lugar na vida pública (Sissa, 2017).

Idealizada como recatada, casta, simples, obediente e submissa ao homem, com um estatuto equiparado ao dos filhos e dos escravos (Alves-Jesus, 2015; Auffret, 2018), houveram vozes que se opuseram a este padrão estabelecido.

Platão (428 a.C. – 348 a.C.) considerava que as mulheres eram iguais aos homens nos quesitos de inteligência, valentia e outras qualidades morais (Auffret, 2018). Devido a isso, e mantendo ainda a ideia de superioridade masculina visto que, um homem dotado sempre superaria uma mulher dotada, Platão defendia que as mulheres deviam ter acesso à mesma educação que os homens (Henriques, 2010; Sissa, 2010). Com um discurso que poderemos considerar como parcialmente feminista, ele defendia uma melhoria nas condições de vida das mulheres, mas sem que essas recusassem o contrato social imposto que estipulava, através do casamento, a sua obrigação como reprodutoras (Nêu, 2021; Auffret, 2018).

No entanto, apesar dessa visão de menorização das mulheres, vistas como um mal necessário, em especial para a reprodução, ideia essa plasmada por Eurípedes (480 a.C – 406 a.C.) no seu personagem Hipólito (Auffret, 2018), houve algumas que foram contra os paradigmas. Foi o caso de Safo (630 a.C – 570 a.C), poetisa e professora de poesia e música de outras mulheres que queriam ser sábias e livres. A sua sabedoria foi para além do seu tempo e influenciou outras mulheres como, por exemplo, Aspásia de Mileto (470 a.C. – 399 a.C.) e Hipátia de Alexandria (370 – 415) (Pinheiro, 2013; Auffret, 2018). Também há de destacar Agamede (século XII a.C.), considerada por Homero como a

primeira mulher cientista, com um largo conhecimento e especialista em ervas medicinais e Agnodice (século XII a.C.), a primeira ginecologista e parteira (Chrystal, 2017).

Já na Roma Antiga, a vida das mulheres era regida pelo *patria potestas*, um direito que dava ao chefe de família o poder de decisão sobre a vida e a morte da sua esposa, filhos e escravos. Era recorrente que os romanos mantivessem viva apenas a filha primogénita, assassinando sistematicamente as seguintes. Humildes, virtuosas e reservadas, a sua principal função na sociedade era serem mães e esposas. Devido a isso, toda a educação que recebiam tinha o intuito de as preparar para o casamento. Não obstante, em famílias abastadas, poderão ter sido contratados tutores para lhes ensinar os fundamentos da literatura, escrita e matemática (Thomas, 1994; Auffret, 2018). Com a sua esfera de influência limitada aos assuntos domésticos e à maternidade, visto que a incapacidade de gerar filhos, em especial homens, poderia levar ao repúdio e ostracismo da família, ocasionalmente a mulher participava em atividades culturais e religiosas (Auffret, 2018; Oriental Publishing, 2024).

Todavia, ao longo dos catorze séculos que durou o domínio romano, a condição da mulher alterou-se. Não ganhou o direito ao voto, mas passou a ter acesso à educação, independentemente da sua origem social (Auffret, 2018) e maior independência, a nível financeiro, podendo administrar a sua propriedade (Oriental Publishing, 2024). Em um período de decadência do Império, as mulheres estavam mais instruídas e conseguiam influenciar decisões e votações, porém não foi o suficiente para que algumas delas se dedicasse a escrever sobre a sua condição e realidade (Auffret, 2018).

Com a queda do Império Romano, a Igreja Católica ocupa o lugar de elemento unificador entre os povos. Com este novo agente orientador das políticas sociais e morais, inicia-se aquilo que Auffret (2018) chamou de “Inverno das Ideias Feministas”. Reforçando o seu lugar de inferioridade em uma sociedade patriarcal, a mulher passou a ser apresentada em duas perspetivas opostas. Uma associada à Virgem Maria, onde a mulher era vista como fiel e recatada. A outra, associada a Eva, curiosa, desobediente e a culpada pelo pecado original, pela condição de cansaço, pelos limites da experiência humana e pela morte. Por causa da primeira mulher, todas eram para sempre culpadas. Nos sermões são criticadas pela sua indisciplina, apontadas como mais propensas para cair nas tentações de Satanás, indicadas como tentação carnal para os homens de bons costumes (Auffret, 2018; Murgia, 2024). Tal levará à sua expulsão “de qualquer momento da liturgia e da administração de sacramentos”, convertendo a “sexualidade em um objeto de vergonha” (Federici, 2020).

Durante este chamado “Inverno” para as mulheres, a maioria das suas representações, como irá acontecer até ao século XX, são realizadas por homens, nomeadamente através da literatura trovadoresca, do amor cortês e do amor cavaleiresco, onde a mulher era objeto de exaltação, sendo considerada como um ser sublime (Gárzon, 2018). Mas não foram só homens, sendo de apontar o papel de Leonor de Aquitânia (1122 – 1204) que patrocinou largamente as artes literárias.

Entre “os séculos XII e XIII como reação às crises económico-político-religiosas geradas pelas políticas de concentração de riquezas e poder nas mãos das elites europeias medievais (nobreza e clero)” (Costa & Costa, 2023, p. 386), surgiu as Beguinias, dentro do Movimento Herético que se caracterizou pelas suas tentativas conscientes de mudar a sociedade, reinterpretando a tradição religiosa (Federici, 2020). O movimento Beguinal foi um movimento religioso que se oponha ao clericalismo e criticava abertamente as suas práticas. Sexualmente misto, tornou-se um lugar importante para as mulheres que desejavam a sua autonomia e sem barreiras de classe social. Como consequência direta, surgiram as “beguinarias” ou “beguinatos”, comunidades que por vezes, devido ao elevado número de casas, se tornavam em autênticas “cidades dentro de cidades” (Martínez-Milana, 2017, p. 1402 citada por Costa & Costa, 2023, p. 389). Aí, as mulheres que não pretendiam casar ou entrar na vida monástica, viviam como indivíduos por si mesmas, livres de marido, de pai, de família, dependendo apenas do seu próprio arbítrio e como seres autónomos a nível financeiro (Auffret, 2018).

As mulheres beguinias eram livres para deixar essas comunidades em qualquer tempo, inclusive muitas delas era uma espécie de *beguina errante* ou viajante (Troch, 2014), pois não se firmavam numa beguinaria específica. Suas práticas estavam centradas em ajudar os enfermos, os pobres, os idosos, etc. Dedicavam-se à piedade e as obras de caridade, levavam uma vida modesta, prometiam obediência e castidade, mas não como voto ofertado à Igreja. Elas viviam sob a direção de uma Mestra, e neste sentido não estavam sob a autoridade do Clero. As beguinias eram caracterizadas, dentre outros aspectos, por levar uma vida de extrema mendicância, por fazerem elas próprias interpretações a respeito dos textos bíblicos e por defender fortemente a liberdade de estar no mundo e de se reconhecer livres das *coisas mundo*. (Pontes, 2016, p. 7)

Inicialmente tolerado e aceite pela Igreja Católica, o seu crescimento e a aproximação com o povo, levou a que no Concílio de Viena, em 1311, o Movimento Beguinal fosse considerado herege (Costa & Costa, 2023). No ano antes, Marguerite Porete (século XII), escritora francesa, foi a primeira beguina acusada e condenada pelo crime de heresia em França. Antes da sua execução, a Igreja já havia queimado os seus

livros em praça pública, entre 1305 e 1306, e a Inquisição proibiu-a de escrever e difundir as suas doutrinas. Ela não acarretou a ordem recebida e em nada mudou o seu modo de vida. Apesar das várias tentativas de a calar e a apagar, a realidade é que várias cópias das suas obras sobreviveram e se difundiram pela Europa, sendo traduzidas para várias línguas. Relativamente aos seus saberes desenvolvidos nestas comunidades, algumas begunas podem ser consideradas como fundadoras da literatura flamenca, francesa e alemã. Isso porque traduziam o saber teológico para as línguas vernáculas, tornando esses conhecimentos acessíveis para as camadas laicas da sociedade (Pontes, 2016; Costa & Costa, 2023).

Assim, até à invenção da imprensa, os textos estavam submissos ao entusiasmo dos monges-copistas, católicos e conservadores, que faziam a triagem, escolhendo o que era permitido, descartando, omitindo e proibindo (Auffret, 2018). Apesar de no século XIII os conventos femininos terem aumentado em número, como parte do expansionismo cristão, e tornarem-se importantes centros culturais, as ordens masculinas possuíam o monopólio do saber.

Com a entrada no Renascimento, as questões femininas saíram da obscuridade e as mulheres usaram a imprensa a seu favor. Várias tornaram-se escritoras e falaram abertamente sobre a sua condição com a difusão panfletos, através da correspondência, criando teorias políticas. Essa renovação deveu-se também ao próprio contexto, que exaltava que os indivíduos deviam pensar conscientemente sobre si mesmos. Tal princípio não deixava as mulheres à margem (Auffret, 2018).

Deste período é relevante destacar duas personagens: Christine de Pisan (1363 – 1430), considerada uma “representante da defesa das mulheres, propugnando a possibilidade de ambos os géneros alcançarem o objetivo universal da autoeducação moral” (Barros, 2018, p. 197), e Margarita de Navarra (1527 – 1549). A primeira é a autora do primeiro livro explicitamente feminino-feminista, *La ciudad de las damas*, em 1405. Nesta obra, deparamo-nos com três damas que são atingidas por um raio de luz que pretende tirá-las da ignorância: a Razão, a Retidão e a Justiça. Com esses princípios elas constroem “a Cidade das Mulheres” onde as mulheres se poderão refugiar. É uma obra que crítica o sistema do dote, o casamento forçado de jovens raparigas com velhos, as violências conjugais, as violações e a considerada inferioridade intelectual e física das mulheres (Barros, 2018; Auffret, 2018). Também é de destacar a sua obra *Le Livre des trois jugemens* (c. 1400), mandada traduzir para português pela rainha D. Isabel (1503 – 1539) e impresso pela rainha D. Leonor (1458 – 1525). Nessa obra “a mulher surge,

eventualmente, invocada numa quase paridade com o homem, embora no contexto específico de uma retórica controversa religiosa contra o Islão” (Barros, 2018, p. 197). Já Margarita de Navarra divide opiniões. No seu escrito *Heptamerón* (1492 – 1549) surgem tanto ideias misóginas como feministas. Aqueles que a admiram defendem que tal era necessário para colocar os dois sexos em oposição e para colocar a questão das mulheres em debate.

Com o ressurgimento dos ideais humanistas, parece que os pensadores pretenderam tirar as mulheres dos centros de cultura e discussão, incluindo aquelas que haviam sido educados por grandes mestres, deixando as suas escolhas limitadas: ou ingressavam na vida religiosa, onde podiam se dedicar aos estudos; ou casavam, onde a busca pelo conhecimento lhes era vedado. Devido a isso, acrescido pelo facto de as mulheres não terem acesso a funções públicas, como por exemplo administradoras ou professoras universitárias, e a sociedade impor o silêncio às mulheres como uma forma de castidade, surgiram poucas escritoras no despontar da Idade Moderna que se atreveram a escrever algo mais que alguns versos (Rodrigues, 2015). Mas algumas ousaram a “pensar em público” e ingressar nos círculos culturais, como Maddalena degli Scrovegni (1356 – 1429), a quem foi reconhecido o vasto conhecimento sobre literatura latina; Constanza Varano (1426 – 1447), “suficientemente versada em latim, para demonstrar o seu domínio desta língua discursando publicamente em 1442, quando contava apenas 14 anos, perante o Duque de Milão, Francesco Sforza” (Rodrigues, 2015, pp. 28 - 29).

Novas descobertas planetárias, a colonização do continente americano, visões renovadas, nos séculos XV e XVI, abriram importantes brechas no pensamento e na cultura escolástica medieval, impulsionando novas alternativas sociais em conformidade com a construção do Estado Moderno. Apesar das mulheres não terem feito parte do ideal de Humanidade do Renascimento, muitas que integravam as elites sociais acederam aos novos ideais culturais e exigiram o direito de se expressarem e de desenvolver as suas capacidades intelectuais (Gárzon, 2018). Dessa forma, entre 1600 e 1800, as mulheres não só participaram na descoberta do mundo, como se destacaram.

As mulheres das classes média e alta singravam na sua vida de pesquisa, se a situação e a personalidade o permitissem. Só na Europa, as mulheres começaram a ensinar ciências nas universidades – por exemplo, Laura Bassi ensinou Química e Marie Agnesi, Matemática, ambas na Universidade de Bolonha. Émile du Châtelet traduziu a revolucionária obra sobre física de Isaac Newton, *Principia* (1687), do latim para francês. Ao seu entusiasmo pela ciência juntou-se Caroline Herschel, que, em conjunto com o seu irmão William, estudou astronomia e encontrou novas estrelas. Na medicina aplicada, a conceituada parteira Madame du Coudray fez

modelos em tecido dos órgãos reprodutores das mulheres grávidas e levou-os por toda a França para melhorar o conhecimento médico das parteiras. (Smith, 2021, p. 200)

Mas essa afirmação da mulher no mundo acadêmico não significou que tenha havido um investimento na alfabetização feminina em toda a Europa. Por exemplo, enquanto Maria Antonieta (1755 – 1793) tinha dificuldades em soletrar e ler em francês, a sua segunda língua, a Imperatriz Catarina, a Grande (1729 – 1793), não só promovia a literacia feminina, como criava escolas para as elites, lia obras de filósofos de toda a Europa e correspondia-se com eles (Smith, 2021). É contemporâneo destas duas personagens o surgimento das primeiras vozes daquilo que seria, posteriormente, seria chamado de Movimento Feminista. Compreendido entre o século XVIII até 1949, este período intitulado como Primeira Vaga pela autora Lúcia Vicente (2019), na obra *Feminismo de A a Ser*, caracteriza-se pelo início da alfabetização feminina e a exigência de alterações legislativas, como a luta pelo direito ao voto, melhores condições de trabalho, igualdade salarial e o direito à propriedade.

O surgimento destas reivindicações no século XVIII foi despoletado pelas Lutas Liberais que se desenrolaram. Influenciadas pelos novas ideias que o Iluminismo havia forjado, na Europa, teremos a Revolução Francesa e nos Estados Unidos da América, a Guerra da Independência. As mulheres, em ambos os acontecimentos, haviam tido um papel fundamental. Acompanhando os exércitos, elas tornaram-se cozinheiras, lavadeiras, cuidadores de feridos. Ao ficarem em casa, tomavam conta dos negócios e garantiam que a economia funcionava (Smith, 2021). Se na Revolução Francesa, as mulheres foram as instigadoras das primeiras rebeliões, já na Revolução Americana, elas tiveram um papel fundamental nos boicotes que os seus compatriotas colocaram a Inglaterra. As americanas renunciaram aos luxos do Velho Continente substituindo o típico chá por café e outras bebidas e os luxuosos tecidos por outros, feitos por elas mesmas, a partir de lã e algodão (Godineau, 1991; Smith, 2021).

Com o fim dos conflitos armados, as mulheres almejavam que a sua participação fosse reconhecida através da sua integração enquanto “cidadãs” de plenos direitos nos novos estados-nação. Mas tal não aconteceu e “apesar da rutura com o modelo sociopolítico do Antigo Regime, os liberais mantiveram o sistema de valores associados às mulheres, que as considerava seres moral, intelectual e fisicamente dependentes dos homens” (Mariano, 2022, p. 36).

Perante esse cenário de recusa dos direitos de igualdade para as mulheres por parte das novas elites governativas, os defensores da necessidade da legitimação do papel da mulher na sociedade encontraram novas formas de expressão, nomeadamente através da escrita. Se as “opiniões femininas, que podiam ser menosprezadas como “tagarelices” quando expressas oralmente, assumiam um carácter mais substancial quando apareciam impressas” (Davis, 1991, p. 242).

Na França revolucionária, uma das vozes que se destacou foi Olympe de Gouges que, em 1791, publicou a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* como resposta direta ao manifesto de 1789 aprovado na Assembleia Constituinte Francesa. No seu manifesto, ela defendeu o divórcio, a união livre, que a mulher, tal como o homem, nascia livre e, por isso, devia ter os mesmos direitos que ele. Defendia que as mulheres deviam ter acesso às mesmas dignidades, postos e empregos públicos, visto que esses deviam ser atribuídos segundo as capacidades e talentos dos candidatos e não com base no sexo. Ainda lutou pelo direito da educação feminina e pelo fim da subordinação e discriminação com base no sexo ou na cor (Simões, 2008; Rocha et al, 2020). Pela sua posição, claramente oposta aquela instaurada, que defendia que a mulher se mantinha em um estado de perpétua infância e incapaz de compreender o mundo além do espaço fechado da domesticidade (Crampe, 1991), Olympe de Gouges, em 1793, é acusada de insurreição e condenada à morte por guilhotina.

Mas não antes de a sua voz e das suas companheiras, como as três diretoras que o *Journal des Dames* (1759 – 1778) teve – Madame de Beaumer (1720 – 1766), Madame Montanclos (1736 – 1812) e a primeira que manteve o anonimato (Gelbart, 1991) –, atravessassem o Canal da Mancha e chegassem a Inglaterra.

Fruto dessa influência é a obra de Mary Wollstonecraft (1759 – 1797), *Uma Reivindicação dos Direitos da Mulher*, que esboçou algumas das ideias-chave do Feminismo. Ela defendeu que género não era algo natural, mas sim o resultado da educação e que havia a necessidade de estabelecer meios para compensar a (suposta) inferioridade das mulheres, ou seja, implantar mecanismos que hoje se chamariam de discriminação positiva (Gárzon, 2018). Segundo Maria Luísa Ferreira, autora do prefácio da edição lançada pela editora Antígona, em 2017, ela ainda defendeu a educação feminina não só como uma forma de as mulheres se desenvolverem intelectual e moralmente, mas também para ajudarem as suas filhas a se tornarem cidadãs racionais e melhores companheiras para os seus maridos. Não eliminando os traços femininos tradicionais – a domesticidade, a maternidade, o cuidado –, a autora pedia que houvesse

o reconhecimento de que a humanidade era dupla, existindo sob a forma de duas naturezas sexuadas distintas e que ambas as metades podiam e deviam ter acesso à razão (Sledziewski, 1991).

Mostrando que o Feminismo não se fez só de mulheres, John Stuart Mill (1806 – 1873), em 1866 entregou ao Parlamento Britânico o *Ladies Petition for Women's Suffrage*, o primeiro documento oficial que pedia o voto feminino. A sua petição foi negada. Mas esse percalço não fez com que o filósofo deixa-se de ser um defensor da emancipação social, política e económica das mulheres. Ele

acreditava que a ignorância das mulheres não era mais do que o fruto de uma instrução deficiente e deveria ser combatida a bem do progresso da civilização. Só um investimento na sua educação formal as poderia preparar para assumirem novas responsabilidades na família e, sobretudo na sociedade, abrindo-lhes as portas a profissões e funções políticas que até então lhes estavam proibidas, e tornando-as verdadeiras companheiras dos homens e não suas escravas. (Mariano, 2022, p. 42)

Do outro lado do oceano, nos Estados Unidos da América, as mulheres também se sentiam penalizadas e esquecidas após a sua exclusão dos direitos políticos do novo Estado-nação, “construído em torno de um emparelhamento heterossexual de homens vigorosos que protegiam com o seu poder e privilégios a mulher frágil, cada vez mais retratada com filhos” (Smith, 2021, p. 221). “Algumas americanas, como Mercy Otis Warren, Judith Sargent Murray, a escrava negra Phillis Wheatley e outras escolhem fazer-se ouvir publicamente” (Godineau, 1991, p. 30), mas, neste momento inicial da construção da consciência feminina norte-americana, a maioria exprime-se junto daqueles que lhes são próximos.

Só no século XIX, com a Convenção pelos Direitos das Mulheres, de 1848, é que essa maioria excluída começou a possuir uma voz mais ativa, começando a organizar-se de forma mais consistente.

A supracitada convenção, também conhecida como “Convenção de Seneca Falls” foi um

encontro promovido pelas irmãs Sarah (1792 – 1873) e Angelina Grimké (1805 – 1879), Lucretia Mott (1793 – 1880) e Elizabeth Cady Stanton (1815 – 1902) foi a resposta à proibição da presença de três mulheres militantes antiesclavagistas como delegadas ao Congresso para a Abolição da Escravatura, que ocorreu em Londres em 1840. A maioria dos congressistas considerou que, sendo mulheres, elas não estavam aptas a interferir em assuntos de natureza política, pelo que foram autorizadas apenas a assistir aos trabalhos nas galerias. (Mariano, 2022, p. 58)

Com o objetivo de lutar pelo seu lugar na sociedade norte-americana, as mulheres começaram a organizar-se em associações. Em 1869, é fundada por Elizabeth Cady Stanton (1815 – 1902) e Susan B. Anthony (1820 – 1906), a Associação Nacional para o Sufrágio da Mulher que defendia que as “mulheres eram seres humanos moralmente iguais aos homens, tão valiosas quanto estes e com as mesmas reclamações no que respeitava aos direitos legais” (Mariano, 2022, p. 59). No mesmo ano, surge a Associação Americana para o Sufrágio da Mulher, fundada por Lucy Stone (1818 – 1893), Henry Blackwell (1825 – 1909) e Julia Ward Howe (1819 – 1910), que considerava que o contributo das mulheres se devia pela sua moral e visão altruísta do mundo (Mariano, 2022).

No entanto, com a falta de respostas por parte dos governos instaurados, as mulheres norte-americanas e inglesas começaram a tornar os seus protestos mais violentos. As “sufragetes”, como ficaram conhecidas em Inglaterra, eram lideradas por Emmeline Pankhurst (1858-1928) e as suas filhas, Chistabel (1880 – 1958) e Sylvia (1882-1960). Em um só dia de protestos, centenas de mulheres podiam ser presas. Mas mesmo encarceradas, mantinham a sua posição ao fazer greve de fome. “Para evitar que as suas vidas ficassem em perigo e, principalmente, que se transformassem em mártires, o governo ordenou que fossem alimentadas à força, o que intensificou os protestos” (Mariano, 2022, p. 55).

“Conscientes de que a sua luta não era apenas nacional, mas global, várias líderes feministas promoveram a fundação de organizações transnacionais e internacionais, naquele que foi, até aos dias de hoje, o único movimento em defesa dos direitos de metade da população do mundo” (Mariano, 2022, p. 61). Por exemplo, Susan B. Anthony criou o *International Council of Womem* (1888), que depois expandiu-se, originando a *International Women’s Suffrage Alliance* (1902). Foi nesse século, devido ao crescente ativismo feminino que as mulheres conquistaram diversos direitos: o direito à guarda dos filhos, ao divórcio, à educação, o direito de ficarem com o seu salário e património, isso apenas em alguns países e, o mais importante, o direito ao voto, sendo a Nova Zelândia o primeiro governo parlamentar a aprovar o sufrágio feminino (Smith, 2021).

Com o despoletar da Primeira Guerra Mundial, os seus esforços abrandaram, já que a força feminina substituiu os homens em muitas atividades económicas. Com o fim do conflito, as inglesas viram os seus direitos políticos reconhecidos, em 1918, e as norte-americanas, através da 19ª Emenda, em 1919. Já as francesas, ainda teriam que esperar mais vinte e cinco anos para usufruir dos mesmos privilégios.

E enquanto as mulheres lutavam pelo seu espaço no mundo, a nível social, económico e político, os académicos testemunhavam o surgimento de uma nova forma de olhar a História. Nos primeiros anos do século XX, era criada a Revista dos Annales. Originária da primeira vaga da Escola dos Annales, os seus principais fundadores foram Lucien Febvre (1878 – 1956) e Marc Bloch (1866 – 1944). Eles propunham uma abordagem contrária aquela até então usada. Oponham-se à construção histórica que se desenrolava, essencialmente, em torno da política, dos grandes acontecimentos, das grandes figuras. Defendiam que tal abordagem perpetuava a ideia de que eram indivíduos e não grupos sociais e estruturas coletivas que faziam a História.

Dessa forma, no fim da década de 20, e no começo dos anos 30, a ideia era combater a história política que se fazia. Esse combate priorizou o *social* em detrimento do *político*. Nessa, perspectiva, organizava-se uma nova ideia de Nova História Social, que se contrapunha a uma velha história política, a qual via o passado como um quadro que reproduzia fielmente os factos acontecidos, factos esses que se explicavam por si mesmos. (Jardim & Piepper, 2010, p. 88)

Em oposição à História Factual, a Nova História que propunham, que corresponde à terceira vaga dos Annales, é marcada pela interdisciplinaridade, em especial com a Antropologia. Ela irá trazer novos temas e “elege entre os seus interesses prioritários ou relacionados à vida feminina, à sexualidade, aos poderes menores, à vida privada, ao quotidiano, à domesticidade”, (Queiroz, 2006, p. 44 citado Araújo, 2010, p. 17) e à família. Por exemplo, quando Georges Duby (1919 – 1996), em conjunto com Michelle Perrot (1928) vão publicar a *História das Mulheres do Ocidente*, coleção dividida em cinco volumes, que apresenta estudos sobre a família, que se questiona sobre a papel da mulher nesta instituição, lançando as bases da História das Mulheres.

Entre 1949 e 1990 vivenciou-se a Segunda Vaga do Movimento Feminista marcada pela dicotomia da condição feminina. Por um lado, os “estereótipos da mulher frágil, indefesa, delicada, que requer a proteção física e financeira de um homem” (Vicente., 2019, p. 62), associados aos regimes totalitários e autoritários que ocuparam a Itália (1922 – 1943), a Alemanha (1933 – 1945), Portugal (1926 – 1974) e Espanha (1939 – 1975). No outro, a mulher independente, que procura afirmar-se na vida pública. No campo político, “pela primeira vez na história política europeia há governação de duas primeiras-ministras: Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Maria de Lurdes Pintassilgo, em Portugal” (Vicente, 2019, p. 64).

O ressurgimento dos movimentos feministas que se fez sentir com mais intensidade entre os anos 60 e 80, tal como acontecera no século XVIII, é fruto do

contexto histórico. Neste período existe não só uma vontade de redefinir o que é a “feminilidade” e o que significa “ser mulher”, como essa procura é acompanhada por várias alterações políticas que intensificaram os debates e problemáticas já instauradas. Por exemplo, no Reino Unido, em 1970 é proclamada a “Lei pelo Salário Igual”, sendo essa seguida pela “Lei sobre a Discriminação Sexual”, em 1975. Já nos “Estados Unidos, o Congresso aprovou 71 textos legislativos, ou seja, 40% de toda a legislação sobre os direitos da mulher foi promulgada durante este século” (Ergas, 1991, p. 584). Já a nível nacional, é de destacar o surgimento da Comissão para a Condição Feminina, em 1975, e que impulsionou um feminismo institucional. Evoluindo do então Grupo de Trabalho para a Definição de uma Política Nacional Global da Mulher, “em 1991, passou a chamar-se Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres – CIDM – e, desde, 2007, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género – CIG” (Silva, 2015, p. 9). Esta comissão apresentou

propostas mais visíveis no âmbito da igualdade no mundo do trabalho, nas medidas de proteção no âmbito da família, da maternidade, bem como preocupações no âmbito educativo. Se por um lado, se podem conhecer objetivos no âmbito da formação e educação de mulheres adultas, também são visíveis esforços no âmbito da educação para a Igualdade de Oportunidades e para a consciência da opressão das mulheres na comunidade estudantil (SEIXAS, 2010). (Silva, 2015, p. 9)

Os movimentos feministas, principalmente a partir de 1970, impulsionaram a História das Mulheres por se questionarem qual seria o papel da mulher no processo histórico e por quererem dar-lhe visibilidade enquanto sujeito participante. A mulher, neste período, parecia ter apenas duas alternativas. Ou ela

podia optar pela “masculinização” (como pareciam augurar os seus direitos sociais recentemente adquiridos), ou retroceder para um papel que se tinha tornado claramente “esgotado e anacrónico”. O “feminismo” parecia cada vez mais esvaziado de valor e de significado social; mas a “masculinização” não prometia senão alienação. (Ergas, 1991, p. 592)

Procurando libertar as mulheres dos estereótipos que lhes foram impostos durante séculos, as feministas deste período apresentam o sistema sexo/género. Enquanto “sexo” é uma característica biológica, “género” foi apresentado “enquanto construto ideológico sobreposto ao biológico e enquanto sistema de relações de poder, é a base sobre o qual se assenta a submissão e o silenciamento da mulher pelo mundo patriarcal” (Rossi, 2012, p. 152). Essas novas categorias irão ser essenciais para a construção e consolidação da identidade feminina como algo plural e complexo. O novo significado dado à diferença sexual irá ajudar a redefinir e a legitimar a mulher enquanto sujeito (Ergas, 1991).

A nova problematização relacionada ao corpo como meio irá trazer novas questões para os debates. As feministas deste período procuram arrancar a sexualidade feminina da dominação masculina. Para o conseguirem fazer, elas lutaram pela liberalização da contraceção, do aborto e contra a violência sexual. Isso porque elas acreditavam que “ser expropriada do seu corpo era muito simplesmente ser expropriada do seu eu. Retomar a posse do eu implicaria retomar a posse do corpo” (Ergas, 1991, p. 600).

A democratização, o papel das organizações internacionais, por exemplo, a celebração do Ano Internacional da Mulher em 1975 e a proclamação da Década das Mulheres, 1976 – 1986, pela ONU, a entrada de um número cada vez maior de mulheres no ensino superior e no mercado de trabalho, foram igualmente factores que tiveram um papel muito relevante nessa proliferação. Mas, essa primeira abordagem, fortemente influenciada por uma ideologia política, não atendia “aos padrões historiográficos da época: neutralidade, objetividade, dentre outros. Desta forma, os historiadores se recusaram a legitimar esta escrita por ser uma produção endereçada” (Araújo, 2010, p. 14) às mulheres, que não tinha só como pauta consolidar a consciência coletiva feminina, mas também o antagonismo homem *versus* mulher. No entanto, esse momento embrionário da História das Mulheres e da História de Género foi essencial para a criação de uma tradição feminista,

estabelecendo os elementos comuns na base dos quais as mulheres se podiam identificar umas com as outras, construindo uma memória específica de género e proporcionando – com as lendas das Amazonas e das sociedades matriarcais, por exemplo – os elementos de “mitos fundadores” suscetíveis de servir para o presente e para o futuro. (Ergas, 1991, p. 600)

“Silenciadas durante muito tempo, as mulheres se veem diante de uma nova situação (...) quando passa a ser percebida pela historiografia. É o que Michelle Perrot chama de “o silêncio rompido” (Araújo, 2010, p. 12). As mulheres começaram a representar-se a si mesmas, quebrando estereótipos que até então os homens tinham criado sobre elas, uma vez que as Ciências Sociais e Humanas eram realizadas numa perspectiva androcêntrica.

Posteriormente, o facto de o sujeito histórico “mulheres” ser visto como homogéneo começou a ser criticado. O próprio movimento feminista começou a fragmentar-se e a dividir as mulheres consoante classe, raça, etnia, geração e sexualidade, uma vez que cada uma dessas categorias influenciava a pessoa em si. “Mulheres negras,

índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença” (Soihet & Pedro, 2007, p. 287), uma vez que só a oposição perante o homem não era suficiente para as caracterizar.

Dessa fragmentação, surgiu o Feminismo Negro, na década de 1970, nos Estados Unidos da América, que procurou dar resposta a essas exigências. Procurou a liberdade das mulheres afro-americanas através do entendimento das implicações nas suas vivências das categorias raça, classe social, sexualidade, “porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão.” (Collins, 2017, p. 8) Uma característica marcante do movimento negro é o facto de muitas das suas ativistas, nomeadamente Alice Walker (1944), June Jordan (1936 – 2002), Nikki Giovanni (1943 – 2024) e Barbara Smith (1946), estarem envolvidas em outras lutas sociais tais como as pelos Direitos Cívicos, as anti-guerra e o movimento Black Power (Collins, 2017, p. 9). Para além disso, começaram a ingressar nas universidades onde estabeleceram as bases daquilo que seria a interseccionalidade através dos seus trabalhos, como é exemplo “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis (1944).

Perante essas problemáticas, os historiadores interessados em estudar a Mulher na História tiveram que encontrar uma solução que permitisse a consolidação do novo campo de investigação e representasse, de forma mais ampla, a pluralidade da condição feminina.

Ante esta encruzilhada, as Ciências Sociais e Humanas oficializam a sua adaptação do termo proveniente da gramática, “Género”, pela primeira vez no artigo de Joan Scott (1941), “Género: uma categoria útil de análise histórica”. A introdução deste vocábulo nas Ciências Sociais e Humanas, coincide com aquilo que é a Terceira Vaga, abrangida entre 1992 e 2006, que irá lutar pela inclusão de todos aqueles que se possam identificar com o movimento, apresentando a “percepção de que não haveria um sujeito universal que representasse todas, destacando as especificidades das negras, das lésbicas, das do terceiro mundo, das transgéneras, das indígenas etc.” (Pacheco & Tilio, 2023, p. 199).

“Género” surgiu então para designar as relações sociais entre os sexos e a criação cultural e social dos papéis tidos como adequados tanto para homens, como para mulheres, consolidando-se como categoria de análise. O “corpo” surge como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais ou como o instrumento pelo qual uma vontade apropriadora e interpretativa determina um significado cultural para si mesma” (Butler, 2017, pp. 65 – 66). Tal pode ser resumido na famosa frase de Simone de

Beauvoir (1908 – 1986): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 2022, p. 13) mostrando que a feminilidade e a masculinidade são padrões impostos a um corpo sexuado pelo contexto social em que se vive e cresce.

Desta forma conseguiu-se dissociar o Estudo das Mulheres dos Movimentos Feministas, por ter uma conotação mais neutra e objetiva, enfatizando o “facto de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” (Scott, 1995, p. 75) e acentuando o aspeto relacional entre as duas esferas e que o estudo de uma, não estaria completo sem o estudo da outra. Então, de início utilizado como sinónimo de “mulheres”, “género”, sem as mencionar diretamente, proclamou-as como sujeito histórico válido. Para além disso, “género” irá surgir associado a outras categorias já consolidadas na análise histórica, raça e classe, podendo assim responder às exigências feitas por aquelas que não se viam representadas naquilo que Bell Hooks (1952 – 2021) chamou de “Feminismo Burguês” ou “Feminismo Branco”.

Tal interligação e dependência dessas categorias de análise histórica irá evoluir para o que se chama “interseccionalidade”.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. (...) A interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos constituindo aspetos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177 citado por Malfran, Lago, & De Oliveira, 2018, p. 11)

Para além disso, o uso do termo “género” irá permitir um campo mais alargado de estudos, incluindo a sexualidade dos indivíduos, dando origem à Teoria *Queer*, que passou a “designar aqueles que não mantinham relações de sexualidade heterossexuais. A proposta desta teoria era romper com os padrões sociais, que reconhecia como sendo normal somente a prática da sexualidade entre sexos opostos e oferecer novas maneiras de gerenciar esta sexualidade”. (Araújo, 2010, p. 29)

A luta passa a ser pelos Direitos Humanos (DH), direitos esses preconizados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, assinada por 193 países em 1948. Ao longo dos seus trinta artigos defende a igualdade de direitos políticos, sociais e económicos de todos, devido ao facto de que todos “nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência”. No entanto, sabemos que tal, ainda não acontece. Raparigas e mulheres continuam a ser vítimas dos mais variados crimes, desde a mutilação genital feminina, devido à “relativização cultural” que afirma que “a cultura

deve ser respeitada em detrimento dos DH, logo as suas atividades não podem ser punidas” (Sathler & Ferreira, 2022, p. 81), pesando pelas diferenças salariais entre homens e mulheres que possuem as mesmas funções, e pelas crianças e adolescentes forçadas a casar para benefício económico das famílias. A luta já não é apenas para conseguir atingir os mesmos direitos que o sexo masculino. Os grupos continuam a lutar pelo direito do prazer feminino, pela legalização do aborto para todas as mulheres, trazendo a público a questão do consenso na relação sexual¹.

Por fim, temos a Quarta Vaga, iniciada em 2007 e que permanece até à atualidade. Esta continua a luta iniciada pela vaga anterior e reclama “o fim da masculinidade tóxica, mais direitos para os progenitores, mais liberdade para o pai poder ser pai, mudanças na educação que é dada às crianças, fim da educação assente em estereótipos de género e maior presença do homem feminista” (Vicente, 2019, p. 75).

Tendo isto presente, podemos dizer que a Mulheres, enquanto sujeito histórico, plural e digno de espaço nas áreas de estudo é um conceito que surgiu há aproximadamente meio século. Com o seu surgimento, uma vez que pretendemos uma sociedade igualitária e justa, o seu enquadramento, em especial na disciplina de História, não é relevante e necessário para que se lute contra estereótipos que foram consolidados por séculos? Não é de extrema importância que se comece a incluir de forma explícita, situação que ainda não acontece, uma perspetiva feminista no ensino para que se construa um sentido de cidadania ativa e inclusiva?

¹ Consultar Tabela 3. Quadro-resumo dos principais acontecimentos e documentos na defesa dos Direitos Humanos das Mulheres, pp. 115 - 118

Capítulo II – Educação para uma Cidadania Inclusiva

A presença e participação da mulher, nas mais diversas áreas e esferas, é um facto que não pode ser questionado ou esquecido. Para além de mães, filhas e esposas, como muitas são lembradas e referidas, elas também foram estudiosas, cientistas, poetisas, filantropas, rainhas, defensoras, não só dos seus direitos como de outros grupos minoritários. E na sua luta pelos direitos sociais, económicos e políticos é onde está a génese da construção da mulher enquanto cidadã plena de direitos. Vivemos em um período onde ideologias extremistas ganham cada vez mais espaço e os Direitos Humanos das Mulheres (DHM) estão a ser cada vez mais questionados. Exemplos desses ataques é a revogação da lei *Roe versus Wade* que voltou a penalizar o aborto nos EUA ou as recentes alterações levadas a cabo pelo governo iraquiano que, ao diminuir a idade para casar dos quinze anos para os nove, colocou crianças e jovens em uma situação de maior fragilidade, aumentando o risco de casamento infantil, tráfico humano ou exploração (Parlamento Europeu). Desta forma, é importante refletir em que medida é que a escola, enquanto espaço de socialização e de formação, seja ela formal ou informal, prepara os alunos para serem cidadãos conscientes das problemáticas de género e, consequentemente, críticos e ativos que pretendam, nas suas vivências, desconstruir e terminar com os estereótipos de género que ainda prevalecem nas sociedades contemporâneas, globalizadas e digitais.

Assim sendo, neste capítulo, começamos pela apresentação do que significa “Cidadania”, como este vocábulo influenciou o Sistema Educativo e ganhou novos significados e objetivos nesse processo evolutivo. Simultaneamente, refletimos como essas mudanças impactaram as vivências femininas e vice-versa, visto que, por muito tempo, as mulheres não tiveram acesso pleno às mesmas prerrogativas que os homens. Também se apresenta as diretrizes para que uma Educação Sensível às questões de Género seja colocada em prática, tanto a nível nacional, como internacional.

No segundo subcapítulo, intitulado “Contributo do Ensino da História”, apresenta-se uma análise dos manuais utilizados durante o Estágio em comparação com os disponíveis na plataforma *Escola Virtual* para os anos que lecionei e como o ensino desta área é importante para o processo construtivo de cidadãos plenos, conscientes, críticos e ativos.

2.1. Que Estratégia Nacional de Cidadania Inclusiva?

Segundo Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2001), o “conceito de cidadania começou a ser expressão corrente nos últimos anos. No entanto, ele é em si mesmo problemático e ambíguo. A história mostra diferentes concepções que vão sendo retomadas, reformuladas ou criticadas” (Nogueira & Saavedra, 2001, p. 589). Para definir “cidadão” e “cidadania”, as autoras recorrem aos trabalhos de Paulo Freire (1921 – 1997). Para o educador, “cidadão significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (Freire, 1995, p. 45 citado por Nogueira & Saavedra, 2001, p. 592).

Mas se nos dias atuais o direito de “Cidadania” é universal, desde o seu surgimento na Antiguidade Clássica até ao século XVIII, com as Revoluções Liberais e os seus pensadores e críticos, o direito de “Cidadania” caracterizou-se por ser um privilégio exclusivo dos homens, brancos e livres, conectado à esfera pública e ao domínio político. Essa percepção remeteu as mulheres, consideradas como incapazes de desenvolver competências cívicas e intelectuais, à esfera privada onde deviam cumprir a sua parte do contrato social imposto como cuidadoras e protetoras dos bons costumes e valores (Barreto, 2008).

Com as Revoluções Liberais, herdeiras e reivindicadoras de ideais que começaram a ser forjados nos séculos XV e XVI, tais como o Humanismo e o Individualismo, e com a recuperação da dimensão política do conceito de “cidadania” que havia sido secundarizado durante a Idade Média (Fonseca, 2009; Fonseca 2011), assistimos ao surgimento de pensadores e estudiosos que começam a questionar a sociedade em que estão inseridos – uma sociedade hierarquizada onde o destino de cada um é traçado consoante o berço em que nasce.

De entre as Revoluções Liberais, que aconteceram entre o século XVIII e XIX, é de destacar a Revolução Francesa que é

considerada, ainda hoje, como uma revolução da e pela democracia assente em três importantes pilares: a soberania popular, a separação dos poderes e os direitos naturais do indivíduo, todos eles em resposta convicta à sociedade de ordens do Antigo Regime (Barreto, 2008, p. 20).

Mesmo no seu expoente máximo, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, considerada como a primeira de cariz universalista dos direitos civis do homem (Fonseca, 2009), o que foi instaurado foi uma igualdade desigual onde o direito de

“cidadania” só podia ser possuído por homens e onde a submissão e subordinação das mulheres se manteve. Tal situação foi justificada pela necessidade de manter o *status quo*, encarado como fundamental para a construção e fluidez da vida democrática (Barreto, 2008).

Os novos ideais forjados na Modernidade – Igualdade, Liberdade e Fraternidade – colocaram em causa o paradigma de feminilidade instaurado. Todos os indivíduos eram vistos como seres autónomos, dotados de razão, de onde as mulheres não podiam ser excluídas. Com um papel ativo no processo político e na reconstrução da *res-publica*, as mulheres da Revolução Francesa opuseram-se à sua condição de submissão no casamento, à prisão da maternidade e lutaram pela igualdade na educação e participação social (Simões, 2008). Estas reivindicações ganharam forma na *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, de Olympe de Gouges, que introduz o feminino nos artigos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, complementando-a, e projetando a ideia de uma cidadania vivida pelos dois sexos, aproximando assim os documentos do real cariz universalista almejado pelos constituintes (Barreto, 2008; Simões, 2008). Esse desejo de emancipação feminina encontraria forte oposição nas alas conservadores que tinham receio que as mulheres abandonassem o lar, os filhos e a vida conjugal. (Simões, 2008)

Imbuídos pela Razão, homens e mulheres do século XVIII, foram os precursores do Movimento Feminista que pode ser visto como “um dos movimentos sociais que coloca em causa a justiça da cidadania moderna e pergunta pelas condições de possibilidade e legitimidade de uma luta interessada em argumentar contra o sistema patriarcal de sociedade contratuais” (Barreto, 2008, p. 35).

Lançadas as bases para a construção da “consciência de género”, as mulheres no século XIX alcançaram vários marcos importantes: o acesso a uma educação formal (ler, escrever e um pouco de aritmética) permitindo-as aceder ao domínio público da cultura e tornarem-se professoras, obtendo melhores rendimentos; a proibição de realizar trabalhos subterrâneos; a limitação da jornada de trabalho para doze horas e a proibição do trabalho noturno (Pinsky & Pinsky, 2005). Todavia, tais medidas protecionistas do feminino não se deveram à conquista de uma cidadania plena, mas sim porque as mulheres eram consideradas frágeis, vulneráveis e dependentes. O direito de cidadania no dealbar do século XVIII para o XIX, continua sendo um direito restrito e masculino, inclusive a universalização dos direitos políticos, sem restrições ou exigências de cariz económico, requereu muitas lutas ao longo do século XIX e início do XX. Segundo Josué Mastrodi e

Ana Avelar (2017), no seu artigo *O conceito de Cidadania a partir de T. H. Marshall: conquista e concessão*, os direitos civis, conquistados no século XVIII, concederam a “capacidade jurídica de lutar pelos seus direitos, aqueles necessários à liberdade individual” (Mastrodi & Avelar, 2017, p. 6). Com a sua consolidação, foi possível lutar pelos direitos políticos, no século XIX, o que permitiu a ampliação dos direitos civis a um maior número de pessoas (Mastrodi & Avelar, 2017).

Com a introdução dos DH, a definição de “cidadania” complexifica-se, passando a ser

concebida a partir de uma dimensão personalista, na medida em que ela se assume como um espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais. (Fonseca, 2009, p. 111)

Nos anos 50, do século XX, o conceito de “cidadania” sofre novamente alterações, sendo consolidado por T. H. Marshall (1893 – 1981). Para o sociólogo, a “cidadania” dividia-se em três elementos:

(o) elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade, política ou como um eleitor dos membros de tais organismos. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar económico e segurança ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligada com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (Marshall, 1967, pp. 63 – 64)

Adela Cortina (1997) irá complexificar o conceito de “cidadania” na sua obra *Cidadãos do mundo: para uma Teoria da Cidadania*. Para a filósofa castelhana, a verdadeira cidadania divide-se em cinco dimensões. A dimensão política que “reflete a dupla raiz grega/ latina, participativa/ representativa” (Ferreira, 2011, p. 79). A dimensão civil, que assume que toda a pessoa pertence a uma sociedade e que essa sociedade só pode existir pela integração total da pessoa (Rizzon, 2009). A dimensão social, onde o Estado, sem ser paternalista, garante os princípios de liberdade, independência e equidade necessários para que os indivíduos procurem a felicidade e bem-estar (Rizzon, 2009; Roberto, 2017). Responsável por construir cidadãos críticos e ativos, Cortina (1997) defende que sem a dimensão social, não há forma de garantir os direitos civis e políticos

(Rizzon, 2009). A dimensão económica, onde a filósofa sugere que haja uma transformação do capitalismo, onde seja levado “em consideração todos os afetados pela atividade empresarial” (Pires, 2013, p. 74). E, por fim, a dimensão intercultural que, através do diálogo, permite desenvolver o respeito e a tolerância para com as diferenças, valorizando aquilo que a autora chamou de “riqueza humana” (Barreto, 2008, Ferreira, 2011; Roberto, 2017). Definidas as cinco dimensões da sua teoria para a cidadania, Cortina (1997) defende que as mesmas devem manter uma relação entre si

envolvendo um duplo movimento: do cidadão para a comunidade e desta para o cidadão. O cidadão tem deveres para com a comunidade, devendo assumir as suas obrigações, mas não deve ser ignorado que tal só pode verificar-se se a comunidade reconhecer o cidadão como seu integrante, como parte sua. (Pires, 2013, p. 79)

Assim, para Cortina (1997), a “cidadania” é uma forma de estar. Através do seu exercício, constante e em todas as esferas, o cidadão, que deve receber uma educação para os valores éticos como a justiça, a solidariedade, a liberdade e a capacidade de diálogo, constrói um sentimento de pertença. É esse sentimento, reconhecido pela sociedade onde está incluído, que permite que o cidadão não seja um ser “não crítico, passivo, apático e medíocre” (Rizzon, 2009, p. 224). Ao ser visto como um ser autónomo e com identidade própria, o cidadão estará disponível para participar na resolução dos problemas. O diálogo em Cortina (1997) é fundamental. Só através dele é possível compreender o processo identitário do outro. Em suma, para Cortina (1997), a “cidadania é construída diariamente em sociedade em suas cinco vertentes, de forma coletiva e inclusiva, tendo como ponto de suma importância a interculturalidade, num mundo repleto de culturas, com costumes e princípios diferentes” (Kosvoki & Caovilla, 2021, p. 11).

No século XX, a “Cidadania” irá influenciar os Sistemas Educativos, nomeadamente em Portugal. Tendo presente que o que releva para este Relatório de Estágio é a importância de uma Cidadania Inclusiva, orientada pelos princípios de justiça, reconhecimento, autodeterminação e solidariedade (Kabeer, 2004; Lister, 2008), “que reconheça cada ser humano como protagonista legítimo do seu projeto de vida autónomo e responsável” (Barreto, 2008, p. 9), iremos nos centrar nas medidas implementadas após o 25 de Abril de 1974. Tal será realizado sem descurar as diretrizes e documentos orientadores internacionais que pretendam a promoção de uma Educação Transformadora de Género (UNICEF, 2021).

Com a queda do regime autoritário português, o conceito de “Cidadania” ganha uma dimensão democrática. Na nova realidade, a democratização do ensino e a

preparação de cidadãos que fossem ao encontro dos novos ideais políticos tornam-se questões centrais nos debates políticos (Pintassilgo, 2007). O Sistema Educativo deve assim transformar-se no meio de difusão dos novos ideais e valores associados ao regime instaurado, como a “liberdade, equidade, responsabilidade, justiça e uma matriz ideológica que assenta no poder da participação dos seus cidadãos, na capacidade de reflexão, desenvolvimento de espírito crítico e inovação que este poder exige” (Fonseca, 2011, p. 161). Tais preceitos seriam formalizados a 14 de Outubro de 1986, através da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). Resultado de um longo processo construtivo, este documento orientador, para além de estabelecer o direito de acesso à educação para todos, pretende garantir a equidade e um investimento na formação das pessoas enquanto seres singulares e sociais (Fonseca, 2011).

Considerada como pedra basilar do nosso sistema educativo, a LBSE foi alvo de críticas e tentativas de reforma, sendo que ao longo dos quase quarenta anos que está em vigor, quatro dessas iniciativas foram aceites. Em 1997, com a Lei nº 115/97, que incide sobre o ensino superior e a formação de professores e educadores. Em 2005, com a Lei nº 49/2005, adaptando o Ensino Superior às novas prerrogativas do Processo de Bolonha. Em 2009, com a Lei nº 85/2009, que estabelece a escolaridade obrigatória até ao 12º ou aos 18 anos e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade (Pacheco & Sousa, 2016; Lima, 2018). A última, em 2023, com a Lei nº16/ 2023, que valoriza o Ensino Politécnico.

Já no que concerne a uma “Educação para a Cidadania”, a LBSE, na sua versão original, no artigo 47º declara que

(o)s planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito. (República Portuguesa)

Oscilando entre a oferta como unidade curricular independente – a criação da área “Formação Pessoal e Social” com a LBSE, da disciplina específica de “Desenvolvimento Pessoal e Social” em 1989 como alternativa a “Educação Moral e Religiosa Católica”; a oferta das áreas curriculares não disciplinares de “Formação Cívica” e “Área de Projeto”, em 2001, (Fonseca, 2009; Fonseca 2011; Dias & Hortas, 2020) – e a sua abordagem transversal nos currículos, medida essa colocada em vigor, pela última vez, em 2012, e

que permanece até aos dias atuais – a “Educação para a Cidadania” tem sido uma área problemática da organização curricular, dividindo opiniões entre os estudiosos da área.

Enquanto alguns defendem a necessidade de criar uma área curricular específica para o debate das problemáticas associadas à cidadania e desenvolver competências (Pacheco & Sousa, 2016), outros autores, como Josélia Fonseca (2011, 2015), apesar de defenderem a integração curricular e os benefícios de uma abordagem transdisciplinar para o desenvolvimento holístico dos alunos, apontam que os objetivos preconizados por esta estratégia podem não ser atingidos quando os professores não integram de forma planificada e consciente a educação para a cidadania nas suas práticas.

Atualmente, a “Educação para a Cidadania” em Portugal é orientada pela *Estratégia Nacional para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro et al, 2017), em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al, 2017). Baseando-se em documentos de referência internacionais, como a *Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos* (Conselho da Europa, 2018) e *Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015), e nacionais, como o *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e não Discriminação* (Diário da República, 2013) e a *Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento* (Instituto de Apoio ao Desenvolvimento, 2009), a ENEC

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (República Portuguesa, 2012)

Com dezassete domínios prescritos, sendo seis deles obrigatórios em todos os níveis e ciclos – DH, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde – a ENEC pressupõe que a sua implementação terá lugar na sala de aula, junto dos professores e dos agentes não docentes, em articulação não só com os órgãos e instituições do Sistema Educativo, mas também com autarquias, municípios, sociedade onde se integra e famílias, criando assim uma escola inclusiva.

Por uma escola que pratica uma educação inclusiva entende-se que ela o faz em diferentes dimensões: permite a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; procura combater a exclusão e evasão escolar; promove a inclusão de grupos marginalizados e vulneráveis, seja a nível social ou educacional. Pretende criar uma

escola para todos, em prol da diversidade humana e das suas necessidades (Fonseca, 2011).

Este modelo de escola pressupõe o desenvolvimento holístico de cada um e uma educação “para a tolerância ensinando aos indivíduos quais são os seus direitos e liberdades a fim de assegurar o respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros, (...) educa para o pluralismo” (Meireles-Coelho & Silva, 2007, p. 290). Com a sua implementação será possível iniciar um processo que procure parar com atitudes discriminatórias e pressões de exclusão, sejam esses estereótipos relacionados com o género, deficiência, classe social, etnicidade, orientação sexual (Both & Ainscow, 2002). Através da reestruturação das políticas, culturas e práticas escolares que respondam positivamente às diferenças será possível superar barreiras de aprendizagem e participação, levando ao envolvimento de todos os alunos e colocando-os como agentes ativos do processo educativo (Both & Ainscow, 2002; Meireles-Coelho & Silva, 2007; Fonseca, 2011). Dessa forma, ao “reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade” (Both & Ainscow, 2002, p. 8) poderá falar-se da construção de valores e princípios de uma Cidadania Inclusiva que pretende que a educação seja emancipatória para todos, criando cidadãos conscientes e ativos na luta contra todos os tipos de violência.

A escola, como espaço socializador e de aprendizagem, em conjunto com a família, com os *media*, os grupos de amigos, os novos espaços de socialização digital, a música, reproduzem normas e padrões que pautam e influenciam a sociedade (Vieira & Alvarez, 2016; Carlos, 2019). Entre eles, encontramos a perpetuação de estereótipos de género que nos são ensinados, de forma mais ou menos consciente “desde que nascemos até ao dia em que morremos” (Carlos, 2019, p. 32). Beatriz Carlos (2019), no seu trabalho intitulado *A Educação para a (Des)Igualdade de Género: o papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género*, aponta que a perpetuação desses estereótipos ajudam que a sociedade patriarcal permaneça, uma vez que são transmitidos de forma inconsciente por constituírem uma realidade de quem os transmite. Esta não só é uma realidade que uma Cidadania Inclusiva pretende mitigar, como é uma problemática que, desde o 25 de Abril de 1974, o Estado português tem trabalhado para minimizar. Na LBSE, no artigo relativo aos “Princípios Organizativos”, pode-se ler que a escola deve

(a)ssegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo. (Artigo 3.º)

Sob o meu ponto de vista, a LBSE preconiza que o Sistema Educativo e todos os intervenientes, trabalhem para que formas sexistas de pensar, de ser e de estar cessem; para que não haja expectativas diferenciadas consoante o género, como “o menino vai ser engenheiro” ou “a menina vai ser professora” (Alvarez & Vieira, 2014); para que não haja privações de acesso ou se impunha uma legitimação da violência de género (Carlos, 2019).

Apesar de o currículo em Portugal não possuir um espaço de lecionação onde se possa debater as questões de género e outras formas de desigualdades de poder, a promoção pela igualdade entre homens e mulheres não só é um princípio das políticas públicas (Vieira & Alvarez, 2016), uma pedra basilar das políticas educativas (Both & Ainscow, 2002) como se tem tornado um importante indicador de desenvolvimento, “progresso e bem-estar da humanidade e do funcionamento das sociedades democráticas” (Alvarez, 2019).

De forma a contribuir para uma abordagem educativa sensível às questões de género, Teresa Alvarez, Cristina Vieira e Joanna Ostrouch-Kamínska (2017) propõem que haja uma “análise crítica, de raiz feminista, dos currículos e programas, e dos saberes instruídos” (Alvarez, Vieira & Ostrouch-Kamínska, 2017, p. 13). Simultaneamente, as autoras supracitadas, aconselham que as escolas não encarem as características, as experiências e os saberes masculinos como universalizantes, secundarizando ou invisibilizando os femininos. Para estas autoras, a igualdade de género enquanto eixo estruturante do sistema educativo tem que ser algo que acompanhe desde a educação da infância ao ensino superior, passando pela formação, inicial e contínua, dos profissionais de educação.

Tais princípios orientadores para uma educação sensível ao género também são defendidos no artigo *The Transformative potencial of Gender Equality Plans to expand Women's, Gender and Feminist Studies in Higher Education: Grounds for vigilante optimism*, da autoria de Mónica Lopes, Caynña Santos, Vírgina Ferreira, Rosa Monteiro e Cristina Vieira (2014). No trabalho coletivo mencionado, as autoras apontam que a introdução dos Estudos das Mulheres e de Género nos currículos do Ensino superior devem-se mais a iniciativas pontuais por parte dos docentes, do que propriamente, por um objetivo que a instituição tenha imposto a si mesma. De natureza acessória e incipiente, a incorporação dos Estudos da Mulher, de Género e Feministas no Ensino Superior são muitas vezes encarados como complementares e apresentam uma tendência de aparecer na oferta curricular como “opcional.” As autoras apresentam a existência dos

“Planos de Igualdade de Género”, originados a partir de orientações da União Europeia, que servem como guia orientador para que as instituições integrem esses conhecimentos nas suas práticas pedagógicas. Apesar de só terem ganho expressão nos últimos cinco anos, se em 2015 apenas duas instituições em cem haviam adotado medidas nesse sentido, em 2020 o número subiu para sete.

A nível internacional, é de destacar o apelo feito pela ONU, em 2010, para que os países concebessem e implementassem programas que promovessem a eliminação das desigualdades de género, incentivassem o respeito para com as raparigas e mulheres, encorajassem os homens e rapazes a tornarem-se agentes ativos de mudança na luta contra os estereótipos género (Alvarez & Vieira, 2014).

Mais recentemente, em 2021, a UNICEF, publicou *Educação Transformadora de Género – Reimaginando a educação para um mundo mais justo e inclusivo*, onde apresenta a ideia de que os sistemas educativos que são equitativos e inclusivos vão além de lutar pelo acesso de meninas e mulheres ao ensino. Esta abordagem pretende equipar e empoderar

as partes interessadas – estudantes, professores e professoras, comunidades e formuladoras de políticas - para que examinem, desafiem e mudem normas de género nocivas e desequilíbrios de poder que beneficiem meninos e homens em detrimento de meninas, mulheres e pessoas de outros géneros. (UNICEF, 2021, p. 6)

2.2. Contributo do Ensino da História

Para além das coisas correntes inerentes do dia-a-dia de qualquer pessoa, um professor vê-se rodeado de papéis, documentos, lápis e canetas. E, entre tudo isso, e todas as responsabilidades que fazem a profissão é necessário construir materiais didáticos e o ponto de partida para isso, pelo menos no meu caso, foram efetivamente os manuais que estaria a utilizar durante o ano letivo. Então, de forma não só a poder planificar as aulas, também tinha o interesse de encontrar nos manuais os pontos de referência ou as temáticas que abordassem o feminino. Após uma primeira impressão ficou claro que os manuais em utilização tinham pouquíssimas referências a essa área de estudo da História.

Por exemplo, nos manuais utilizados durante o Estágio em Ensino da História, o do 7º ano, *Vamos à História* (Maia, Maia, Araújo, & Caraméz, 2021), da Porto Editora, possui as seguintes referências ao sexo feminino:

- As Deusas-Mães e a sua ligação às crenças relacionadas à fertilidade, aquando da abordagem do Neolítico e do Paleolítico (aproximadamente três linhas);
- A ausência de direitos políticos das mulheres na Democracia Ateniense (aproximadamente duas linhas);
- Ao trabalho no feminino na Idade Média (aproximadamente três linhas);
- Personagens históricas femininas: D. Urraca, D. Teresa, D. Constança, D. Inês de Castro, D. Teresa Lourenço, D. Leonor de Teles, D. Beatriz, na constituição do reino de Portugal e nas crises do século XIV.

Já o manual do 12º ano adotado pela escola, *Novo Linhas da História* (Fortes, Gomes & Fortes, s/d), da Areal Editores, dividido em três partes, tem as seguintes menções:

- Josephine Barker, como dançarina, cantora e ativista quando se aborda as novas sociabilidades que surgiram no primeiro pós-guerra (legenda);
- Convivência entre os sexos e a quebra dos valores tradicionais (aproximadamente duas linhas);
- O Movimento Feminista e a alteração do papel da mulher na sociedade, com referência a Emmeline Pankhurst e a Ana de Castro Osório, em uma parte do manual intitulada “Quero saber mais sobre...” (duas páginas de conteúdo e uma de exercícios, com dois documentos intitulados “As mulheres começavam a fazer valer os seus direitos, durante a I República” e “A ação das sufragistas na luta pela igualdade de direitos (1913)”);
- As organizações paramilitares femininas nos regimes fascista e nazi (aproximadamente duas linhas);
- Promoção da paridade de género durante o regime de Estaline (aproximadamente duas linhas, surge como oposição aos outros dois regimes totalitários estudados);
- Durante o período do Estado Novo a situação da mulher surge resumida nas seguintes palavras “honra e submissão da mulher”. A organização paramilitar, “Mocidade Portuguesa Feminina”, e a “Obra das Mães pela Educação Nacional” são pouquíssimo exploradas;
- Os benefícios dos subsídios de maternidade e para mães empregadas e trabalhadoras por conta de outrem no Estado-Providência;

- No fim da segunda parte do manual, no espaço “Cidadania e Desenvolvimento” este é dedicado à conquista dos Direitos da Mulher (DM), com uma cronologia que se inicia na Primeira República e termina no 25 de Abril de 1974;
- Em “Portugal no novo quadro internacional” surge as seguintes afirmações: “O planeamento familiar tornou-se uma prática corrente e a interrupção voluntária da gravidez passou a ser possível” e “Os papéis tradicionais do homem e da mulher modificaram-se e surgiu a partilha de tarefas no casamento e na família”;
- Personalidades históricas femininas: Josephine Barker, Emmeline Pankhurst, Ana de Castro Osório, Sarah Affonso, Carolina Beatriz Ângelo, Adelaide Cabete, Maria Veleda, Carolina Michaëlis, Maria Isabel Aboim Inglez, Maria Lamas, Virgínia Moura, “As Três Maria” – Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa (as últimas dez personalidades de interesse surgem em “Cidadania e Desenvolvimento”), Margaret Thatcher.

O manual escolar constitui, no quadro do sistema educativo formal, um poderoso veículo de transmissão do património cultural socialmente partilhado, emergindo como instrumento privilegiado de socialização, contribuindo para a apropriação por crianças e jovens das representações dominantes em torno da feminilidade e da masculinidade para a construção, individual e coletiva, das identidades de género e para a normatização dos comportamentos que pautam as interações pessoais e sociais entre raparigas e rapazes. (Nunes, 2008, p. 104)

Encarados como veículos imparciais e objetivos de informação e conhecimento, os manuais escolares são a materialização de conceitos e valores que estruturam a sociedade. Assim sendo, e acreditando que os manuais escolares portugueses querem caminhar para uma integração do feminino, onde estão as rainhas, as regentes, as criadoras, as que lutaram? É necessário dar visibilidade às mulheres que consideramos merecedoras de reconhecimento social pela sua trajetória, pelos seus pensamentos, ações e criações, pelo significado e impacto que tiveram no seu tempo (Valencia, 2008).

Cabecinhas e Laisse (2021) no seu trabalho intitulado “*Quem Quer Ser Apagada?*” *Imagens de Mulheres em Manuais de História no Ensino em Contexto Moçambicano*, fazem uma análise aos seus manuais organizando as referências às mulheres em “quatro eixos: nome (quais as mulheres nomeadas); rosto (quais as mulheres retratadas em imagens); voz (quais as mulheres cujas palavras são citadas); papel social

(qual o papel atribuído às mulheres que são nomeadas, citadas ou retratadas)” (Cabecinhas & Laisse, 2021, p. 6), que neste Relatório iremos adaptar à nossa realidade.

É de apontar que D. Constança, D. Inês de Castro e D. Teresa Lourenço, presentes no manual em uso do 7º ano, surgem mencionadas em árvores genealógicas, ou seja, a sua história e importância não é referida ou aprofundada. As restantes, D. Urraca, D. Teresa, D. Leonor de Teles e D. Beatriz, apesar de surgirem no desenvolvimento das temáticas a si associadas, a meu ver, surgem de forma a contextualizar e ilustrar os laços familiares entre os diferentes intervenientes, sempre com uma participação mínima e secundarizada, ou seja, como “esposa de” ou “mãe de”. A única mulher que surge retratada, D. Teresa, surge na página 147 em um quadro síntese sobre “A Península Ibérica nos séculos IX a XII”².

Ao analisar o manual do 12º ano, apesar da menção acerca de mulheres importantes para a História ser maior, é de destacar que das quinze mulheres que são referenciadas ao longo das quase seiscentas páginas que constituem o material de estudo, dez delas encontram-se mencionadas na parte final do volume 2 em “Cidadania e Desenvolvimento”, que em cada parte do manual é dedicada a uma problemática específica. No referido manual já encontramos duas protagonistas que “ganham voz” – Emmeline Pankhurst, que tem um dos seus discursos transcritos, e Maria Teresa Barreno, que tem uma única frase citada. É também relevante mencionar a discrepância existente quando analisamos o espaço dedicado a biografias de personalidades importantes. Em vinte e três pequenas notas biográficas apresentadas ao longo do manual, vinte e uma são para homens, enquanto para as mulheres são reservados dois espaços – Sarah Affonso e Margaret Thatcher. Isso significa que menos de 9% das biografias totais, são femininas. Os homens ocupam os restantes 91%. Por exemplo, Maria de Lourdes Pintassilgo, a única mulher que exerceu o cargo de Primeira-Ministra em Portugal, entre 1979 e 1980, nem aparece mencionada em uma nota de rodapé³.

Para confirmar esta secundarização do Feminino no material didático em uso no ano letivo 2023/2024, foram também analisados os manuais disponíveis para consulta na plataforma digital “Escola Virtual” dos anos lecionados. A referida análise dos quatro manuais, três para o 7º ano e um para o 12º ano, encontra-se nos apêndices deste

² Consultar Tabela 4. Representação no Feminino no manual *Vamos à História – 7º ano*, Porto Editora, p. 119

³ Consultar Tabela 5. Representação no Feminino no manual *Novo Linhas da História – 12º ano*, Areal Editores, pp. 120 - 122

Relatório⁴. É de referir que a secundarização do papel da mulher na História é igualmente grave. Todavia, quero destacar o trabalho realizado pela Porto Editora no *HSI: História sob Investigação* (Amaral, Alves, Tadeu & Vilaça, 2021) no que toca a problematizar as questões de género, interligando o passado com o presente, como é o caso do “História em projeto: Todos têm direito à educação?” onde eles apresentam dois exemplos da Antiguidade Clássica, Agnodice e Crotona, como mulheres que se destacaram apesar das contrariedades, e Malala Yousafzai, na Época Contemporânea, como defensora da educação para meninas, demonstrando que ainda na atualidade a luta feminina não se pode dar por terminada. Para além desta intervenção no dito manual é também de enaltecer o facto de os autores terem o cuidado de apresentar as semelhanças e as diferenças entre as três religiões estudadas, o Cristianismo, o Judaísmo e o Islamismo, no que diz respeito à condição da mulher.

Perante esta breve análise realizada aos manuais em uso durante o Estágio, posso afirmar que existe um claro desinteresse em enquadrar as mulheres nos contextos ou acontecimentos abordados. Acredito que tal se deva à grande extensão dos programas, no entanto, não acho que se justifique quando, por exemplo, no 12º ano, são abordados temas como a sustentabilidade, os direitos dos animais e o mundo digital. Questiono-me: não seria mais benéfico para os alunos terem uma disciplina extra, nem que fosse apenas 45 minutos por semana, para abordar essas temáticas? Libertando assim mais espaço na disciplina de História para estudar o papel da mulher no desenvolvimento do mundo? Segundo Teresa Alvarez, Cristina Vieira e Joanna Ostrouch-Kamínska (2017) a escola, neste momento, garante

a transmissão de uma ciência androcêntrica através do conhecimento que é selecionado para ser ensinado e para ser aprendido, conduzindo este, necessariamente, a uma visão do mundo igualmente androcêntrica, quer de rapazes, quer de raparigas (Sánchez-Bello, 2002). Não só o conhecimento construído na escola não é neutro, nele se revendo de forma sistemática os rapazes e excepcionalmente as raparigas, como a escola “opera uma divisão socio-sexuada dos saberes” (Mosconi, 2004), continuando a condicionar escolas académicas, opções de vida e percursos profissionais. (Alvarez, Cristina Vieira & Ostrouch-Kamínska, 2017, pp. 12 - 13)

A introdução de uma perspetiva de género, nas mais diferentes áreas curriculares, em especial da História, irá permitir que os alunos acompanhem os processos de

⁴ Consultar Tabela 6. Quadro-resumo da análise feita aos manuais de História do 7º ano e Tabela 7. Quadro-resumo da análise feita ao manual *Entre Tempos – História A, 12º ano*, em comparação com o manual em utilização no Estágio, pp. 122 - 127

construção e reconstrução das relações sociais entre homens e mulheres, histórica e socialmente situados, valorizando as conquistas femininas nos mais variados campos, indo de encontro a aspectos e valores de uma sociedade patriarcal, que defende o domínio masculino e a subordinação do feminino (Alvarez, Cristina Vieira & Ostrouch-Kamínska, 2017) e, através dessa maior representatividade, desmentir a “perspetiva limitada sobre a participação das mulheres na sociedade” (Carlos, 2019, p. 21).

Ao procurar literatura sobre a representatividade feminina nos manuais, apercebi-me que tal ausência, silêncio e esquecimento não é um problema só da História. É transversal a todas as disciplinas. Assim sendo,

se um manual adotado prioriza uma visão de um mundo estreita ou singular, podendo inadvertidamente perpetuar estereótipos, marginalizar grupos ou omitir histórias importantes além da oficial, isto pode ter consequências duradouras para as/os alunas/os que podem não se ver representadas/os, ou desenvolverem uma compreensão limitada da diversidade humana. Além disso, a seleção de manuais pode também afetar a/o professora/professor: se estas/es são incentivadas/os a ensinar com base num manual que não é inclusivo, podem ficar limitados na sua capacidade de abordar temas de diversidade e inclusão de maneira significativa em sala de aula. (Ramos, 2023, p. 26)

A escola é uma parte essencial na construção e desenvolvimento dos jovens, uma vez que “é nela onde desenvolvem relações, competências, normas e valores sociais” (Carlos, 2019, p. 15). Segundo Teresa Alvarez e Cristina Vieira (2014), o universo visual material, lúdico e comportamental educa para duas realidades distintas e opostas: as raparigas, no modelo de mãe e construção de uma identidade centrada no outro, com ausência dos próprios interesses; os rapazes, numa posição de rejeição da feminilidade e afirmação individual, orientada por valores hegemónicos de masculinidade. Por isso, para além de transmitir conhecimentos, as escolas têm responsabilidade “de ensinar noções de bem e de mal e que luta contra as desigualdades e injustiças, para que dela saiam alunos e alunas providos/as de saberes que os/as capacitem a ser cidadãos e cidadãs mais ativos na sociedade no que se trata ao exercício de uma cidadania plena.” (Carlos, 2019, p. 16)

Já o Conselho da Europa (2018) encara a História como uma parte essencial para esse desenvolvimento pessoal dos alunos uma vez que,

(a) História é uma disciplina particular, no sentido em que oferece respostas para compreender criticamente o presente, ensinando que qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico e promovendo a noção de uma interpretação histórica é uma questão de debate. *Os processos mentais adquiridos através do estudo da história constituem critérios transmissíveis a qualquer disciplina.* Assim, o conhecimento histórico-crítico e a noção de sistemas políticos, sociais,

culturais e económicos convergem numa cultura democrática indispensável para uma cidadania. (Conselho da Europa, 2018, p. 6)

O mesmo documento, *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadores* (Conselho da Europa, 2018), aponta que a História tem capacidade para desenvolver imensas competências, sendo, no meu entender, as abaixo apontadas as mais necessitadas de investimento: valorização da dignidade humana e dos DH; valorização da democracia, da justiça, da equidade e do Estado de Direito; tolerância da ambiguidade; capacidades de análise e de pensamento crítico; conhecimento e compreensão crítica de si mesmo; conhecimento e compreensão crítica do mundo: DH, culturas, religiões e História; empatia.

Mas ao deixarmos metade dos intervenientes construtivos da História de fora, será que estamos realmente a ter um ensino de qualidade? Será que os alunos realmente beneficiam do tipo de História que é lecionado nos dias que correm? Que se centra e desenrola, essencialmente, em torno das questões políticas e económicas, ao longo dos séculos? Porque desde a Pré-História aos dias atuais são essas problemáticas que ocupam as páginas dos manuais, sendo essas agraciadas com pontuais apontamentos de nível social, cultural e artístico. A partir do momento que o nosso ensino da História se centra nessas questões, óbvio que a Mulher e o seu papel não serão mencionados, visto que ela só ocupou o seu lugar na esfera pública há pouquíssimo tempo.

Portugal possui recomendações oficiais para que haja a introdução destes conteúdos na Educação para a Cidadania. Inclusive, a Comissão pela Igualdade de Género, CIG, elaborou cinco documentos orientadores para essa ação. São eles *Género e Cidadania – Pré-Escolar* e *Género e Cidadania – 1º Ciclo*, cuja coordenação ficou a cargo de Maria João Cardona, *Género e Cidadania – 2º Ciclo*, com coordenação de Clarinda Pomar, *Género e Cidadania – 3º Ciclo*, da responsabilidade de Teresa Pinto e, por fim, com a Doutora Cristina Vieira, *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*.

Os Guiões de Educação, Género e Cidadania visam contribuir para a integração efetiva da temática das relações entre homens e mulheres e da problemática das representações sociais sobre a masculinidade e a feminidade, quer na prática de docentes, de todos os níveis de ensino, quer na cultura e funcionamento organizacional. Para isso, subjazem aos Guiões duas opções: a primeira é a de colocar a igualdade entre mulheres e homens no centro da Educação para a Cidadania, área transversal ao currículo dos ensinos básico e secundário e do pré-escolar; a segunda é a de apresentar propostas práticas, pertinentes e adequadas ao currículo e aos diferentes programas disciplinares, passíveis de serem concretizadas de forma

integrada, na prática docente, em qualquer nível e em qualquer modalidade de ensino. (Vieira & Alvarez, 2016, p. 230)

O acesso aos “Guiões de Educação, Género e Cidadania” é gratuito e de fácil acesso, bastando entrar na plataforma da organização, clicar no tópico “Igualdade entre Mulheres e Homens” e de seguida em “Projetos”. Apesar da sua existência e fácil acesso, como referido, seria importante realizar um estudo sobre o impacto deles nos corpos docentes, respetivo reconhecimento e nível de implementação.

Contudo, as recomendações apresentadas pela Direção-Geral da Educação (DGE) através da utilização da expressão “linhas orientadoras” induz que a abordagem das problemáticas de género poderão ou não ser incluídas nas práticas letivas. Ou seja, são encaradas como conteúdos complementares. (Alvarez, Ferro & Vieira, 2018).

As autoras supracitadas, afirmam, situando-se na ótica de Ollangnier (2014), que

o ato educativo *sensível ao género* deve ser entendido, no limite, como a possibilidade de permitir às pessoas que aprendem, uma igualdade “de acesso às oportunidades da vida” (p. 223), analisando a informação à sua volta com as chamadas *lentes de género*, segundo a proposta de Bem (1993). Estas não são mais do que a tomada de consciência crítica de que o género continua a ser um *eixo estruturante das relações sociais*, e que o seu uso indevido – e sobretudo o seu esvaziamento, pela colagem errónea ao termo sexo – apaga ou ofusca a heterogeneidade de características e potencialidades dos grupos formados com base nas categoriais sexuais, sendo que há muitas mulheres e muitos homens – muitas formas de se ser e de expressar – em todas as categoriais sociais. (Alvarez, Ferro & Vieira, 2018, p. 708)

Sendo por isso importante, não só a introdução das vivências femininas, mas também da *interseccionalidade*, visto que as discriminações existentes derivam não só de relações desiguais de poder, mas também de questões étnicas, idade, sexualidade, género, entre outros fatores.

Devido a isso, a extrema importância de incluir, de forma deliberada, a educação para a igualdade de género, quer seja no âmbito formal e não formal, visto que é um dos pilares dos valores de cidadania. Sendo que para isso uma “escola com estas preocupações necessita de ter um corpo docente e não docente verdadeiramente consciente das responsabilidades partilhadas a este nível, não sendo possível esperar uma atuação condizente com os valores que se defendem, se as práticas, os modelos instituídos e o clima escolar forem contraditórios” (Alvarez, Ferro & Vieira, 2018, p. 714). Uma Educação sensível às questões de género irá permitir lutar efetivamente contra as desigualdades associadas a este campo.

Capítulo III – Objetivos e opções metodológicas

Como referido anteriormente, o presente Relatório é o resultado final do Estágio em Ensino da História, unidade curricular no Mestrado em Ensino da História no 3.º CEB e no ES, ministrado pela Universidade dos Açores. Segundo a informação disponibilizada na página *web* da referida instituição de Ensino Superior, esta unidade curricular pretende que os mestrandos mobilizem os seus conhecimentos, científicos e pedagógicos, de forma a planificar um conjunto de aulas que vão ao encontro dos currículos instaurados, promovendo ações colaborativas. Os mestrandos ainda devem mostrar capacidade crítica e reflexiva sobre a sua prática, adaptando-a aos contextos, situações e turmas atribuídas.

Desenvolvido sob o regime de lecionação supervisionada como professora estagiária, durante o ano letivo cumpro com as diretrizes estabelecidas no Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A. Como professora titular de duas turmas, uma do 7º ano e outra do 12ºano, a planificação das aulas e a preparação de todos os materiais didáticos utilizados ao longo do Estágio em Ensino da História foram orientados por um conjunto de objetivos. Divididos em objetivos a serem atingidos para a construção deste Relatório e os que nortearam a prática, a sua elaboração foi realizada tendo presente a vontade de contribuir para a construção de cidadãos que pautem as suas atitudes por valores éticos e morais que valorizem a igualdade de género. Desta forma, a partir da introdução de conteúdos relacionados ao feminino foi possível fomentar e desenvolver atitudes e valores considerados como fundamentais para uma Cidadania Inclusiva que assente em um processo de coresponsabilidade de todas as partes envolvidas. O conhecimento recebido na escola deve ultrapassar a sala de aula, sendo compartilhado com a comunidade envolvente. Só através dessa partilha é que podemos caminhar para a construção de uma sociedade tolerante e não discriminatória ao género.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivos do Relatório

Assim, atendendo que a temática escolhida se centra na Igualdade de Género, foi delineado o seguinte conjunto de objetivos:

- Caracterizar o contexto do estágio, com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem significativo, consubstanciado na vivência da equidade e no respeito pela igualdade de género.

- Contribuir para a formação de cidadãos ativos, responsáveis, autónomos e reflexivos.
- Compreender as conceções e representações dos alunos sobre a temática a ser desenvolvida neste Relatório.
- Organizar um ambiente educativo potenciador do desenvolvimento do espírito de tolerância e questionamento relativo às desigualdades inerentes às questões de género.
- Avaliar a evolução das conceções e representações dos alunos sobre o tema ao longo do ano letivo.
- Refletir sobre o impacto das práticas educativas implementadas no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e no Ensino Secundário (ES).
- Avaliar o impacto das práticas pedagógicas no 3.º CEB e no ES.
- Apresentar, enquadrado nos conteúdos programáticos, o papel da Mulher na História, a sua História e figuras de relevo.
- Consciencializar para a importância da Mulher na construção histórica e no mundo atual.

3.1.2. Objetivos centrados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Tendo presente os objetivos anteriormente elencados, os objetivos estipulados no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos foi o seguinte:

- Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.
- Desenvolver o domínio da utilização de instrumentos diversificados, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes e a sua credibilidade.
- Estimular o espírito de tolerância para com o género feminino.
- Consolidar o respeito pelo outro, adotando uma atitude de partilha e de responsabilidade.
- Consciencializar para as problemáticas relacionadas às diferenças de género (violências, abusos, limitações, diferenças, entre outros).
- Resolver problemas que possam surgir, de forma autónoma e responsável.
- Promover a tolerância e a empatia, com capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

- Reconhecer a sua importância como cidadão ativo na sala de aula e na sua comunidade.

3.2. Metodologia

Para o desenvolvimento do presente Relatório a metodologia escolhida foi a qualitativa/ interpretativa por ser a que melhor se adapta aos objetivos pretendidos e à temática em questão. Por a temática escolhida para este Relatório, as Questões de Género no Sistema Educativo, se encontrar em um momento pautado por mutações, a metodologia escolhida tinha que permitir o “desenvolvimento da pesquisa, de modo flexível e aberto, permite admitir novas conceptualizações aumentando progressivamente a compreensão do real” (Silva, 2013, p. 18). Para além disso, a metodologia qualitativa/ interpretativa, possibilita a “produção de conhecimento mais aprofundado sobre fenómenos humanos, contribuindo para o entendimento da sua dimensão subjetiva” (Taquette, 2020, p. 392). Esta ainda permite o tratamento interpretativo e descritivo dos dados recolhidos ao longo do processo, indo ao encontro de um dos objetivos do Relatório: o acompanhamento da evolução e mutação de pensamentos, opiniões e visões dos intervenientes.

No que toca aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, foram utilizados a observação naturalista, o diário de bordo, questionários e, ainda, a leitura e análise de documentos importantes para a compreensão de como a categoria “Género” surgiu nas Ciências Sociais e Humanas. Também foi importante entender como o seu surgimento influenciou a forma de se fazer e olhar para a História, inclusive o surgimento da “História de Género” e da “História das Mulheres”. No campo educacional, especificamente na disciplina de História, como “Género” e “Mulheres” são vistos, enquadrados e lecionados.

Relativamente à observação naturalista, apesar “das diversas variáveis nele intervenientes, nomeadamente, o sujeito observador, o objeto observado, a interação observador-objeto observado e as situações pedagógicas” (Dias & Morais, 2004, p. 50), esta técnica de recolha de dados foi fundamental por duas razões: o registo dos imprevistos que foram surgindo, aproveitados para o desenvolvimento de uma conversa, debate ou esclarecimento dos quais resultou um momento de aprendizagem que contribuiu à concretização dos objetivos propostos. Em segundo lugar, complementando

com o diário de bordo, identificar comportamentos e situações testemunhadas de forma a adaptar a prática pedagógica às turmas atribuídas.

A observação que se fez teve um caráter descritivo, sendo que se pretendeu a narração de fenómenos, comportamentos e situações. A observação foi feita em contexto de sala de aula, levando a que maioria das anotações possuam caráter diferido e retroativo.

O diário de bordo, permitiu o registo de experiências pessoais e percepções sobre a prática pedagógica. Batista (2022), na sua dissertação de mestrado, cita Porlán e Martín (1997) que defendem que o diário de bordo é uma forma de pensar as próprias ações.

É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre o seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor. (Porlán & Martín, 1997, pp. 19 -20)

Assim sendo, o diário de bordo para além de ajudar a refletir sobre a atividade pedagógica em curso, ajudou na clarificação do percurso percorrido, os contratempos encontrados, como eles foram ultrapassados e, ainda permitiu reajustes fundamentados da prática e do processo investigativo.

Os questionários foram aplicados aos alunos do 7º ano e do 12º ano, no fim do ano letivo. Para efeitos do presente Relatório, não serão apresentadas as respostas a todas as questões, apenas aquelas consideradas relevantes para a investigação que esteve em curso.

O questionário⁵, constituído por 23 questões, aplicado nas turmas mencionadas, divide-se em três grupos. O primeiro grupo com questões relativas à caracterização do grupo ao qual o questionário foi aplicado, ou seja, sexo, idade, turma, nível de escolaridade e profissão dos pais.

Um segundo grupo de questões cujo intuito foi inferir sobre a percepção dos discentes no que diz respeito aos “Estereótipos de Género”, que engloba as questões 10 e da 13 à 16. A questão 10 é relativa à percepção que os alunos possuem relativamente ao tratamento que rapazes e raparigas recebem em diferentes espaços. A questão 13 e 14,

⁵ Consultar da Figura 1. Questionário – “História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva” (página 1), p. 130 à Figura 11. Questionário – “História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva” (página 11), p. 140

que tinham o intuito de se complementarem aquando da análise realizada, teve como objetivo inferir sobre a visão que os alunos possuem no que diz respeito a que características são mais proeminentes em ambos os sexos. Enquanto na primeira questão mencionada, os discentes só podiam escolher um dos sexos, na questão seguinte eles podiam selecionar ambos. A próxima questão apresentava um conjunto de profissões e áreas ocupacionais, às quais os alunos podiam associar a um dos sexos ou a ambos. A última questão era constituída por um grupo de afirmações sobre as quais os alunos tinham de se posicionar. Nela foi utilizada a Escala de Likert, com quatro alternativas, sendo elas “Discordo Totalmente” (DT), “Discordo Parcialmente” (DP), “Concordo Parcialmente” (CP) e “Concordo Totalmente” (CT).

O último grupo que constituía o questionário, intitulado “História de Género e das Mulheres no Sistema Educativo”, constituído pelas questões 9, 11, 12 e da 17 à 22, tinha como principais objetivos compreender se conteúdos relacionados ao Feminino haviam sido abordados em outras disciplinas. Simultaneamente, procurou-se assimilar os interesses e perceções dos inquiridos sobre a importância do devido enquadramento nos currículos oficiais de assuntos relacionados ao feminino. A primeira questão associada a esta temática procurou entender como os discentes definiriam “Género”. Para tal, foram apresentadas três opções, sendo que só podiam selecionar uma. A questão 11 recaiu sobre o facto de conteúdos relacionados ao Feminino terem sido abordados ao longo do percurso escolar dos alunos. De seguida, na questão 12, foi apresentada uma lista de disciplinas e áreas curriculares, de onde os alunos deviam selecionar as opções onde tal havia acontecido. A questão 17 foi elaborada com o intuito de inferir sobre a perspectiva que os discentes possuíam acerca da importância da escola para a formação de uma sociedade mais inclusiva e aberta à igualdade de género. A questão que se seguiu, apresentou uma lista de temáticas relacionadas ao feminino, da qual os alunos deveriam escolher que assuntos e problemáticas gostariam de ver enquadradas nos currículos formais. Na questão 19, pedia-se para que os alunos indicassem em que período histórico gostariam que houvesse uma maior ênfase nessas problemáticas. As últimas questões deste grupo tiveram como intuito inferir sobre a prática pedagógica levada a cabo durante o ano letivo. A 20 questionava sobre que conteúdos apresentados em aula mais marcaram os discentes. A 21 inquiria se as intervenções realizadas haviam impactado na visão dos discentes sobre as questões de género. A última questão solicitava que explicassem em que medida.

De forma a cumprir as questões éticas, os alunos consentiram em responder ao questionário, sendo que a participação dos mesmos foi voluntária e o anonimato garantido. Perante a possibilidade de os alunos quererem acrescentar algum tema ou problemática que não tivesse sido mencionado ao longo do questionário ou partilhar alguma opinião que considerassem relevante, a última questão foi aberta. Relativamente à análise dos dados recolhidos através deste instrumento, cada questionário recebeu um código de forma a ser mais fácil detetar possíveis incongruências no discurso dos alunos que pudesse afetar a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Por fim, foi realizada uma análise documental. Esta recaiu sobre obras de referência no âmbito da temática de Relatório, bem como os documentos curriculares nacionais e educativos da escola. Para além desta documentação, foi levada em consideração as iniciativas a nível internacional como é o caso do documento *Educação Transformadora de Género – Reimaginando a educação para um mundo mais justo e inclusivo*, lançado pela UNICEF (2021).

O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdos que “é uma prática que visa interpretar de forma sistemática o sentido de qualquer mensagem (textual, gráfica, discursiva) produzida num dado contexto” (Reis, 2017, p. 205). Ana Luísa Rodrigues (2021) aponta também para a importância de olhar, constantemente, para os dados de forma crítica, procurando prová-los, em caso de dúvida, através de outros métodos.

Durante todo o processo de recolha de dados foram tomadas todas as medidas necessárias para a salvaguarda da privacidade dos envolvidos, de forma a assegurar o seu anonimato e confidencialidade, quer dos alunos, quer da escola. Salvaguardou-se também que a participação dos sujeitos não os prejudicou de qualquer forma. A propriedade intelectual dos envolvidos foi respeitada e protegida.

Capítulo IV – Caracterização dos Contextos Educativos

4.1. Caracterização do meio-ambiente

A Escola Básica e Secundária encontra-se localizada na zona sul da ilha de São Miguel, em um conselho de cariz rural, onde o setor primário tem destaque no que toca à economia e ocupação da população. “A agropecuária é a atividade predominante, consubstanciada essencialmente na criação do gado bovino” (PE, 2022, p. 6). A pesca, inicialmente de grande importância, têm perdido valor, sendo que o número de habitantes que se dedica à atividade tem vindo a diminuir, gradualmente, apesar do concelho possuir um porto com movimento significativo.

O turismo, enquadrado no setor terciário, têm aumentado, significativamente, não só pela abundância de praias, gastronomia, mas também pela beleza arquitetónica que pode ser apreciada não só em monumentos de cariz religioso, igrejas e conventos, mas também em habitações. Isso teve como consequência direta o aumento de estruturas destinadas ao acolhimento de visitantes e dinamização do conselho, principalmente no Verão.

No que toca ao setor secundário, este cinge-se à indústria conserveira, absorvendo um número reduzido de população. Simultaneamente, conseguimos encontrar algumas indústrias de carácter familiar que se dedicam à panificação, ao fabrico de doçaria típica local, carpintaria e artesanato. Dentro do artesanato, é de destacar a olaria e a cooperativa onde se desenvolvem trabalhos de tecelagem, folha de milho, escama de peixe e bordados regionais.

4.2. Caracterização da escola

A escola é constituída, neste momento, por quatro edifícios: a escola-sede e três escolas do Pré-Escolar e 1º Ciclo, sendo que a prática pedagógica foi exercida na escola-sede. Esta, por sua vez, é constituída por quatro pavilhões, sendo um deles, o ginásio.

O primeiro edifício, localizado à esquerda, quando se entra no complexo escolar, recebe o nome de “Pavilhão Central”. Lá podemos encontrar os Serviços Administrativos, o bar, o refeitório, a reprografia e papelaria, a sala de professores, os gabinetes destinados às Direções de Turma, o Gabinete de Psicologia, os Serviços Informáticos, os gabinetes de Assessoria e o Conselho Executivo. O dito pavilhão ainda possui uma sala de trabalho,

a Sala de Acompanhamento Disciplinar (SAD) e outras duas salas, uma destinada à Associação de Estudantes e outra para a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Em frente ao Pavilhão Central, encontra-se o pavilhão C, que se divide em três pisos. No rés-do-chão encontram-se os alunos com incapacidades psicomotoras e neurológicas graves. O segundo piso, destina-se aos alunos do 2º ciclo, 5º e 6º ano, bem como uma turma do secundário, devido a dificuldades motoras da docente. Neste piso também existe as salas do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, de Matemática, e de Línguas Estrangeiras. O piso ainda disponibiliza uma sala para reuniões. O último piso é destinado aos alunos do ES.

Ao lado fica o Pavilhão B, que se divide, igualmente, em três pisos. No rés-do-chão temos as salas de música, as salas de teatro e o auditório. No segundo piso encontram-se os alunos do 8º ano e é onde se localiza a biblioteca da escola. O terceiro piso é destinado aos alunos do 7º ano e do 9º ano. Ainda encontramos a sala de TIC.

A escola ainda usufrui de espaços ao ar livre, nomeadamente campos de jogos, onde os alunos podem conviver.

Note-se que cada turma têm a sua sala atribuída.

4.3. Caracterização das salas

As salas do Ensino Básico e do ES apresentam disposições diferentes. As do Básico encontram-se distribuídas individualmente, enquanto no ES, as mesas podem estar em pares, trios ou individuais.

Todas as salas estão devidamente equipadas com um quadro branco, um quadro interativo, um videoprojector e um computador destinado ao uso dos docentes.

4.4. 3º Ciclo do Ensino Básico

4.4.1. Caracterização da turma

A turma do 7º ano era constituída por dezoito alunos, em que nove eram raparigas e nove eram rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 (apenas um aluno).

A turma foi apresentada como problemática desde o início do ano letivo. No ano anterior, sete dos dezoito alunos receberam duas participações disciplinares e um dos alunos foi expulso da escola. Para além disso, alguns deles possuem uma história e contexto familiar complicado, podendo influenciar diretamente os seus comportamentos.

Já no presente ano, segundo as informações fornecidas por outros docentes e pelos próprios alunos, a turma esteve envolvida em duas situações problemáticas. Inclusive, em uma delas ocorreu a destruição de património escolar, sendo necessário convocar o Conselho Executivo, a Diretora de Turma, a Polícia e os pais dos envolvidos. Apesar das medidas levadas a cabo para que houvesse uma melhoria dos comportamentos da turma, existiram discentes cujas condutas não mostraram uma evolução positiva.

A turma, como referido, apresentava-se como problemática, em contexto de sala de aula. Os alunos apresentavam dificuldades de concentração, desinteresse para com o mundo escolar, existindo conversas paralelas constantes que prejudicavam o bom funcionamento da aula, levando a que os conteúdos programáticos ficassem atrasados. Devido a isso, foi necessário, por vezes, secundarizar estratégias mais ativas e centradas nos alunos, em detrimento da exposição das informações vindas no manual.

No entanto, foi levado a cabo um trabalho no decorrer do ano letivo que permitiu que o comportamento da turma em questão melhorasse, pelo menos na disciplina que lecionei. As estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula foram adaptadas aos interesses dos mesmos. Em um período inicial houve um investimento na diversificação das estratégias colocadas em prática de forma a inferir e averiguar quais as que melhor funcionavam com a turma. Após essa primeira fase, foi possível planificar as aulas tendo em conta as características específicas da turma o que permitiu criar um ambiente propício para o desenvolvimento de uma prática-pedagógica significativa, como irei aprofundar mais adiante no capítulo dedicado à reflexão sobre a prática pedagógica.

4.4.2. Concepções e representações iniciais sobre *Género*

Como referido anteriormente, um dos objetivos a que me propus no início do ano letivo foi avaliar a evolução das concepções e representações dos alunos sobre as “Questões de Género”. Para a sua realização foi necessário realizar uma primeira recolha acerca da perspetiva dos discentes sobre essas problemáticas.

A ideia inicial era a realização de uma ficha com informações relevantes sobre essas questões e pedir que os discentes elaborassem um texto de opinião, partindo dos assuntos apresentados, mas podendo acrescentar outros tópicos que achassem relevantes e pudessem ser enquadrados no tema principal que era solicitado. Apesar desta forma de recolha de informação poder gerar dados dispersos e, por vezes, até contraditórios, acredito que fosse a opção mais correta para o trabalho que pretendia desenvolver. No

entanto, o comportamento indisciplinado e, conseqüentemente, a falta de interesse da maioria dos alunos perante a vida escolar, levou-me a ter de adaptar a forma como poderia realizar essa recolha inicial de acordo com a turma que me havia sido atribuída.

Assim sendo, a recolha inicial sobre as concepções e representações sobre “Género” no 7º ano foi realizada através de conversas que surgiram de forma espontânea no decorrer das aulas ou partindo de assuntos relacionados ao tema escolhido para o desenvolvimento deste Relatório, enquadrados nos conteúdos programáticos.

Através desses diálogos e intervenções, cuja informação foi registada no diário de bordo para posterior análise e interpretação, são de destacar duas situações. Em primeiro lugar, a falta de interesse dos alunos perante as problemáticas relacionadas a Género e, como consequência direta, a ausência de conhecimento relativo a esta área e a perpetuação de ideias estereotipadas ou erradas, como por exemplo, que a igualdade de género é uma realidade instaurada e consolidada. No meu entender, as atitudes de desprendimento e abnegação presenciadas são fruto não só da falta de interesse demonstrada pelos alunos, mas também da crença de que as consequências diretas de um retrocesso nos Direitos das Mulheres e das políticas de igualdade de género não os iria afetar diretamente. Tais atitudes foram constatadas em alunos de ambos os géneros, não ficando circunscrito a um género específico.

4.5. Ensino Secundário

4.5.1. Caracterização da turma

A turma do 12º ano era constituída por dezanove elementos. Dos dezanove alunos, dezasseis eram raparigas e três rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

A turma foi calma, interessada e participativa, apesar de, por vezes, ser necessário chamar a atenção e voltar a encaminhar o foco dos discentes nos assuntos que estavam a ser desenvolvidos. De forma geral, foi uma turma com quem foi fácil trabalhar em contexto de aula e que mostrou interesse em participar nas atividades desenvolvidas.

4.5.2. Concepções e representações iniciais sobre *Género*

Para o ES foi elaborada uma ficha onde os alunos podiam encontrar diversas informações sobre a condição da mulher e a evolução da luta pelos seus direitos. As

informações disponibilizadas incluíam citações de autores importantes para as lutas femininas – Olympe de Gouges e Simone de Beauvoir; um excerto de Chordelos de Laclos do livro *Da Educação das Mulheres*; a notícia sobre a iraniana Narges Mohamaddi ter ganho o Prémio Nobel da paz em 2023; o julgamento das “Três Marias”; a criminalização da violação conjugal na Áustria e na Suíça e a proibição do aborto, independentemente da situação, no Alabama, nos Estados Unidos da América, em 2019⁶.

Os excertos e informações selecionadas tinham como objetivo levar os alunos a pensar na condição feminina no século XXI, não só no Mundo Ocidental, mas também em uma maior escala: como a condição da mulher alterou-se, passando de um estado de natural submissão para um de (quase) igualdade perante o homem; como as lutas femininas incluíram tanto mulheres, como homens; a fragilidade dos direitos femininos conquistados; a falta de representação feminina nas instituições de tomada de decisão.

Após a leitura e análise das supracitadas reflexões, é possível afirmar que a turma com a qual trabalhei possuía noções sobre os desafios com os quais as mulheres se deparam no seu quotidiano. Dos assuntos referidos nas reflexões, é de destacar a falta de acesso a áreas de estudo no campo das Ciências e Tecnologia, o assédio sexual, a discriminação no mundo do trabalho, nomeadamente pelo facto de poderem engravidar. No campo educacional, seja a nível institucional ou a educação realizada em casa, foram vários os alunos que destacaram a importância de tal na evolução da luta feminina. Nenhum dos excertos apresentados remetia para que este ponto fosse abordado nas suas reflexões. Segundo os discentes, a educação possui um papel importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, fundamental para a argumentação e compreensão do mundo que nos rodeia. Para além disso, segundo os alunos, a educação pode-se tornar uma forma de combate ao machismo e meio de desconstrução de estereótipos de género levando à construção de uma sociedade realmente igualitária e inclusiva. No que concerne aos direitos das mulheres, os discentes demonstram preocupação pelo facto de, ainda em pleno século XXI, ser necessária essa luta. Um dos discentes não só demonstrou preocupação pela permanência desta problemática, como afirmou que “a luta pelos direitos de igualdade e pelos direitos das mulheres não é apenas uma questão feminina; é uma questão de DH que deve unir todas as pessoas” (E12).

⁶ Consultar Figura 12. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 1), p. 141 e Figura 13. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 2), p. 142

Adicionalmente, as reflexões dos alunos indicam que os mesmos acreditam que apesar do que já se atingiu até aos dias de hoje, ainda existe um longo caminho a ser percorrido⁷.

As informações retiradas das reflexões realizadas pelos alunos também foram utilizadas para a elaboração do guião da aula que recaiu sobre o “Feminismo”. No entanto, é de apontar que o guião acabou por não ser utilizado por completo, sendo que a aula se tornou em mais um momento de recolha das ideias iniciais dos alunos sobre as problemáticas relacionadas ao “Feminino”. Tal também permitiu explorar com mais detalhes as suas visões sobre as reflexões que haviam escrito.

Através de uma conversa informal⁸, momento esse em que a sala foi previamente organizada para facilitar a comunicação entre todos (disposição em “U”), foram abordados temas como o surgimento do “Feminismo” e as suas formas de manifestação, a importância do movimento nos dias atuais e, em especial, problemáticas vivenciadas pelos discentes.

Desta conversa é de destacar a ideia que os alunos possuíam sobre ainda vivermos em uma sociedade patriarcal e misógina, destacando as atitudes das pessoas de gerações mais velhas e das comunidades dos concelhos e freguesias mais pequenas. Os alunos apontaram que parte do problema poderá ser geracional e se encontrar no âmbito familiar. Ou seja, os alunos possuem a percepção que a exposição a ideias mais conservadoras e retrógradas, influenciam diretamente a formação das crianças e jovens. Segundo o aluno M12

o problema não é a segunda geração. Por exemplo, o avô pensa dessa maneira, passa a um filho que vai ensinar ao filho da maneira que pensa. Ou seja, a exposição vai ensinar e vai passar de geração em geração os pensamentos e ensinar como é que se pensa. É estúpido, mas é a nossa vida, infelizmente. (M12)

Relativamente ao campo educacional, os alunos apontaram a importância da escola para que haja mudanças, nomeadamente através da criação de um espaço onde as temáticas relacionadas às problemáticas de género possam ser abordadas e debatidas.

No âmbito familiar os alunos apontaram, para além da transmissão de valores e ideias que prejudicam a luta pela igualdade entre homens e mulheres, como referido

⁷ Consultar Tabela 8. Quadro-resumo das principais ideias apresentadas pelos alunos na reflexão elaborada a partir do documento “A condição da Mulher” (Figura 12. e Figura 13.), pp. 143 - 151

⁸ Consultar Transcrição 1. Conversa informal com a turma do Ensino Secundário sobre a Condição da Mulher, pp. 152 - 177

anteriormente, existe ainda uma forte desigualdade na distribuição de tarefas domésticas, mesmo quando ambos trabalham fora de casa, sendo que a maioria dessas recai sobre a mulher.

A partir da questão “Uma mulher pode ser machista?”, os alunos falaram sobre a rivalidade feminina, destacando a falta de sororidade quando existe a partilha não consentida de fotos íntimas de mulheres (*Revenge Porn*) e o perigo das novas tecnologias nesse campo.

Outra questão que foi colocada, recaiu sobre a construção do “Feminismo” e se tal foi possível apenas com o movimento organizado das mulheres. Os alunos responderam que não. Eles apontaram a importância da participação masculina, ressaltando que existem homens que não entendem a condição feminina. Como justificativa das suas respostas, destacaram o medo que uma mulher pode sentir e o mercado de objetos de autodefesa que tem aumentado. Os alunos tomaram conhecimento destas informações através das redes sociais, nomeadamente pelo *TikTok*.

Por fim, é de destacar a dimensão política que foi discutida a partir de uma notícia partilhada com os alunos na plataforma *Teams* sobre a Primavera Islâmica. Partindo deste ponto, foi debatido a fragilidade dos direitos femininos quando governos mais tradicionalistas conseguem chegar ao poder.

A aula terminou comigo a interrogar os alunos sobre o que poderá ser feito para mudar a realidade que havíamos debatido. Os alunos responderam votar, “ensinar a próxima geração a serem pessoas decentes. Que as mulheres devem ter os mesmos direitos” (A12), uma maior rede de proteção para as mulheres, o mesmo ensino, independente do sexo biológico.

Capítulo V – Reflexão sobre a prática pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida nas turmas das quais fui titular, uma do 7º ano e outra do 12º ano, foi construída tendo presente os documentos orientadores para um Ensino da História de qualidade, nomeadamente as AE, o PASEO (Martins et al, 2017), e *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras* (Conselho da Europa, 2018). Para além dos referidos documentos, também foram tidos em consideração as orientações presentes no *Guião de Educação – Género e Cidadania – 3º Ciclo* (Pinto, 2015) e o do guião *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (Vieira, 2017), assim como *Educação transformadora de Género: Reimaginando a educação para um mundo mais justo e inclusivo* (UNICEF, 2021).

Após a análise realizada tanto dos manuais, como das AE e do PASEO (Martins, 2017), optei por abordar a temática do Relatório – “História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva” – de forma transversal. Ou seja, sempre que possível, as temáticas relacionadas ao feminino, desde a sua participação na esfera privada ou pública, as suas vivências, os diferentes tipos de violência praticada contra as mesmas, as violações de direitos básicos, entre outros assuntos, foram enquadrados nos conteúdos programáticos. Tal permitiu levar para a sala de aula e para a prática educativa o que senti que mais estava a fazer falta para o desenvolvimento de uma consciência informada acerca dessas problemáticas – a visão de que o sujeito histórico é multifacetado e que a Mulher e tudo o que está a ela associado fizeram parte desse percurso.

As atividades e temáticas apresentadas foram realizadas ao longo de todo o ano letivo. Lecionei uma vez por semana, um bloco de 90 minutos, no 3º CEB, e três vezes por semana, em blocos também de 90 minutos, na turma do ES. Deste modo, e tendo presente que o número de páginas para o desenvolvimento do presente Relatório é limitado, será apresentada uma atividade de forma mais detalhada para cada uma das turmas do Estágio.

5.1. Reflexão sobre a prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico

Como referido anteriormente, ao longo do ano letivo foram desenvolvidas várias atividades, cujo intuito foi o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo e a criação de uma consciência desperta para as problemáticas relacionadas às desigualdades de género.

No que concerne à abordagem transversal da temática do Relatório, tendo em consideração as características da turma – a falta de interesse e, conseqüentemente, de conhecimento sobre as problemáticas femininas – o currículo do ano que lecionei e as AE, houve um investimento na construção, desconstrução e consolidação de conceitos tais como machismo, sociedade patriarcal e misoginia, de forma a fornecer aos alunos ferramentas essenciais para olharem problemáticas relacionadas ao feminino de forma consciente e crítica.

Abaixo é possível encontrar uma tabela com as atividades que foram desenvolvidas neste ciclo de ensino, à qual se irá seguir uma explicação sucinta sobre as mesmas, à exceção da atividade sobre a “Condição da Mulher na Idade Média e o início da Caça às Bruxas”, visto que foi a selecionada para ser apresentada com mais detalhe.

Tabela 1. Atividades realizadas e temáticas abordadas

Datas	Atividades realizadas
9 de outubro	Visita de Estudo Virtual ao Templo Luxor.
16 de outubro	Problematização da perpetuação da prática da escravatura: das primeiras civilizações aos dias atuais.
30 de Outubro	<i>Rolle-play</i> da sociedade ateniense; Mulheres de destaque: Safo, Aspásia e Xantipa.
20 de novembro	Trabalho de grupo sobre as temáticas relacionadas ao Império Romano.
4 de dezembro	Visita de Estudo Virtual às Catacumbas de Roma; Relação da temática com os dias atuais: a dispersão do Cristianismo, a importância do Santo Sepulcro como símbolo de tolerância religiosa; outras religiões nos Açores – o caso da sinagoga “Portas do Céu”, em Ponta Delgada.
4 de março	Debate sobre a condição da mulher.
15 de abril	A condição da mulher medieval e o início da caça às bruxas.
22 de abril	Atividade alusiva ao 25 de Abril – visita à exposição do auditório da escola.
3 de julho	Exploração de mulheres de destaque ao longo da História.

Ao longo do ano letivo, com a turma do 7º ano, foram realizadas duas Visitas de Estudo Virtuais (VEV’s): a primeira, ao Tempo de Luxor, enquadrada nos conteúdos programáticos relativos às Primeiras Civilizações, em específico, ao Egito; e a segunda, às Catacumbas de Roma, aquando da abordagem dos conteúdos relativos ao surgimento e consolidação do Cristianismo.

Apesar de não serem atividades diretamente relacionadas com a temática em investigação, foram importantes para trabalhar e consolidar dimensões do ser humano no que concerne à construção de um cidadão consciente e tolerante para com a diversidade, uma vez que a promoção para a igualdade e equidade de género passa por “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual” (DGE, 2022, p. 5).

As VEV's permitiram “descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre lugares que jamais pensaríamos visitar. A grande capacidade deste recurso está exatamente nessas possibilidades, por meio da manipulação virtual do alvo a ser explorado, analisado e estudado” (Pais, 2022, p. 13). Associadas às novas tecnologias e ao meio digital, realidade essa constante na vida dos discentes com os quais trabalhamos, é uma estratégia pedagógica “que despoleta nos alunos interesse para o estudo do meio e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências históricas, onde se destaca o seu pensamento crítico através de uma aprendizagem por descoberta” (Pereira & Solé, 2024, p. 425). Para além da VEV realizada em sala de aula, os *links* que davam acesso às VEV's dos referidos sítios patrimoniais, estavam integrados nos materiais digitais disponibilizados aos alunos, para posterior exploração pelos mesmos. Os mencionados materiais foram elaborados, na sua maioria, na plataforma *Genial.ly*.

Outra estratégia colocada em prática, foi a problematização de temáticas enquadradas nos conteúdos programáticos, neste caso, a escravatura e a sua perpetuação até aos dias atuais. Através de uma aula expositiva dialogada foi levada em consideração as intervenções dos alunos que viram “as suas observações apreciadas, analisadas e respeitadas. As intervenções do discente são, assim, consideradas “independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado” (Anastasiou & Alves, 2009, p. 79 citado por Lopes, 2022, p. 30) Assim sendo, a partir da apresentação da organização social do Egipto Antigo consegui, em conjunto com os alunos, trocar ideias sobre o facto de que a escravatura sempre fez parte da sociedade e que, apesar de nos dias atuais ser algo condenável, continua a ser uma realidade. A introdução desta estratégia permitiu que a turma, que por norma tinha problemas de se concentrar nas aulas, fazê-lo. Foi minha principal função promover um clima favorável de diálogo, levando assim à “apreensão do objeto do estudo proposto, mobilizando o conjunto de experiências prévias do aluno e facilitando a ancoragem de novos objetos de estudo dialogados” (Lopes, 2012, p. 31). Através dessa estratégia foi possível consolidar conceitos como “escravatura” e “liberdade” e princípios éticos, como a “igualdade”

através da recusa de atitudes discriminatórias para com o outro por causa da sua cor, etnia ou género/sexo e sentido de justiça.

Após o sucesso desta intervenção, foi colocada em prática um *rolle-play*, que “consiste em uma prática que se utiliza de situações pessoais do quotidiano (simulação) em um ambiente educacional, ou seja, ambiente razoavelmente controlado, para aprendizagem por meio de reflexões assistidas” (Abeditehrani et al, 2021 citado por Ogassavara et al, 2022, p. 243), sobre a Sociedade Ateniense. Para a realização da atividade, foram elaborados quatro pequenos textos, um para cada um dos grupos sociais que seriam estudados⁹ e dezoito pequenos papéis dos quais os alunos tinham que escolher apenas um.

Iniciei a aula com uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior e, de seguida, apresentei a temática que seria abordada e a forma como iríamos estudá-la. Seguindo este momento introdutório, os alunos puderam escolher, de forma aleatória, um dos pequenos papéis para, posteriormente, ingressarem no grupo que lhes havia sido atribuído. Cada um dos grupos sociais constituintes da Sociedade Ateniense ocupou um dos cantos da sala. Após os grupos estarem completos – Cidadãos com dois alunos do sexo masculino, Metecos com três alunos do sexo masculino, Mulheres com cinco elementos do sexo feminino e Escravos com oito elementos, sendo um grupo misto – entreguei a cada um dos grupos o texto correspondente.

Esta aula tinha como objetivos não só a lecionação dos conteúdos programáticos, mas também a exploração de conceitos como “sociedade patriarcal”, “privilégio” e “machismo”. Já no que concerne à temática sobre a qual recai este Relatório, para além da desconstrução de conceitos, existia o intuito de dar a conhecer aos discentes a vivência feminina na Atenas do século V a. C. – remetidas ao gineceu e sem qualquer tipo de direitos políticos, económicos ou sociais – e comparar com a realidade atual, de forma a que os alunos tivessem uma maior compreensão sobre as alterações que se construíram no decorrer dos séculos.

No entanto, a atividade não teve o resultado esperado. Analisando a atividade, considero que tal se deveu a dois fatores: a falta de envolvimento dos alunos na descoberta e descodificação do que consistia cada grupo social e a forma como os grupos foram

⁹ Consultar da Figura 14. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense – Cidadãos, p. 178 à Figura 17. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense – Mulheres, p. 181

feitos. A diferença de número entre os grupos formados, cujo intuito era permitir uma percepção visual da sociedade desigual em estudo, levou a um grande desfasamento e, conseqüentemente, desconcentração. Para além disso, o facto de os grupos terem sido atribuídos de forma aleatório, fez com que o grupo dos Escravos, com oito elementos, tivesse a maioria dos alunos que causavam distúrbios na aula o que intensificou o clima de desconcentração já existente, obrigando-me a voltar a metodologias mais tradicionais.

Aquando da abordagem dos conteúdos relacionados com o Império Romano e o seu apogeu, a turma foi dividida em grupos de trabalhos sendo que cada um deles ficou responsável pelo resumo de um dos pontos da matéria e a resolução das questões associadas. Desta vez, e atendendo aos problemas com os quais me havia deparado na atividade anterior, os grupos foram definidos previamente por mim considerando a diversidade da turma e o conhecimento que já possuía sobre os alunos. Foram criados cinco grupos de trabalho e eles trabalharam as seguintes temáticas: “O espaço imperial romano”, “Os elementos unificadores do império”, “A economia da Roma Imperial”, “O poder político” e “A arquitetura e o urbanismo romanos”. Um dos objetivos da atividade era não só entender as dinâmicas do grupo, em especial quando os laços afetivos presentes na turma eram separados, mas também criar uma dinâmica onde os alunos pudessem desenvolver o sentido de empatia e de colaboração uma vez que “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (Johnson & Johnson, 2010 citado por Vieira, 2022, p. 22). Para além disso, esta estratégia pedagógica permite muito mais do que passar conteúdos. Permite “ensinar competências como, por exemplo, saber esperar, falar num tom de voz baixo, aceitar diferenças, escutar ativamente, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ajudar os outros, partilhar materiais, encorajar os outros pedir ajuda, etc.” (Vieira, 2022, p. 27). Ou seja, competências essenciais para o desenvolvimento de um cidadão responsável, consciente e empático para com o outro.

Seguiu-se a apresentação dos conteúdos relacionados com o surgimento e consolidação do Cristianismo. Para além da VEV às Catacumbas de Roma, também foi apresentada a dispersão religiosa pelo mundo, tanto do Cristianismo como de outras, nomeadamente do Judaísmo de forma a ir ao encontro com um dos pontos das AE – “relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda”. Tal realizou-se com a apresentação rápida de um exemplo regional de um templo de outra religião, a Sinagoga Portas do Céu, localizada em Ponta Delgada. Tal

permitiu despertar os discentes para a importância da tolerância e o respeito, uma vez que os mesmos podem encontrar, no seu dia-a-dia, pessoas de religiões diferentes da sua, questão para a qual, a maioria, não estava consciente.

Neste ponto, acredito ser relevante apontar a importância que a gamificação teve para criar um ambiente favorável com o intuito de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Como referido, anteriormente, no início do ano letivo houve um investimento na diversificação de estratégias e metodologias pedagógicas de forma a poder inferir a que melhor se adequava à turma em questão. A gamificação, que consiste “na aplicação de elementos tipicamente encontrados em jogos em contextos educacionais de forma a envolver e motivar os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem” (Queirós & Pinto, 2022 citado por Lino, 2023, p. 13), foi a que obteve melhores resultados e *feedback*. Ao perceber que esta abordagem cativava e motivava os alunos para as aulas, desconstruindo a ideia de que a História se limita a decorar datas e nomes “de gente morta”, ao longo do ano letivo foram utilizados vários questionários, como também desenvolvi um “Jogo do Enforcado”¹⁰ para consolidar as aprendizagens relacionadas ao Império Romano e um “Jogo da Glória”¹¹ integrado no ponto do currículo intitulado “Origem e Difusão do Cristianismo”. Esses materiais, como todos os outros desenvolvidos para a lecionação, foram disponibilizados aos alunos, tornando-se assim em um material de estudo. A nível analógico, elaborei uma sopa de letras¹² e três conjuntos de palavras-cruzadas – “Origem e difusão do Cristianismo”¹³, “A Europa dos

¹⁰ Consultar Figura 18. "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, capa, p. 182, Figura 19. "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, exemplo de questão apresentada, p. 182 e Tabela 9. Quadro-resumo do "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, perguntas e respostas, pp. 183 - 184

¹¹ Consultar Figura 20. Regras criadas para o "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, p. 185 à Figura 23. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, exemplo de questão e movimento no tabuleiro, p. 186 e Tabela 10. Quadro-resumo do "Jogo da Glória" - Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, perguntas e respostas, pp. 187 - 189

¹² Consultar Figura 24. Sopa de letras de conceitos-chave da História, p. 190

¹³ Consultar Figura 25. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 1) e Figura 26. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 2), pp. 191 - 192

séculos VI a IX”¹⁴ e “O mundo muçulmano em expansão”¹⁵. Esses materiais foram impressos e entregues aos alunos em momentos estratégicos, por exemplo, dias de testes quando havia elementos que terminavam a prova mais cedo, evitando assim que ficassem desocupados e pudessem perturbar os colegas. Esse momento de “descontração”, como era encarado pelos alunos, tornou-se uma recompensa para os mesmos quando os comportamentos em sala de aula não eram disruptivos. Através dessa troca, cativei-os para o Ensino da História, o que permitiu o desenvolvimento de atividades cuja metodologia era ativa e centrada nos discentes, como foi o caso do debate.

Esta estratégia pedagógica, para além de permitir aos alunos o contacto com novas realidades e informações, também permite o “desenvolvimento de capacidades interativas ligadas à negociação de pontos de vista, construção de argumentos, persuasão interpessoal” (Barros & Rosa, 2013, p. 43) e trabalhar competências sociais, consideradas essenciais para o desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes e ativos, nomeadamente o pensamento crítico e reflexivo, o sentido de responsabilidade e o respeito pela diversidade.

O tema escolhido foi: “A Condição da Mulher: o Mundo Ocidental *versus* o Mundo Muçulmano”. Por ser uma atividade que exige uma preparação por parte dos alunos, os mesmos foram informados, atempadamente, sobre os grupos aos quais iriam pertencer, que foram definidos tendo em consideração as atividades anteriores e as dinâmicas observadas. Também a atribuição da temática a ser defendida foi levada em consideração nessa primeira fase, visto que tinha o intuito de colocar os alunos que haviam demonstrado maior desconsideração para com as problemáticas femininas no grupo que fosse estudar a condição da mulher muçulmana de forma que eles, através da investigação feita, questionassem as suas atitudes e pensamentos. Nas aulas que antecederam o dia da atividade, foram disponibilizados alguns minutos no fim das mesmas, para que os alunos pudessem tirar dúvidas e eu, enquanto docente, tivesse oportunidade de confirmar o material que estavam a preparar e se o mesmo ia ao encontro com os objetivos que havia delineado para a aula: consciencializar os alunos para a diversidade da condição feminina, no mundo, através da análise comparativa de realidades atuais e despertar para a fragilidade dos direitos femininos conquistados. No

¹⁴ Consultar Figura 27. Palavras-cruzadas “A Europa do século VI a IX” (página 1) e Figura 28. Palavras-cruzadas “A Europa do século VI a IX” (página 2), pp. 193 - 194

¹⁵ Consultar Figura 29. Palavras-cruzadas “O mundo Muçulmano em expansão”, p. 195

dia da atividade, os discentes mostraram-se interessados e participativos, respeitando, na maioria do tempo, as regras de participação em um debate e de estar na sala de aula, sendo que houve tópicos onde os alunos se entusiasmaram mais, nomeadamente o trabalho e os casamentos infantis, sendo necessário intervir para que eles pudessem novamente focar na aula.

No fim, o debate foi ao encontro com o que me havia proposto a atingir e permitiu “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual” (DGE, 2022, p. 4). Tal foi reforçado ao longo do debate ao relembrar os alunos nem todos os países muçulmanos possuem as mesmas leis e regras, sendo importante olhar para as notícias e informações com uma visão crítica e procurar as fontes corretas para desmistificar as mesmas. Simultaneamente, a atividade permitiu também “valorizar a dignidade humana e os DH, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade no cumprimento das leis” (DGE, 2022, p. 4).

A 22 de abril, enquadrado na semana de comemorações do quinquagésimo aniversário do 25 de Abril e devido à impossibilidade de os alunos participarem nas atividades que seriam desenvolvidas nesse período, desloquei-me com os mesmos até ao auditório da escola para que eles pudessem contactar diretamente com a exposição que lá estava montada. Após a sua visualização, pedi aos alunos que se sentassem, e apresentei-lhes alguns dados relativos ao acontecimento, nomeadamente o envolvimento de açorianos na Guerra Colonial e também algumas das principais mudanças que haviam acontecido em Portugal após esse marco histórico. Apesar de estes conteúdos não fazerem parte do currículo do ano em questão, foi importante para promover o reconhecimento da “importância dos valores da cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática” (DGE, 2022, p. 3), na medida que através das informações partilhadas com os alunos, foi possível despertá-los para assuntos e problemáticas até ao momento desconhecidas ou desvalorizadas. Ao falar sobre a censura, a violência política, a razão para a Guerra Colonial, a ausência de DM e o Regime Salazarista foi possível trabalhar conceitos e valores como a liberdade, a tolerância, o respeito para com o outro, a importância da democracia e de uma participação responsável e consciente na vida política.

Para marcar o fim do ano letivo, foi elaborado um conjunto de marcadores com várias personagens femininas que marcaram os períodos estudados. As personagens selecionadas foram: Safo, poetisa grega; Aspásia de Mileto, reconhecida pelos seus

grandes dotes oratórios; Xantipa, a quem os dotes domésticos foram exaltados, mas também a sua inteligência; Cleópatra, bela e inteligente; Hipátia de Alexandria, que contra todos os paradigmas da sua época se tornou médica quando o estudo dessa área era vedado às mulheres; Olga de Kiev, que incutiu o respeito e obediência dos seus súbditos e iniciou o Cristianismo Ortodoxo russo; D. Teresa de Leão, a regente portuguesa; Isabel de Aragão, que versada em várias áreas, como engenharia, arquitetura, medicina, ordenava, financiava e acompanhava, em todos os aspetos, as construções que mandou erigir, em especial do Mosteiro de Santa Clara e do seu túmulo; D. Filipa de Lencastre, considerada uma das primeiras tradutoras conhecidas em Portugal e autora de vários tratados espirituais e textos políticos. Cada marcador possuía apenas uma das mencionadas personalidades, mas através de um *QR Code* os alunos tinham acesso à plataforma *Prezi* onde podiam encontrar as restantes, com a informação relativa ao seu contributo na História¹⁶.

5.1.1. A condição e a representação da Mulher durante a Idade Média

Tal como referido, anteriormente, existe uma grande falta de representação do Feminino nos currículos e manuais em utilização. Por os conteúdos a serem lecionados versarem, na sua maioria, em questões políticas e económicas, a integração dessa realidade fica limitada visto que a dimensão social, palco onde a mulher atuava em períodos mais distantes, surge apenas em dois momentos: na Grécia Antiga e na Idade Média, quando é abordada a organização social, de maneira irrisória.

Sabendo isso, e como havia feito para o *rolle-play* sobre a sociedade ateniense, aos grupos sociais apresentados no manual, acrescentei mais um: as mulheres. Mas ao contrário do que aconteceu nessa atividade, envolvi os alunos desde o início. Dando continuidade ao trabalho de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências fundamentais para a criação de cidadãos ativos e conscientes, o trabalho de grupo foi novamente utilizado. Aquando da organização dos grupos, houve o cuidado de colocar pelo menos um aluno cujos resultados ao longo letivo se haviam mostrado mais positivos em cada um dos grupos. Tal foi feito para que esse elemento pudesse guiar os restantes para o resultado pretendido, criando assim as condições para que os alunos desenvolvessem uma aprendizagem colaborativa, sob o signo do diálogo, negociação,

¹⁶ Consultar Figura 30. Exemplo de marcador elaborado para o 7º ano, p. 196

tolerância e estabelecimento de consenso, objetivo pertinente contextualizado nas necessidades da turma em causa.

Para esta aula foram criadas cinco fichas, cada uma centrada em um tópico específico dentro do grande tema a ser trabalhado: “A Sociedade Medieval”, “O Povo Medieval”, “A Nobreza Medieval”, “O Clero Medieval” e “A Mulher Medieval”¹⁷. Na ficha sobre a condição da mulher encontramos, em primeiro lugar, um excerto que fala sobre como a mulher era vista num período onde imperava uma sociedade patriarcal e, apesar de ser menosprezada, a sua participação em várias atividades. Este excerto é seguido por uma imagem que demonstra a diferença de ocupações das mulheres nobres e das camponesas e servas. A Imagem 2. e o Documento 2. são dedicados à importância do livro *Cidade das Mulheres* da autora Christine de Pisan. O último documento apresentado é uma imagem que retrata o *Martelo das Bruxas*, do monge inquisidor Heinrich Kramer, acompanhada de uma pequena contextualização da obra.

Um cuidado tido em consideração, foi o estabelecimento prévio de um tempo máximo para elaboração da atividade que consistia em ler e analisar a ficha que fora entregue e elaborar um pequeno texto que fosse ao encontro aos tópicos orientadores. Foram estabelecidos, inicialmente, trinta minutos, permitindo ter uma tolerância de mais quinze minutos, caso necessário. De forma a evitar momentos de dispersão, outra estratégia que foi colocada em prática consistiu no encaminhamento dos alunos que terminavam a tarefa para a resolução dos exercícios presentes nas páginas 128 e 129 do manual. As questões eram relativas à temática que estava a ser trabalhada, sendo que tal serviu também para consolidar aprendizagens.

Relativamente aos objetivos específicos para esta aula, pretendia dar a conhecer a realidade feminina no período medievo e mostrar aos alunos como a condição da mulher havia mudado ao longo do tempo. Para tal, recorri a momentos de comparação com a atualidade, utilizando situações que lhes eram próximas como é o caso do direito à educação, o direito ao trabalho e o direito de poderem escolher com quem querem casar ou se querem fazê-lo.

Para além destes objetivos, também pretendia sensibilizar dois alunos em específico, apesar da melhoria que estava a sentir desde o dia do debate. O aluno F7, que no início do ano letivo me havia dito que “lugar de mulher era em casa e na cozinha”,

¹⁷ Consultar os Apêndices, Figura 31. a Figura 33. referente à ficha elaborada para trabalhar a condição da mulher na Idade Média, pp. 197 - 199

demonstrando através de tais expressões desinteresse para com a problemática e assuntos relacionados à igualdade de género. O aluno O7, cujo comportamento indisciplinado, ao longo do ano letivo, se havia intensificado, apesar de ser rapariga, acreditava que os seus direitos e liberdades estavam garantidos e que nada tinha de fazer para os proteger. A sua atitude de desinteresse para com a escola, não só se refletiu negativamente nos seus resultados, como também começava a demonstrar uma influência negativa em outros alunos com quem mantinha uma relação de maior proximidade. Já no que diz respeito à sua atitude de desinteresse perante as questões de igualdade de género, sempre que abordava essas questões em aula, ela menosprezava, mostrando uma atitude altiva. Assim sendo, esses dois alunos foram colocados a trabalhar, em conjunto com os alunos E7, aluno muito calmo, calado, mas empenhado, e o aluno I7, perspicaz e aplicado. É de apontar que anteriormente os alunos F7 e I7 haviam trabalhado em conjunto e o resultado havia sido muito positivo, no meu entender. Nesse momento de colaboração, o aluno F7 participou ativamente na resolução da tarefa, mostrando interesse e dedicação. Tendo em conta o que foi referido, este grupo ficou responsável por trabalhar a “Mulher Medieval”.

Após os alunos terminarem a atividade, apresentaram as suas conclusões à turma pela seguinte ordem: “A Sociedade Medieval”, “O Clero Medieval”, “A Nobreza Medieval”, “O Povo Medieval”, e, por fim, “A Mulher Medieval”, de forma a seguir a lógica presente no manual. Durante as apresentações, que serviram de suporte à lecionação dos conteúdos, erros e confusões foram corrigidos, de modo que os alunos não ficassem com erros científicos.

Nesta aula foi possível trabalhar e explorar com mais detalhe conceitos relativos à temática do relatório, como “machismo”, “misoginia” e “sociedade patriarcal”, que já haviam sido anteriormente introduzidos quando se realizou o debate sobre a condição da mulher. Através da exploração desses vocábulos foi possível despertar os alunos para a realidade que os rodeia, consciencializar para atitudes que possam ter e que vão contra os valores de uma sociedade que se quer igualitária e tolerante, como por exemplo, quando tentam diminuir os feitos de alguém utilizando o seu género como forma de ataque. Também foi abordada a importância da educação para construir uma sociedade justa e inclusiva. Foi apontado que mesmo em períodos aos quais, normalmente, não associamos a luta pela liberdade feminina, já existia essa ânsia. Tal permitiu demonstrar que o Feminismo foi um movimento que se foi construindo ao longo dos vários séculos, de forma mais ou menos organizada, procurando alcançar o que mais fazia sentido tendo em consideração o contexto histórico. Ou seja, as mulheres nos dias atuais lutam por

igualdade salarial, por exemplo, mas antes disso elas tiveram que lutar pelo direito à propriedade e pelo direito à participação política. Por fim, partindo do excerto relativo ao *Martelo das Bruxas*, de 1486, de Heinrich Kramer, foi debatido os perigos aos quais as mulheres estiveram sujeitas pelas mais variadas razões, tais como: não se enquadrarem nos padrões da sociedade patriarcal em que viviam querendo morar sozinhas, sem casar ou ingressar na vida religiosa; por possuírem conhecimentos de ervas e atuarem como curandeiras e parteiras; serem inteligentes e questionarem a sociedade em que viviam; possuírem algum sinal de nascença. Através da exposição destes exemplos foi possível despertar os alunos para o perigo dos pensamentos extremistas, não-informados e manipulados, provenientes de uma elite que pretende que haja uma secundarização da mulher na sociedade, sendo que tal pode levar a ações que colocam em risco os direitos e a proteção da mulher. Assim, foi destacada a importância dos alunos questionarem as informações com que se deparam e, em caso de dúvida, procurarem respostas em fontes fidedignas e, caso não seja possível, falarem com alguém mais velho que os possa guiar na busca pelas suas respostas.

5.1.2. Concepções e representações finais sobre *Género*

No fim da prática pedagógica, torna-se fundamental refletir se a mesma teve o impacto desejado e foi ao encontro dos objetivos a que me propus atingir no início deste processo. No fim do ano letivo foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário. Serão as respostas recolhidas a partir deste instrumento as bases utilizadas para a análise sobre as concepções e representações de *Género* no fim do ano letivo.

Quando inquiridos sobre a existência de tratamento diferenciado entre rapazes/homens e raparigas/mulheres em diferentes espaços – casa, escola e mundo do trabalho – a turma apresentou-se dividida, não mostrando uma posição clara em nenhuma das áreas apresentadas, como acontecerá com a turma do ES¹⁸.

De forma a compreender melhor as concepções e representações dos alunos relativamente a essas questões e às temáticas associadas, foi necessário olhar para as respostas que os alunos haviam dado nas afirmações sobre as quais tinham de se posicionar em uma Escala de Likert, com quatro alternativas, sendo elas “Discordo

¹⁸ Consultar Gráfico 1. Respostas obtidas à questão 10: “Acreditas que exista uma diferença de tratamento dado a rapazes/homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?”, p. 200

Totalmente” (DT), “Discordo Parcialmente” (DP), “Concordo Parcialmente” (CP) e “Concordo Totalmente” (CT).

Em casa, a maioria dos alunos aponta para que haja uma divisão das tarefas domésticas, sem que o trabalho doméstico e de cuidar das crianças deva ser uma responsabilidade, principalmente, das mulheres¹⁹. Essa visão mais igualitária das relações entre os sexos/gêneros é reiterada pelo facto de a maioria dos alunos apontar que na tomada de decisão a opinião de ambos os membros do casal tradicional é válida, não dando maior importância para a opinião ou posição masculina. No entanto, nesta afirmação, quatro alunos, dois rapazes e duas raparigas, posicionaram-se no espectro do “Concordo”, deixando antever que os mesmos aceitariam uma relação em padrões mais estereotipados, onde a mulher é submissa ao homem em todos os aspetos, inclusive económicos, obrigada a cumprir uma jornada dupla e onde o homem seria o provedor principal²⁰.

A afirmação de que os discentes poderiam aceitar a submissão a nível financeiro das mulheres provém do facto de que a turma se dividiu nesta questão. Ao analisarmos as respostas relativas à afirmação “Se uma mulher ganhar mais do que o homem pode afetar a estabilidade conjugal”²¹ encontramos metade da turma no espectro do “Discordo” e a outra metade nas opções opostas. Já a afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso na carreira profissional”²² contabiliza quatro respostas no “Discordo totalmente” (três raparigas e um rapaz) e oito no “Discordo parcialmente” (três raparigas e cinco rapazes) deixando claro que os alunos não possuem noção do peso que é a jornada dupla e como tal pode ser limitador para uma mulher.

¹⁹ Consultar Gráfico 20. Respostas obtidas à afirmação “Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente das mulheres”, p. 209

²⁰ Consultar Gráfico 23. Respostas obtidas à afirmação “É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral o homem deve ter o poder final de decisão”²⁰, p. 211

²¹ Consultar Gráfico 22. Respostas obtidas à afirmação “Se uma mulher ganhar mais do que o homem pode afetar a estabilidade conjugal”, p. 210

²² Consultar Gráfico 21. Respostas obtidas à afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso na carreira profissional”, p. 210

No que concerne ao mundo do trabalho, quando inquiridos sobre a adequação de um conjunto de atividades ser mais ou menos apropriado a cada um dos géneros²³, o grupo inquirido de raparigas parece ter uma visão menos estereotipada do mundo do trabalho, sendo que a indicação para ambos os sexos é sempre superior às realizadas em um único sexo. Já nos rapazes, o mesmo não se regista, sendo de destacar as oito respostas no “Masculino” contra uma em ambos na categoria “Forças Armadas (Militar)” e “Pequenos/as empresários/as” com cinco no “Masculino” e quatro em ambos os géneros. O indicador “Doméstico/a” recebeu cinco votos no “Feminino” deixando espaço para podermos afirmar que a esfera privada, e o que está a ela associada, como tarefas domésticas e cuidar das crianças, ainda se encontra intrinsecamente relacionada ao sexo feminino.

Relativamente ao conjunto de características apresentadas, algumas das posições registadas foram ao encontro daquilo que são os estereótipos de género instaurados na nossa sociedade. Os rapazes são encarados como mais agressivos²⁴ e menos emotivos²⁵, enquanto as raparigas são vistas como mais independentes²⁶, objetivas²⁷, faladoras²⁸ e autoconfiantes²⁹.

Perante estas respostas, acredito que seja importante, em um estudo futuro, tentar compreender a visão dos alunos no que diz respeito à independência que eles associam à mulher. O mesmo se passa com o indicador “Objetivo/a ou Direto/a”. Tal situação leva-me a um questionamento: quando existe essa assertividade por parte das mulheres, como é que elas são vistas? Será que ela pára de ser associada às ideias estereotipadas de que

²³ Consultar do Gráfico 12. Respostas obtidas à questão sobre a adequação das profissões às profissões apresentadas (parte 1) ao Gráfico 14. Respostas obtidas à questão sobre a adequação das profissões às profissões apresentadas (parte 3), pp. 205 - 207

²⁴ Consultar Gráfico 2. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Agressivo/a”, p. 200

²⁵ Consultar Gráfico 4. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Não emotivo/a”, p. 201

²⁶ Consultar Gráfico 3. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Independente”, p. 201

²⁷ Consultar Gráfico 5. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Objetivo/a ou Direto/a”, p. 202

²⁸ Consultar Gráfico 6. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Falador/a”, p. 202

²⁹ Consultar Gráfico 8. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Autoconfiança”, p. 203

quando uma mulher ao ser assertiva é “mandona” ou “machona”? E será que os alunos, rapazes, que assim indicaram, imaginam essa assertividade em todas as áreas? Acredito que não, visto que nas respostas relativas às profissões os alunos deram indícios de acreditar que cargos de chefia, como pequenos empresários, e profissões a que está associada a necessidade de força física são mais adequadas ao gênero masculino.

Dois indicadores que não deixam clara a posição dos alunos são o “Preocupado/a com a própria aparência”³⁰ e o “Solidário/a”³¹. No indicador “Preocupado/a com a própria aparência”, opinião dos alunos inicialmente parece que se divide. E se estudarmos só as respostas obtidas à questão 13, a maioria dos alunos inclusive escolhe o “Masculino”. No entanto, somando todas as respostas obtidas em ambas as questões, acabamos com o “Masculino” com vinte referências, contra as vinte e cinco que o sexo feminino possui, demonstrando que ainda existe a ideia de que as mulheres se preocupam mais com a imagem que o sexo oposto. Já relativamente ao ser solidário ou não, o grupo inquirido tem a tendência de identificar o sexo com que nasceu como o mais solidário, sendo que são os rapazes que mais se dividem na questão 14, com quatro a manter as suas respostas no “Masculino”, um no “Feminino” e quatro em ambos.

Relativamente às áreas de estudo/interesses, a partir das respostas obtidas, é possível afirmar que as camadas mais jovens não possuem uma visão de que existem áreas científicas mais apropriadas para rapazes/homens, como Ciências Exatas (matemática e ciências)³², e para raparigas/mulheres, Ciências Sociais e Humanas (arte e literatura)³³. Todavia, questiono-me se essas respostas não derivam dos bons resultados obtidos pelas raparigas na escola e pelo aumento da taxa de feminização nos vários níveis de ensino.

Retomando as respostas obtidas através da Escala de Likert, das respostas obtidas nas afirmações “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir

³⁰ Consultar Gráfico 7. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Preocupado/a com a própria aparência”, p. 203

³¹ Consultar Gráfico 11. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Solidário/a”, p. 204

³² Consultar Gráfico 10. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de matemática e ciências”, p. 204

³³ Consultar Gráfico 9. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de arte e literatura”, p. 204

a igualdade de género”³⁴ (DT – 2, DP – 6, CP – 8, CT – 2) e na “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros)”³⁵ (DT – 1, DP – 5, CP – 8, CT – 4), podemos afirmar que os alunos não possuem uma opinião totalmente formada sobre este assunto. Isso porque, na sua maioria, eles apontam que as conquistas realizadas são suficientes, mas, simultaneamente, acreditam que seja necessária uma maior representação da mulher na esfera pública. Essa incongruência de posicionamento continua, visto que quando questionados sobre o facto de vivermos “em uma sociedade onde não existe desigualdades de género”³⁶ a maioria dos alunos se posiciona no especto do discordo.

Já nas questões relativas à educação³⁷, seja em casa como em ambiente institucional e se a mesma contribui para a perpetuação de estereótipos, a maioria posicionou-se no “Concordo parcialmente” ou “Concordo totalmente”. Agora as questões que se colocam são: a nível institucional o que pode ser feito? Que diferenças são essas que os alunos veem? E, sabendo isso, o que se pode mudar nas escolas para não compactuar em silêncio com a perpetuação de estereótipos?

Por fim, na última afirmação sobre a qual os alunos tinham de se posicionar, “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”³⁸, podemos ver que a maioria aponta que as diferenças entre ambos os sexos não são de ordem cultural, no total oito apontaram o “Discordo Totalmente” e cinco “Discordo Parcialmente”, relacionando assim a outros fatores, muito provavelmente as noções biológicas que os discentes possuem.

³⁴ Consultar Gráfico 15. Respostas obtidas à afirmação “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género”, p. 207

³⁵ Consultar Gráfico 16. Respostas obtidas à afirmação “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros)”, p. 207

³⁶ Consultar Gráfico 19. Respostas obtidas à afirmação “Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género”, p. 209

³⁷ Consultar Gráfico 17. Respostas obtidas à afirmação “A educação realizada em casa contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género” e Gráfico 18. Respostas obtidas à afirmação “A educação contribui para a perpetuação de estereótipos de género”, p. 208

³⁸ Consultar Gráfico 24. Respostas obtidas à afirmação “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”, 211

Relativamente às questões relacionadas à “História de Género e das Mulheres no Sistema Educativo”, a primeira questão que surgiu é sobre a definição de “Género”³⁹. Dez alunos apontaram que “Género” é “uma construção multifacetada que engloba características biológicas, identidades, orientação sexual e experiências pessoais”. Esta resposta foi seguida pela opção de que “Género” é “uma construção social, predefinindo o que é adequado ao “feminino” e ao “masculino”. Os restantes apontaram que “Género” está apenas conectado ao sexo atribuído à nascença.

Catorze alunos apontaram que ao longo do seu percurso escolar tiveram contacto com conteúdos relacionados ao “Feminino”, enquanto os restantes 4 afirmaram não saber⁴⁰. Relativamente às disciplinas onde esses conteúdos foram abordados, podemos concluir que existe alguma preocupação por parte dos docentes em incluir conteúdos relacionados com a mulher nos programas que lecionam, no entanto é em Cidadania e Desenvolvimento que as indicações mais se concentram (nove votos), sendo seguida por História (sete votos) e depois, empatados, Português e Educação Moral Religiosa e Católica (cinco votos)⁴¹. No entanto, pelo facto de a primeira opção mais votada ser uma disciplina não obrigatória e de conteúdos livres, até que ponto essas intervenções possuem o impacto esperado? Até que ponto é que a ênfase dada a tal abordagem, na situação em questão, não se deveu ao docente que foi titular?

Questionados sobre os seus interesses e sobre aquilo que gostavam de ver introduzidos nos currículos, em primeiro lugar encontramos “Mulheres e exercício do poder” com onze indicações, sendo seguida por “DHM” com nove e, em terceiro lugar, “Biografias de mulheres importantes” com oito⁴².

Já relativamente aos períodos os alunos apresentaram um maior interesse pela “Atualidade”, com dez indicações, “Época Clássica” (nove) e “Época Pré-Clássica” (sete)⁴³. Por os conteúdos relacionados com a Época Contemporânea e com a atualidade não fazerem parte do currículo lecionado, que aborda os conteúdos desde a Pré-História

³⁹ Consultar Gráfico 25. Respostas obtidas à questão relativa à definição de “Género”, p. 212

⁴⁰ Consultar Gráfico 26. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?", p. 212

⁴¹ Consultar Gráfico 27. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas, p. 213

⁴² Consultar Gráfico 28. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos, p. 214

⁴³ Consultar Gráfico 29. Respostas à questão relativa aos períodos históricos, p. 215

às crises do século XIV, o maior número de indicações na opção “Atualidade” pode ser justificado pelas analogias e comparações realizadas ao longo do ano letivo. Tal recurso foi utilizado de forma a descomplexificar as problemáticas apresentadas e criar uma maior ligação com os discentes, mobilizando realidades que os mesmos conheciam.

Por fim, foi pedido aos alunos para indicarem que conteúdos apresentados ao longo do ano letivo mais os havia marcado. Assim sendo, com dez indicações ficou a “Vivência das mulheres na Grécia Antiga”, seguida por “A vivência das mulheres durante o Período Medieval”, com oito e, em terceiro, “As diferentes violências realizadas contra as mulheres”⁴⁴.

A última questão, aqui em análise recaiu sobre o impacto que a prática pedagógica tinha tido na percepção que os alunos possuíam relativamente às questões e problemáticas de género⁴⁵. Metade dos alunos apontou que a intervenção pedagógica havia sido positiva na evolução da sua visão para com essas temáticas. A introdução dessas temáticas ao longo dos conteúdos lecionados permitiu, segundo os alunos, aumentar o seu conhecimento sobre essas questões, não só relativamente ao passado – “Ajudou me a entender um pouco de como funcionava a igualdade de género e as mulheres em si nos anos passados” (7CM1) –, mas também em outras culturas – “Sim porque em cada cultura a mulher tem direitos e deveres” (7CM5). Um discente ainda destacou a importância da prática na percepção que possui hoje relativamente à liberdade das mulheres referindo que as intervenções fizeram “perceber que antigamente as mulheres sofriam muito mais do que hoje em dia e que para termos a liberdade que temos hoje foi preciso muito esforço da parte das mulheres” (7CF1).

5.2. Reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Secundário

Se o programa da turma do 3º CEB permitia a exploração do surgimento de vocábulos importantes para as problemáticas femininas, o programa da turma do ES permite trabalhar outras dimensões associadas às mesmas, enquadradas nos conteúdos programáticos. Não menosprezando ou esquecendo a importância do esclarecimento dos conceitos associados às questões de género, no que concerne à abordagem transversal

⁴⁴ Consultar Gráfico 30. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?", p. 216

⁴⁵ Consultar Tabela 11. Respostas à questão "Em que medida?", p. 217

dessas temáticas, na turma do 12º ano, esta foi feita em constante simbiose com os contextos políticos e económicos abordados. Ou seja, houve um maior investimento na dimensão social e, conseqüentemente, humana, da História, trabalhando assim a questão da fragilidade dos DM, mas também competências essenciais para a formação de cidadãos ativos e conscientes, capazes de encontrar semelhanças entre acontecimentos temporalmente distantes, como por exemplo, as leis segregacionistas impostas por Hitler e as do *Apartheid*; capazes de perceber o perigo de discursos sensacionalistas e extremistas; capazes de perceber os perigos inerentes às ideologias de massa... Competências que considero essenciais para a construção de cidadãos conscientes que possam participar ativamente em um mundo cada vez mais tenso e dividido.

À semelhança do que aconteceu na turma do 3º CEB, no ES também foram desenvolvidas várias atividades, como foram abordados vários assuntos que se conectavam com a temática deste Relatório, como pode ser constatado na tabela abaixo apresentada. Devido ao limite de páginas, far-se-á uma breve exposição sobre as mesmas, à exceção das enquadradas no conjunto intitulado “O Caminho da Violência do Regime Nazi”.

Tabela 2. Atividades realizadas e temáticas abordadas

Datas	Conteúdos e atividades
18 de setembro	O caso de Beatriz Ângelo, a primeira mulher a votar em Portugal.
19 setembro	A vivência nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial; O Genocídio Arménio – o primeiro genocídio do século XX.
2 de outubro	O divórcio em Portugal: o projeto do doutor Duarte de Roboredo Sampaio e Melo e a participação de Ana de Castro Osório no projeto “Lei do Divórcio”, aprovada em 1910; Racismo e feminino, no cinema e na música dos <i>mass media</i> dos anos 20.
16 de outubro	As transformações das primeiras décadas do século XX: O movimento Feminista. A alteração do papel da mulher na sociedade pós Primeira Guerra Mundial.
7 de novembro	Leitura orientada e crítica da <i>Carta de Trabalho</i> italiana.
13 de novembro	Visualização do episódio 1, <i>Conquistar o poder</i> , da minissérie <i>Como ser um tirano</i> , e posterior troca de ideias;
14 de novembro	Leitura orientada e crítica de excertos do <i>Mein Kampf</i> ;
20 de novembro	“Cartão de Identidade” das vítimas do regime nazi (foram entregues sem o destino das vítimas, que só foi anunciado no fim dos conteúdos); O conceito de “Eugenia” fora da Alemanha, as leis e projetos para a criação da “Raça Superior”;

Datas	Conteúdos e atividades
4 de dezembro	Visualização do filme <i>Homens comuns – o Holocausto Esquecido</i> e posterior troca de ideias;
7 de dezembro	Campos de concentração e de extermínio – as vivências no feminino. Apresentação dos destinos das vítimas presentes nos cartões.
11 de dezembro	Visualização do episódio 4, <i>Controlar a verdade</i> , da minissérie <i>Como ser um tirano</i> , e posterior troca de ideias;
12 de dezembro	Meios de repressão e de terror soviéticos: os <i>gulags</i> , a ilha de Nazinksky e o <i>Holodomor</i> – a Grande Fome Ucraniana.
9 de janeiro	O voto feminino durante o Estado Novo.
6 de fevereiro	O papel da mulher durante o Estado Novo.
29 de fevereiro	Tráfico de seres humanos, exploração sexual e pedofilia no arquipélago de Marajó.
14 de março	Participação dos alunos nas atividades alusivas ao Dia da Mulher: “A luta no Feminino não acabou”.
15 de abril	Palestra orientada pela “Associação de Emigrantes Açorianos”, dinamizada pelo Doutor Rui Faria.
16 de abril	Atividade sobre a sociedade, a condição da mulher e o outro lado da Guerra Colonial.
18 de abril	Visita de estudo aos núcleos museológicos e arqueológicos de Vila Franca do Campo, por convite da Câmara Municipal.
23 de abril	Participação dos alunos nas atividades organizadas em torno das comemorações dos cinquenta anos do 25 de Abril.
7 de maio	Violação dos DH durante a Guerra do Vietname.
9 de maio	A Crise dos Mísseis de Cuba e o processo de não-proliferação nuclear.
22 de maio	Aprofundamento de alguns conflitos étnicos, religiosos e nacionalista após o fim da Guerra Fria ⁴⁶ .
28 de maio	Visualização da curta metragem <i>The Herd</i> , disponível no Youtube e debate sobre os direitos dos animais.

Tal como referido anteriormente, sempre que possível, foram enquadradas temáticas relacionadas ao Feminino. Para a preparação dessas intervenções e atividades, foi levado em consideração não só a veracidade científica, mas também a necessidade de desenvolver competências segundo as AE do ano em questão, tais como

Pesquisar, de forma autónoma, mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; (...)

⁴⁶ Consultar Figura 34. Panfleto desenvolvido para explorar o *Apartheid* (parte 1) e Figura 35. Panfleto desenvolvido para explorar o *Apartheid* (parte 2), pp. 218 - 219

Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado; (...)

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (...)

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (...)

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista; (...)

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços; (...)

Valorizar a dignidade humana e os DH, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. (DGE, 2022, p. 4 - 6)

Assim sendo, uma das formas utilizadas para atingir os objetivos deste Relatório, e ir ao encontro das competências preconizadas nas AE, foi o desenvolvimento de artigos ou trabalhos de pesquisa por parte dos alunos, ao longo do ano letivo. Os discentes desenvolveram quatro trabalhos, sendo que para o primeiro foi disponibilizado um conjunto de possíveis temas que podiam trabalhar, como também um documento no qual alunos podiam encontrar, por exemplo, as normas que deviam usar para citar bibliografia e as normas gráficas, visto que os alunos não estavam habituados a desenvolver trabalhos. Já para os restantes, os alunos tiveram que escolher um tópico de pesquisa relacionado a um tema específico, sendo que eles foram: DH, Escravatura e Situações Análogas, DM e a sua condição⁴⁷. Esses trabalhos foram contabilizados para a atribuição da nota final, sendo que foram avaliados em seis áreas diferentes – formatação gráfica, correção linguística, elementos textuais, bibliografia, rigor científico e reflexão. As áreas escolhidas para serem consideradas aquando da avaliação dos trabalhos teve como intuito levar a não elencar os factos e citações que haviam escolhido, como também pensar sobre os mesmos e como as situações que abordavam tinham impacto na sociedade onde vivem. No que concerne à integração de pontos de avaliação como “formatação gráfica” e “bibliografia”, tal deveu-se à necessidade que senti de preparar os alunos para as normas

⁴⁷ Consultar Tabela 12. Quadro-resumo dos temas trabalhados pelos alunos ao longo do ano letivo no Ensino Secundário, pp. 220 – 221

académicas. A turma em questão era um 12º ano e a maioria da mesma pretendia ingressar no Ensino Superior.

Relativamente a outros assuntos abordados em sala de aula, que não estão incluídos nas AE nem elencados nos conteúdos programáticos, a necessidade de os trazer deveu-se a duas questões: a falta de contextualização em alguns casos, como por exemplo, o conflito Palestina e Israel, cujas tensões voltaram a intensificar-se nos últimos tempos ou o Genocídio de Ruanda, que, na minha perceção, o manual em utilização minimiza a magnitude e brutalidade do acontecimento; a necessidade de abordar esses assuntos para depois poder desenvolver determinada temática, perspetiva ou atividade, como aconteceu com o caso de Beatriz Ângelo, a primeira mulher a votar em Portugal; a Lei do Divórcio de forma a que, posteriormente, aquando do estudo dos Regimes Totalitários pudesse explorar o facto de como os DM são frágeis; ou o *Holodomor*, conhecido como a Grande Fome Ucraniana, podendo depois enquadrar esse acontecimento na abordagem sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, que o manual apresenta, mas não cita as razões pela tensão e para o despoletar desse conflito armado em 2022.

A primeira atividade realizada foi uma conversa informal sobre o Movimento Feminista. O intuito dessa atividade foi partir das ideias, perceções e conhecimentos dos alunos para o desenvolvimento da temática de forma a ir ao encontro do que está preconizado nos documentos orientadores supracitados. Para além disso, e em conjunto com o comentário relativo à “Condição da Mulher” que foi solicitado no início do ano letivo aos discentes, foi possível fazer uma recolha prévia sobre as suas posições no que toca as questões relacionadas com a problemática de Género. Assim sendo, a conversa informal apresenta-se como um momento

onde o processo ensino-aprendizagem se constitui, através de um encadeamento de questões e possíveis respostas. O aluno vai desenvolvendo o seu pensamento submetendo-o a um processo dialético da reflexão (...), através do debate com os seus colegas. A função do professor é regular este debate, como se fosse um árbitro. (...) As ideias vão surgindo com o desenrolar das questões, com a confrontação e convergência de opiniões de todos os alunos. O diálogo alimenta-se da partilha e oposição resultantes das reflexões dos alunos. (Alves, 2017, p. 10)

De forma a maximizar a aula, a disposição da sala também foi alterada organizando-a em círculo uma vez que essa disposição “melhora a interação livre entre alunos, permitindo-lhes conversarem livremente uns com os outros, e minimiza a distância emocional e física entre eles” (Teixeira & Reis, 2012, p. 176).

Os alunos também foram colocados em contacto direto com documentos considerados estruturais para o surgimento e consolidação dos Regimes Totalitários do século XX. Do Fascismo Italiano, analisaram a *Carta do Trabalho*, documento essencial para as políticas económicas de Mussolini, e do Nazismo Alemão, foram selecionados os excertos do *Mein Kampf* que melhor mostravam os ideais defendidos por Hitler em consonância com um conjunto de objetivos previamente definidos. Essa prática permitiu que os alunos fossem à procura da “Evidência Histórica” nos documentos disponibilizados sendo que tal é definido como

a informação que é possível aferir questionando a fonte, não é um mero exercício de leitura da fonte, mas um esforço para ir além dela. Perceber o que é dito, o que não é dito, o seu contexto de produção e a sua intencionalidade. (...) o trabalho com a evidência visa buscar os indícios (explícitos ou implícitos) que nos permitam reconstruir determinada realidade a partir dos vestígios que nos chegam do passado (nomeadamente através das fontes escritas que são o foco do nosso trabalho). (Rodrigues, 2023, p. 13)

Com o intuito de diversificar as estratégias pedagógicas utilizadas em aula e a tipologia de documentação com que os alunos tinham contacto, foram visualizados dois episódios da minissérie *Como ser um Tirano*. O episódio intitulado *Conquista o Poder*, que aborda a ascensão de Hitler ao poder e o *Controlar a Verdade*, sobre a manipulação que Estaline fez da informação que permitia que o povo russo tivesse. Também foi visualizado o filme *Homens Comuns – Holocausto Esquecido*, disponível na plataforma de *stream Netflix*, tal como a minissérie mencionada, e a curta-metragem intitulada *The Herd*, disponível no *Youtube*.

A utilização desta estratégia deveu-se não só pela necessidade de diversificar as estratégias utilizadas, como mencionado, mas também devido ao carácter motivacional inerente à própria estratégia e a capacidade de o cinema despoletar relações afetivas, isso porque

em primeiro lugar, os alunos relacionam-se emocionalmente com as personagens, o que os leva a entender com maior profundidade o objeto de estudo; em segundo lugar, a violência das imagens e o sofrimento humano destes filmes parecer resultar na capacidade do filme “dar vida às personagens”, concedendo-lhes um efeito de realidade que reúne aspetos visuais e sonoros do passado tornando-o mais expressivo que qualquer outra fonte histórica. (Reigada, 2016, p. 56)

De forma que não houvesse uma dispersão da turma quando essa estratégia era colocada em prática, foram elaborados dois guiões de exploração. Um destinado à

minissérie *Como ser um Tirano*⁴⁸, dividido em duas partes, cada uma delas destinada a um dos episódios que foram visualizados e um outro para a visualização do filme *Homens Comuns – Holocausto Esquecido*. Para a visualização da curta-metragem referida foi pedido aos alunos para registarem os seus sentimentos e pensamentos consoante as cenas que mais lhes marcavam ou incomodavam. Para o desenvolvimento desses guiões, foram tidos em consideração os cuidados que a investigadora Mary Lankford, citada por Tiago Reigada (2016), destaca. Ou seja, antes de apresentar os filmes documentais e a curta-metragem, eu própria os vi e tirei notas de forma a poder preparar a introdução para os alunos, “fazer a despistagem de vocabulário novo, clarificar a terminologia própria do cinema, ler críticas do filme e discutir o contexto de produção do filme” (Reigada, 2016, p. 64). De seguida, construí os guiões de exploração, como forma de orientar os alunos para as questões mais importantes, que foram exploradas após a visualização através de uma discussão de ideias.

Relativamente à visualização do episódio *Controlar a Verdade* da supracitada minissérie, tal permitiu consciencializar os alunos para a necessidade de questionar as informações com que se deparam e para os perigos dos governos extremistas que ameaçam censurar e controlar os meios de comunicação, evitando que notícias que os desagradam ou denigrem cheguem à população. Para além disso, permitiu explorar a necessidade que Estaline sentiu em oprimir a religião russa e substituí-la pela adoração não só à sua imagem, mas também a outras personalidades consideradas por ele relevantes para a instauração do marxismo-leninismo na URSS, realizando assim uma transferência de crenças desde as camadas mais pobres russas às elites, garantindo um vasto apoio que, inclusive, dura até aos dias atuais.

No que concerne à curta-metragem *The Herd*, cuja direção é de Melanie Light, esta distopia retrata um conjunto de mulheres aprisionadas em condições desumanas que são exploradas e submetidas aos mais atrozes atos por uma única razão: o seu leite que, posteriormente, é utilizado em uma vasta gama de produtos. Através desta metáfora com as quintas produtoras de carne e de leite o objetivo foi despertar o respeito pela “biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas” (DGE, 2022, p. 5) e mostrar a importância que os direitos dos animais possuem não só relativamente às espécies em

⁴⁸ Consultar a Figura 36. Guião Exploratório dos episódios da minissérie *Como ser um Tirano* (página 1) e Figura 37. Guião Exploratório dos episódios da minissérie *Como ser um Tirano* (página 2), pp. 222 - 223

extinção, mas também para com aquelas das quais extraímos recursos para a nossa sobrevivência.

No dia 29 de fevereiro, foi colocada em prática uma atividade realizada em conjunto com a minha colega de núcleo. A aula recaiu sobre a controversa que se voltara a levantar sobre a Ilha de Marajó, no Brasil, onde, nessa região crianças e jovens são exploradas em situações análogas à escravidão, mas onde são também vítimas de exploração sexual, como prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico. Por ser uma região extremamente pobre, esse tipo de violência já se tornou uma questão estrutural, sendo praticada, inclusive a nível familiar. É de apontar, que o Arquipélago do Marajó possui dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano no Brasil, sendo uma zona onde a pobreza e a falta de condições para uma vida condigna são gritantes.

Tendo isto presente e sabendo que a análise deste caso recaia tanto no meu tema de relatório, o Feminismo e as Questões de Género, como no tema da minha colega de núcleo de Estágio, os DH, e que ambas estávamos a trabalhar para desenvolver cidadãos conscientes e críticos, não podíamos deixar de aproveitar a oportunidade de o abordar nas turmas. Para além disso, já existiam alunos que haviam tido contacto com essas informações, mas de forma não “filtrada”. Sabendo que nos dias atuais os alunos são sobrecarregados de informações nas redes sociais e outras plataformas digitais e que grande parte dos seus tempos livres são passados em torno das tecnologias, entendemos por bem desmistificar o que se passava, de forma não só a despertá-los para essas questões, mas também evitar que eles caíssem nos sensacionalismos.

Assim sendo, o ponto de partida para o desenvolvimento da aula foi o vídeo da participação da artista brasileira Aymée Rocha, no programa *Dom Reality*, com a música “Evangelho de Fariseus”. De seguida, foram apresentados alguns dados relativos à problemática, como por exemplo uma linha cronológica onde foram expostos os principais acontecimentos sobre tal, a posição do Estado Brasileiro relativamente à defesa dos Direitos Humanos tanto nos seus documentos (*Magna Carta* e a *Constituição Federal*), como a nível internacional (*Declaração dos Direitos Humanos*, da qual o país é assinante), os diferentes tipos de escravidão moderna, para depois explorar a especificidade marajoara, que tendo em conta a perspetiva deste relatório o mais relevante a ser destacado são os tipos de exploração sexual, que pode ser praticada tanto a nível familiar, como por membros fora deste núcleo. De acordo Andrea Vieira (2011), a exploração sexual está dividida em cinco categorias: o abuso que ocorre dentro do seio familiar; “exploração de crianças e adolescentes em lugares fechados”, a exploração de

crianças e jovens em situação de rua; o turismo sexual, que pode incluir desde o abuso e violação das vítimas, até à comercialização desses jovens para países estrangeiros e pornografia; o “turismo náutico”. Este último

acontece em regiões banhadas por rios navegáveis da Região Norte, fronteiras nacionais e internacionais da Região Centro-Oeste e zonas portuárias. Esta prática está voltada para a comercialização do corpo infanto-juvenil e começa a desenvolver-se no sentido de atender aos turistas, mas, é a própria população local que se constitui na principal consumidora da prostituição de crianças e adolescentes, nas regiões ribeirinhas. Nos portos destina-se, principalmente, à tripulação de navios cargueiros. (Vieira, 2011, p. 53)

Após apresentar esses dados, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que ambos os grupos possuíam elementos de ambas as turmas, com o intuito de promover a integração dos membros e favorecer uma real troca de informação e conhecimentos. Cada um dos grupos tinha que defender uma das teses apresentadas: se o que se passava em Marajó poderia ser considerado abuso infantil ou prostituição infantil. As teses foram distribuídas aleatoriamente pelos grupos, levando a que alguns elementos tivessem que defender uma ideia contrária àquela com que mais se identificavam.

Este momento permitiu não só desenvolver competências preconizadas no PASEO (Martins, 2018) como o pensamento crítico, o raciocínio e resolução de problemas, mas também potenciou o despertar dos alunos para a necessidade de falar sobre esses assuntos de maneira informada, sem cair em mediatismos e para a consciencialização de que há situações que, embora sob a, na nossa visão ocidentalizada, podem parecer impossíveis de acontecer são a realidade quotidiano de várias pessoas, indo contra Convenções e Tratados internacionais assinados pelos países onde decorrem, como é o caso de Marajó⁴⁹.

No dia 14 de março, com o objetivo de comemorar o Dia Internacional da Mulher, foi organizada uma palestra, que teve lugar no auditório da Escola Básica e Secundária, destinada aos alunos do 9º ano do 3.ºCEB e aos alunos do ES.

Para a sua realização, foi indispensável a participação da convidada, a Prof. Doutora Susana Serpa Silva, que apresentou o trabalho intitulado “Mulheres Portuguesas

⁴⁹ Consultar Tabela 13. Principais frases das reflexões realizadas pelos alunos relativamente à problemática de Marajó, p. 224 - 226 e as Figuras 38. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?" e Figura 39. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?" (parte 2), pp. 227

(e Açorianas) no mundo do trabalho, séculos XIX e XX”. Durante a sua comunicação, a convidada falou sobre a condição da mulher, limitada ao casamento, à vida doméstica, quando não escolhia a vida religiosa e a respetiva evolução e emancipação nos dois séculos em estudo. A palestra também contou com a participação de três alunas da turma onde lecionei, sendo que cada uma delas escolheu um tema entre os quais já haviam trabalhado. Os temas selecionados pelas discentes foram: “Fala-se de Feminismo ou de Feminismos?”, “Mutilação Genital Feminina” e “As Mulheres de Conforto – silenciadas e esquecidas”.

Os trabalhos apresentados pelas alunas foram resultado das suas pesquisas, reflexões e conclusões, apesar de ter estado sempre presente no desenvolvimento dos mesmos, quer fosse no período de pesquisa, indicando bibliografia relevante para as temáticas, quer no esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir no processo. Este trabalho colaborativo feito com as alunas permitiu um “crescimento, implicando concordâncias, tomada de decisões em conjunto, diálogo e, finalmente, a aprendizagem de todos” (Ferreira, 2013, p. 12). Para além disso, a participação dos discentes tornou-se um momento de “partilha de saberes, das competências, das perspetivas, das soluções, dos resultados e dos recursos” (Nico, 2020, p. 40) com a restante comunidade escolar, permitindo assim mostrar um pouco do trabalho que estava a ser feito em contexto de sala de aula no sentido de formar cidadãos conscientes e críticos. As alunas também realizaram as suas apresentações em sala de aula, partilhando as suas pesquisas com os restantes colegas, permitindo a introdução de outras discussões relevantes na problematização das Questões de Género. Após as apresentações foi possível debater o facto de ainda haverem vários ataques às mulheres “apagados” ou “escondidos” na História, como é o caso das mulheres de conforto no Japão Imperial. A partir da apresentação sobre a diversificação do movimento Feminista foi possível explorar o facto de “mulheres” não ser um sujeito único e homogéneo, e que outras categorias de análise social – raça, sexualidade, etnia, entre outros - influenciam as suas vivências, levando a que as problemáticas e desafios com que se deparam sejam diferentes e, por isso, necessitem de respostas diversificadas. Já o tema “Mutilação Genital Feminina” permitiu consciencializar e despertar os alunos para os ataques realizados a meninas, jovens e mulheres, não só nos países de onde essa prática é originária, mas também no nosso país. A partir dessa troca de ideias foi possível sensibilizar os alunos para a importância da intervenção consciente para que passem a existir debates que procurem soluções efetivas para as questões com as quais nos defrontamos. Assim,

ainda que perpetuando-se o modelo patriarcal nas sociedades humanas, que alguns consideram uma categoria de análise social *démodé*, o dia 8 de Março deve ainda constituir um momento de lembrar as mulheres que foram vítimas da discriminação sexual, de encetar medidas contra a perpetuação desta, ainda que ténue/ escondida, e dar visibilidade a práticas que contribuam para a alteração de uma organização familiar e profissional que não assente no modelo do “homem provedor principal de recursos”, o qual se reforça com a ideia de *espírito feminino sacrificial* em prol dos outros. (Remédios, 2006, p. 176)

Importa mencionar que os anos letivos escolhidos para participar na atividade tiveram em conta a complexidade e a “cruza” dos assuntos que iam ser abordados (a evolução da condição feminina nos séculos XIX e XX, raptos, violações, mutilação de órgãos genitais e as consequências de tais atos, a ideologia feminista e o seu desenvolvimento). O *feedback* recebido sobre a atividade foi bastante positivo. Prova disso, em primeira instância, foi o facto de termos tido o auditório cheio e, posteriormente, vários docentes nos terem felicitado não só pela escolha das pessoas que envolvemos no desenvolvimento da atividade, mas também pela própria abordagem feita à temática⁵⁰.

No fim da lecionação dos conteúdos programáticos relacionados com o Estado Novo e a Revolução de Abril, foi elaborada uma atividade cujo o intuito principal foi dar a conhecer o outro lado da Guerra Colonial Portuguesa, a importância do Movimento Nacional Feminino no mencionado conflito e a participação feminina na política após o 25 de Abril de 1974. O ponto de partida desta atividade foi um panfleto que elaborei, no qual os alunos puderam encontrar vários tópicos relacionados com a condição feminina, desde referências do Código Penal até a um excerto do livro das Três Marias, *As Novas Cartas Portuguesas*⁵¹. Integrado nesse documento, os alunos encontravam um *QR Code* que lhes dava acesso à plataforma digital *Prezi*. Na mencionada plataforma, foi elaborada uma apresentação onde os alunos tiveram a possibilidade de consultar mais informações sobre as particularidades das vivências em Portugal durante o regime ditatorial, como também vídeos informativos e três biografias femininas: Odete Santos, Maria de Lurdes Pintassilgo e, a açoriana, Natália Correia. Para além disso, ainda estava integrada a história de Gertrudes Pedro e António Messias, uma madrinha de guerra que se casou com o seu afilhado. A atividade principal consistiu em escolher um dos quatro textos

⁵⁰ Consultar da Figura 40. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 1) à Figura 47. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 8), pp. 228 - 231

⁵¹ Consultar Figura 48. Panfleto "Mulher Portuguesa" (página 1) e Figura 49. Panfleto "Mulher Portuguesa" (página 2), p. 232 - 233

disponibilizados e elaborar um comentário, mobilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e os novos que fossem obtidos através da análise do texto selecionado e outras fontes de informação que considerassem necessárias. Os assuntos abordados nos textos disponibilizados, foram: “Guerra Colonial – prostituição” (cinco alunos); “Guerra Colonial – crimes, troféus e massacres” (dois alunos); “O Movimento Nacional Feminino” (um aluno) e “Mulher na Política no pós-25 de Abril” (seis alunos)⁵².

A preparação desta atividade teve como principais objetivos destacar o papel da mulher durante o conflito armado português, as conquistas femininas realizadas após o fim do regime salazarista e despertar os discentes para realidades que não vêm nos manuais escolares, mas que fazem parte do nosso passado coletivo. Passado esse que ainda se encontra vivo através dos Antigos Combatentes que apresentam os seus testemunhos. Dois discentes possuem familiares que participaram na Guerra do Ultramar, realidade que foi levada em consideração aquando da elaboração de todo o material. Ao abordar essas questões com os alunos pretendi fugir

do currículo monocultural, o que não só não responde à diversidade cultural crescente como levar a que alguns alunos sintam a disciplina como algo de “irrelevante e inconsistente com as suas vidas” (CE, 2018: 24). De facto, o ensino de questões como escravatura/ tráfico negreiro, (des)colonização/ colonialismo, guerras/ genocídios, DH/ globalização, implica a recusa de currículos monoculturais assentes na noção de um passado único e glorioso (Barca, 2015, 2019; Gross & Terra, 2018). Implica ainda a defesa da função social da História para combater silêncios e ignorâncias potenciados pelos usos da memória em cultos do passado (Alves & Ribeiro, 2022) e para combater o currículo nulo assente na ideia de que aquilo de que não se fala não interfere na formação dos jovens (Lagarto, 2023, p. 44 – 45).

Para além disso, trazer essas questões até aos alunos permitiu ajudar no desenvolvimento e construção de uma consciência histórica “entendida como uma operação cognitiva que integra fatores emocionais, psicológicos e espirituais, utilizados para dar sentido ao tempo presente e às ações humanas; compreender a construção identitária; situar o sujeito no mundo e ajudá-lo (...) a estabelecer relação entre História e vida” (Aguiar, 2014, p. 273).

Com o intuito de mobilizar a História Local para a construção do conhecimento dos alunos, princípio esse preconizado nas AE (DGE, 2022), foram realizadas duas

⁵² Consultar Tabela 14. Frases das reflexões realizadas pelos alunos na atividade “Sociedade, Mulher e Guerra Colonial”, pp. 234 - 240

atividades: uma palestra sobre a Emigração Açoriana, realizada com a parceria do Museu da Emigração Açoriana, da Ribeira Grande, e uma visita de estudo aos Núcleos Museológicos e Arqueológicos do conselho onde a escola está integrada, a convite da Câmara Municipal do mesmo.

A primeira atividade mencionada, a palestra sobre a Emigração Açoriana, foi realizada em conjunto com a minha colega de núcleo de Estágio, decorreu do facto da Emigração ser uma realidade muito próxima das nossas comunidades. Assim sendo, a apresentação realizada pelo Doutor Rui Faria, de forma descontraída e animada, não só manteve os alunos motivados durante os noventa minutos, como promoveu um pouco de construção do conhecimento no âmbito da História dos Açores, iniciando nos Descobrimientos e indo até à Revolução do 25 de Abril, passando pela emigração açoriana e madeirense para o Havaí, a caça à baleia e a Guerra Colonial. Tal permitiu sensibilizar os alunos para as realidades que despoletaram esses surtos migratórios, mas também criar uma maior proximidade dos conteúdos estudados com as suas vivências, o que favoreceu um processo de aprendizagem contextualizado e significativo.

Já a segunda atividade, a visita aos Núcleos Museológicos e Arqueológicos, envolveu, aproximadamente, sessenta alunos. As três turmas que foram convidadas, a minha, a da minha colega de núcleo de Estágio e a da Professora Cooperante, puderam ter contacto direto com o Património Construído da sua zona de residência. Durante a visita de Estudo a guia responsável, a Mestre N'Zinga de Oliveira, apresentou os contextos históricos de cada edifício ou núcleo arqueológico, mas também as suas principais características. Foram visitados dois sítios, o Aqueduto A e a Igreja do Convento B, cujo complexo no qual está inserido foi mandado erguer pela necessidade de albergar as mulheres do conselho que decidiam ingressar na vida religiosa, questão essa que explorei, de forma pouco aprofundada, junto dos meus discentes. Durante toda a visita, foi realçada a importância da preservação dos monumentos edificados regionais. A guia deu o exemplo do moroso processo que envolveu a não destruição do Aqueduto A, aquando da construção da atual via rápida.

Apesar dos sítios visitados não estarem enquadrados nos programas trabalhados, a abordagem histórica destes foi importante para o desenvolvimento de competências essenciais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua formação cidadãos críticos e conscientes do mundo que os rodeia e com o qual se deparam todos os dias. Assim, através desta atividade fomos ao encontro não só com as AE (DGE, 2022) mas também dos princípios preconizados no documento elaborado pelo Conselho da Europa (2018),

Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras, especificamente o desenvolvimento de um espírito cívico e do sentido de responsabilidade. Na verdade, “para além de serem encaradas como um mecanismo facilitador da aquisição de conhecimentos, as visitas de estudo podem ajudar a despoletar o desenvolvimento das competências sócio afetivas dos alunos” (Cruz, 2020, p. 14).

Na semana de 22 a 26 de abril, os alunos participaram nas atividades de comemoração do 25 de Abril de 1974. Esta semana foi organizada pelo núcleo de Estágio e contou com palestras, momentos musicais, participação de uma testemunha e momentos lúdico-didáticos.

Para a realização das palestras, foram essenciais as participações de especialistas de diferentes áreas. A intervenção do Professor Doutor Teixeira Dias, que abriu as comemorações, incidiu sobre o impacto do acontecimento nos Açores; a apresentação do jornalista da Antena 1 Açores, o Doutor Saes Furtado, que recorrendo a entrevistas e comunicações, falou sobre a chegada da notícia da Revolução dos Cravos ao arquipélago, sobre o surgimento da FLA (Frente de Libertação dos Açores) e a Revolta do 6 de Junho; o Professor Doutor Luís Andrade, que trouxe uma perspetiva relacionada à geopolítica e às relações internacionais, mostrando assim um maior enquadramento dos acontecimentos, tanto no tempo, como no espaço.

Outro momento que conseguimos proporcionar à comunidade escolar foi a presença de um Antigo Combatente, sendo que esse momento foi aberto a toda a comunidade, alunos, pessoal docente e não docente. O Furriel Armínio Carreiro apresentou um pouco do seu percurso enquanto militar destacado em uma companhia de africanos e quais eram as suas principais funções, visto que era responsável pelas telecomunicações. Para além dessa dimensão profissional, apresentou também os momentos de lazer que partilhou com os colegas, as ditas “férias” que lhes eram concedidas no período de destacamento que podia durar até dois anos e meio. Mostrou fotos, onde os alunos puderam ver o desenvolver de uma barragem à qual ele e os seus companheiros faziam proteção, as condições de vida que vivenciou, nomeadamente a maneira como tomavam banho e fotos do menino que foi “adotado” pela companhia, mostrando assim uma dimensão humana da guerra, visto que esse menino foi, posteriormente, adotado oficialmente pelo chefe de companhia, que o trouxe para Portugal. A presença de testemunhas torna “o passado tangível pela presença física de atores da história (...) a história estudada em classe pode parecer menos afastada e menos

desconectada do presente e do universo dos alunos” (Fink, 2008, p. 167 citado por Morais, 2016, pp. 78 – 79).

Por fim, é de apontar que foram proporcionados momentos lúdico-didáticos. Durante toda a semana, houve uma exposição de fotos relacionadas à temática e música alusiva no Pavilhão Central. Para o último dia de comemorações foram elaborados dois *peddy-paper*, sendo que cada um deles era destinado aos níveis de ensino das turmas que nos foram afetas no Estágio em Ensino da História. Ou seja, um para o 3.º CEB e outro para o ES. A introdução de um jogo nesta semana de atividades, para além de ter como fim a promoção de uma aprendizagem significativa, também tinha como objetivo motivar os alunos para o conhecimento histórico, estimular o pensamento crítico e desenvolver “várias dimensões de personalidade: afetiva, social (respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, responsabilidade, justiça, iniciativa pessoal e grupal) e motora (coordenação, destreza, rapidez, força).” (Silva, 2011, p. 36). É ainda de apontar que, para além disso, o *peddy-paper* também potencia momentos de procura e construção de conhecimento orientada, uma vez que todos os alunos dos referidos ciclos poderão participar, mas nem todos possuem as mesmas bases, sendo que, nomeadamente, no 7º, 8º, 10 e 11º os conteúdos relacionados ao 25 de abril e o caminho para democratização do país ainda não foram abordados.

Para marcar o fim do ano letivo também foi elaborado um conjunto de marcadores para os alunos do ES, onde era possível encontrar uma personagem que marcou a História e uma frase da sua autoria. Foram selecionadas onze personalidades de relevo sendo elas: Lou-Andreas Salomé, pensadora, ensaísta, romancista e psicanalista; Virginia Woolf, escritora e crítica literária; Simone de Beauvoir, filósofa; Anna E. Roosevelt, política envolvida na promoção da educação das mulheres, professora e presidente da Comissão Preliminar de DH; Simone Veil, sobrevivente do Campo de Ravensbrück, advogada, defensora de melhores condições para as mulheres e Presidente do Conselho do Parlamento Europeu; Frida Kahlo, pintora; Paula Rego, pintora; Benazir Bhutto, paquistanesa, tornou-se a primeira mulher a chefiar um Estado maioritariamente muçulmano; Maria Amália Vaz de Carvalho, lutou pela educação feminina, escritora e eleita para a Academia das Ciências; Virgínia Quaresma, mulher negra lutou pela igualdade entre homens e mulheres a nível social, político e jurídico, Maria Lamas,

política, defensora dos direitos femininos e escritora⁵³. Nos marcadores entregues foi integrado um *QR Code* que dava acesso à plataforma *Simple Booklet*, onde os discentes encontraram um *e-book* intitulado *Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas*, que foi construído, essencialmente a partir dos trabalhos que os mesmos elaboraram ao longo do ano letivo. Por motivos de confidencialidade e de forma a manter o anonimato dos alunos, os seus nomes e quaisquer dados que possam levar à identificação dos mesmos foram omitidos da versão apresentada nos Apêndices deste Relatório⁵⁴.

5.2.1. O caminho da Violência durante o Regime Nazi

Ao folhear o manual do 12º ano deparei-me com a falta de aprofundamento e importância dada aos crimes de guerra cometidos durante a Segunda Guerra Mundial. Perante isso, e sabendo que queria mais do que “transmitir conteúdos” aos meus alunos, decidi que iria abordar essas temáticas com mais afinco, de forma a não só os sensibilizar para os problemas do passado, mas também para que os alunos entendessem que o que aconteceu na Alemanha de Hitler não foi algo repentino, mas sim algo que se foi construindo. Foi um processo relativamente longo, onde a ideologia de ódio foi sendo instaurada, alimentada e institucionalizada, tornando-se a norma, o que levou aos terríveis números de mortes que hoje temos conhecimento. Para além disso a escola deve ser mais do que um sítio onde se recebe conhecimento. Sendo que

(c)abe, em grande parte à escola, esta “fábrica de democracia” (Teixeira, 1997, p. 168) pesquisar, debater e ensinar, no campo da História (em estreita cooperação com as demais disciplinas, em especial a língua portuguesa, a sociologia e a filosofia com suas conceituações e seus esforços de clarificar a vivência cotidiana) a diversidade, evitando e amenizando, a multiplicação de sintomas, atos e comportamentos permanente de discriminação e ódio, muitas vezes envoltos num simples e brutal desenho de retorno a um passado já vivido como trauma. (Silva & Schurster, 2016, p. 755 – 756)

Para além disso, um dos princípios fundamentais para construir cidadãos ativos e conscientes é educar para a tolerância e no “século XX, o signo indelével do intolerável

⁵³ Consultar Figura 50. Exemplo de marcador elaborado para o 12º ano, p. 241

⁵⁴ Consultar da Figura 51. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa à Figura 96. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 5), pp. 242 - 287

escreve-se com o nome de Auschwitz. Se o genocídio, como escreve Adorno (1982b, p. 372), é a integração absoluta, os campos de extermínio nazis incarnam, enquanto lugares de radical aniquilamento do não-idêntico, a negação absoluta da tolerância” (Ribeiro, 2004, p. 408).

Assim, foi criado um conjunto de aulas, que, ocorreram entre os dias 13 de novembro e 7 de dezembro de 2023⁵⁵, que teve como intuito principal atingir os seguintes objetivos preconizados nas AE:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor de tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (...)
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenômenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (...)
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (...)
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;
- Valorizar a dignidade humana e os DH, promovendo a diversidades, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. (DGE, 2022, pp. 4 – 6)

A aula introdutória consistiu na visualização do Episódio 1, “Conquistar o Poder” da minissérie *Como ser um Tirano* e posterior troca de ideias. Foram exploradas as táticas utilizadas por Hitler para chegar ao poder e a forma como o ditador alemão utilizou a favor do seu partido o contexto em que a Alemanha se encontrava. Contexto esse fortemente marcado pelo descontentamento perante o governo instaurado, a vergonha inerente do Tratado de Versalhes e a grave crise económica. A aula seguinte consistiu na

⁵⁵ Consultar Tabela 15. Aula, questões orientadoras, atividade e objetivos, p. 288 - 290

leitura orientada dos excertos do *Mein Kampf*⁶, por acreditar ser de extrema importância colocar os alunos em contacto com fontes históricas que acabaram por moldar o rumo dos acontecimentos. Esta atividade teve como principal objetivo despertar os alunos para o problema dos discursos de ódio ou discursos extremistas com os quais eles têm contacto constante, principalmente através das Redes Sociais, que tanto fazem parte do nosso quotidiano, como das camadas mais jovens que “estão nascendo imersas em uma relação espaço-tempo, compreendida como uma relação inseparável, onde as formas de comunicação se modificaram completamente.” (Zadminas & Vasconcelos, 2015, p. 28). Apesar do lado positivo trazido pelos novos *media* – facilidade de compartilhamento de ideias e de acesso a informação –, é necessário ter presente que também surgiram formas reformuladas de antigos problemas, como são as questões da ciberviolência e o discurso de ódio online.

Uma das definições mais extensivamente aceite é proposta por Smith (2008) que define o discurso de ódio online como um ato propositalmente agressivo contra uma vítima que não se consegue defender facilmente. Assim sendo, este tipo de discurso pode ser visto como um comportamento abusivo no espaço digital (Smith et al, 2008). (Lopes, 2021, p. 10)

Ou seja, são discursos onde existe a “ideia de desprezo, desrespeito e humilhação em relação a determinado grupo social, bem como a expressão de uma ideia de superioridade relativamente a esses grupos” (Machado, 2023, p. 21), que podem ser divididos por causa da raça, da etnia, do género, da orientação sexual, da religião, da nacionalidade ou outra situação. Dessa forma é necessário que os alunos se encontrem preparados para analisar as informações com que se deparam, de maneira crítica e consciente, fomentando, o espírito de tolerância, para que esses discursos de ódio não despoletem acontecimentos extremistas como anteriormente. Assim sendo, é função da escola ajudar “o desenvolvimento das personalidades de todas as crianças no respeito das identidades que os pais lhes quiserem transmitir, em compreensão, tolerância e solidariedade entre indivíduos e grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e nações” (Meireles-Coelho & Silva, 2007, p. 291).

Os cinco excertos escolhidos foram: “Raça e Povo” – Raça Ariana; “Raça e Povo” – O Judeu; “Doutrina do Partido; “A luta com a frente vermelha” e “Propaganda e Organização”. Estes excertos foram selecionados porque são os que melhor vão ao encontro dos objetivos e conteúdos a lecionar na aula. Para além disso, ainda estão

⁶ Consultar Tabela 16. Temática por excerto e respetivos tópicos orientadores, p. 291

alinhados com AE (DGE, 2022), nomeadamente com o tema “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”. De acordo com as AE (DGE, 2022, p. 9), este tema deve assentar em objetivos como:

Caracterizar os regimes fascista, nazi e estalinista, distinguindo os seus particularismos e realçando o papel exercido pela propaganda em todos eles;

Analisar as perseguições efetuadas a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais, opositores políticos e outros grupos, no quadro do totalitarismo nazi, caracterizado pela tentativa de um completo controlo racial, político, social e cultural dos indivíduos.

Identificar/aplicar os conceitos: (...) totalitarismo; (...); nazismo; antissemitismo; Holocausto; genocídio. (DGE, 2022, p. 9)

Com o intuito de melhor orientar os alunos para os objetivos que havia definido foram realçados alguns cuidados a ter durante a realização da atividade. Em primeiro lugar, a importância de ter presente o contexto em que a obra fora escrita. Hitler escreveu a supracitada obra no período em que esteve preso, que teve início em 1924, após o “Golpe da Cervejaria” que fracassara. Para além disso, a população alemã passava por um período difícil após a derrota na Primeira Guerra Mundial, da qual saíra humilhado e a democracia alemã encontrava-se em crise, não apresentando respostas para os dilemas que surgiam. Foi referido também que Hitler se aproveitara dos ideais que marcavam a Alemanha fragilizada como as ideias ultranacionalista, xenófobas e antissemitas, muitas vezes apoiadas por uma burguesia forte e um povo descontente. Em segundo, o facto de ser a “obra doutrinária oficial do Nazismo, um livro que não apenas se afirmaria pelo texto que apresenta, mas também como objeto de culto, parte da propaganda nazista e do projeto de forjar mentes bem ajustadas ao regime” (Barros, 2023, p. 233). Ou seja, no meu entender, a obra acabou por dar respostas às questões apresentadas pelo povo alemão que não as recebia pelo Governo instaurado, ocorrendo uma espécie de “oficialização” das palavras de Hitler por ele se apresentar como um “homem do povo”, preocupado com este e não com a posse direta do poder. Este é, na minha perspetiva, um ponto de extrema importância, tendo em conta o facto de que vivemos num período onde grupos extremistas têm voltado a ganhar destaque, não só em Portugal, com o partido Chega, por exemplo, mas em toda a Europa. Tal como aconteceu com o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, esses grupos caracterizam-se pela agenda disciplinadora da lei e da ordem, a crítica à elite, o foco na estigmatização das comunidades ciganas, africanas e/ou islâmicas, as políticas de emigração, o nacionalismo exacerbado e a hegemonia

masculina, criando discursos que vão de encontro com os direitos LGBTQI+, os DM, os direitos reprodutivos, a igualdade de género, o ensino da Educação Sexual e de Género nas escolas e os próprios Estudos de Género (Van der Does, 2022). Os DM, os direitos reprodutivos e o retrocesso das conquistas relativas à igualdade de género foram abordados posteriormente. Assim, este momento introdutório da aula serviu para despertar os alunos para o facto de como os regimes totalitários e autoritários secundarizaram a posição da mulher na sua hierarquia e na construção da sua nova sociedade.

Realizada essa parte introdutória, a aula foi dividida em dois momentos: leitura e debate do excerto correspondente entre o grupo, seguido da apresentação das conclusões. Durante o primeiro momento, de leitura e análise do excerto, circulei pelos grupos para esclarecer dúvidas que fossem surgindo no decorrer da análise do texto e de forma que os alunos não perdessem o foco dos tópicos orientadores apresentados nos documentos entregues. O segundo momento consistiu na apresentação dos alunos das conclusões a que haviam chegado. A partir do conhecimento construído pelos alunos, foi possível consolidar as bases necessárias para que nas aulas que se seguiram pudessem ser desenvolvidas as questões económicas, dos organismos de enquadramento de massas, da fomentação do ódio ao “judeu comunista” e da reestruturação social.

No dia 20 de novembro de 2023 foi entregue a cada um dos alunos da turma do 12º um “Cartão de Identidade”⁵⁷ de uma vítima do regime nazi. Os “Cartões de Identidade” continham uma fotografia, a data de nascimento, a nacionalidade, a raça, o Campo de Concentração ou de Extermínio, se aplicável, o crime, se aplicável, e uma breve biografia, ficando em falta o destino final das vítimas. Tal abordagem foi feita por achar que iria ter mais impacto as vítimas ganharem, de alguma forma, corporeidade perante os alunos.

Os mencionados “Cartões de Identidade” foram entregues aos alunos antes de abordarmos as temáticas da negação dos DH durante a Alemanha Nazi, o racismo e o antissemitismo, a questão da eugenia, referindo que os Estados Unidos e a Grã-Bretanha possuíam pensadores que defendiam esses ideais, e as leis implementadas para a criação da “raça superior” (Lei para a Restauração do Serviço Público Profissional, a Lei da Esterilização e as “Leis de Nuremberga” – Lei de Cidadania do Reich e a Lei de Proteção

⁵⁷ Consultar Figura 97. Exemplo de um “Cartão de Identidade”, p. 292

do Sangue e da Honra Alemã). Conteúdos não programados como o Projeto *Aktion T4*, os primeiros massacres fora dos campos de concentração e a própria vivência dentro deles, em particular a feminina, também foram apresentados em contexto de aula.

Relativamente aos primeiros massacres realizados durante o regime nazi, optei pela visualização do filme *Homens comuns: o Holocausto Esquecido*, cuja direção é de Manfred Oldenburg e a produção de Leopoldo Hoesch. O filme documental explora como cidadãos comuns foram recrutados para ingressar nos batalhões de fuzilamento destacados para a frente de guerra e o facto de que uma parte significativa das mortes ocorridas sobre o regime de Hitler ocorreu fora dos campos de Concentração e de Extermínio. A partir da sua visualização e posterior análise foi possível desconstruir a ideia pré-concebida que os alunos tinham que as mortes só tinham ocorrido nos guetos, nos Campos de Concentração e de Extermínio. Acrescenta-se que também foi possível trabalhar a importância do sentido de responsabilidade ética e moral de cada um como indivíduo em oposição à conformidade absoluta, o valor da vida humana e a necessidade do respeito e tolerância para com o outro.

De forma a abordar todos os pontos propostos e atingir os objetivos principais a que me havia desafiado aquando da projeção deste conjunto de aulas, a melhor estratégia a seguir para a sua realização seria a de uma aula expositiva dialogada. De acordo com Joana Lopes (2022), a aula dialogada diferencia-se da aula expositiva pela valorização que é dada à participação dos discentes. Os conhecimentos, observações e intervenções dos alunos são apreciadas e incluídas no processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, tinha como objetivo consolidar a ideia previamente apresentada que as vítimas do regime nazi foram para além dos judeus. Atingiu imigrantes (prisioneiros que eram deportados), dissidentes políticos, como comunistas e liberais, ciganos, Testemunhas de Jeová, homossexuais e mulheres que fugissem do padrão definido pelo regime tais como: lésbicas, alcoólatras, feministas e dissidentes políticas. Também foi intuito apresentar a construção e a vivência nos Campos de Concentração e de Extermínio, nomeadamente como esses se tornaram uma das fontes de rendimento para as SS e laboratórios de experiências e, por fim, as violências perpetradas nos Campos de Concentração e de Extermínio contra as mulheres e a secundarização da mulher na hierarquia e sociedade alemã de Hitler.

Abordar esta temática e perspetiva é relevante, porque é necessário desconstruir a ideia de que em período de guerra as vítimas acontecem apenas em campos de batalha. Existe todo um outro tipo de violência, que pode não ser contabilizado para o número de

mortos, mas que deixa mazelas e repercussões, sendo que essa violência é feita, na sua maioria, contra as mulheres. O efeito da mesma se prolonga para lá do fim do conflito, com as vítimas tendo de viver com os traumas resultantes, através de gravidezes indesejadas, por terem ficado estéreis ou por terem contraído doenças sexualmente transmissíveis. Por isso é que ao falar sobre os Campos de Concentração femininos, nomeadamente o de Lichtenburgo e de Ravensbrück, tive o cuidado de trazer para contexto de sala de aula o facto de que as vivências femininas do dia-a-dia nesses campos não diferenciavam das que o género oposto passara. Também foi abordado as medidas de esterilização, os abortos forçados, a violência e exploração sexual que as mulheres aprisionadas passaram, tenha sido essa realizada pelas mãos de quem as mantinha em cativeiro, como por aqueles que depois as vieram libertar. Até porque com

o passar do tempo e o desenvolvimento de pesquisas que passaram a ter como recorte a perspectiva de género, os crimes de violência sexual contra mulheres foram sendo evidenciados, inclusive com números alarmantes das violações de direitos nos conflitos armados, em que as mulheres eram consideradas apenas como um simples objeto, sendo usadas como recompensas nos espólios de guerra, levadas como escravas, e submetidas a atos de violência sexual (Azevedo, 2014 citado por Oliveira, 2017, p. 1)

Em período de guerra, a violência e exploração sexual das mulheres é utilizada como uma arma de guerra, com o intuito de não só humilhar a vítima, satisfazer prazeres momentâneos, mas também como uma forma de desmotivar os oponentes, que nada puderam fazer para evitar que aquela situação se desenrolasse. “Neste sentido, deverá notar-se a ligação entre a territorialidade e os crimes de natureza sexual: a conquista das mulheres é equiparada à conquista de território. (...) O corpo feminino é, portanto, muitas vezes, uma representação simbólica da comunidade. (...) O corpo da mulher torna-se assim, num campo de batalha” (Santos, 2019, p. 45).

Já no que diz respeito às experiências médicas às quais as vítimas foram submetidas, quer seja para a descoberta de novas técnicas de esterilização ou de aborto, ambas tinham um objetivo em comum: interromper o processo de reprodução de forma a ter não só um controlo populacional, mas também atingir a dita “raça perfeita”. “Nessa doutrina, no qual o objetivo era a aniquilação total da população judaica, homens e mulheres não tinham o direito a escolher o momento da sua própria reprodução, em suma, os direitos reprodutivos foram revogados aos judeus” (Souza, 2013, p. 5).

A esta realidade feminina vivida durante o regime nazi, as mulheres que não se enquadravam na nova sociedade desenhada por Hitler, viveram inúmeras humilhações, sendo obrigadas a ficarem nuas para as revistas, à frente das SS, familiares e outros

prisioneiros. Tinham os seus cabelos e pelos cortados, sobre a desculpa que era para evitar a propagação de piolhos. Para além disso, elas passavam pela perda da menstruação devido às condições extremas de vivência, com a falta de comida e o trabalho forçado a que eram submetidas.

Atualmente todos esses atos, são considerados Crimes contra a Humanidade ou Crimes de Guerra pelo Tribunal Penal Internacional, criado em 1948, que com a ratificação realizada a 1 de julho de 2002, preencheu essa grave lacuna no Direito Internacional Contemporâneo, sendo que

os crimes de violação, escravatura sexual, prostituição forçada, gravidez à força, esterilização à força e qualquer outra forma de violência no campo sexual de gravidade comparável como crimes contra a humanidade (art. 7.º (1), (g)). E como crimes de guerra (art. 8.º (2), b), (xxii)), o Estatuto prevê os mesmos crimes, que constituam também um desrespeito grave às Convenções de Genebra, bem como uma violação grave do art. 3.º comum às Convenções (art. 8.º, (e), (vi) do Estatuto). (Santos, 2019, p. 38)

Por fim, apresentei as diferenças dessas mulheres em comparação com as alemãs, fossem elas meros civis, fossem elas parte integrante no conjunto operacional do Partido Nacional-Socialista, visto que eles “próprios explicitamente o afirmavam, um movimento e um regime de homens. A emancipação das mulheres era denunciada como um produto da influência judaica” (Bock, 1991, p. 185). Por isso, as mulheres alemãs, após as lutas feministas e as conquistas por elas alcançadas, viram-se de novo cingidas às antigas normas – as tarefas domésticas e a maternidade, porque se as mulheres de etnias tidas como inferiores eram esterilizadas, as da raça almejada de Hitler eram incentivadas a procriar e dar o máximo número de contributos para a nação. Inclusive, o aborto era tido como uma ofensa contra o Estado e toda a raça ariana. Foi mesmo criado, em 1939, “distinções honoríficas sem benefícios financeiros para as mães com quatro filhos ou mais (uma medalha “cruz das mães”)” (Bock, 1991, p. 207). No entanto, é importante reforçar que a mulher alemã não era impedida de trabalhar e que algumas delas praticaram a sua atividade em Campos de Concentração e de Extermínio, onde foram tão ou mais sádicas que os homens, apesar de serem sempre consideradas como agentes de segunda categoria, nunca integrando de forma oficial as hierarquias do partido. No entanto, Wachsmann refere que o que

atraiu a maioria das recrutas dos KL não foi nenhuma missão ideológica, mas sim a perspectiva de progressão social. Muitas eram pobres e solteiras, com poucas competências profissionais, e o campo prometia um emprego estável com um salário decente e outras regalias, tais como alojamentos

confortáveis e até (a partir de 1941) um jardim de infância SS. (Wachsmann, 2015, p. 144)

Para além dos objetivos anteriormente elencados, outro que esteve presente aquando da preparação desta aula foi despertar os alunos para a fragilidade dos direitos femininos. Independentemente do regime totalitário e autoritário em estudo, no que diz respeito à condição feminina nos mesmos, o que acontece é uma regressão dos direitos outrora conquistados, levando a uma nova fase de dominação das mulheres. “Nos períodos de nacionalismo e de crise económica, antes que a fórmula faça figura, a ordem para os homens é “trabalho, família, pátria”, enquanto para as mulheres ela se reduz ao único trabalho pela pátria digno desse nome: a família” (Lagrave, 1991, p. 518). Sendo por isso necessário recordar às camadas mais jovens que apesar

dos sucessivos progressos legislativos e jurisprudenciais, de que dão devida conta os comentários desta obra, continuamos a assistir diariamente a violações graves de Direitos Humanos das Mulheres nas esferas pública e privada, sustentadas em crenças absurdas na posição subordinada da mulher na sociedade, que normalizam a violência, impedindo a realização de uma igualdade plena – *de jure* e *de facto*. Os desafios multiplicam-se em tempos marcados pela pandemia, alterações climáticas, pobreza energética, crises migratórias, guerra e conflitos armados um pouco por todo o mundo: os principais alvos são inelutavelmente as mulheres, que veem seus direitos mais elementares flagrantemente violados. (Martins, Cunha & Albuquerque, 2022, p. 12)

Dia 7 de Dezembro, no fim da aula, os alunos leram os seus cartões e eu disse-lhes o “destino” das suas personagens⁵⁸, sendo que eles já se encontravam informados sobre as várias hipóteses do que podia ter acontecido com cada um deles.

Na minha ótica, foi um conjunto de aulas não só interessante para os alunos, uma vez que os mesmos se mantiveram motivados ao longo do processo, questionando sobre os assuntos apresentados, sobre as consequências que tais acontecimentos tinham, se era algo “secreto” ou não, mas também benéfica para os mesmos uma vez que eles conseguiram problematizar e fazer relações com assuntos atuais, inclusive, com questões europeias e nacionais como o ressurgimento de partidos de extrema-direita e os novos discursos de ódio. Para além disso, permitiu consolidar os objetivos a que me tinha proposto a realizar junto dos alunos como o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo e consciencializar para as problemáticas relacionadas às diferenças de género (violências, abusos, limitações, diferenças, entre outros) através da abordagem de

⁵⁸ Consultar Tabela 17. Quadro-resumo das vítimas do Holocausto e respetivos destinos, pp. 293 - 294

conteúdos que não vêm nos manuais nem nos currículos oficiais. Com o estudo da História e, neste caso específico, o processo construtivo do regime Nazi numa perspetiva mais humanista, foi possível sensibilizar os alunos para a importância de se posicionarem, política e socialmente, contra medidas ou iniciativas levadas a cabo pelo Estado quando entenderem que as mesmas vão contra os princípios morais e violam direitos fundamentais tais como a liberdade, a segurança, a participação política, a educação e a saúde. Em um momento em que os discentes se encontravam prestes a entrar na maioria e com essa transição terem a responsabilidade de assumirem os deveres inerentes a tal, foi importante para que os alunos entendessem que o estudo da História não se resume a estudar o passado. A sua análise e a reflexão sobre os acontecimentos que constituem esta área de estudo permite perceber não só o mundo em que vivem, mas também possibilita que os alunos, como cidadãos conscientes e críticos, sejam parte ativa das massas humanas que evitam que os erros cometidos no passado se repitam no presente e no futuro.

5.2.2. Conceções e representações finais sobre *Género*

Tal como realizado no 3.º CEB, as bases para a análise final do efeito da prática pedagógica foram as respostas obtidas ao questionário.

Assim sendo, começaremos a análise pelas conclusões relativas ao tratamento recebido por rapazes/homens e raparigas/mulheres em diferentes áreas. Uma das primeiras conclusões a destacar é o facto da turma, unanimemente, indicar que existe uma diferença no tratamento dado entre géneros no mundo do trabalho.

Quando inquiridos sobre o tratamento diferenciado dado em casa, as respostas obtidas apontam para a sua existência. Tal pode se dever às limitações impostas às raparigas/mulheres dentro deste espaço – o sair de casa, o horário para chegar a casa, o que podem ou não vestir, a responsabilização das meninas em ajudar a mãe nas tarefas domésticas porque isso é “coisa de mulher”. Os alunos apontam para a necessidade de mudar essa realidade. Ao serem inquiridos, novamente, sobre a esfera doméstica – “Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente, das mulheres” –, treze dos dezoito alunos apontam que

discordam com a afirmação⁵⁹. Tal deixa antever uma vontade por parte dos jovens de uma maior divisão das tarefas domésticas. A alteração dessas dinâmicas dentro da esfera privada iria contribuir para a minimização de estereótipos de género e, conseqüentemente, para uma maior igualdade de género. Para além disso, essa maior divisão do trabalho doméstico, iria contribuir para que as mulheres tivessem maior sucesso a nível profissional, demonstrando que os alunos possuem noções sobre o impacto que a “jornada dupla” pode ter na vida do género feminino⁶⁰.

Já a área “Escola” recebe onze indicações, mais de metade da turma⁶¹. Indo ao encontro dessa percepção que os alunos possuem sobre a diferença de tratamento dado a rapazes/homens e raparigas/mulheres, os alunos apontam que a educação recebida, tanto em casa como a nível institucional, contribui para a perpetuação de estereótipos de género⁶².

Reiterando essa visão, os alunos apontam que as conquistas femininas atingidas até hoje não são suficientes para garantir a igualdade de género⁶³ e que é necessária uma maior representatividade das mulheres nas várias esferas públicas⁶⁴. Ainda na mesma linha de pensamento demonstrada pelos discentes inquiridos, os mesmos apontam para o facto de não vivermos em uma sociedade igualitária no que concerne à discriminação baseada nas diferenças de género⁶⁵.

Relativamente à vida a dois e às dinâmicas matrimoniais ou namoros, os alunos procuram que haja igualdade dentro do casal, com ambas as partes a ter participação na

⁵⁹ Consultar Gráfico 49. Respostas obtidas à afirmação “Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente das mulheres”⁵⁹, p. 304

⁶⁰ Consultar Gráfico 52. Respostas obtidas à afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso profissional”, p. 305

⁶¹ Consultar Gráfico 31. Respostas obtidas à questão 10, “Acreditas que existe uma diferença no tratamento dado a rapazes/ homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?”, p. 295

⁶² Consultar o Gráfico 47. Respostas obtidas à afirmação “A educação realizada em casa contribui para a perpetuação de estereótipos de género” e o Gráfico 48. Respostas obtidas à afirmação “A educação contribui para a perpetuação de estereótipos de género”, p. 303

⁶³ Consultar Gráfico 45. Respostas obtidas à afirmação “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género”, p. 302

⁶⁴ Consultar Gráfico 46. Respostas obtidas à afirmação “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros)”, p. 302

⁶⁵ Consultar Gráfico 54. Respostas obtidas à afirmação “Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género”, p. 306

tomada de decisões⁶⁶. No entanto, eles entendem que o facto de a mulher auferir mais que o companheiro, pode afetar a estabilidade conjugal, demonstrando dessa forma a presença de uma ideia estereotipada em que o homem tem de ser o principal provedor⁶⁷.

Passando para a análise do conjunto de características apresentado para que os alunos associassem a um ou aos dois géneros, podemos afirmar que ao género masculino, os discentes associam a agressividade⁶⁸ e o facto de não serem emotivos⁶⁹. Já no universo feminino, surgem características como “Independente”⁷⁰, “Objetivo/a ou direto/a”⁷¹, “Falador/a”⁷² e “Preocupado/a com a própria aparência”⁷³.

Já no indicador “Autoconfiança”⁷⁴, as opiniões dos discentes dividem-se. Na questão 13, onde eles só podiam escolher um dos dois sexos, temos nove indicações para cada um deles. Na questão seguinte, encontramos seis indicações no “Masculino”, cinco no “Feminino” e sete ambos. O indicador “Solidário”⁷⁵, segundo os alunos, está mais conectado ao feminino (quinze). Na segunda opção, tal muda, uma vez que as indicações para ambos contabilizam dez, contra as sete no “Feminino” e uma em “Masculino”.

Uma situação que me surpreendeu foi a associação que os alunos fizeram entre determinadas áreas de estudo ou interesse a um dos géneros. Indo de encontro aquilo que, na maioria do questionário, demonstram – uma abertura para que a sociedade busque ser mais proativa no que diz respeito à procura pela igualdade de género em vários espaços, as respostas obtidas são bastante estereotipadas. Isso porque eles associam o facto de

⁶⁶ Consultar Gráfico 50. Respostas obtidas à afirmação “É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral o homem deve ter o poder final de decisão”, p. 304

⁶⁷ Consultar Gráfico 51. Respostas obtidas à afirmação “Se uma mulher ganhar mais do que o homem, pode afetar a estabilidade conjugal”, p. 305

⁶⁸ Consultar Gráfico 32. Comparativo das respostas obtidas à característica “Agressivo/a”, p. 295

⁶⁹ Consultar Gráfico 34. Comparativo das respostas obtidas à característica “Não emotivo/a”, p. 296

⁷⁰ Consultar Gráfico 33. Comparativo das respostas obtidas à característica “Independente”, p. 295

⁷¹ Consultar Gráfico 35. Comparativo das respostas obtidas à característica “Objetivo/a”, p. 297

⁷² Consultar Gráfico 36. Comparativo das respostas obtidas à característica “Falador/a”, p. 297

⁷³ Consultar Gráfico 37. Comparativo das respostas obtidas à característica “Preocupado/a com a própria aparência”, p. 298

⁷⁴ Consultar Gráfico 38. Comparativo das respostas obtidas à característica “Autoconfiança”, p. 298

⁷⁵ Consultar Gráfico 41. Comparativo das respostas obtidas à característica “Solidário/a”, p. 300

apreciar arte e literatura, ao feminino⁷⁶, e as matemáticas e ciências, ao masculino⁷⁷. No entanto, quando inquiridos relativamente à adequação de um conjunto de profissões a ambos os sexos, as sinalizações em ambos são superiores às restantes, deixando antever que o grupo ao qual o inquérito foi aplicado possui uma visão bastante igualitária do mundo do trabalho⁷⁸. Acredito que essa contradição se deva aos interesses pessoais associados a cada um dos géneros e não uma questão de apetência para as áreas em questão. É comum associar que uma rapariga, nos seus tempos livres, goste de ler, desenhar, bordar, etc. Tudo atividades diretamente relacionadas às artes e à literatura. O mesmo não se constata no sexo oposto. A ocupação dos tempos livres masculinos é relacionada à prática de algum desporto, mecânica, trabalhos em madeira, entre outros. Essas atividades, em especial as últimas duas mencionadas, solicitam que exista algum conhecimento relacionado a matemáticas e ciências.

Um segundo grupo de questões foi elaborado para entender a visão dos discentes sobre a “História de Género e das Mulheres no Sistema Educativo”.

A primeira questão, relativa à definição que eles atribuíam a “Género”, apontou que a maioria entende este conceito como uma construção multifacetada⁷⁹. Este posicionamento é consolidado pelo facto de a maioria ter apontado que “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”⁸⁰.

Quinze dos dezoito alunos apontaram que abordaram conteúdos relacionados a essas temáticas ao longo do seu percurso escolar⁸¹, sendo que a disciplina mais indicada foi História A (dezoito), seguida de Sociologia (dez) e Português (nove)⁸².

⁷⁶ Consultar Gráfico 39. Comparativo das respostas obtidas à característica “Apreciador/a de arte e literatura”, p. 299

⁷⁷ Consultar Gráfico 40. Comparativo das respostas obtidas à característica “Apreciador de matemáticas e ciências”, p. 299

⁷⁸ Consultar do Gráfico 42. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 1) ao Gráfico 44. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 3), pp. 300 - 301

⁷⁹ Consultar Gráfico 55. Respostas obtidas à questão sobre a definição de “Género”, p. 307

⁸⁰ Consultar Gráfico 53. Respostas obtidas à afirmação “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”, p. 306

⁸¹ Consultar Gráfico 56. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?", p. 307

⁸² Consultar Gráfico 57. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas, p. 308

Quando inquiridos sobre possíveis temáticas a enquadrar no currículo de História os alunos apontaram que gostavam de ver mais sobre o ativismo feminino, “DHM” e “Mulheres e exercício do poder”, todos com treze indicações, sendo essas temáticas seguidas pelo “Papel das mulheres em algumas civilizações” (onze) e, em terceiro lugar, “Afirmção profissional e identitária das mulheres” e as biografias de mulheres de destaque (nove)⁸³. Relativamente aos períodos em que esses conteúdos poderiam ser enquadrados os alunos mostram mais interesse pela Atualidade (doze), Época Clássica (nove), o Período dos Liberalismos e Revolução Industrial (nove) e Período Medieval (sete)⁸⁴. Relativamente às temáticas que mais os marcaram, em primeiro lugar surge “A participação da mulher em conflitos armados” (dezasseis), seguido pela “Emancipação feminina e as lutas feministas” e “As diferentes violências realizadas contra as mulheres” (onze) em terceiro lugar, a “Fragilidade dos direitos femininos” (dez).⁸⁵

Por fim, quando questionados em que medida as aulas de História tinham tido impacto sobre a sua visão e perceção das questões de género, todos os alunos apontaram que as mesmas tiveram um impacto positivo⁸⁶. Apontaram que a prática “ajudou a perceber mais acerca da luta das mulheres” (12CF3), a se posicionarem perante essas problemáticas e a desenvolver uma “visão mais igualitária e inclusiva” (12CM1). Um aluno apontou que ajudou no desenvolvimento do “espírito crítico” (12CF14), aspeto essencial para a sua construção enquanto cidadão ativo e desperto às questões que se desenvolvem na sociedade em que se insere. Outro ponto destacado pelos alunos foi a abrangência que as questões de género possuem – “deu a conhecer áreas que este assunto é inserido e eu não sabia” (12CM3), “fez-nos perceber e aprender coisas que não tínhamos a noção que tinham acontecido com as mulheres” (12CF8).

⁸³ Consultar Gráfico 58. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos, p. 309

⁸⁴ Consultar Gráfico 59. Respostas à questão relativa aos períodos históricos, p. 310

⁸⁵ Consultar Gráfico 60. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?", p. 311

⁸⁶ Consultar Tabela 18. Respostas à questão "Em que medida?", p. 312

Considerações Finais

Ao iniciar o Estágio em Ensino da História e conhecendo a realidade local do concelho onde a Escola Básica e Secundária se localiza, sabia que seria um desafio não só abordar temáticas relacionadas ao tema que me propus a trabalhar em sala de aula, mas também mostrar a importância de ainda se abordar tais assuntos. Isso porque a maioria das “gentes” que lá vivem ainda possuem uma mentalidade muito tradicionalista. O homem foi feito para trabalhar e ganhar o sustento para a casa, enquanto a Mulher “serve para ficar em casa, a limpar e a cuidar dos rapazes”, como se ouve tanto nas conversas paralelas que enchem as ruas por onde passamos ou os sítios onde entramos.

“Difícil” não significa “impossível” e por isso, e tendo como objetivo promover um processo de ensino-aprendizagem consubstanciado no respeito entre indivíduos e na igualdade de género, no 3.º CEB centrei-me na desconstrução de ideias pré-concebidas e conceitos pretendendo assim dar as bases para que, no futuro, os alunos pudessem pensar e opinar sobre as realidades femininas de forma mais informada. Já no ES, para além desse trabalho, que também foi feito, a prática pedagógica desenrolou-se em torno de trazer para a sala de aula questões e problemáticas, por norma não abordadas ou esquecidas. Tal permitiu aumentar a perspetiva e conhecimento dos discentes, levando-os a perceber e a pensar porque, ainda em pleno século XXI, as mulheres continuam a ser vítimas de discriminação no local de trabalho, de feminicídios, de violações, etc.

Relativamente ao ambiente criado entre mim e as turmas, esse foi pautado, em primeiro lugar, pelo respeito mútuo. A turma que me foi atribuída do 3.º CEB, como referido, era uma turma não só difícil a nível de comportamento, enquanto grupo, como também, ao longo do ano letivo e quanto mais conhecia os alunos, melhor entendia as razões para que alguns tivessem as atitudes que tinham. Assim sendo, não só o respeito, como um cunho humanista e empático, que consistia muitas vezes no reforço positivo ou na manifestação de preocupação, permitiu criar uma relação pedagógica pautada pelos princípios de confiança e encorajamento (Cunha, 1996), que possibilitou lecionar os conteúdos programáticos e abordar reflexivamente os temas relacionados com as Questões de Género. O mesmo tratamento e ambiente se desenvolveu na turma do ES. Foi, na verdade, desenvolvido um ambiente educativo e pedagógico de aula que favoreceu o questionamento e a reflexão dos alunos sobre as várias temáticas propostas, sem receios, criando-se um processo de aprendizagem coresponsabilizado e colaborativo entre a professora e os alunos e entre aluno-aluno.

No fim de todo este processo, olhando para trás e para tudo o que foi feito, acredito que a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano de Estágio teve um impacto positivo nos alunos. A abordagem contínua das vivências femininas, apesar de não estar incluída nos materiais oficiais, permitiu não só apresentar a mulher enquanto sujeito histórico e participativo, como me permitiu entender que existe espaço no currículo nacional da disciplina de História para que a sua inclusão seja realizada de forma consciente. A representação da mulher em contextos ou com significados que os discentes não a visualizavam ou concebiam, como por exemplo – o corpo da mulher a ser utilizado como arma de guerra em conflitos – irá permitir, na minha percepção, o questionamento e, conseqüentemente, reflexão sobre as situações complexas com que se deparam.

No que concerne aos objetivos centrados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, relativamente às fontes e utilização diversificada de instrumentos, apesar de o trabalho ter sido levado a cabo em ambos os níveis de ensino, no ES foi mais intenso em virtude de um maior número de aulas lecionadas por semana. No ES foram três blocos de 90 minutos, enquanto no 3.º CEB foi apenas um bloco, pelo que no ES foi possível uma exploração mais detalhada e uma maior diversificação dos materiais utilizados, que também se deveu ao maior grau de maturidade dos alunos deste nível de ensino. Na minha percepção, enquanto docente, os alunos do 12º ano conseguem entender com maior facilidade que ver um filme ou um vídeo de uma plataforma digital é matéria lecionada, sendo que o mesmo não constei, pelo menos com a mesma facilidade, nos alunos mais novos. Também é de destacar o facto de ter colocado os alunos do ES a realizar trabalhos que envolviam a procura e análise de fontes, de forma autónoma e crítica. Durante o processo de construção dos trabalhos, o qual acompanhei com regularidade de forma a orientá-los de acordo com os objetivos delineados, os discentes aprenderam a seleccionar fontes consoante as temáticas que estavam a explorar. Os alunos foram informados que deviam verificar a credibilidade das fontes e a pertinência das mesmas para o trabalho que estavam a realizar.

Acredito ser seguro afirmar que consciencializei e despertei os alunos para a importância dos debates relacionados às questões de género e com a sua participação ou abstenção nessas questões, mesmo que não lhes afete no imediato, podem ter conseqüências no seu futuro ou no futuro daqueles que lhes são próximos. Para além disso, os alunos saíram com uma visão mais ampla sobre o que são afinal as “questões de género”, sendo que essas não se cingem unicamente à violência doméstica ou à diferença salarial. Engloba também assédio sexual, direitos reprodutivos, violações sistemáticas

utilizadas como arma de guerra, violência obstetra, violência no namoro, secundarização e discriminação no ambiente de trabalho. Assim sendo, ao trabalhar estas questões com os alunos foi possível desenvolver, simultaneamente, o espírito crítico e reflexivo, a capacidade de argumentar, o respeito pelo outro e por perspectivas diferentes sobre o mesmo tema, levando-os no fim a reconhecer a importância da sua participação na vida pública.

Importa responder a uma questão que sempre esteve presente ao longo do ano em que a prática pedagógica foi realizada. “Faz sentido, em pleno século XXI, debater e lutar por uma Educação que inclua as Questões de Género, visando uma Cidadania Inclusiva?” Sim. Nos tempos atuais, mais do que nunca. Uma vez que, no momento em que escrevo estas considerações finais, as notícias provenientes dos Estados Unidos da América encontram-se repletas de violações aos direitos das mulheres, nomeadamente aos seus direitos reprodutivos e, por conseguinte, ao seu acesso a cuidados básicos de saúde. Para além disso, após o resultado das eleições nesse país, homens começaram a utilizar a frase “your body, my choice” (o teu corpo, a minha escolha), sem qualquer tipo de preocupação e, pior, oposição, como meio de promover uma ameaça velada para com as mulheres. A nível nacional, é de destacar o número preocupante de casamentos infantis que decorreram entre 2015 e 2023, sendo no total 836 casos e, aproximadamente, 130 deles com crianças cujas idades estão compreendidas entre os dez e os catorze anos. Sensivelmente, 70% das crianças envolvidas são meninas.

Ao tomar conhecimento destas notícias, não só posso afirmar que faz sentido continuar a falar sobre essas problemáticas, como continuará a fazer. Estes temas só poderão parar de ser debatidos quando os direitos que as mulheres conseguiram conquistar nos últimos oitenta anos estejam realmente consolidados e sejam vistos como inerentes ao seu ser e não como algo que possa ser discutido em grandes salas. Se o homem tem direito à sua autonomia/liberdade, isto é, pode realizar as escolhas sobre o seu corpo sem que haja legislação que o limite, a mulher, como pessoa – fim em si mesmo –, tem que ter acesso às mesmas prerrogativas, com a segurança que não lhe serão impostas novas limitações ou existirão recuos nos direitos conquistados.

Deste modo, entendo que a escola é, efetivamente um espaço privilegiado para a construção de cidadãos conscientes e proativos para estas problemáticas. Neste trabalho foi possível ver como a Educação, desde a Antiguidade Clássica aos tempos atuais, é considerada como uma parte fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos em todas as áreas, seja a nível de conhecimento científico, seja para edificação de valores e

de princípios éticos. Desta forma, entendo que não seja suficiente apenas permitir o acesso de meninas, raparigas e mulheres à Educação. É necessário que elas se vejam representadas nos conhecimentos que lhes são transmitidos.

A prática pedagógica desenvolvida ao longo deste ano letivo, no meu entendimento, demonstra que existe lugar nos currículos nacionais de História para que haja uma introdução da vivência feminina. Essa introdução irá trazer benefícios tanto para meninas e raparigas, como para meninos e rapazes. Através da inclusão das temáticas derivadas da História das Mulheres, de Género e dos Estudos Feministas, os alunos, enquanto agentes participativos no processo de ensino-aprendizagem, irão compreender/perspetivar a “mulher” como algo mais do que “mãe de”, “esposa de” ou uma nota de rodapé. Partindo deste processo desconstrutivo de visões estereotipadas, será possível construir as bases sólidas para uma sociedade que se guia por princípios de igualdade e equidade. Uma sociedade que não discrimine com base no género, no sexo, na cor, na etnia, na orientação sexual, etc.

Para que o seu incremento se inicie nos currículos dos anos de escolaridade obrigatória, acredito que seja importante o desenvolvimento de “Planos de Igualdade de Género”, na ótica apresentada pelas autoras Mónica Lopes, Caynã Santos, Virgínia Ferreira, Rosa Monteiro e Cristina Vieira (2024), que recaiam sobre esses anos. A “igualdade de género” e o conhecimento da História das Mulheres, de Género e sobre os Estudos Feministas não pode continuar a ser encarada como algo acessório. A sua transversalidade e permanência, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior, irá permitir aos discentes construírem as bases necessárias para encarar essas questões, participando de forma consciente e ativa numa luta que ainda permanece e onde há muito para se fazer.

Partindo dessas iniciativas, estaremos mais próximos daquilo que Adela Cortina (1997) definiu como “Cidadania Cosmopolita” que, na minha perspetiva, nos dias atuais poderá culminar em uma Cidadania Inclusiva, em que todas as partes constituintes das sociedades trabalhem para um bem-comum. Esse sentido de coresponsabilidade de todos – família, escola, órgãos administrativos, instituições solidárias, organizações dos mais variados tipos, órgãos do poder como juntas de freguesias e câmaras municipais, o Estado como um todo – irá permitir que as alterações realizadas em um desses espaços, se repita nos outros. Essa partilha de informações irá permitir que as novas realidades que se criem, consubstanciadas na valorização humana de todos os intervenientes, não se tornem em

momentos provisórios da Humanidade. Mas que se configurem e afirmem como realidades consolidadas e inquestionáveis.

Este trabalho não se propõe a responder a todas as problemáticas relativas às Questões de Género no Sistema Educativo, no que concerne ao Ensino da História. Ainda existe muito a ser feito. Entendo que um ponto de partida a ser levado em consideração é a necessidade de repetir e atualizar a investigação que a Professora Doutora Cristina Coimbra Vieira realizou e culminou no seu livro intitulado *É menino ou menina? Género e Educação em Contexto Familiar* (2006). Qualquer medida projetada não poderá ter o impacto desejado se o contexto onde é para ser implementado for desconhecido e, quando falamos de “Género” sabemos que as primeiras aprendizagens provêm do seio familiar. Então é necessário conhecer o que se passa nas famílias, o que é ensinado nas famílias para a projeção dessas medidas. Já nos programas e AE da disciplina de História, volto a referir a importância da sua atualização, no sentido de se contrariar o processo androcêntrico do conhecimento transmitido e relevar os contributos femininos ao longo da História. Neste contexto importa privilegiar um processo justo e equitativo, em que a Mulher tem lugar e participação. Urge implementar uma Educação Transformadora de Género que utiliza todas as partes constituintes do sistema educacional “para mudar estereótipos, atitudes, normas e práticas, desafiando relações de poder, repensando normas de género e binárias, e trazendo consciência crítica a respeito das causas principais da desigualdade e dos sistemas de opressão” (UNICEF, 2021, p. 6).

Referências Bibliográficas

Alvarez, M., Ferro, M. & Vieira, C., (2018), “Questões de Género e Cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação” in Alcoforado, L., Barbosa, M. & Barreto, D., (orgs.), (2017), *Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens adultos em Portugal e no Brasil*, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 701 – 716, <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7133>

Alvarez, T. & Vieira, C., (2014), “O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões” in *Exedra*, pp. 8 – 17, <http://hdl.handle.net/10400.2/7128>

Alvarez, T, Vieira, C. & Ostrouch-Kamínska, J., (2017), “Género, educação e cidadania: que “agenda” para a investigação científica e para o ensino e a formação” in *Ex-aequo*, n.º 36, pp. 9 – 22, <http://hdl.handle.net/10400.2/7129>

Alves, P., (2017), *O Diálogo no Ensino da Filosofia*, Universidade da Beira Interior, <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/9502>

Alves-Jesus, S., (2015), “O papel das mulheres em *A República* de Platão (livro V): utopia no feminino ou tópicos para uma reflexão propedêutica sobre Direitos Humanos” in *Brotéria*, n.º 180, pp. 237 – 250, <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/33863?locale=en>

Amaral, C., Alves, B., Tadeu, T. & Vilaça, O., (2021), *HSI: História sob Investigação – 7º ano*, Porto Editora

Araújo, C., (2010), *História das Mulheres ou História do Género Feminino? Um debate historiográfico*, Universidade Estadual do Piauí, <https://repositorio.uespi.br/handle/123456789/66>

Auffret, S., (2018), *La Gran Historia del Feminismo: de la Antigüedad hasta nuestros días*, La Esfera de los Livros, https://www.kobo.com/pt/es/ebook/la-gran-historia-del-feminismo?srsltid=AfmBOopTEs_gZljOxFemlOGqOYh9RdcFRgGcBGiTIA7mpgHQgmMNU0CM

Batista, P., (2022), *Do diário de bordo ao livro-objeto: proposição pedagógicas para a*

experiência na educação infantil, Universidade Presbiteriana Mackenzie,
<https://dspace.mackenzie.br/items/3cc47398-23fa-4ef0-a7bd-91804ab68340>

Barreto, A., (2008) *Adela Cortina e os percursos de uma Cidadania Inclusiva: dos Direitos Humanos ao princípio ético de co-responsabilidade*, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação,
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18322>

Barros, J. & Rosa, A., (2013), “Gênero textual debate e ensino: concepções pedagógicas” in *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, v. 5, n.º 2, pp. 43 – 53, <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1810>

Barros, M., (2018), “O domínio masculino não foi sempre pacífico nem universalmente aceite: algumas notas sobre as mulheres na Idade Média” in Duarte, I., (org.), (2018), *Fios de Memórias, Liber Amicorum para Fernanda Henriques*, Edições Húmus, pp. 195 – 202, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24085>

Barros, J., (2023), “*Mein Kampf*: um texto nazista em dois momentos – uma abordagem do escrito de Hitler como Fonte Histórica” in *História: Questões & Debates*, n.º 71, pp. 226 – 263, <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/70806>

Beauvoir, S., (2015), *O Segundo Sexo – Volume I e II*, Quetzal Editora

Bock, G., (1991), “A política sexual nacional-socialista e a história das mulheres” in Thébaud, F., (dir.), (1991), *História das Mulheres – O século XX*, v. 5, (pp. 185 – 220), Edições Afrontamento

Bonnard, A., (2007), *A Civilização Grega*, Edições 70

Both, T. & Ainscow, M., (2002), *Index para a Inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, Cidadãos do Mundo, https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf

Butler, J., (2017), *Problemas de Género – Feminismos e subversão da identidade*, Editor Orfeu Negro

Cabecinhas, R. & Laisse, S., (2021), ““Quem Quer Ser Apagada?” Imagens de Mulheres em Manuais de História no Ensino em Contexto Moçambicano” in *Vista – Revista de Cultura Visual*, nº 8, pp. 1 – 24, <https://revistavista.pt/index.php/vista/article/view/3517>

Carlos, B., (2019), *A Educação para a (des)igualdade de género: O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, <https://run.unl.pt/handle/10362/89283>

Chrystal, P., (2017), *Women in Ancient Greece – Seclusion, Exclusion, or Illusion?*, Fonthill Media, <https://www.kobo.com/pt/en/ebook/women-in-ancient-greece-2>

Collins, P., (2017), “Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória” in *Parágrafo*, nº 1, vol. 5, pp. 6 – 17, <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>

Conselho da Europa, (2018), *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras*, Conselho da Europa, https://www.concernedhistorians.org/content_files/file/et/250.pdf

Costa, R. & Costa, M., (2023), “Beguinhas: movimento laico de espiritualidade cristã feminina na Baixa Idade Média” in *Parellus – Revista de Estudos de Religião, UNICAP*, nº 34, vol. 14, pp. 385 – 402, <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/parellus/article/view/2313>

Crampe-Casnabet, M., (1991), “A mulher no pensamento filosófico do século XVIII” in Farge, A. & Davis, N., (dir.), (1991), *História das Mulheres no Ocidente – Do Renascimento à Idade Moderna*, (pp. 369 – 408), Círculo de Leitores

Cruz, C., (2020), *A Importância das Visitas de Estudo no Ensino da História*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/93657>

Cunha, P., (1996), *Ética e Educação*, Universidade Católica Editora

Davis, N., (1991), “A mulher “na política” in Farge, A. & Davis, N., (dir.), (1991), *História das Mulheres no Ocidente – Do Renascimento à Idade Moderna*, (pp. 229 – 252), Círculo de Leitores

Dias, A. & Hortas, M., (2020), “Educação para a Cidadania em Portugal” in *Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, pp. 176 – 190, <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/2082e2c8-7c26-466e-b710-3a3bae763b7c/download>

Dias, C. & Morais, J., (2004), “Interação em Sala de Aula: Observação e Análise” in *Revista Referência*, nº 11, <https://repositorio.esenfc.pt/rc/>

Direção-Geral da Educação, (2022), *Aprendizagens Essenciais – 7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, História*, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação, (2018), *Aprendizagens Essenciais – 12º ano, Ensino Secundário, História A*, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Ergas, Y., (1991), “O sujeito mulher. O feminismo dos anos 1960 – 1980” in Thébaud, F., (dir.) (1991), *História das Mulheres no Ocidente- O século XX*, (Edições Afrontamento

Federici, S., (2020), *Calibã e a Bruxa*, Orfeu Negro

Ferreira, H., (2011), *Relatório final de prática supervisionada: a importância da Filosofia na formação do cidadão/cidadã*, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11935>

Ferreira, M., (2013), *Trabalho colaborativo na Escola – Um desafio!*, Instituto Superior de Ciências Educativas, <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30753/1/Trabalho%20Colaborativo%20-%20Um%20Desafio%20-%20Maria%20Rosário%20Ferreira.pdf>

Fonseca, J., (2009), *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências – Departamento de Educação, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1619>

Fonseca, J., (2011), *A Cidadania como Projeto Educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*, Universidade dos Açores, <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2501>

Fonseca, J., (2015), “Educar para uma Cidadania Ativa, o papel da integração curricular” in *Saber e Educar*, pp. 214 – 223,

https://www.researchgate.net/publication/290649074_Educar_para_a_cidadania_ativa_o_papel_da_integracao_curricular

Fortes, A., Gomes, F., & Fortes, s/d, *Novo Linhas da História – 12º ano*, Areal Editores

Garcia, D., (2013), *Cidadania, Direito e Educação: considerações históricas para a compreensão da cidadania e sua realização pelo Ensino*, Universidade Federal de Santa Catarina, <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104326>

Gárzon, J., (2018), *Historia del Feminismo*, Los Libros de la Catarata, <https://www.kobo.com/pt/en/ebook/historia-del-feminismo>

Gelbart, N., (1991), “As mulheres jornalistas e a imprensa nos séculos XVII e XVIII” in Farge, A. & Davis, N., (dir.), (1991), *História das Mulheres no Ocidente – Do Renascimento à Idade Moderna*, (pp. 497 – 516), Círculo de Leitores

Godineau, D. (1991), “Filhas da liberdade e cidadãs revolucionárias” in Fraisse, G. & Perrot, M., (dir.), (1991), *História as Mulheres no Ocidente – O século XIX*, (pp. 21 – 40), Edições Afrontamento

Henriques, F., (2010), “Conceções filosóficas e representações do feminino: subsídios para uma hermenêutica crítica da tradição filosófica” in *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 89, pp. 11 – 28, <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/4958>

Jardim, R. & Piepper, J., (2010), “Aproximações e divergências: história social, história cultural e perspectiva gênero” in *Métis: História & cultura*, v. 9, n. 18, pp. 87 – 97, https://www.academia.edu/33529888/_Aproximações_e_divergências_história_social_historia_cultural_e_a_perspectiva_do_gênero_Similarities_and_differences_social_history_cultural_history_and_gender_perspective

Kabeer, N., (2004), “Introduction: The search for Inclusive Citizenhip: meanings and expressions in a inter-conected world” in Kabber, N., (2004), *Inclusive Citizenhip: Meanings and Expression*, Bloomsbury Publishing, pp. 1 – 27, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c91e5274a27b20012ad/Kabeer01.pdf>

Kosvoki, J. & Coavilla, M., (2021), “A importância da cidadania intercultural e cosmopolita para a sociedade segundo Adela Cortina” in *Direitos Humanos, Democracia e Políticas Públicas no contexto da Covid-19*, Universidade do Extremo Sul Catarinense, pp. 1 – 14, <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/7437>

Lagarto, M., (2023), “Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal” in *História – Revista da FLUP*, IV Série, v. 13, nº 2, pp. 40 – 60, <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13529>

Lagrange, R., (1991), “Educação e trabalho das mulheres no século XX” in Thébaud, F., (dir.), (1991), *História das Mulheres – O século XX*, v. 5, (pp. 505 – 550), Edições Afrontamento

Leal, P., (2012), *In me tota ruens Venus: as leituras dos discursos misógino e feminista em Hipólito de Eurípides*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6546#preview-link0>

Lima, L., (2018), “Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, pp. 75 – 91, http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000200007

Lino, A., (2023), “*A Game of Luck*”: a gamificação na aprendizagem da História e no desenvolvimento da explicação histórica sobre o Renascimento, Universidade do Minho, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/92094>

Lister, R., (2008), “Inclusive Citizenship, gender and poverty: some implication for education for citizenship” in *Citizenship Teaching and Learning*, v. 4, n.º 1, pp. 3 – 19, https://www.researchgate.net/publication/242258564_Inclusive_Citizenship_gender_and_poverty_some_implications_for_education_for_citizenship

Lopes, J. (2021), *Discurso de Ódio Online: Revisão Sistemática dos Fatores Individuais e de Contexto*, Universidade Lusófona do Porto, <https://recil.ulusofona.pt/items/0f031773-1931-4ad8-814d-4d3f369aa162>

Lopes, J., (2022), *Aprendizagens em História e as estratégias pedagógicas. Um estudo com alunos/as do 6.º ano de escolaridade*, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41812>

Lopes, M., Santos, C., Ferreira, V., Monteiro, R. & Vieira, C., (2024), “The Transformative potencial of Gender Equality Plans to expand Women’s, Gender and Feminist Studies in Higher Education: Grounds for vigilante optimism” in *Education Sciences*, n.º 14, <https://doi.org/10.3390/educsci14080889>

Lopes, T., (2012), *Aula expositiva dialogada e aula simulada: comparação entre estratégias de ensino na graduação em Enfermagem*, Universidade de São Paulo, <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16052012-104658/pt-br.php>

Machado, A., (2023), *Discurso(s) de ódio: uma análise linguística forense de comentários de ódio online*, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/155753>

Maia, C., Maia, A., Araújo, J. & Caraméz, A., (2021), *Vamos à História – 7º ano*, Porto Editora

Malfran, Y., Lago, M. & De Oliveira, J., (2018), “Interseccionalidade e igualdade de gênero em tensão: políticas de saúde em Cuba” in *Revista Feminismos*, nº 6, vol. 6, pp. 4 – 19, <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/17161>

Mariano, F., (2022) *As Urnas: A reivindicação do voto feminino na Península Ibérica (1821 – 1934)*, Imprensa de Ciências Sociais, https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/45741005/AS_URNAS_Ebook.pdf

Marshall, T., (1967), *Cidadania, classe e status*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, https://www.academia.edu/42889563/CIDADANIA_CLASSE_SOCIAL_E_STATUS

Martins, G., (coord.), (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação

Martins, M., Cunha, M. & Albuquerque, P., (org.), (2022), *Direitos Humanos das Mulheres*, Editora Universidade Católica

Mastrodi, J., & Avelar, A., (2017), “O conceito de Cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão” in *Cadernos de Direito*, v. 17, n.º 13, pp. 3 – 27, https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Cad-Dir_n.33.02.pdf

Meireles-Coelho, C. & Silva, M., (2007), “Educação para a tolerância numa escola inclusiva e plural para todos” in Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (coord.), *Congresso Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e Cidadania*, Universidade de Aveiro, pp. 290 – 296, <https://ria.ua.pt/handle/10773/6952>

Morais, R., (2016), “O uso do testemunho no ensino de História” in *Revista do Lhiste*, v. 3, n.º 5, Porto Alegre, pp. 73 – 81, <https://seer.ufrgs.br/article/viewFile>

Murgia, M., (2024), *Ave Mary: e a Igreja inventou a mulher*, Penguin Random House – Grupo Editorial

Néu, A., (2021), *Entre a realidade e a ficção: Antígona de Sófocles, os papéis sociais das mulheres na sociedade ateniense e as figuras femininas no Teatro Ático*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/51257>

Nico, B., (2020), *Educação Comunitária*, Facto Editores, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/29232>

Nunes, M., (2008), “Género e representação visual em manuais de História” in Henriques, F., (coord.) (2008), *Género, Diversidade e Cidadania*, (pp. 103 – 116), Edições Colibri, CIDEHUS – UE – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora

Nogueira, C. & Saavedra, (2001) “Educar para uma Cidadania Ativa: (Re)pensar o papel dos professores” in Silva, B. & Almeida, L., (2001), (coord.), *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: actas 6*, vol. 2, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp. 589 – 617, <https://hdl.handle.net/1822/4144>

Ogassavara et al, (2022), “*Role Playing* e suas possibilidades no contexto educacional” in *Revista Psicopedagogia*, v.º 39, n.º 119, pp. 242 – 250, https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000200009

Oliveira, B., (2017), *O tratamento dos crimes de violência sexual contra mulheres no âmbito do Tribunal Penal Internacional*, Universidade Federal de Uberlândia, <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20727>

Oriental Publishing, 2024, *Women in Ancient Rome: Voices, Roles and Influence*, Oriental Publishing, <https://www.kobo.com/pt/en/ebook/women-in-ancient-rome-voices-roles-and-influence>

Pacheco, J. & Sousa, J., (2016), “Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular” in *Revista ELO*, nº23, Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 88 – 98, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44094>

Pacheco, M. & Tilio, R., (2023), “Feminismo Liberal e Mulheres no mercado do trabalho formal – uma análise do discurso” in *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais*, n.º 58, Universidade Federal da Paraíba, pp. 198 – 216, <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/download/63242/37853/201329>

Pais, I., (2022), *A visita de estudo virtual no Ensino da História*, Universidade Nova de Lisboa, <https://run.unl.pt/handle/10362/143587>

Pereira, A. & Solé, G., (2024), “O Convento de Cristo em Tomar convida-te a visitá-lo”: a significância atribuída ao património manuelino por alunos do ensino secundário (Portugal) in Gutiérrez, R., Carrasco, J. & González, F., (eds.), (2024), *La Edad Moderna y la Enseñanza Secundaria: Recursos, análisis y formación*, Edições da Universidade de Castilla-La Mancha, pp. 423 – 433, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/92609>

Pinheiro, J., (2013), “A mulher e a educação na Grécia Antiga” in Pinheiro, C. et al, (2013), *Mulheres: feminino, plural*, Editora Nova Delphi, pp. 48 – 61, <https://digituma.uma.pt/entities/publication/413ed14f-bcb3-488d-8e2e-df2512b5d590>

Pintassilgo, J., (2007), “O debate sobre a Educação para a Cidadania: o contributo do período revolucionário português” in *Cidadania e Liderança Escolar*, Porto Editora, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 59 – 70, <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4013>

Pires, M., (2013), *Justiça e Cuidado em Adela Cortina: contornos da ética num mundo global*, Universidade de Évora, <http://hdl.handle.net/10174/11339>

Pontes, A., (2016), “A espiritualidade feminina dos séculos XII, XIII e XIV – As beguinhas: expressões da liberdade de gênero e crença” in *Gênero e religião: Diversidades e (in)tolerâncias nos mídias – Anais 2º Simpósio Nordeste da ABHR*, <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/1217>

Ramos, L., (2023), *Entre silêncios e vozes: ausência do gênero feminino dos Manuais de Arte, participação, tecnologia e validação do erro*, Universidade do Porto, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/155349>

Reigada, T., (2016), *Ensinar com a Sétima Arte: o Espaço do Cinema na Didática da História*, Edições Afrontamento, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”

Reis, B., (2017), “O conteúdo em análise: teoria e práticas da análise de conteúdo” in *Metodologia de Investigação: experiências de pesquisa em contextos moçambicanos*, Editora Escolar, <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/3162>

Remédios, J., (2006), “A Comemoração do Dia Internacional da Mulher: Reconstruindo o Passado, Analisando o Presente e Idealizando o Futuro” in *Revista Lusófona de Educação*, Edições Universitárias Lusófona, n.º. 7, pp. 169 – 177, <https://recil.ulusofona.pt/items/9fd6ba04-beaa-4f6c-b82a-1f80e24c0d4e>

Ribeiro, A., (2004), “Os limites da tolerância: as “lições” do Holocausto” in *Revista de História das Ideias*, v. 25, Imprensa da Universidade de Coimbra, <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/87792>

Rizzon, G., (2009), “Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania” in *Conjectura*, v. 14, n.º 13, pp. 223 – 227, <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Cidad%C3%A3os+do+mundo%3A+para+uma+teoria+da+cidadania+rizzon&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

Roberto, J., (2017), *Apesar da sombra: a deriva da globalização e seus remédios. Inventário crítico dos discursos políticos de Serge Latouche, Adela Cortina e Carlos Taibo*, Universidade de Évora, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21003>

Rodrigues, A., (2023), *A Evidência Histórica no trabalho com fontes escritas na aula de História*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/108458>

Rodrigues, A., (2021), “Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores” in *Revista Práxis Educacional*, pp. 1 – 23, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/50676>

Rodrigues, P., (2015), *Isotta Nogarola: a humanista que a história esqueceu, 1418 – 1466: contributo para a visão sobre o humanismo feminino renascentista*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25948>

Rossi, A., (2012), “Sobre a idade das crises: as inter-relações sujeito – identidade – feminismo na pós-modernidade” in *Guavira Letras*, v. 14, n.º 1, pp. 135 – 160, <http://hdl.handle.net/11449/124828>

Santos, F., (2019), *A utilização da violência sexual enquanto arma ou método de guerra*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Direito, https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/41953/1/ulfd140974_tese.pdf

Sathler, A. & Ferreira, R., (2022), *Declaração Universal dos Direitos Humanos Comentada*, Edições Câmara Cidadania, <https://bd.camara.leg.br/bd/items/588f1bcef769-4a07-80b9-8487bc5801cc>

Scott, J., (1995), “Género: uma categoria útil de análise histórica” in *Educação & Realidade*, n.º 20, p. 71 – 99, https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwjQ04CHmf3_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufpe.br%2Frevistas%2Fcadernosdehistoriaufpe%2Farticle%2Fdownload%2F109975%2F21914&psig=AOvVaw07eOgSCYJuNCP0bB8nf6ug&ust=1688839905220099&opi=89978449

Silva, A., (2013), *A construção de gênero no âmbito das relações internacionais: Direitos Humanos das Mulheres e a necessidade de instrumentos eficazes à sua consolidação*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101073>

Silva, E., (2013), “As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais” in *Revista Angolana de Sociologia*, n.12, pp. 77 – 99, <https://journals.openedition.org/ras/740>

Silva, A., Fernandes, A. & Romão, I., (2023), *CEDAW: o que falta fazer em Portugal 2022, Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres*, Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, <https://plataformamulheres.org.pt/projectos/cedaw/>

Silva, F. & Schurster, K., (2016), “A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente” in *Estudos Ibero-Americanos*, v. 42, nº2, Porto Alegre, pp. 744 – 772, <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192>

Silva, M., (2011), *A aprendizagem significativa no ensino da História: o Peady paper como recurso didático*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, https://sigarra.up.pt/faup/pt/PUB_GERAL.PUB_VIEW?pi_pub_base_id=34528

Silva, S., (2015), “Faz Sentido Pensar a Educação de um Ponto de Vista Feminista? Feminismos e seus Contributos para uma Educação Assente na Igualdade de Género” in *Org & Demo*, (2015) v. 16, pp. 7 – 18, <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/5133>

Simões, M., (2008), *Olympe de Gouges, a mulher que inscreveu as mulheres na agência de cidadania*, Universidade de Évora, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18397>

Sissa, G., (2023), *O poder das mulheres – um desafio para a democracia*, Temas e Debates

Sledziwski, E., (1991), “Revolução Francesa. A viragem” in Fraisse, G. & Perrot, M., (dir.), (1991), *História as Mulheres no Ocidente – O século XIX*, (pp. 41 – 58), Edições Afrontamento

Smith, B., (2021), *Mulheres na História do mundo: de 1450 ao presente*, Temas e Debates, Círculo de Leitores

Soihet, R. & Pedro, J., (2007), “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das

Relações de Género” in *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281 – 300, <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>

Sória, R. & Macuch, R., (2024), “Aplicações da técnica do *Role-Play*: proposta pelo método psicodramático” in *Revista Brasileira de Psicodrama*, v.º 32, pp. 1 – 11, <https://www.scielo.br/j/psicodrama/a/vcJCSbJMrxz6K5s4xZmNMsQ/#>

Souza, L., (2013), “A trajetória de vida das mulheres judias, sobreviventes do Holocausto: relatos orais” in *Arquivo Maaravi – Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, n.º 12, pp. 98 – 115, <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14165>

Taquette, S., (2020), “Proposta Pedagógica de Ensino do Método Qualitativo” in Castro, P., Costa, A., Freitas, F., Oliveira e Sá, S. & Sanmamed, M., (edit.) (2020), *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios*, pp. 390 – 402, <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/105/103>

Teixeira, M. & Reis, M., (2012), “A organização do Espaço em Sala de Aula e as suas implicações na Aprendizagem Cooperativa” in *Meta: Avaliação*, v. 4, n.º 11, pp. 162 – 187, <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3300>

Thomas, Y., (1994), “A division of the sexes in Roman Law” in Pantel, P., (edi.), (1994), *A History of Women in the West – From Ancient Goddesses to Christian Saints*, (pp. 83 – 138), Harvard University Press, <https://archive.org/details/historyofwomenin00gold/page/n7/mode/2up>

UNICEF, (2021), *Educação Transformadora de Género – Reimaginando a educação para um mundo mais justo e inclusivo*, UNICEF, <https://www.unicef.org/media/123686/file/EDUCAÇÃO%20TRANSFORMADORA%20DE%20GÊNERO.pdf>

Valencia, A., (2008), “La pintura em la enseñanza de la Historia: uma perspectiva de género” in Henriques, F., (coor.) (2008), *Género, Diversidade e Cidadania*, (p. 75 – 87), Edições Colibri, CIDEHUS – UE – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora

Van der Does, S., (2022), *Hegemonic masculinity and right-wing populism: The case of Chega*, Instituto Universitário de Lisboa, <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/26480>

Vicente, L., (2019), *Feminismo de A a Ser*, Editora Objectiva

Vieira, A., (2011), *Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações*, Universidade Federal do Pará, http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/andreea_mest2011_pdf.pdf

Vieira, C. & Alvarez, T., (2016), “Para quê usar as “lentes de género” na escolaridade obrigatória em Portugal? Reflexões de docentes participantes em ações de formação acreditadas” in *Atas do XIII Congresso SPCE – Cidadania, Formação e Trabalho*, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Escola Superior de Educação de Viseu, <http://hdl.handle.net/10400.2/7178>

Vieira, C., (2006), *É Menino ou Menina? Género e Educação em Contexto Familiar*, Editora Almedina

Vieira, H., (2022), *A aprendizagem cooperativa nas aulas de História*, Universidade de Lisboa, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/58136>

Wachsmann, N., (2015), *KL – A História dos Campos de Concentração Nazi*, Editora D. Quixote

Wollstonecraft, V., (2017), *Uma Vindicação dos Direitos da Mulher*, Antígona

Zadminas, M. & Vasconcellos, V. (2015), “Facebook: Espaço de Investigação & Educação Infantil” in *Internet Latent Corpus Journal*, vol. 5, n.1, pp. 27 – 38, disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/14719>

Apêndices

Tabela 3. Quadro-resumo dos principais acontecimentos e documentos na defesa dos Direitos Humanos das Mulheres

Acontecimento/ Documento	Data	Conteúdo
Carta das Nações Unidas	1945	A igualdade de género é tomada como um direito fundamental, mas forma necessárias várias medidas e estratégias para a sua promoção. “As questões de género foram, portanto, incluídas paulatinamente na agenda dos direitos humanos, segundo determinado regime de visibilidade, a partir dos contextos e da configuração de linhas de forças entre os diferentes atores políticos que dele fizeram parte e, especialmente, as próprias mulheres.” (Pinheiro, 2020, p. 407)
Comissão sobre o Estatuto da Mulher (CSW)	1946	Comissão para monitorar a situação das mulheres. Teve um importante papel aquando da elaboração da <i>Declaração dos Direitos Humanos</i> , de forma a que a linguagem fosse neutra e deixa-se claro que se preconizava a igualdade entre homens e mulheres. A última reunião decorreu entre 11 e 22 de março de 2024 sob o mote: “Acelerando a conquista da igualdade de género e empoderamento de todas as mulheres e meninas, abordando a pobreza e fortalecendo as instituições e o financiamento com uma perspetiva de género.
Declaração Universal dos DH	1948	
Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres	1952	Onde se defendeu que homens e mulheres deviam votar em condições de igualdade e que as mulheres eram elegíveis para cargos públicos e políticos.
Convenção sobre a nacionalidade das Mulheres Casadas	1957	Onde se defendeu que a nacionalidade da mulher não podia ser alterada automaticamente caso o seu estado civil se alterasse. A mulher, como ser autónomo, tinha a liberdade de pedir nova nacionalidade ou renunciá-la, sem depender do marido para tal.

Declaração sobre a Eliminação de Todas as Discriminação contra a Mulher		1967	Foi o resultado dos esforços levados a cabo em questões “como a mutilação genital, casamento forçado e todo o conjunto de violência perpetrada contra as mulheres, assim como a absoluta ausência nos espaços de tomada de decisão e representação política.” (Pinheiro, 2020, p. 408)
Conferência Mundial das Mulheres		1975	Onde mulheres de todo o mundo, com o apoio da CSW, se reuniram para formular medidas com perspectivas de género, tendo como resultado uma maior visibilidade para as mulheres.
Década das Mulheres – 1975 – 1985,	Conferência do México	1975	No mesmo ano foi declarado o “Ano Internacional das Mulheres”. Sob o lema “Igualdade, desenvolvimento e paz”, as discussões “passaram a considerar que as mulheres precisavam de estar incluídas em processos educativos, nas cadeias de trabalho e deveriam fazer parte da inclusão e desenvolvimento de outros projetos que visassem a ampliação da qualidade de vida e nas melhorias estruturas de seus países” (Gimenes, 2024, p. 12).
	CEDAW	1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, informalmente conhecida como a Magna Carta dos Direitos das Mulheres.
	Conferência de Copenhague	1980	Centrou-se no debate sobre os direitos e a situação das mulheres, sobre o papel da mulher e como se as integraria no desenvolvimento de diferentes setores, desde áreas rurais ao comércio.
	Conferência de Nairobi	1985	Conferência já pautada pela presença dos ideais do feminismo interseccional, ou seja, raça, género e classe. Desta conferência saíram pautas que “focalizavam maior intervenção de fato das mulheres nos processos políticos, maior igualdade formal e incorporação de mulheres nos processos de paz” (Gimenes, 2024, p. 16).
Conferência Mundial dos DH		1993	Realizada em Viena, onde os direitos das mulheres foram considerados como universais, independentes, inalienáveis e indivisíveis (artigo décimo oitavo, premissa essa reforçada no fim da Declaração).

<p>Conferência Internacional de População e Desenvolvimento</p>		<p>Realizada na cidade do Cairo, foi o evento onde os direitos reprodutivos e sexuais das mulheres ganharam lugar nos debates.</p>
<p>Convenção Interamericana para Prevenir e Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher</p>	<p>1994</p>	<p>Também conhecida como “Convenção de Belém do Pará”, abordou a violência contra a mulher, através de uma perspectiva em que tais atos eram uma “violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais, e limita total ou parcialmente a observância, gozo e exercício de tais direitos e liberdades” (Silva, 2013, p. 135). Ainda referiu que tais atos eram a manifestação das relações historicamente desiguais entre homens e mulheres, sendo transversais a toda a sociedade, sem olhar a “classe, raça ou grupo étnico, renda, cultura, nível educacional, idade ou religião, afetando negativamente suas próprias bases” (Silva, 2013, p. 135)</p>
<p>Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social</p>		<p>Com lugar na Dinamarca, incidiu-se “sobre questões relacionadas à pobreza e desemprego” (Pinheiro, 2020, p. 412).</p>
<p>Conferência Mundial da Mulher</p>	<p>1995</p>	<p>Realizada em Pequim, visto que “havia não só um acúmulo de debates sobre dimensões da vida social, como também uma mobilização social mais aderente entre os diversos segmentos sociais nos quais as mulheres estavam implicadas, de modo que a participação feminina foi indubitavelmente mais efetiva e plural” (Pinheiro, 2020, p. 412). Foram abordados temas como as violações “nos campos de refugiados, abusos de meninas ao redor de bases militares, tráfico de mulheres e crianças, violência doméstica, mutilação de genitais femininas e tantas outras questões vividas diariamente por milhares de mulheres em todo o mundo” (Silva, 2013, p. 66).</p>
<p>Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as</p>	<p>1999</p>	<p>Foi firmado pela Assembleia Geral das Nações Unidas e foi um documento que os Estados-Membro que aceitaram a CEDAW, podiam ou não, ratificar. “A importante característica deste Protocolo é o fato de que “indivíduos podem enviar suas petições, desde que tenham seus direitos violados, para o Comitê de Direitos</p>

formas de Discriminação contra a
Mulher

Humanos, que supervisiona o cumprimento das obrigações derivadas da Convenção ou Pacto.” (Silva, 2013, p. 128)

Tabela 4. Representação do Feminino no manual *Vamos à História – 7º ano, Porto Editora*

Mulheres	Retratada	Citada	Papel Atribuído
D. Urraca	Não	Não	Esposa de D. Raimundo.
D. Teresa	Sim	Não	Filha ilegítima de D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, esposa de D. Henrique e mãe de D. Afonso Henriques. Governante do Condado Portucalense até 1127.
D. Constança	Não	Não	Esposa de D. Pedro I.
D. Inês de Castro	Não	Não	Amante de D. Pedro I, mãe de D. João e D. Dinis.
D. Teresa Lourenço	Não	Não	Amante de D. Pedro I, mãe de D. João, Mestre de Avis.
D. Leonor de Teles	Não	Não	Esposa de D. Fernando, mãe de D. Beatriz e futura regente do filho primogénito de sua filha com D. João de Castela.
D. Beatriz	Não	Não	Filha única de D. Leonor de Teles e D. Fernando, esposa de D. João de Castela. Aclamada Rainha de Portugal.

Tabela 5. Representação do Feminino no manual *Novo Linhas da História – 12º ano*, Areal Editores

Mulheres	Retratada	Citada	Papel Atribuído		
Josephine Barker	Sim	Não	...“dançarina, cantora e ativista norte-americana, símbolo dos “Loucos Anos 20”. Causou um forte impacto pela maneira como dançava. Foi a primeira grande estrela negra.” (Parte 1, p. 47)		
Emmeline Pankhurst	Sim	Sim ⁸⁷	Sufragista britânica, “determinante na conquista do voto feminino”. (Parte 1, p. 53)		
Ana de Castro Osório	Não	Não	Fundadora da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, defensora dos direitos da mulher e da sua emancipação.		
Sarah Affonso	Sim ⁸⁸	Não	A primeira mulher a ter direito a uma pequena biografia. Pintora do Segundo Modernismo e esposa do pintor Almada Negreiros.		
Carolina Beatriz Ângelo	Sim	Não	Ativista, feminista, sufragista, médica-cirurgiã, fundadora da Liga Portuguesa das Mulheres Portuguesas e a primeira mulher a vota em Portugal	“ Cidadania e Desenvolvimento – A Conquista dos Direitos da Mulher”	
Adelaide Cabete	Não	Não	Fundadoras da Liga Portuguesa das		
Maria Vilela	Não	Não	Mulheres Portuguesas.		
Carolina Michaëlis	Sim	Não	Lutou contra o analfabetismo feminino.		
Maria Isabel Aboim Inglez	Sim	Não	Opositora ao Estado Novo, membro do Movimento de Unidade Democrática.		“Alertaram para a desigualdade entre géneros tanto na família,
Maria Lamas	Não	Não	Opositoras ao Estado Novo, membros do		no trabalho e na assistência social
Virgínia Moura	Sim	Não			como na

⁸⁷ O seu discurso “Liberdade ou Morte”, de 13 de novembro de 1913, apresentado no Connecticut, encontra-se na página 54, Parte 1 do referido manual. Consultar Anexo

⁸⁸ Sarah Affonso aparece representada através de uma pintura que acompanha a sua breve biografia.

			Movimento Nacional Democrático	participação política”. (Parte 2, p. 190)
Maria Teresa Horta	Não	Sim ⁸⁹	“As Três Marias”, autoras das <i>Novas Cartas Portuguesas</i> , que foram perseguidas e julgadas devido às suas denúncias à repressão do Estado Novo, à condição da mulher e contra a Guerra Colonial.	
Maria Isabel Barreno	Não	Não		
Maria Velho da Costa	Não	Não		
Margaret Thatcher	Sim	Não	A segunda biografia de uma personagem feminina. Líder do Partido Conservador e chefe do governo britânico entre 1979 e 1993.	

⁸⁹ “Não eramos as feministas americanas, que tinham uma constituição e uma democracia. Não, nós não podíamos ser nada em Portugal. As mulheres não podiam ser coisa nenhuma. Não tinham direito a nada”, citação presente na página 190, Parte 2 do referido manual.

Tabela 6. Quadro-resumo da análise feita aos manuais de História do 7º ano

Personagem/ situação	<i>Manual de História</i> , Raiz Editora	<i>Somos História 7</i> , Areal Editores	<i>HSI: História sob Investigação</i> , Porto Editora
Deusas-mãe	Cultos de fertilidade	Pede/faz a relação entre a importância das mulheres nos cultos agrários. Relaciona a fecundidade feminina e a fertilidade da terra (p. 24).	Cultos de fertilidade
Sociedade Grega	A situação feminina é explorada em um parágrafo (aproximadamente sete linhas), explicando que a sua função dependia do seu nascimento.	A situação feminina, em comparação com os restantes grupos não é acompanhada por um documento extra. Aborda a educação das raparigas	“As mulheres, mesmo as dos cidadãos, tinham poucos direitos. Não podiam participar na política e vivam na dependência dos pais ou dos maridos. No entanto, conhecem-se exemplos de mulheres muito influentes na cultura na época” (p. 55), mas não são dados exemplos. A educação feminina centra-se nas tarefas domésticas. Quando aborda as

			limitações da democracia ateniense, faz uma ponte para a atualidade com dois documentos sobre “A igualdade de direitos das mulheres na atualidade”.
Agnodice	-----	-----	Surge representada na parte “História em projeto: Todos têm direito à educação?”, sem discurso, médica que se disfarçou de homem para exercer.
Crotona	-----	-----	Surge representada na parte “História em projeto: Todos têm direito à educação?”, sem discurso, aluna de destaque da escola de Pitágoras, seu marido.
A mulher no Corão	-----	-----	Surge um documento que retrata que a mulher deve ser piedosa e submissa a Deus e reservadas na ausência do marido, sendo que as que desobedecem devem ser

			castigadas e repreendidas. Surge a nota que tal ideal também é defendido no Cristianismo e Judaísmo, mas que a submissão da mulher é considerada ilegal.
D. Teresa	Surge em um retrato, sem discurso, filha de D. Afonso VI, esposa de D. Henrique e mãe de D. Afonso Henriques	Representação visual (acompanhada de seu marido), sem discurso, esposa de D. Henrique e mãe de D. Afonso Henriques.	Surge em um retrato, sem discurso, filha de D. Afonso VI, esposa de D. Henrique de Borgonha e mãe de D. Afonso Henriques.
D. Urraca	Surge em um retrato, sem discurso, filha de D. Afonso VI, esposa de D. Raimundo e mãe de D. Afonso VII, de Castela	Sem retrato, sem discurso, filha de D. Afonso VI e esposa de D. Raimundo.	-----
D. Isabel de Aragão	Não surge em nenhum retrato, sem discurso, esposa de D. Dinis, a Rainha-Santa.	-----	-----
Condição na Idade Média	“Quanto às raparigas defendia-se que não careciam de uma educação mais formal, exceto se fossem freiras. As que sabiam ler tinham acesso a literatura religiosa”. (p. 162)	-----	“As mulheres e crianças ajudavam nos ofícios” (p. 150), legenda de uma imagem.

D. Leonor de Teles	Surge em um retrato, na abertura do capítulo como protagonista, sem discurso, “nobre portuguesa” (p. 180), esposa de D. Fernando.	Sem retrato, sem discurso, esposa de D. Fernando, futura regente do filho de D. Beatriz, sua filha.	Surge em um retrato, sem discurso, esposa de D. Fernando, mãe de D. Beatriz e futura regente de seu filho.
D. Constança	Surge em um retrato, sem discurso, esposa de D. Pedro I.	Sem retrato, sem discurso, esposa de D. Pedro I (árvore genealógica).	Sem retrato, sem discurso, esposa de D. Pedro (árvore genealógica).
D. Teresa Lourenço	Sem representação visual, sem discurso, amante de D. Pedro I e mãe de D. João, Mestre de Avis.	Sem retrato, sem discurso, linha ilegítima de D. Pedro I, mãe de D. João, Mestre de Avis (árvore genealógica).	Sem retrato, sem discurso, união fora do casamento com D. Pedro I, mãe de D. João, Mestre de Avis (árvore genealógica).
D. Inês de Castro	Sem representação visual, sem discurso, amante de D. Pedro I e mãe do Infante D. João.	Sem retrato, sem discurso, linha ilegítima de D. Pedro I, mãe do Infante D. João (árvore genealógica).	Sem retrato, sem discurso, união fora do casamento com D. Pedro I, mãe do Infante D. João (árvore genealógica).
D. Beatriz	Surge em um retrato, sem discurso, filha de D. Leonor de Teles e D. Fernando, esposa de D. João I, rei de Castela.	Sem retrato, sem discurso, filha de D. Fernando I e prometida a D. João de Castela.	Sem retrato, sem discurso, filha de D. Leonor de Teles e D. Fernando, esposa de D. João I, rei de Castela.

D. Filipa de Lencastre	-----	Surge em uma ilumina do seu casamento, sem discurso, princesa inglesa e esposa de D. João I.	-----
“Padeira de Aljubarrota”	-----	-----	Surge no “Curioso”: “Conta-se que, durante a Batalha de Aljubarrota, uma mulher chamada Brites de Almeida matou, com sua pá, vários castelhanos que se escondiam no forno”. (p. 183)
Malala Yousafzai	-----	Surge na página 70, relacionada à educação, no quadro complementar “Ser cidadão. Surge como ativista.	A jovem ativista surge três vezes ao longo do manual: “A igualdade de direitos das mulheres na atualidade” onde surge também parte de um discurso seu, “História em projeto: Todos têm direito à educação?” e em “Formação da cristandade ocidental e a

			expansão islâmica”, foto dela a discursar.
Greta Thunberg	-----	-----	Surge em uma foto, junto a Malala Yousafzai, na parte “História em projeto: Todos têm direito à educação?”. Ativista ambiental, sueca.
Daniel Ruah	-----	-----	Surge na parte “História em projeto: quem somos?” com a afirmação “Sou a Daniela Ruah, nasci nos EUA, sou portuguesa e norte-americana, com proposta de debate: “Afinal, o que é isso de ser português?”
Fu Yu	-----	-----	Surge na parte “História em projeto: quem somos?” com a afirmação “Sou a Fu Yu, nasci na China, mas sou portuguesa”, com proposta de debate: “Afinal, o que é isso de ser português?”

Tabela 7. Quadro-resumo da análise feita ao manual *Entre Tempos – História A*, 12º ano em comparação com o manual em utilização no Estágio

Mulheres	Retratada	Citada	Papel Atribuído	LH ⁹⁰
Emmeline Pankhrust	Não	Sim ⁹¹	A primeira referência surge na página de abertura do módulo 7 e depois como sufragista inglesa.	Sim
Anna Coleman Ladd	Sim	Não	Surge em uma legenda como escultora que produziu máscaras próprias para os soldados mutilados do pós-I Guerra Mundial.	Não
Suzanne Lenglen	Sim	Não	“Lenglen foi uma das mais célebres tenistas de sempre, arrebatando 81 títulos em singulares e 73 em pares” (p. 44).	Não
Ellen Welles Page	Não	Sim ⁹²	Sem descrição.	Não
Susan B. Anthony	Não	Não	Surge referida em um documento sobre o direito ao voto feminino nos Estados Unidos.	Não
Ana de Castro Osório	Não	Sim ⁹³	Escritora e feminista. Membro da <i>Liga Portuguesa das Mulheres Portuguesa</i> e do <i>Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas</i> .	Sim
Carolina Michäelis	Não	Não	Membros da <i>Liga Portuguesa das Mulheres Portuguesa</i> e do <i>Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas</i> .	Sim
Carolina Beatriz Ângelo	Sim	Não		Sim
Adelaide Cabete	Sim	Não		Sim
Maria Veleza	Não	Não		Sim
Maria Lamas	Não	Não		Sim
Lurdes de Sá Teixeira	Sim	Não	Primeira aviadora portuguesa.	Não
Natalia Goncharova	Não	Não	Pintora, surge uma das suas obras apenas.	Não
Maria Helena da Silva	Não	Não	Pintora, surge uma das suas obras apenas	Não

⁹⁰ Coluna dedicada à comparação se as personagens surgem também no *Novo Linhas da História*.

⁹¹ Surge um excerto de um dos seus discursos, *My own story*.

⁹² “Apelo de uma *flapper* aos pais”, artigo publicado em revista.

⁹³ Surge um excerto da sua obra “Às mulheres portuguesas”.

Domitíla Carvalho	Sim	Não	A sua menção surge em uma legenda:	Não
Maria Cândida	Sim	Não	“Deputados da primeira Assembleia	Não
Maria Guardiola	Sim	Não	Nacional, eleita em 1934 (...). Todos os deputados eleitos, foram propostos pela União Nacional, incluindo as três primeiras deputadas em Portugal” (p. 171).	Não
Eleanor Roosevelt	Sim	Não	“Eleanor Roosevelt olha a recém-aprovada <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> . A viúva do antigo presidente dos Estados Unidos presidiu o comité que redigiu o documento” (p. 15, parte 2).	Não
Maria Isabel Barreno	Não	Não	Surgem por causa da manifestação de apoio	Sim
Maria Teresa Horta	Não	Não	às “Três Maria” e como elas foram	Sim
Maria Velho Costa	Não	Não	consideradas como um símbolo do movimento feminista, inclusive a nível internacional.	Sim
Lourdes Pintasilgo	Sim	Não	Chefe do V Governo	Não
Margareth Thatcher	Sim	Não	A única biografia feminina em todo o manual, na página 71 da última parte.	Sim

Notas:

- A “Emancipação Feminina” ocupa as páginas 44 à 51 da primeira parte do manual;
- O “papel da mulher” no Estado Novo surge em um documento. Um excerto de uma entrevista de António Ferro a Salazar, na página 165;
- Na margem, no “É curioso saber” surge a seguinte nota: “Chamam-lhe de *diplomacia do panda* e foi pela primeira vez utilizada pela imperatriz Wu Zitian, que presenteou a corte do Japão com dois pandas gigantes, em 685.” (p. 49, parte 3).

História de Género no sistema educativo: em busca de uma cidadania inclusiva

O presente questionário surge no âmbito dos trabalhos de elaboração da dissertação de Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pelo Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. O projeto é desenvolvido pela mestranda Renata Ribeira, sob a orientação das Prof.ª Doutoradas Josélia Fonseca e Susana Serpa Silva.

A elaboração deste questionário, com respostas fechadas e abertas, tem como principal objetivo conhecer e compreender a representação de género e a sua integração no sistema educativo, sendo a amostra constituída por alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário.

Garante-se total confidencialidade no tratamento das respostas, cujo conteúdo permanecerá unicamente à disposição da responsável pela pesquisa e será tratado apenas com finalidade científica.

O preenchimento do questionário demorará apenas alguns minutos.

Caso subsista alguma dúvida, poderá contactar a responsável, através do seguinte correio eletrónico: 20167217@uac.pt

Grata pela sua colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Após a leitura do texto introdutório, declaro que: *

Marcar apenas uma oval.

- Tomei conhecimento e que aceito preencher o questionário.
- Tomei conhecimento, mas não aceito preencher o questionário.

2. 2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

Figura 1. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 1)

3. 3. Idade *

4. 4. Turma *

Marcar apenas uma oval.

- 7.º A
- 7.º C
- 10.º C
- 12.º C

5. 5. Nível de escolaridade do pai *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Básico - 1º Ciclo
- Ensino Básico - 2º Ciclo
- Ensino Básico - 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

6. 6. Profissão exercida pelo pai *

Figura 2. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 2)

7. 7. Nível de escolaridade da mãe *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Básico - 1º Ciclo
- Ensino Básico - 2º Ciclo
- Ensino Básico - 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

8. 8. Profissão exercida pela mãe *

9. 9. Na tua opinião, qual das seguintes opções, define o que é "Género"? *

Marcar apenas uma oval.

- Género está relacionado unicamente ao sexo que é atribuído à nascença.
- Género é uma construção social, predefinindo o que é adequado ao "feminino" e ao "masculino".
- Género é uma construção multifacetada que engloba características biológicas, identidades, orientação sexual e experiências pessoais.

10. 10. Acreditas que existe uma diferença no tratamento dado a rapazes/ homens e raparigas/ mulheres, nas seguintes áreas?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No mundo do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 3. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 3)

11. 11. Ao longo do teu percurso letivo, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

12. 12. Se sim, seleciona as disciplinas: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Português
 Inglês
 Francês
 Filosofia
 Educação Física
 História (A)
 História e Geografia de Portugal
 Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC)
 Matemática
 Matemática aplicada às Ciências Sociais (MACS)
 Geografia (A)
 Ciências da Natureza
 Físico-química
 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
 Educação Visual (EV)
 Cidadania e Desenvolvimento
 Teatro
 Música
 Estudo do Meio
 Psicologia
 Sociologia
 Economia
 Biologia
 Nenhuma

Figura 4. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 4)

13. Da seguinte lista abaixo apresentada, seleciona os termos que consideras mais conectados a cada um dos sexos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Masculino	Feminino
Agressivo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não emotivo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetivo/a ou direto/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falador/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupado/a com a própria aparência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoconfiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreciador/a da arte e literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreciador/a de matemática e ciência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solidário/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 5. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 5)

14. Da seguinte lista abaixo apresentada, seleciona os termos que consideras mais conectados a cada um dos sexos, sendo que nesta opção o mesmo termo pode ser selecionado para ambos os sexos.

Marcar tudo o que for aplicável.

	Masculino	Feminino
Agressivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Independente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não emotivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivo/a ou direto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupado/a com a própria aparência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoconfiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apreciador/a da arte e literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apreciador/a de matemática e ciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solidário/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 6. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 6)

15. 15. Que atividades consideras que são adequadas a cada um dos géneros? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Masculino	Feminino
Forças Armadas (Militar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomacia e Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agricultor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal dos serviços e vendedores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal administrativo e similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Médico/a, advogado/a, professor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos/as empresários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cientista, astronauta, investigador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doméstico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. 16. Em uma escala de 1 a 4, indica em que posição te colocas em cada uma das seguinte afirmações.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3 - Concordo parcialmente	4 - Concordo totalmente
As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A educação realizada em casa contribui para a perpetuação de estereótipos de género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A educação contribui para a perpetuação de estereótipos de género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É necessária uma maior				

Figura 7. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 7)

representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho principalmente das mulheres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É bom que exista alguma igualdade no casal mas no geral o homem deve ter o poder final de decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se uma mulher ganhar mais que o homem pode afetar a estabilidade conjugal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso na carreira profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 8. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 8)

17. 17. Consideras que a escola tem um papel importante para ajudar a promover uma sociedade mais inclusiva e aberta à igualdade de género?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. 18. Se sim, indica que temáticas gostarias de ver abordadas nos programas/ conteúdos lecionados.

Marcar tudo o que for aplicável.

Biografias de mulheres

Papel das mulheres em algumas civilizações

Ativismo feminista ou movimentos feministas

Literatura de autoria feminina e feminista

Direitos Humanos da Mulher

Da emancipação feminina à legitimação das desigualdades

Desconstrução da dicotomia privada (relacionada à mulher)/ pública (relacionada ao homem)

A perspetiva de Género e o androcentrismo (o mundo centrado no Homem)

Reprodução e manipulação da fertilidade

Afirmção profissional e identitária das mulheres

Mulheres e exercício do poder

Não considero que a escola tenha um papel fundamental nesta área.

Outra: _____

Figura 9. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 9)

19. 19. Tendo em consideração a disciplina de História, em que períodos gostarias que houvesse um maior ênfase no papel da mulher e nas questões de género? Podes escolher mais que um período.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Época Pré-Clássica (Egipto)
- Época Clássica (Grécia Antiga e Roma Antiga)
- Época Medieval (século V a XIV)
- Renascimento (século XV e XVI)
- Absolutismo e Iluminismo (século XVII e XVIII)
- Período dos Liberalismos e Revolução Industrial (século XIX)
- Época Contemporânea (século XX)
- Atualidade

20. 20. Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?

Marcar tudo o que for aplicável.

- A vivência das mulheres durante a Grécia Antiga
- A vivência das mulheres durante o Período Medieval
- A vivência das mulheres durante o século XX
- A emancipação feminina e as lutas feministas
- A participação da mulher em conflitos armados (I e II Guerra Mundial, Guerra Colonial e outros relacionados)
- A participação da mulher na esfera política (a questão do voto, deputadas e assuntos relacionados)
- As diferentes violências realizadas contra as mulheres
- A fragilidade dos direitos femininos (regressões e ataques, por exemplo, durante os regimes totalitários)
- Biografias de mulheres importantes
- Outra: _____

Figura 10. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 10)

21. 21. Consideras que as intervenções realizadas nas aulas de História, ao longo do ano letivo, possuíram algum impacto na visão que possuis relativamente às questões de género?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. 22. Em que medida? *

23. 23. Se tiver mais alguma coisa a acrescentar, pode usar este último para se expressar.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Figura 11. Questionário - "História de Género no Sistema Educativo: em busca de uma Cidadania Inclusiva" (página 11)

A condição da Mulher

Tendo por base as informações e citações abaixo apresentadas, elabora um texto reflexivo, com o mínimo de duas páginas, sobre a tua opinião acerca da condição da Mulher no mundo atual e a evolução no que diz respeito à luta pelos direitos de igualdade.

"Mulheres, vida, liberdade." Ativista iraniana Narges Mohammadi vence o Nobel da Paz 2023

Narges Mohammadi venceu prémio Nobel da Paz 2023. "Luta pela liberdade de expressão e direito à independência, num país que quer esconder as mulheres e quer cobrir os seus corpos", diz a academia sueca.



Imagem 1. Print screen da notícia de divulgação do Prémio Nobel da Paz 2023. Notícia integral disponível em: <https://observador.pt/2023/10/06/ativista-iraniana-narges-mohammadi-vence-o-nobel-da-paz-2023/>

Excerto 1. “A natureza só cria seres livres; a sociedade só faz tiranos e escravos. (...) Resulta daqui que toda a convenção feita entre dois indivíduos desiguais em força só produz, só pode produzir, um tirano e um escravo, e resulta também que, na união dos dois sexos, as mulheres, normalmente mais fracas, tiveram de ser, em geral oprimidas. (...) Olhem para o universo conhecido e verão por todo o lado o homem forte e tirano, a mulher fraca e escrava”. –Choderlos de Laclos

Excerto 2. “A mulher tem direito de subir ao cadafalso; ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna.” – Olympe de Gouges

Excerto 3. “Não se nasce mulher, torna-se mulher.” – Simone de Beauvoir

Excerto 4. “1972:

São julgadas em Portugal as escritoras **Maria Teresa Horta**, **Maria Isabel Barreno** e **Maria Velho da Costa** pela publicação do romance *Novas Cartas*

Figura 12. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 1)

Portuguesas. Este caso ficou conhecido como o julgamento das *Três Marias*, onde as arguidas foram acusadas de atentar contra a moral pública ao escrever um livro “pornográfico”. A editora responsável pela publicação deste livro, a poetisa, **Natália Correia**, foi também acusada dos mesmos crimes. O encarceramento destas mulheres e a proibição de distribuição do livro foi notícia internacional e causou um grande movimento de apoio junto das feministas um pouco por todo o mundo, que iniciaram manifestações exigindo a liberdade das *Três Maria*, e inundaram as embaixadas portuguesas de correspondência e abaixo-assinados, exigindo a sua libertação. Em Maio de 1974, as autoras são absolvidas. *Novas Cartas Portuguesas*, é um dos livros portugueses mais traduzido no estrangeiro, tendo esgotado em Portugal por mais de dez anos.” - Vicente, L., (2019), *Feminismo de A a Ser*, Editora Objetiva, p. 106

Excerto 5. “2004:

Aprovada, na Áustria e na Suíça, uma lei que torna a violação conjugal um crime público, sendo que casos de violação dentro do casamento podem ser julgados mesmo que nenhum dos cônjuges apresente queixa oficial.” - Vicente, L., (2019), *Feminismo de A a Ser*, Editora Objetiva, p. 112

Excerto 6. “2019:

É aprovada pela governadora, **Key Ivey**, no estado do Alabama, nos Estados Unidos da América, uma lei que proíbe totalmente o aborto, mesmo em caso de violação ou incesto. Este estado tem uma das leis mais rígidas antiaborto, que condena quem efetuar o procedimento médico a uma pena que pode ir até aos 99 anos de prisão, sem criminalizar a mulher que se submeter a um aborto. Esta nova lei do Alabama foi votada favoravelmente por 25 homens brancos, número suficiente para a fazer aprovar. Outros estados, como o Arkansas, Kentucky, Mississipi, Dakota do Norte, Ohio e Georgia, restringem o aborto até às seis semanas de gestação, e, no estado do Missouri, o limite ficou nas oito semanas. Estas restrições à lei do aborto espoletaram um enorme debate sobre os direitos reprodutivos das mulheres, e várias manifestações e ações de repúdio por diversas figuras públicas. Estima-se que, nos Estados Unidos da América, a maioria das mulheres que recorre à interrupção voluntária da gravidez são mulheres pobres (49% vivem abaixo do limite da pobreza) ou com um nível de rendimentos muito baixo. Estas políticas rígidas e restritivas vão colocar em risco a vida de centenas de mulheres, espelhando o perigo caminho que a sociedade patriarcal obriga o mundo a percorrer.” – Vicente, L., (2019), *Feminismo de A a Ser*, Editora Objetiva, p. 121

Figura 13. Documento elaborado para a realização da reflexão sobre “A condição da Mulher” (página 2)

Tabela 8. Quadro-resumo das principais ideias apresentadas pelos alunos na reflexão elaborada a partir do documento “A condição da Mulher” (Figura 12. e Figura 13.)

Gênero como construção social
<p>“Esta simples frase, mas tão impactante, mostra-nos e faz-nos pensar que o conceito de ser mulher não é inato, mas sim algo que vamos criando ao longo das nossas vivências e também pela maneira que somos moldadas pelas normas e convenções sociais.” – A12</p> <p>...“papéis e comportamentos associados ao gênero feminino não são determinados pela biologia, mas sim pela cultura e pela educação que são inseridas”. – A12</p> <p>... “<i>Simone de Beauvoir</i>, que em uma das suas afirmações comenta que “Não se nasce mulher, torna-se mulher,” desafiando a ideia de que o gênero é estritamente determinado pela biologia, conspirando que processos sociais desempenham um papel fundamental na definição das identidades de gênero.” – I12</p> <p>“Simone de Beauvoir, na sua célebre citação "Não se nasce mulher, torna-se mulher," recorda-nos que o conceito de gênero não é inato, mas sim uma construção social moldada por normas e expectativas culturais. Em vez de ser algo com o qual alguém nasce, ser "mulher" ou "homem" é algo que a sociedade ensina e impõe desde o início da vida.” – O12</p>
Imposição das normas de gênero
<p>“A sociedade exerce uma pressão significativa na construção da identidade feminina. As normas de gênero são impostas de muitas maneiras desde que somos crianças, e as expectativas da mulher ideal para a sociedade confrontam-se pela maneira que se comportam, vestem-se e relacionam-se.” – A12</p> <p>“A natureza simplesmente cria os seres livre, já a sociedade encarrega se de escolher qual será o sexo que tem o poder total e qual o sexo que será mais fraco, e sem dúvidas a sociedade meteu a mulher como o elo mais fraco.” – F12</p> <p>“Atendendo a uma famosa frase que Simone Beauvoir citou «Não se nasce mulher, torna se mulher», tem uma grande crítica à construção que a sociedade desenvolve a cada um de nós, que tem como objetivo afirmar que ninguém nasce com papéis de gêneros definidos mas estes são adquiridos através da sociedade e suas respectivas regras, que no meu ponto de vista faz bastante sentido”. – L12</p>

“Durante muitos anos, a sociedade em geral tentou identificar o que seria mesmo um comportamento esperado por uma mulher. Mulheres foram sempre definidas como sensíveis, um ser de sexo frágil e maternal, aquela que dá conta das tarefas domésticas e que educa os filhos.” – R12

“Simone argumenta que a mulher não nasce com uma essência definida, ela se torna o que é a partir de sua educação e de suas escolhas./ A filósofa argumenta que a mulher foi educada historicamente como inferior e secundária ao homem de três formas. Ela explica que a sociedade ensina a mulher, em primeiro lugar, a satisfazer as necessidades do homem e, então, existir para o homem. Em segundo lugar, foi ensinada a não ter valor em si e procurar validação externa para seu valor. Em terceiro lugar, as mulheres historicamente tiveram poucos direitos e, portanto, menor influência pública.” – T12

Papel e condição da mulher

“Ao longo da história, as mulheres apenas tinham papéis secundários, sujeitas a restrições e discriminações baseadas no seu gênero.” – A12

(Excerto 4) “Este excerto só mostra o quanto as mulheres não eram valorizadas no tempo pelo Estado, nesse caso. Porém a sociedade e grupos feministas apoiaram as “três Marias”, para lhes dar liberdade e valorizar o seu trabalho” – B12

“Por muitos anos as mulheres, nas mais variadas realidades sociais, viveram submetidas a uma posição de controle, longe do espaço público e sem condições para exigir tratamento digno./ Elas não podiam participar dos debates políticos e públicos da sociedade, não tinham acesso à educação na infância e concentravam os seus trabalhos no ambiente doméstico, limpando a casa, fazendo comida para o marido e filhos, tomar conta de todos os filhos. As coisas que as mulheres faziam na sociedade era com a permissão dos homens, no caso dos seus maridos, elas eram propriedade deles.” – F12

“A condição da mulher no mundo atual varia significativamente de país para país e de região para região. Embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas em relação aos direitos das mulheres e à igualdade de gênero, ainda existem desafios importantes a serem enfrentados, dependendo sempre de fatores como a cultura, a religião, o sistema político e o nível de desenvolvimento econômico.” – H12

“A condição da mulher no mundo é resultado de uma luta duradoura e complicada para a procura da igualdade de gênero, em que foram muitos os desafios e obstáculos colocados na frente das mulheres para evitar com que as mesmas tivessem a sua liberdade. Esta luta não só revela as adversidades enfrentadas por esta luta,

como também a força de vontade e a determinação que as mulheres demonstraram até os dias de hoje, onde a igualdade de género é a mais próxima do que nunca.” – I12

“O dia a dia da mulher é sofrer assédio na rua, nos mercados, entre vários sítios. Ouvir que o homem é o melhor.” – M12

“Ao longo dos tempos a visão sobre a mulher em sociedade foi algo que sempre possuiu um caráter provisório, uma vez que a luta pela renovação dessa visão continua em constante movimento desde o seu início”. – N12

“Antigamente a existência da mulher resumia-se ao trabalho, ao sofrimento, à morte, ao controlo e aos castigos recebidos, não tinha direitos nem poder diante das circunstâncias e que esta nasceu para ser mãe e o homem protetor, cuidador e provedor do lar. Por exemplo no que toca a política, elas não podiam exercer qualquer cargo político, nem podiam votar”. – Q12

“A condição da mulher no mundo de hoje é um processo de muito tempo de luta pela igualdade de direitos, refletindo uma história de desafios e conquistas notáveis.” – T12

Feminismo e objetivos do movimento

“O feminismo trata-se de reivindicar o direito das mulheres, de estas escolherem o que querem ser, seja isso tradicionalmente "feminino" ou "masculino," ou qualquer outra identidade que tencionam adotar. Procurando assim, criar um mundo onde todas as pessoas, independentemente de seu género, tenham igualdade de oportunidades, direitos e liberdade na sua vida pessoal e quotidiana.” – A12

“O movimento feminista é uma luta histórica pela igualdade de género, que tem como objetivo acabar com a opressão e a discriminação sofridas pelas mulheres. Já à muito tempo que as mulheres tem lutado por direitos básicos como o acesso à educação, à saúde, ao voto, a salários justos (...) e a cima de tudo à igualdade de oportunidades, que por sua vez, visa promover uma visão justa sem preconceitos criando melhores condições/ambientes nos locais de trabalho e na sociedade de modo a incentivar e a valorizar a diversidade, promovendo dignidade.” – G12

“Ao longo dos séculos foram surgindo vários grupos, sendo destacado o “Feminismo” que ganhou mais força e atenção no século XIX e XX, trazendo questões importantes relacionadas aos direitos políticos, sociais e económicos das mulheres.” – I12

... “iniciando os movimentos feministas (movimento que luta pela igualdade de direitos das mulheres em relação aos homens) de luta pela igualdade. Foi devido aos grandes movimentos femininas, que geraram no passado (e ainda no presente), que conseguimos chegar onde chegamos hoje.” – J12

...“com o desenrolar da Revolução Industrial que abriu as portas à emergência de movimentos femininos organizados na luta pelos direitos das mulheres. Dando início a uma série de contestações em todo o mundo sobre a condição feminina, começam a questionar a ordem patriarcal, a discriminação sexual e reclamam a emancipação económica e política das mulheres.” – Q12

Igualdade de género

(Excerto 2) “Eu sou a favor deste excerto. Este excerto destaca a importância da igualdade de género. (...) indica a necessidade de dar às mulheres as mesmas oportunidades, voz e direitos de participar que os homens têm na sociedade” – B12

“Atualmente existem os direitos de igualdade, o homem e a mulher têm a mesma igualdade no âmbito do trabalho, tarefas de casa, direito do voto etc...” – D12

...“as mulheres estão, cada vez mais, a ter um papel mais justo na sociedade, e, também estão a ser muito importantes na luta para haver uma maior igualdade entre todos.” – E12

“Em suma, a luta pela igualdade entre homens e mulheres de certa forma não terá fim pois não se pode obrigar ninguém a aceitar a mudança mas acredito em pequenas mudanças que fazem a total diferença o que à uns anos atrás parecia impossível hoje em dia já é possível e assim se segue dia a pós dia as mulheres vão ganhando um pouco mais de liberdade, ainda que seja um processo lento e difícil não é impossível.” – G12

“A igualdade não é uma questão de prejudicar um género em benefício do outro, mas de criar uma sociedade onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e sejam tratadas com respeito e dignidade.” – I12

“A igualdade de género entre homens e mulheres é um assunto ainda controverso para afirmarmos algo que acerca de um tema muito discutido e trabalhado a nível global.” – J12

“Mesmo com todo este esforço, é importante realçar que nós mulheres ainda temos um longo caminho pela frente na luta pela igualdade de género, porque por exemplo, em todo o mundo, apesar de décadas de ativismo e das dezenas de leis sobre igualdade salarial, as mulheres ainda ganham menos de 80 centavos para cada dólar recebido por homens, 35% das mulheres em todo o mundo sofreram violência física e/ou sexual por parceiro íntimo ou violência sexual por não parceiro, 750 milhões de meninas e mulheres vivas hoje casaram-se antes de completarem 18 anos, pelo menos 200 milhões de meninas mulheres foram vítimas de mutilação genital feminina, 72% das vítimas de tráfico humano são mulheres e raparigas e a maioria acaba sendo vítima de casamentos forçados ou para fins de exploração sexual, etc...” – Q12

“Concluindo, cada vez mais a mulher tem de ter um lugar adequado e respeitoso em todas as esferas da sociedade e a luta pela igualdade de género é um processo longo e de muito esforço. Cada pequeno passo com rumo à igualdade é um passo rumo a um futuro mais justo e inclusivo para todos.” – T12

Desigualdade de género

“A desigualdade de género ainda existe e as mulheres ainda enfrentam esta discriminação em várias áreas, incluindo emprego, salários, representação política e acesso a recursos económicos. A violência de género é um problema global, tais como a violência doméstica, estupro, assédio sexual, tráfico humano e a mutilação genital feminina, entre outras formas de abuso.” – H12

“A igualdade de género ainda não foi completamente alcançada e nem está perto, onde em alguns casos, é possível testemunhar retrocessos.” – I12

“A igualdade da mulher perante ao homem não está 100% fiável, pois mesmo já evoluindo para uma sociedade melhor, nós mulheres ainda somos sujeitas a injustiças, tais como: desvalorização em relação ao desporto, por exemplo, o futebol; desvalorização em relação a alguns postos de trabalho, por não possuir experiência e por estar grávida; assédio e outras formas de violência contra as mulheres.” – J12

“As mulheres ainda sofrem muito preconceito, como a discriminação de género na qual estas ainda são tratadas de forma desigual em comparação aos homens, como por exemplo, a nível de empregos são julgadas como menos capazes de fazer algum determinado afazer, inferiorizando assim a mulher como se esta não fosse tão inteligente quanto os homens. O mesmo para cargos de liderança, é mais fácil um homem ignorante subir ao poder do que uma mulher ciente.” – L12

“Portanto, hoje, as mulheres estão em uma posição mais forte do que nunca, mas há um longo caminho a percorrer para erradicar as desigualdades de género.” – O12

“No mercado de trabalho, por exemplo, fala-se muito na igualdade feminina, mas isto só se torna realidade quando existirem iniciativas para reduzir a desigualdade entre os homens e as mulheres. Infelizmente, ainda existem empresas que ignoram esse tema, sem perceberem que adotar políticas internas de diversidade, sejam estas de género, raça, ou qualquer outra situação, são fundamentais para mantê-las estáveis.” – R12

“É ter ideia de que são um ser humano único, com corpo e mente e que têm as suas próprias decisões no seu caminho de vida. Também é necessário que haja uma reunião, em que todas deem um passo a frente, e destacar que a mudança é o principal na situação da liberdade das mulheres, pois é injusto que haja desigualdades perante o sexo feminino e o masculino.” – R12

Importância e acesso à educação

“No passado as mulheres não podiam ir á escola, esta tornou-se uma das principais reivindicações para obterem uma melhor condição de vida. Ao meu ver, a educação é muito importante pois se as mulheres antigamente tivessem estudos elas poderiam desenvolver pensamento crítico e dar-lhes-ia a capacidade de desenvolverem as próprias personalidades.” – D12

“Ao longo de todo esse tempo de luta, as mulheres têm conseguido algumas conquistas que lhes garantem uma melhor posição na sociedade, a educação permite um papel fundamental nesse processo, pois é através dela que as mulheres têm conseguido compreender e reagir a tipos de coisas inferiores que são sujeitadas a infrentar.” – D12

...“não tinham acesso à educação na infância”. – F12

“O combate ao machismo passa pela educação e desconstrução de estereótipos e também pela promoção dos valores de igualdade, começando por se ganhar respeito e empatia.” – G12

“Já em outros casos é necessário sempre destacar a importância de abordar as raízes profundamente da desigualdade de gênero. Isso inclui a educação e o conhecimento desde cedo, bem como políticas e legislações que promovam a igualdade de oportunidades para mulheres em todas as fases da vida.” – I12

“No entanto, com dedicação à educação e ação, é possível continuar a progredir em direção a uma sociedade mais igualitária”. – I12

“Depende das mentalidades e educação recebida.” – M12

“Na minha opinião, mais que a educação nas escolas, que é fundamental na cidadania, acredito que a educação em casa proveniente dos pais consegue ser mais eficiente, uma vez que é o ambiente em que crescemos”. – N12

“A meu ver o assédio é também um desrespeito contra o corpo da mulher, e é algo que merece ser visto como algo a se mudar, por isso, novamente, reforço a ideia da importância da educação.” – N12

“No campo educacional, as mulheres têm conquistado espaços anteriormente negados, destacando-se em diversas áreas. No entanto, ainda enfrentam estereótipos de gênero que limitam o seu acesso a campos como ciência e tecnologia.” – O12

“A conscientização, a educação e a ação coletiva são imperativas para continuarmos a construir um mundo onde todas as mulheres desfrutem de igualdade, segurança e liberdade em todas as áreas de suas vidas.” – O12

“O governo deve fazer na educação desde pequenos que a mulher é bastante importante nos dias atuais pois podem e tem capacidades de fazer qualquer trabalho de um homem seja ele um trabalho mais pesado ou mais leve.” – P12

Luta pelos direitos femininos

(Excerto 6) ...“essas leis extremamente rígidas, proíbem o aborto mesmo em caso de violação ou incesto, refletem uma posição preocupante para a mulher e podem ter sérios problemas com serviços de saúde e autonomia das mulheres. Muitas vezes, coisas acontecem mas o corpo é da mulher e devia ser decisão dela.” – B12

“Sou mulher e admiro muito a ativista iraniana Narges Mohammadi, pois ela vence o Nobel da Paz 2023. “Luta pela liberdade de expressão e direito à independência, num país que quer esconder as mulher e que quer cobrir os seus corpos”.” – C12

“Na minha opinião cada mulher é livre de fazer o que quer com o seu corpo, se quer ou não cuidar daquela criança e nenhum homem nem ninguém pode obrigar a mulher ao abortar ou ficar com o bebê, o corpo da mulher é dela e as regras são dela.” – D12

“Porém, até aos dias atuais, as mulheres enfrentaram e ainda enfrentam várias discriminações, desafios e limitações no dia a dia por causa do seu género.” – E12

“No entanto, no meu ponto de vista, estes avanços nunca irão cobrir as sombras persistentes da desigualdade e maus-tratos que ainda existe para com o público feminino, pois vendo o outro lado da moeda, Narges Mohammadi não saiu impune, sendo detida pelo regime treze vezes, condenada cinco e sentenciada a trinta e um anos na prisão. Claro que o prémio é importante, mas, na minha opinião, recebê-lo por defender os direitos das mulheres, numa sociedade global que se diz desenvolvida é preocupante.” – E12

...“a luta pelos direitos de igualdade e pelos direitos das mulheres não é apenas uma questão feminina; é uma questão de direitos humanos que deve unir todas as pessoas.” – E12

“Concluindo, as mulheres têm superado muitos contratemplos, mas a jornada para uma igualdade está longe de se concluir. Na minha opinião, enquanto celebramos as conquistas, temos de continuar a luta sem achar que o que temos já é suficiente.” – E12

“As condições das mulheres no mundo atual e a evolução dos direitos de igualdade são algo que ainda necessita de muita luta, apesar de ter tido uma grande evolução desde á muitos anos ainda podemos continuar a lutar pelos direitos da mulher.” – F12

“E agora é continuar a lutar por todos os direitos que as mulheres têm e não deixar que os homens nos roubem o lugar na sociedade.” – F12

“Esta luta pela liberdade feminina ainda é necessária nos dias de hoje, visto que, as mulheres ainda enfrentam desigualdades em várias áreas sociais, hoje em dia, ainda vivemos numa sociedade que é considerada machista, onde homens acham-se superiores às mulheres”. – G12

“Isso só demonstra que não devemos desistir de lutar pelos nossos direitos enquanto mulheres, para podermos cada vez mais transformar a nossa sociedade do presente e fazer florescer o futuro para o bem comum.” – J12

“Na minha opinião acho deveras importante a perseverança deste assunto, uma vez que no a ver de algumas pessoas, sobretudo as gerações mais velhas, a luta pelos direitos da mulher já não existe, pois possuem uma falsa ideia de que nos dias de hoje já existe igualdade e que já não é como era antigamente.” – N12

Desconstrução de normas e estereótipos

“À medida que avançamos na desconstrução dos estereótipos de género e na promoção da igualdade, estamos cada vez mais próximos de alcançar uma sociedade onde as pessoas possam verdadeiramente ser quem desejam ser, independentemente do seu género de nascimento ou tipo de sociedade em que estão inseridas, criando assim um mundo mais inclusivo e igualitário para todos.” – A12

“Na minha opinião é hora das pessoas preconceituosas e alguns homens abrir os olhos e olhar para a realidade do dia a dia e aceitar que as mulheres têm poder também, liberdade e juntas nós mulheres conseguimos alcançar um patamar que um homem pode chegar e não somos dependentes de homem nenhum, somos independentes ou seja nosso corpo nossas regras” – C12

“Na minha opinião eu acho muito justo qualquer pessoa seja homem ou mulher serem livres e fazer o que gostem sem a permissão de ninguém, não tem problema nenhum que o homem ajude a mulher ou a mulher ajudar o homem, nenhuma tarefa tem que ter género!” – D12

“Atualmente, em pleno século XXI, essa visão não está completamente superada, entretanto, é visível a gradual desconstrução social dos estereótipos negativos e do papel da mulher na sociedade. A figura da

mulher unicamente no papel de submissão, que possuía a função exclusiva de ser esposa servil, mãe cuidadora e dona de casa exemplar, foi sendo vencida.” – F12

...“ao longo do tempo a sociedade foi estereotipando vários tipos de assuntos.” – L12

Preconceitos

“Os homens tinham preconceito em fazer tarefas domésticas, para eles este era o serviço das mulheres enquanto eles podiam fazer tudo elas não podiam fazer nada além de lavar a loiça, cozinhar, passar a ferro, lavar as roupas e ainda cuidar dos filhos.” – D12

“Hoje vi um vídeo no Tiktok onde uma mulher demonstrava a dificuldade de ser mulher no mundo fitness, onde ainda há muito preconceito quanto ao que vestir, as proteínas a tomar, os exercícios a fazer, etc, o que me chocou muito porque também faço ginásio e não estava tão consciente destas dificuldades num mundo atual, pensando que isto já era coisa do passado, mas pelos vistos não é bem assim.” – Q12

Transcrição 1. Conversa informal com a turma do Ensino Secundário sobre a Condição da Mulher

Renata Ribeira: Como eu disse a semana passada, hoje a nossa aula é sobre o Feminismo. As reflexões que eu vos pedi foi, efetivamente, para eu poder fazer o guião da aula de hoje, porque a ideia é construir o Feminismo, atual, com base naquilo que vocês sabem e aquilo que foi. Então, assim sendo, a primeira pergunta que eu vos faço é: o que é o “Feminismo”?

A12: Humm... Foi um movimento... Ah... Que lutou pela igualdade das mulheres em relação aos homens e ter os mesmos direitos que os homens.

Renata Ribeira: Ok. E quando é que surgiu? Quando é que vocês têm ideia de que o movimento feminista tenha surgido? Podes dizer! Em voz alta!

N12: Século XX?

Renata Ribeira: Só?

R12: Não.... Mais XVIII, XIX.

Renata Ribeira: XIX? Eu pus uma declaração na folha que eu vos dei para a reflexão que é do século XVIII. Da Revolução Francesa.

R12: Exatamente...

Renata Ribeira: Olympe de Gouges escreveu a “Declaração dos direitos da Mulher e da Cidadã”, como resposta à “Declaração dos Direitos do Homem”. Então, no século XVIII, na Revolução Francesa já havia movimento feminista e já havia uma luta pelos direitos da mulher. Ahh... No século XX, e a partir de 1920, é que o direito feminista, efetivamente, começou a ganhar destaque e visibilidade, vamos assim dizer, com a luta das mulheres pelo direito, não só do voto, mas também do trabalho, porque a gente não se pode esquecer que, como nós já vimos na Revolução Russa, as mulheres começaram a trabalhar. E a partir do momento que uma pessoa sai de casa, não quer voltar para casa e então as mulheres, a partir do século XX vão começar a ganhar destaque e como vocês têm no vosso manual a questão da roupa foi uma forma de afirmação. Também a roupa foi uma maneira de expressar a liberdade da mulher. As saias curtas... Ah... O dizer “não” ao espartilho, o chapéu, o batom vermelho que começou a ganhar um novo significado, fez a diferença e foi uma forma de se afirmar socialmente o Feminismo. Depois, a outra pergunta que eu tenho é: vocês acham que as lutas feministas ainda se justificam nos dias atuais?

R12: Sim, muitas vezes.

Renata Ribeira: Porque?

R12: Existem muitas mulheres que tentam combater contra... Este tal de não terem muitos direitos e de “não terem a capacidade de”, porque ainda existe e querem combater contra isso.

A12: Apesar de já estarmos muito evoluídas...

E12: Os salários são menores.

A12: E dão a desculpa da gravidez.

Renata Ribeira: Ok, sim. Muitos de vocês podem apanhar a situação de numa entrevista de trabalho perguntarem se vocês são casadas, e se pretendem ou não formar família. Numa entrevista de trabalho! Não é da conta de deles, mas.... Ok. Imagina, agora vamos por a situação da seguinte forma. O que é que te compensa mais? Tu teres um homem que vai tirar um mês de licença de paternidade. Ou teres uma mulher que vai tirar seis. Em termo de produtividade, a realidade é essa. Nós podemos ser tão boas ou melhor do que um homem, mas a realidade é que eles acabam por se tornar mais rentáveis. Porque eles conseguem ficar um mês fora e depois voltar. Certo? Ok. Humm... E... Outra questão é... Ah, já agora. Eu gostava de saber a vossa da opinião sobre o excerto das “Três Marias” que eu coloquei. Sobre “As Novas Cartas Portuguesas”. Nós vamos estudar depois com mais profundidade a questão das “Novas Cartas Portuguesas” no Estado Novo, mas gostava de saber a vossa da opinião.

D12: Eu acho que foi muito injusto e também acho que se fosse um homem a escrever aquele livro os resultados não tinham sido os mesmos. E o que surgiu a partir disso é que os movimentos feministas foram em defesa. Tiveram o seu resultado, mas já foi um bocadinho tarde. Primeiro que tudo, elas nunca deviam ter sido presas.

Renata Ribeira: Sim. Ok. Então... As “Novas Cartas Portuguesas” tiveram efetivamente esgotadas até bem recentemente, mas, finalmente, uma... a Editora Dom Quixote decidiu fazer uma reedição das “Novas Cartas Portuguesas”. Eu acho que foi o ano passado.... Acho eu... Não quero vos estar a enganar... Não, em 2010. Estava a dizer mentiras. Ok. Tenho muita coisa do ano passado. E eu vou vos ler um excerto de uma das cartas que fez o alarido. A carta chama-se "O pai". E começa assim: (...) Isto é o excerto das “Novas Cartas Portuguesas”. Para vocês perceberem o porque do “bafafa” que fez. Este é um excerto das “Novas Cartas Portuguesas” que foi publicado em 1974. Um dos. Ok? Por isso não é uma questão... “As Novas Cartas Portuguesas” não foi uma questão de ser mulheres a escrever. Porque já, em 1974, havia milhares que escreviam com os seus nomes. Mas a perversidade do livro, como foi encarado... Ah... Perturbou os pilares.

Vamos dizer assim, daquilo que Salazar estava a fazer. E aquilo que Salazar estava a construir. Por isso, vocês terem três mulheres, quatro, se a gente contar com o Natália Correia. Vocês sabem quem é Natália Correia? Quem é Natália Correia?

E12: Era uma poetisa, mas estava relacionada com a editora do livro.

Renata Ribeira: A Natália Correia, nasceu onde?

E12: Não percebi...

Renata Ribeira: A Natália Correia nasceu onde? Natália Correia nasceu onde, vocês...

E12: Portugal?

Renata Ribeira: Sim. Portugal é muito extenso. Portugal têm diferentes sítios. Natália Correia é açoriana.

(vários): Oh! (admiração)

Renata Ribeira: Natália Correia é açoriana. De São Miguel, acho que era da Fajã. (Risos) E ela não foi a única mulher açoriana que participou no movimento feminista. O movimento feminista chegou, efetivamente, aos Açores... Nós tivemos, pelo menos...

M12: Ela morreu com quantos anos?

Renata Ribeira: Ela morreu recentemente. Também lançaram uma biografia dela. Ahh.... Mas eu, depois posso mostrar-vos a biografia da Natália Correia, porque eu tenho ela algures no meu portfólio. E isso para vos dizer que “As Novas Cartas Portuguesas” causaram o impacto que causaram... Sim! Nós vamos analisar isso depois quando voltarmos a falar no Estado Novo, mas o movimento feminista não se ficou nos grandes centros políticos. Não ficou só em Nova Iorque. Não ficou só em Inglaterra. Também chegou aos Açores. E as mulheres açorianas também lutaram. Atualmente, a Universidade, por exemplo, está a desenvolver um trabalho sobre a importância das mulheres açorianas nos Açores. A minha orientadora, por exemplo, faz parte desse projeto e também vai ser desenvolvido uma tese de Doutoramento à volta da importância da mulher nos Açores. Depois... Humm.... Sim, mas vocês acham que a gente ainda vive numa sociedade machista e misógina?

R12: Claro! Sem dúvida!

M12: A senhora já viu onde é que a gente está metidas? Por favor! É gente com cada “batata”...

Renata Ribeira: Tipo, o quê?

M12: Ah, senhora, há gente.... Aqui eles ainda querem controlar. E depois mais não sei quê.... Então na Povoação, senhora. Se eu entro num café sozinha, à noite, então de vestido. “Rapariga dentro de um café”.

D12: Ah, vocês pelo amor da santa...

Renata Ribeira: Ok...

Q12: Tenho uma coisa para contar à professora. Tinha um café, mas era só homens, mas tinha uma casa de banho. E eu precisava de ir à casa de banho, mas tinha um monte de homens lá. E eu cheguei.... Não estava sozinha, estava mais uma amiga. E dizem “ah, menina não pode usar. Isso é para os homens.”

M12: Eu juro. Eu ficava!

Q12: Eu fiquei lá. Fui fazer e fui-me embora.

M12: Não! Eu ficava lá. Pedía uma bebida e eu ficava.

Q12: Tinha um homem na casa de banho das mulheres.

B12: “Oh my god”!

R12: O que é?

E12: Tinha um homem na casa de banho das mulheres.

M12: Sim, senhora. A gente ainda vive numa ilha muito machista. Principalmente...

B12: ...os mais antigos.

M12: E também dos concelhos mais pequenos. São mentes mais antigas.

Renata Ribeira: E o que é que vocês acham que é preciso fazer para mudar?

R12: É um bocadinho difícil... (risos).

Renata Ribeira: Ou vocês acham que...

R12: É abrir as mentes dessas pessoas todas.

Renata Ribeira: Ou vocês...

E12: É abrir devagarinho... Temos que...

Renata Ribeira: Devagarinho?

E12: Com as novas gerações isso vá... Pois, demora muito tempo.

M12: Não é assim. Porque o problema não é a segunda geração. Por exemplo, o avô pensa dessa maneira, passa a um filho que vai ensinar ao filho da maneira que pensa. Ou seja, a exposição vai ensinar e vai passar de geração em geração os pensamentos e ensinar como é que se pensa. É estúpido, mas é a nossa vida, infelizmente. O que é que se pode fazer?

Renata Ribeira: E vocês acham que a escola consegue ter um papel nisso?

(várias vozes): Sim. Sim. Fundamental.

M12: Depende. Depende... A gente às vezes conta aos professores...

J12: Tem certos professores que não vale a pena.

M12: Tem certos professores que não vale a pena...

N12: Tem certos professores que não vale a pena, mas por exemplo, aquilo que estamos a fazendo aqui agora...

Renata Ribeira: Mas vocês acham que devia haver um espaço para isso? Um espaço em que essas questões pudessem ser discutidas?

(várias vozes): Sim. Sim. Sim.

M12: Mas tipo, com professores com cabeça e que quisessem mesmo fazer a diferença. Tenta ajudar. Por exemplo, eu gosto muito de ser mulher e tenho orgulho nisso, mas por outro lado, é uma porcaria ser mulher. Tu passas na rua, estás de saia... “Heim”! Dá vontade de lhes mandar todos para outro lado.

Renata Ribeira: Hoje em dia já é crime.

M12: Hei senhora...

B12: Posso fazer queixa?

M12: Se as mulheres todas se juntassem...

(trecho incompreensível)

M12: É que é cinco vezes ao dia! Ah, senhora é demais. Então se a gente passa pelas praças... É os homens todos com idade de ser meu avó. Avó! Mesmo antigos.

(trecho incompreensível)

Renata Ribeira: Mas vocês acham que também há uma sexualização precoce das mulheres?

M12: Não, tipo... A gente está passando por eles e é “Ai, vê aquela! Tão “requinha”!” ou “Psst”.

Renata Ribeira: Sim. Mas o que eu quero dizer é que...

(Risos)

M12: Tipo, a sério! Eu não te conheço, eu vou sempre para a frente.

Renata Ribeira: Sim, mas o que eu quero dizer é que enquanto que os homens continuam a ser retratados como os “machões”, os príncipes encantados e os empresários. Eu estou a dizer nos filmes, nas propagandas tu nunca vês um homem a limpar a casa. A não ser no anúncio do “Surf” que ele tinha um gato.

M12: Sim, sim, sim.

Renata Ribeira: A mulher continua a ser sexualizada desde nova.

(trecho incompreensível)

M12: Eu gostava... É muito complicado ainda. Esses que foram criados, o pai diz: “Ai o homem não têm que fazer nada!”

D12: Desde quando? Vive na casa, vai limpar. Comigo é assim.

N12: Mas é verdade. Essa é uma realidade bastante, assim, comum para algumas pessoas. Porque, hoje em dia, cada vez mais, o homem e a mulher trabalham em casa. E cada vez mais, a gente chega a casa, o casal tenha essa realidade em que os dois trabalham e a gente vê o homem chegar a casa, deitar-se no sofá e a mulher, cansada do trabalho ainda cuida dos filhos, faz a comida, trata da limpeza da casa e fica até tarde a cuidar das coisas para o dia a seguir. Enquanto o homem limita-se a chegar a casa, deitar-se no sofá...

E12: Tomar banho, comer e ver televisão.

D12: Mas também muitas mulheres não têm emprego então elas dedicam-se a cuidar da casa.

Renata Ribeira: E porque é que tu achas isso?

(silêncio)

Renata Ribeira: Porque é que tu achas que é assim? Porque é que tu achas que ainda existem muitas mulheres que não conseguem emprego? Ou foram forçadas a ficar em casa?

D12: Porque elas dependem deles para sobreviver.

R12: São muito submissas aos homens.

N12: Não devia ser assim. Muitas mulheres não têm confiança para... Sei lá. Acho que muitas... Das duas, uma, ou são criadas com aquela limitação. Ou elas...

E12: Pensam que é o certo. Podem pensar tipo: “Ah, o meu marido vai-me sustentar”.

M12: Mas também não é só isso. Se a gente for ver a situação atual do país, pessoas que até têm universidade, mestrado ou doutoramento é tão complicado arranjar trabalho na área deles. Imaginem essas pessoas que não tem cursos. Nem tipo o 12º. Ou seja, muitas delas, provavelmente, queriam trabalhar e tinham vontade de trabalhar, mas não encontram trabalho.

R12: Mas também muitas daquelas que não têm trabalho, não fazem nada para procurar...

M12: Sim...

N12: Sim.

(trecho incompreensível)

Renata Ribeira: Mas aí é a educação, vocês... Por acaso esqueci-me de trazer. Existe um mini-livrinho que se chama “Como educar para o Feminismo”. Foi escrito por Nagi... Nagai... qualquer coisa, agora não me lembro do nome. E ela... Basicamente, é uma carta aberta para uma amiga que lhe pede conselhos como educar a filha para ser feminista quando for grande. E uma das coisas que ela fala é a educação de papéis sexuais que nós damos às crianças desde pequeninos. Porque... Vocês hão-de reparar que a gente aos

rapazes dá carrinhos... E às meninas nós damos bonecas. Porque o objetivo da menina é crescer e ser mãe.

D12: Ou loicinhas.

Renata Ribeira: Ou loicinhas! “Yah”! Os nossos... Os próprios... As próprias brincadeiras que nós temos enquanto crianças já são estereotipadas para o sexo que nós temos. Para o nosso sexo biológico e não para aquilo que nós desejamos ser. Certo? Quantas de vocês é que brincaram com carrinhos quando eram pequeninas? Isso é porque devias ter um primo...

F12: Oh o meu primo! Roubava os brinquedos dele!

(risos)

Renata Ribeira: Fica muito feio roubar!

F12: Ahh depois ele ia dizer a minha madrinha que não aparecia os brinquedos dele.

(risos)

Renata Ribeira: Ou então, mesmo a questão da roupa. Quando nós vamos comprar roupa para uma criança, para um recém-nascido, metade é cor-de-rosa a outra metade é azul.

M12: E depois existe tanta variedade para rapariga, mas para rapaz é tão pouco! E não devia ser assim. Vê-se mesmo nas lojas de roupa e tudo, tem sempre muito mais variedade para rapariga do que para rapaz.

Renata Ribeira: Sim. Mas isso, supostamente... O rapaz pode vestir uns calções e uma t-shirt e tu tens que vir de sapato alto e de saia.

M12: O bébe...

Renata Ribeira: Sim. A própria roupa das crianças já está feita... Se fores à Zara, e eu com o meu metro e meio já fui comprar roupa à Zara... A coisa é essa. Gente grande que tenha um metro e meio pode ir à Zara comprar roupa. Porque a roupa de criança tem o mesmo estilo de uma roupa de gente grande.

D12: Antigamente, a gente usava era mais roupa de criança, hoje em dia...

M12: Mas tipo, isso é muito mau...

Renata Ribeira: Vocês, na minha altura, a minha mãe mandava vir roupa da La Redoute com as imagens da Pocahontas...

E12: É verdade...

Renata Ribeira: Nunca na minha vida, minha mãe ia me por...

(trecho incompreensível)

M12: Isso era a minha infância. E vai-se ver agora... Estão para aí.

F12: É os *tiktok*'s!

(risos)

M12: Na minha altura eu estava era jogando futebol. Brincando à apanhada. Está tudo muito diferente.

R12: Eu também acho que a tecnologia está a fazer com que essas crianças cresçam muito rápido mesmo.

M12: Quantas crianças... Mesmo aqueles que são um ano ou dois antes da gente. Ou aos seus alunos do 7º ano. A professora que pergunte! “Quantas vezes é que foste para a rua nas férias?” Ou então jogar à bola com os teus amigos. Ou então, passear com as tuas amigas. Eles vão dizer “zero”. Se fosse eu, eu chamava!

Renata Ribeira: Sim. Mas a gente também não se pode esquecer que a geração do 7º ano é a geração da pandemia. Mas vocês já tinham outro contato, que eles não tinham. Já tinham outro desenvolvimento, que eles não tinham.

M12: Mas isso também já vêm desde pequenino... Se eu tivesse um filho, vamos supor, eu dizer... Eu tenho possibilidade de ter mais contato com a natureza, que o meu pai é lavrador. Eu ia preferir que o meu filho passasse uma tarde, com o meu pai lá, do que passasse uma tarde em casa, sentado, no *tablet*. Ou então uma tarde, lá em casa, brincando com outras crianças do que no *tablet*. Também depende muito dos pais...

Renata Ribeira: É isso que estou a dizer...

M12: Muitos pais, têm os filhos mas não tem a paciência.

E12: É verdade!

M12: Tem os filhos e dizem: “Oh querido, pega aqui e entretém-te aí!”. E o rapaz fica tolo, viciado com dois, três anos. E isso é muito mau. E depois para estudar e tudo? Não sei se têm aqui nesta escola...

Renata Ribeira: Tem.

M12: Tipo, 8º ano.

E12: Já começa a viciar...

M12: E depois o problema aqui é que ninguém quer comprar livros, ninguém gosta de ler... Se tu estás a ensinar uma criança...

E12: A estudar por um *tablet*.

M12: É muito mau... A tecnologia. Por um lado, é bom. Mas por outro lado, é preciso saber controlar.

R12: Nada como um bom livro para ler.

Renata Ribeira: Sim. Porque eles depois não sabem escrever porque é tudo no *tablet* e depois vem... Hum? Ok. Outra pergunta para vocês. Qual é que vocês acham que foi o primeiro direito pelo qual a mulher lutou?

(trecho incompreensível)

Renata Ribeira: Não. Isso foi na Segunda Onda. O Movimento Feminista divide-se em quatro ondas. Nós temos, a Primeira Onda que começou em 1788, com Olympe de Gouges. Depois temos a Segunda Onda, que é o que vêm nos vossos manuais, que... em 1949. Depois temos a Terceira Onda, de 1992 a 2006 e a Quarta que vai até à atualidade. Por isso... Qual foi o primeiro direito pelo qual a mulher lutou?

N12: Participação na política?

Renata Ribeira: Sim. É um deles.

A12: Ter o direito de votar.

Renata Ribeira: Sim. Mais. São três. Mais um... Falta um.

M12: Quais foram que já disseram?

A12: Direito ao voto.

N12: Participação na política.

Renata Ribeira: Falta um.

E12: Poder se divorciar?

Renata Ribeira: Não. Isso é mais para frente.

M12: O que é que ela disse?

Renata Ribeira: Divórcio. Divórcio é mais para a frente. Não foi o divórcio ainda. Mais para a frente. Ok... Qual foi a segunda coisa?

N12: Ter a sua própria propriedade? Ah, senhora, que susto!

M12: Ah, já ia dizer: “Eu não trouxe o meu telemóvel, senhora.”

Renata Ribeira: Está certo? Sim! Vocês não se podem esquecer que a mulher... que a mulher não tinha direito à sua própria propriedade. Ela até podia trabalhar, podia herdar o que quer que seja, mas não tinha direito à sua propriedade. Ok? E, mesmo quando começou a ter direito à sua propriedade, muitas vezes ela tinha que sair de casa acompanhada por um homem. Por alguma razão é que eu vos coloquei aquelas notícias sobre o Médio Oriente, no Teams.

M12: Ah, senhora, eu não vi!

Renata Ribeira: Não viste o que eu te mandei para o e-mail?

M12: Vi, senhora. Mas eu não abri. Vou abrir num instante.

Renata Ribeira: É o glossário só. Porque eu sei que não tens acesso ao Teams.

M12: Mas eu vi a mensagem. Estava no computador, mas eu estava com sono.

Renata Ribeira: Viste? Porque eu sei que não tens acesso ao Teams, então... Para não ficar esquecido. Ahmm... Ok. Efetivamente, foi também o direito à propriedade, porque havia essa necessidade de a mulher poder controlar aquilo que herdava. Porque a partir do momento que ela não consegue controlar aquilo que herda, é automaticamente do homem e ela nunca poderia ter posse. Porque depois... Vocês também não se podem esquecer que a luta pelo direito ao voto, muitas vezes, de forma inicial, vinha com contingentes em que a mulher só podia votar se trabalhasse. Ou se tivesse 21. Ou se tivesse casada. Quando nós vimos o caso de Carolina Beatriz Ângelo, foi nesse sentido. Ela conseguiu votar porque tinha 21 anos, tinha Ensino Superior e era chefe de família, certo? Ela conseguiu dar a volta à lei portuguesa, mas inicialmente, não era bem assim. Havia o... As leis de voto diziam mesmo que as mulheres não podiam votar. Ok? Depois. Outra questão que eu tenho para vocês. Depois do voto e do direito à... do direito à propriedade, o que é que vocês acham que a mulher lutou?

R12: A expressão?

Renata Ribeira: Sim.

M12: Direito de escolha.

Renata Ribeira: Direito de escolha em que sentido?

M12: Se ela não quiser casar, ela não casa. Se ela não quiser ter filhos, ela não tem. Se ela não quiser nada, ela não quer nada.

Renata Ribeira: E tu achas, que hoje em dia, uma mulher que decida não casar, não ter filhos, é bem vista?

E12: Não...

M12: Eu não quero saber. Eu quero ser feliz. Sei lá... Se eu tiver um emprego, a minha casa, quero lá saber se estão a falar mal de mim ou não. Queres ter um filho? Faz-lho, cuida que eu quando lhe vir eu vou dizer: “tão “requim”!”

Renata Ribeira: E as críticas que tu recibes de outras mulheres relativamente a isso?

M12: Eu acho completamente estúpido! Principalmente de pessoas, de mulheres, que nem filhos tem e vêm criticar. “Querida, quem és tu para criticar?” Mas eu simplesmente, ignoro, senhora. Se eu for responder toda a gente, ou eu vou presa, ou eu vou presa. Por isso, é melhor eu estar no meu cantinho. Eu sou desse pensamento. Tipo, eu sou daquela opinião. Cada um tem a sua opinião. Eu não critico. Eu não julgo. Mas também não critiquem a minha, nem as minhas coisas. Principalmente de uma pessoa que também não tem.

B12: E não só. Eu quando passo por senhoras velhinhas, que estão na sua porta...

F12: Oh, as velhas fofoqueiras!

B12: Dá logo para ver que estão sempre falando mal e eu sinto-me logo mal. Ficam olhando para mim.

M12: Uma coisa que eu também oiço muita vez, principalmente quando estou na escola. Também já sou maior de idade, por isso ignoro. Às vezes, respondo. Depende do dia e do humor. É... Eu estou fumando, e vem um senhor de idade ou a senhora: “Ah, és rapariga e estás fumando?” Mas saiu do teu bolso? Que eu saiba, quem está a pagar são os meus pais. É logo!

N12: Talvez se fosse um homem...

M12: Mas é isso! Se fosse um rapaz, mais novo que eu...

R12: Eu vejo tantos rapazes mais novos, no portão, fumando...

E12: Mas só falam das raparigas!

Q12: Mas isso, mesmo com gente adulta acontece. Uma mulher fumar é quase escandaloso.

D12: “Porque é que estás fumando? Pareces um homem.”

M12: Dá vontade de dizer... Inveja?

(trecho incompreensível)

N12: Mas mesmo ao nível dos casamentos. Cada vez mais, a gente vê pouco, não é? Cada vez mais a gente vê uma mulher sair à noite... a sair com as amigas. O facto de ela estar casada...

E12: É mais fácil o homem sair com os amigos, do que a mulher sair.

M12: Isso é assim. A gente tem que impor regras. Quando é assim... E eu sofro muito disso com o meu pai que vem com aquela ideia “como és rapariga, vão-te fazer mal”. Eu não quero saber. Se meu irmão vai sair, quem sou eu para não sair? Saio. Senão eu bato o pé de uma maneira. É igualdade! Eu bato! Eu nunca fugi, que até é fácil fugir que é baixinho. Ou seja, eu posso, mas tenho medo. Mas eu saio na mesma. Meu pai diz que não e eu digo “até amanhã”. Mas a gente ainda vê isso. Por exemplo, casamentos. A mulher, principalmente, quando o bebé nasce. Que é, ele vai sair para o “bem-bom”, vai beber, vai encharcar, chega a casa e a mulher fica penando. Se tu saís, a mulher também tem direito de sair. O filho não é só da mulher.

R12: A minha irmã já pensou dessa maneira. Porque ela, quando engravidou, teve um bebé. Basicamente, ela tinha muito medo de sair de casa por causa desse pensamento que

vão falar mal. “Ah, ela tem um bebê e está saindo de casa com as amigas e o pai fica em casa a cuidar dele”.

M12: Mas qual é o problema?

R12: Exatamente.

F12: Ela não fez o menino sozinha!

R12: Se fosse ao contrário iam dizer: “Ok, está certo”, mas... Se é o homem a cuidar do bebê em casa e a mulher a sair, qual é o problema?

M12: Uma coisa também, essas rapariguinhas, agora novas que começam a engravidar. 17, 18, 19 anos, vem a época dos festivais. Se me acontecesse isso e se eu quisesse ir para um festival, ia falar com os meus pais, o que ia ser criticada. Vocês! Na Povoação, então! “Ela teve os filhos foi para os pais cuidarem”.

D12: Mas têm muitas pessoas que se aproveitam disso. Que os pais ficam sempre com os filhos...

M12: Mas isso também é culpa dos pais. Se com a minha mãe...

F12: “Tu é que fizeste, toma conta.”

M12: “Tu vais é cuidar.” E é assim... Também depende dos pais. Mas o que a gente ouve... A mulher ouve de tudo. Dou um “atchim” na rua, estou ouvindo. Eles implicam com tudo que uma mulher faz. Se tiver certo, ou errado. Ponto. Mas a gente vive numa ilha...

R12: Mas, às vezes, as próprias mulheres entre si são piores.

Renata Ribeira: E vocês acham que uma mulher pode ser machista?

R12: Muito.

M12: Claro!

(trecho incompreensível)

M12: Porque as mulheres tinham um problema... Não. Tu não tens que te comparar a ninguém. Tu és o que tu és. Eu sou o que eu sou. Toda a gente é diferente. Não tens que te comparar. Tipo, aquela é melhor...

Renata Ribeira: Melhor em quê?

R12: O problema é que a rivalidade tem sempre um ponto. Normalmente, tem sempre um ponto, que é sempre homens.

M12: Nem sempre... Mas há pessoas que mesmo por maldade, parece que já nasceu com aquela maldade. Sei lá... Só fica feliz se tiver a fazer mal a alguém.

R12: Ou se for melhor...

F12: De uma mulher...

M12: Tu és uma mulher... Uma coisa que me dá muita raiva. Imagina. Uma rapariga, aconteceu, vazaram fotos íntimas dela. Tu como mulher! Eu como mulher, vou apoiá-la. Eu vou tentar a ajudar. Vou mostrá-la que estou ali para a ajudar. E que ela não cometeu... Quem cometeu o crime foi quem espalhou. Quantas e quantas raparigas a gente vê a fazer isso, espalha?

N12: Mas é mesmo...

M12: Amigas! Principalmente, amigas! É tudo, estupidamente, assustador. Como é que és capaz de fazer isso? Sendo que és mulher!

A12: Mas também se reparares, as raparigas de hoje em dia, principalmente as mais novas, dão imensa confiança a todos...

Renata Ribeira: Sim...

A12: E elas abusam...

Renata Ribeira: Sim. Porque... A realidade é que nós, apesar de tentarmos parar com esses papéis de género e perpetuar esses papéis de género, falta-nos ter determinadas conversas com a vossa geração. Não só relativamente aos perigos das novas tecnologias, porque a realidade é essa. A gente esquecesse, às vezes, que o perigo não é o “homem do saco” que está na esquina, mas o perigo que pode estar no telemóvel deles. No computador que eles, atualmente... Vocês! O meu primo que é mais novo que vocês, ele há cinco anos atrás, sabia mexer num computador melhor do que eu. Hoje em dia, as crianças já nascem conectadas a essas... a essas tecnologias. E... eles nascem conectados a essas tecnologias, tem acesso a essa informação toda, mas não sabem lidar com o excesso de informação que existe. Por isso é que depois temos os *TikTok*'s...

D12: As dançinhas...

Renata Ribeira: As dançinhas... De crianças de 10, 12 e 13 anos.

A12: E até coisas piores... Até parece que as crianças de 10 e 11 anos são incentivadas pelos outros...

Renata Ribeira: Sim.

A12: E acabam por perpetuar os estereótipos de género...

N12: E cada vez normalizam coisas que, simplesmente, não devem ser normalizadas.

Renata Ribeira: Tipo? Vocês não podem dizer “coisas que não devem ser normalizadas”. Eu quero exemplos práticos! Se bem que os meus rapazes não me dizem nada hoje.

F12: Eles estão muito caladinhos...

D12: É mesmo... Realmente o S12 está muito calado hoje!

Renata Ribeira: O S12 está de castigo. O S12 está de castigo que ele não me mandou a reflexão!

M12: Mas é que é mesmo! Está mesmo de castigo. Está mesmo bom.

F12: E só saís às quatro horas...

Renata Ribeira: É! Ele hoje vai passar o dia comigo.

M12: A senhora sabe porque é que eles não estão falando? Se eles derem um passo em falso, tem muitas mulheres aqui.

E12: Verdade!

M12: Ele não pensa no que diz... Por isso é bom ele está caladinho.

Renata Ribeira: Eu prometo não bater em vocês, por isso vocês podem dizer alguma coisa.

D12: Fala I12!

Renata Ribeira: A gente está aqui há trinta e quatro minutos a falar, vocês ainda não disseram nada.

M12: Isso não é normal...

Renata Ribeira: Pois não! Vá lá!

D12: Eles estão com medo da professora agora.

Renata Ribeira: Continuo a achar que...

M12: Vá lá I12! Dá a tua opinião!

D12: Sincera!

Renata Ribeira: Vá lá...

M12: Eu quero ouvir isso! Agora falando a sério. O que é que tu achas sobre o feminismo?

I12: É bom. Elas devem ter direitos. Todos temos direitos. Desde que não abusem.

Renata Ribeira: Hei, espera aí. O que é para ti abusar?

I12: Acharem que são maiores que os outros.

Renata Ribeira: Está bem. Mas aí chama-se “Feminazi”. São coisas totalmente diferentes. Porque o Feminismo não quer acabar com os homens. Ok?

M12: A ilha ia abaixo.

Renata Ribeira: Vocês sabem que a definição de “Feminismo”, o “Feminismo Mãe” é a luta pelos direitos de homens e mulheres, não é a supremacia feminina. Porque senão nós criávamos uma cidade matriarcal. Que é o contrário de patriarcado. Vocês já imaginaram?

D12: Talvez as coisas dessem mais certo...

M12: I12, eu posso fazer-lhe mais uma pergunta, senhora?

Renata Ribeira: Podes... Oh I12! Ele está a ficar ruim!

M12: I12, o que é que tu achas do facto de que o homem sai com o recém-nascido em casa, achas que a mulher também tem direito de sair? Com tudo direitinho, tudo esticadinho... Pronto... Sabemos como os homens são. Então?

P12: Ponto e vírgula. A gente não tem culpa das escolhas que vocês fazem.

Renata Ribeiro: Está bem, mas se tu partilhas...

(trecho incompreensível)

P12: Mas com quem é que tu te vais casar? Também tens que “atinar” com o homem, não é?

E12: Mas é verdade...

P12: Eu vou-me casar com uma prostituta? Claro que não!

D12: Mas aquilo que ele disse é verdade...

M12: Eu vou reformular a pergunta que é melhor...

E12: Isso está demais... A mulher não presta. O homem não presta....

P12: É mentira aquilo que estou dizendo?

Renata Ribeiro: Que violência! O que foi?

(trecho incompreensível)

M12: O filho é dos dois...

L12: Espera aí. Espera aí! Está bom. Não vamos pensar em casamento. Vamos só supor que fizeste o filho com alguém, não é? E vocês não estão namorando...

P12: Eu vou cuidar do meu filho na mesma. É meu!

L12: Pronto... E se ela quiser uma *night-out*... Se ela quiser uma noite fora.

P12: Ela que saia. Eu fico em casa, cuidando do rapaz.

M12: Mas isso também se vê muito, atualmente, que é... Os divórcios quando acontece, principalmente, quando o homem trai a mulher...

E12: É sempre culpa da mulher.

M12: Corre o divórcio. Vão-se divorciar, não sei quê. Estão na sua vidinha. Se a mulher sai, no fim-de-semana, não sei o quê... Homem, não estás na tua vida? Não traíste? O que é que tu queres?

N12: Quem é que manda teres feito isso?

M12: Estás gozando com a minha cara, só pode...

N12: São situações muito complicadas de abordar... E eu sinto que cá muitas têm dificuldades em pedir.

M12: Não. Eu acho que a taxa de divórcio está a aumentar, ao longo dos anos.

R12: Especialmente cá.

M12: Tu, ouve... Por um lado, as mulheres estão a começar a perceber... Pelo menos a maioria está a começar a perceber: “Eu não quero ser submissa” e “Eu sou independente”. Por isso é que eu acho que... Se alguma coisa de mal acontecer, o meu pensamento é assim. Se eu estiver em um casamento onde não sou feliz, em que ele me trata mal, porque é que eu vou estar ali?

N12: Mas nem é isso. O tempo que uma mulher leva a perceber isso...

M12: Sim...

N12: E há tanta mulher que não é capaz de chegar a esse pensamento... Não é com facilidade que se chega a esse pensamento. Leva tanto tempo, tantos anos, que ela fica naquele sofrimento... E depois, ou é os filhos, ou o dinheiro... Para manter a casa.

R12: Fora a manipulação que os próprios homens fazem...

N12: Se elas tivessem apoio... Não sei. Talvez se elas tivessem mais apoio... Muitas mulheres não...

Renata Ribeira: Não tem acesso...

N12: Não acreditam tanto nisso...

R12: O problema é que elas pensam que eles vão melhorar. Não vão fazer de novo...

F12: É! Senão pouco...

A12: Também a questão dos filhos. Eu acho que preferia estar com os meus pais divorciados e viver em uma casa feliz.

M12: Mesmo que ele dissesse... Mesmo que ele se virasse, “se a gente se divorciar, eu não quero os filhos”. Tipo, “Está bem, querido”. Eu pego nos meus e... Senhora, desculpa lá, mas há rapazes assim. Não vou acabar contigo, por causa dos meus filhos... Passa lá para fora, rapaz. Pego nos meus filhos... E podia voltar para a casa dos meus pais. Mas pelo menos vou viver num sítio onde tenho amor e os meus filhos estão crescendo felizes. Não vou estar com um homem...

Renata Ribeira: Vocês acham que ainda existe estigma em torno do divórcio?

R12: É isso. Muito!

Renata Ribeira: Ou alguma crença religiosa? A gente também não se pode esquecer que Portugal continua a ser um país extremamente católico e a Igreja diz que não há segundo casamento.

E12: Pois não...

M12: Tanta gente que se casa, mas é tipo, pelo civil. Mas pela Igreja, é uma vez.

Renata Ribeira: Sim, mas...

M12: Mas também, hoje em dia, a gente já não vê muitos casamentos pela Igreja. É só se juntar...

Renata Ribeira: Mas também hoje em dia, a vida das pessoas não dá para fazer um casamento de 200 pessoas e gastares 20.000 euros num dia.

R12: Mas é mesmo...

F12: Isso dá para ir viajar!

(trecho incompreensível)

R12: Mas muitos têm esse pensamento ainda!

Q12: O ambiente em si, em casa, vai mexer com a cabeça deles. Eles vão criar, tipo, um exemplo de relação que querem para si. Eles não vão querer certo tipo de coisas, mas também, quando eles forem ver estão seguindo exatamente o mesmo caminho.

(trecho incompreensível)

Renata Ribeira: Sim. E vocês já ouviram falar de “misoginia”? Vocês sabem o que é “misoginia”? Vocês sabem o significado da palavra “misoginia”? O significado de “misoginia” quando... Relativamente, aos casos de violência doméstica, existe uma raiva para com o sexo feminino.

N12: Existe o quê?

Renata Ribeira: Raiva. E, uma das consequências da misoginia, atualmente, para além da violência doméstica, é o feminicídio. E todos os anos, a nossa taxa de feminicídio, continua a aumentar. Certo? Todos os dias... Não é todos os dias, vá lá, mas constantemente, nós temos notícias de mulheres que foram... Então, nos últimos tempos, todos os dias, aparece alguém morto no telejornal. É verdade! Um que morreu, o outro que foi decapitado, o outro não sei quê... Eu tenho parado de ver notícias, porque não dá.

Q12: Tem muita gente no mundo...

Renata Ribeira: Tiveste o Covid! Vamos deixar...

M12: Falando nisso! A professora sabe de uns bichos que andam para aí...

F12: Bichos?

M12: Umas traças...

E12: Os escaravelhos!

P12: Uns bichos asiáticos!

M12: Eu estou ficando com medo! Possa! Se aquilo vêm! Mas o problema é que aquilo parece como o piolho... E agarra-se a gente e chupa-nos, tipo, o sangue.

Renata Ribeira: Ok. Nós estamos numa ilha. Vamos pensar assim!

(trecho incompreensível)

Renata Ribeiro: Heii, a gente está numa ilha!

M12: A gente está numa ilha... Não chega nada aqui?

Renata Ribeiro: Não! Mas demora mais um bocadinho...

M12: O Covid chegou e quando chegou veio com tudo.

(trecho incompreensível)

Renata Ribeiro: Ok. Parêntesis na questão do Feminismo. Tu sabes que na altura da Peste Negra, aquilo foi através das pulgas, que estavam no ratinho, que iam no barquinho. Lembras-te disso...

E12: No barquinho e no aviãozinho também...

D12: Sim. Hoje em dia tem os aviões...

Renata Ribeiro: Não é? O Covid chegou cá de alguma maneira, não é P12?

P12: Foi pelo aviãozinho.

Renata Ribeiro: Foi no aviãozinho. Ok... Outra... Relativamente à misoginia era isso que eu queria que vocês ficassem com a ideia do que é a misoginia porque, muitas vezes, é daquelas palavras que vem no telejornal e ninguém se dá ao trabalho de, efetivamente, explicar o que é que é. Que é uma coisa muito gira de se ver... E outra coisa que eu tinha para vos perguntar. Vocês acham que o Feminismo construiu-se apenas com o movimento das mulheres? Foram apenas mulheres que permitiram que as mulheres tivessem os direitos que têm hoje?

M12: Não...

E12: Não.

Renata Ribeiro: Ou seja, os homens são privilegiados de alguma maneira?

R12: A maioria deles, sim.

Renata Ribeiro: Em que medida os homens são privilegiados?

D12: Não sei ao certo...

Renata Ribeiro: Se vocês conseguem olhar para um homem e dizer que ele é privilegiado, ou já foi privilegiado, em que medidas é que foi?

M12: Tem dias que eles estão lá e “Ah, vocês têm direitos”. Tem outros que eu penso “bicho do mato”.

F12: “Bicho do mato”.

M12: Eu digo, “o que é que se passa?” Eu fico mesmo tola, senhora.

Renata Ribeiro: Sim. Eles também podem usar o argumento que nós temos leis que foram feitas só para nós.

N12: Mas eles esquecem-se que eles nasceram com elas desde de sempre. Eles nunca tiveram a necessidade...

M12: Um homem, quando sai à noite sozinho, ele não sente medo. A mulher, se está sozinha na rua, passa um homem ela vai sentir medo. De dia, com pessoas na rua, a gente sofre assédio. É isso que eles às vezes não percebem. Sei lá... Eles não estão lá e não apoiam. “Ah, ele não ia fazer nada!” Mas como é que sabes? Eu sou uma mulher! como é que me vou defender?

D12: Pontapés!

M12: Vou-lhe dar um soco, não é? Ele dá-me um soco, eu desmaio, pronto. Já está.

P12: Metes uma navalha dentro da mala e pronto.

Renata Ribeira: Gás pimenta.

M12: A polícia para... A polícia para...

N12: É isso... É péssimo a gente simplesmente dizer que tem um gás pimenta na mala, que tem uma navalha, que tem assim...

Q12: Eu já tive a ver no *TikTok*, pronto... Que muita gente tem inventado, tipo, objetos para a gente ter dentro da mala para a gente se proteger.

D12: Ah, é mesmo. Para por nas chaves!

(trecho incompreensível)

N12: Eu no outro dia estava com meu irmão e meu irmão estava vendo... Não se vocês já viram lá, mas tem canais lá, mesmo próprios de lá, em que estavam, basicamente, a falar dessa questão do Feminismo, mas numa espécie de teatrinho. E... Já não me lembro muito bem o que é que se passou... Eu acho que a rapariga... Era a questão da rapariga ter engravidado na adolescência, não sei mais o quê. E depois, por exemplo, colocaram a questão do rapaz. O rapaz estava com uma mentalidade muito fechada. Que ela tinha engravidado. Que ela tinha engravidado e não sei mais o quê. E depois, nesse mesmo vídeo, deram a volta a isso e acabaram por mostrar ao rapaz que ele também tinha responsabilidade. Até que no fim ficou um final feliz.

Renata Ribeira: Sim.

N12: Tipo, por um lado eu acho que essas coisas são boas porque acabam por... É como uma espécie de educação. Meu irmão tem 11 anos e estar a ver aquilo... Sei lá. Acho que até pode até ser bom, nesse aspeto. A tecnologia, nessa idade, até pode ser boa.

Renata Ribeira: Consoante os canais que eles têm acesso, sim.

N12: Sim.

Renata Ribeira: Consoante os canais que eles têm acesso.

R12: Esses que falam sobre os direitos das mulheres são muito poucos.

Renata Ribeira: Sim. Porque, ultimamente... Também temos que ver uma coisa que é, nos últimos tempos, os movimentos feministas tem... Da mesma maneira que as coisas todas tem extrapolado, o Movimento Feminista também tem extrapolado. E o que é que aparece nas redes sociais e... Hum... Nas televisões e nos jornais é o movimento feminista que é as Feminazi, que são as que querem acabar com os homens e mandá-los para a ilha...

(trecho incompreensível)

R12: Eu também posso dizer isso! Se fosse uma ilha só de mulheres, seria mau. Enredos que seria para ali.

Renata Ribeira: Sim. Ok.

R12: Isso quer é os dois sexos juntos!

Renata Ribeira: Sim, mas a realidade é que o que aparece nas notícias e o que faz o mundo rodar é o que é... É o que é sensacionalista. Então, tu tens uma mulher a lutar efetivamente pelos direitos de igualdade não vai criar o *feedback* que essas pessoas que estão nas redes sociais esperam. Então, faz muito mais sentido teres uma posição extremista. Porque também temos que ver que, quem está nas redes sociais não está ali, propriamente, para defender ideais, muitas vezes. Está ali para ter engajamento. E não vais ter engajamento se tiveres a partilhar uma coisa normal e uma coisa com cabeça, tronco e membros, muitas vezes. Se tu fores comparar um *TikTok* de alguém que tenha juízo e que esteja a falar, efetivamente, de uma coisa interessante com alguém que faz dançinhas do *TikTok* é só comparares os seguidores e a quantidade de partilhas que existe.

M12: Não faz sentido...

Renata Ribeira: E... Tem essa questão que o... A construção feminista que chega a vocês atualmente não é o Feminismo que foi criado. O Feminismo não é, pura e simplesmente, acabar com os homens e a gente criar uma sociedade matriarcal. Ok? O objetivo é fazer com que as mulheres consigam entrar no mercado de trabalho e ganhar o mesmo. Se tu entrares para o mercado de trabalho com as mesmas competências que um homem, não seres prejudicada só porque tens um útero. Ou só porque podes vir a engravidar e a casar. Teres a mesma representação... Vocês já olharam para um Parlamento? A quantidade de mulheres que existe? E são esses homens que estão a decidir sobre coisas que só a nós dizem respeito às mulheres. Eu quando pôs a notícia do aborto foi para vocês verem que foram homens que decidiram... Sim. Foram homens que votaram que a mulher não podia abortar. Em 2019! Supostamente, em um país que é super evoluído, vocês.

N12: Supostamente...

Renata Ribeira: Supostamente...

M12: Ah, senhora, Portugal está muito atrás ainda!

D12: Está cada vez pior, com o passar dos anos.

M12: Isso está cada vez pior. Ah, senhora, o que me está a irritar. Uma guerra política por causa da porcaria do Chega que eu nem lhe conto. É demais! Eu estou a ver que o Chega ainda vai ir a... Vai ir a... Público. Não é a público.

Renata Ribeira: É ao poder. Eu continuo a dizer. O Chega promete pão a quem tem fome. Eu já disse isso a vocês.

M12: Sim. Mas as pessoas...

F12: Vai dar para fugir!

Renata Ribeira: Para onde é que tu queres fugir?

D12: Para as Américas, senhora.

Q12: Tens a Ucrânia e a Rússia numa guerra... isso está tudo uma...

M12: Para a Bermuda! Para o Havai!

Renata Ribeira: Vulcões!

(trecho incompreensível)

M12: Dá para fugir. Tipo para a América... Quer dizer... A América também não está muito bom. É tipo isso...

D12: Mas está muito melhor!

B12: Eu não sei... Eu vou para o mar!

Renata Ribeira: Vais para o mar?

M12: Não! Ela vai para a ilha das Formigas!

Renata Ribeira: Ok. E as notícias que eu partilhei com vocês relativamente ao mundo islâmico, foi para vocês verem que antes da Revolução Muçulmana do Médio Oriente as mulheres iranianas eram como nós. Elas viviam num mundo ocidentalizado. Elas viviam de calção. Elas viviam de saia.

R12: Qual foi o ano?

Renata Ribeira: A Revolução Islâmica foi em 1979.

D12: Tão giro. Elas eram tão giras!

M12: Elas continuam giras.

Renata Ribeira: E foi preciso... Sim, mas... E era um mundo ocidental. Vocês olham para aquelas fotos e, senão fosse enquadrado naquela notícia, vocês iam ver... Vocês iam

olhar para aquilo e pensar: “Ah, isso é Nova Iorque. Isso é Portugal.” Nunca iriam pensar, em primeira instância, que era no Médio Oriente. Certo?

M12: Estava lindo! Usar aquilo em São Miguel.

Renata Ribeira: E foi... Quem te diz que não? Quem te garante que o Chega não chega, efetivamente, ao poder e decide te por uma burka?

M12: Estava lindo! Estava lindo... Eu era mulher de ter uma discussão com o André Ventura.

Renata Ribeira: Mas isso acontece...

M12: Ele baixava logo aquela cabeça. Meu pai...

Renata Ribeira: Mas o que é que te garante que isso não aconteça?

M12: Ah, senhora, eu não quero saber se vai acontecer ou não. É como essa lei nova que vai sair dia 28 de outubro. Não podes fumar... Que eu saiba eu tenho direito de escolha se eu quero fumar ou não.

Renata Ribeira: Sim...

M12: Isso não vai acontecer.

Renata Ribeira: Mas o que é que te garante que...

M12: Sou eu!

Renata Ribeira: Quem é que te garante isso? Vais fugir?

M12: Sou eu. Eu não quero saber de problemas com a polícia. Eu ia-me vestir daquela maneira?

Renata Ribeira: Porque não?

D12: Senão ias ser morta!

M12: Eu não quero saber. Ao menos ia morrer defendendo um direito que era meu. Que é isso agora? Vestir-me da maneira que eles querem?

Renata Ribeira: É a religião deles.

D12: Mas o que é mais assustador é que...

M12: Eu dizia logo... Eu dizia logo... “Querido é? Então arranja-me mais trabalho nas áreas que tem na universidade, aumenta aí os salários. Se fizeres isso tudo e manteres pelo menos, durante três anos aí sim, a gente conversa.” Ah, senhora, vai passar três anos e ele não fez absolutamente nada a não ser porcaria, atrás de porcaria. No final desses três anos, Portugal já estava no zero...

P12: Vai para negativo.

D12: Mas o que é mais assustador é que a maior parte dos homens é que querem votar no Chega.

M12: É isso. É muito estúpido.

Renata Ribeira: Tradicionalistas.

M12: Porque eles querem ter o controlo na mão.

D12: Antigamente, quando tinha o Salazar no poder, as coisas eram melhores que agora.

M12: Vocês, se isso acontecer eu vou presa. Eu juro que vou presa. A senhora sabe o que é um homem parar-me no meio da rua: “onde está o “coisinha” na cabeça?” “Onde está o “coisinha” na cabeça? A minha mão na tua cara.” O meu pai vai-me deserdar, mas eu não quero saber. Ninguém me vai mandar...

Renata Ribeira: Eu só estou a dizer... Eu só estava a dizer que pode acontecer. E são...

M12: Imaginem... A gente vai fazer os festivais e tudo e as mulheres só podem estar até às 11 da noite. Eu entro num festival há uma da manhã, como é que eu tenho de estar em casa às 11 da noite?

F12: É começar a ir vestido de homem!

P12: 11 da noite eu já estou na cama dormindo...

Renata Ribeira: Eu já percebi que sim. Eu já percebi que tu vais ser presa.

M12: Se o Chega vai para o poder, eu antes dos 25 anos eu sou presa por desrespeito à autoridade. Não quero saber.

Renata Ribeira: Olha! Já que vocês estão tão preocupados se o Chega chega ao poder ou não, vocês que não se esqueçam que são pessoas votantes daqui a dias.

D12: Ih, é mesmo!

M12: Então, eu já tenho em quem votar.

Renata Ribeira: Não! É porque depois tem uma coisa muito gira dessa... Que nós apanhamos. Que depois acontece uma coisa muito gira quando vem as votações que é... Obviamente que metade da população não vota. Depois a outra metade vota errado e depois a população toda está reclamando.

R12: É verdade...

M12: Isso dá tanta raiva...

Renata Ribeira: Não é? E não se esqueçam que, nós ainda vamos estudar este semestre o Estalinismo e o Nazismo, e foi o povo alemão que pôs Hitler no poder. E Hitler fazia o que o Chega está a fazer. Prometeu pão a quem tem fome.

M12: Tipo... A gente também teve a nossa época. O Salazar.

Renata Ribeira: Mas o Salazar não chegou ao poder por votos. Ele foi nomeado para Ministro das Finanças e depois chegou lá. Sim.

M12: Mas a gente também já teve isso aqui em Portugal. Se a gente voltar atrás... Parem de ser burros! Por favor!

Renata Ribeira: Mas vocês já sabem que as extremas... que as extremas-direitas e as extremas-esquerdas têm ganhado poder? Têm ganhado pé de avanço... Vocês têm reparado nisso?

M12: ‘Quela, mas nesses três ou quatro anos, ele no poder de tudo... Portugal. Vai chegar Espanha, o rei de Espanha: “100 euros e compro Portugal.” Lá vai Portugal. Tudo espanhol. Falando espanhol.

(trecho incompreensível)

M12: Ainda há muito para mudar.

Renata Ribeira: Sim. E o que é que vocês podem fazer para mudar?

N12: Votar. Porque tem quem faça 18 e não vote. Tem muita gente...

Renata Ribeira: Depois não podem reclamar...

N12: É! E depois reclamam...

Renata Ribeira: Depois vocês usam a mesma desculpa que eu uso todos os anos, quando há votações. “Foste votar? Não foste. Então não reclamas.” Acabou a conversa. Mais.

A12: Ensinar a próxima geração a serem pessoas decentes. Que as mulheres devem ter os mesmos direitos.

Renata Ribeira: Ok. Sim. Mais.

N12: Sobretudo, em casa.

Renata Ribeira: Sim. Porque nós... Porque é desde pequeninos que nós ganhamos as ideias de estereótipos. É desde pequeninos que as ideias de estereótipos e as divisões de género são feitas. É desde pequeninos. Não é quando temos 18 ou 19, vocês. Não é aos 18 ou aos 19 que a gente ganha essa consciência.

N12: E antes dos filhos, os pais também devem ser educados para... Assim, moralmente, para depois poderem passar uma mensagem aos filhos porque a gente não se pode esquecer que são eles que, supostamente, educam.

Renata Ribeira: Sim.

N12: E que estão no mesmo ambiente, constantemente, e, sobretudo, dar o exemplo. Depois, isso remete à questão da violência doméstica. Que muitos meninos praticam violência doméstica foi porque presenciaram.

Renata Ribeira: Sim. Uma bola de neve.

N12: Fisicamente ou verbalmente.

Renata Ribeira: Mais.

A12: Uma maior proteção e compreensão. Porque é como a professora escreveu. A gente não nasce mulheres, a gente torna-se mulheres.

Renata Ribeira: Sim. Porque nem sequer cheguei a falar da Simone de Beauvoir. A Simone de Beauvoir é... Vá lá. É a chamada “Rainha”... A “rainha” do Feminismo, da segunda onda do Feminismo. Ela é uma filósofa. E ela, efetivamente, escreveu a frase do “Não se nasce mulher, torna-se mulher” no seu mais famoso manifesto... Vá lá. Ensaio que é o *Segundo Sexo* em que ela desconstrói essa ideia de que... Nós já vemos... Já nascemos “programados” para fazer, por exemplo, as tarefas domésticas. E que, nós já nascemos com...

M12: Eu não nasci “programada”...

Renata Ribeira: “Programada”. Ela debate essa questão que não é uma questão biológica, mas sim uma questão de que género é uma construção social. Que...

M12: Obviamente! Se tivesse... Vamos supor, se tivesse gémeos, uma menina e um menino, eu vou estar educando da mesma maneira. Ou seja, se eu estou dizendo à rapariga “Quando acabares, vais limpar o teu quarto” tenho que dizer “Quando acabares, vais limpar o teu quarto” ao rapaz.

Renata Ribeira: Sim. Mas isso é o que tu fazes hoje em dia. Não é o que tu fazias em 1950. A questão é essa. Ela escreveu o *Segundo Sexo* por volta dessa época e ela tenta desconstruir essa ideia até porque antes houveram duas investigadoras que fizeram trabalhos de campo em África em que elas descobriram... Hum... Sociedades matriarcais e em que o género não existia. Ou então a questão do género era... Hum... Não havia apenas o género feminino e o género masculino, havia mais géneros para além dos que nós conhecemos, tradicionalmente e a Simone vai muito a favor dessa ideia que é o género é uma construção social. Nós é que impomos as ideias e a construção de género às crianças. Porque se tu fores... Se tu não ensinas as mesmas coisas que tu ensinas a uma rapariga que ensinas a um rapaz. E até a Simone começar a questionar essa situação olhavam para as mulheres como se elas viessem programadas já para saber lavar roupa. E o homem tinha que ser o cavaleiro andante. Ok? Perguntas e questões? Não me façam perguntas difíceis, senão eu trago para a semana.

R12: Isso ajudou muito para o meu artigo...

B12: Tipo, tem muitas feministas que a gente vê... Que eu já vi na internet. Que, elas não defendem... Eu não sei explicar. Não é bem a igualdade. Depois dizem que vão para a rua com o peito de fora dizendo “se um homem sai de peito de fora, a gente também pode”.

Eu sou mulher e acho isso uma vergonha. E acho que elas têm muito mais com que se preocupar...

Renata Ribeiro: Tem. Mas é o que eu digo. O que faz propaganda e o que faz alarido são essas extremistas porque elas começam a valorizar coisas que, supostamente, não são valorizadas. No lugar de estarem a lutar, por exemplo, com a restauração da legalidade do aborto nos Estados Unidos em determinados estados. Não. Preferem lutar contra o facto da mulher poder andar sem camisa ou não. Então, existem esses extremismos e quando nós falamos sobre movimentos, especialmente movimentos sociais, e o Feminismo antes de ser uma luta pelos direitos das mulheres é um movimento social, temos que procurar primeiro as bases. Ok? Primeiro temos que procurar as bases e como é que ele foi construído para depois conseguirmos perceber essas discrepâncias que começaram a haver. Ok? Mais alguma coisa meninas e meninos? Ficaram calados a aula toda. Não quiseram saber de mim hoje.

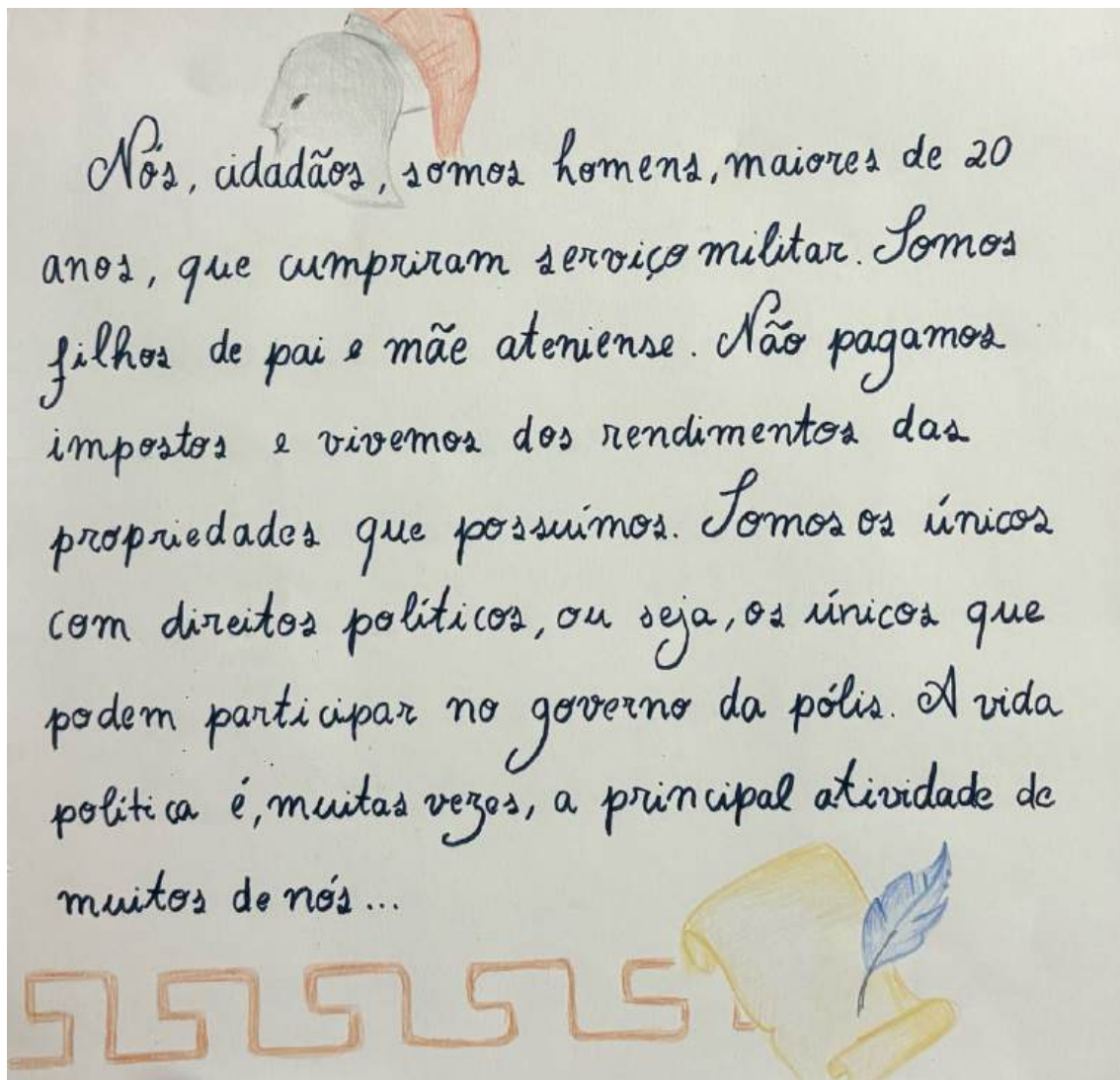



Figura 14. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense
- Cidadãos



Nós somos os Metecos, os estrangeiros que vivem em Atenas. Somos homens livres, mas não temos direitos políticos ou cívicos. No entanto, temos que prestar serviço militar e pagar impostos. Dedicamo-nos, principalmente, ao artesanato e ao comércio. Não podemos possuir terras. Um dos nossos representantes mais emblemáticos é Aristóteles, que sendo cidadão de Estagira, viveu em Atenas por mais de 40 anos. Foi um importante filósofo.




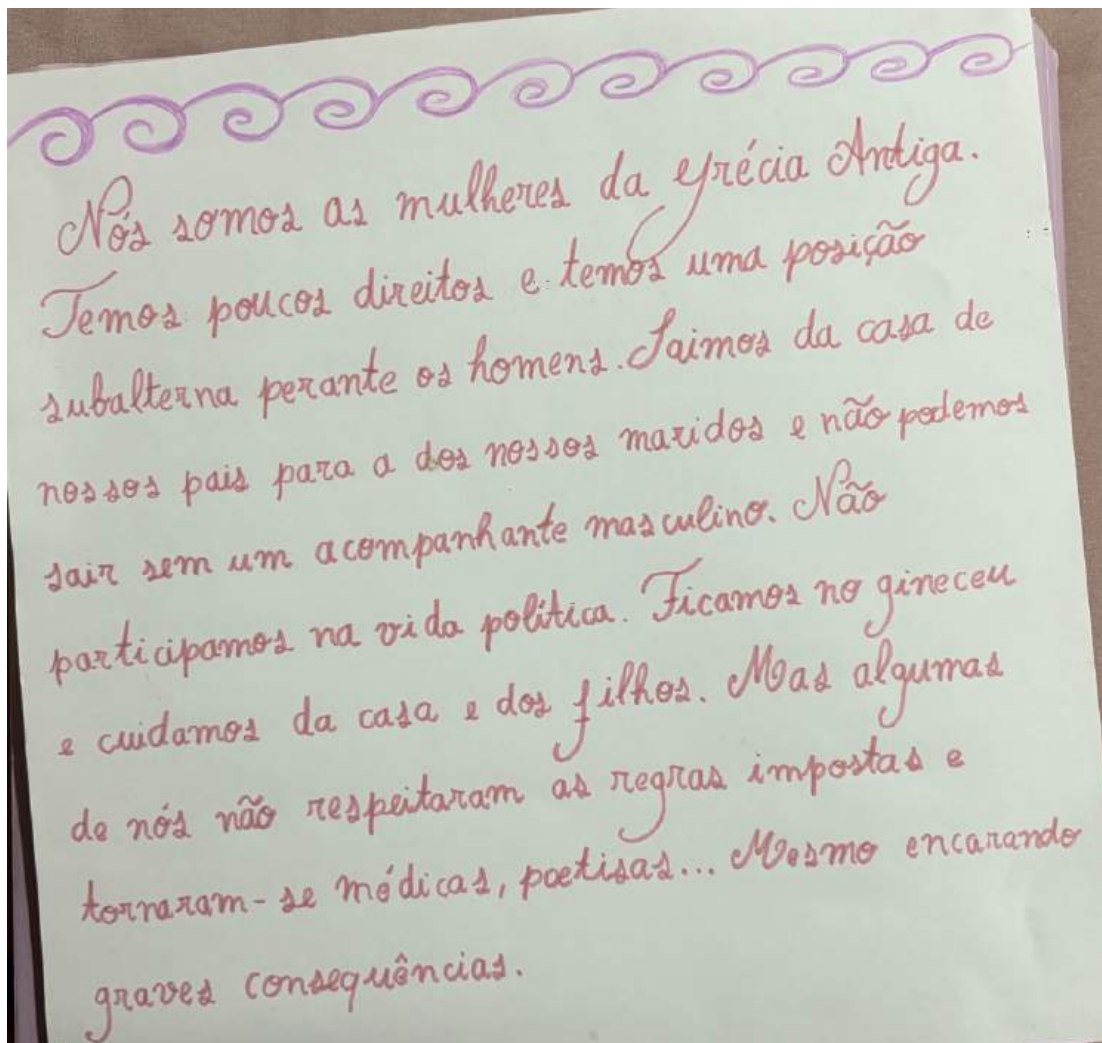
Figura 15. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense

– Metecos

Nós somos o grupo social mais numeroso e não possuímos quaisquer direitos. Podemos ser prisioneiros de guerra ou condenados. Somos considerados propriedade. Fazemos as tarefas mais pesadas e difíceis, como o trabalho nas minas, o trabalho doméstico ou a construção das obras públicas. Mas se trabalharmos muito e juntarmos dinheiro suficiente, talvez um dia possamos comprar a nossa liberdade...

Figura 16. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense

- Escravos

A photograph of a handwritten card with a decorative purple border at the top. The text is written in red ink and describes the role of women in ancient Greece. The text is as follows:

Nós somos as mulheres da Grécia Antiga.
Temos poucos direitos e temos uma posição
subalterna perante os homens. Saímos da casa de
nossos pais para a dos nossos maridos e não podemos
sair sem um acompanhante masculino. Não
participamos na vida política. Ficamos no gineceu
e cuidamos da casa e dos filhos. Mas algumas
de nós não respeitaram as regras impostas e
tornaram-se médicas, poetisas... Mesmo encarando
graves consequências.

Figura 17. Fotografia do cartão elaborado para o *rolle-play* da Sociedade Ateniense
– Mulheres

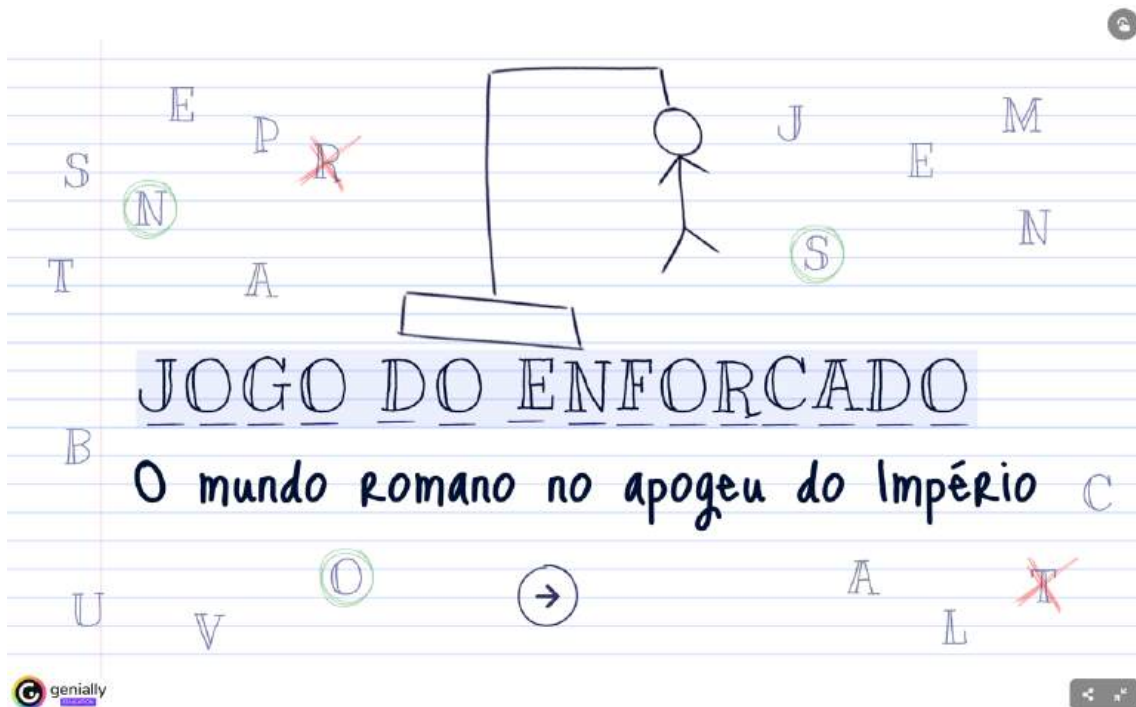


Figura 18. "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, capa



Figura 19. “Jogo do Enforcado” – O mundo romano no apogeu do Império, exemplo de questão apresentada

Tabela 9. Quadro-resumo do "Jogo do Enforcado" – O mundo romano no apogeu do Império, perguntas e respostas

Questões	Respostas
Segundo a lenda de fundação romana, quem foi o primeiro de Roma?	Rómulo
Roma começou a expandir-se a partir do século VI a. C. O que eles procuravam?	Novas Terras
E que mais eles procuravam?	Novos Mercados
E eles ainda procuravam mais coisas...	Novos produtos
Produtos essenciais para o seu desenvolvimento.	Matérias-primas
Prisioneiros de guerra para trabalhar como ... escrava.	Mão-de-obra
Para além dos novos mercados, das novas terras, produtos, matérias-primas e mão-de-obra, os romanos queriam defender-se dos seus vizinhos, procurando...	Segurança
Através do prestígio militar, os romanos queriam afirmar a ... de Roma.	Supremacia
O Império Romano expandiu-se por três continentes – Europeu, Africano e Asiático, tendo o Mar Mediterrâneo no centro. Que nome é que os romanos lhe davam?	<i>Mare Nostrum</i>
Os romanos desembarcaram na Península Ibérica em 218 a. C., mas tiveram dificuldades em dominar por completo devido à resistência dos Celtiberos e dos...	Lusitanos
Que nome se dá ao processo de assimilação da cultura romana pelos povos conquistados?	Romanização
Que nome se dá à paz imposta pelo exército romano?	<i>Pax Romana</i>
O Império Romano era todo ligado por uma rede de...	Estradas e pontes
Qual era a língua oficial do Império?	Latim
Que direito foi concedido pelo Imperador Caracala a todos os homens livres do Império?	Cidadania
A economia romana era uma economia... O império exportava vários produtos como peles, escravos, feras e perfumes.	Urbana

A cunhagem de moeda e a sua circulação tornou a economia romana em uma economia...	Monetária
Os escravos trabalhavam nas minas, nas obras públicas, em oficinas, no artesanato, nos campos e por isso a economia romana é considerada como...	Esclavagista
Que órgão consultivo dava os pareceres sobre as leis, nomeava os governadores das províncias e dirigia a economia externa?	Senado
As... exerciam o poder executivo através de uma hierarquia de magistrados.	Magistraturas
Que nome se dava às assembleias de cidadãos que elegiam os magistrados?	Comícios
Os poderes do imperador eram...	Absolutos e Divinos
O imperador detinha todos os poderes...	Mandava cunhar moeda, era comandante supremo do exército; tinha poder de veto no Senado; era chefe da religião romana (escolha múltipla)
A arquitetura romana recebeu influências, principalmente, da arquitetura...	Grega
Quais as principais características da arquitetura romana?	Caráter utilitário e funcionalidade
Que nome se dá ao arco usado pelos romanos?	Volta perfeita
E às abóbadas?	De berço
O ... traduziu-se na construção e organização de cidades bem planeadas.	Urbanismo

1. "Lança" o dado virtual. O número que sair é o número de casas que o símbolo da tua equipa pode avançar.
2. Casa de pergunta: conferencia em grupo qual é a resposta correta. Tenham cuidado porque se errarem, terão que recuar três casas.
3. Casa com escada: se acertarem na pergunta, podem avançar.
4. Casa com cobra: se acertarem na pergunta, não necessitam de recuar.
5. Respeitem os vossos colegas e não interrompam quando for a vez deles. Tal atitude irá fazer o grupo recuar uma casa.
6. Ganha o grupo que terminar primeiro.
7. Os grupos que forem terminando ficarão como "apoio" aos restantes, podendo ser solicitados a ajudar.

Figura 20. Regras criadas para o "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval

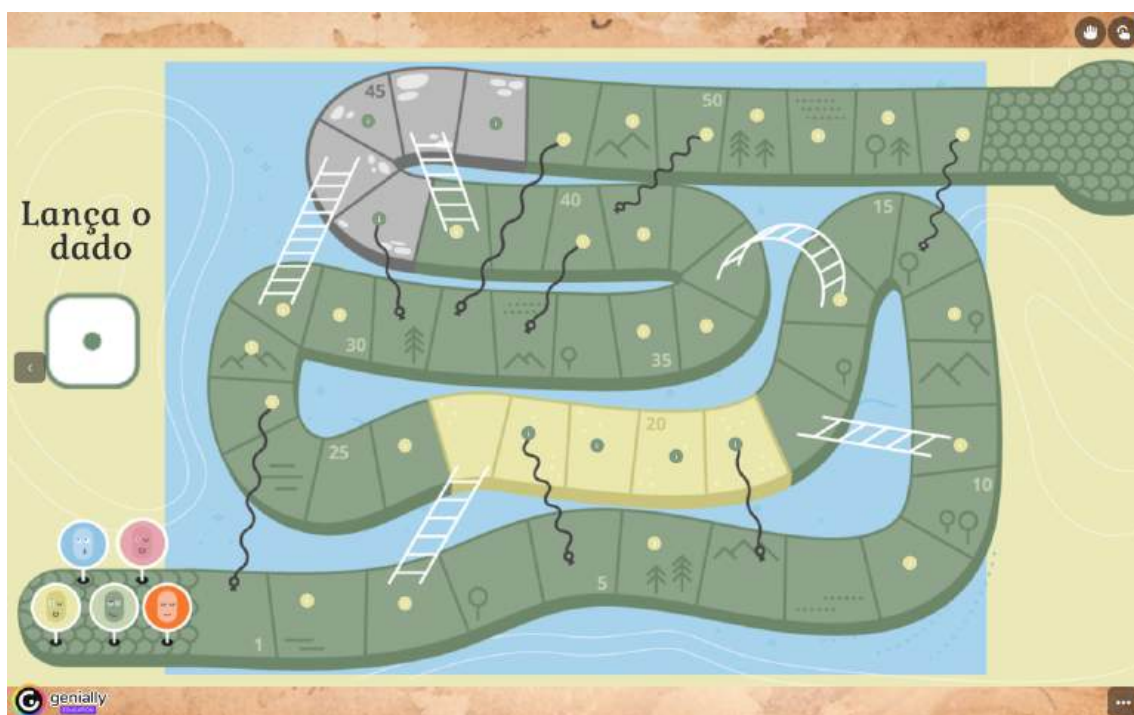


Figura 21. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, tabuleiro de jogo digital



Figura 22. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, exemplo de questão

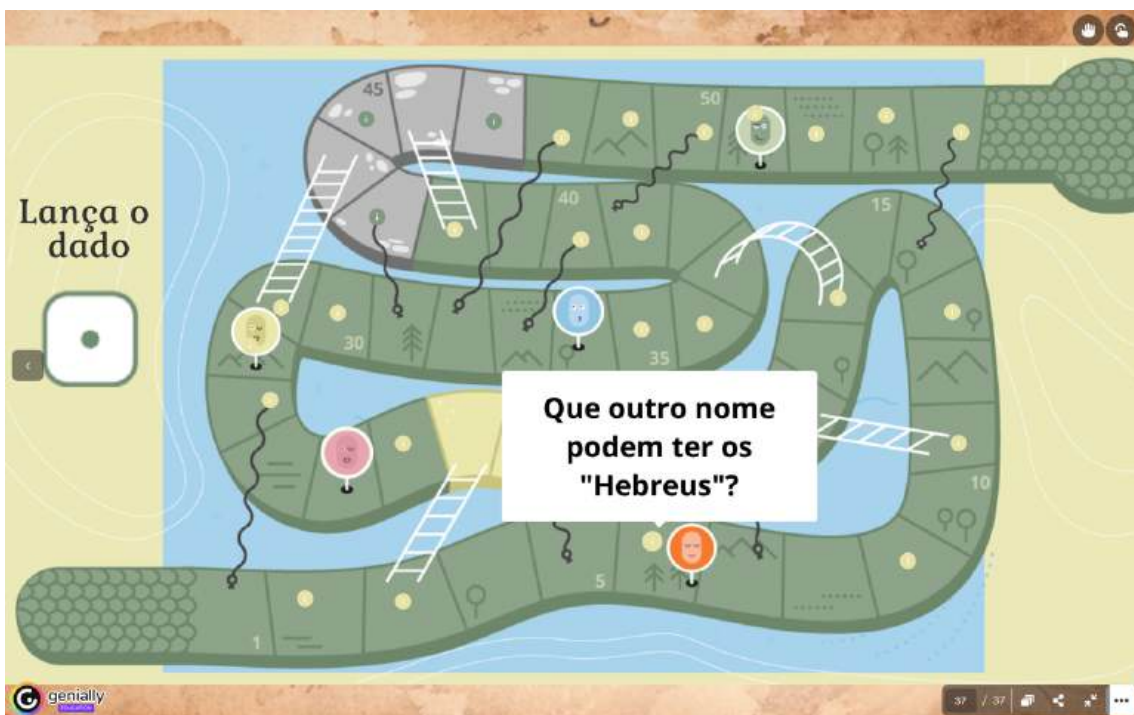


Figura 23. "Jogo da Glória" – Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, exemplo de questão e movimento no tabuleiro

Tabela 10. Quadro-resumo do "Jogo da Glória" - Do surgimento do Cristianismo à nova realidade medieval, perguntas e respostas

Questões	Respostas
Que nome os romanos deram ao atual território da Palestina?	Judeia
Quais as cidades mais importantes da atual Palestina, antiga Judeia?	Jerusalém, Belém e Nazaré
Como se chama a ligação entre dois Estados, em que o Estado mais forte, o “Estado Protetor”, se obriga a proteger o mais fraco?	Protetorado
Que outro nome podem ter os “Hebreus”?	Judeus
Em que acreditavam os Judeus?	Os judeus acreditavam na vinda de um salvador, filho de Deus – o Messias – que os libertaria da opressão e do sofrimento
Que nome se dá à saída dos judeus da Palestina em busca de outros locais para viver?	Diáspora Judaica
Com o nascimento de Jesus Cristo, o judaísmo dividiu-se em duas religiões. Quais foram?	Judaísmo e Cristianismo
Completa a frase. A Bíblia é constituída por dois conjuntos de livros que se chamam...	Antigo e Novo Testamento
Qual é o livro sagrado Judaísmo?	Tanaque Judaico, Torá ou Antigo Testamento
Quais são os símbolos do Cristianismo?	O peixe, a cruz e o Pastor com o cordeiro
Como foi que o Cristianismo se difundiu?	Através da rede de comunicações romanas, da língua e por causa da natureza da mensagem
Os romanos eram tolerantes para com os Hebreus? Sim ou não?	Sim
Que imperador iniciou as perseguições aos cristãos?	O Imperador Nero

Quais são os princípios defendidos pelo Cristianismo?	O amor universal a Deus e ao próximo; a igualdade entre os homens perante Deus; a esperança na salvação e na vida após a vida; perdão para os arrependidos; justiça, paz e tolerância; os sacramentos
Os romanos eram tolerantes para com os Cristãos? Sim ou não?	De início, sim
Porque razão os romanos começaram a perseguir os cristãos?	A nova religião colocava em causa os princípios do Império e os cristãos recusavam-se a prestar culto aos deuses romanos e ao imperador
Durante o grande incêndio de Roma, quem foi que Nero culpou?	Os cristãos
Entre os castigos infligidos aos cristãos durante as perseguições, podemos encontrar crucificações, eles serem lançados às feras e serem desmembrados. Sim ou não?	Sim
Todos os romanos concordavam com as perseguições aos cristãos?	Não
Que nome se dá a uma pessoa que é submetida a torturas, a sacrifícios ou à morte para defender um ideal ou crença?	Mártire
Que nome se dá aos locais que os cristãos construíram não só para se esconderem, mas também realizar as suas cerimónias e enterrar os seus mortos?	Catacumba
O que promulgou o Édito de Milão?	Reconheceu a liberdade religiosa dos Cristãos
Qual foi o primeiro imperador romano a batizar-se e a converter-se ao Cristianismo?	Imperador Constantino

Que nome se dá ao Édito, proclamado pelo Imperador Teodósio, que reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império e proibiu todas as formas de paganismo?	Édito de Salónica ou Tessalónica
Para além do Cristianismo, que outras religiões encontramos no mundo?	Islamismo, Hinduísmo, Budismo e Judaísmo
Qual é a maior igreja do mundo, contando aproximadamente com 1,3 milhões de membros?	A Igreja Católica
Que nome se dá à Igreja que recebe seis religiões diferentes?	A Igreja do Santo Sepulcro
A Igreja do Santo Sepulcro é exemplo de um dos princípios fundamentais do Cristianismo. Qual é?	Tolerância
Que tempo de outra religião podemos visitar em Ponta Delgada, São Miguel?	A Sinagoga “Portas do Céu”
A Sinagoga “Portas do Céu”, em Ponta Delgada, é exemplo de outra religião que foi praticada nos Açores. Qual?	O Judaísmo
Que nome se dá a uma divisão administrativa de um determinado Estado?	Província

SOPA DE LETRAS - 7°C

Nome: _____ Data: ____/____/____

P O L I T E Í S M O J O M I S L A A O P
 S O V A R C S E L S Q L U E Q N D T C E
 E C I D A D Ã O S T S U Ó N R A I T Q C
 N H I N K Z B S Q R X C R A C E P T E U
 B P F L É B H T K A X É T É R A Ç X I À
 E M N E O L Í T I C O S D I P A C O P R
 H I S T Ó R I A A I K J D V S E F Q I I
 B U E F D O I M W S K P W D D R O M O A
 A I G R U L A T E M F U A E G L P D Ã R
 O Ã Ç A Z I N I M O H D N A P E O V Ç U
 P L T O T P I G E S A T R A R M A D A T
 X R T Y A S M W E M E Q L A S A C R Z L
 N G O N Y U Q S Ó H U E D Í U I R E I U
 P H H D L L E N J E O O E S E E Ó C N C
 I B V H U N E B O L R T F A R P P O A I
 G W E O O T V L Í W O L O K B O O L M R
 L R V P Y F O T O N E D C P E P L E O G
 H X M O V G I R O S P P O N H E E T R A
 T A W Y I C V M A I N A D A D I C O W C
 C W T A O I R À T N E D E S L C T R P A

Hominização	Década	Milénio	História
Século	Recoletor	Nómada	Paleolítico
Neolítico	Sedentário	Produtor	Agricultura
Pecuária	Arqueologia	Excedente	Subsistência
Egipto	Metalurgia	Faraó	Camponeses
Hebreu	Politeísmo	Monoteísmo	Acrópole
Cidadãos	Mulher	Meteco	Escravos
Ostracismo	Classicismo	Imperador	Epopéia
Cidadania	Monetária	Romanização	Direito

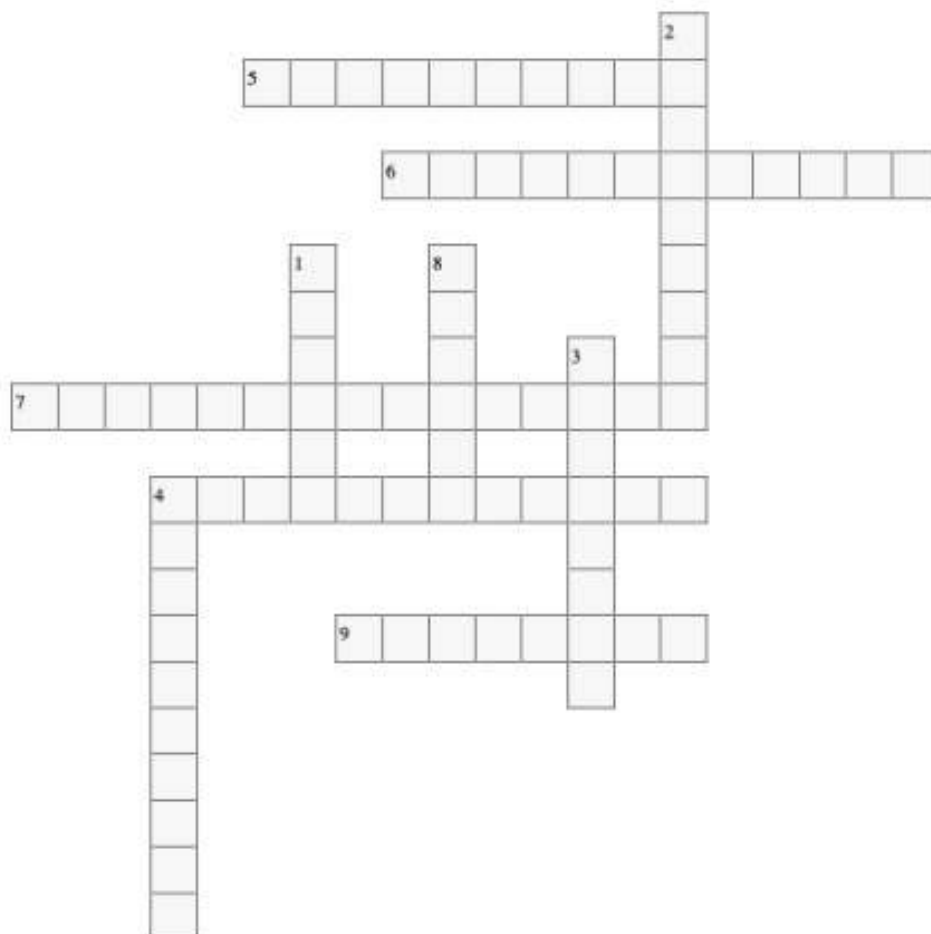
Figura 24. Sopa de letras de conceitos-chave da História

PALAVRAS-CRUZADAS

7°C

Nome: _____ Data: ___/___/___

Origem e difusão do Cristianismo



Horizontalmente

4. Religião monoteísta fundada por Jesus Cristo.

Verticalmente

1. Nome pelo qual os hebreus também podem ser chamados.

Figura 25. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 1)

Horizontalmente

5. Um dos princípios fundamentais da religião fundada por Jesus Cristo.
6. Nome do documento, proclamado pelo Imperador Constantino, que reconheceu a liberdade religiosa dos cristãos.
7. Nome do documento, proclamado pelo Imperador Teodósio, que reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império Romano.
9. Muitos cristãos foram mortos por crucificação, queimados ou, ainda, alguns lançados às feras. Que nome receberam?

Verticalmente

2. Local onde Jesus Cristo nasceu. Província da Judeia que pertencia ao Império Romano.
3. Nome que se dá à saída dos hebreus da província onde viviam para outros locais.
4. Nome dado às galerias subterrâneas onde os cristãos se refugiavam e praticavam as suas cerimónias religiosas.
8. Livro sagrado do Cristianismo.

Figura 26. Palavras-cruzadas “Origem e difusão do Cristianismo” (página 2)

PALAVRAS-CRUZADAS

7°C

Nome: _____ Data: ___/___/___

A Europa dos séculos VI a IX

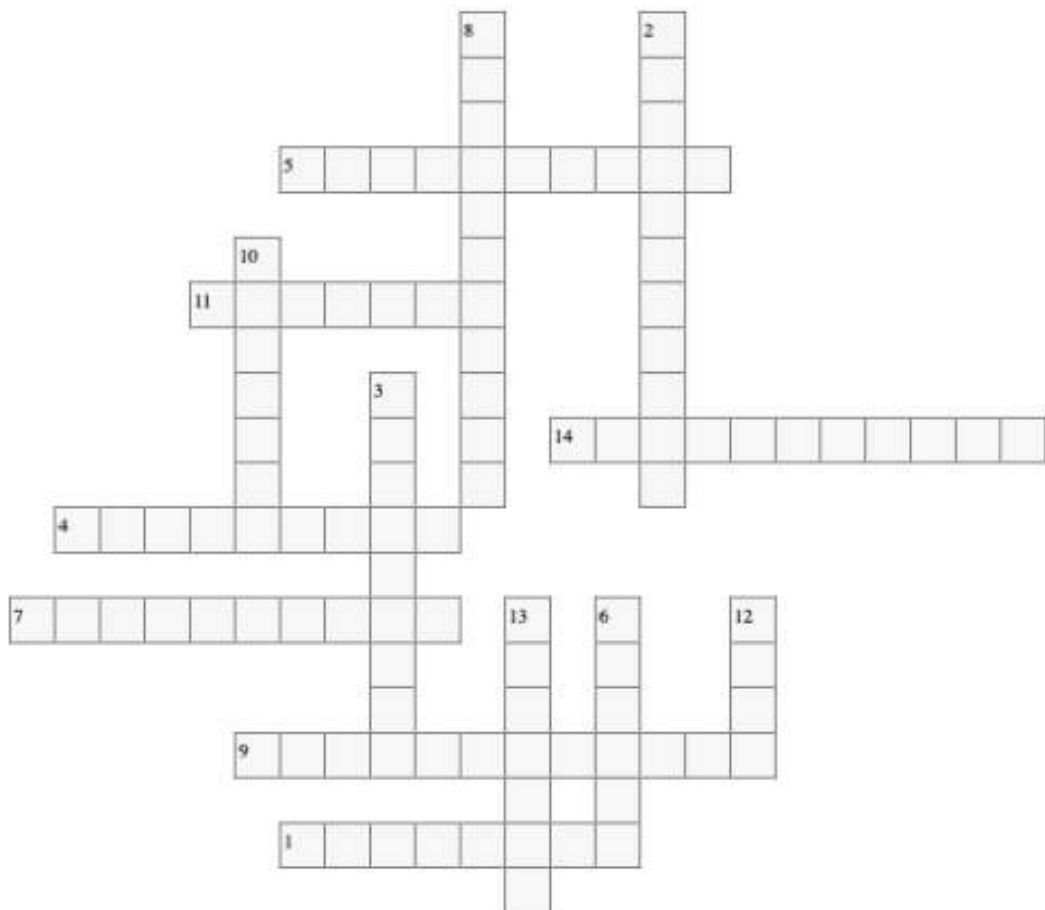


Figura 27. Palavras-cruzadas “A Europa dos séculos VI a IX” (página 1)

Horizontalmente

1. Nome pelo qual os Germanos também podem ser chamados.
4. Forma de governo que surgiu após a queda do Império Romano do Ocidente.
5. Com a queda do Império Romano do Ocidente se inicia uma nova época histórica. Como se chama?
7. Um dos povos invasores da segunda vaga.
9. Nome que se dá a uma economia que não produz excedentes, de pouca produtividade.
11. Os membros do clero que vivem junto das populações, nas paróquias, fazem parte do clero ...
14. Qual era a principal função dos missionários junto das populações germânicas?

Verticalmente

2. Característica dos povos Germanos, por não se fixarem em um local por muito tempo.
3. Um dos povos invasores da primeira vaga.
6. Com a queda do Império Romano do Ocidente a Europa ficou dividida em parcelas de terras, independentes, com autonomia política. Que nome recebem?
8. Com as vagas de invasões gerou-se um clima de ... generalizado entre as populações.
10. Os membros das ordens religiosas fazem parte do clero...
12. Autoridade máxima da Igreja Católica. O bispo de Roma.
13. Os mosteiros tiveram um importante papel no incremento da ...

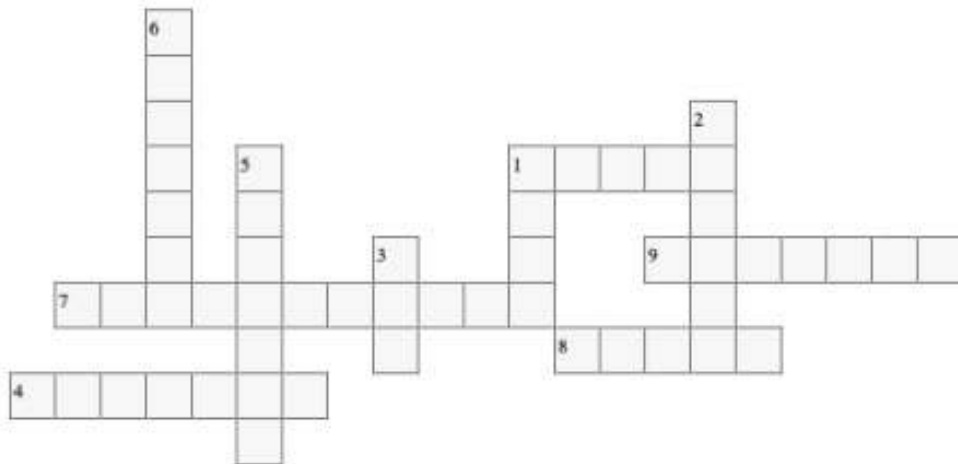
Figura 28. Palavras-cruzadas “A Europa dos séculos VI a IX” (página 2)

PALAVRAS-CRUZADAS

7°C

Nome: _____ Data: ___/___/___

O mundo Muçulmano em expansão



Horizontalmente

- 1. Profeta fundador do Islamismo.
- 4. Nome que se dá ao mês em que os muçulmanos devem jejuar.
- 7. Característica da economia islâmica.
- 8. Moeda usada em todo o Império Muçulmano.
- 9. Os muçulmanos entraram em contacto com vários povos, criando uma cultura de ...

Verticalmente

- 1. Cidade sagrada dos muçulmanos.
- 2. Nome que se dá à fuga de Maomé e os seus seguidores de Medina.
- 3. Deus dos muçulmanos.
- 5. Livro sagrado dos muçulmanos.
- 6. Seguidores de Maomé, que se tornaram chefes religiosos e políticos.

Figura 29. Palavras-cruzadas “O mundo Muçulmano em expansão”



D. FILIPA DE
LENCASTRE
1435 - 1497



História - 7º ano - 2023/2024

"Na Idade Média, num mundo dominado pela misoginia e em que o papel da mulher era o de clara subordinação ao homem, a cultura não era acessível à maioria dos seres do sexo feminino." No entanto, houve exceções, como é "o caso das primeiras tradutoras que se conhecem em Portugal, todas nascidas no século XV e que se movimentaram pela Corte Portuguesa" sendo de destacar D. Filipa de Lencastre, "esposa de D. João I e mãe de Íncita Geração, nasceu em Coimbra em 1435 e morreu a 26 de julho de 1497". Foi versada "em várias línguas, incluindo o Latim, tendo escrito vários tratados espirituais, entre os quais *Nove estações ou meditações da Paixão (...)*". Escreveu também textos políticos, "como *Conselho e voto da Senhora Dona Filipa, filha do Infante D. Pedro sobre as Terçarias e guerras de Castela (...)* ou o texto *Prática feita ao Senado de Lisboa*", prova do prestígio e autoridade que lhe era dada.

Figura 30. Exemplo de marcador elaborado para o 7º ano

Sociedade Medieval

A Mulher Medieval

Documento 1. A situação da mulher na sociedade medieval

“A sociedade medieval (...) nutriu um desprezo generalizado pelas mulheres. Sociedade masculina e guerreira, designava geralmente os dois sexos, chamando-os de “o lado da espada” e “o lado da roca”. O instrumento, espada ou roca, indicava a função de quem o empregava. No lar e fora dele fiar e bordar eram atividades femininas. (...)

Entretanto não devemos pensar na mulher medieval como um grupo compacto oprimido pelos homens. (...) Não é possível alinhar, num mesmo plano, condessas e castelãs com servas e camponesas livres, ricas burguesas com artesãs, domésticas ou escravas. A opressão muitas vezes foi exercida pelas mulheres poderosas sobre as suas dependentes. (...)

O grupo de servas e camponeses dos domínios senhoriais foi o mais numeroso e o que menos conhecemos, (...) os documentos (...) registram a participação feminina em inúmeros serviços. Ela plantava ervilhas, feijão, pescava, batia trigo, ordenhava vacas, tosquiavam os carneiros. (...)

Livro Didático *História & Sociedade – 7º ano*, <http://rosangelal.blogspot.com/2017/03/para-refletir-p-40-7ano.html>



Imagem 1. As atividades no feminino – do lado esquerdo, as nobres, do lado direito, o povo

Figura 31. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 1)



Imagem 2. Ilustração do *Livro da Cidade das Mulheres*, 1405, Christine de Pizan

Documento 2. A importância do *Livro da Cidade das Mulheres*

“Tal como em quase todos os outros séculos, as mulheres na Idade Média eram sobretudo vistas e descritas por homens e raramente se expressavam sobre a sua existência.” Mas houveram exceções, como é exemplo a autora Dhuoda, que no século IX acreditava que “a vida das mulheres só melhoraria se também os homens fossem educados para serem mais generosos, carinhosos e respeitadores. (...) Se é verdade que algumas mulheres, sobretudo a partir do século XIII, ganharam influência, prestígio e, certamente, autoconfiança e que os trovadores as louvaram como os seres mais belos e preciosos do mundo, as tendências” machistas aumentaram imenso no fim do período medieval, em especial devido às ideias difundidas pelos clérigos. Essas ideias diziam que a mulher era fraca, estúpida, questionava se ela era “humana” como os homens. Se possuía capacidade de pensar. Em todas essas discussões, a mulher não participava.

Christine de Pizan, autora do *Livro da Cidade das Mulheres*, imaginou um lugar de paz, baseando-se nas histórias impressionantes das mulheres do passado. Foi a primeira a escrever sobre Joana d’Arc. “A sua ode estava repleta de entusiasmo e, provavelmente, também de esperança, porque pela primeira vez, havia uma mulher totalmente armada e vitoriosa que era levada a sério pelos homens.” Pelo menos foi com essa ideia que a autora faleceu pouco tempo depois de terminar a sua obra. Não

Figura 32. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 2)

sobreviveu o suficiente para ver Joana D’Arc ser acusada de bruxaria. “A 30 de maio de 1431, Joana d’Arc foi queimada na fogueira. Por ter usado calças para salvar a França.”

Hirsch, A., (2024), *Uma História das Mulheres em 101 objetos*, Planeta de Livros, pp. 68 - 71
(adaptado)



Imagem 3. Capa do *Martelo das Bruxas*, 1486, da autoria do monge dominicano e inquisidor alemão Heinrich Kramer

Esta obra veio para comprovar que todas as mulheres eram as culpadas pelo pecado através de Eva. Foi uma obra de ódio onde se encontram frases como: “Se não fosse a maldade das mulheres, para não falar das bruxas, o mundo continuaria livre de inúmeros perigos”. As mulheres eram “torturadas, revistadas em busca de um “sinal do demônio” e, se nenhum fosse encontrado, dizia-se que Satanás as protegia particularmente bem.”

Hirsch, A., (2024), *Uma História das Mulheres em 101 objetos*, Planeta de Livros, pp. 72 - 75
(adaptado)

Tarefa:

A partir dos documentos acima apresentados, constrói um pequeno texto, transcrevendo as partes mais importantes, que inclua os seguintes pontos:

- A situação/condição da mulher na sociedade medieval;
- Quais as principais atividades que as mulheres praticavam, consoante a sua condição;
- A importância das mulheres na sociedade medieval;
- Como a mulher era vista.

Figura 33. Ficha elaborada para trabalhar a condição da Mulher durante a Idade Média (página 3)

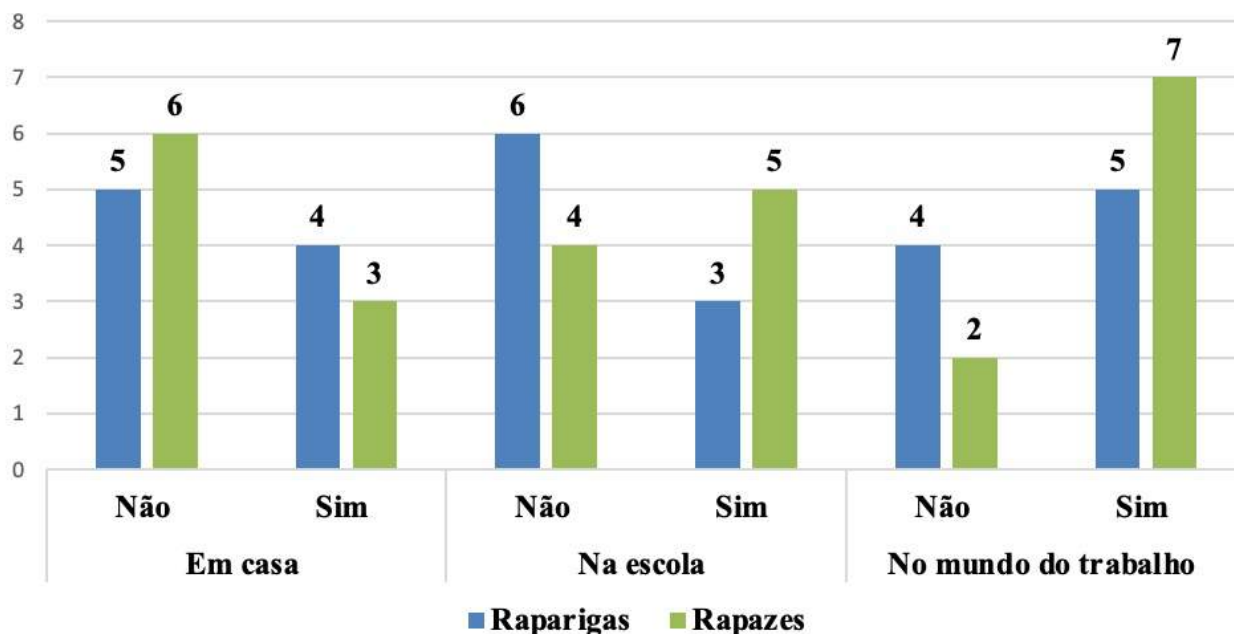


Gráfico 1. Respostas obtidas à questão 10: “Acreditas que exista uma diferença de tratamento dado a rapazes/homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?”

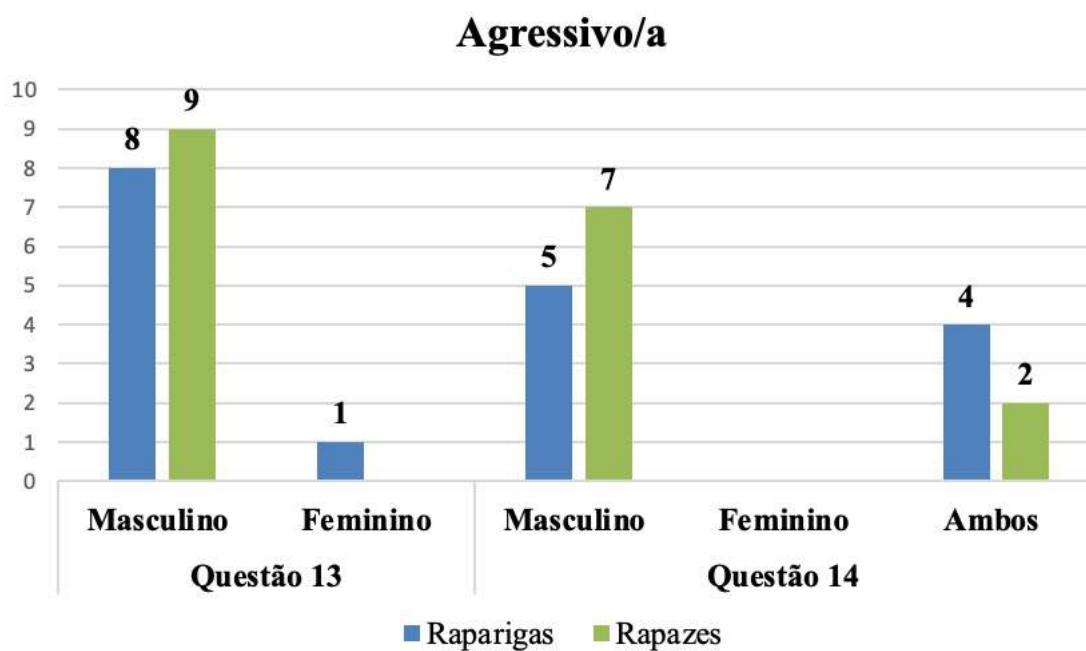


Gráfico 2. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Agressivo”

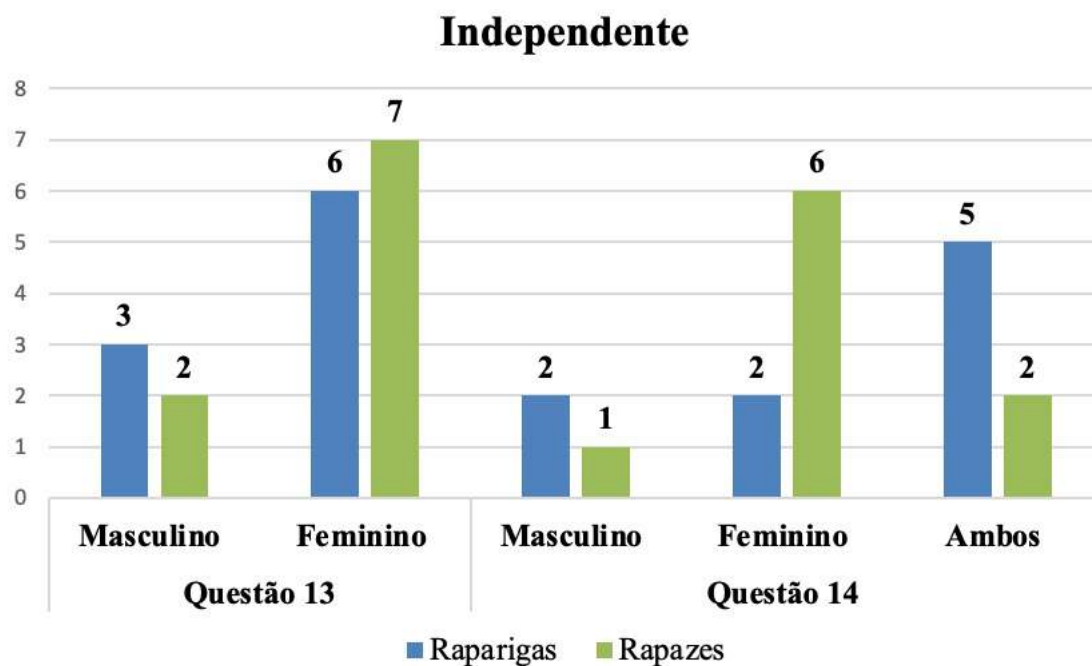


Gráfico 3. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Independente” (7º ano)

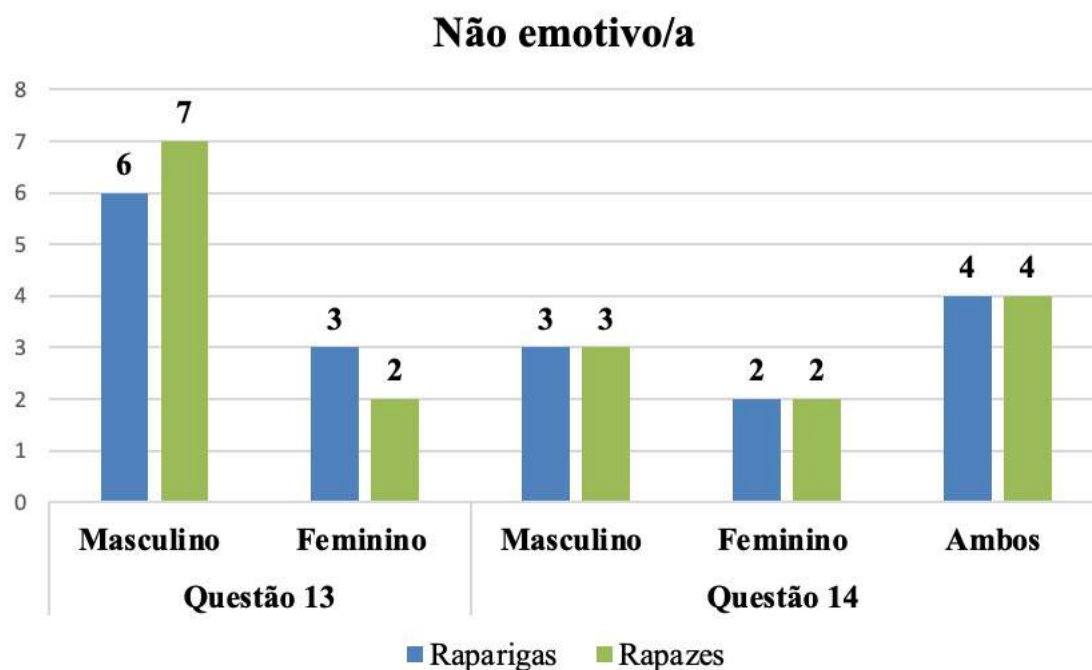


Gráfico 4. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Não emotivo”

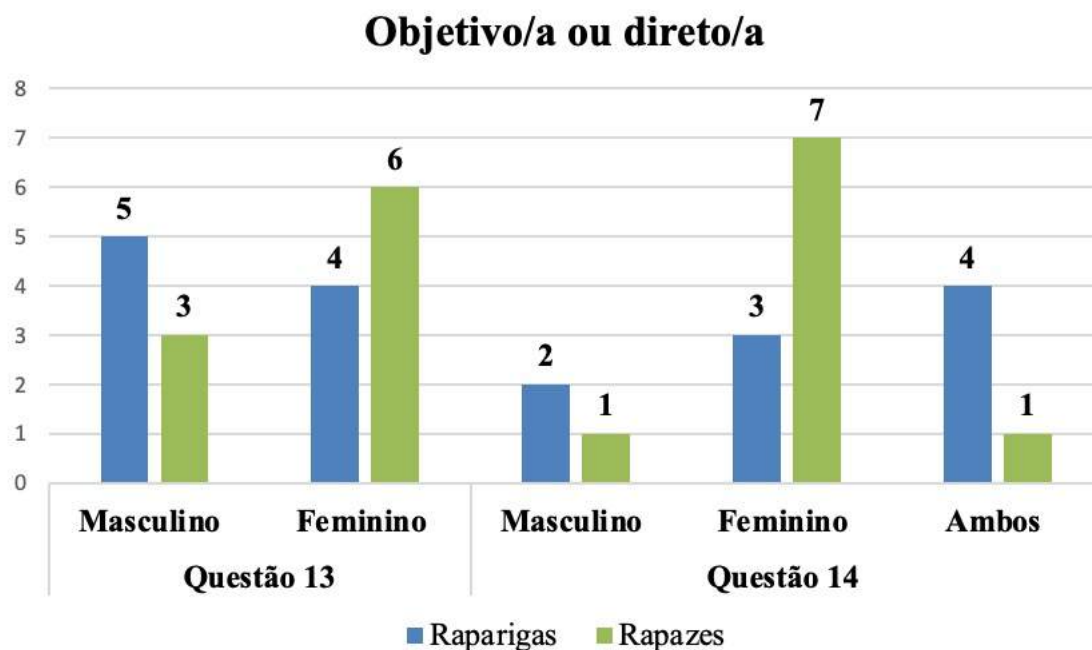


Gráfico 5. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Objetivo/a ou direto/a”

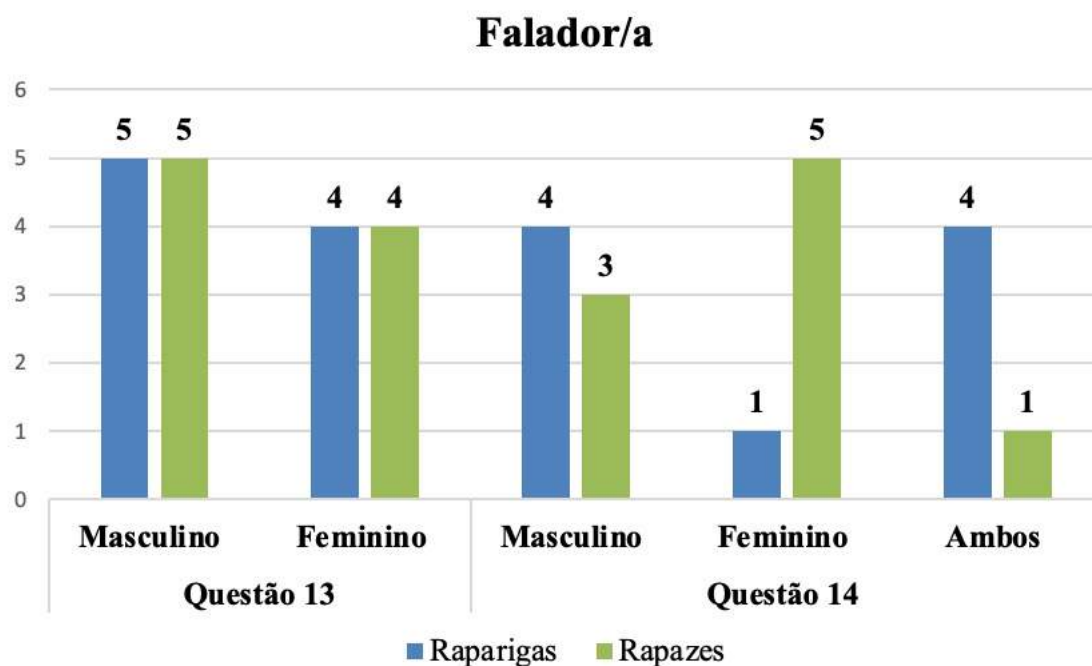


Gráfico 6. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Falador/a”

Preocupado/a com a própria aparência

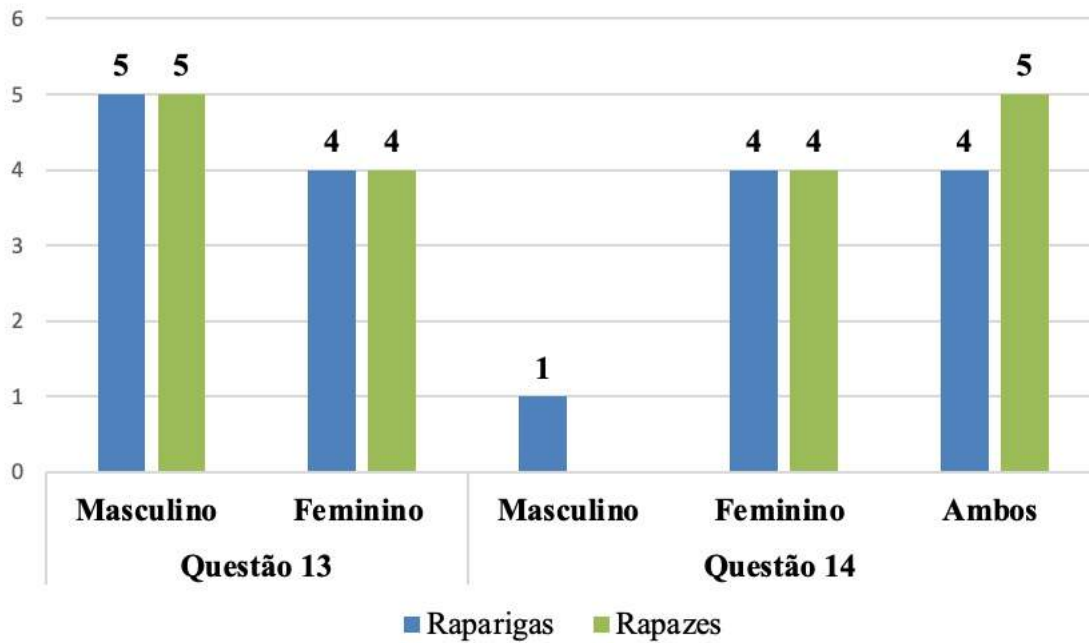


Gráfico 7. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Preocupado/a com a própria aparência”

Autoconfiança

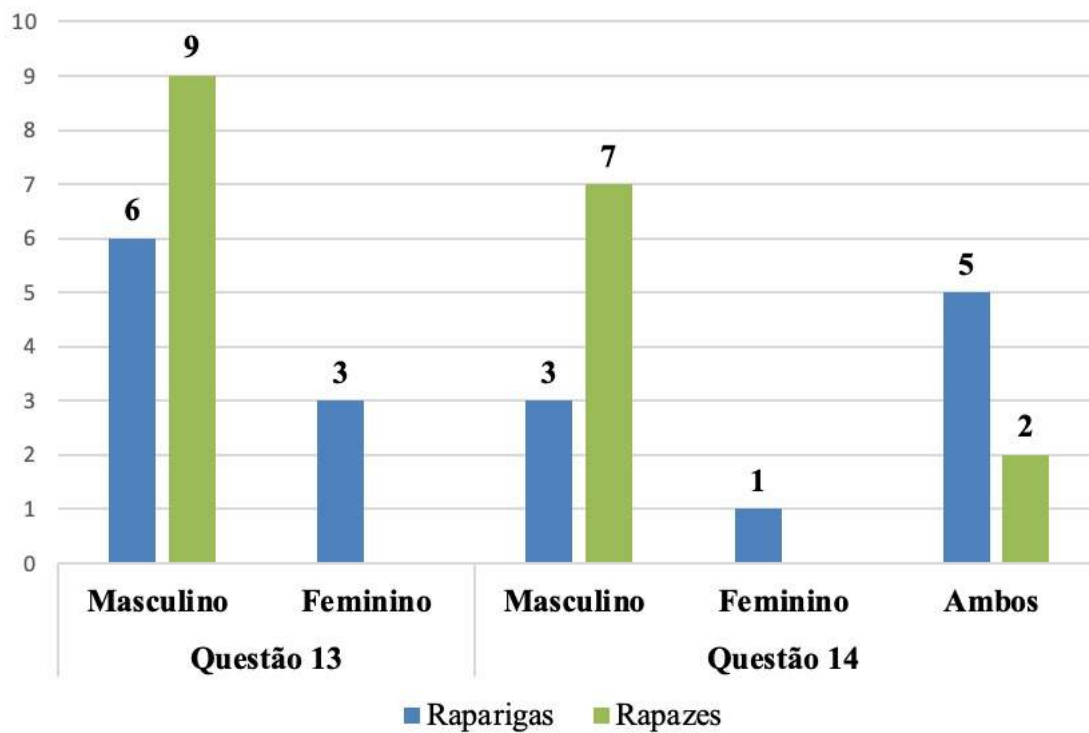


Gráfico 8. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Autoconfiança”

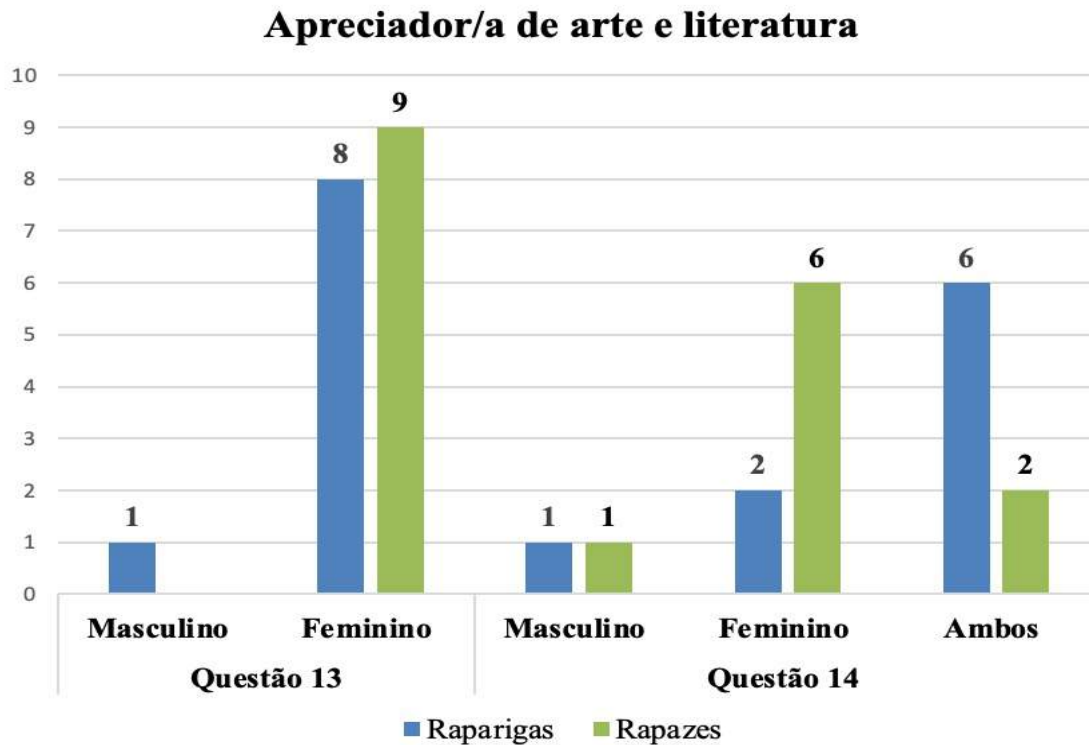


Gráfico 9. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de arte e literatura”

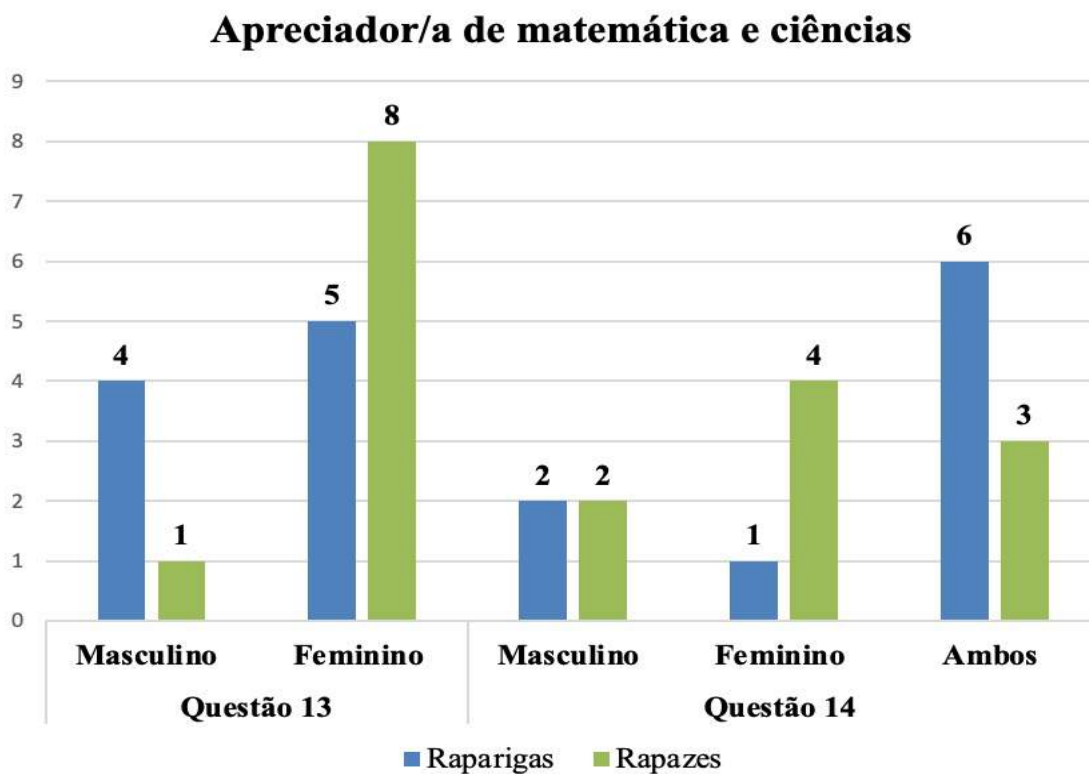


Gráfico 10. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Apreciador/a de matemática e ciências”

Solidário

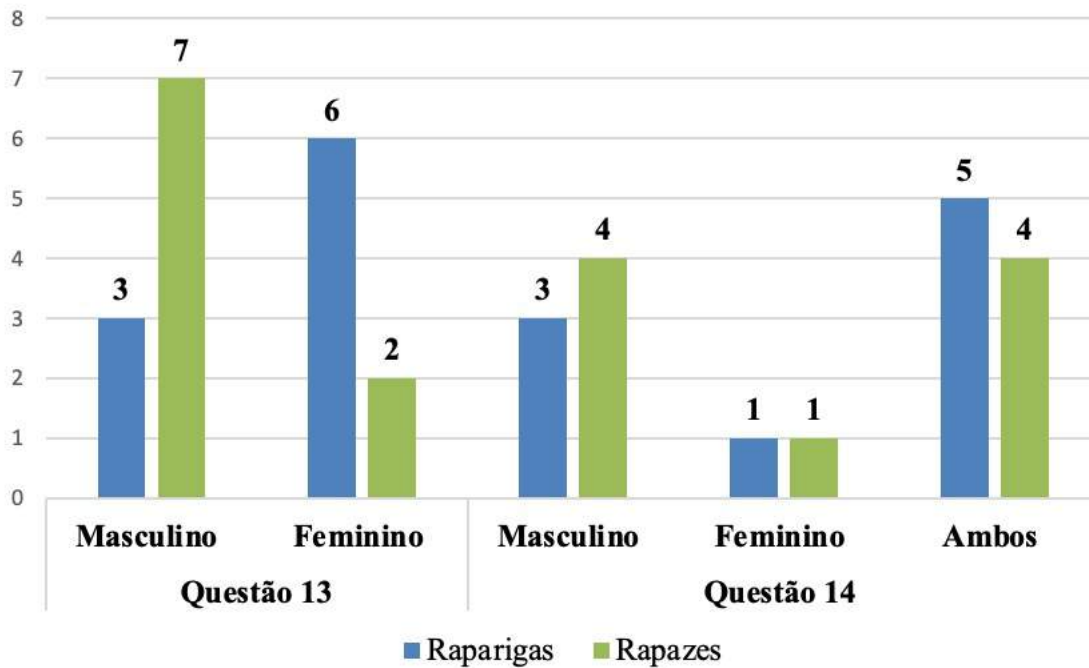


Gráfico 11. Comparativo das respostas obtidas relativamente à característica “Solidário/a”

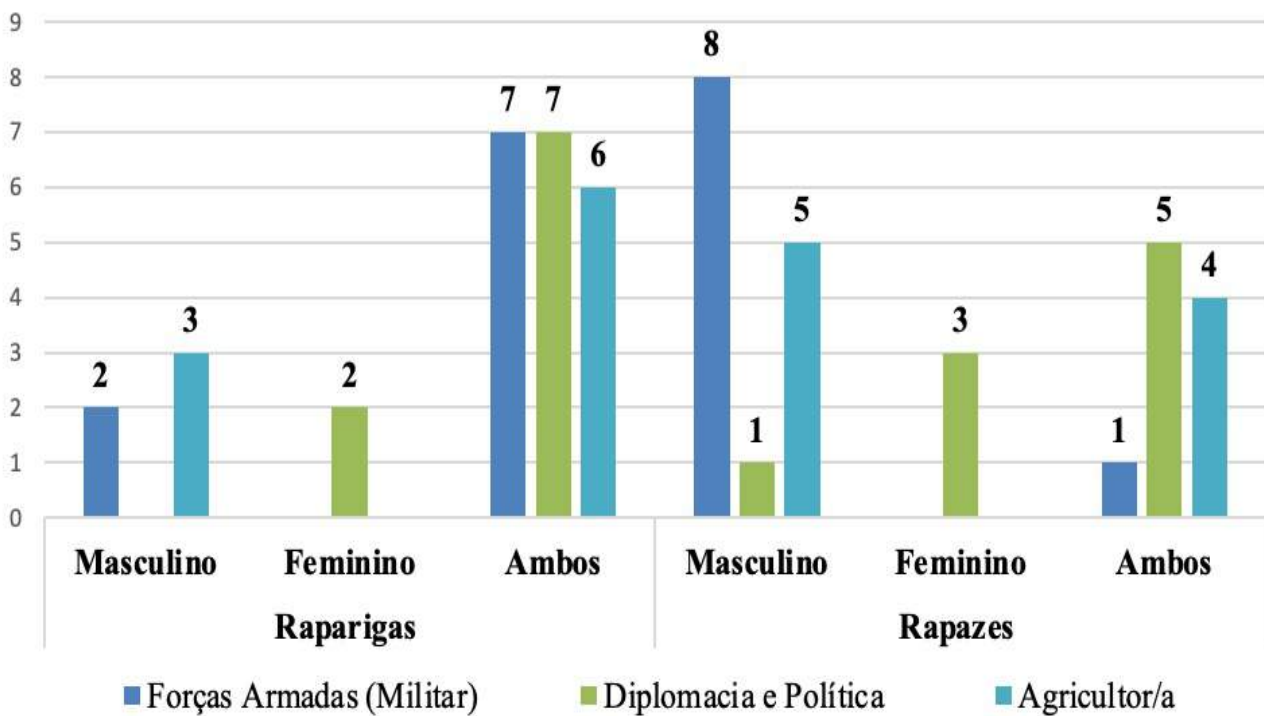


Gráfico 12. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 1)

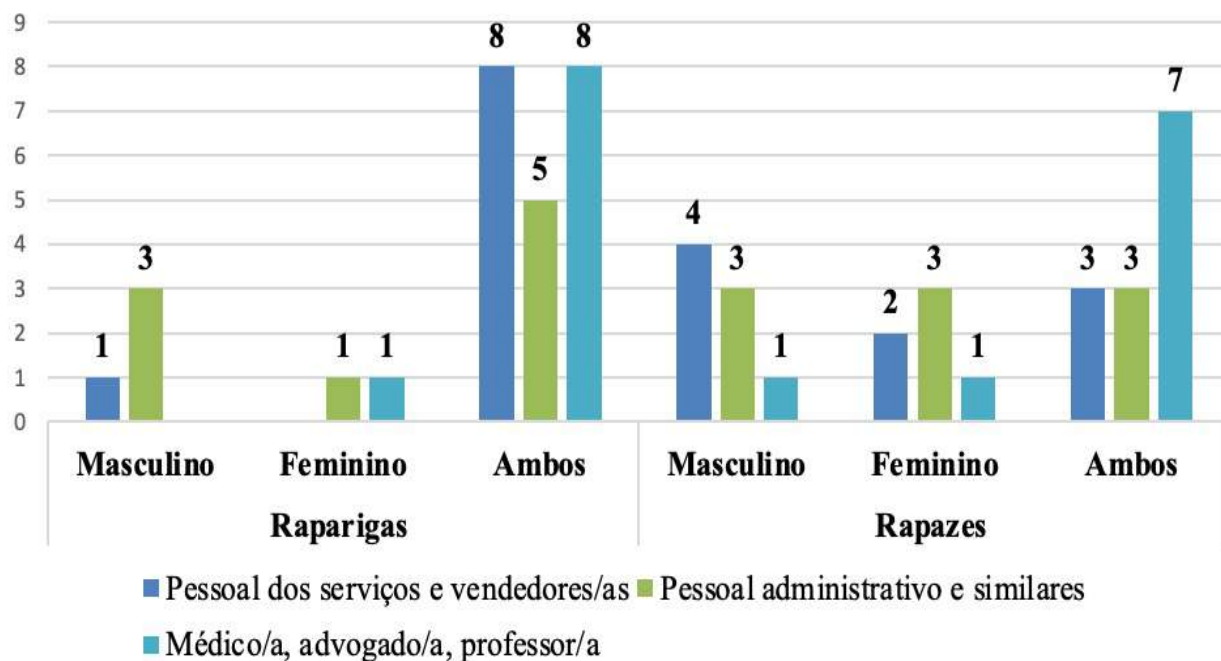


Gráfico 13. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 2)

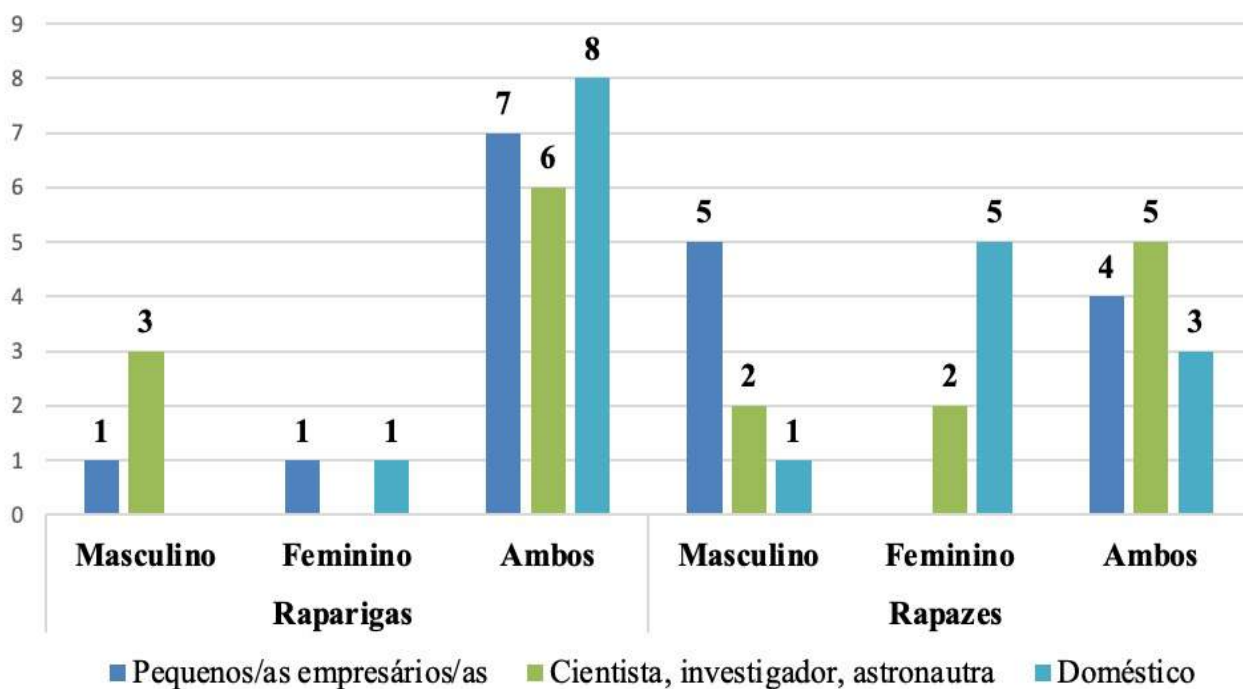


Gráfico 14. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 3)

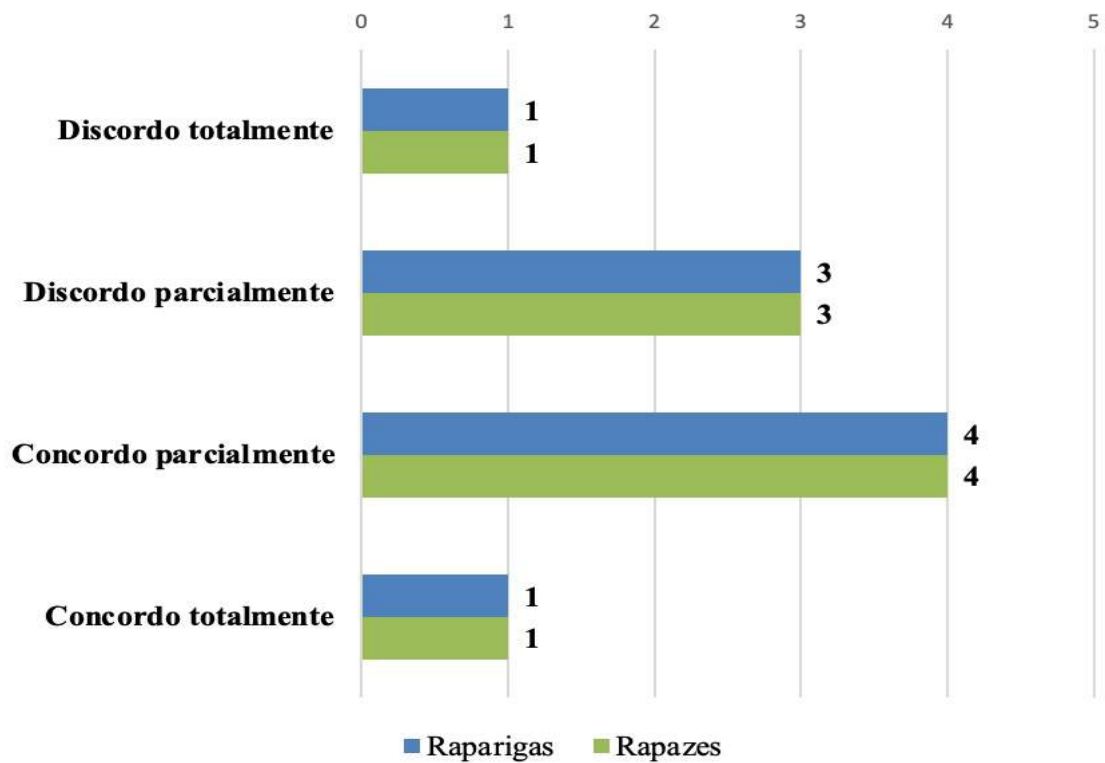


Gráfico 15. Respostas obtidas à afirmação “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género”

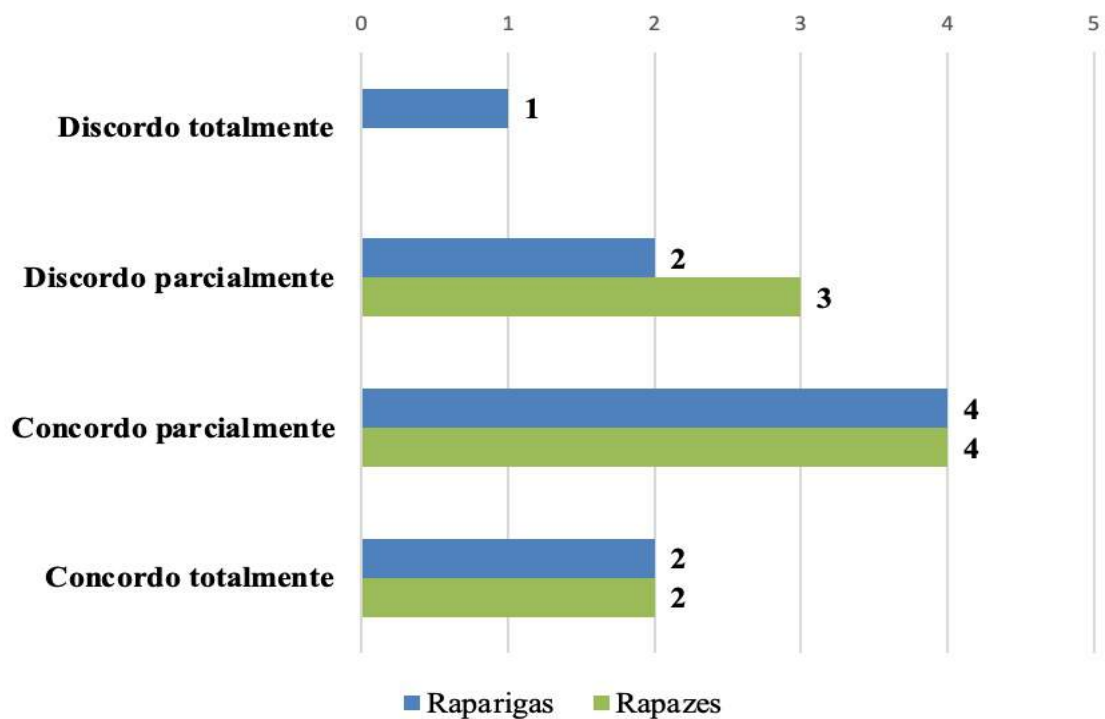


Gráfico 16. Respostas obtidas à afirmação “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas (política, economia, trabalho, entre outros)”

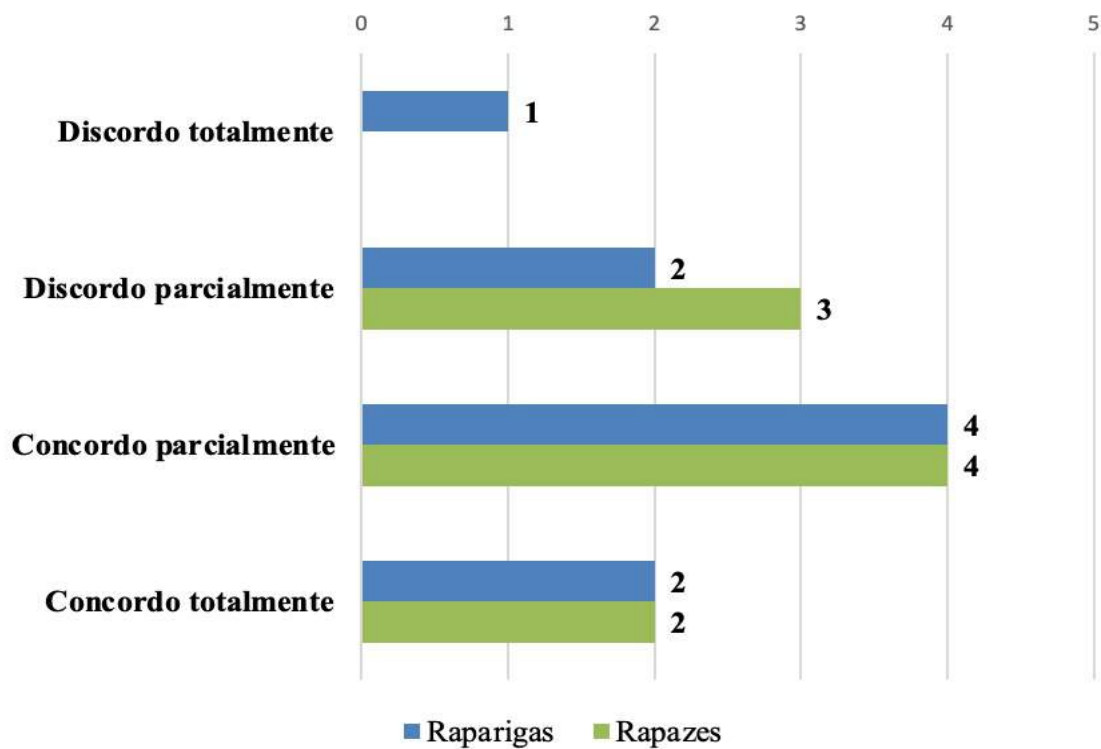


Gráfico 17. Respostas obtidas à afirmação "A educação realizada em casa contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género"

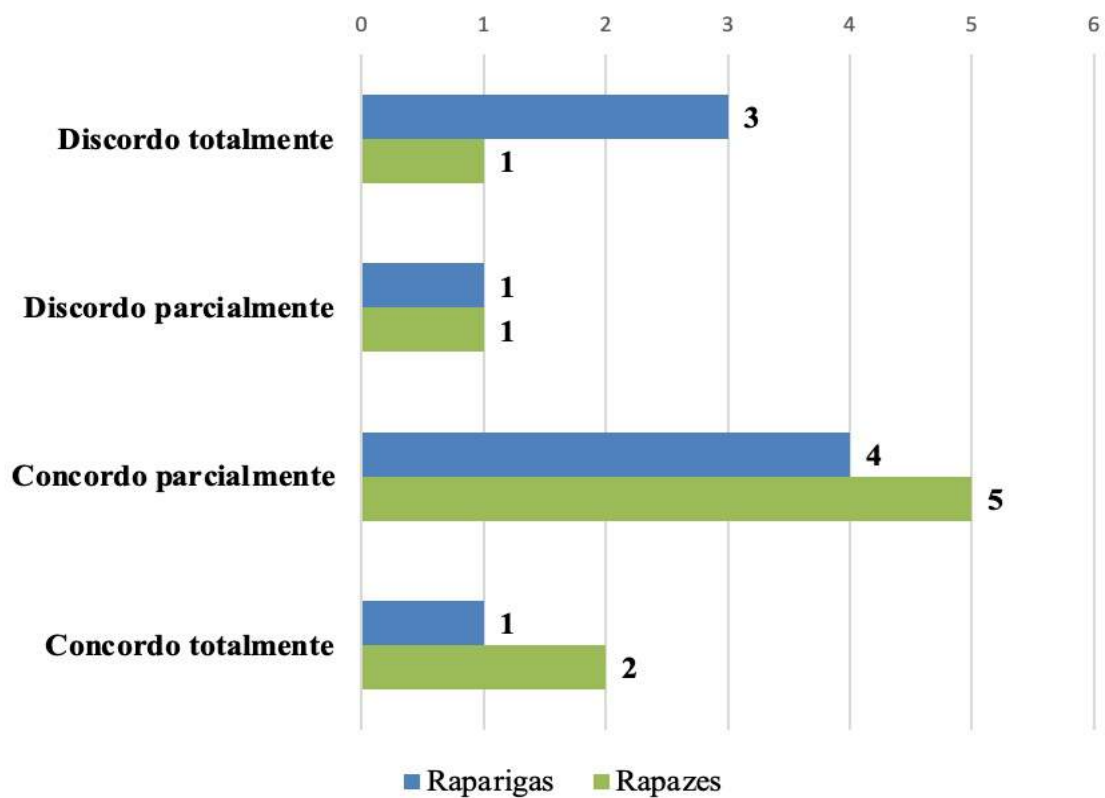


Gráfico 18. Respostas obtidas à afirmação "A educação contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género"

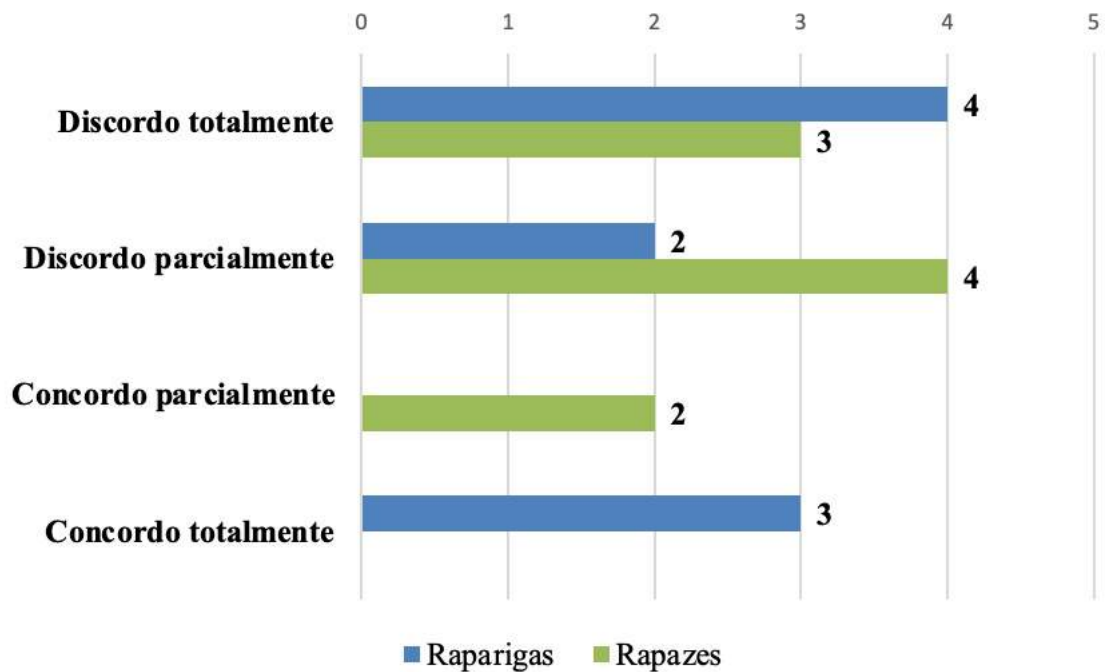


Gráfico 19. Respostas obtidas à afirmação "Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género"

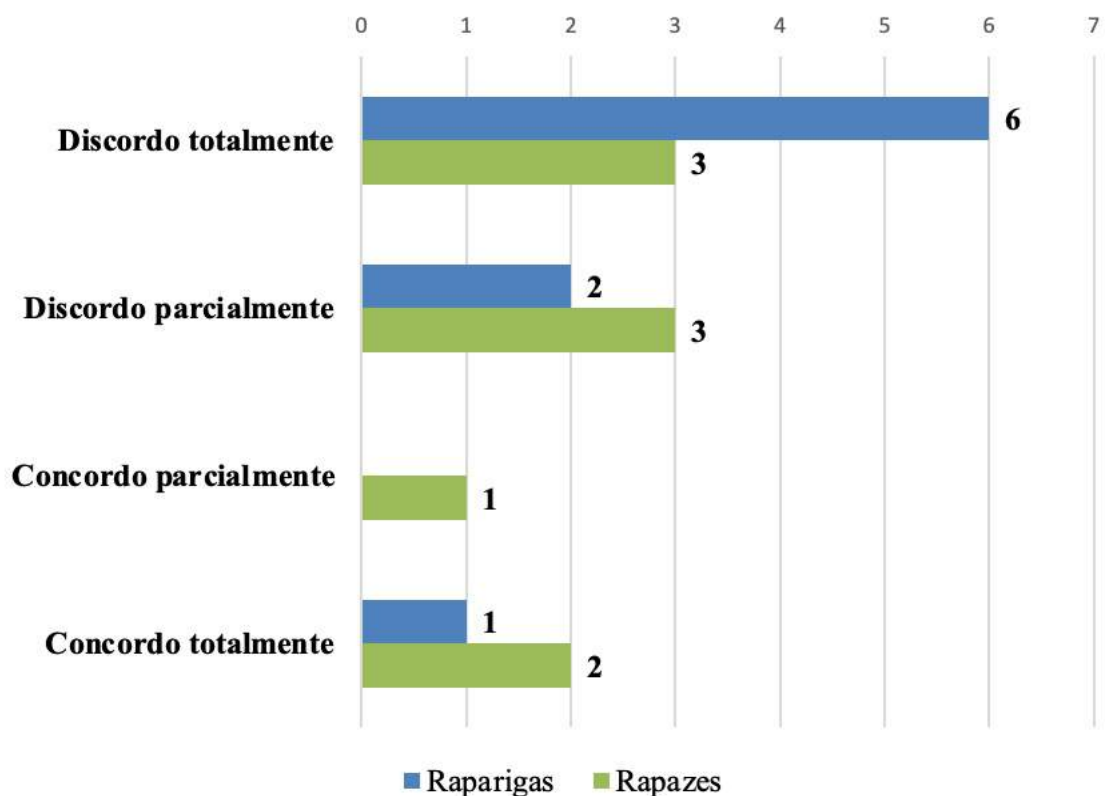


Gráfico 20. Respostas obtidas à afirmação "Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente, das mulheres"

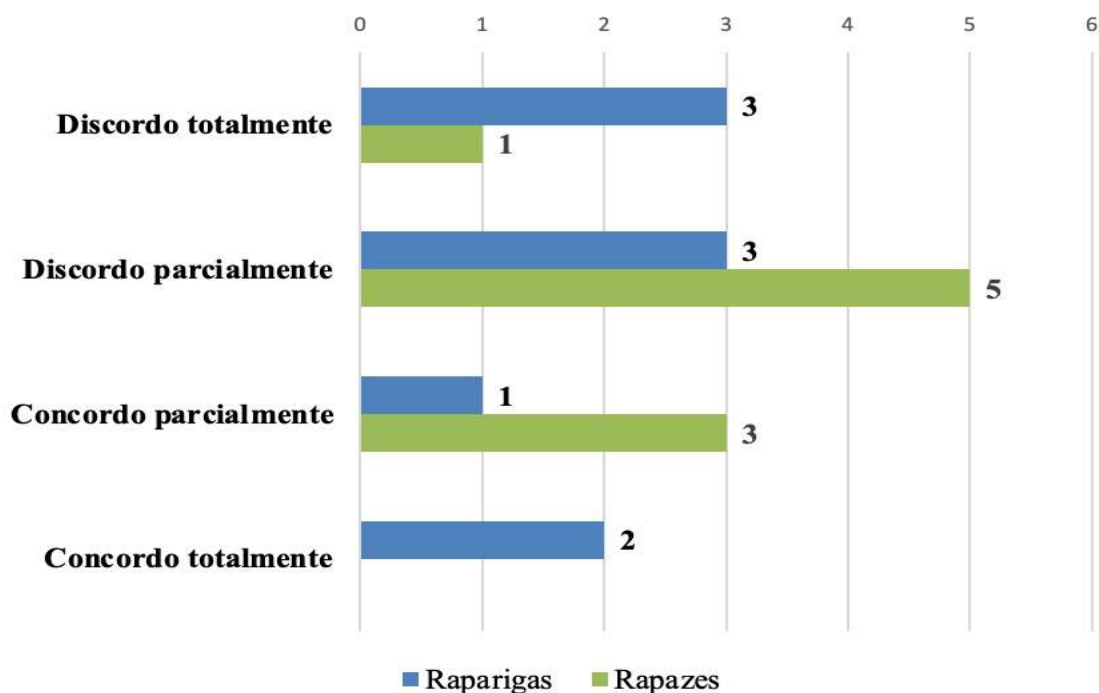


Gráfico 21. Respostas obtidas à afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso na carreira profissional”

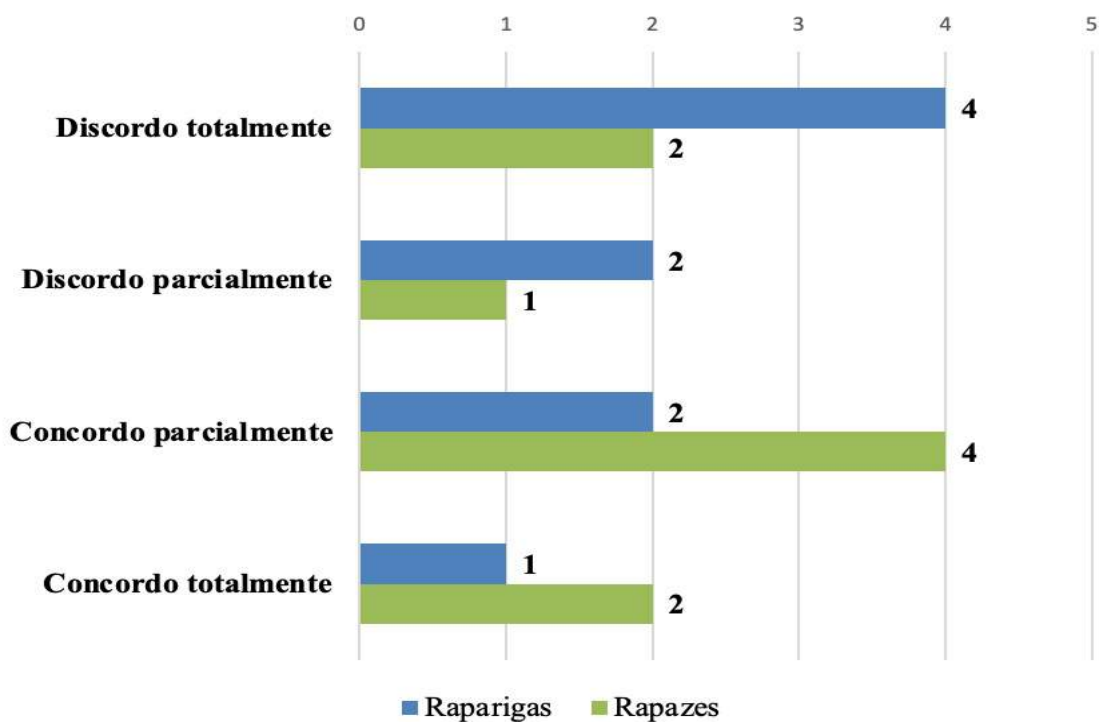


Gráfico 22. Respostas obtidas à afirmação "Se uma mulher ganhar mais do que o homem pode afetar a estabilidade conjugal"

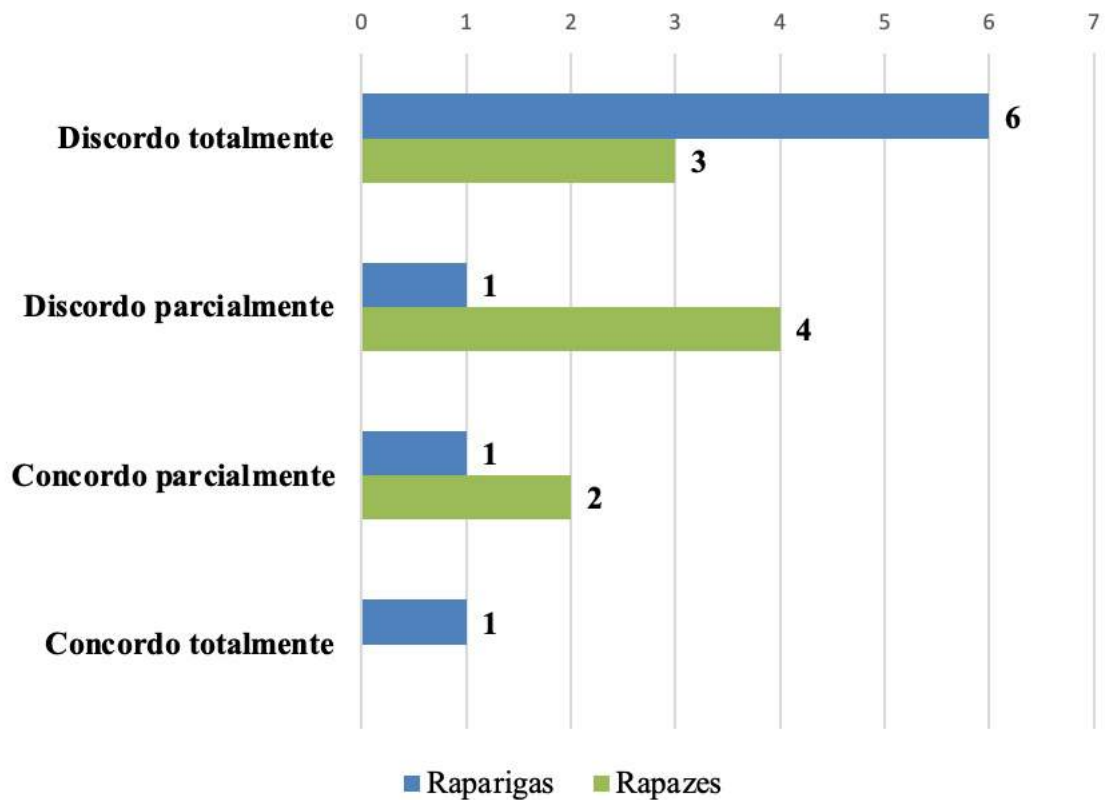


Gráfico 23. Respostas obtidas à afirmação "É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral, o homem deve ter o poder final de decisão"

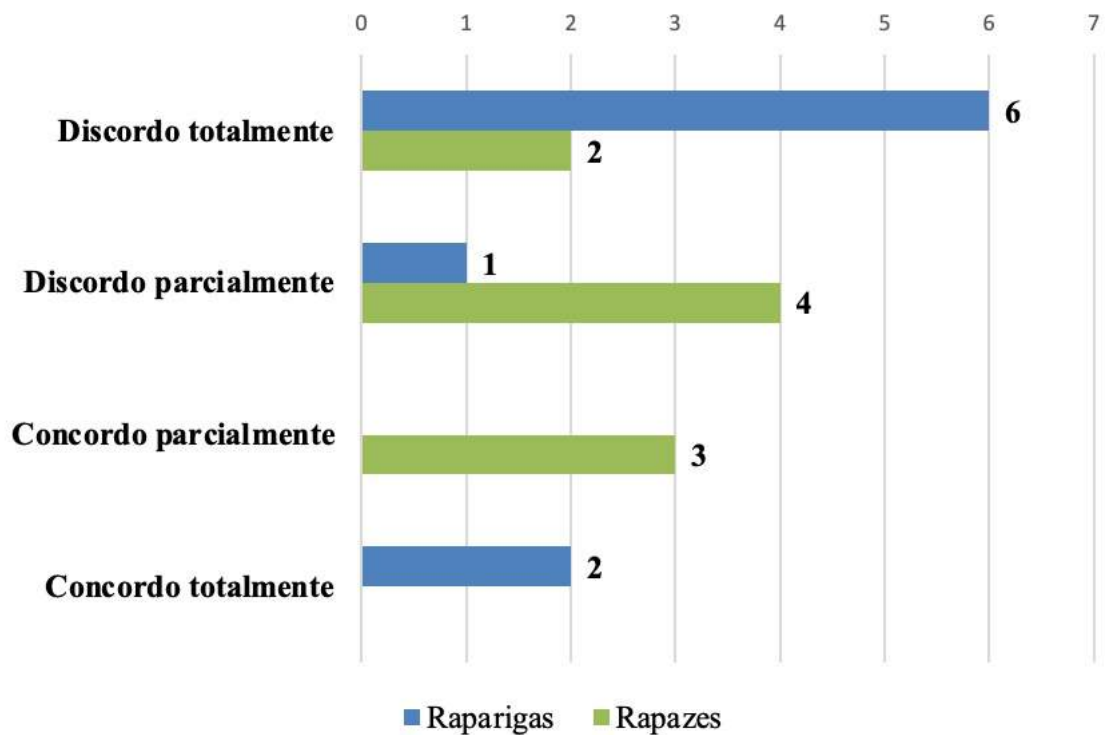


Gráfico 24. Respostas obtidas à afirmação "As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural"

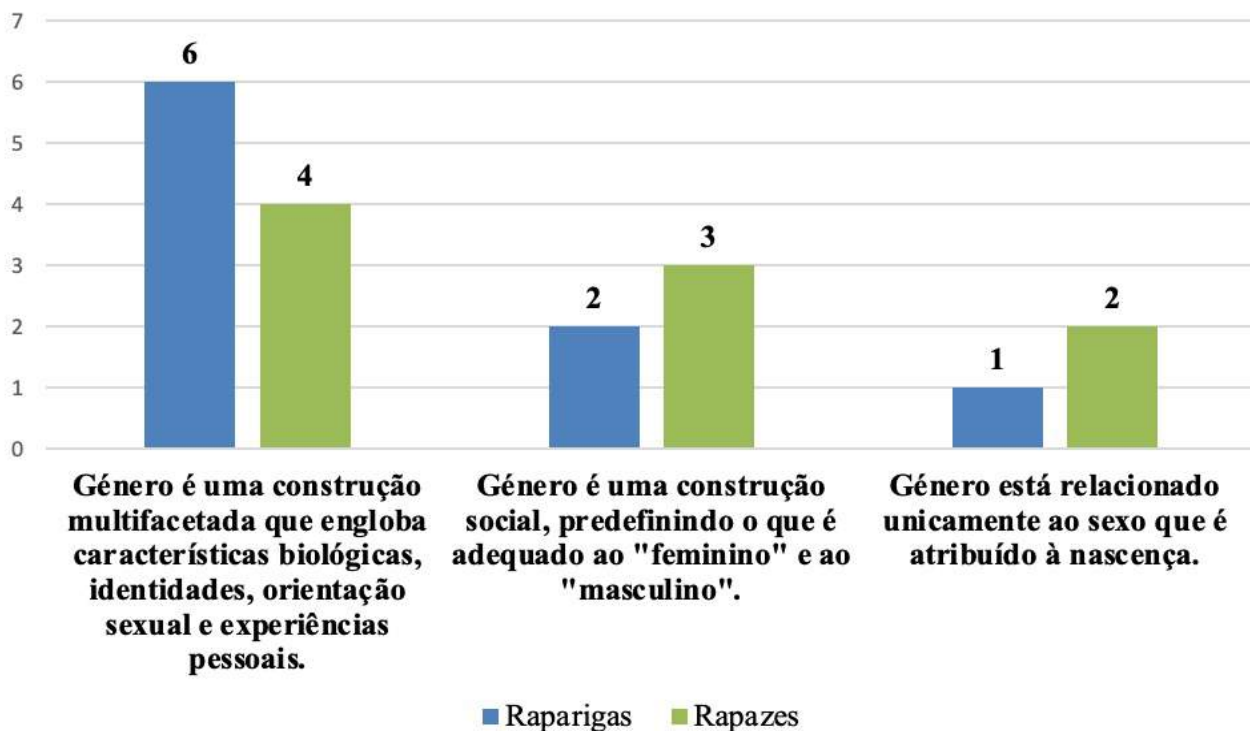


Gráfico 25. Respostas obtidas à questão relativa à definição de “Género”

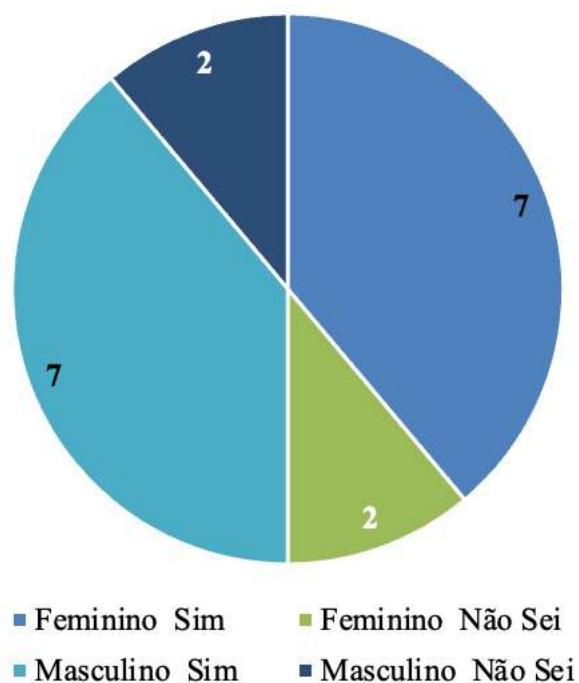


Gráfico 26. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?"

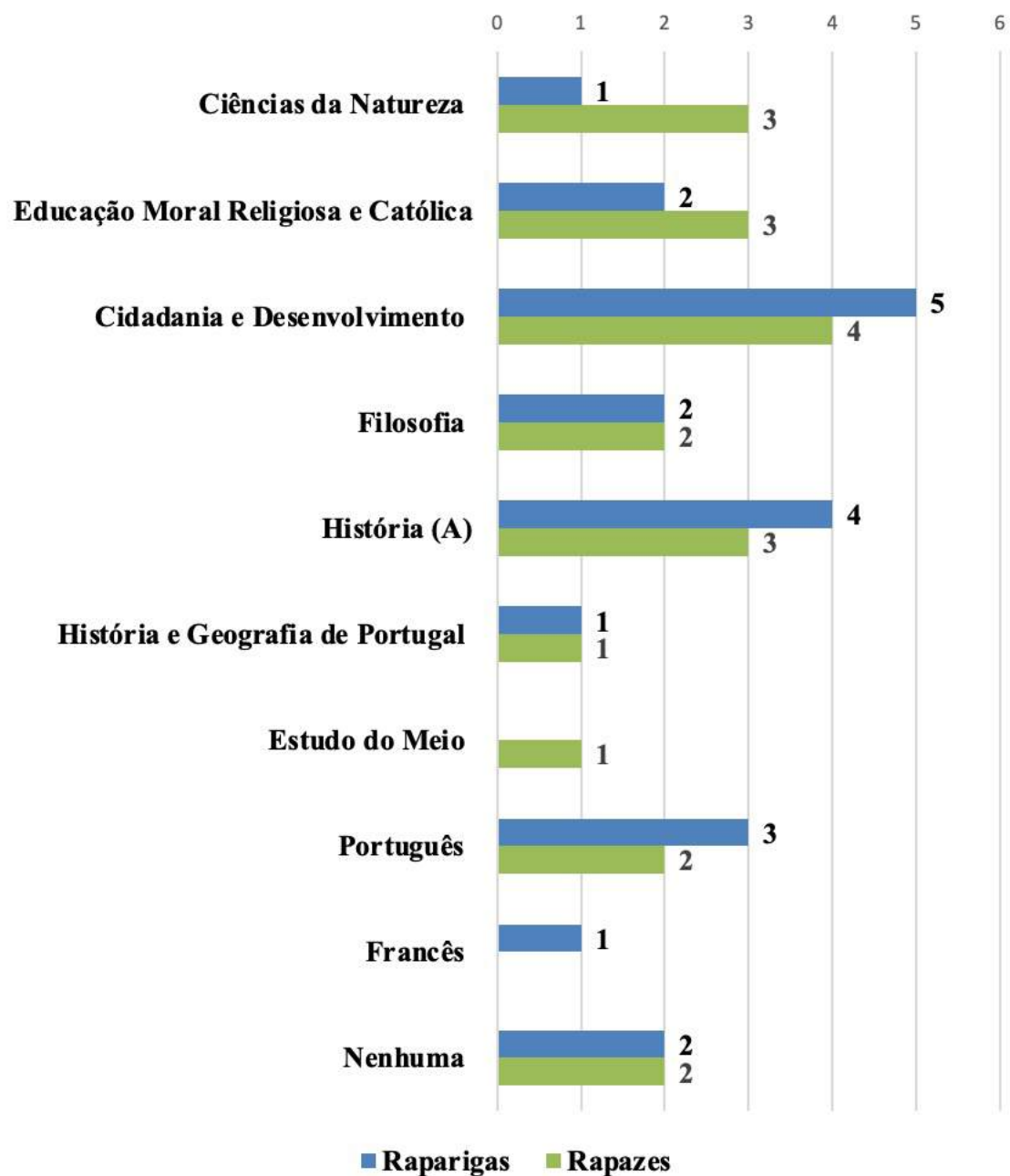


Gráfico 27. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas

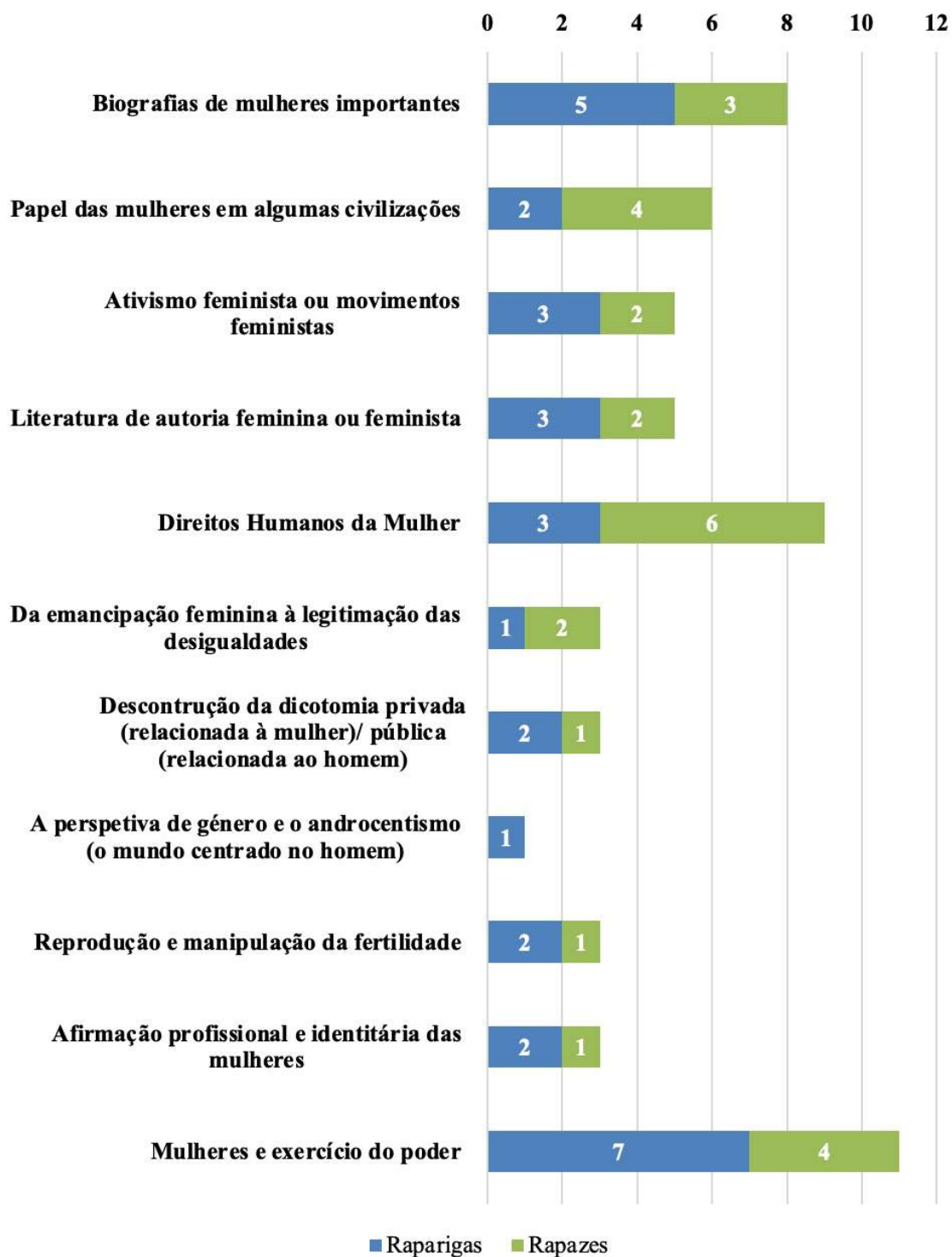


Gráfico 28. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos

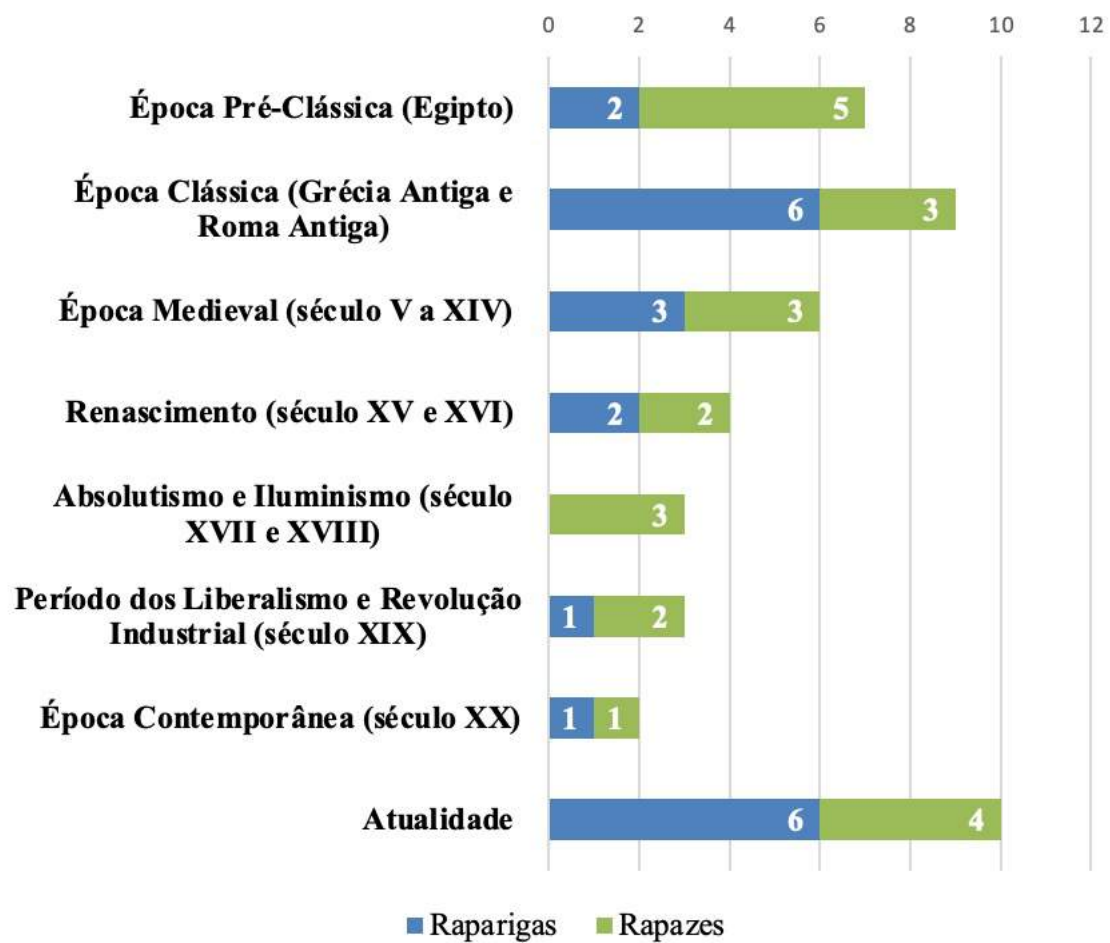


Gráfico 29. Respostas à questão relativa aos períodos históricos

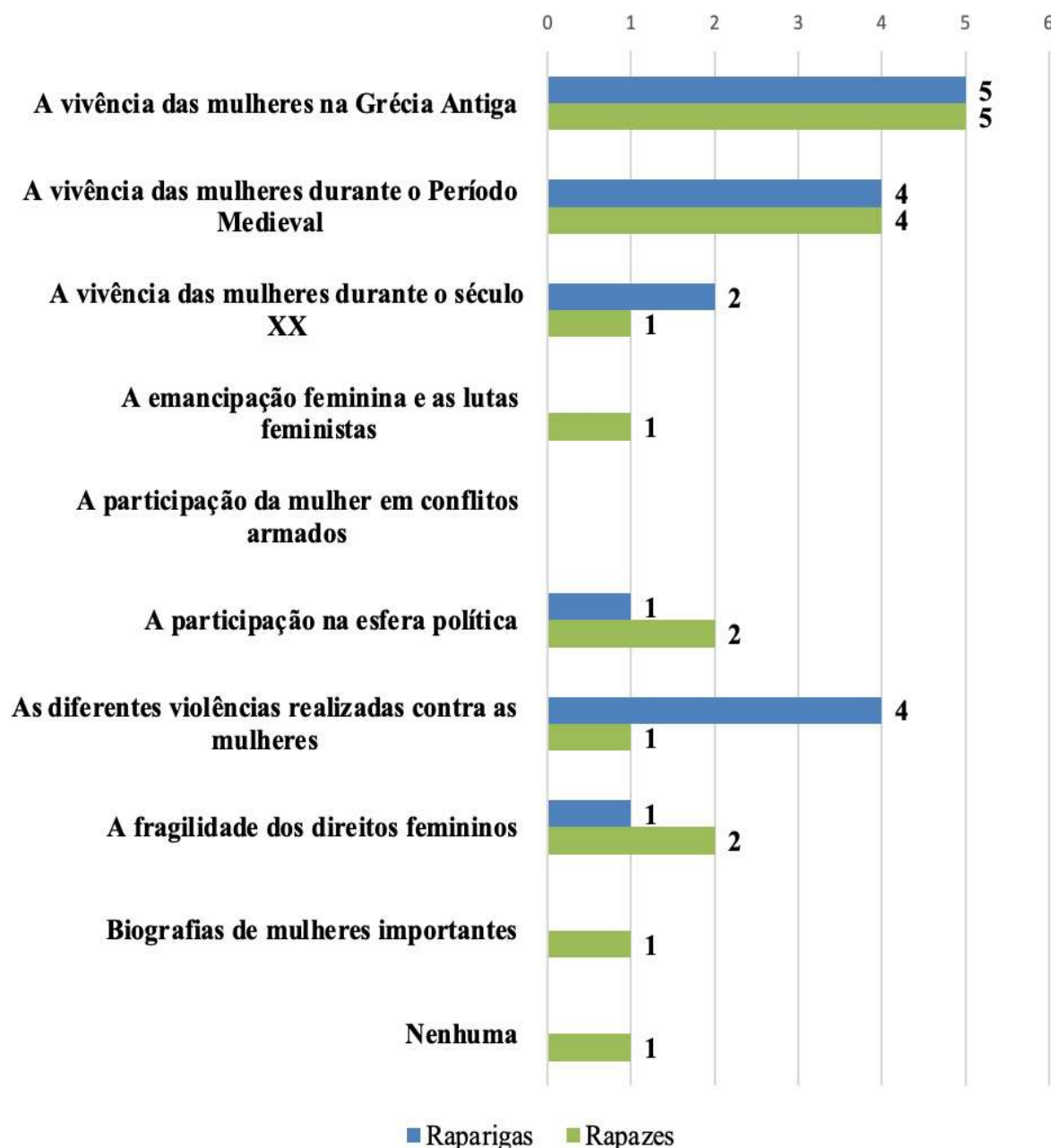


Gráfico 30. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?"

Tabela 11. Respostas à questão "Em que medida?"

Questionário	Resposta
7CM1	“Ajudou me a entender um pouco de como funcionava a igualdade de género e as mulheres em si nos anos passados.”
7CM2	“Não sei”.
7CM3	“.”
7CM4	“Não sei justificar a minha resposta à questão anterior!”
7CM5	“Sim porque em cada cultura a mulher tem direitos e deveres”.
7CM6	“Pois as mulheres também devem ter os mesmos direitos dos homens!”
7CM7	“Não sei.”
7CM8	“.”
7CM9	“Não pois a maioria das intervenções não fizeram sentido com a igualdade de género”.
7CF1	“Fez me perceber que antigamente as mulheres sofriam muito mais do que hoje em dia e que para termos a liberdade que temos hoje foi preciso muito esforço da parte das mulheres.”
7CF2	“Pouco”.
7CF3	“Não sei”.
7CF4	“Não sei”.
7CF5	“Simplesmente fico a saber mais coisas e a pensar um pouco diferente do antes sobre algumas "histórias".”
7CF6	“Sim, quando alguns alunos fazem certas intervenções em relação a por exemplo, quando dão a sua opinião sobre o que as mulheres devem fazer, sendo comentários machistas, ou até mesmo igualdade de género.”
7CF7	“Nao sei”.
7CF8	“N sei”.
7CF9	“Na medida que nos faz aprender sempre mais um pouco sobre a vida da mulher.”

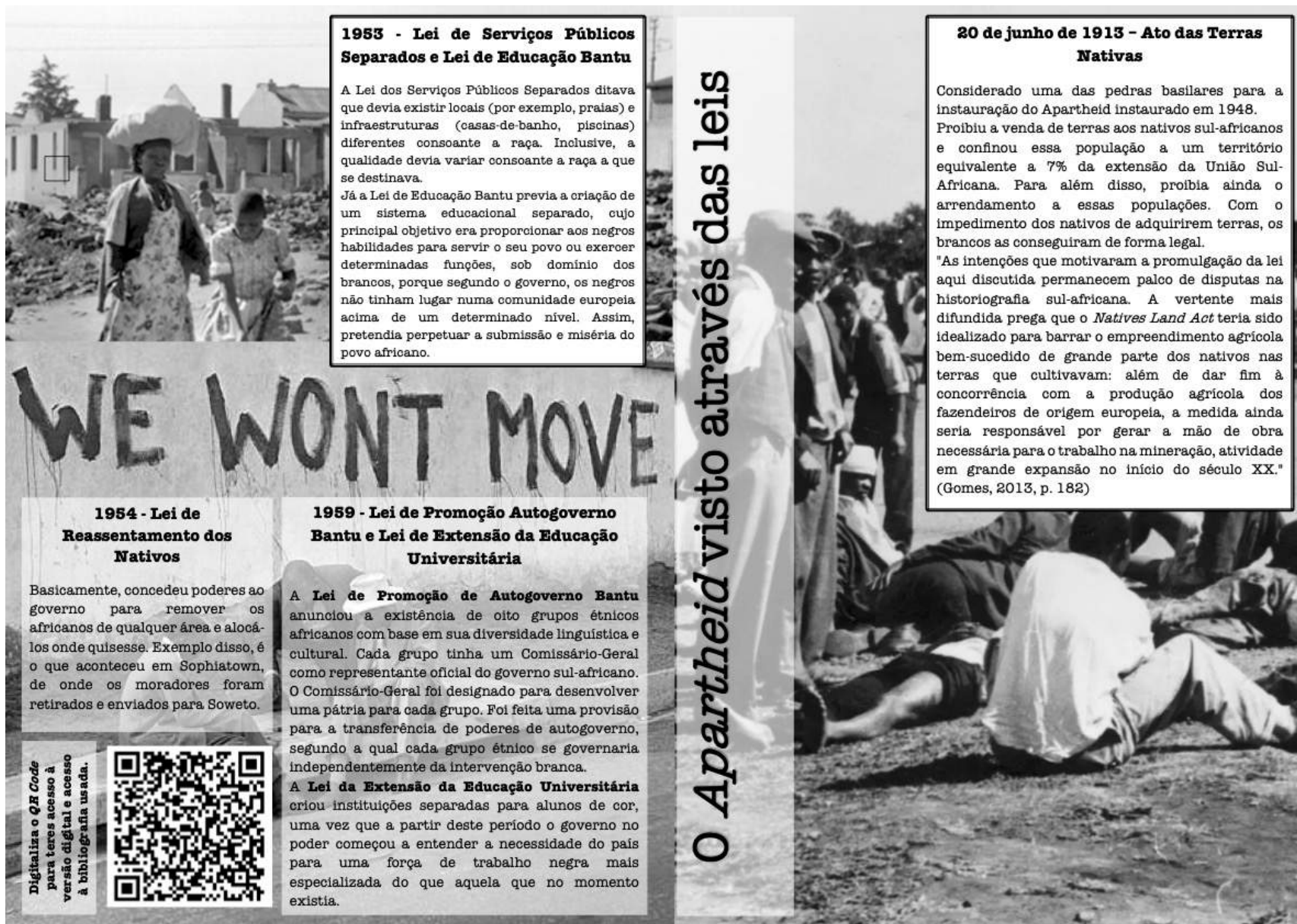


Figura 34. Panfleto desenvolvido para explorar o *Apartheid* (parte 1)



Figura 35. Panfleto desenvolvido para explorar o *Apartheid* (parte 2)

Tabela 12. Quadro-resumo dos temas trabalhados pelos alunos ao longo do ano letivo no Ensino Secundário

Aluno	Tema 1 (Introdução)	Tema 2 (Direitos Humanos)	Tema 3 (Escravidura e situações análogas)	Tema 4 (Direitos da Mulher e a sua condição)
A12	Os homens também podem ser feministas!	Direito à Educação	O tráfico humano e o propósito de tal evento	As mulheres islâmicas e as mulheres portuguesas
B12	De GLS a LGBTQI+	Direito à Liberdade	Abolição da escravatura no Brasil	A condição da mulher no filme “Elementos Secretos”
C12	Ada Lovelace, a primeira programadora	Direito à Liberdade	A escravatura nos campos de concentração	A condição da mulher no trabalho
D12	História de Género e das Mulheres	Direito à Habitação	A escravatura na Europa e em Portugal	A evolução da mulher na ciência
E12	A Princesa Diana e a desmistificação em torno da SIDA	Direitos Fundamentais dos Povos Indígenas	Exploração Infantil	As mulheres de conforto – silenciadas e esquecidas
F12	Fala-se de Feminismo ou de Feminismos?	Direito à Educação	O início da escravatura	A Segunda Onda do Feminismo
G12	História de Género e das Mulheres	Direito à Liberdade de Expressão	<i>Os gulags</i>	A Primeira Onda do Feminismo
H12	Ada Lovelace, a primeira programadora	Direito ao Trabalho	A vida das mulheres escravas grávidas no Brasil	A violência contra a Mulher
I12	O que é a masculinidade?	Direito à Emigração	A escravatura nos tempos modernos	A mulher na política

J12	O que é uma sociedade patriarcal?	Mutilação Genital Feminina	Prostituição Forçada – uma forma de escravatura	A moda como expressão de liberdade feminina
L12	O que é uma sociedade patriarcal?	Direito à Expressão	Escravatura moderna	A condição da mulher no século XVIII
M12	De GLS a LGBTQI+	Direito ao Aborto	A escravatura espalhada no mundo	As mulheres nos “Loucos Anos 20”
N12	História de Género e das Mulheres	Direito à Liberdade de Expressão	Servidão – uma escravatura velada	A mulher a partir do ecrã
O12	A Princesa Diana e a desmistificação em torno da SIDA	A proibição da Escravatura	A escravatura	A Terceira Onda do Feminismo
P12	A afirmação de “género” como categoria analítica	Evolução do conceito “Direitos Humanos”	Escravatura Moderna	A “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” <i>versus</i> a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”
Q12	Fala-se de Feminismo ou de Feminismos?	Direito à Educação	Escravatura Indígena	A evolução das mulheres na Educação
R12	A afirmação de “género” como categoria analítica	Direito à Expressão	A complexidade da escravatura em África	As mulheres no mundo tecnológico
S12	O que é a masculinidade?	Direito à Liberdade de Expressão e Pensamento	A escravatura	A condição da mulher escrava
T12	Os homens também podem ser feministas!	Direito à Educação	A escravatura – evolução	Os direitos reprodutivos da mulher

História A – 12º ano

Regimes Totalitários e Autoritários

Guião Exploratório



Ano: 2021

IMDb: 7.4/10

“**Como se tornar um Tirano**” é uma minissérie, original da Netflix, dividida em seis episódios, cada um com aproximadamente trinta minutos de duração. Cada episódio tem uma temática e recai sobre um ditador específico:

- **Episódio 1: “Conquistar o Poder”, Adolf Hitler;**
- Episódio 2: “Destruir os rivais”, Saddam Hussein;
- Episódio 3: “Reinar com horror”, Idi Amin;
- **Episódio 4: “Controlar a verdade”, Josef Estaline;**
- Episódio 5: “Criar uma nova sociedade”, Muammar Gaddafi;
- Episódio 6: “Governar para sempre”, Kim Jong-un.

Iremos explorar o episódio 1 e 4. Para isso, tem atenção às questões apresentadas abaixo. Cada episódio tem o seu conjunto de perguntas.

Figura 36. Guião Exploratório dos episódios da minissérie *Como ser um Tirano* (página 1)

Episódio 1: “Conquistar o poder”, 30 minutos

“Na autocracia há que seguir as regras do manual do tirano, e o caminho para o estrelato ditatorial começa com um dos mais brutais nomes da História: Adolf Hitler.”¹ Neste episódio é explorado as fases da ascensão de poder de Hitler e quais foram as táticas por ele utilizadas.

1. O que define um “tirano”?
2. Nomeia quais são as táticas que Hitler utiliza para chegar ao poder.
3. Indica qual a importância do “marketing” para o fortalecimento do partido.
4. Ao construir a sua equipa de confiança, Hitler atenta ao mais pequeno pormenor. Quais são os requisitos principais?
5. Quais são as “categorias” principais para formar um esquadrão que permita a ascensão do líder? Neste caso, Adolf Hitler.
6. Que poderes o “Decreto de Emergência” dá a Hitler?

Episódio 4: “Controlar a verdade”, 26 minutos

“Através de uma política de relações-públicas dominadora, revisionista e de censura, o autocrata soviético José Estaline encarava a verdade como uma ferramenta flexível.”² Este episódio, por seu turno, explora os instrumentos de censura utilizados na URSS, o seu impacto e, por fim, a distorção da verdade em favor do regime instaurado.

1. Ao contrário dos outros ditadores, que edificaram os seus regimes, o de Estaline diferencia-se por uma razão particular. Qual é?
2. Indica três dos assuntos proibidos e, conseqüentemente, censurados, na URSS.
3. Indica qual foi o acontecimento, que decorreu na Ucrânia, que a URSS tentou “eliminar” de toda a imprensa, tanto nacional como internacional.
4. Explica o que levou a que esse acontecimento ocorresse.
5. Estaline pretende destruir dois pilares da sociedade russa e substituí-los pelos ideais e dogmas do Marxismo-Leninismo. Quais são?
6. Indica as razões pelas quais Estaline quer destruir a Igreja.

¹ Nota introdutória do episódio, presente na plataforma Netflix.

² Nota introdutória do episódio, presente na plataforma Netflix.

Tabela 13. Principais frases das reflexões realizadas pelos alunos relativamente à problemática de Marajó

Importância da apresentação da temática
<p>“Foi muito importante para podermos saber a realidade de outras pessoas sem ser só a nossa” – Aluno D12</p> <p>...“é importante que este assunto seja debatido em escolas e se espalhe para quem tenha posse de ajudar, o faça com mais facilidade.” – Aluno E12</p> <p>“No entanto, é de extrema importância que as pessoas tomem consciência da situação e que comecem a debater e a tentar arranjar medidas para ajudar estas crianças.” – Aluno G12</p> <p>“É importante as escolas abordarem esses temas porque nos faz abrir os olhos para a realidade e nos faz perceber que em muitas zonas do mundo, a condição das pessoas não evoluíram.” – Aluno L12</p> <p>“Em primeiro lugar, é necessário termos conhecimento do que se passa atualmente neste ilha” – Aluno T12</p>
Crueldade da situação, violação de Direitos Humanos
<p>“Não defendo que se acabe com as suas culturas, mas sim que se pare de fazer tantas atrocidades para com as crianças inocentes que merecem estar a aproveitar a infância e a não serem violadas.” – Aluno E12</p> <p>“A corrupção que existe por trás de toda a situação envolvendo as figuras políticas é vergonhosa. Como é que um país que assina a Declaração dos Direitos Humanos é capaz de “fechar os olhos” perante uma situação dessas por anos?” – Aluno G12</p> <p>...“escondendo uma das maiores atrocidades feitas pela humanidade, o abuso infantil de todas as crianças desta zona.” – Aluno I12</p> <p>“É uma situação cruel, mas que infelizmente em pleno século XXI ainda acontece.” – Aluno H12</p> <p>“Em relação ao abuso, a sociedade Ocidental têm consciência que estes atos são fruto de abuso sexual de adultos⁹⁴ e é considerado CRIME.” – Aluno J12</p> <p>“A ilha de Marajó tomou como “moeda de troca” a dignidade humana dos seus moradores, o valor base da declaração dos direitos humanos.” – Aluno N12</p>

⁹⁴ O aluno em questão posteriormente foi interrogado sobre esta afirmação e disse que pretendia dizer que o abuso sexual era praticado pelos adultos. Ou seja, pretendia dizer que era abuso sexual infantil.

“Sendo que o Brasil também assinou a Declaração dos Direitos Humanos, deveria estar a fazer um maior esforço para acabar com estes casos, mas se mesmo na capital do país também acontecem tantas violações dos direitos humanos, claro que numa ilha isolada de tudo o resto iria ser pior e os casos seriam muito maiores.” – Aluno Q12

“Devemos punir os agressores de forma a garantir que estas práticas sociais não se voltem a repetir, respeitando os direitos humanos, pois a base destes é a dignidade.” – T12

Descrição de sentimentos pessoais

“Para concluir, não acho correto isto estar acontecer, por falta de governo e ordem, estas crianças não estão em segurança.” – Aluno B12

“Na minha opinião, o que fazem na ilha de Marajó é muito errado, mas será que penso assim por ter uma mente ocidental?” – Aluno C12

“Ao escrever isto me sinto chateada e revoltada por não fazerem nada, simplesmente tapam os olhos e finjam que está tudo bem.” – Aluno D12

“A meu ver, é muito triste pensar que estas coisas horríveis existem enquanto reclamamos, muitas vezes, de barriga cheia.” – Aluno L12

“Porque a mim faz-me bastante confusão como em pleno 2024, século 21 esta situação ainda se prolonga.” – Aluno Q12

Questão estrutural e cultural

“As crianças, com consentimento dos pais, vão para os rios à procura de balsas (...) as crianças vão trocar comida tradicional e até seus próprios corpos por dinheiro, café, açúcar e óleo diesel.” – Aluno B12

“Em suma a ilha de Marajó deveria ser mais estudada para saber o que podemos fazer para eles viverem num ambiente natural, mas será que para o ambiente já não é normal?” – C12

...“no meu ponto de vista, as situações de abuso e violação sexual, pedofilia e do tráfico humano tornaram-se atos culturais.” – Aluno E12

“Se pensarmos na hipótese de ser prostituição, o que fazem essas crianças para eles é como se fosse uma religião, eles já nascem sabendo o que irão enfrentar e pelo que terão que passar.” – Aluno F12

“A verdade é que como isso não vem de agora, isto é algo enraizado na geração, ou seja, é quase como se fosse a cultura deles e talvez por isso não interpretam de maneira negativa o abuso sexual que é cometido.” – Aluno H12

“A cultura desta zona é algo que perturba muitos, onde esta “tradição” vem de muitas gerações atrás, onde desde sempre isso acontece.” – I12

“Constato que estas crianças e os seus pais, em idade precoce, foram criados desta maneira.” – Aluno J12

...“não julgo as próprias mães por mandarem seus filhos ganharem dinheiro desta forma até porque infelizmente é uma das únicas maneiras horríveis de sobreviver e provavelmente esses atos foram sendo ensinados de geração em geração.” – Aluno L12

“Esta cultura encontra-se já perpetuada, sendo algo que já é passado de mãe e pai para os filhos.” – Aluno N12

...“mas na minha opinião para crianças tão novas andarem em balsas para depois serem violentadas mostra que esta é sim uma questão cultural e já vem de casa.” – Aluno Q12

Questões de Género

“Estas crianças e jovens correm o risco de ser abusadas sexualmente, por isso muitas meninas engravidam cedo.” – Aluno B12

“Situações estas que envolvem os próprios políticos locais, as meninas eram e são levadas para certos locais para se prostituírem.” – Aluno G12

“O que reparo é que os pais ficam mais preocupados só quando a criança engravida, fora isso não se preocupam tanto.” – Aluno H12

“Tanto raparigas, quanto rapazes o fazem sendo direcionados tanto pelos pais quanto pelos irmãos mais novos que já estão no ramo.”⁹⁵ – Aluno N12

...“cujos protagonistas são crianças, aproximadamente dos 6 aos 10 anos (...) da educação que elas/eles recebem dos pais.” – Aluno Q12

⁹⁵ Foi solicitado ao aluno esclarecimento da afirmação, o qual a corrigiu dizendo que pretendia dizer “irmãos mais velhos”.



Figura 38. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?"



Figura 39. Registo fotográfico da preparação para o debate: "O que se passa em Marajó é abuso infantil ou prostituição infantil?" (parte 2)



Figura 40. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 1)



Figura 41. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 2)



Figura 42. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 3)



Figura 43. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 4)



Figura 44. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 5)



Figura 45. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 6)



Figura 46. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 7)



Figura 47. Registo fotográfico das atividades alusivas ao Dia da Mulher (parte 8)

Mulher Portuguesa!!

“Durante meio século, até ao 25 de Abril, não pôde ouvir certas rádios, nem ler certas palavras, nem casar com uma enfermeira, nem beber *Coca-Cola*, nem andar de bicicleta ou usar um isqueiro sem licença”.



A mulher casada não podia viajar sem autorização do marido. “A Constituição Política do Estado Novo estabelecia, com o maior cinismo, no seu artigo 5.º, a igualdade dos cidadãos perante a lei, mas acrescentava: “salvas, quanto à mulher, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família”. Para transpor a fronteira sozinha, a mulher precisava, portanto, de justificar que não estava a fugir dos seus deveres de esposa e mãe, que a ida a Badajoz não comprometia o bem da família. E quem melhor para o atestar do que o chefe, o homem da casa?”

Casamento de professoras

«O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só deverá concedê-la nos termos seguintes:

1.º — Ter o pretendente bom comportamento moral e civil;

2.º — Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora.»

(Art. 3.º do Dec. n.º 27.000, de 20-11-1950)

As interessadas devem requerer a Sua Excelência o Ministro com fundamentos no artigo citado, e juntar ao requerimento documentos comprovativos da idoneidade moral e civil, bem como dos vencimentos ou rendimentos do seu marido.

Os processos respeitantes a pedidos de autorização para casamento de professoras de ensino primário devem ser acompanhados de parecer dos directores dos distritos escolares.

Também é condição indispensável ao deferimento que os pretendentes comprovem a data desde a qual se encontram na situação económica que torna possível a autorização do casamento, bem como a estabilidade que a mesma pode oferecer.

(Dec. 400, de 20-6-52, de 7-4-1951)

Código Penal, 1886

“Art. 372.º O homem casado que achar sua mulher em adultério, cuja acusação lhe não vedada, nos termos do artigo 404.º, 2.º e nesse acto matar ou a ela ou ao adúltero, ou ambos, ou lhes fizer alguma das ofensas corporais (...) será desterrado para fóra da comarca por seis meses. (...)”

3.º Aplicar-se hão também as mesmas disposições, em iguais circunstâncias, aos pais a respeito de suas filhas menores de vinte e um anos e dos corruptores delas, enquanto elas viverem debaixo do pátrio poder, salvo se os pais tiverem eles mesmo excitado, favorecido ou facilitado a corrupção. (...)”

Art. 401.º O adultério da mulher será punido com prisão maior celular de dois a oito anos, ou, em alternativa, com degrêdo temporário. (...)”

Art. 404.º O homem casado, que tiver manceba teúda e mantêda na casa conjugal, será condenado na multa de três meses a três anos.”

Mulher não anda na rua sozinha à noite!!

“As senhoras sérias, as casadas, as solteiras, casadoiras ou solteironas, as jovens, as maduras ou de idade estavam proibidas de andar sozinhas, e se o fizessem, eram levadas para a esquadra mais próxima, sob suspeita de “vagabundagem” ou “vida fácil”, até que o dia nascesse e a situação fosse bem esclarecida, junto do chefe e com direito a levantar-se um auto, quer dizer, até que um homem, marido, irmão, pai, tutor, tio, (...) justificasse a necessidade de a “sua” mulher ter de sair à noite sem companhia masculina.”

Prostituição

A prostituição “foi proibida, em Portugal, a partir de 1 de Janeiro de 1963, por força do decreto-lei n.º 44 579. Até então – entre 1853 e 1962 – a atividade das trabalhadoras do sexo estavam regulamentadas, o mesmo é dizer que ser prostituta era uma profissão, desde que exercida nas chamadas casas de tolerância (assim chamadas porque eram toleradas), onde se faziam inspeções sanitárias semanais para despistar a sífilis e outras doenças sexualmente transmissíveis.”

A lei equiparava as prostitutas aos vadios e a punição era o internamento, em casas de trabalho ou colónias agrícolas, por um período de seis meses a três anos.

Eram as únicas mulheres que podiam andar sozinhas na rua à noite!

Figura 48. Panfleto “Mulher Portuguesa” (página 1)

196-261/98
 Livro "Novas Cartas Portuguesas", de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa.
 Exm^{ta} Senhora
 Director-Geral da Informação:

1) Este livro é constituído por uma série de textos em prosa e versos ligados à história Mariana, mas em que se prescinde sempre a emancipação da mulher em todos os seus aspectos, através de histórias e reflexões.

2) Algumas das passagens são francamente chocantes por isonias, (v.g. págs. 48, 88, 98, 102, 122, 140, 164, 188, 214, 216, 246, 284, 316 e 318), constituindo uma ofensa aos costumes e à moral vigente no País.

CONCLUINDO: Sou do parecer que se proíba a circulação no País do livro em referência, enviando-se o mesmo à Polícia Judiciária para efeitos de instrução do processo-crime.

Lisboa, 25 de Maio de 1972
 EMC/MBT

“Era perversa: dormia toda nua, os peitos soltos e brandos muito brancos expostos tal como os seus mamilos largos, róseos, distendidos.

Durante o dia andava em casa com as blusas desabotoadas e sentava-se de qualquer maneira com os fatos a subirem-lhe sempre a meio das coxas, deixando antever entre as pernas uma escuridão macia, amolentada na sua meia penumbra.

Era perversa: (...)
 Era perversa: (...)
 Era perversa: (...)
 Era perversa: (...)
 Era perversa: (...)
 Era perversa: (...)

Quando entrou no quarto o homem hesitou, a olhá-la, a fixá-la no seu sono, mas logo avança, silencioso, e de manso para junto à cama a hesitar novamente. Depois estende uma das mãos, desliza-a na curva suave do seu peito, na anca quente, doce, os dedos crispados a entranharem-se já nos pêlos sedosos da púbis.

Curva-se quando ela acorda e tapa-lhe a boca com força, brutal, mantendo-a deitada, firmemente, debaixo do seu corpo agora ao comprido sobre o dela.

Era perversa: tinha um riso liberto, sedento, e uma maneira envolvente de olhar os outros; um odor enlouquecido a entreabrir-se aos poucos, como um fruto, obsessivo: obsessivamente, obsessivamente.

Indiferente, Mariana sente que ele sai de dentro de si, sujando-a de esperma também por fora. Depois vê-o que se levanta da cama, se veste à pressa e se vai embora sem a olhar, todo o tempo mudo, mesmo enquanto a forçara, mudo mesmo a tivera, rendida, afundada naquele torpor, de onde não quer sair nunca mais, cada hora mais fundamente perdida.

- Tens de deixar esta casa - disse-lhe ele numa voz neutra, monocórdica - não podemos continuar a viver todos juntos na mesma casa depois do se passou. Forte a culpada de tudo, bem sabes que foste a culpada de tudo, eu sou homem; sou homem e tu és provocante, perversa. És perversa. Uma mulher sem vergonha, sem pudor. Não te quero ver mais, enojas-me, repugnas-me, envergonhas-me. Tu percebias, sei que percebias, que sabias como me punhas. (...)

- Claro que sou uma (...), podes estar tranquilo, pai, eu sou uma (...).

- Grande (...) - chamou-lhe a mãe quando ela se dirigia para a porta da rua, agarrada às paredes para não cair. - Grande (...).”



Barreno, M., Horta, M. & Costa, (2010), *Novas Cartas Portuguesas*, Editora D. Quixote

Tabela de Coimas (portaria nº. 69 035, Câmara Municipal de Lisboa, art.º 48)

1.º - MÃO NA MÃO	2\$50	Cidadãos do mesmo sexo praticando tais atos libidinosos será alvo de processo em tribunal com penas de prisão.
2.º - MÃO NAQUILO	15\$00	
3.º - AQUILO NA MÃO	30\$00	
4.º - AQUILO NAQUILO	50\$00	
5.º - AQUILO ATRÁS DAQUILO	100\$00	
6.º - Parágrafo único		
COM A LÍNGUA NAQUILO	150\$00 de multa, preso e fotografado.	



Figura 49. Panfleto "Mulher Portuguesa" (página 2)

Tabela 14. Frases das reflexões realizadas pelos alunos na atividade "Sociedade, Mulher e Guerra Colonial"

"Guerra Colonial: prostituição"

...“a prostituição na Guerra Colonial mostrou várias facetas que ainda são vistas no mundo atual, mas apenas de outra forma, o desespero sexual masculino leva-o a cometer qualquer tipo de ação para sentir o tão desejado prazer e alívio e a nível das mulheres mostra que nós sempre fomos um objeto sexual ao ponto de conseguir fazer um negócio enorme de tais atos, mostrando que as pessoas fazem tudo para combater a pobreza para conseguir por comida na mesa. Pode não ser uma realidade nossa, mas ainda é em várias partes do mundo como nas ilhas de Marajó e com este trabalho refleti que a falta feminina no sexo masculino torna os homens famintos ao ponto de fazer tudo ao seu alcance, desde optar pela homossexualidade (alguns já eram homossexuais, mas outros fizeram isso apenas por prazer) até ao facto de continuar a fazer relações sexuais com as mulheres africanas sabendo as doenças que poderiam apanhar. Ou seja, os problemas não acabam, apenas tomam rumos diferentes que levam as pessoas a ter qualquer tipo de atitude desde que beneficiem desta.” – A12 (sendo de destacar a linha de comparação que o aluno faz com um caso anteriormente apresentado – a Ilha de Marajó)

“Na minha opinião, acho muito nojento a própria família vender as suas filhas para aqueles homens, quem comete esta atrocidade não tem amor pelos filhos e só pensa em si próprio. Por outro lado, algumas mulheres faziam isto porque precisavam de sobreviver e só conseguiram achar esta solução, pois naqueles países como a África, a qualidade de vida é miserável. E ao meu ver, nenhuma mulher devia passar por esta situação, vender o seu corpo para poder sobreviver, todos nós somos dignos de um trabalho profissional para poder viver de uma forma digna.” – D12

“Havia também casos conhecidos como homossexuais, mas que só por causa disso não garantia que o indivíduo o fosse, era só pelo serviço. Porque isso acontecia? Na minha opinião talvez não fosse só pela questão do dinheiro, mas sim o desespero devido à falta que a mulher provocava nos homens. Querendo ou não, a mulher por natureza completa o homem e por parte, satisfaz as suas necessidades sexuais. (...) Na minha perspectiva, a prostituição na maioria dos casos era para tentar sobreviver ao clima de guerra mas principalmente o desespero para receber dinheiro. Porque se pensarmos bem, as mulheres não viam outra alternativa se não essa... (...) Uma frase que chocou-me bastante foi a seguinte: “Satisfeitas as necessidades e realizados os pagamentos, estavam já à conversa com o casal quando a dita rapariga lhes aparece à frente, e só nessa altura repararam que tinha uma enorme deformidade numa das pernas. Na penumbra e no entusiasmo do momento,

nenhum dos dois tinha visto ou reparado. E, na verdade, também não interessava nada...” Esta situação é basicamente um reflexo do que referi acima. Basicamente a mulher é vista como um objeto e só lhes interessa se elas vão (...) satisfazerem as necessidades. E é só isso que lhes interessa naquela hora... Por fim, quero realçar a minha opinião que as prostitutas não estavam somente a vender o seu corpo, mas sim a fazerem a única coisa que podiam fazer para obter algo em troca para sobreviver.” – H12

“Na minha perspetiva, a prostituição durante a Guerra Colonial foi algo muito triste, pois diversas mulheres, muitas vezes, usavam este refúgio só para ganhar dinheiro para se sustentar e às suas famílias já que era uma forma de ganhar dinheiro rápido. É preocupante pensar que muitas delas eram violadas por serem um publico alvo considerado fraco e vulnerável, para satisfazer, mais uma vez, as necessidades dos homens.” – L12

“O ato sexual era algo normal e não interessava o sexo de quem se ia prostituir, pois este ato era conhecido por ser “uma mera troca comercial”, ou seja, utilizavam o corpo para dar prazer aos soldados em troca de dinheiro para bens pessoais. A “homossexualidade” não era algo muito falado nesta época, mas com o desespero de muitos por ter pelo menos contactos sexuais era muita, por isso até homens serviam como alvo de prostituição. Mas, por outro lado, a mulher é que era o alvo essencial, e um exemplo era “lavadeira”. (...) “Com jeito e algum dinheiro, conseguia-se que a lavadeira fizesse outros serviços para além da lavagem da roupa”, ou seja, a lavadeira era conhecida também como principal alvo de prostituição. Seus corpos eram só atribuídos a produtos de “mercadoria” e tinham de estar em condições para satisfazer aqueles em que as compravam.” – R12

“Guerra Colonial: crimes, troféus e massacres”

“Na minha opinião, apesar de ser uma atitude um tanto quanto desumana, saindo da minha própria bolha, acredito que é impossível entender o sofrimento pelo qual aquelas pessoas sentiram ao ponto de terem tanto rancor para guardarem um pedaço de carne do adversário. (...) Foram vários os portugueses que se voluntariaram de mãos abertas para fazerem tais atrocidades. Claro que houveram capitães e coronéis, tal como Otelo Saraiva de Carvalho, que censuravam tais atos, chegando a visitar as populações amistosamente, porque, de facto, é cruel. Mas não se evitou. “Chegaram-lhe às mãos, alguns meses mais tarde, fotografias que sabia serem da companhia de um camarada do curso de Artilharia em que se viam cabeças de negros espetadas em paus à beira da picada e sentiu-se chocado. As mesmas imagens que a ONU usaria para acusar Portugal de cometer atrocidades coloniais. (...)Não só homens combatentes passaram por muitos maus bocados. As

mulheres, também. Vários foram os abusos de portugueses contra as mulheres. Num dos confrontos em Angola, capturaram uma única mulher e centenas dos soldados portugueses a violaram. (...) Concluindo, a Guerra Colonial deve servir como uma relembração sombria das consequências brutais do colonialismo e da agressão. Nós, portugueses, devemos aprender com os nossos erros e trabalhar para sermos mais inclusivos nos dias de hoje, para honrar quem lutou, faleceu e sofreu nas nossas mãos naquele momento escuro da história portuguesa.” – E12

“Os principais crimes de guerra foram decapitações, ações cometidas pela maioria das tropas portuguesas e muitas vezes a pedido da chefia, situação em que não foi o caso foi com Otelio Saraiva de Carvalho, que por suas palavras diz que suas tropas nunca cometeram tais atos. Em Moçambique, estupro foram mais comuns, embora a relação do capelão Nazário e os nativos era tão boa que foram nativas que foram queixar-se a ele sobre serem violadas por soldados portugueses. Com tudo isto os danos psicológicos foram imensos tanto para os soldados portugueses, como para seus adversários. (...) E mesmo que a guerra tenha acelerado o caminho para a democracia, pois a ditadura já dava sinais de fraqueza antes da guerra começar e eventualmente iria cair, ainda assim não suportou guerra de qualquer forma nenhuma, especialmente, porque Portugal era o mau da fita, já que as colónias queriam a sua independência e nós não o permitimos, mas infelizmente é isso que acontece em regimes ditatoriais, na maioria das vezes.” – S12

“O Movimento Nacional Feminino”

...“as mulheres tiveram um importante papel no bem estar dos soldados que iam para a guerra, e das famílias que ficavam para trás, através da secção feminina da Cruz Vermelha e do Movimento Nacional Feminino (MNF), que juntas através da relação das suas fundadoras com os dirigentes do Estado Novo conseguiram fazer aprovar leis para resolver várias injustiças, como por exemplo, a alteração à situação dos feridos em combate. (...) Uma das iniciativas do Movimento Nacional Feminino foram as madrinhas de guerra, mulheres que se voluntariavam para apoiar todos os soldados, especialmente os que não tinham família, enviando-lhes cartas agradáveis e de motivação semanalmente, comida, eram o meio de comunicação entre as famílias e os soldados, etc...e para além disso também participaram em campanhas de angariação de fundos e ajuda humanitária. (...) na minha opinião, a guerra colonial apesar de toda a violência que as mulheres sofreram através por exemplo da prostituição e do negócio das lavadeiras, foi um acontecimento impulsionador do género feminino, porque acabou por contribuir para o combate à violência de género, deu-lhes oportunidades de educação e de trabalho, mostrou que afinal os homens dependem das mulheres e precisam delas para o seu bem-estar, e se assim o é então eles não eram tão superiores a elas como

pensavam, etc... Contudo, mesmo com todas as conquistas pelo Movimento Nacional Feminista, ainda havia muitos obstáculos a serem ultrapassados, nomeadamente o domínio do sexo masculino que oprimia as mulheres e tal como os homens, as mulheres também sofreram com o impacto da guerra, principalmente as madrinhas de guerra em que algumas vinham a sofrer de ansiedade, stress pós-traumático, etc... pelo seu envolvimento direto com a guerra, mas mesmo com tudo isso as mulheres não desistiram de ajudar e mostraram a sua força e garra durante períodos de conflito armado. (...) Concluindo, podemos ver que as mulheres tiveram um papel muito relevante e importante no que toca à guerra colonial, sendo que a meu ver as madrinhas de guerra são a prova que os dois géneros com igualdade de direitos só criam uma sociedade melhor, trazendo mais benefícios do que consequências e, para além disso também acho que a sua memória nunca deveria ser esquecida, devendo ser documentada para que todas as gerações conheçam a sua história, em que numa época de domínio masculino e opressão, elas conseguiram fazer mudanças significativas na sociedade e na legislação, tendo um impacto significativo na igualdade de género, na mudança de mentalidades e no movimento feminista em si, que lutava pela igualdade de direitos. Hoje, o legado deixado por estas mulheres continua a inspirar novas gerações de mulheres a lutarem por uma sociedade mais igualitária e justa.” – Q12 (o discente associou ainda informação presente em outros documentos, como é o caso das “lavadeiras”, referido no texto dedicado à prostituição na “Guerra do Ultramar”)

“Mulher na Política no-pós 25 de Abril”

“Passado meio século “sobre a Revolução do 25 de Abril, o direito ao emprego, ao trabalho e à formação, em igualdade de oportunidades e a participação das mulheres nos lugares de decisão política chegam a parecer chavões ou modismo repetitivos. (...) A luta das mulheres foi travada em várias frentes, algumas são contra o dever de obediência em relação ao homem, que em caso de adultério por ela cometido, por um salário igual para trabalho igual, pelo direito à educação e por uma melhor formação, pelo fim da violência e pela proteção das mulheres vítimas de crime, pela sua dignidade e contra a publicidade que, com total desrespeito, delas se serve explorando-as, na minha opinião sobre isto que acabei de referir é um absurdo desrespeitar uma mulher ou mesmo explorar uma mulher. Nós mulheres somos seres humanos como os homens, nós mulheres temos sentimentos, dor, e entre muitas coisas que um homem tem, se isso acontece com um homem iriam achar isso uma atitude boa? Iriam gostar de ser tratados de forma tão horrenda? E por último lutaram pelo direito de se organizarem e de se manifestarem” - C12

“Foi graças ao 25 de abril que as mulheres portuguesas puderam dar mais um passo em frente, foi com esta revolução que as portuguesas voltaram a ter voz após anos de ditadura, após anos sendo “inutilizadas” estas mulheres puderam sentir o “sabor” da liberdade ainda que não tenha sido fácil é preciso ressaltar que foi um importante marco na vida das mulheres de Portugal, entre várias mudanças realçam-se duas: o direito ao voto e a participação na vida política. O que antes parecia imaginável uma hora tornou-se realidade, pois existiu quem luta-se para que se tornasse real. /Atualmente encontramos mais mulheres a seguir a vida política o que é algo extremamente importante, mas não podemos esquecer que esta realidade foi possível graças aquelas que no passado lutaram para que as mulheres do futuro pudessem ocupar o lugar que ocupam hoje, para que pudessem ter mais liberdade, para que fossem reconhecidas.” – G12

...“depreendo que após a “Revolução dos Cravos”, associada ao 25 de Abril, as mulheres ainda tiveram muito que lutar pela garantia dos seus direitos, sendo que grande parte destes eram colocados em segundo plano, ou mesmo, omitidos perante a lei, a justiça e o Estado. (...) A luta pelos direitos feministas está associada a um vasto conjunto de problemas que impossibilitam o alcance de reconhecimento das mulheres enquanto cidadãs, a referir: falta de estruturas no campo materno-infantil; emprego qualificado; direito salarial; igualdade de oportunidades; direito à informação e ao lazer, entre outros. Gostaria de destacar, em particular, o direito salarial sendo um problema que ainda persiste nos dias de hoje, pois muitas mulheres sentem-se discriminadas em relação aos homens na questão do salário, contribuindo para desmotivação e posterior despedimento. Outras mulheres sujeitam-se às condições salariais desiguais para conseguirem o seu sustento. Na minha opinião, todos têm o direito de receber o mesmo rendimento pelo desempenho de uma determinada profissão e não serem injustiçados pela questão do género. (...) Para demonstrar a força feminina, as mulheres lutaram por diversos direitos em várias frentes. São exemplo os seguintes: direito à educação e melhor formação; legalização do aborto; fim da violência contra as mulheres; luta pela dignidade de respeito público; educação sexual nas escolas, entre outros. Na minha ótica, no que se refere à conquista dos direitos das mulheres, realço a sua perduração ao longo dos tempos em termos de luta feminina. Muitos dos direitos acima referidos, entre outros, têm sido pouco ou nada abrangidos pela legislação, sendo as mulheres alvo de opressão, discriminação, violência, perseguição e até mesmo incompreendidas pelo meio onde se inserem. (...). Importa glorificar o esforço das mulheres portuguesas que lutaram no passado pelos nossos direitos e fizeram com que usufríssemos dos mesmos, nos dias de hoje. As mulheres são guerreiras e lutam enquanto mulheres, mães, trabalhadoras, detentoras de cargos políticos e de

chefia, mas o seu grito deve soar ainda mais forte junto das instâncias do poder, de modo que haja uma maior consciencialização da condição da Mulher enquanto ser humano, na sociedade portuguesa e no mundo, em geral.” – J12

“A mulher portuguesa estava limitada em todos os aspetos, e foi no 25 de Abril que viu uma chance de mudar essa realidade. Será que de facto mudou algo? (...) A verdade que muitas vezes não é encarada, é que as mulheres conseguem ser muito mais penalizadas pelo Estado do que um homem, como a falta de habitação, falta de proteção pré-natal, por serem as mais afetadas em relação às taxas de emprego, por possuírem os salários mais baixos, entre outros motivos. Outra questão muito discutida, que veio ao de cima como 25 de Abril, foi o corpo da mulher, no sentido de que este devia ser uma propriedade da própria mulher e não do homem, marido ou pai. Com isto, houve vários protestos e debates sobre questão do aborto, uma vez que muitas das mulheres não tinham o devido controlo sob o seu corpo, e acabavam por ter de sujeitá-lo às vontades ou “necessidades” do seu marido, ou até mesmo por casos como o de vítimas de abusos sexuais, que acabavam por ter de continuar a gravidez, por questões políticas, sociais e religiosas do país. (...) O que proporcionou o 25 de Abril às mulheres? Esta data tão importante para o país promoveu o acesso a liberdades antes restringidas às mulheres, como o acesso à escolaridade, maior imposição social, como o uso de roupas que agradassem a própria mulher e não o Estado, o direito à propriedade pessoal, participação política como o direito ao voto, que por muito tempo foi uma realidade longínqua para a mulher, entre outras medidas. (...) Assim, de um modo geral, posso concluir que com esta viragem da política e do próprio Portugal, as mulheres afirmaram-se como pessoas que são, com as mesmas capacidades e oportunidades que um homem, apesar de que mesmo com o 25 de Abril, algumas realidades ainda não abandonaram a mulher, como os salários baixos, ou a dificuldade em aderir a algum trabalho efetivo, devido à sua condição de progenitora.” – N12

“A mulher daquela época lutava por direitos que, atualmente, são direitos básicos do dia-a-dia, como o direito à habitação, à proteção neo-natal, ao emprego e, conseqüentemente, à sua estabilidade, à maternidade, ao aborto, entre outros./ Contudo, ao longo de todo este processo de luta pelos direitos femininos, existiram obstáculos. Por exemplo, e o que mais me chocou, foi a crueldade do homem ao achar que tinha o direito sobre a mulher, nomeadamente, de a matar, caso esta tivesse cometido adultério, como forma de “lavar a sua honra”, sendo que a justiça nada fazia para castigar este ato assassínio. Esta é uma forte demonstração de que a violência, e ainda mais grave, o assassinato, nunca pode ser uma forma de combater o sofrimento das emoções. (...) Concluindo, a mulher sempre foi uma grande lutadora. É importante reconhecer o seu papel de

determinação, garra e força de vontade, pois é através destes requisitos que a mulher conseguiu alcançar o que desejava e desta forma o país avançou para uma fase de justiça e igualdade para todos os cidadãos portugueses, embora ainda exista muito a fazer.” – T12



Pintora.



“ O grande problema da minha vida foi sempre o não conseguir dizer o que pensava de verdade (...) por isso sempre me escondi debaixo de disfarces infantis - ou disfarces de mulher. (...), mulher atraente. Por isso a “ fuga” como contadora de histórias. Pinta-se para lutar contra as injustiças.”

Figura 50. Exemplo de marcador elaborado para o 12º ano

DICIONÁRIO RÁPIDO PARA ENTENDER AS QUESTÕES DE GÊNERO

... E MAIS
UMAS COISAS.



**Elaborado por:
Renata Ribeiro**

Figura 51. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa

Índice

Glossário rápido Feminista ----- 3

Género - Género *versus* Sexo *versus* Orientação Sexual - Feminismo - Masculinidade - Machismo - Sociedade Patriarcal - *Mansplaining* - *Manspreading* - *Maninterrupting* - *Monsplaining* - *Bropriating* - *Gaslighting* - "Feminazi" - Sexismo - Misoginia

Definições sobre violência

A nível internacional ----- 31

Crimes contra a Humanidade - Crimes de Guerra - Violação - Escravatura Sexual - Prostituição Forçada - Gravidez à força - Esterilização à força - Exploração infantil - Qualquer outra forma de violência sexual de gravidade comparável

Outras definições ----- 41

Figura 52. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Índice (parte 1)

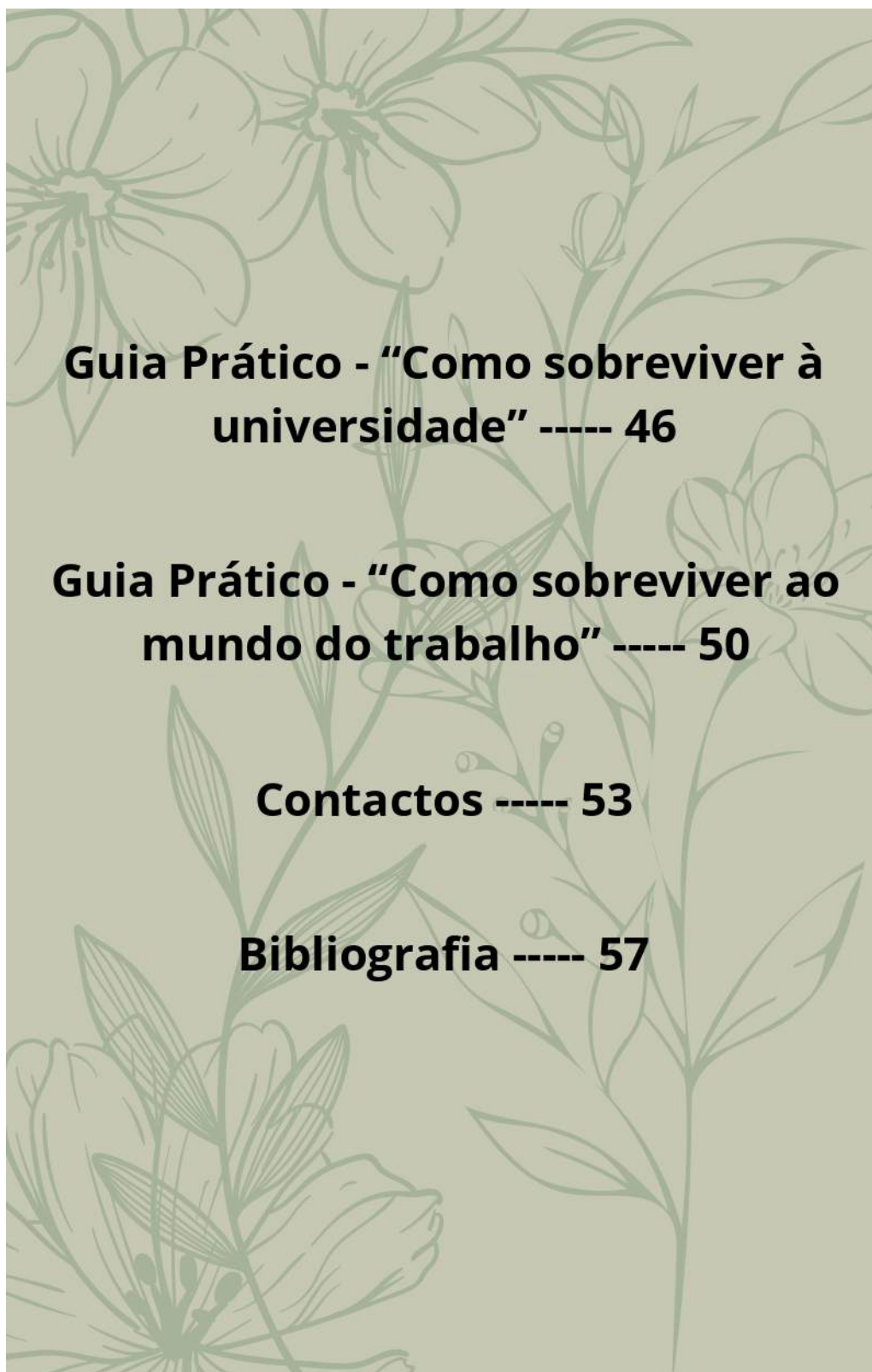


Figura 53. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Índice (parte 2)

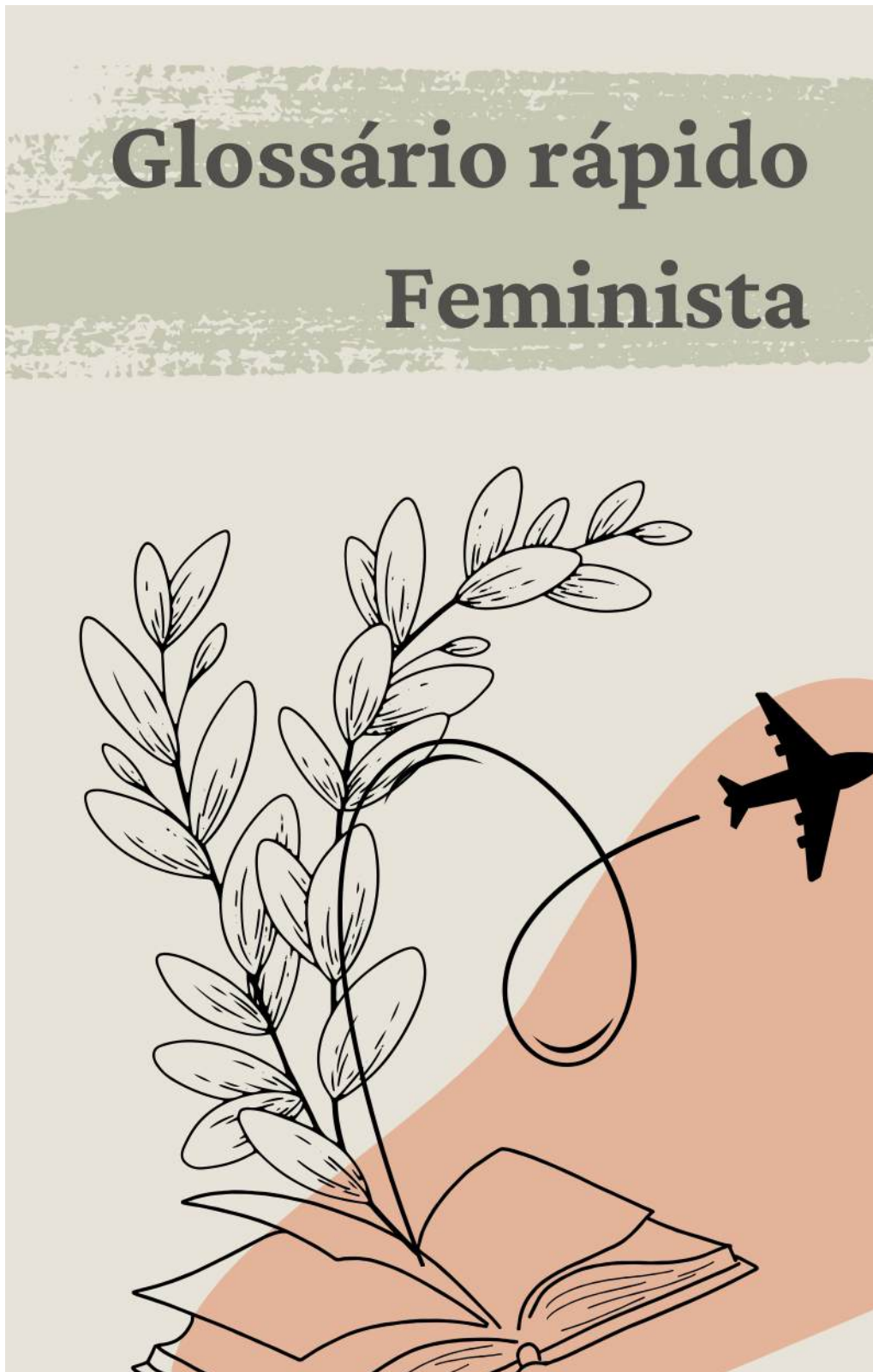


Figura 54. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa do capítulo "Glossário Feminista"

Género

“A palavra “género” começou a ser usada entre as feministas americanas que queriam enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo (...). Assim o conceito de “Género” tornou-se fundamental para a análise histórica e com as abordagens pós-modernistas a realçar a noção de género (como) construção social (...) (que o feminino e o masculino) são categorias definidas e redefinidas de acordo com o contexto histórico.” (2023)

“Assim sendo, a palavra “género” não se refere à distinção biológica do homem e da mulher, mas sim à distinção que a própria sociedade constrói deles.” (2023)

“Em uma perspetiva histórica, o estudo da participação feminina na História é um campo consideravelmente recente pois só teve início por volta de 1970 (...) e o seu principal objetivo (foi) resgatar a imagem da mulher como um sujeito participativo” que interviu ativamente nos processos construtivos da humanidade, “quebrando a lógica de que foi algo (unicamente) masculino.” (2023)

4

Figura 55. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – definição de “Género” (parte 1)

Assim sendo, o “estudo da História da Mulher (e da História de Género) acaba por refletir-se numa crítica à História dominante, ou seja, a História que conhecemos e aprendemos atualmente que tem como protagonistas o homem.” (2023)

Segundo Rachel Soihet e Maria Pedro afirmam que: “a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. (...) Grande parte desse retardo se deu ao carácter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria “homem”. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo igualmente, contempladas, o que não corresponde à realidade.” (2023)

Exemplo, dessa perpétua dicotomia feminino/masculino, é o facto de a “ciência (ter sido) sempre reconhecida como um trabalho exercido por homens, para a sociedade machista as mulheres só podiam trabalhar na área da saúde e educação, mas devido aos movimentos feministas e as novas mentalidades, as coisas começaram a melhorar.” (2024)

5

Figura 56. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – definição de “Género” (parte 2)

“As mulheres, (por seu turno), só podiam trabalhar nas áreas da educação e saúde devido á discriminação de gênero e devido às crenças e culturas dos homens, pois para eles as mulheres não podiam ser superiores, deviam ganhar menos salários do que os homens e só trabalhar como empregadas domésticas.”
(2024)

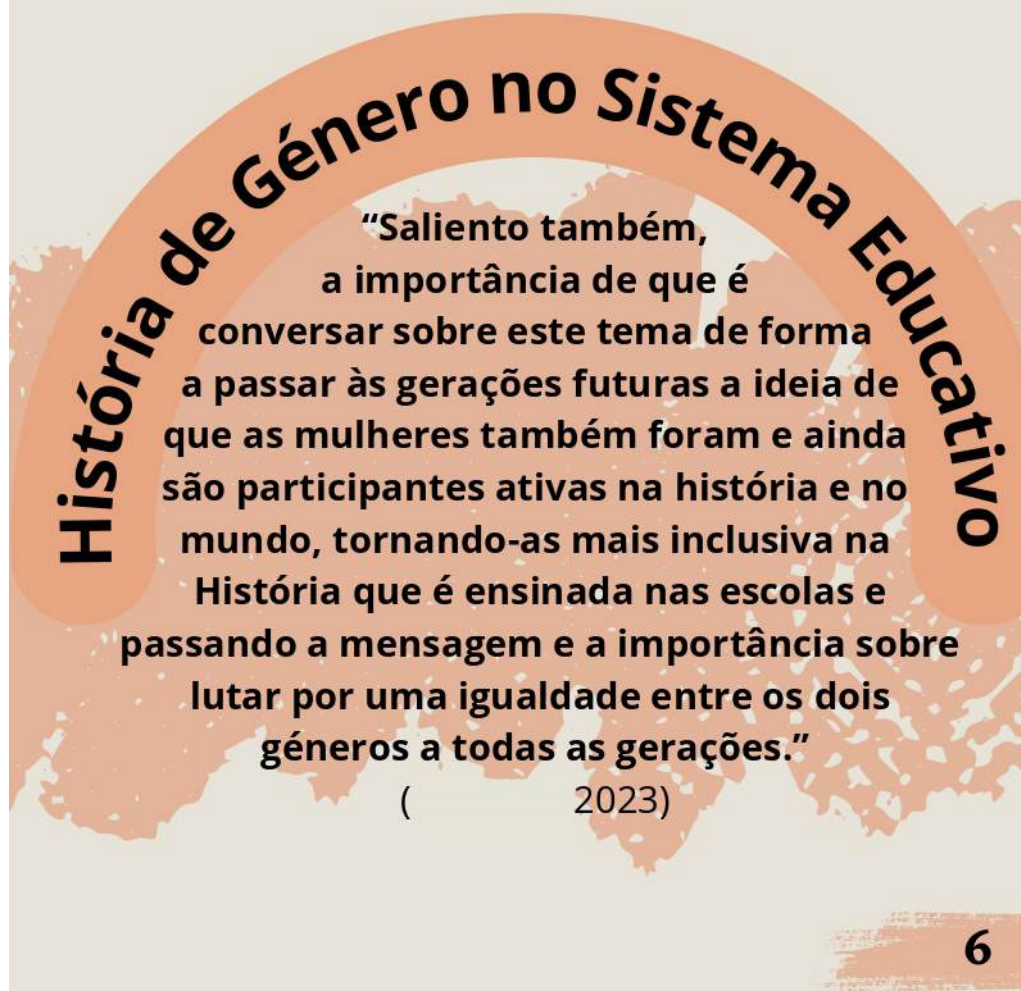


Figura 57. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Gênero... e mais umas coisas" – definição de “Gênero” (parte 3)

Gênero (*versus*) Sexo (*versus*) Orientação Sexual

“Por exemplo, será que transexual e transgênero têm o mesmo significado? Nesta caso, não têm. Quando se trata de “transgênero” se refere a pessoas cuja identidade e gênero é diferente àquela que é designada no nascimento. Já “transexual” significa que a identidade de gênero é diferente do sexo de nascimento, em que muitas vezes as pessoas buscam a transição, pois não se sentem confortáveis em seus corpos de nascença”.
(, 2023)

Desta forma podemos apreender que “gênero” é um conceito amplamente utilizado e por vezes como substituto de outros, fazendo com que o seu significado inicial perca força. Com isso, não queremos dizer que não estejam relacionados. Muito pelo contrário. Estão sim relacionados e se influenciam mutuamente. Mas é necessário usar o termo certo, no contexto certo.

7

Figura 58. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Gênero... e mais umas coisas" – “Gênero *versus* Sexo *versus* Orientação Sexual” (parte 1)

Assim sendo, género é uma construção social, sexo é algo biológico e orientação sexual, são as preferências pessoais dos indivíduos.

Exemplo da relação entre os três conceitos é a comunidade LGBTQIA+, sendo que a sua expressão atual “é a evolução da sigla GLS (...) abreviação de “Gays, Lésbicas e simpatizantes. (...) Porém, ao longo dos anos a sigla **foi criticada, pois as pessoas achavam que não incluía todas as identidades e orientações sexuais que existiam no mundo (...) momento importante na luta pela aceitação da diversidade de género e orientações sexuais.**” (, 2023)

Assim sendo, cada letra da sigla LGBTQIA+ tem um significado específico.

“A primeira letra da sigla representa “**L**” de **Lésbicas**. Foi atribuída às mulheres que se (sentem) atraídas por outras mulheres. (...) A segunda letra é o “**G**” que simboliza os **Gays**. (Nome) dado aos homens que se sentem atraídos por outros homens. (...) Como terceira letra temos o “**B**” que representa os **Bissexuais** (...) pessoas que se sentem atraídas tanto por homens como por mulheres. (...) A letra número

8

Figura 59. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género versus Sexo versus Orientação Sexual” (parte 2)

quatro da sigla representa os **Trans**. É uma pessoa cuja identidade de género não coincide com o sexo que lhe foi dado à nascença. (...) A letra “**Q**” representa a palavra “**Queer**”, significando assim as pessoas que vivem a sua identidade fora das normas de género e sexualidade. (...) A sexta letra representa a palavra **Intersexo**, designando assim as pessoas que naturalmente à nascença (desenvolvem) características sexuais que não se enquadram com a noção binária de homem e mulher. (...) A sétima letra da sigla (representa) a palavra **Assexual** que designa uma pessoa que não sente atração sexual. (...) O símbolo “+” simboliza todas as outras identidades possíveis.” (, 2023)

No entanto, ainda em pleno século XXI, as pessoas dessa comunidade ainda sofrem preconceito por manifestarem uma “orientação sexual ou identidade de género diferente dos padrões da sociedade (tida como) normal”, que considerando os seus atos, forma de estar e viver como um desvio ou anomalia. No entanto, não existe uma “normalidade”, visto que cada “pessoa (...) manifestar da maneira sexual, afetiva (ou outra forma) é de carácter individual ou íntimo dos indivíduos.” (, 2023)

9

Figura 60. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género versus Sexo versus Orientação Sexual” (parte 3)



Os preconceitos persistem e sabemos que atos valem mais que palavras. Exemplo disso, foi quando “a Princesa Diana escolheu desafiar as atitudes prevalecentes, envolvendo-se diretamente com indivíduos que (sofriam de HIV). (...) Numa época em que equívocos e preconceitos (relacionados à comunidade LGBTQIA+) alimentavam o medo em torno da doença, as ações da mesma (falaram) mais alto do que as próprias palavras. A fotografia tornou-se um emblema da sua dedicação em eliminar tabus sociais e promover uma sociedade mais compreensiva e inclusiva. Além do simbolismo, este momento também destacou o papel da Princesa Diana como pioneira na mudança das percepções públicas sobre a doença.” (, 2023)

10

Figura 61. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – “Género versus Sexo versus Orientação Sexual” (parte 4)

Feminismo

“Feminismo é um movimento político, filosófico e social que surgiu no século XIX com o objetivo de defender a igualdade de direitos (e deveres) entre as mulheres e os homens e a participação da mulher na sociedade.” (, 2023)

“O Feminismo nada mais é do que o desejo das mulheres de fazerem parte da sociedade na qual os seus desejos e anseios sejam considerados, a sua integridade física e moral seja resp sua capacidade não seja medida, avaliada ou injustamente recompensada, que a sua liberdade de escolha, de ir e vir não seja problematizada, ela seja proprietária e senhora exclusiva e absoluta do seu corpo, que possa conviver sem o medo constante ou permanente de ser agredida ou morta somente pela condição de ser mulher.” (, 2023)

“Tal como todas as pessoas são diferentes, assim também serão os seus objetivos e lutas levando a que **existam várias vertentes do Feminismo.**” (, 2023)

11

Figura 62. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo”

Feminismo Liberal

“O Feminismo Liberal surgiu na Revolução Francesa por Mary Wollstonecraft, uma ativista dos direitos da mulher mais conhecida como (sendo a) escritora de ***A Vindication of the Rights of Woman***, (onde a autora defende a) luta por direitos iguais aos homens. Esta vertente luta pela **liberdade de escolhas**, por exemplo a questão do aborto nos Estados Unidos da América em que o Supremo Tribunal acabou com o direito ao aborto argumentando que o aborto não é previsto especificamente em lei, o que levanta várias questões nomeadamente se com isto as mulheres têm escolha ou o governo está a escolher por elas com vista a aumentar a natalidade. Se este for o caso então elas não têm poder de escolha com o seu próprio corpo e é por isto que o **Feminismo liberal luta, para que as mulheres tenham a mesma liberdade de escolha que os homens e possam decidir o que fazer da sua vida e com elas próprias.**” (, 2023)

12

Figura 63. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo Liberal”

Feminismo Negro

“Surgiu principalmente devido às lutas constantes contra o racismo e à violência dos homens. **O Feminismo tradicional não dava atenção à dupla discriminação que as mulheres negras passavam quanto ao gênero e raça.** No que toca ao trabalho as mulheres negras ainda têm menos direitos do que as mulheres brancas simplesmente pela sua raça, o que então fez surgir o Feminismo Negro. Temos o exemplo de **Bell Hooks**, a escritora de ***E eu não sou uma mulher?***, onde ela discute o sexismo e o racismo presentes no Feminismo (tido como) tradicional, sentindo-se excluída e desvalorizada até por outras mulheres, só por ser negra.

Atualmente, ainda conseguimos ver este problema, por exemplo, pelos salários das mulheres brancas que são maiores do que os das mulheres negras.” (, 2023)

Apesar de aqui ser dado ênfase ao Feminismo Negro, esse foi ponto de referência para outras mulheres que não se viam representadas, como as provenientes das comunidades indígenas, mexicanas, asiáticas, entre outras.

13

Figura 64. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Gênero... e mais umas coisas" – Definição de "Feminismo Negro"

Feminismo Interseccional

“Este tipo de Feminismo tem como objetivo estudar os vários elementos que causam injustiças e desigualdades, como por exemplo o género e raça, para conseguir identificar através de cada indivíduo, o problema que o Feminismo vai combater. Por exemplo, uma mulher negra lésbica irá ter de lutar pela sua raça, género e sexualidade, enquanto uma mulher branca só irá ter de lutar pelo seu género. **Esta vertente do Feminismo foi criada para abordar as limitações do Feminismo Tradicional**, que muitas vezes era centrado em mulheres brancas de classe média e não considerava as complexidades das experiências das mulheres de diferentes origens e identidades e sendo assim podemos concluir que o Feminismo Interseccional procura uma inclusão mais ampla e uma luta coletiva contra todas as formas de opressão de género e as suas intersecções com outras formas de opressão.” (, 2023)

14

Figura 65. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Feminismo Interseccional”

Masculinidade

“Masculinidade: palavra forte, viril, com bíceps, palavra guerreira que atravessa a história como se entidade natural, indiscutível e definitiva. (...) A masculinidade é a negação da feminilidade, a negação da homossexualidade, a negação da “confusão” da missexualidade. Masculinidade é discursivamente da ordem do dia, da luz, do público, do combate, ao contrário do recato da feminilidade, masculinamente havida como pertencendo à ordem da noite, do escuro, do escondido, da paz, da cozinha.” (Serra, 2017, pp. 7 - 8)

No entanto, é preciso ter presente a noção de **masculinidade tóxica** “que defende a ideia de que ser homem consiste em práticas perante o padrão da sociedade, sendo o homem dominante (em) tudo, o que está acima de tudo. (...) Bem, esta prática de masculinidade tóxica não só prejudica a si mesmo, como também a quem o rodeia, sendo ele quem está acima de tudo, quem está abaixo será totalmente desprezado.” (, 2023)

15

Figura 66. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 1)

“As escolas são um dos principais locais onde se constrói a masculinidade. (Nela) os rapazes aprendem a ser masculinos pelas disciplinas, discursos, conhecimento, avaliações, desporto”, perpetuando assim estereótipos de género.

“Para além da escola, a educação a nível parental é um grande influenciador, os pais ensinam de forma bruta os filhos a prepararem-se para a dura realidade do mundo como equipas desportivas ou serviço militar, vencer pela força ou autoridade, muitas vezes não dando espaço para as emoções, esta que é a grande e mais observada característica da masculinidade.”
(Rodrigo, 2023)

E será que os homens podem ser feministas?

“A resposta é sim, os homens podem e vem ser feministas, pois este movimento não é uma luta exclusiva para as mulheres, mas sim uma luta pela igualdade numa sociedade que deveria envolver todas as pessoas na mesma, independentemente do género.” (Rodrigo, 2023).

16

Figura 67. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 2)

Apesar da educação ser o principal pilar para um futuro homem feminista, há outros factores que o fortalecem e não deixam de ser menos importantes. Um homem tem de saber ouvir e ter empatia para com este problema e não o ridicularizar, ao mesmo tempo estar informado acerca do assunto e ter a perfeita noção que o privilégio masculino é bastante real.

Pois, efetivamente, não há possibilidade de um mundo equitativo sem a ajuda mútua entre géneros, onde à data mantém-se a necessidade emergente de alterar comportamentos para que os homens ajudem as mulheres nesta luta incansável e longe de um fim.” (, 2023).



Figura 68. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Masculinidade” (parte 3)

Machismo

“O Machismo é sistema de valores e comportamentos que preconizam a superioridade do sexo masculino sobre o feminino. Ao contrário do que se possa pensar, este não é um atributo exclusivo dos homens, já que uma mulher pode adoptar comportamentos machistas, apoia-los e ser conivente com os mesmos.

Ao longo da História, muitos foram os momentos em que a maioria das mulheres aceitava o prelado machista como sendo normal e até saudável, mesmo depois do aparecimento dos primeiros movimentos feministas e respectivas consciencializações sociais sobre o papel da mulher na sociedade. A liberdade de movimentos no vestuário e o alcance de alguma liberdade sexual para uma certa elite feminina, ao longo da década dos anos de 1920, acabou com o final da II Grande Guerra Mundial. Quando, depois da guerra, os homens voltaram aos seus países, aos seus lares, as mesmas mulheres que, durante a guerra, tinham saído da esfera do lar para assegurar o sustento da família, voltam a assumir a exclusividade do lar e da maternidade, bem como os antigos estereótipos femininos e a já costumeira castração do corpo feminino. (...)

18

Figura 69. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Machismo” (parte 1)

Sabemos que vivemos numa sociedade machista quando:

- Ouvimos dizer que lugar da mulher é na cozinha. A não ser que seja para a posição de *chef*. Aí, o mais natural é encontrarmos um homem.
- Uma funcionária é aconselhada, quando não intimidada, a usar saltos, maquilhagem e saia no local de trabalho, além de lhe ser constantemente pedido que sorria mais, que seja mais simpática. Porque isto é machista? Além de ser difícil pensar em muitos empregos em que usar maquilhagem e sorrir ajudem ao cumprimento dos objetivos profissionais, é necessário ter em conta que não se exigem semelhantes requisitos a funcionários do sexo masculino. Pede-se-lhes apenas que se vistam de uma maneira formal.
- Uma empresa entrevista uma mulher para preencher um posto de trabalho e centra-se no facto de a candidata ser mãe, não exibindo o mesmo comportamento ou preocupação para com um candidato masculino.

19

Figura 70. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de "Machismo" (parte 2)

- Numa aula de educação física, o professor coloca os rapazes a jogar futebol e as raparigas a andar de patins. E mesmo que as raparigas possam vir a jogar futebol numa aula, dificilmente veremos rapazes a andar de patins.
- Se diz que o homem *deve ajudar* a mulher na liga da casa e a cuidar dos filhos, quando, na realidade, as tarefas domésticas *devem ser partilhadas*.
- Numa família em que tanto o homem como a mulher trabalham fora de casa, contribuindo ambos igualmente para o orçamento familiar, é a mulher quem leva a cabo todas as tarefas domésticas. Esta situação provoca nela um grande desgaste físico, psicológico e emocional, uma vez que trabalha o dia inteiro (de dia, no emprego, à noite, em casa), deixa de ter tempo para si, para o cuidado consigo própria e para o descanso a que tem direito, e não se sente reconhecida nem valorizada em nenhum dos cenários, porque está a fazer aquilo que se espera dela e não mais.”
(Vicente, 2019, pp. 31 - 34)

Figura 71. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de "Machismo" (parte 3)

Sociedade Patriarcal

“Acredita-se que numa sociedade do tipo patriarcal, os homens têm mais benefícios do que as mulheres. Estas são consideravelmente submissas aos homens, sendo expostas a situações de escravidão e violência doméstica, não usufruindo de direitos fundamentais devido aos princípios do machismo e do sexismo.” (, 2023)

“Esta sociedade afeta muito a nível político, económico e cultural. Uma das razões é a desigualdade de género, pois assim existe uma grande dificuldade das mulheres terem acesso a oportunidades políticas e económicas. Podemos também apontar que a nível político as vozes e as ideias das mulheres são totalmente desconsideradas nas decisões (...).

Por conta da discriminação que as mulheres sofrem, principalmente em locais de trabalho (...) (ainda existe uma) diferença salarial em relação aos homens. Em muitos lugares estes recebem mais que as mulheres, pois acham estas menos capazes de fazer algum determinado afazes (...) se trabalham todos o mesmo, têm obrigação de receber o mesmo.” (, 2023)

21

Figura 72. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sociedade Patriarcal” (parte 1)



“No tempo ancestral e atualmente ouvimos dizer que a mulher foi feita para limpar a casa, lavar a loiça, fazer a comida, cuidar dos filhos, lavar e secar a roupa e esperar o marido já com o jantar feito e isso não é nada bom estar ouvindo essas coisas pois, a mulher tem direitos e deve ser respeitada e não ser tratada como escrava de ninguém.” (, 2023)

22

Figura 73. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sociedade Patriarcal” (parte 2)

Mansplaining **O homem explica**

“Termo pejorativo utilizado para descrever uma situação em que um homem explica um assunto a uma mulher de forma condescendente, ultraconfiante e partindo do pressuposto de que sabe mais sobre o assunto, seja ele qual for, do que a sua interlocutora.” (Vicente, 2019, p. 45)

Manspreading - Sentar-se à **homem**

“Quando um homem se senta com as pernas bem abertas, ocupando o espaço público de outras pessoas e sem despender a menor atenção a quem o rodeia.” (Vicente, 2019, p. 45)



23

Figura 74. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Mansplaining” e “Manspreading”

Manterrupting **Interrupção masculina**

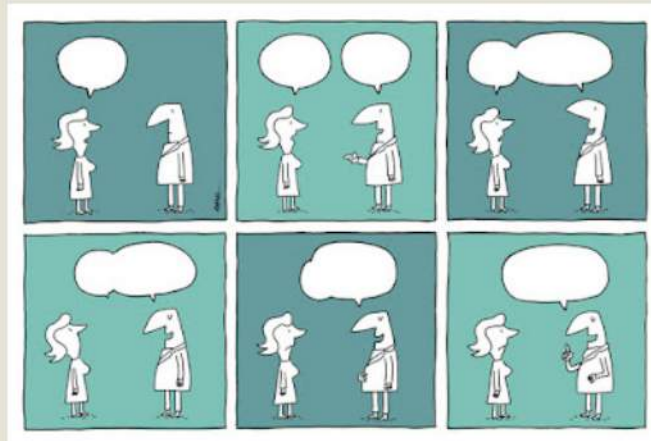
“Quando, numa conversa, debate ou discussão, uma mulher está a falar sobre um assunto e um homem a interrompe, terminando a frase que esta dizia, ou concluindo a sua explicação, ou contrapondo imediatamente o argumento da mulher sem que esta tenha concluído a sua ideia”. (Vicente, 2019, p. 45)

Momsplaining **A mãe explica**

“Termo pejorativo para descrever a situação de uma mãe que acha que tem mais competência do que um pai para cuidar dos filhos apenas por ser mãe, criticando negativamente tudo o que ele faz ou tenta fazer em relação aos filhos. seja nas decisões que toma em relação à educação dos filhos, seja nas iniciativas do quotidiano, como mudar fraldas, escolher as roupas que vão vestir ou mesmo planear refeições.” (Vicente, 2019, p. 47)

24

Figura 75. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Manterrupting” e “Momsplaining”



Bropropriating **Apropriação masculina**

“Esta situação acontece sobretudo em ambiente laboral e pode explicar a razão para haver uma disparidade tão grande entre géneros nos quadros das empresas. *Bropropriating* é quando uma mulher tem uma ideia que é imediatamente usurpada por um homem, ficando, por sua vez, com os louros dessa ideia. Por exemplo numa reunião, uma mulher apresenta uma sugestão a que ninguém reage, quase como se não importasse o que diz. Um colega do sexo masculino repete exatamente a mesma ideia (...) e os presentes acham uma ideia fantástica, reconhecendo-a nele e não em que a teve originalmente. Nem os colegas nem o apropriador se preocupam com o crédito da ideia.” (Vicente, 2019, p. 46)

25

Figura 76. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Bropropriating”

Gaslighting - Manipulação

“Esta é uma tática que pode ser aplicada a qualquer ser humano, independentemente do seu género, mas acontece acima de tudo com mulheres, no (seu) dia-a-dia sem darmos conta. *Gaslighting* é um comportamento de manipulação psicológica, cuja finalidade é fazer a vítima duvidar do seu valor, enfraquecendo-a. Este tipo de manipulação, que aparenta ser inofensivo, tem lugar cativo em relações abusivas, sejam elas de amizade, amorosas, familiares ou até profissionais. Esta é uma das ferramentas mais utilizadas pelo patriarca para semear a dúvida relativamente às competências de uma mulher, em casa ou no local de trabalho e dela são exemplo expressões como as seguintes:

Onde é que estás o teu sentido de humor? És mesmo sensível. Não se te pode dizer nada. Estás louca, só pode! Não achas que estas a exagerar? Porque é que tens de ser sempre assim? Não mesmo sensível. Não se te pode dizer nada. Estás louca, só pode! És mesmo sensível. Não se te pode dizer nada. Estás louca, só pode! Não achas que estas a exagerar? Porque é que tens de ser sempre assim?

A longo prazo provoca baixa auto-estima, submissão sentimental e sentimentos depressivos, podendo conduzir a depressão clínica e suicídio.
(Vicente, 2019, p. 46)

Figura 77. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Gaslighting”

Feminazi

“Termo pejorativo utilizado para descrever uma feminista que tenha uma postura mais radical ou inflexível. Este termo remete para o nazismo, ideologia do governo alemão no período entre 1934 e 1945, responsável pelo extermínio de mais de seis milhões de pessoas com base na sua etnia, religião ou orientação sexual. O objetivo desta comparação é aproximar uma ideologia que liberta as mulheres do escopo masculino e lhes confere a autonomia a que têm direito, algo inaceitável para uma sociedade patriarcal, com uma máquina de guerra e morte sem precedentes, como o foi, reconhecidamente o nazismo.” (Vicente, 2019, p. 47)



27

Figura 78. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de "Feminazi"



“O sexismo engloba todos os movimentos que se mostrem motivados pela busca da supremacia de um dos géneros. O sexismo não é, por isso, um comportamento exclusivo de homens ou de mulheres, mas sim uma forma de pensamento preconceituoso, assente na discriminação sexual, que promove a desigualdade entre as pessoas.

As atitudes sexistas fazem parte integrante e estrutural de uma sociedade patriarcal e mascaram-se frequentemente de moralismos e preconceitos que desafiam a lógica mais sofisticada. O sexismo pode ser exercido tanto por homens quanto por mulheres e sobre qualquer um dos géneros, embora, já adivinhou, as mulheres sejam as suas maiores visadas, mesmo quando o sexista é também do sexo feminino.” (Vicente, 2019, p. 28)

28

Figura 79. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Sexismo”

Misoginia

“É o sentimento de ódio, repulsa ou preconceito em relação a tudo o que diz respeito ao sexo feminino. Por norma, a misoginia é acompanhada pelo sexismo e pode manifestar-se sob a forma de violência de género. O ódio ou a aversão a tudo quanto é relativo ao mundo feminino é antigo e enfermou o raciocínio de ilustres filósofos e cientistas ao longo da história ocidental, além de estar presente em quase todas as religiões do mundo. **“O preconceito mais antigo do mundo”**, nas palavras do reputado escritor e jornalista Jack Holland, é de extremo perigo para as mulheres, em particular, mas também para a sociedade, em geral, **uma vez que propaga estereótipos errados e patriarcais sobre as mulheres e ajuda a criar uma mitologia negativa em torno do feminino.** Ideias como as mulheres serem intelectualmente inferiores, impuras, um subproduto do homem, menos morais, menos éticas ou até mais facilmente corrompíveis dominam, ainda hoje, algumas mentalidades.” (Vicente, 2019, p. 38)

29

Figura 80. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Misoginia”

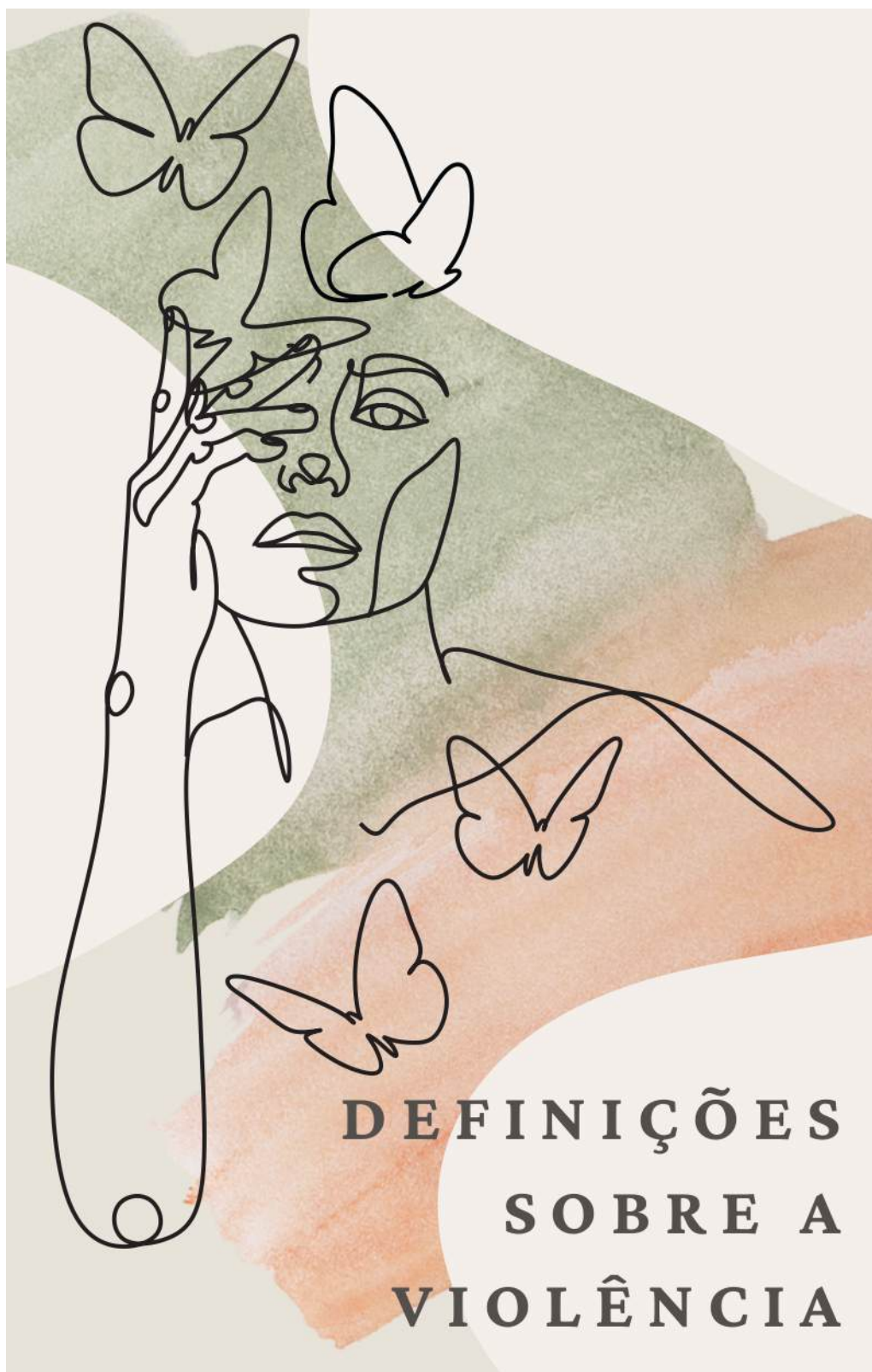


Figura 81. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – capa do capítulo "Definições sobre a violência"

A nível internacional

Crimes contra a Humanidade

“Um crime contra a humanidade envolve a prática de certos atos desumanos, como o homicídio, a tortura, a violação, a escravatura sexual, a perseguição, entre outros, num certo contexto: o art. 7.º do Estatuto de Roma exige que tais atos façam parte de um ataque sistemático e generalizado dirigido a uma determinada população. Sem este contexto, tais crimes caíam na jurisdição nacional, pelo que é aquele que os eleva a crimes internacionais, funcionando, então como fator jurisdicional.” (Santos, 2019, p. 49 - 50)



- Genocídio arménio, 1917 - 1922;
- Grande Fome Ucrainiana, 1932 - 1933;
- Massacre de Nanquin, 1937 - 1939;
- Holocausto, 1939 - 1945;
- Camboja, 1975 - 1979;
- Massacre em Ruanda, abril de 1994 (fotografia à esquerda)

31

Figura 82. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Crimes contra a Humanidade”

Crimes de Guerra

“Um crime contra de guerra traduz-se numa violação grave das leis e dos costumes aplicáveis aos conflitos armados (Direito Internacional dos Conflitos Armados). Vimos que, nos crimes contra a humanidade, o que justifica a preocupação a nível internacional era os crimes serem praticados de modo generalizado e sistemático, contudo, nos crimes de guerra, tal elemento não é exigido. Assim, um ato isolado pode constituir um crime de guerra, sendo que o que justifica aqui a preocupação a nível internacional é a existência de um conflito armado” (Santos, 2019, p. 57). Neste caso, é a insegurança e o carácter volátil do conflito que faz despoletar o interesse internacional.



32

Figura 83. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Crimes de Guerra”

Violação

A “invasão física de natureza sexual: ”o autor invadiu o corpo de um pessoa mediante uma conduta que ocasionou uma penetração, por insignificante que seja, de qualquer parte do corpo da vítima ou do autor com um órgão sexual, ou do orifício anal ou vaginal da vítima com um objeto ou qualquer outra parte do corpo”. No que toca às circunstâncias, essas são coercivas, sem consentimento, sendo que a “invasão foi cometida pela força ou mediante ameaça de força ou mediante coação, como a causada por medo de violência, intimidação, detenção, pressão psicológica ou abuso de poder, contra essa pessoa ou contra terceiro, ou aproveitando um contexto de coação, ou foi cometida contra uma pessoa incapaz de prestar um consentimento livre”. (Santos, 2019, p. 64 - 65).



33

Figura 84. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Violação”



Mulheres de Conforto durante a Guerra Sino-Japonesa

Escravatura sexual

Primeiro, é definido de forma idêntica a escravatura: “o autor exerceu qualquer um ou todos os poderes associados ao direito de propriedade sobre uma ou várias pessoas, por exemplo comprando, vendendo, emprestando ou trocando a ou as pessoas referidos, ou impondo-lhes uma privação de liberdade semelhante”. O elemento adicional, que o distingue do crime de escravatura, é “o autor constranger a ou as referidas pessoas a praticar um ou mais atos de natureza sexual”. (Santos, 2019, p. 67).

34

Figura 85. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Escravatura Sexual”

Prostituição Forçada

“Os Elementos dos Crimes apresentam os dois elementos a preencher neste crime. Em primeiro lugar, o autor deve constranger “uma ou mais pessoas a um ou vários atos de natureza sexual, pela força ou utilizando contra a ou as referidas pessoas, ou contra terceiro, a ameaça da força ou a coação, como a causada pelo medo da violência, a intimidação, a detenção, a pressão psicológica ou o abuso de poder, ou aproveitando um contexto de coação ou a incapacidade de essa ou essas pessoas prestarem o seu livre consentimento. (...) O segundo elemento exige que o “autor ou outra pessoa tenham obtido ou esperavam obter uma vantagem pecuniária ou de outro tipo em troca de atos de natureza sexual ou em relação a eles” (Santos, 2019, p. 64 - 65).



Prostituição forçada nos
campos de concentração
alemães

35

Figura 86. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Prostituição Forçada”

Movimentos feministas, parlamentares e defensores dos direitos humanos denunciam que o PL 5435/2020, que iria criminalizar o aborto - Parlamento Brasileiro



Gravidez à força

“Este foi o único a ter a sua definição estabelecida no próprio (...) Estatuto de Roma prevê que “por “gravidez à força” entende-se a privação de liberdade ilegal de uma mulher que foi engravidada à força, com o propósito de alterar a composição étnica de uma população ou de cometer outras violações graves do direitos internacional. (...) Assim, este crime exige que a mulher esteja grávida, que tenha sido mantida em determinado local sem condições de escapar a essa situação e que o autor seja de uma etnia diferente daquela da vítima” (Santos, 2019, p. 70).

36

Figura 87. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Gravidez à força”

Esterilização à força

“Os Elementos dos Crimes é o primeiro instrumento a definir este crime em particular, sendo que os seus seus elementos são: “1. O autor privou uma ou mais pessoas da capacidade biológica de se reproduzirem; 2. Tais atos não se justificavam como um tratamento médico ou clínico da vítima ou vítimas nem foram efetuados com o seu livre consentimento.” Ou seja, crimes que “prejudiquem de modo irremediável a capacidade reprodutiva de uma pessoa, seja através da remoção cirúrgica dos seus órgãos, mutilação ou mesmo como consequência de inúmeros atos sexuais forçados que resultem em graves danos ao sistema reprodutivo da vítima.”(Santos, 2019, p. 70).

Mulheres protestam contra a lei de esterilização forçada nos anos 70, nos EUA, cujas principais vítimas foram as mulheres negras e outras minorias



37

Figura 88. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Esterilização à força”

Exploração Infantil

“Trabalho infantil é o que acaba por interromper a infância, o que as prejudica fisicamente e mentalmente e interrompe a educação, fazendo com que as crianças sejam obrigadas a abandonar a escola para irem trabalhar ou nunca serem capazes de a frequentar. Em casos mais radicais, os pequenos são separados das famílias forçosamente, largados sozinhos em cidades grandes com doenças pelas quais ainda não têm imunidade e são responsáveis por trabalhos altamente perigosos como trabalhar em minas, com produtos químicos, com maquinarias, trabalhar de noite, em ambientes com temperaturas extremamente frias ou quentes, trabalhar em alturas elevadas (construção de pontes) etc. Além do mais, maioria dos países consideram como o pior trabalho infantil aquilo que esteja relacionado a tráfico sexual, tráfico de pessoas e de drogas. (...)

Dados de 2021 pela UNICEF confirmam que existem cerca de 160 milhões de crianças envolvidas na exploração infantojuvenil e com o aparecimento do COVID-19 houve um aumento drástico de cerca de 8.4 milhões.

38

Figura 89. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Exploração Infantil” (parte 1)



“No final do ano precedente, 2023, mais especificamente no dia 26 de dezembro, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou mais um novo alerta sobre os riscos de o trabalho infantil estar a aumentar na Ásia devido às alterações climáticas e às catástrofes naturais.

Em uma entrevista no Nikkei Asia, isto é, uma revista semanal japonesa, Rachel Harvey, a conselheira da proteção infantil da UNICEF na região Oriental da Ásia e do Pacífico, pronunciou-se sobre o facto de os jovens estarem mais expostos à exploração, nomeadamente no âmbito do tráfico e do abuso, visto que se separam dos familiares ao serem movidos para lugares mais seguros depois de uma catástrofe natural. Harvey mencionou também que principalmente meninas, neste processo de deslocação são raptadas para casamentos infantis.” (, 2024)

39

Figura 90. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Exploração Infantil” (parte 2)

Qualquer outra forma de violência sexual de gravidade comparável

“Em primeiro lugar, “o autor praticou um ato de natureza sexual contra uma ou mais pessoas ou constrangeu essa ou essas pessoas a realizar um ato de natureza sexual”. Isto significa que o crime de violência sexual pode ser cometido de duas formas: (i) o autor pode cometer o ato de natureza sexual contra uma ou mais pessoas; ou (ii) pode constranger uma ou mais pessoas a realizar este ato.

O segundo elemento refere-se às circunstâncias coercivas. Assim, o autor pratica o ato “pela força ou ameaça da força ou mediante coação, como a causada pelo medo de violência, intimidação, detenção, pressão psicológica ou abuso de poder, contra essa ou essas pessoas ou contra terceiro ou aproveitando um contexto de coação ou a incapacidade dessa ou essas pessoas darem o seu livre consentimento”. Este ponto foi já analisado no crime de violação.

E, por último, a conduta deve revestir “uma gravidade comparável à dos demais crimes”(Santos, 2019, p. 73).

40

Figura 91. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Qualquer outra forma de violência sexual de gravidade comparável”

Outras definições

“Podemos definir **violência contra a mulher todo o tipo de ameaça que afeta a sua integridade, ou seja, o modo como a mulher constrói a sua própria identidade e (essa violência) pode ser tanto física como psicológica**. Existem vários tipos de violência tais como a violência física, violência psicológica, violência moral, violência sexual, violência patrimonial, violência económica, violência virtual e por fim a violência de género, violência no namoro e violência doméstica.” (, 2024)

“A **violência de género** é toda a violência exercida contra a mulher só por ela ser mulher. Alguns casos de discriminação de género são (o facto de julgarem) pela roupa que vestem, afirmarem que lugar de mulher é na cozinha, fazerem as mulheres acreditarem que devem limpar e cozinhar, visto que isso é obrigação de mulher, perguntarem, com maldade se uma mulher está menstruada só porque está irritada ou sensível.” (, 2024)

41

Figura 92. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 1)

“Tendo por referência a legislação portuguesa aplicável à violência doméstica e de género, pode afirmar-se que esta é definida como **“a violência dirigida contra uma pessoa devido ao seu género, à sua identificação de género ou à sua expressão de género, ou que afete de forma desproporcionada pessoas de um género particular. Abrange toda a violência dirigida contra a mulher por ser mulher ou que afete desproporcionalmente as mulheres”** (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2016, pp. 9 - 10). Representa uma forma de discriminação contra as mulheres e integra todos os atos de violência de género que resultem em danos físicos, sexuais, psicológicos ou económicos. **A violência nas relações de intimidade, a violência sexual (violação, agressão, assédio sexual), a ameaça, a coação, a privação de liberdade, o tráfico de seres humanos, os casamentos forçados, a prática de mutilação genital feminina ou os chamados crimes de honra** (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2016) são exemplos deste tipo de violência exercida contra as mulheres. **A violência de género, na qual se inclui a violência doméstica, constitui, assim, uma grave violação dos direitos das mulheres, à luz do estipulado no artigo 18.º da Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993”**. (Dias, 2018, p.12)

42

Figura 93. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 2)

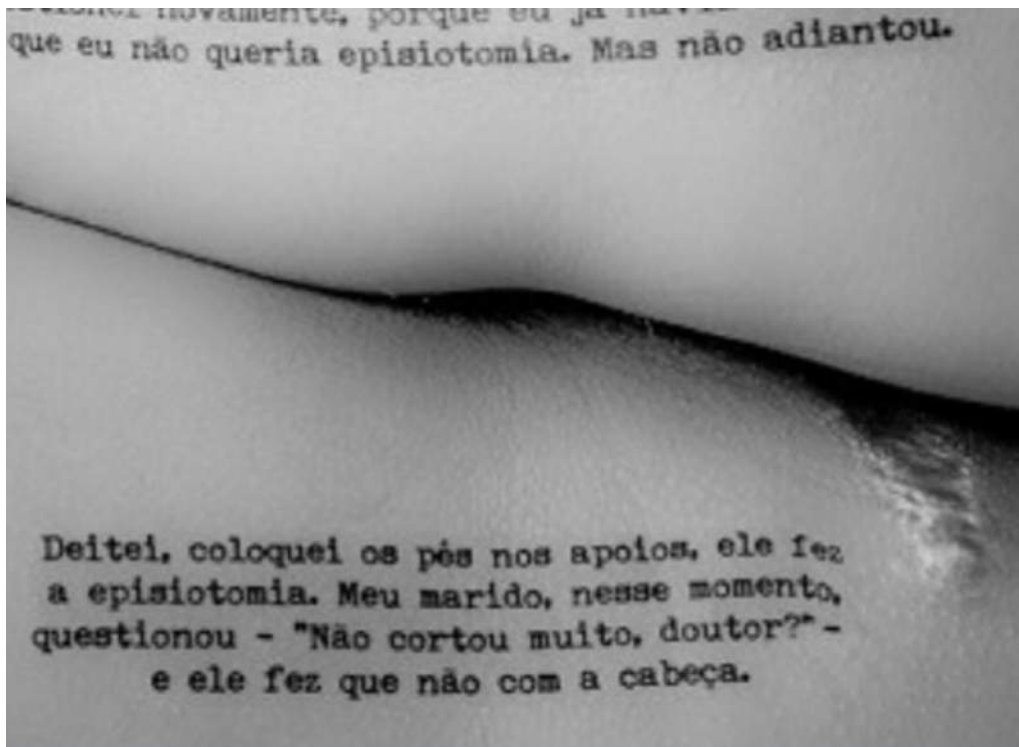
Como referido anteriormente, na “**violência sexual** temos como exemplos: forçar a mulher a ter relações sexuais mesmo quando ela não quer e não se sente confortável, manter a relação sexual quando a mulher está a dormir ou inconsciente, assediar sexualmente, obrigar ou proibir o uso de qualquer método contraceptivo obrigar a uma gravidez ou aborto, entre outros.” (, 2024).

Sendo que esses últimos exemplos são uma violação direta dos **direitos reprodutivos** que “**partem do princípio de que todas as mulheres têm direito a uma autonomia reprodutiva, tomando decisões acertadas sobre a sua saúde, reprodutiva, tomando decisões acertadas sobre a sua saúde reprodutiva, contracepção ou gravidez.** (...) O acesso à saúde reprodutiva é um direito fundamental para a qualidade de vida de um indivíduo. Assim, a saúde reprodutiva também inclui a prevenção e o tratamento de doenças sexualmente transmissíveis (DST’s), cuidados pré-natais e de pós-parto, entre outros.” (, 2024)

Existe também, a “**violência obstétrica** (...) (que) atinge as mulheres, podendo ocorrer durante a gestação, parto e pós-parto e reflete-se através da violência física, verbal ou sexual, no decorrer

43

Figura 94. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 3)



da adoção de medidas e procedimentos desnecessários e que a progenitora não concorda ou aceita, mas que é forçada a fazê-lo, causando traumas, depressão, baixa auto-estima, entre outros. (...) Alguns exemplos de violência obstétrica são: xingamentos, humilhações; negar anestesia, sobretudo no parto normal; toques realizados várias vezes e por várias pessoas, sem autorização da mulher; proibir o acompanhante, sendo que esta escolha é de livre vontade da mulher; realizar cirurgia cesariana, sem necessidade; afastar mãe e filho após o nascimento; mandar a mãe ficar quieta, sem se mexer nem expressar dor; entre outros." (, 2024)

44

Figura 95. E-book "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de "Outras definições" (parte 4)

“Na **violência virtual** temos como exemplos: mexer no telemóvel sem autorização da mulher, fotografar ou gravar momentos íntimos e publicação dos mesmos sem permissão, fazer montagens com o rosto da vítima, entre outros.

Na **violência no namoro** temos como exemplos, perseguir a namorada, proibir de ter amigos ou de conviver com a família, atirar ou partir objetos quando está com raiva, controlar a roupa e as redes sociais, entre outros.” (, 2024)



Figura 96. *E-book* "Dicionário rápido para entender as Questões de Género... e mais umas coisas" – Definição de “Outras definições” (parte 5)

Tabela 15. Aulas, questões orientadoras, atividades e objetivos

Aula	Questões orientadoras	Atividade	Objetivos
13 de Novembro	<p>Como o Partido Nazi chegou ao poder?</p> <p>Como o Partido Nazi consolidou o poder?</p> <p>Que estratégias foram utilizadas por Hitler e os seus aliados para consolidar o poder do Partido?</p>	<p>Visualização do Episódio 1 da minissérie <i>Como ser um Tirano</i>, acompanhada de guião e debate em torno das questões orientadoras.</p>	<p>Consciencializar os alunos para o facto de que a chegada ao poder de um ditador pode ser pelos meios legais;</p> <p>Consciencializar os alunos para o perigo de líderes carismáticos;</p> <p>Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>
14 de Novembro	<p>Que importância tem o <i>Mein Kampf</i> para a construção do pensamento nazi?</p> <p>Que assuntos são abordados no <i>Mein Kampf</i>?</p> <p>Em que contexto foi escrito o <i>Mein Kampf</i>?</p>	<p>Leitura orientada de excertos do <i>Mein Kampf</i>, previamente escolhidos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Raça e Povo”, raça ariana; • “Raça e Povo”, o judeu; • “Doutrina e Partido”; • “A luta com a frente vermelha”; • “Propaganda e organização”. 	<p>Consciencializar os alunos para o perigo dos discursos de ódio;</p> <p>Consciencializar os alunos para a importância do contexto social, político e económico em que um documento é elaborado;</p> <p>Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>
16 de Novembro	<p>Como se caracteriza a política económica empregada pelo Nazismo?</p> <p>Como era feito o controlo de massas pelo Partido Nazi?</p> <p>Que organismos eram utilizados no enquadramento de massas?</p>	<p>Aula expositiva-dialogada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das características da economia nazi, destacando a importância do relançamento de determinadas indústrias. • Apresentação dos organismos de enquadramento de massas. 	<p>Relacionar como o contexto económico extremo que se vivia na Alemanha no I Pós-Guerra irá influenciar os acontecimentos posteriores;</p> <p>Apresentar a importância dos organismos de enquadramento de massas para a criação de uma doutrina única e largamente aceite.</p>

20 de Novembro	<p>Em que medidas se manifestou o antissemitismo?</p> <p>O antissemitismo foi justificado como?</p> <p>Porque houve uma perseguição aos judeus, ciganos, eslavos, homossexuais e opositores políticos?</p>	<p>Entrega dos “Cartões de Identidade” com as vítimas do Regime Nazi aos alunos.</p> <p>Aula expositiva-dialogada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação do conceito de “Eugenia” e como essa ideologia influenciou o Partido Nacional-Socialista e a criação da “raça superior”; • Apresentação e explicação de algumas leis colocadas em prática antes do início das mortes sistemáticas. 	<p>Consciencializar para a importância da participação política e social;</p> <p>Despertar os alunos para o facto de que pequenas alterações podem ter grandes impactos;</p> <p>Despertar a curiosidade dos alunos para que vão à procura das origens dos acontecimentos (neste caso o facto de a “Eugenia” estar a ser debatida em países Aliados);</p> <p>Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>
21 de Novembro		<p>Aula expositiva-dialogada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do programa <i>Aktion T4</i>, o “Programa de Eutanásia”; • Fim do programa e início do processo de transferência para os Campos de Concentração (Dachau). 	
4 de Dezembro	<p>Como se concretizou a perseguição feita a judeus, ciganos, eslavos, homossexuais e opositores políticos no quadro do totalitarismo nazi?</p> <p>O que levou homens comuns alemães a participar no genocídio?</p>	<p>Visualização do documentário “Homens comuns – o Holocausto esquecido”, acompanhado de guião exploratório, seguido de debate em torno do seu conteúdo e principais ideias.</p>	<p>Despertar os alunos para o facto de que pequenas alterações podem ter grandes impactos;</p> <p>Despertar os alunos para o perigo das organizações de enquadramento de massas e ideologias de massas;</p> <p>Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>

<p>5 de Dezembro</p>	<p>Como a perseguição foi feita? Quem eram as vítimas dessas perseguições? Qual a diferença entre um Campo de Concentração e um Campo de Extermínio? Como era a vida nos Campos de Concentração? Em que consistiam as experiências médicas?</p>	<p>Aula expositiva-dialogada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação da diferença entre “Campo de Concentração” e “Campo de Extermínio”; • A importância dos Campos para a estrutura Nazi, nomeadamente como fonte de rendimento; • A vivência nos campos e a extensão da violação dos Direitos Humanos. 	<p>Consciencializar os alunos para a defesa dos Direitos Humanos; Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>
<p>7 de Dezembro</p>	<p>Como a perseguição foi feita? Quem eram as vítimas dessas perseguições? Em que consistiu a “Solução Final”? Como se processou a “Solução Final”?</p>	<p>Aula expositiva-dialogada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de como se desenrolou o processo da “Solução Final” – dos assassinios em massa nas frentes de guerra aos Campos de Concentração e Extermínio. • A vivência no feminino no Regime Nazi: a secundarização da mulher na hierarquia oficial e a violência de género. <p>Anúncio do destino das vítimas dos “Cartões de Identidade”.</p>	<p>Consciencializar os alunos para a importância da intervenção política; Consciencializar para os diferentes tipos de violência perpetrados contra mulheres só por causa do seu género; Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.</p>

Tabela 16. Temática por excerto e respectivos tópicos orientadores

Tema	Tópicos orientadores
Raça e Povo – Ariano	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da separação racial; • A importância da raça ariana para a construção e evolução do mundo; • Que traços caracterizam os arianos; • Que características justificam a supremacia ariana sobre os restantes povos ou raças; • A relação que os arianos devem ter com as restantes raças.
Raça e Povo – Judeu	<ul style="list-style-type: none"> • Como o judeu é representado; • Que poderes e influências o judeu possui em diferentes áreas de interesse importância (política, sociedade, economia); • As diferenças existentes entre o judeu e a raça superior.
Doutrina e Partido	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o objetivo do novo movimento que Hitler pretendia lançar; • A crítica aos programas dos partidos; • A importância da doutrina do partido nazi.
A luta contra a Frente Vermelha	<ul style="list-style-type: none"> • As diferenças entre as “assembleias burguesas” (comunistas ou marxistas) e as reuniões dos nacionais-socialistas (partido nazi); • O porquê de os Nacional-Socialistas terem escolhido a cor vermelha; • Qual a importância dos símbolos no movimento; • A importância dos comícios e o impacto que tiveram.
Propaganda e Organização	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da propaganda e da organização para o fortalecimento do partido; • Como a propaganda e a organização dependiam um do outro, segundo a ideologia de Hitler; • O equilíbrio necessário entre os dois para o sucesso do movimento.



Nome: *Ruth Elias*

Data de nascimento:

6 de outubro de 1922

Nacionalidade:

Checoslovaca

Raça

Judia

Campo de concentração ou de extermínio:

Auschwitz

Ruth cresceu em Moravska Ostrava, uma cidade na região da Morávia com a terceira maior comunidade judaica da Checoslováquia. Quando Ruth era criança, seus pais se divorciaram. Ela e sua irmã, Edith, se mudaram com a avó paterna e depois com o tio, mas mantiveram contato com o pai. Ruth treinou para ser pianista e esperava frequentar uma academia musical em Praga.

1933-39: Em março de 1939, a Boêmia e a Morávia foram ocupadas pelos alemães e declaradas um protetorado. Naquele outono, os homens judeus em idade ativa da cidade foram obrigados ao trabalho forçado. O pai de Ruth escapou e arranhou maneira que Ruth e Edith fossem ao encontro de uma tia.

1940-45: Em 1942, ela foi deportada para o gueto de Theresienstadt, onde se casou. Um ano depois, grávida, ela foi deportada para Auschwitz. Depois que deu à luz, um médico da SS ordenou que seus seios fossem amarrados com barbante como parte de uma experiência médica para ver quanto tempo sua filha bebê poderia viver sem comida. Ruth alimentou secretamente o bebê mergulhando pedaços de pão na água, mas o bebê ficou fraco, seu estômago inchando de fome. Um médico prisioneiro convenceu Ruth a injetar uma dose letal de morfina no bebê que estava sofrendo, que não tinha chance de sobreviver.

Figura 97. Exemplo de "Cartão de Identidade"

Tabela 17. Quadro-resumo das vítimas do Holocausto e respectivos destinos⁹⁶

Vítimas	Destino
Bertha Adler	Com quinze anos, foi deportada para Auschwitz a 19 de maio de 1944, onde foi gaseada dois dias depois.
Zigmond Adler	Juntamente com sua tia e dois primos, inicialmente, foram enviados para Mechelem e, depois, para Auschwitz, onde foi gaseado a 21 de maio de 1944.
Adolphe Arnold	Esteve preso em Ebensee, um subcampo de Mauthausen. Foi libertado em maio de 1945, retornando, posteriormente, a França onde se reuniu com a sua família.
Willem Arondeus	Executado com outros onze homens. Antes da sua execução pediu a um amigo para testemunhar depois da guerra "Os homossexuais não são cobardes". Recebeu, postumamente, uma medalha de reconhecimento do governo holandês.
Tomasz Blatt	Conseguiu fugir de um campo de concentração na Polónia, onde se escondeu e trabalhou como mensageiro.
Jeno Gabor Braun	Foi deportado para Auchwitz e depois para Kochendorf, onde morreu por espancamento no seu 42º aniversário por não ter acordado a tempo da chamada matinal. Era às cinco horas da manhã.
Israel Cendorf	Morreu em Auschwitz. A sua música "Our courage is not broken" (A nossa coragem não está partida), foi cantada por muitos prisioneiros a caminho das câmaras de gás.
Marian Jacek Dabrowski	Foi deportado para Dachau, onde foi submetido a experiências de malária. Após a sua libertação, a 29 de abril de 1945, imigrou para os Estados Unidos da América, em 1949.
Hanandez Drobiarz	Libertado pelas tropas americanas em maio de 1945. Imigrou para os Estados Unidos da América.

⁹⁶ As informações utilizadas para a criação deste quadro estão disponíveis na página *online* do *United States Holocaust Memorial Museum*.

Ruth Elias	Foi libertada do Campo de Leipzig. Voltou para praga, onde casou de novo. Em 1949, imigrou para Israel.
Chinka Schwazbard Felman	A 22 de setembro de 1942, foi deportado para Treblinka, onde morreu de imediato.
Isadore Frenkiel	Morreu, juntamente com os seus filhos, em um carro adaptado, por asfixia com gases de escape.
Karl Gorath	Foi libertado de Auschwitz em 1945. Depois da guerra, teve imensas dificuldades por ter sido condenado sob o artigo 175º - homossexualidade.
Renata Guttman	Ela e o irmão foram um par dos “Gêmeos de Mengele”. Sobreviveu porque a enfermeira que cuidava dela a escondeu debaixo da sua saia.
Urszula Kaczmarek	Morreu de pneumonia, com 13 anos, a 9 de maio de 1943. O seu registo apresenta a causa da morte como ataque cardíaco.
Henock Kornfeld	Juntamente com a sua família, foi deportado para o gueto de Rzeszow e depois para Belzec, onde todos foram gaseados. Tinha três anos e meio.
Betty Leiter Lauchheimer	Foi baleada em uma execução em massa de judeus, na Floresta de Rumbula, perto de Riga.
Helene Melanie Lebel	Foi uma das 9.772 pessoas gaseadas no centro de “Eutanásia” de Brandemburgo. A sua morte foi, oficialmente, listada como “exaço esquizofrênica aguda”.
Henry Maslowicz	Foi descoberto por um assistente social judeu e levado para Israel, onde se reuniu com seu pai.
Joseph Muscha Mueller	Após recuperar, deveria ser enviado para o campo de concentração de Bergen-Belsen, mas seu pai adotivo conseguiu que ele fosse retirado do hospital e escondido. Permaneceu, por cinco meses, em um galpão de jardim, até ao fim da guerra.

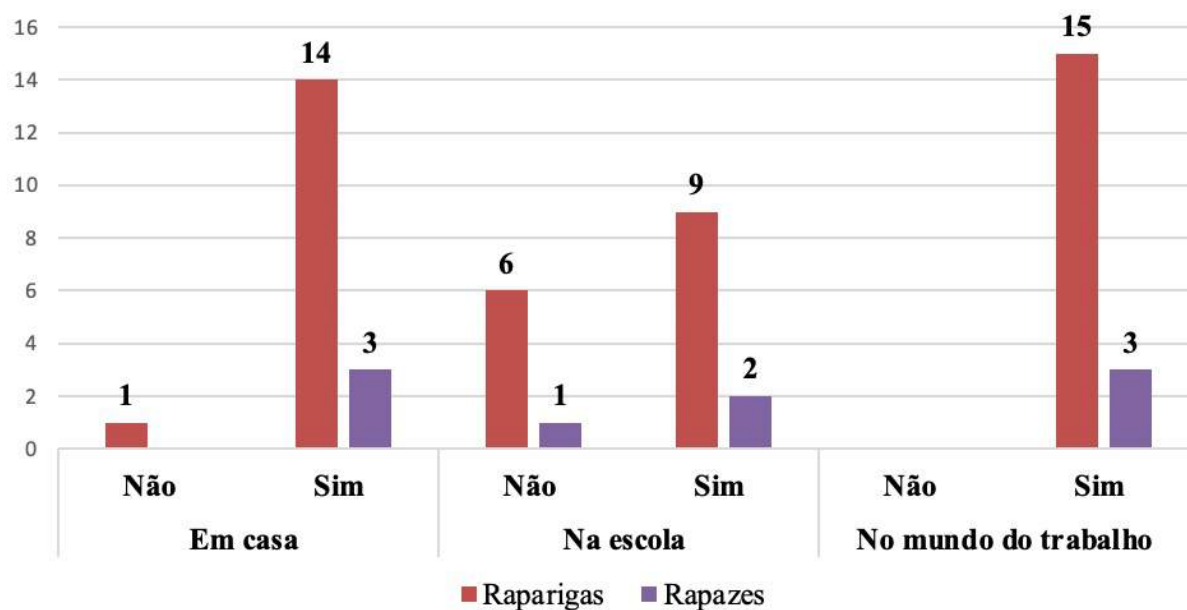


Gráfico 31. Respostas obtidas à questão 10, "Acreditas que existe uma diferença no tratamento dado a rapazes/ homens e raparigas/mulheres nas seguintes áreas?"

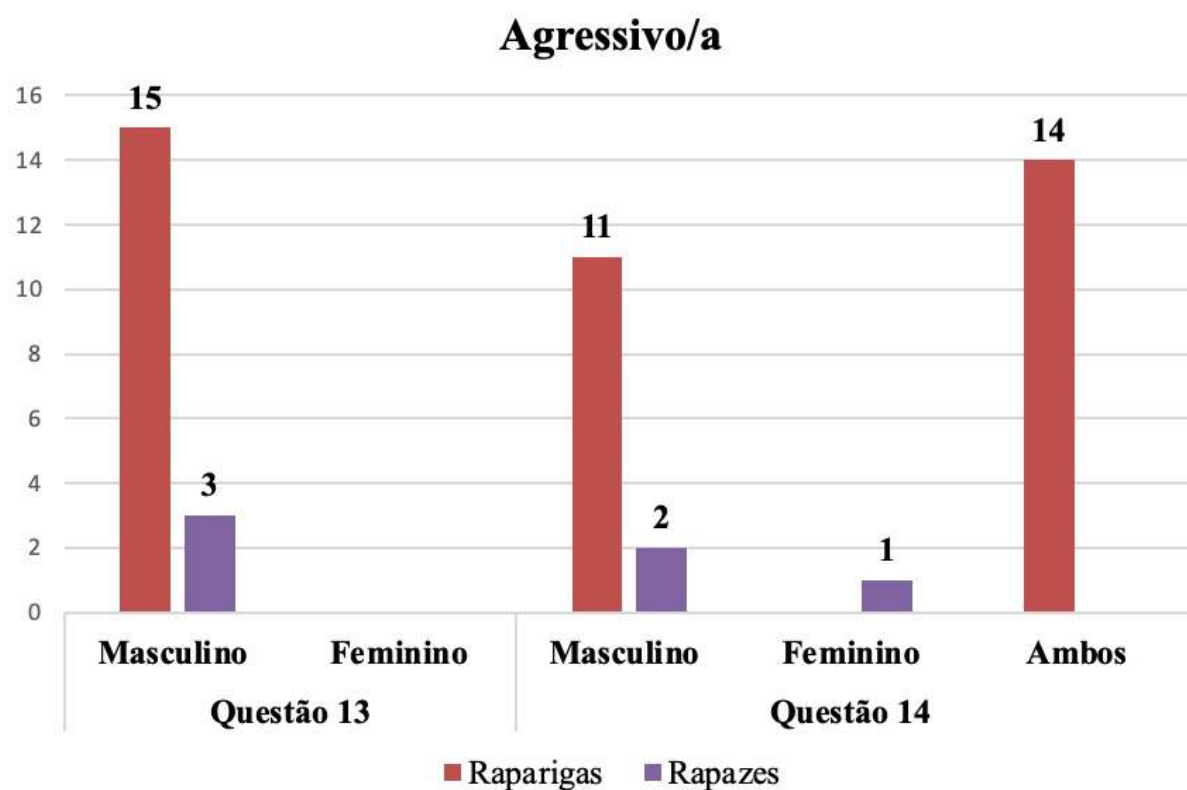


Gráfico 32. Comparativo das respostas obtidas à característica "Agressivo/a"

Independente

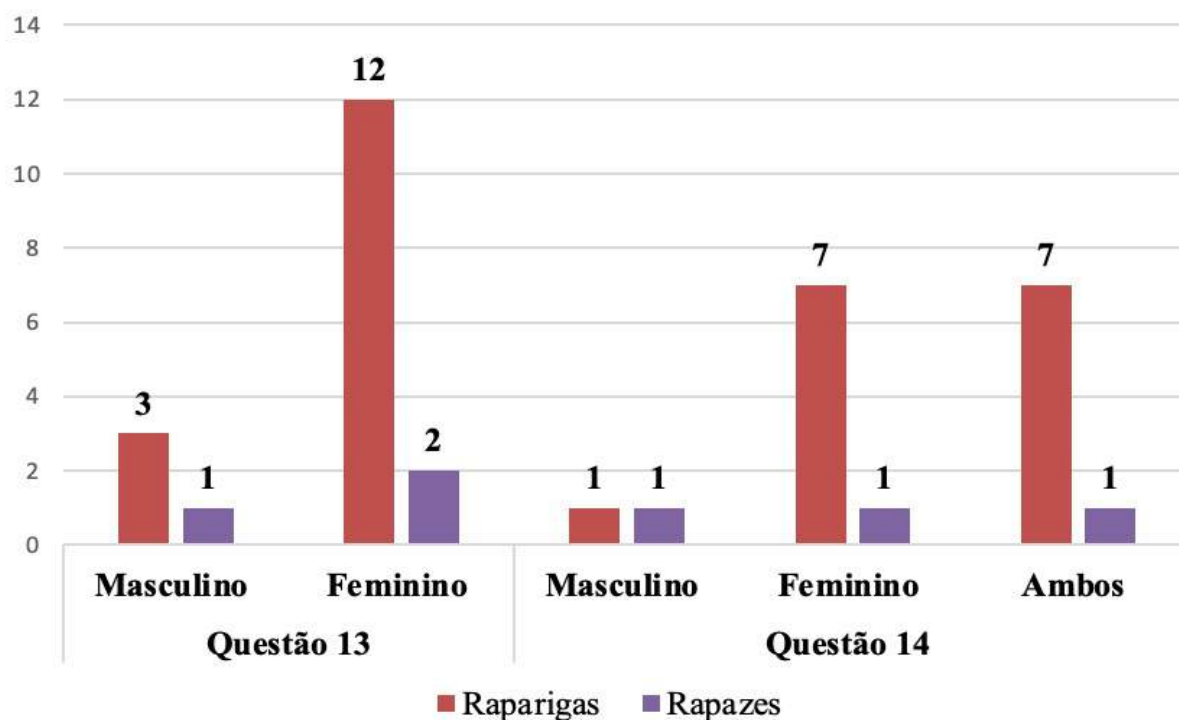


Gráfico 33. Comparativo das respostas obtidas à característica “Independente”

Não emotivo/a

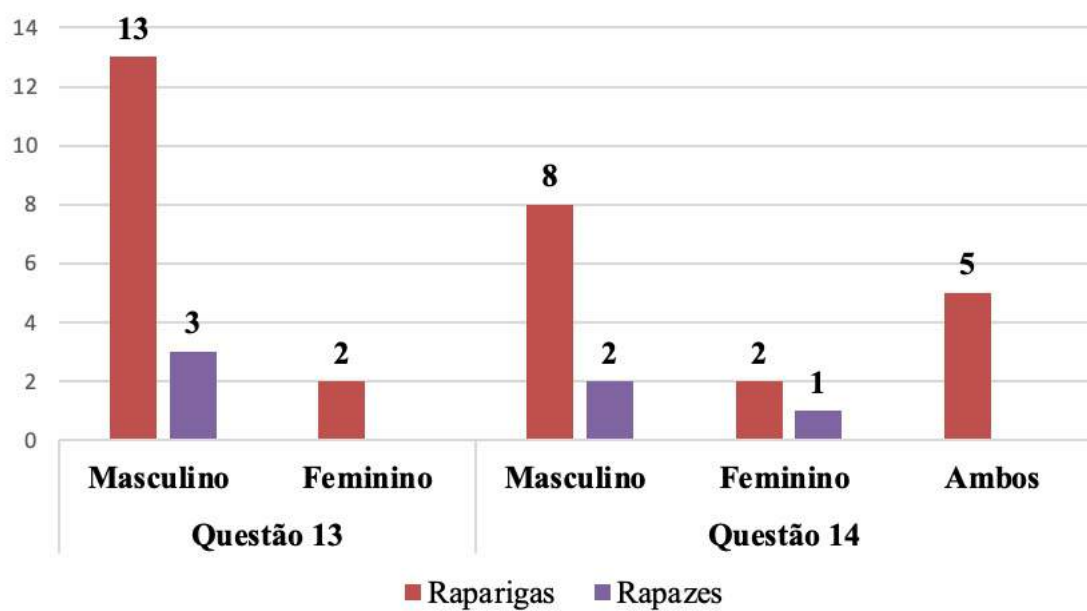


Gráfico 34. Comparativo das respostas obtidas à característica “Não emotivo/a”

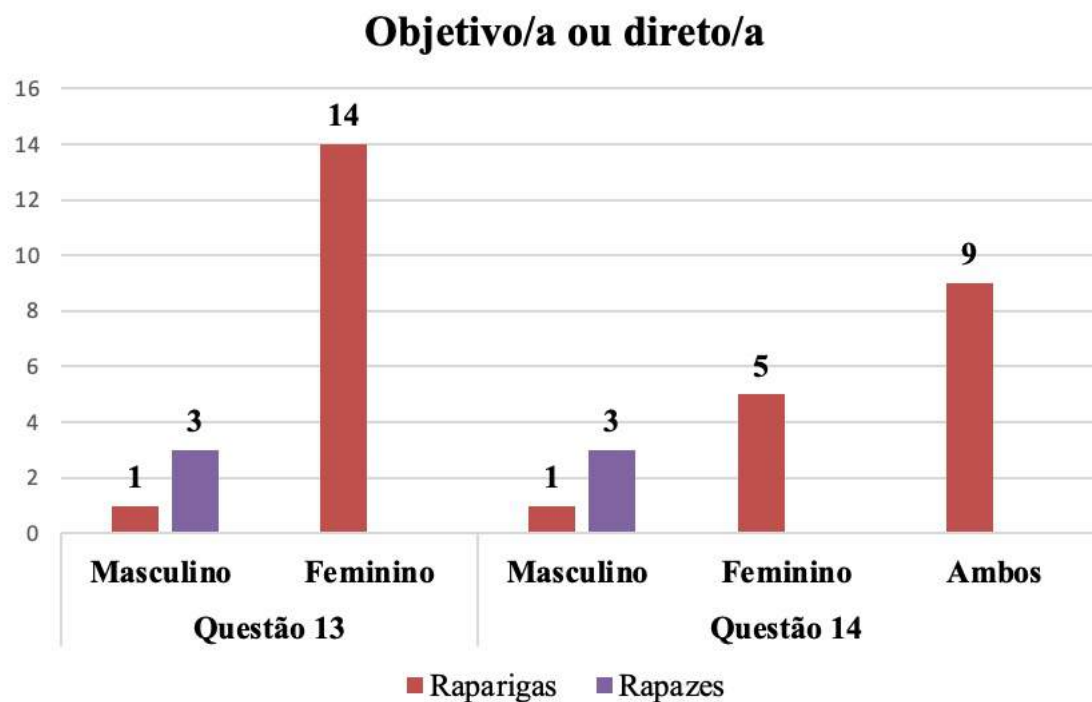


Gráfico 35. Comparativo das respostas obtidas à característica "Objetivo/a ou direto/a"

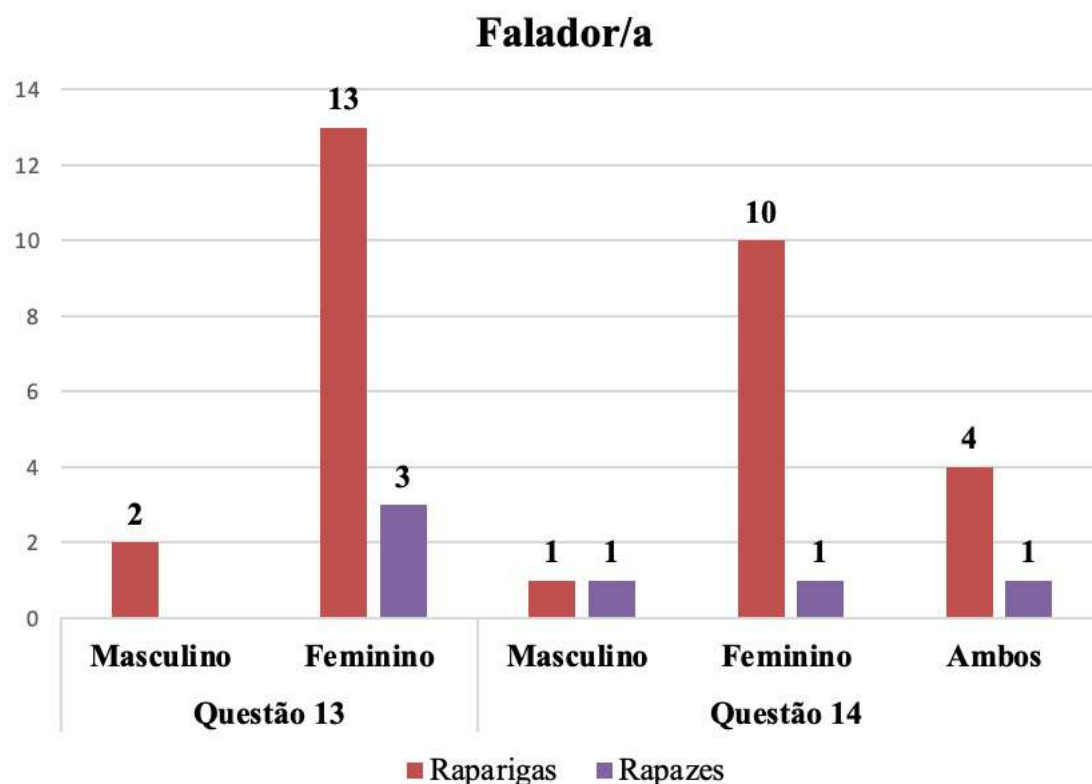


Gráfico 36. Comparativo das respostas obtidas à característica "Falador/a"

Preocupado/a com a própria aparência

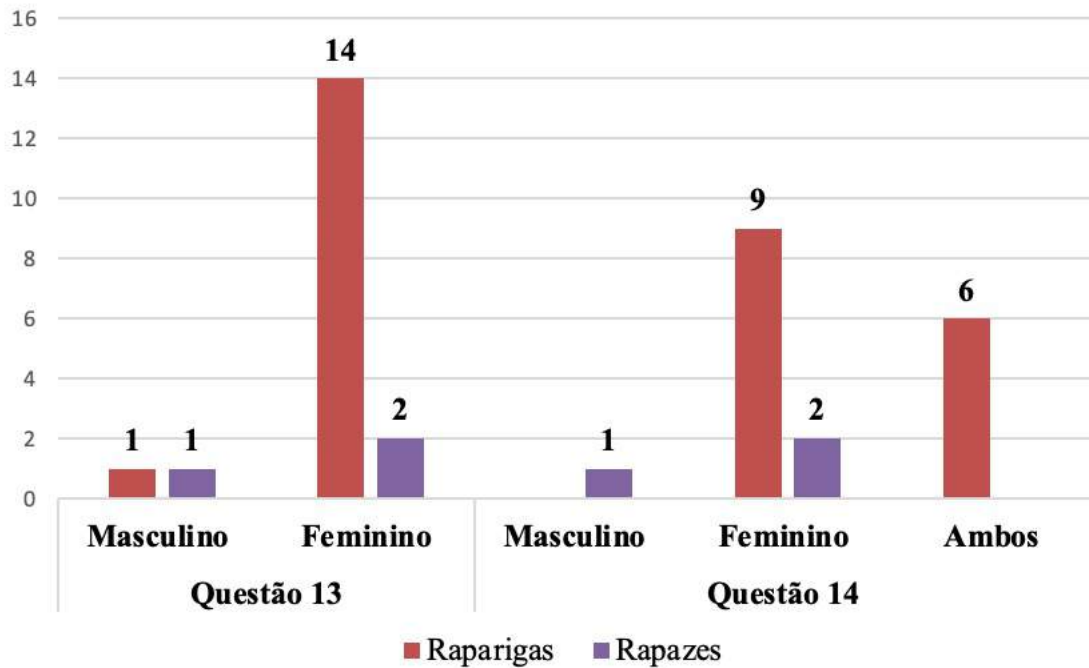


Gráfico 37. Comparativo das respostas obtidas à característica “Preocupado/a com a própria aparência”

Autoconfiança

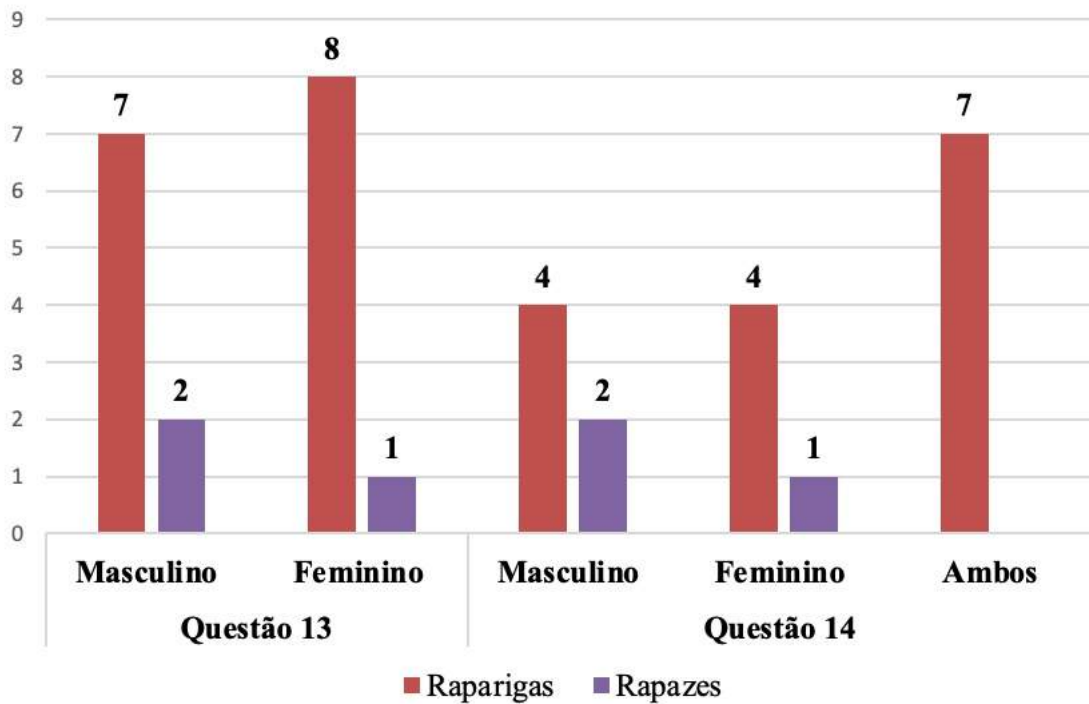


Gráfico 38. Comparativo das respostas obtidas à característica “Autoconfiança”

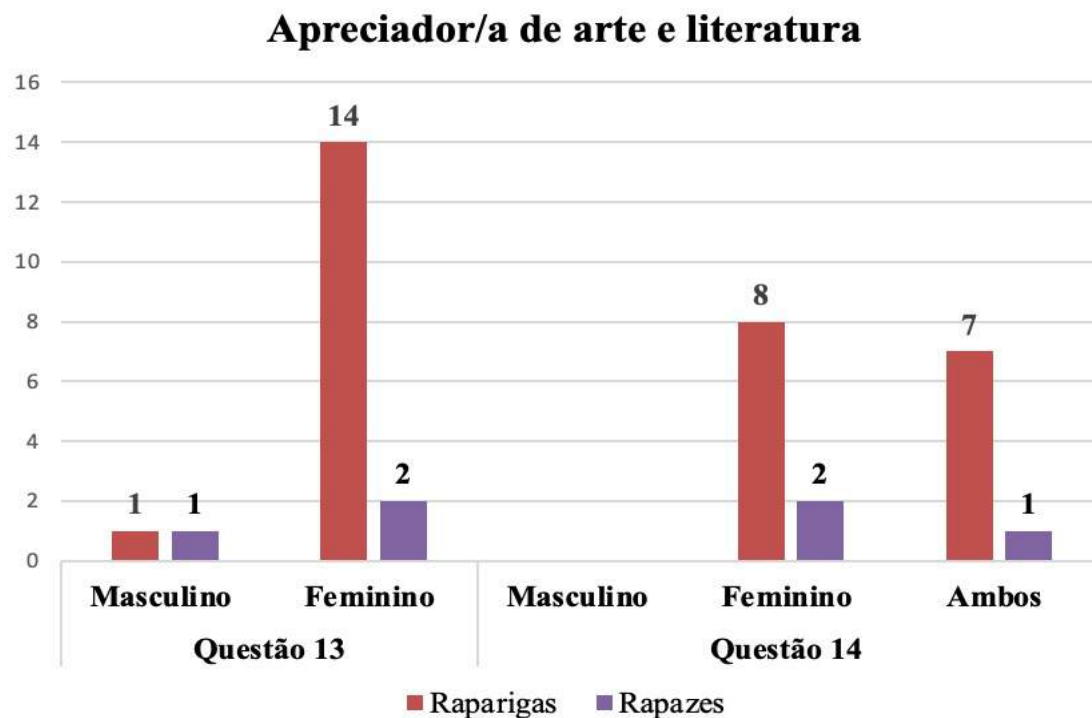


Gráfico 39. Comparativo das respostas obtidas à característica “Apreciador/a de arte e literatura”

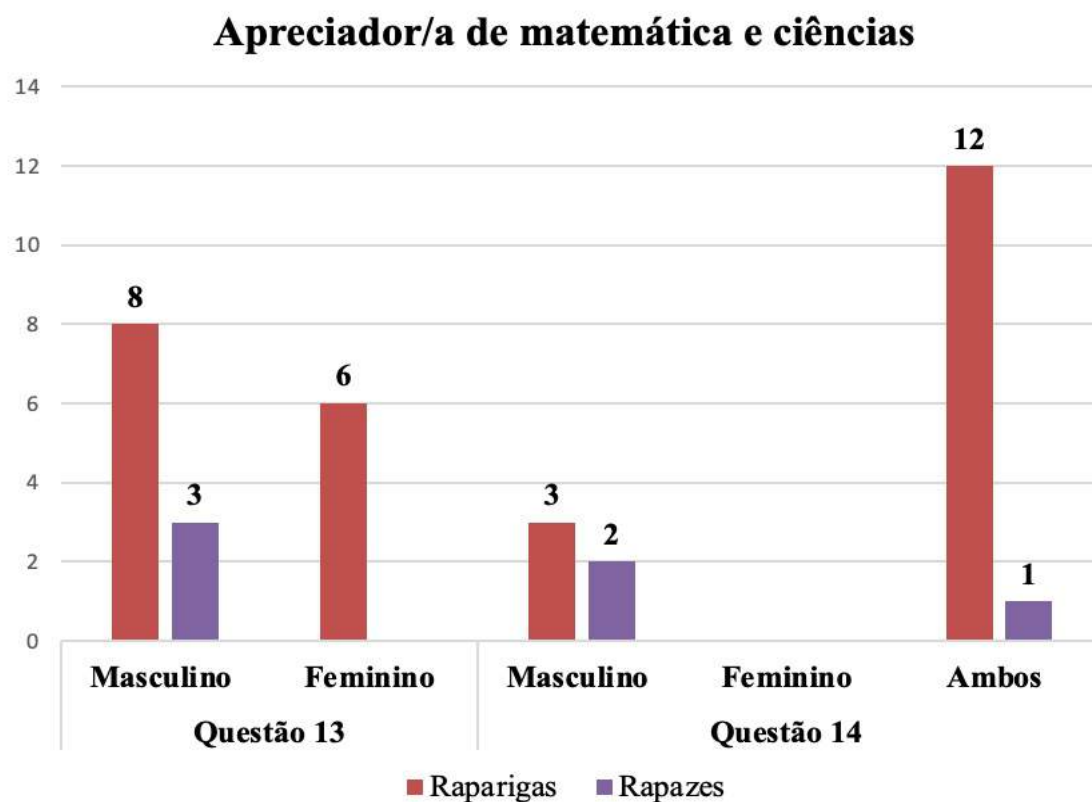


Gráfico 40. Comparativo das respostas obtidas à característica “Apreciador/a de matemática e ciências”

Solidário

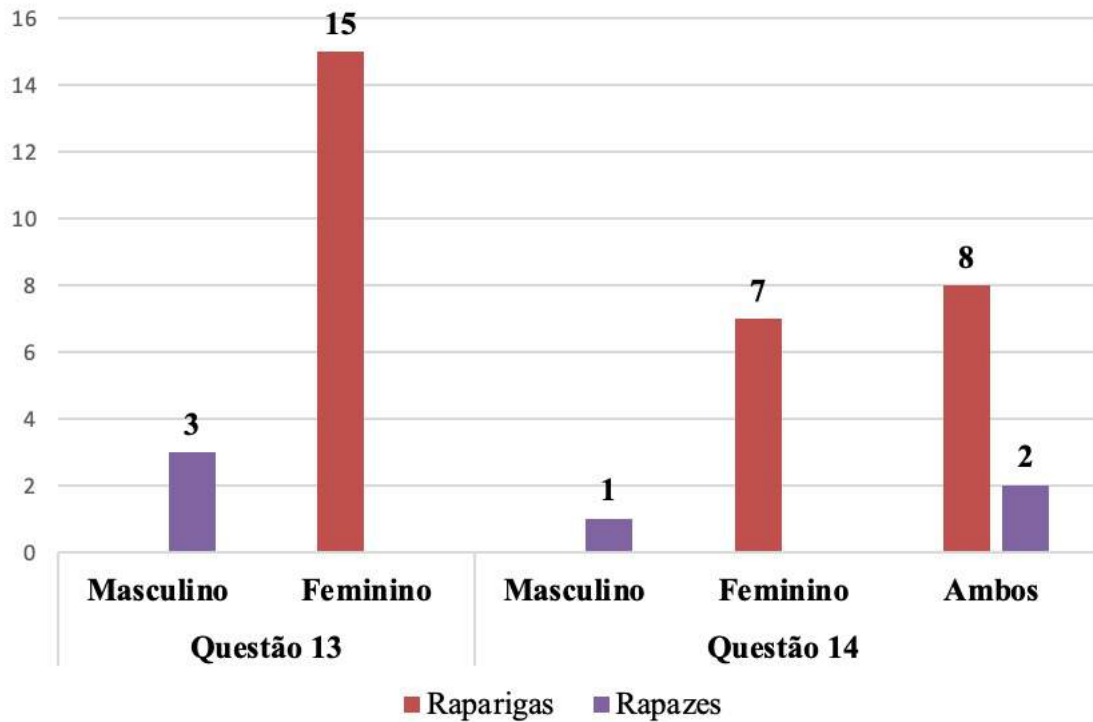


Gráfico 41. Comparativo das respostas obtidas à característica “Solidário/a”

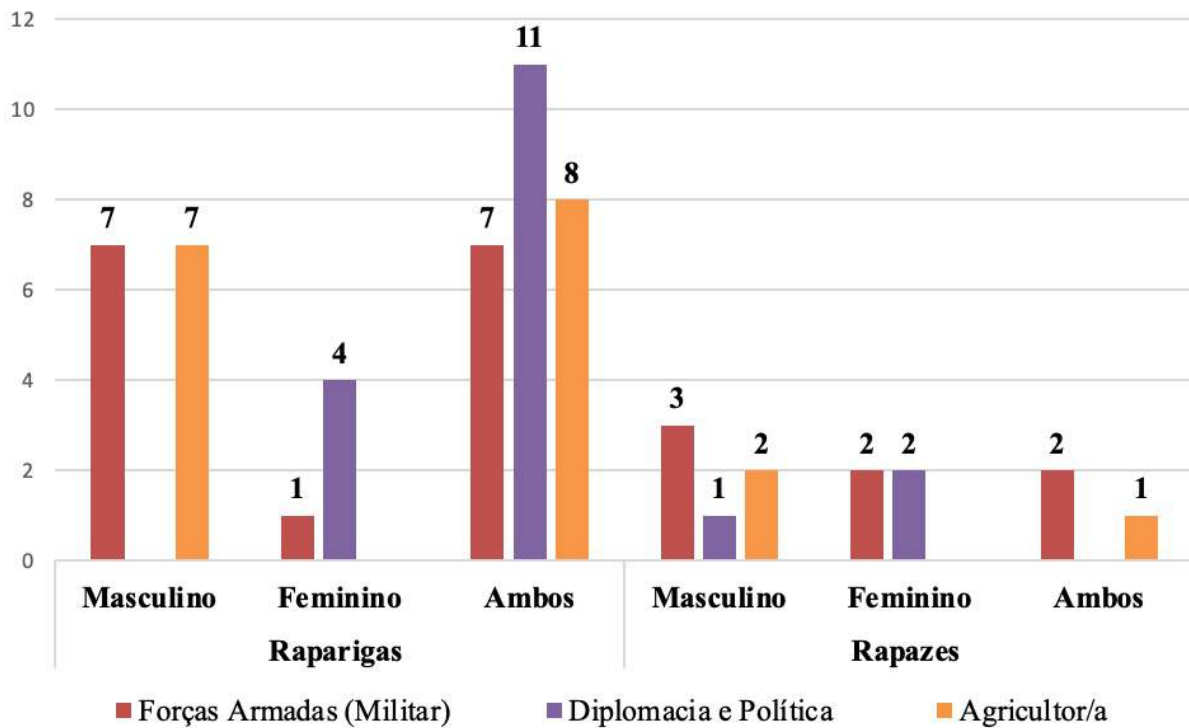


Gráfico 42. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 1)

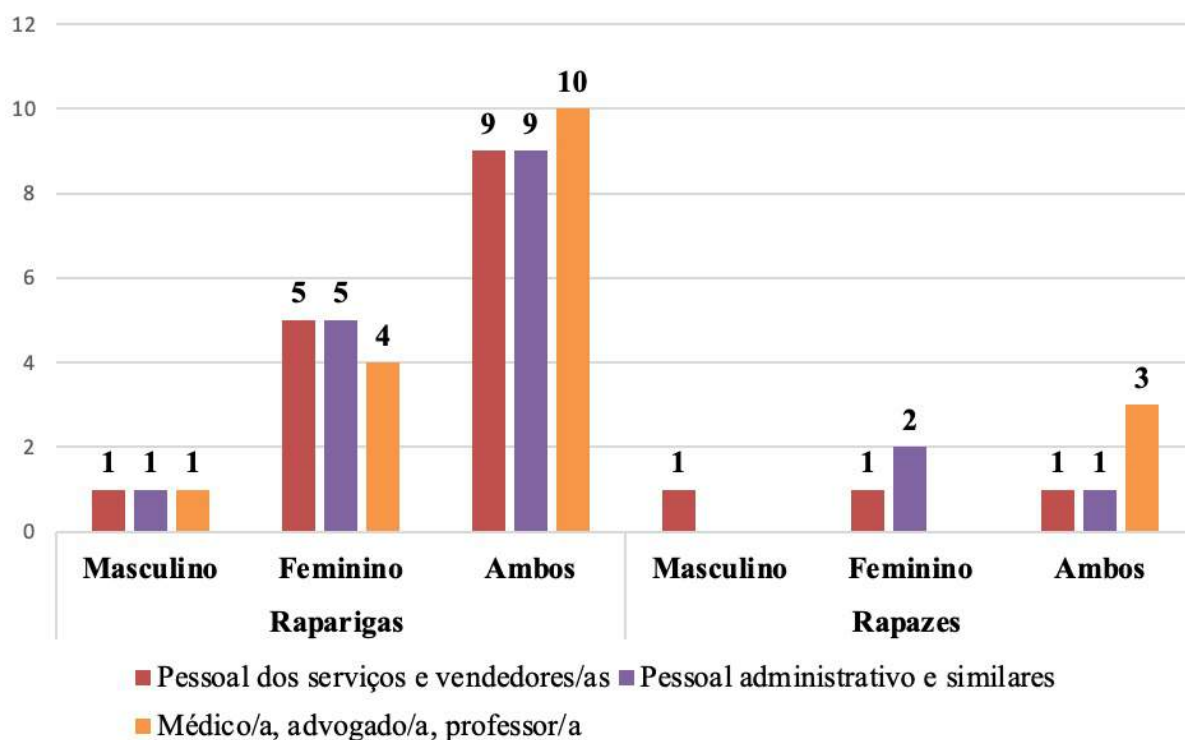


Gráfico 43. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 2)

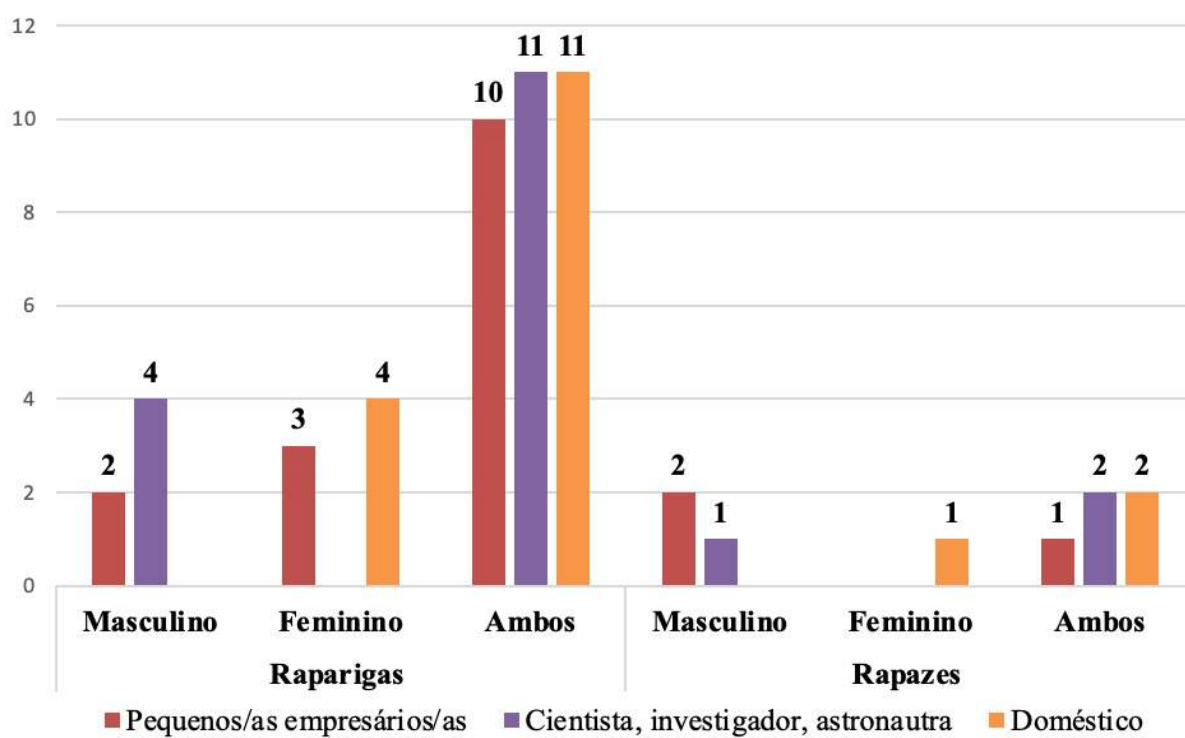


Gráfico 44. Respostas obtidas à questão sobre a adequação do género às profissões apresentadas (parte 3)

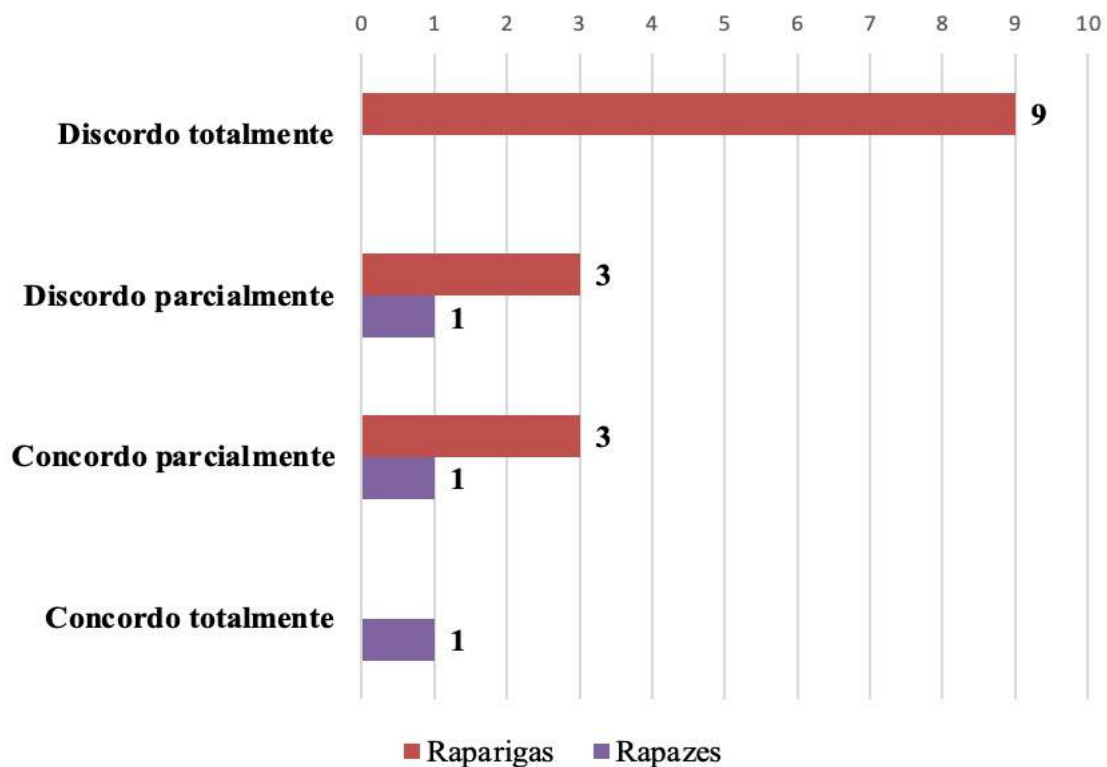


Gráfico 45. Respostas obtidas à afirmação “As conquistas femininas atingidas até hoje são suficientes para garantir a igualdade de género”

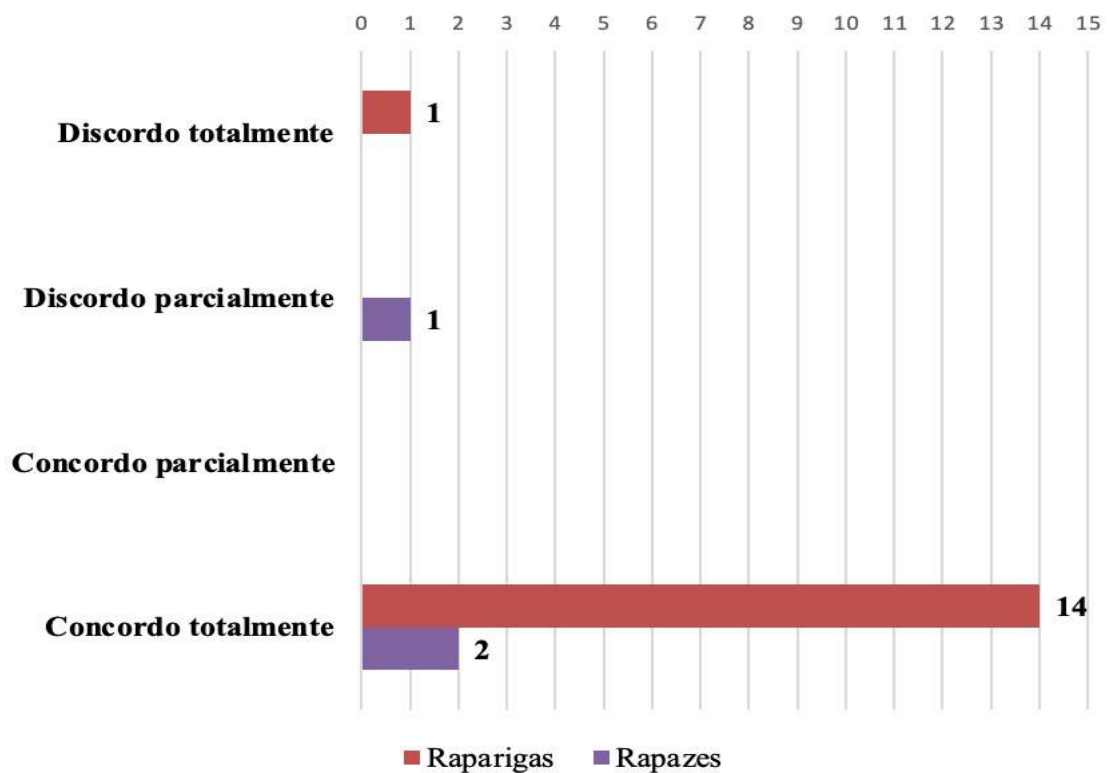


Gráfico 46. Respostas obtidas à afirmação “É necessária uma maior representatividade feminina nas várias esferas públicas, política, economia, trabalho, entre outros)”

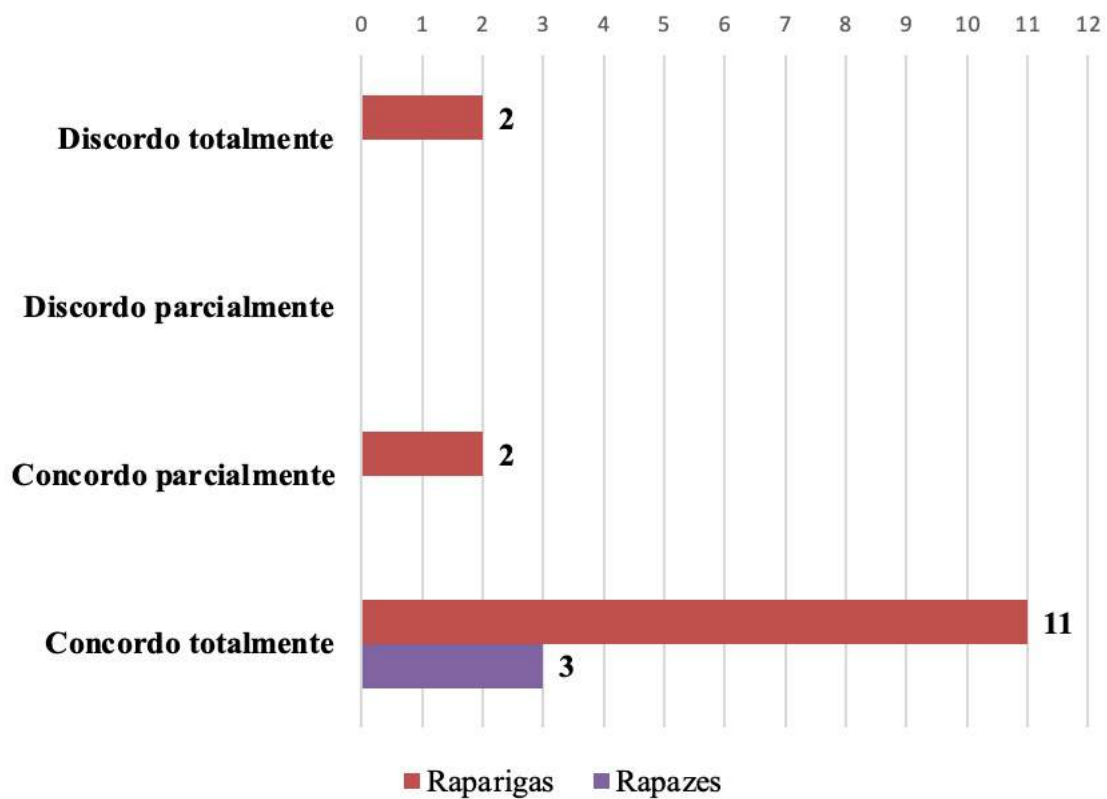


Gráfico 47. Respostas obtidas à afirmação “A educação realizada em casa contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género”

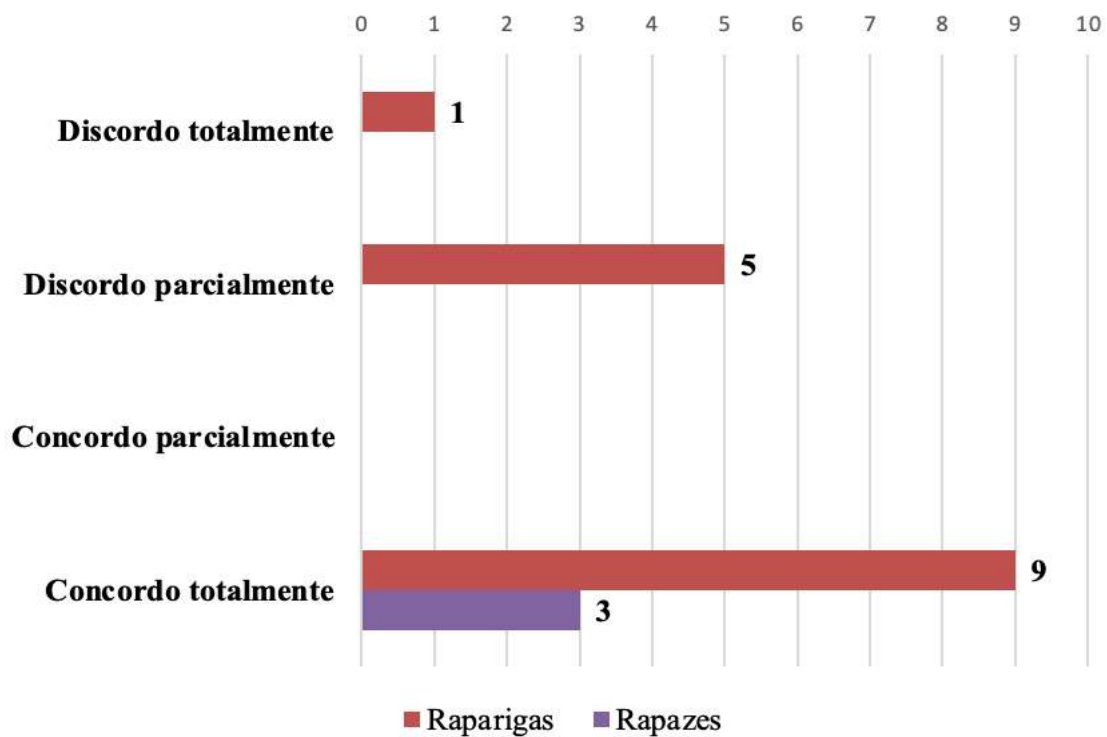


Gráfico 48. Respostas obtidas à afirmação “A educação contribuiu para a perpetuação de estereótipos de género”

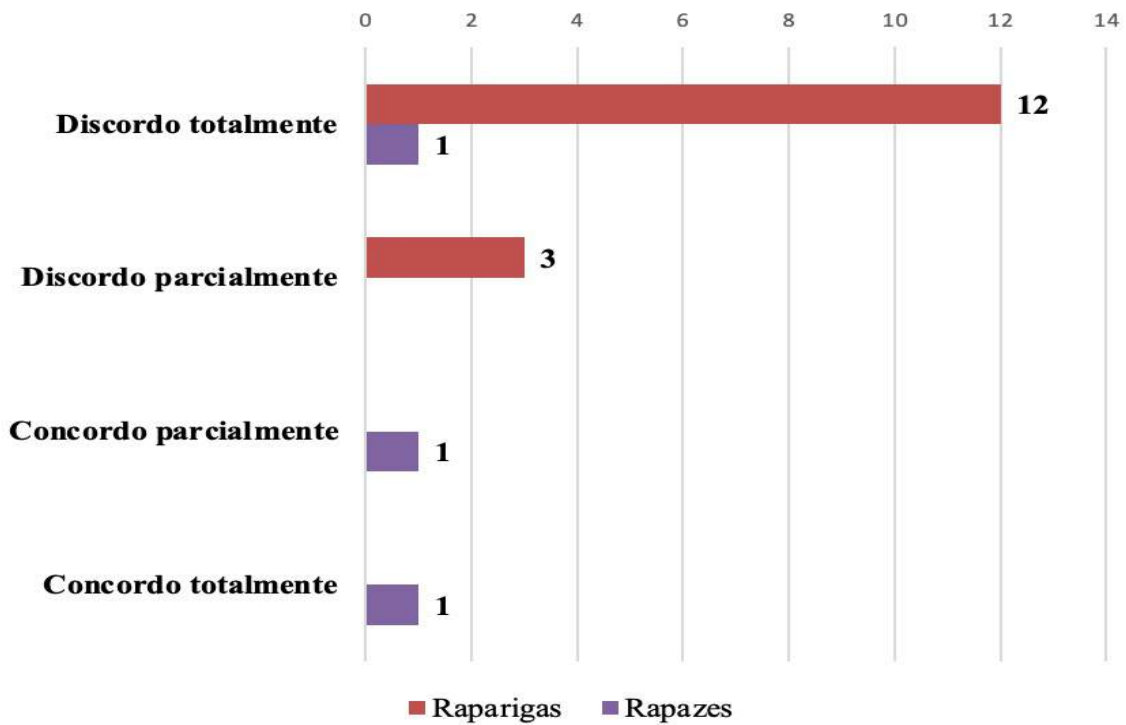


Gráfico 49. Respostas obtidas à afirmação “Um homem pode ajudar em casa, mas o trabalho de casa e cuidar das crianças deve ser um trabalho, principalmente das mulheres”

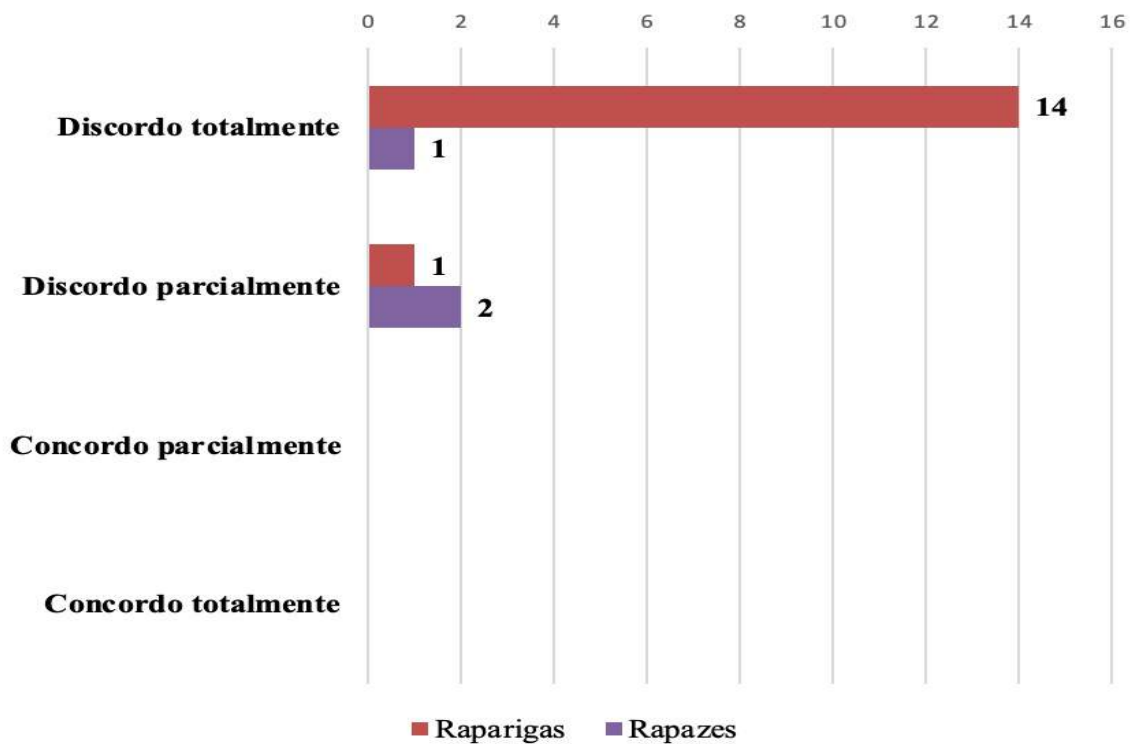


Gráfico 50. Respostas obtidas à afirmação “É bom que exista alguma igualdade no casal, mas no geral o homem deve ter o poder final de decisão”

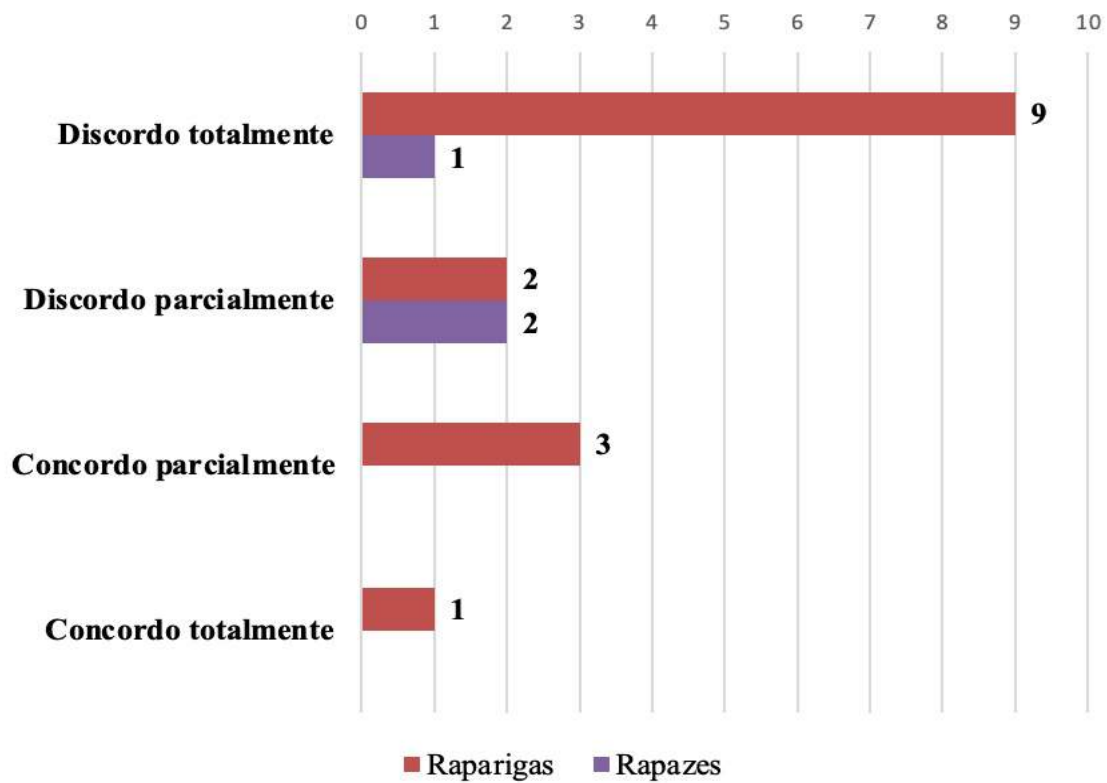


Gráfico 51. Respostas obtidas à afirmação “Se uma mulher ganhar mais do que o homem, pode afetar a estabilidade conjugal”

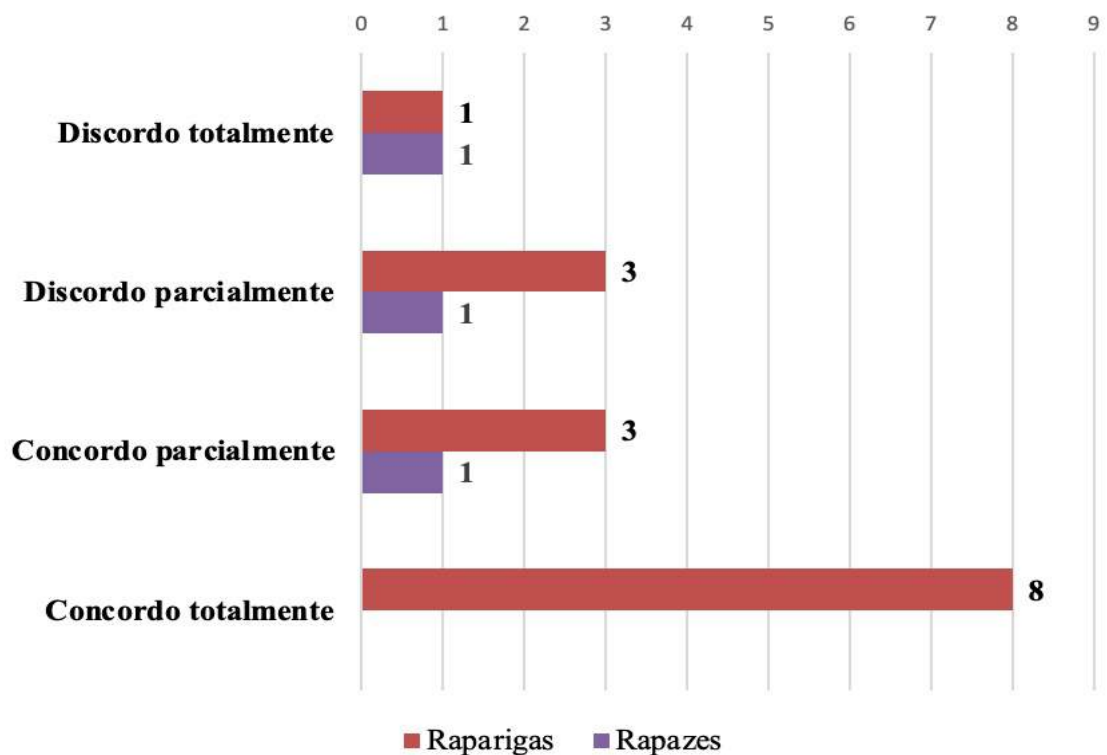


Gráfico 52. Respostas obtidas à afirmação “Se os homens se responsabilizassem mais pelas tarefas domésticas, as mulheres teriam mais sucesso profissional”

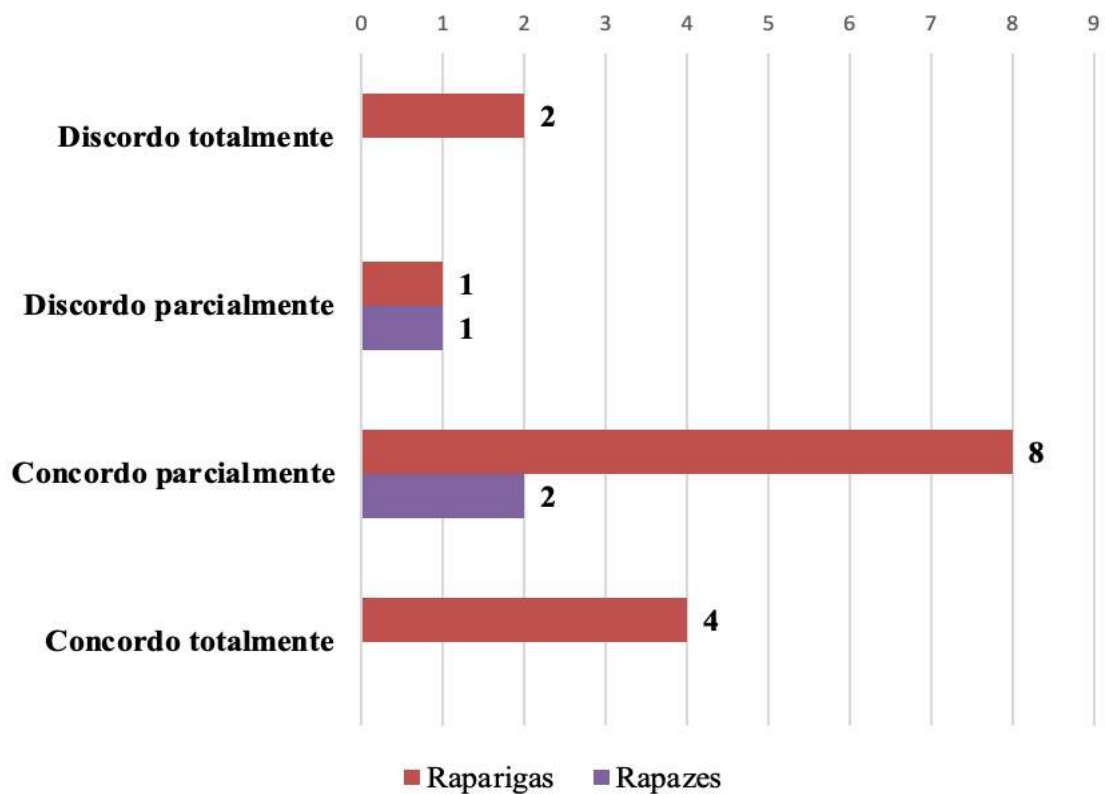


Gráfico 53. Respostas obtidas à afirmação “As diferenças entre mulheres e homens são fundamentalmente de ordem cultural”

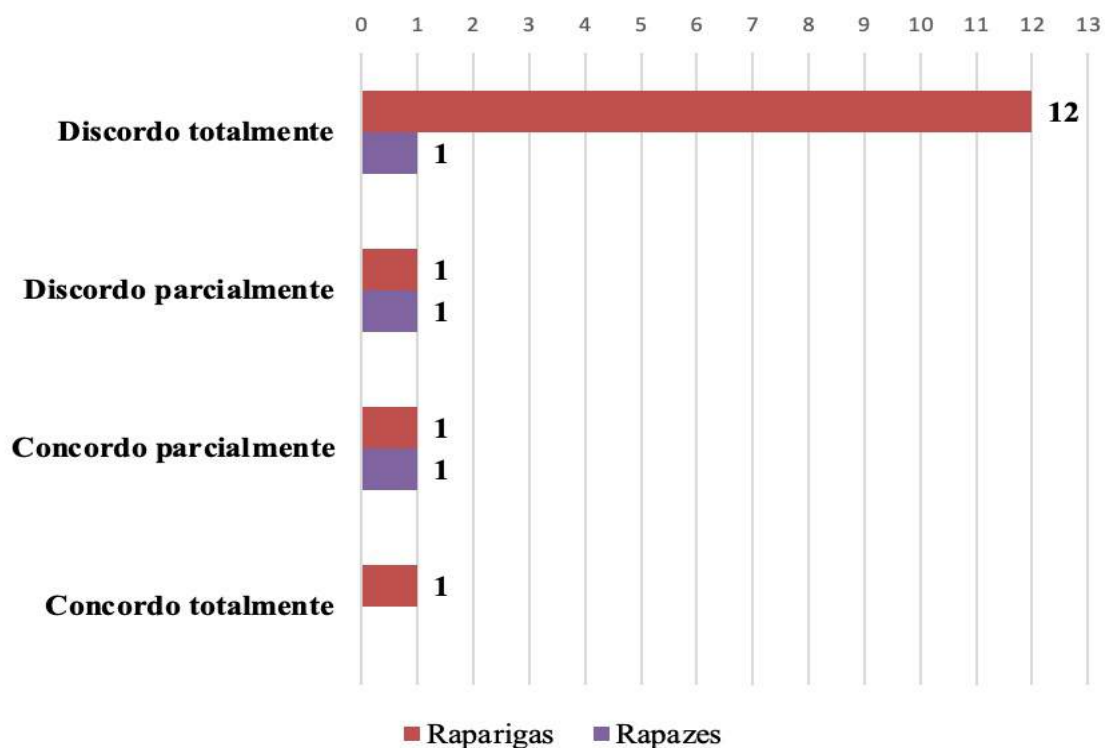


Gráfico 54. Respostas obtidas à afirmação “Vivemos em uma sociedade onde não existe desigualdades de género”

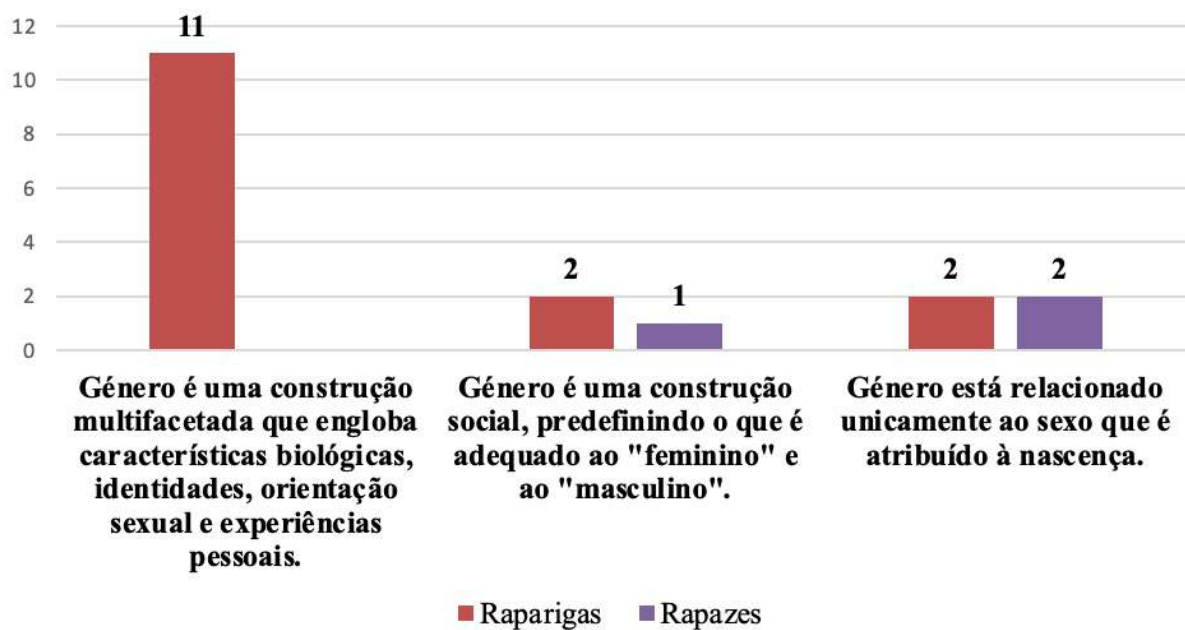


Gráfico 55. Respostas obtidas à questão sobre a definição de “Género”

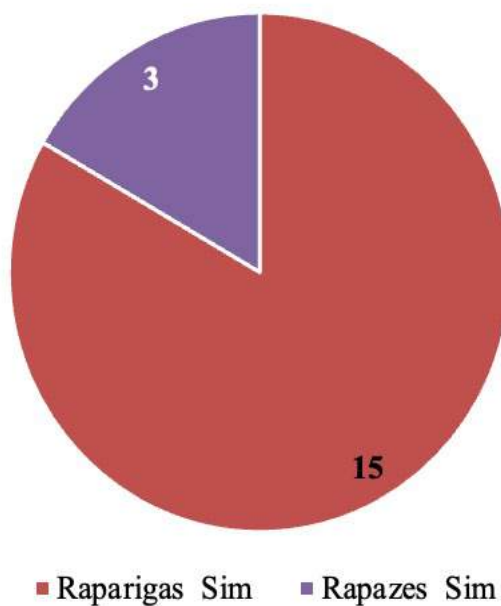


Gráfico 56. Respostas à questão: "Ao longo do teu percurso escolar, abordaste conteúdos relacionados com o sexo feminino ou com o papel das mulheres no mundo do trabalho, na sociedade, na política, etc.?"

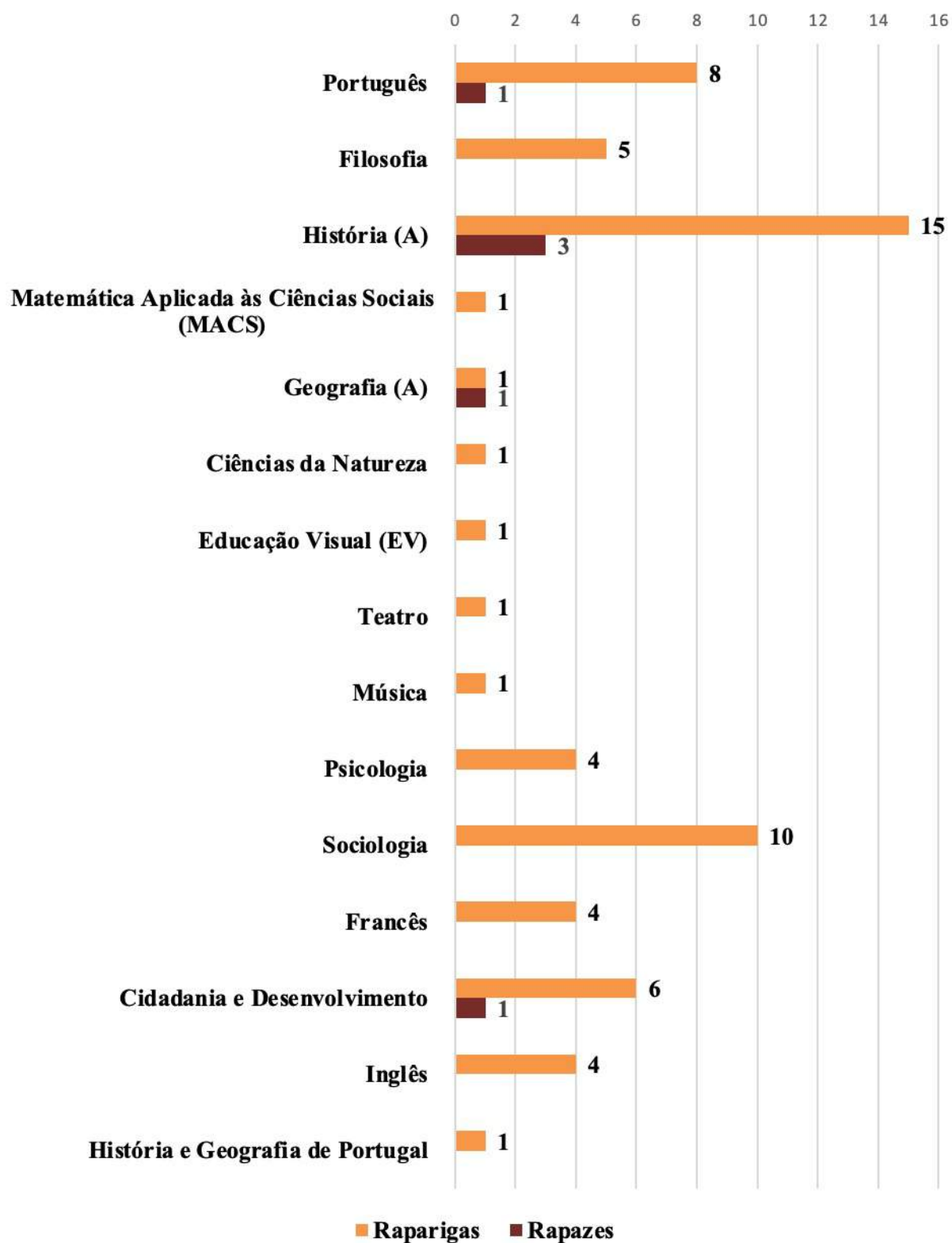


Gráfico 57. Disciplinas, segundo os alunos, em que as questões foram abordadas

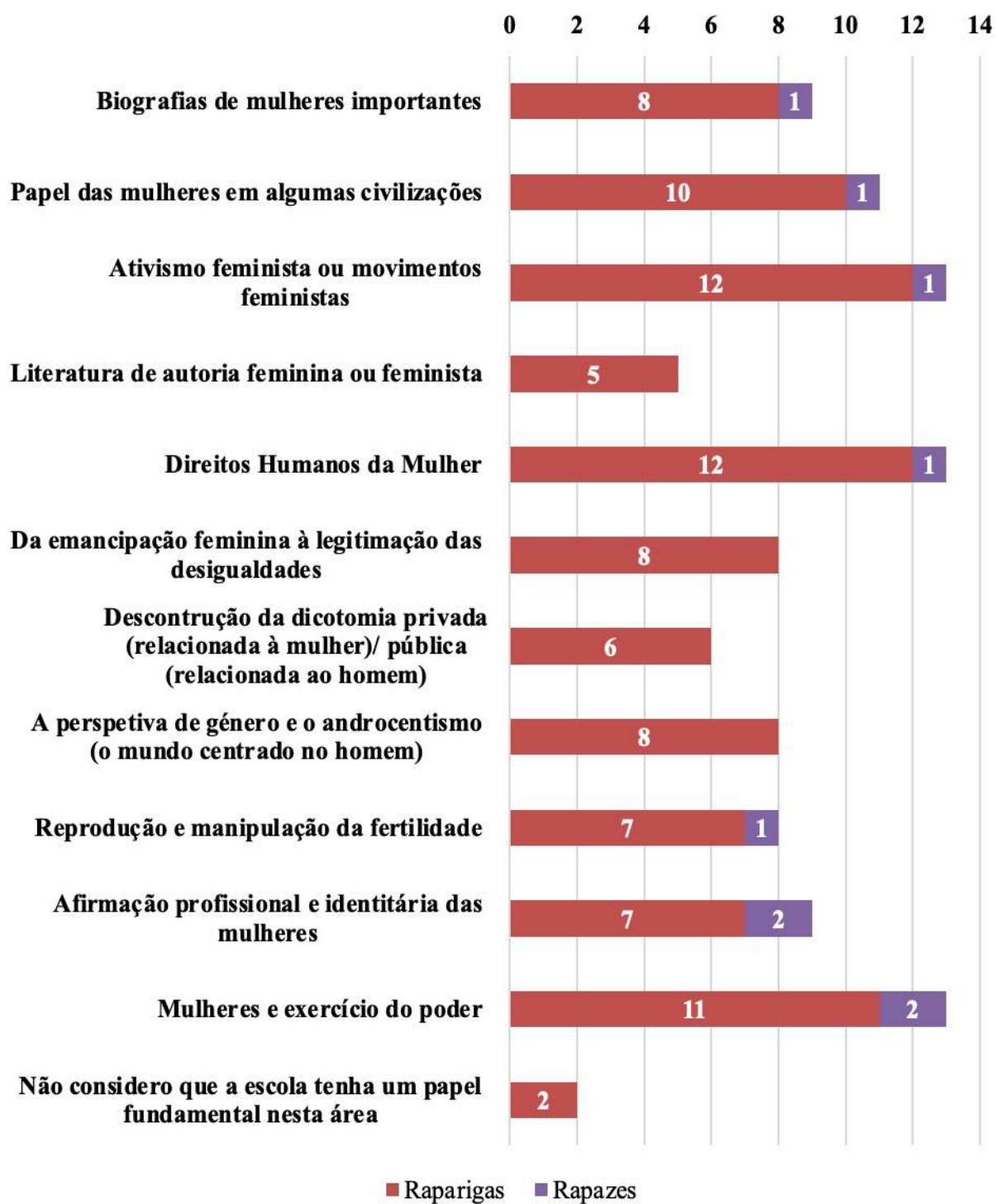


Gráfico 58. Áreas de interesse dos alunos a introduzir nos programas/conteúdos

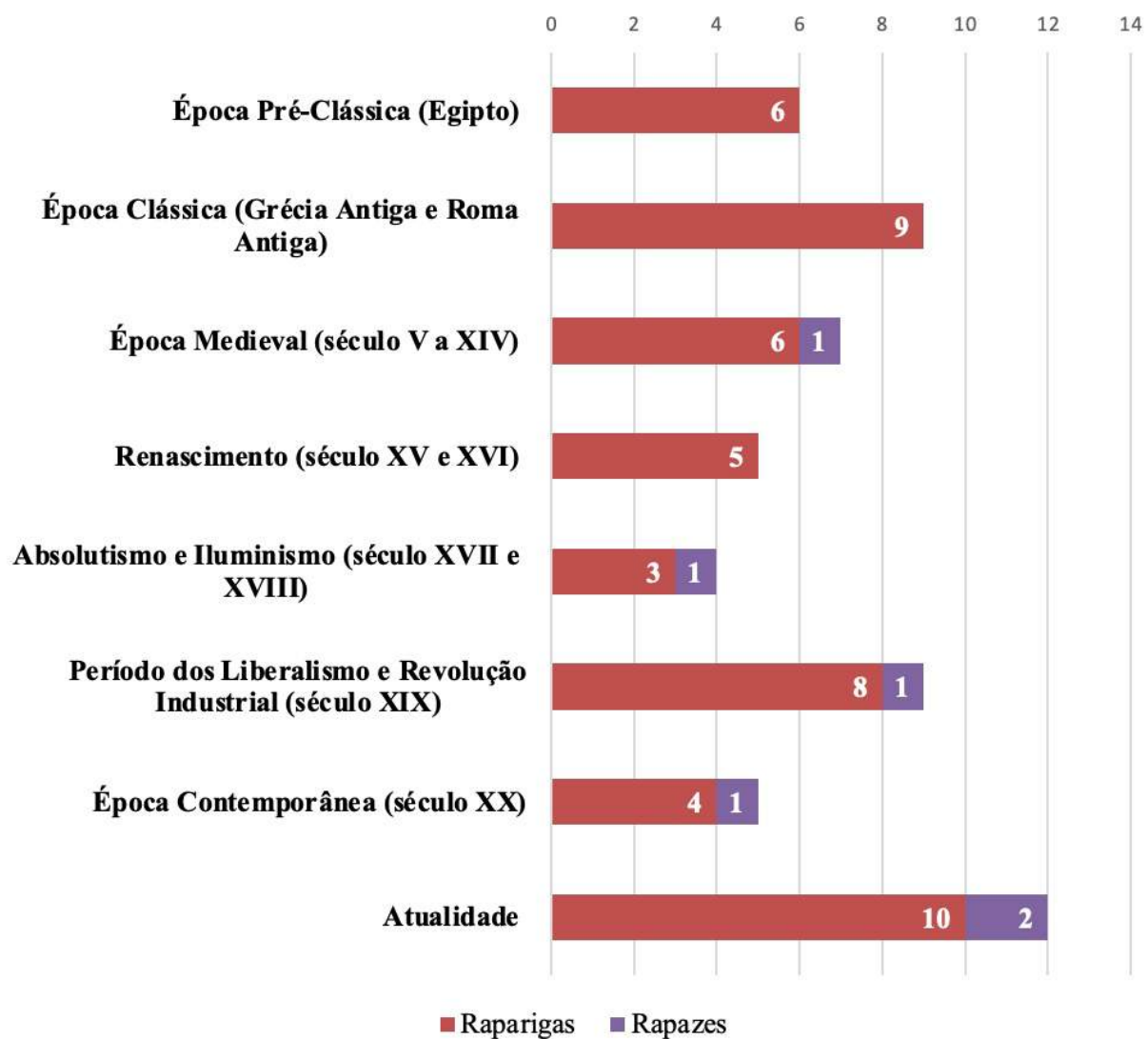


Gráfico 59. Respostas à questão relativa aos períodos históricos

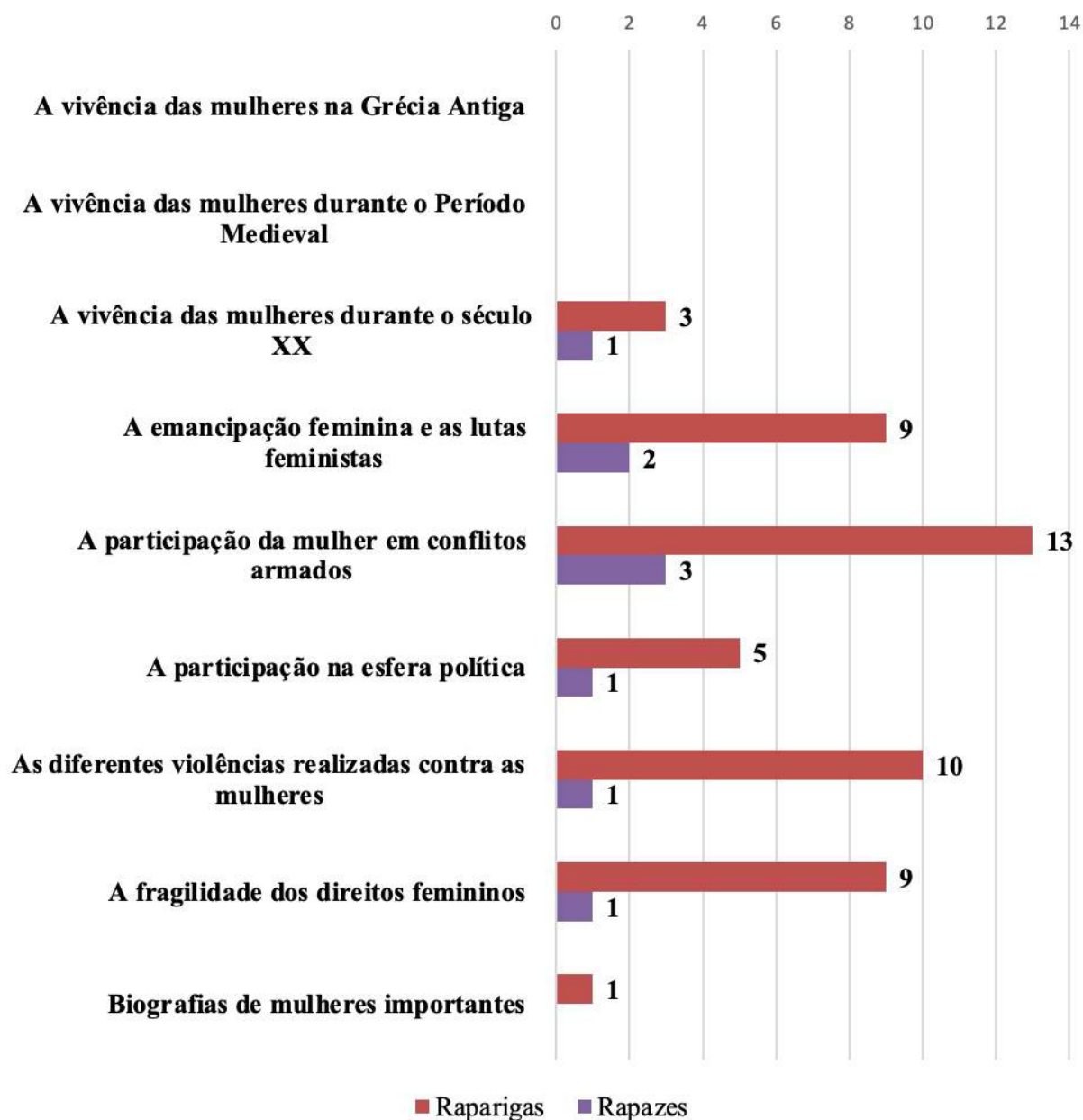


Gráfico 60. Respostas à questão "Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram?"

Tabela 18. Respostas à questão "Em que medida?"

Questionário	Resposta
12CF1	“Mente mais aberta.”
12CF2	“A partir das aulas lecionadas na disciplina de História, onde tiveram impacto positivo na transmissão de acontecimentos que marcaram e continuam a marcar a vida das mulheres”.
12CF3	“Ajudou a perceber mais acerca da luta das mulheres.”
12CF4	“Compreender melhor pelo que as mulheres lutaram.”
12CF5	“Anteriormente às aulas de história com a professora Renata Ribeiro, eu achava que as questões de género eram importantes, contudo nunca refleti nem pensei muito sobre. Todavia, com as aulas de história deste ano, em todas as aulas que constituíram o tema "Questões de Género" fui, progressivamente, posicionando este tema no meu dia a dia.”
12CF6	“Sempre tive uma perspetiva aberta em relação às questões de género, mas ao longo deste ano letivo obtive e aprendi informações que antes não sabia, o que ajudou me muito a conseguir ter uma visão ainda mais ampla neste assunto.”
12CF7	“Sim, porque nunca pensei que as mulheres sofressem tanto no passado.”
12CF8	“Na minha opinião até a este ano não tinhas abordado tão profundamente as questões de género, então este ano foi muito marcante por causa disso, porque fez-nos perceber e aprender coisas que não tínhamos a noção que tinham acontecido com as mulheres.”
12CF9	“É bastante falado”.
12CF10	“Exatamente por observar o quando desvalorizado o sexo feminino era, sem. Ter nenhum tipo de direito e por serem utilizadas como “alvos” em várias ocasiões.”
12CF11	“Sim, pois assim compreendemos mais sobre vários assuntos sobre as questões de género e assim podemos ter uma mente mais aberta sobre tal.”
12CF12	“Na medida em que conseguimos aprofundar uma realidade da qual pouco se fala e se tem conhecimento.”

12CF13	“Percebi que de um tempo pra cá, as coisas melhoraram mas as diferenças no mercado de trabalho e não só, entre os dois sexos, ainda prevalecem.”
12CF14	“Na medida em que desenvolveram o nosso espírito crítico e ampliaram a nossa área de conhecimento sobre o tema.”
12CF15	“Aprendi sobre as várias formas em que a violência afetava as mulheres pois não sabia que chegavam a um ponto mesmo horrível de nível desumano e percebi melhor as várias lutas das mulheres pela sua independência.”
12CM1	“Acho que as aulas de História ao longo do ano realmente mudaram a minha visão sobre a igualdade de gênero. Estudar sobre o papel das mulheres na história, os movimentos pelos direitos delas e das pessoas LGBTQ+ e as desigualdades de gênero fez-me perceber melhor as lutas e conquistas dessas comunidades. Agora tenho uma visão mais igualitária e inclusiva, como também maior noção, daquilo que as mulheres como até mesmo os homens têm que lutar”.
12CM2	“Melhor visualização dos assuntos que se trata das mulheres”.
12CM3	“Esclareceu ainda mais dúvidas que tinha e deu a conhecer áreas que este assunto é inserido e eu não sabia.”

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2025

As Questões de Género no Sistema Educativo

Renata Filipa Moniz da Ribeira

DM