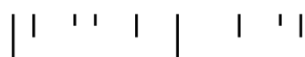


Contributos do ensino e aprendizagem
da História e Geografia de Portugal,
e do diálogo intercultural, para a
desconstrução de estereótipos de
género

Mariana Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



Contributos do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, e do diálogo intercultural, para a desconstrução de estereótipos de género

Mariana Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Maria João Silva
Coorientador: Nuno Martins Ferreira

Júri

Presidente: Maria João Hortas
Arguente: Isabel Ventura
Orientador: Nuno Martins Ferreira

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Maria João Silva por ter aceitado orientar o meu Relatório Final, mostrando sempre um grande entusiasmo em relação ao tema proposto. Agradeço também ao professor Nuno Martins Ferreira, que aceitou ajudar-nos, mais concretamente na área da História e Geografia de Portugal, mas que foi um apoio em toda a concretização do Relatório. O meu muito obrigado, sem o vosso apoio não teria sido possível concretizar tão bem este Relatório.

Agradeço também à Professora e aos Professores Cooperantes que nos acolheram nos estágios da PES II, por abrirem as portas das suas salas de aula e nos darem a oportunidade de experienciar novos contextos e pôr em prática ideias fora daquilo que é a sua prática habitual, para além de despenderm parte do seu tempo a ajudarem-nos a tornarmo-nos melhores profissionais.

Gostaria também de agradecer às colegas que me acompanharam nestes dois anos de Mestrado e àquelas com quem vivi todos os momentos da minha Licenciatura, sem o seu apoio teria sido tudo muito mais difícil.

Agradeço ainda à minha família e às minhas amigas de sempre, por acreditarem em mim e por todo o apoio que me dão e sempre deram.

Por fim, quero ainda agradecer a todas e todos aquelas/es que lutaram e lutam todos os dias por um mundo melhor, com mais liberdade, igualdade de oportunidades e inclusão de todos/as, com respeito pela diferença e aceitação da diversidade. Só em conjunto conseguiremos tornar o mundo um lugar um bocadinho melhor.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos deste relatório são: i) a descrição e análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB; ii) a apresentação da investigação realizada no âmbito do 2.º CEB, com o tema “Contributos do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, e do diálogo intercultural, para a desconstrução de estereótipos de género”. Para tal, definiram-se como objetivos específicos:

- i) Relacionar as aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal (HGP) com a reflexão sobre os estereótipos de género;
- ii) Avaliar estratégias que trabalhem conjuntamente as aprendizagens de HGP e as questões de género.

O estudo foi realizado numa turma de 6.º ano, com 20 crianças, de diversas nacionalidades.

Desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, um estudo de caso com características de Investigação-Ação. Utilizaram-se como técnicas de recolha de dados a observação participante, assim como a observação de produções, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. No que diz respeito às técnicas de tratamento de dados procedeu-se à análise de conteúdo, nomeadamente análise categorial, e à análise estatística.

Os resultados da investigação permitiram concluir que é possível sensibilizar para e potenciar a desconstrução de estereótipos de género, quando articulados com as Aprendizagens Essenciais de HGP, através de estratégias como: o diálogo; a apresentação e análise de imagens, textos e vídeos; e a pesquisa e apresentação de figuras femininas.

Palavras-chave: Estereótipos de Género; História e Geografia de Portugal; Diálogo Intercultural.

ABSTRACT

This report was produced as part of a Master's degree in 1st Cycle of Basic Education Teaching and Portuguese and History and Geography of Portugal in 2nd Cycle of Basic Education.

The objectives of this report are: (i) to describe and critically analyze the teaching practices developed in primary and secondary education; (ii) to present the research carried out in the 2nd cycle of basic education, on the theme “Contributions of the teaching and learning of Portuguese History and Geography, and intercultural dialogue, to the deconstruction of gender stereotypes.”. To this end, the following specific objectives were defined:

- i) To relate the essential learning of HGP to reflection on gender stereotypes;
- ii) To evaluate strategies that work together on HGP learning and gender issues.

The study was therefore carried out with a 6th grade class of 20 children of different nationalities.

Qualitative research was therefore developed, a case study with characteristics of Action-Research methodology. The data collection techniques used were participant observation, observation of productions, questionnaire surveys, and interview surveys. With regard to data processing techniques, content analysis, namely categorical analysis, and statistical analysis were performed.

The results of the research thus led to the conclusion that it is possible to raise awareness and promote the deconstruction of gender stereotypes, when linked to the essential learning of Portuguese history and geography, through strategies such as: dialogue; the presentation and analysis of images, texts, and videos; and the research and presentation of female figures.

Keywords: Gender-Stereotypes; History and Geography of Portugal; Cross-culture dialogue.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1. ^a PARTE	4
2. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2.1. Caracterização sumária do contexto	6
2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	7
3. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEV.....	11
3.1. Caracterização sumária do contexto	12
3.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	13
4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	17
2. ^a PARTE	23
5. Apresentação do estudo	24
6. Fundamentação teórica.....	27
6.1. Enquadramento concetual e temático	28
6.2. Enquadramento legal e curricular da igualdade de género	34
6.3. Importância da desconstrução dos estereótipos de género	36
6.4. A História Ocidental e os estereótipos de género	37
6.5. O ensino de HGP e o diálogo intercultural na desconstrução de estereótipos de género.....	40
6.6. Conclusões de estudos relacionados com a problemática	42
7. Metodologia.....	43
7.1. Objetivos do estudo e questões de investigação	44
7.2. Caracterização dos/as participantes no estudo	44
7.3. Caracterização do estudo	44
7.4. Intervenção didática no estudo	45

7.5. Recolha e análise de dados	47
7.6. Princípios éticos	48
8. Apresentação dos resultados.....	50
8.1. Resultados relativos aos questionários	51
8.2. Resultados relativos ao guião de exploração sobre as declarações.....	59
8.3. Resultados relativos aos desenhos dos/as alunos/as	61
8.4. Resultados relativos aos trabalhos apresentados.....	62
8.5. Resultados relativos às intervenções nas aulas	63
8.7. Análise cruzada dos dados	65
9. Conclusões.....	67
10. REFLEXÃO FINAL	73
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	86
ANEXO A	87
ANEXO B	92
ANEXO C	97
ANEXO D	99
ANEXO E.....	102
ANEXO F.....	105
ANEXO G	109
ANEXO H	115
ANEXO I.....	119
ANEXO J.....	128
ANEXO K	131
ANEXO L.....	134
ANEXO M.....	137
ANEXO N	139
ANEXO O	143
ANEXO P.....	146

ANEXO Q	149
ANEXO R	153
ANEXO S	158
ANEXO T	161
ANEXO U	166
ANEXO V	171
ANEXO W	173
ANEXO X	178
ANEXO Y	183
ANEXO Z	185
ANEXO AA	189
ANEXO AB	191
ANEXO AC	215
ANEXO AD	224
ANEXO AE	227
ANEXO AF	232
ANEXO AG	238
ANEXO AH	243
ANEXO AI	250
ANEXO AJ	271
ANEXO AK	274

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PE – Projeto Educativo

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

MEM – Movimento da Escola Moderna

PI – Projeto de Intervenção

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

PLNM – Português Língua Não Materna

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ESE – Escola Superior de Educação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OMS/WHO – Organização Mundial de Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

AE – Aprendizagens Essenciais

PC – Professor/a Cooperante

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Este relatório, conducente à obtenção do grau de mestre, realiza-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo a obtenção do grau de mestre.

O presente documento divide-se em duas partes. A primeira diz respeito à descrição das práticas ocorridas nos 1.º e 2.º CEB e a comparação crítica entre elas. Na descrição das práticas são referidas as principais finalidades educativas das Instituições cooperantes e a caracterização dos grupos-turma, de forma a caracterizar os contextos socioeducativos. Para além disso, é também realizada a problematização dos dados recolhidos e identificada a problemática da intervenção. Na análise crítica da prática ocorrida entre ambos os ciclos, são explicitados os seguintes aspetos: desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as; métodos de ensino-aprendizagem – processos de organização e desenvolvimento do currículo; relação pedagógica; processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais. No 1.º CEB a prática realizou-se numa turma de 2.º ano e no 2.º CEB ocorreu numa turma de 5.º ano e noutra de 6.º ano.

A segunda parte do relatório prende-se com a apresentação do estudo investigativo realizado na prática de 2.º CEB com a turma do 6.º ano, acerca dos “Contributos do ensino e aprendizagem da HGP, e do diálogo intercultural, para a desconstrução de estereótipos de género”. Esta parte encontra-se subdividida em cinco capítulos: i) apresentação do estudo; ii) fundamentação teórica; iii) metodologia; iv) apresentação e análise de resultados; v) conclusões. No primeiro define-se e apresenta-se o tema e o problema objetos de estudo. No segundo é realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema de investigação. O terceiro capítulo é composto pelos objetivos do estudo, as questões de investigação, a caracterização dos/as participantes, as restantes opções metodológicas tomadas e a definição dos princípios éticos orientadores do processo de investigação. No quarto, são apresentados e discutidos os resultados do estudo. O último capítulo desta segunda parte contém as conclusões do estudo, as suas limitações e algumas sugestões para futuras investigações neste âmbito.

Por fim, é realizada uma reflexão final, que incide sobre os seguintes aspetos: contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e identificação de aspetos significativos

para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

1. a PARTE

| " | | " |

2. Prática pedagógica
desenvolvida no 1.º CEB

| " " | | " "

2.1. Caracterização sumária do contexto

O estágio em 1.º CEB, desenvolvido no âmbito da PES II, decorreu entre 1 de abril e 5 de junho de 2025, iniciando-se com um período de Observação (11 dias), partindo-se depois para a Intervenção, durante o restante tempo.

A escola onde decorreu a prática pedagógica localiza-se num território da zona centro da cidade de Lisboa, com carácter urbano/residencial. A escola era, à data do estágio, um dos seis espaços educativos da instituição de ensino que, na totalidade, contava com mais de mil crianças, desde a creche até ao 2.º CEB. Por ser uma instituição privada, globalmente, as crianças que a frequentam pertencem a uma classe média e média-alta.

A instituição adota como metodologia de ensino o Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizando-o em todas as suas valências. Consultando e analisando o seu Projeto Educativo¹ (PE), podem ser observados os princípios orientadores da ação educativa: i) diferenciação do processo de ensino-aprendizagem; ii) desenvolvimento da interação social; iii) intervenção das crianças na comunidade como fonte de conhecimento; iv) aprendizagem em grupos cooperativos; v) construção do conhecimento através da planificação e avaliação do seu percurso; vi) organização democrática da vida escolar, através dos Conselhos de Cooperação Educativa; vii) gestão compartilhada dos conteúdos entre as crianças e os/as adultos/as; viii) atenção às diferentes perspetivas pedagógicas dos/as trabalhadores/as. A instituição conta com uma equipa multidisciplinar que se conjuga com os/as docentes e os/as funcionários/as, constituída por psicólogos/as, professores/as de apoio e terapeuta da fala.

A turma onde foi desenvolvido o estágio de 1.º CEB era do 2.º ano de escolaridade, constituída por 26 crianças, 10 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, todas com o português enquanto língua materna.

Na sua globalidade, as crianças desta turma apresentavam bom desempenho escolar, embora quatro demonstrassem algumas dificuldades na leitura e na escrita, sendo que duas delas só iniciaram a leitura no 2.º ano de escolaridade. Duas dessas crianças necessitavam também de mais apoio nas restantes áreas curriculares. As crianças desta turma beneficiavam, no geral, de medidas universais, sendo que aos/às alunos/as com mais dificuldades eram feitas adaptações ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através de apoio tutorial e de adaptações curriculares não significativas, como preconiza o Decreto-Lei n.º 54/2018.

¹ De forma a garantir o anonimato da instituição de ensino, o documento não se encontra referenciado na secção *Referências*.

A Orientadora Cooperante tornou-se professora titular desta turma no decorrer do ano letivo, tendo a turma sido assumida, anteriormente, por duas outras professoras. Para além disso, a Orientadora acumulava funções dentro da instituição, o que não lhe permitia estar sempre presente na turma. Por isso, havia uma professora de apoio em permanência na sala de aula. Para além disso, em alguns momentos deslocavam-se à sala duas estagiárias da área de Psicologia, que auxiliavam nas dinâmicas. Era notória a agitação e desorientação por parte dos/as alunos/as, demorando muito tempo a cumprir o que lhes era pedido e a organizar-se nas rotinas, principalmente quando a professora titular não se encontrava presente.

2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Durante a observação, foi possível identificar as potencialidades e fragilidades da turma ([Tabela A1](#)), nomeadamente a autonomia e motivação apresentadas em praticamente todas as áreas, sendo leitoras entusiastas e crianças muito ativas, mas também demasiado agitadas e com alguma dificuldade em concentrarem-se no trabalho das mais diversas áreas, com algumas dificuldades ao nível da escrita, da interpretação e da exposição ao grupo. Nesse sentido, considerou-se como prioridade o desenvolvimento de estratégias de expressão escrita, colmatando as dificuldades reveladas, utilizando o trabalho colaborativo, como forma de reforçar os laços de coesão da turma e fomentar a interajuda. Assim sendo, identificou-se como problemática do PI: Como desenvolver as competências de expressão escrita através de trabalho colaborativo? Para esta problemática definiram-se os seguintes objetivos: 1) Desenvolver competências de expressão escrita; 2) Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo.

A cada objetivo associaram-se estratégias gerais de intervenção ([Tabela A2](#)): i) Promoção de momentos de escrita com auxílio de desencadeadores, de forma colaborativa; ii) Exploração e reescrita de desafios matemáticos; iii) Construção de jogos, de forma orientada, identificando as suas regras; iv) Realização de ditados de frases, com posterior exploração dos erros dados; v) Escrita de pequenos textos descritivos de habitats de animais; vi) Realização de ditados visuais; vii) Revisão e correção de textos de forma colaborativa; viii) Audição de diversas músicas e escrita de frases a partir dos sentimentos e sensações que lhes provocam; ix) Construção dos habitats de alguns animais, em pequeno grupo, com recurso às artes plásticas; x) Realização de jogos colaborativos com exploração da percussão corporal; xi) Conselho cooperativo; xii) Implementação de novas rotinas de organização de início e fim de dia.

A avaliação formativa dos objetivos do PI foi realizada de acordo com os indicadores de avaliação ([Tabela A3](#)) e com as taxas de sucesso decorrentes de cada um deles. Para avaliar o objetivo 1, verificou-se a evolução da escrita de texto, realizando-se dois momentos de avaliação da escrita (no início e no final da intervenção). Foram também criadas grelhas de observação do trabalho realizado ([Tabelas B1](#) e [B2](#)), que permitiram confirmar a evolução nos vários indicadores, verificando-se que, inicialmente, se obteve uma taxa de sucesso de 81% e que, no final, esta foi de 94%. Com o objetivo de aferir a percepção dos/as alunos/as quanto ao desenvolvimento da escrita, foi aplicada uma ficha de autoavaliação, organizando-se os dados recolhidos em dois gráficos ([Anexo C](#)). Ao analisá-los verifica-se que, numa fase inicial, os/as alunos/as parecem ter consciência de algumas fragilidades nos parâmetros “colocação de letra maiúscula”, “colocação de parágrafos” e “repetição de palavras”, enquanto no gráfico com os dados do final da intervenção, parecem assumir uma evolução, reconhecendo não ter tido tanta dificuldade nesses mesmos parâmetros.

Para avaliar o objetivo 2, tiveram-se em conta dois momentos de trabalho em grupo (22/05/2025 e 03/06/2025), referentes ao projeto “O Bairro da nossa escola”, com registos em grelhas observações ([Tabelas B3](#) e [B4](#)). Através da análise das taxas de sucesso de cada indicador, pode verificar-se que, no primeiro momento, os/as alunos/as parecem compreender as estratégias a utilizar na realização de trabalho de grupo, com dificuldade em executar “tarefas comuns com autonomia e responsabilidade em complementaridade com os pares”, com taxa de sucesso inferior às restantes (81%), que poderá advir de momentos de distração dentro dos grupos. Verifica-se uma evolução positiva no segundo momento, em que todos os indicadores tiveram taxa de sucesso acima dos 92%. Para aferir a percepção das crianças, foi solicitado, em dois momentos, o preenchimento de uma ficha de reflexão ([Figura D1](#)). Ao analisar os resultados ([Figuras D2](#) e [D3](#)), verifica-se que, de um momento para o outro, mais crianças referiram gostar de ajudar os/as colegas, aprender com eles/elas e procurar informação. No entanto, enquanto na primeira fase apenas responderam “não gostei” sobre procurar informação, na segunda passou a surgir esta resposta em todos os parâmetros. No entanto, a maioria da turma admite ter gostado de todos os parâmetros do trabalho de grupo, o que demonstra que o encaram como uma estratégia enriquecedora nas rotinas da sala de aula.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, tendo em conta a metodologia da instituição, foi realizada uma avaliação formativa e reflexiva, tendo por base, fundamentalmente, o trabalho exploratório e colaborativo, realizando-se esse registo em grelhas de observação.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, em Português deu-se continuidade à rotina “Clube de Leitura”, com tempos reservados à leitura de livros e preenchimento de fichas de leitura, promovendo-se também a audição de histórias. Realizaram-se produções escritas, a partir de cartões com a informação das personagens, do espaço, do tempo e do problema da história e enunciados fornecidos aos/as alunos/as, individualmente e a pares, com auxílio de grelhas de organização da escrita e de autocorreção ([Anexo E](#)) e com a posterior partilha ao grupo. Para evidenciar alguns dos erros mais frequentes, realizaram-se ditados de frases, com análise dos erros e explicação das regras. Para além disso, desenvolveram-se atividades de exploração e consolidação de conteúdos gramaticais (frases afirmativas e negativas, sinónimos e antónimos e adjetivos), através da leitura de obras, da análise de frases e da resolução de laboratórios gramaticais. Avaliaram-se as produções escritas, através dos critérios de autocorreção, a participação ao nível da Educação Literária, através de grelhas de observação, e os ficheiros realizados. No que diz respeito aos vários domínios abordados, os resultados revelaram-se bastante positivos, percebendo-se alguma dificuldade na identificação e utilização inicial de conteúdos gramaticais ([Anexo F](#)) e na escrita de texto, notando-se alguma dificuldade ao nível da ortografia e na utilização de parágrafos ([Tabelas B1 e B2](#)).

Relativamente a Matemática, implementaram-se duas rotinas: desafios matemáticos e cálculo mental. Para além disso, foram introduzidas as medidas de comprimento e o perímetro, realizando-se atividades de exploração em grupos, seguindo-se momentos de sistematização das ideias e de consolidação dos conceitos ([Figuras G1 e G2](#)). Na avaliação, teve-se em conta a participação dos/as alunos/as e as fichas de consolidação. Analisando os resultados obtidos, podemos afirmar que estes foram muito positivos, sendo que todos os indicadores têm uma taxa de sucesso superior a 85%, representando relativa facilidade na resolução e na compreensão das tarefas propostas ([Anexo H](#)).

Quanto a Estudo do Meio, deu-se continuidade ao projeto sobre habitats, em que as crianças recolheram e trataram informação e desenvolveu-se um projeto em torno do meio local, que passou pelo levantamento funcional do bairro, organização das suas funções e construção de itinerários, concluindo-se com a sua apresentação. Quanto ao projeto “O habitat dos animais” é possível verificar que os/as alunos/as reconheceram as características dos habitats de alguns seres vivos, indicando as suas características, verificando-se uma taxa de sucesso positiva (88%) ([Tabela I1](#)). Relativamente ao projeto “O Bairro da Nossa Escola” ([Tabelas I2, I3, I4 e I5](#)), verifica-se uma evolução positiva das aprendizagens, uma vez que, numa fase

inicial ([Tabelas I2 e I3](#)), os/as alunos/as revelaram dificuldades em cumprir os indicadores propostos, enquanto, no final ([Tabelas I4 e I5](#)), demonstraram já ser capazes, com taxas de sucesso de 92% e 96%.

No que diz respeito a Teatro, as sessões realizaram-se em torno da exploração e improvisação corporal, seguindo a estrutura: organização; roda inicial; aquecimento corporal; atividades de expressão e improvisação corporal; relaxamento; roda final; organização. A segunda sessão foi desenvolvida em conjunto com o Português, acerca dos sinónimos e antónimos. Embora as crianças fossem confrontadas inúmeras vezes com o Teatro em contexto escolar, foi perceptível a necessidade de integrar na agenda semanal esta componente, uma vez que, quando colocados/as enquanto “atores/atrizes”, muitos/as mostraram dificuldade em ouvir e cumprir o que era pedido, sendo este o ponto com as taxas de sucesso mais baixas ([Anexo J](#)), uma vez que apenas metade das crianças foram capazes de cumprir as indicações. Esta situação poderá advir do facto de se realizarem atividades com mais liberdade criativa e de movimento, uma vez que também em Educação Física se encontrava problema semelhante.

Em relação a Música, foi apresentada a canção “Eu vim de longe, eu vou p’ra longe”, de José Mário Branco. As crianças escutaram e refletiram, aprenderam a letra e identificaram e reproduziram o ritmo, sendo depois apresentadas duas músicas relacionadas. Através da [tabela K1](#) podemos comprovar as competências das crianças na maioria dos indicadores previstos. Não obstante, importa referir que algumas revelaram dificuldade em expor-se, em momentos de reprodução da canção e composição de ritmos.

Relativamente a Educação Física, realizaram-se aulas nas quais se trabalhou perícias e manipulações e jogos, tendo-se seguido a estrutura: ativação inicial; jogo de aquecimento; atividades em estações; relaxamento. Analisando os resultados, podemos afirmar que, em todos os indicadores, os/as alunos/as demonstraram conseguir, com pouca ou nenhuma dificuldade, cumprir com os objetivos pretendidos (93%) ([Anexo L](#)).

Por fim, no que concerne a Artes Visuais, desenvolveram-se atividades de exploração de obras plásticas, com reflexão e sua posterior recriação, bem como o desenho da paisagem circundante. Os resultados são positivos, embora abaixo dos 90%. Apesar de as crianças revelarem interesse por estas atividades, constatou-se a necessidade de um trabalho mais rotineiro, com exploração de materiais e de técnicas ([Anexo M](#)).

3. Prática pedagógica
desenvolvida no 2.º CEB

| " | | " |

3.1. Caracterização sumária do contexto

O estágio em 2.º CEB, desenvolvido no âmbito da PES II, decorreu entre 13 de janeiro e 21 de março de 2025, iniciando-se com um período de Observação (10 dias), partindo-se depois para a Intervenção, durante o restante tempo.

A instituição em que decorreu o estágio é uma Escola Básica e Secundária, sede de Agrupamento de Escolas, que acolhe alunos/as do 2.º CEB ao Ensino Secundário, localizando-se no centro de Lisboa. Integra o Projeto TEIP 2, permitindo-lhe criar diversos gabinetes, para facilitar a integração dos/as estudantes oriundos/as de outros países e/ou que necessitem de apoio. É um território educativo multicultural, acolhendo alunos/as vindos de diferentes partes do mundo, sendo cerca de 36% dos/as alunos do Agrupamento de Escolas, estrangeiros/as. Consequentemente, o PE² prevê a adoção de estratégias inclusivas, garantindo o igual acesso a uma educação de qualidade para todos/as.

No que diz respeito à intervenção em 2.º CEB, ocorreu em duas turmas: uma de 5.º ano e outra de 6.º ano de escolaridade. A turma de 5.º ano era constituída por 16 alunos/as, 5 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 12 anos de idade. A turma de 6.º ano era composta por 20 alunos/as, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, cujas idades se encontravam entre os 11 e os 15 anos. Esta diferença de idades pode ser justificada pelo facto de a turma ter alunos/as de muitas nacionalidades diferentes, havendo alguns/algumas que, apesar de já se encontrarem há algum tempo em Portugal, ainda têm dificuldades na língua e nos conteúdos curriculares, levando à perda de rendimento escolar.

Em ambas as turmas, existia um elevado número de estudantes oriundos/as de diversos países, sendo acompanhados/as a fim de ajudar na sua integração social, tendo também aulas de PLN. Para além disso, em ambas as turmas existiam três crianças abrangidas pelas medidas seletivas (Decreto-Lei n.º 24/2018), beneficiando de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), usufruindo de um acompanhamento diferenciado em sala de aula (com auxílio de um professor de apoio) e realizando testes adaptados.

A maioria das crianças de ambas as turmas era proveniente, a nível socioeconómico, de classes média e média-baixa.

² De forma a garantir o anonimato da instituição de ensino, o documento não se encontra referenciado na secção *Referências*.

As duas turmas apresentavam bons resultados a Português e a HGP, sendo os/as estudantes, com algumas exceções, trabalhadores/as e empenhados/as. No entanto, alguns/algumas mostravam falta de concentração, perdendo o foco com facilidade. Quanto à turma de 6.º ano, alguns/algumas revelavam atitudes desviantes em determinadas situações, nomeadamente interrompendo a aula ou gerando interferências com colegas, bem como falta de motivação e interesse. Ainda assim, em ambas as turmas havia crianças muito interessadas, questionadoras e com sentido crítico. Para além disso, como as turmas eram pequenas (principalmente a de 5.º ano) era possível desenvolver mais atividades e ter tempo para esclarecer questões. A diversidade cultural foi assumida como potencialidade e fragilidade das turmas: por um lado, permitiu criar um diálogo intercultural entre os/as alunos/as e entre os/as alunos/as e os/as professores/as; por outro lado, o facto de existirem vários/as alunos/as sem o português como língua materna e a entrada constante de novos/as alunos/as dificultava um pouco a ligação dentro das turmas e as suas relações enquanto grupos ([Tabela N1](#)).

3.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

De acordo com a observação realizada, e tendo em conta as potencialidades e fragilidades das turmas ([Tabela N1](#)), considerou-se como prioridade o desenvolvimento da exposição oral por parte dos/as alunos/as, fazendo face à carência de trabalho colaborativo. Assim, foi criada a seguinte problemática: O trabalho colaborativo como estratégia para desenvolver a exposição oral em Português e HGP. A partir desta problemática foram definidos os seguintes objetivos: 1. Desenvolver competências de exposição oral; 2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo. A cada objetivo foram associadas estratégias gerais de intervenção ([Tabela N2](#)): i) Criação de momentos com dinâmicas de grupo; ii) Planificação e produção de textos orais com diferentes finalidades (exposição, reconto, tomada de posição, entre outras); iii) Análise colaborativa de textos (textos literários e do quotidiano e documentos e fontes histórico-geográficas); iv) Trabalho em grupo e a pares como forma de partilha de construção de conhecimento.

A avaliação dos objetivos do PI foi realizada de acordo com os indicadores de avaliação ([Tabela N3](#)), criando-se grelhas de observação de momentos de exposição e de trabalho colaborativo. Para promover uma reflexão crítica por parte dos/as alunos/as, foi pedido, em

dois momentos distintos, o preenchimento de uma reflexão ([Figura O1](#)) que pretendia compreender a evolução que perceberam do trabalho realizado ([Figura D2](#)).

Para efetuar esta avaliação, promoveram-se dois momentos de exposição oral, em Português e em HGP. De forma a avaliar o objetivo 1, em Português, os/as alunos/as de ambas as turmas realizaram a apresentação de um livro com o auxílio de uma ficha de leitura, realizando auto e heteroavaliação de um/uma colega ([Figura P1](#)). Analisando os resultados ([Tabelas P2 e P3](#)), a maioria conseguiu cumprir, sem dificuldade, os critérios solicitados. Para além disso, criou-se uma grelha de observação das apresentações, com base nos indicadores de avaliação do 1.º objetivo. Desta forma, pode-se observar que a turma do 5.º ano revela ter atingido, sem grande dificuldade, a maioria dos indicadores avaliados, com uma taxa de sucesso de cerca de 79% ([Tabela Q1](#)). A turma do 6.º ano revelou maior dificuldade em atingir os objetivos pretendidos, revelando uma taxa de sucesso de 57% ([Tabela Q2](#)). Em HGP, no 6.º ano, os/as alunos/as desenvolveram um trabalho de exploração individual, cujo objetivo final era a apresentação da biografia de uma mulher importante na História do país de onde eram originários/as. Os indicadores avaliados nas apresentações das biografias foram os previstos para o objetivo 1, pois o trabalho foi realizado individualmente, criando-se uma grelha de observação para o efeito ([Tabela R1](#)). Analisando os resultados obtidos, é possível verificar que a avaliação é bastante positiva. No entanto, como a maioria da turma não realizou a apresentação, a taxa de sucesso é de apenas 35%, sendo, por isso, um dos grandes problemas desta turma, a questão da responsabilidade e de cumprir com os prazos estabelecidos.

Quanto ao objetivo 2, foi avaliado na disciplina de HGP, no 5.º ano, através da realização de um trabalho de grupo, acerca dos primeiros povos da Península Ibérica, com recurso a um guião de pesquisa e posterior apresentação. De modo a avaliar os indicadores previstos, foi preenchida uma grelha de avaliação ([Tabela R2](#)), tendo por base a observação feita durante a realização do trabalho de grupo e no decorrer das apresentações. Analisando os resultados, podemos aferir que a avaliação é positiva, sendo a taxa de sucesso de 59%. No entanto, este resultado confirma que os/as alunos/as ainda precisam de mais trabalho colaborativo e que é necessário um trabalho contínuo ao nível da exposição perante o grupo, através da apresentação de produções, da realização de debates ou outro tipo de comunicações.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, na disciplina de Português, em ambas as turmas, continuou-se a rotina “Momentos de Leitura”, com base no projeto “10 Minutos a Ler”, do Plano Nacional de Leitura (2025). Para além disso, promoveu-se a leitura de textos

em sala de aula e a sua interpretação, entre eles, as obras *A Viúva e o Papagaio* (Woolf, 2014) (com o 5.º ano) e *Os Piratas* (Pina, 2014) (com o 6.º ano), bem como a realização de produções escritas. Para além disso, desenvolveram-se atividades de exploração e consolidação de conteúdos gramaticais, fundamentalmente através de guiões de exploração e visionamento de vídeos.

Nesta área, avaliaram-se as apresentações orais, as produções escritas, as respostas às fichas de trabalho e aos guiões de exploração, bem como as fichas de avaliação realizadas. Verifica-se, através da análise das duas tabelas presentes no [Anexo S](#), que representam a avaliação final de Português, tendo em conta as tarefas realizadas em aula e as fichas de avaliação, que, tanto na turma de 5.º ano como na de 6.º ano, a avaliação final dos domínios trabalhados é positiva, com uma média global, no 5.º ano, de 71,5% e, no 6.º ano, de 65,4%. De salientar, que, em ambas as turmas, há crianças de PLNМ que, por se encontrarem em níveis de A1 e A2, não realizaram avaliação à disciplina, mas participaram na maioria das atividades desenvolvidas. Relativamente às fichas de avaliação ([Tabelas T1](#) e [T2](#)), quanto ao 5.º ano, podemos afirmar que os resultados foram positivos, em ambas as versões (A e B), sendo a versão B um teste adaptado para os/as alunos/as abrangidos/as pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Não obstante, é de referir que a maioria da turma revela algumas dificuldades ao nível da produção de texto, sendo que, na análise dos parâmetros que definem a avaliação da produção escrita, é possível constatar a necessidade de um maior trabalho. Relativamente à turma de 6.º ano, analisando as grelhas de correção ([Tabelas T3](#) e [T4](#)), podemos verificar que os/as alunos/as conseguiram cumprir com os objetivos propostos, ainda que com médias inferiores às do 5.º ano. Ao contrário do que se constatou com a turma do 5.º ano, na turma do 6.º ano nota-se uma evolução ao nível da escrita, sendo a produção de texto avaliada de uma forma mais positiva. Ainda assim, é um domínio que ainda carece de muito trabalho e prática.

Quanto à disciplina de HGP, na turma de 5.º ano, foi realizado um estudo introdutório das primeiras comunidades agropastoris; dos povos Iberos, Celtas e Celtiberos; dos povos que se instalaram na Península Ibérica (Fenícios, Gregos e Cartagineses); e do Império Romano. Este processo desenvolveu-se através de trabalho em grupo e pares, análise de fontes (imagens, textos, objetos), visionamento de vídeos, partilha e discussão de conhecimentos. Na turma de 6.º ano, foi abordado o Terramoto de 1755; a ação governativa do Marquês de Pombal; a Revolução Francesa de 1789; e as invasões napoleónicas a Portugal. Este trabalho desenvolveu-se através da análise de fontes (imagens, texto, objetos), visionamento de vídeos, partilha e

discussão de conhecimentos e algum trabalho em pares e grupos. Realça-se que, no 6.º ano, foram desenvolvidas algumas atividades, baseadas na importância da HGP na desconstrução de estereótipos de género, como o preenchimento de dois questionários sobre a (in)visibilidade da Mulher na História, análise de imagens e vídeos onde era notória a ação das mulheres nos acontecimentos, análise e reflexão sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Ambassade de France au Portugal, 2017) e a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Gouges, 2021), desenho sobre a resistência da população às invasões e apresentações orais sobre mulheres importantes no país de origem dos/as alunos/as.

Nesta disciplina avaliaram-se formativamente os guiões de exploração, a participação dos/as alunos/as e o trabalho individual. Avaliaram-se ainda as fichas de avaliação realizadas nas duas turmas, organizando-se em duas grelhas de correção ([Anexo U](#)). No caso da turma de 5.º ano, a média das classificações encontra-se entre 59,9% (versão B) e 71,6% (versão A). A versão B foi usada com os/as alunos/as com medidas universais, devidamente sinalizados/as e abrangidos/as pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, e também os/as alunos/as de PLNM, que são avaliados/as, na disciplina de HGP, da mesma forma que os/as falantes de Português. Os resultados presentes na grelha de correção demonstram que, apesar da dificuldade inicial sentida na realização da ficha de avaliação, os/as alunos/as que realizaram a versão A conseguiram concluir com sucesso a tarefa solicitada, o que demonstra que o trabalho realizado no decorrer da intervenção, com aulas de cariz, sobretudo, exploratório, auxiliou na compreensão dos conteúdos e permitiu o desenvolvimento adequado de competências histórico-geográficas. Analisando os resultados das fichas de avaliação da turma do 6.º ano, podemos concluir que os resultados foram mais baixos do que na turma do 5.º ano, sendo que as médias das classificações se encontram entre os 52,5% (versão B) e os 55,8% (versão A). Este facto deve-se à quantidade de alunos/as de PLNM existentes nesta turma, que realizaram a ficha de avaliação apenas adaptada, revelando bastantes dificuldades na sua resolução por não se encontrarem nas mesmas condições que alunos/as que dominam a língua portuguesa. Para além das fichas de avaliação, também nas aulas de HGP, a avaliação passou pela análise de todas as tarefas realizadas em sala de aula, quer individualmente, a pares ou em pequeno grupo. Nesta vertente da avaliação, todos/as os/as estudantes revelaram bastante interesse e vontade em participar nas dinâmicas desenvolvidas, dominando, na sua globalidade, os conteúdos abordados. De salientar, a constante integração dos/as alunos/as de PLNM nas tarefas propostas, principalmente em trabalhos realizados a pares ou pequeno grupo.

4. Análise crítica da
prática ocorrida em ambos
os ciclos

| ' ' | ' ' |

Após descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, pretende-se agora compará-las, realizando uma análise crítica, reflexiva e fundamentada, tendo em conta os seguintes aspetos: i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica; iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Relativamente ao **desenvolvimento e competências esperadas dos/as alunos/as**, no 1.º CEB, desenvolveram-se as contempladas nos objetivos do PI (1. Desenvolver competências de expressão escrita; 2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo), não se tendo notado uma evolução tão significativa na segunda, uma vez que era já um tipo de trabalho a que as crianças estavam habituadas. Desenvolveram também competências de expressão oral, nomeadamente nos momentos de apresentação e de exploração de ideias, que, segundo Reis et al. (2009), “implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o reconhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (p. 16). Desta forma, desenvolveram competências para comunicar de forma cada vez mais clara, natural e intuitiva. No que diz respeito ao 2.º CEB, as competências previstas em ambos os objetivos do PI (1. Desenvolver competências de exposição oral; 2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo) foram cumpridas, embora fosse necessário mais tempo e trabalho para que os/as alunos/as se pudessem sentir mais confiantes neste tipo de trabalho. Desenvolveram também competências de pensamento crítico, principalmente em HGP, através do trabalho em torno do papel e (in)visibilidade da Mulher, e do questionamento sucessivo ao longo das aulas. Esta é uma das competências previstas no PASEO, prevendo que se tornem capazes, entre outros objetivos, de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observada, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins et al., 2017, p. 24).

Tendo em conta que um dos objetivos a desenvolver era comum a ambos os ciclos de ensino (2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo), é possível realizar uma comparação mais efetiva. Neste sentido, pode-se afirmar que, em relação ao 1.º CEB, este era um tipo de trabalho a que os/as estudantes estavam muito habituados, devido à dinâmica da escola e à sua pedagogia, pelo que se notou uma menor evolução das competências a este nível, dado já terem tido um desenvolvimento anterior. Por sua vez, na observação das turmas de 2.º CEB

não foi identificado qualquer momento anterior de trabalho a pares ou em grupo. Por isso, os/as alunos/as de 5.º e 6.º ano demonstraram mais dificuldade na sua organização e em encontrar estratégias de trabalho, tendo-se, no entanto, notado uma maior evolução. Ainda assim, é de referir que, tendo em conta que o tempo letivo em que estivemos com as turmas do 2.º CEB foi muito inferior àquele em que estivemos com o 1.º CEB, houve maior dificuldade em conseguir momentos para a realização de trabalho colaborativo. Esta conjuntura foi, portanto, um entrave no desenvolvimento destas estratégias no 2.º CEB.

No que diz respeito aos **métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo**, em ambos os ciclos tentou-se desenvolver uma abordagem em que os/as alunos/as construíssem o próprio conhecimento, tal como prevê a teoria psicopedagógica construtivista, que dá “ênfase [...] à actividade do aluno como fator primordial da aprendizagem” (Bidarra & Festas, 2005, p. 178), de forma a possibilitar que as aprendizagens fossem significativas (Ausubel, 1968). Houve, no entanto, maior facilidade em fazê-lo no 1.º CEB, existindo mais tempo e espaço para realizar atividades mais elaboradas. No 2.º CEB, de forma a concretizar este objetivo, foram criados guiões de exploração para a maioria dos temas abordados, rentabilizando o tempo de contacto. Ao mesmo tempo, em ambos os contextos, valorizaram-se os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, descritos por Teixeira e Sobral (2010) como o “produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva” (p. 669), mobilizados sempre que possível, e foram tidas em conta as fragilidades e potencialidades observadas. Em ambos os ciclos privilegiou-se a utilização de recursos criados ou adaptados pelas professoras-estagiárias, sendo que, no 1.º CEB, os/as alunos/as não tinham acesso a manuais escolares e que, no 2.º CEB, a sua utilização deu-se principalmente na disciplina de HGP, como recurso a imagens e textos (Costa, Marques & Ribeiro, 2022; Pereira, Silva, Ferreira & Rolo, 2024). No 2.º CEB recorreu-se à utilização de vídeos e recursos presentes na plataforma *Escola Virtual* (Porto Editora, nd.), para realizar a consolidação de aprendizagens de uma forma mais dinâmica. Nesse sentido, houve uma certa facilidade na utilização de recursos virtuais no 2.º CEB (embora numa das salas atribuídas a HGP não houvesse este acesso), uma vez que as salas estavam equipadas com um computador e um projetor com foco para o quadro branco, facilitando a escrita “por cima” das projeções. Na sala do 1.º CEB não existia projetor, apenas uma televisão acima do quadro, estando muito alta, o que não facilitava a visualização dos recursos a uma maior distância nem permitia ir fazendo anotações. No que

diz respeito à forma de trabalho, no 1.º CEB desenvolveu-se principalmente trabalho a pares ou em grupos, com alguns momentos de exploração em grande grupo. Já no 2.º CEB, desenvolveram-se muitos momentos de trabalho em grande grupo, com algum trabalho a pares ou em grupos. Em ambos os ciclos, desenvolveu-se pouco trabalho individual, porque um dos objetivos de ambos os PI era o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo. Relativamente à gestão do tempo, no 1.º CEB existiu mais tempo de contacto semanal com os/as alunos/as (cerca de 20 horas semanais) do que no 2.º CEB (cerca de 10 horas semanais, 5 horas de contacto com cada turma, repartindo-se em 1 hora e 40 minutos de HGP e 3 horas e 20 minutos de Português). Pelo exposto, houve uma maior facilidade em organizar o currículo no 1.º CEB, também devido à monodocência (a professora cooperante apenas não lecionava Educação Física e Música), que permitia, se necessário, adaptar a agenda de acordo com as necessidades da turma. Outro ponto positivo para a gestão do tempo foi o facto de as aulas se desenvolverem todas na mesma sala (exceto as coadjuvadas). Ainda assim, as crianças demoravam muito tempo a organizar-se para trabalhar. Já no 2.º CEB foi necessária uma gestão mais rigorosa do tempo, uma vez que o horário era partilhado com diversos professores (pluridocência). Como o tempo de contacto para cada disciplina era menor, não foi possível a criação de atividades mais duradouras, principalmente no que diz respeito a HGP. Ao mesmo tempo, como os/as alunos/as tinham aulas em diferentes salas, o facto de terem de se deslocar à nova sala e de preparar o seu espaço de trabalho, tornava o início das aulas mais moroso. Isto acontecia também com as professoras-estagiárias, por terem de ligar um novo computador e abrir as plataformas a utilizar cada vez que se deslocavam a uma sala. Para além disso, tal como no 1.º CEB, as crianças demoravam algum tempo a organizar-se para começar a trabalhar. Por fim, foi mais fácil a articulação entre as diferentes áreas curriculares no 1.º CEB, uma vez que, com monodocência, se consegue mais facilmente ligar os conteúdos, tendo mais flexibilidade para realizar esse tipo de atividades. Já no 2.º CEB, embora tenham sido feitas algumas ligações entre HGP e Português, é mais difícil a sua realização com as outras áreas, sendo necessário o trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas (Leite & Relvas, 2022), o que, embora por vezes difícil de organizar, constitui uma mais-valia para alunos/as e professores/as, tal como afirmam Roldão e Almeida (2018):

Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica

fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento. (Roldão & Almeida, 2018, p. 43).

Relativamente à **relação pedagógica**, como refere Cordeiro (2011), depende muito do envolvimento e da colaboração dos/as alunos/as “na decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos” (p. 68). Assim, tendo em conta a questão do tempo de contacto, foi mais fácil desenvolver uma relação de proximidade com as crianças do 1.º CEB. Para além disso, no 1.º CEB, estivemos com crianças de 7/8 anos, que pediam algum mimo e atenção e que tinham muita curiosidade, perguntando e contando tudo aquilo de que se lembravam, o que permitiu um conhecimento maior entre professoras e alunos/as. No 2.º CEB, a relação não era tão próxima, uma vez que houve menos tempo de contacto, para além de que os/as estudantes estavam numa faixa etária em que já não procuram tanto o relacionamento com o/a professor/a. Para além disso, o facto de termos alunos/as que não falavam português nem inglês também dificultou o relacionamento. No entanto, fomos tentando conhecer os/as alunos/as, desde o início, criando duas estratégias para o concretizar: numa delas foi realizado um questionário escrito sobre aquilo que os/as alunos/as esperavam da nossa intervenção, pedindo opiniões e sugestões; na outra realizaram-se dinâmicas de quebra-gelo em ambas as turmas, nas primeiras aulas de Português, abordando-se os adjetivos e o texto descritivo através da reflexão sobre características físicas e psicológicas dos/as colegas e das professoras estagiárias.

No que respeita aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, no 1.º CEB, foi apenas utilizada a avaliação formativa, cuja “preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem [...] no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar.” (Cortesão, 2002, pp. 38-39), uma vez que era a que constava na pedagogia da escola e na forma de trabalhar da professora titular. Foi possível avaliar as aprendizagens através da participação, bem como das fichas realizadas, que permitiam perceber os conteúdos em que era necessário dar um maior enfoque. Relativamente ao 2.º CEB, realizou-se avaliação sumativa, através de fichas de avaliação, a pedido dos professores cooperantes, de forma a ter um panorama geral das aprendizagens realizadas, a fazer “um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa.” (Cortesão, 2002, p. 38). No entanto, ao longo do período de intervenção foi também realizada avaliação formativa, através da participação, da resolução dos guiões de trabalho e fichas, permitindo perceber em que áreas era necessário realizar um maior trabalho.

Por fim, relativamente aos **processos de regulação e avaliação dos comportamentos sociais**, houve maior facilidade no 1.º CEB, em que assegurámos a turma a tempo inteiro, do que no 2.º CEB, em que não estávamos presentes em momentos de organização da turma. Nesse sentido, no 1.º CEB, mantivemos o Conselho de Cooperação Educativa, onde se debatiam os acontecimentos da semana e as sugestões dos/as alunos/as. Para tal, semanalmente, era afixado um Diário de Turma, que as crianças iam preenchendo, com três colunas: não gostei; gostei; proponho. O Conselho de Cooperação Educativa realizava-se, depois, à sexta-feira, rodando-se semanalmente os/as alunos/as com função de Presidente (moderador/a) e Secretário/a (escritor/a da ata), tal como as restantes funções de sala de aula. A professora titular e as professoras estagiárias apenas intervinham se houvesse necessidade ou para dar a sua opinião, mas nos mesmos parâmetros que as crianças. Esta é uma estratégia importante, pois não só permite a organização de questões que dizem respeito à aprendizagem dos/as alunos/as, como dá espaço à “gestão cooperada de conflitos” (Serralha, 2007), o que permite às crianças a aprendizagem da vivência numa sociedade democrática:

a discussão racional desses comportamentos sociais que causaram algum desconforto no interior do grupo e a negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão que seja do agrado de todos, culmina pondo em evidência a função *instituinte das regras da vida*, que são resultado dessa intercomunicação que proporciona aos estudantes a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade. (Serralha, 2007, p. 179)

Para gerir os comportamentos, experimentou-se a utilização da plataforma *Bouncy Balls*, mas as crianças, ao invés de se manterem mais silenciosas, que era o efeito esperado, agitaram-se mais, de forma a fazer as bolhas mexer o máximo possível. Utilizaram-se depois outras estratégias, como o cronómetro e a utilização de música como fundo enquanto os/as alunos/as realizavam tarefas, com o objetivo de os/as manter calmos/as e concentrados/as.

Relativamente ao 2.º CEB, eram também realizados Conselhos de Turma em ambas as turmas, mas na hora de direção de turma, na qual as professoras estagiárias não estavam presentes, sendo os conflitos resolvidos com os Diretores de Turma. Como forma de regular comportamentos, utilizou-se como estratégia maioritária o lançamento de uma bola entre os/as alunos/as de forma a passar a palavra, uma vez que uma das dificuldades destas turmas era, precisamente, a capacidade de passar a palavra aos/às colegas.

2. a PARTE

| " " | | " "

5. Apresentação do estudo

| " " | | " "

Apesar de todas as mudanças sociais ocorridas em Portugal desde o 25 de Abril de 1974, nomeadamente no que diz respeito à consagração de direitos e deveres iguais para todas as pessoas, a verdade é que há determinadas crenças e formas de pensar que, por mais que a legislação as tenha em conta, só o tempo e o investimento em educação poderão levar à sua mudança. Nesse sentido, a partir das grandes alterações políticas que se têm feito sentir, nos últimos tempos, no nosso país e no mundo, considera-se cada vez mais importante que tenhamos uma voz ativa, continuando a lutar pela inclusão e igualdade entre todos/as, independentemente das nossas identidades.

No entanto, quando se começou a pensar no tema do presente relatório, a preocupação centrava-se ainda em como se poderia contribuir para tornar o mundo um lugar cada vez melhor. Desde cedo que a autora deste relatório se interessou pelas questões da inclusão e da igualdade, não só por ter sido educada num contexto em que cada pessoa podia ser e fazer aquilo que lhe fizesse mais sentido, dando-se as mesmas oportunidades a todos/as, mas também por considerar que a Escola podia e pode fazer muito mais por estas causas.

Mas a grande curiosidade de investigar nesta área surgiu no contexto de uma Unidade Curricular eletiva (Sexualidade, Saúde e Educação) presente no plano de estudos da ESE na qual realizou a licenciatura. A sua frequência foi extremamente enriquecedora, não só pelas aprendizagens, mas também pela reflexão. No entanto, esta é apenas uma Unidade Curricular eletiva em diversas ESE. O facto de apenas metade (ou menos) dos/as alunos/as das licenciaturas em Educação Básica frequentar estas aulas provocou a reflexão sobre como podemos dar o nosso contributo, enquanto professores/as, na área da Educação Sexual, presente nos currículos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, se nem todos/as têm acesso a esta formação.

Tudo isto realçou a necessidade de investigar nesta área. Ao ter de se escolher um tema mais específico dentro da Educação Sexual, foi lógico que havia uma grande necessidade de, desde cedo, desconstruir nos/as alunos/as algumas das ideias discriminatórias e estereotipadas que surgem da influência da sociedade e da convivência com os pares, pois, como afirmam Felipe et al. (2008), “Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola” (p. 6). Pareceu, portanto, interessante e significativo trabalhar os estereótipos de género.

Nesse sentido, em conjunto com a Professora Orientadora, concebeu-se a hipótese de se investigar questões de género na área da HGP, definindo-se como tema a contribuição da lecionação da HGP para a desconstrução de estereótipos de género.

Iniciando o estágio no contexto de 2.º CEB, encontraram-se duas turmas com uma grande diversidade cultural (dos/as 36 alunos/as do conjunto das duas turmas, apenas 13 tinham nacionalidade portuguesa) e heterogéneas relativamente ao género. Ao conversar com o Professor Cooperante (PC) de HGP, acerca da pertinência do estudo, observou-se que, embora fosse realizado por parte da escola um grande trabalho de integração dos/as alunos/as, era detetável que continuava a surgir entre alguns/algumas, principalmente os/as provenientes de países orientais, a questão da hierarquia de grupos sociais, como as castas, criando obstáculos ao relacionamento entre pares. Para além disso, foi também referido que se nota uma relação sexista e o afastamento entre meninos e meninas, sendo feito, nesse sentido, um esforço, por parte da escola, para desenvolver aprendizagens sobre igualdade de oportunidades.

Ao reunir com a Professora e com o Professor que orientam este estudo investigativo, após obter as informações anteriores, foi evidente que o tema se adequava ao contexto e que, para além disso, seria pertinente trabalhar também a questão da diversidade cultural, de forma a incluir todos/as os/as alunos/as, pois, como afirma França (2022), “uma educação voltada à diferença requer compreender que ‘o outro’ não é somente aquele/a que está fora de mim, mas é um outro que também faz parte do meu ‘eu’.” (p. 164).

Surgiu, então, o tema desta investigação:

- Contributos do ensino e aprendizagem da HGP, e do diálogo intercultural, para a desconstrução de estereótipos de género.

6. Fundamentação teórica

| " | | " |

Neste capítulo, realiza-se a revisão bibliográfica do tema em estudo, clarificando-se os seus conceitos e a sua importância. Em primeiro lugar, explicitam-se alguns dos conceitos essenciais para compreender o tema. Seguidamente, explica-se o enquadramento legal e curricular respeitante ao género e seus estereótipos. Em terceiro lugar, demonstra-se a importância da sensibilização e desconstrução dos estereótipos de género. Depois, justifica-se o facto de a História ser facilmente perpetuadora de estereótipos de género. Seguidamente, mostra-se de que forma a HGP, e o diálogo intercultural, podem ser ferramentas para a desconstrução de estereótipos de género, apresentando-se estratégias pedagógicas nesse sentido. Por fim são apresentadas as conclusões de alguns estudos com temáticas relacionadas.

6.1. Enquadramento concetual e temático

6.1.1. Sexo vs. Género

É frequente a confusão entre os termos *sexo* e *género*. Na realidade, durante muito tempo foram utilizados como sinónimos, sendo que, por vezes, ainda hoje isso acontece. No entanto, o conceito de *género* começou a ser utilizado, no âmbito do Feminismo, a partir dos anos setenta do século passado (Felipe et al., 2008), com o objetivo de “compreender as relações entre os sexos em sua organização social” (França, 2022, p. 29).

Importa, portanto, distinguir e definir cada um dos conceitos, uma vez que o *sexo* se integra no âmbito da Biologia e o *género* no da Sociologia (Barros, 2020).

Sexo diz respeito ao “conjunto de informações cromossómicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem ‘machos’ e ‘fêmeas’” (Barros, 2020, p. 17). No entanto, este conceito “tem sido objecto de enormes discussões nas ciências sociais e na própria biologia” (Aboim, 2013, p. 29), devido à dualidade masculino-feminino, uma vez que não existem apenas corpos de um ou do outro sexo. Nesse sentido, para além dos sexos feminino e masculino, surge também *intersexo*, que diz respeito a uma pessoa que apresenta um conjunto de características sexuais diferente daqueles que são atribuídos às pessoas identificadas como sendo do sexo feminino ou masculino (Teixeira et al., 2021), podendo apresentar “características de ambos os sexos” (Barros, 2020, p. 17).

Por outro lado, *género* consiste, de acordo com o APA Dictionary of Psychology (2023), nos papéis, comportamentos, atividades e atributos que a sociedade considera apropriados, com base no sexo atribuído à nascença. Neste sentido, Felipe et al. (2008) indicam-nos que:

nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até ao dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, [...] etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos homens e mulheres, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais. (p. 25)

É um constructo social que molda as nossas práticas, ações, normas, condicionando a vida em sociedade (Sebastiani, 2014), às quais se dá o nome de *papéis de gênero*, que restringem os comportamentos e apenas têm em conta o sistema binário de gênero (homem-mulher) (Oliveira, 2023). No entanto, existem muitos outros gêneros, surgindo, assim, o conceito de *identidade de gênero*:

A identidade de gênero, sentida interna e individualmente por cada pessoa, é autodeterminada. Ou seja, quer nos identifiquemos como pessoas intersexo, transgênero, não binárias, homens, mulheres ou outras, somos nós quem decide sobre a nossa identidade, mesmo que esta não corresponda àquela que nos foi atribuída à nascença. As possibilidades identitárias são virtualmente infinitas, não cabendo em noções binárias de masculino e feminino. (Oliveira, 2023, p. 15).

Desta forma, observa-se uma cisão entre os conceitos de *sexo* e de *gênero*, até porque, como afirma Butler (2023), “se o gênero são os significados culturais que o corpo sexuado assume, então não se pode dizer que de um sexo decorra unicamente um gênero” (p. 62).

6.1.2. Estereótipos de gênero

Tal como referido anteriormente, o conceito de *gênero*, quando interpretado de forma binária, atribui uma série de características à forma de se ser homem ou mulher. Nesse sentido, surge o conceito de *estereótipo de gênero*.

Segundo afirmam Teixeira et al. (2021) um *estereótipo* é “um conjunto de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a uma determinada categoria social, difundidas numa cultura, contribuindo para a diferenciação e para a omissão da variabilidade” (p. 32). Nesse sentido, *estereótipos de gênero* são as crenças e padrões determinados pela

sociedade sobre aquilo que um homem e uma mulher devem ser e a forma como devem agir, contribuindo para a sua discriminação (Teixeira et al., 2021; Conselho da Europa, 2019):

Os estereótipos de género consistem [...] em construções sociais dos papéis «adequados» para as mulheres e os homens, determinados por preconceitos sociais, costumes, tradições e, em muitos casos, por interpretações de crenças e práticas religiosas. As mulheres que se afastam daquilo que é considerado o papel «apropriado» na sociedade podem ser alvo de sexismo e misoginia, assim como os homens que desafiam as perceções dominantes de masculinidade podem ser alvo de sexismo. (Conselho da Europa, 2019, pp. 9-10)

Por exemplo, às mulheres associam-se estereótipos como “cuidadosa, emotiva, terna, fiel, maternal, meiga, submissa, desprotegida, tímida, atraente, frágil” (Teixeira, et al., 2021, p. 32), atribuindo-se às meninas brincadeiras relacionadas com cuidar, servir, brincar com bonecas, realizar atividades tranquilas e gostar de cor-de-rosa (Madalena, 2022). No polo oposto, é associado aos homens ser “aventureiro, decidido, forte, confiante, ambicioso, competitivo, líder, viril” (Teixeira et al., 2021, p. 32), atribuindo-se brincadeiras “que representem liberdade, velocidade, força e agressividade” (França, 2022, p. 15), desportos de equipa e gostar da cor azul (Madalena, 2022).

6.1.3. Igualdade de género

Para combater o sistema binário e os papéis de género assumidos pela sociedade, é necessário termos uma perspetiva igualitária das pessoas. Nesse sentido, podemos dizer que a *igualdade* é um princípio que “impõe aos poderes públicos um tratamento igual de todos os seres humanos perante a lei e uma proibição de discriminações infundadas” (Diário da República, sd.). Nesse sentido, Teixeira et al. (2021) definem *igualdade de género* como

uma questão de direitos humanos e uma condição de justiça social que exige que todas as pessoas, independentemente da identificação quanto ao sexo/género, tenham igualdade de oportunidades, de rendimentos, de direitos e de deveres, em todos os domínios, como no acesso à educação, nas oportunidades no trabalho e na carreira profissional, no acesso à saúde, no acesso ao poder e influência, entre outros (p. 54).

A *igualdade de gênero* pretende, portanto, eliminar a discriminação e violência diferenciadas relativamente ao gênero das pessoas, permitindo-lhes participar de forma plena em todas as decisões que com elas se relacionem (Teixeira et al., 2021).

No entanto, apesar das leis da maior parte dos países consagrarem os mesmos direitos às pessoas independentemente do seu sexo ou gênero, estas nem sempre são cumpridas e, no dia-a-dia, ainda somos confrontados/as com inúmeros estereótipos (Marina et al., 2011).

6.1.4. Educação Sexual

A *sexualidade* é definida, pela World Health Organization (2006a), como
a central aspect of being human throughout life encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. [...] Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factors.

É só através da vivência saudável da sexualidade que será possível uma pessoa sentir-se plenamente bem, a nível físico, mental ou de desenvolvimento pessoal e comunitário (Grupo de Trabalho de Saúde Sexual e Reprodutiva, 2021), uma vez que só assim verá as suas características e sentimentos como legítimos e saudáveis.

Nesse sentido, Noleto et al. (2019) descrevem a educação em sexualidade como
um processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Tem por objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (p. 16).

Segundo os mesmos autores, é importante que a educação em sexualidade seja cientificamente fundamentada, gradativa (que se desenvolva progressivamente ao longo da escolaridade, através de uma abordagem em espiral do currículo), adequada à idade e nível de desenvolvimento dos/as estudantes, bem como ao contexto, orientada por um currículo, integrando os diversos temas considerados essenciais no domínio desta área, que se baseie na

universalidade dos direitos humanos, na igualdade de gênero, contribuindo para a transformação da sociedade e que capacite os/as estudantes a tornarem-se cidadãos/ãs informados/as e capazes de refletir e tomar decisões conscientes (Noletto et al., 2019).

Existem várias categorizações das formas como a educação para a sexualidade é implementada. Uma delas é a de Sebastiani (2014), que teoriza quatro categorias, de acordo com diferentes abordagens: o modelo moralista, o modelo de risco, o modelo integrador e o modelo de desenvolvimento. O primeiro relaciona-se com ideias mais conservadoras, em que a sexualidade só deve interessar dentro do casamento (heterossexual) e com o objetivo da reprodução, advogando-se a abstinência sexual como única forma legítima de contraceção. O modelo de risco vê a saúde como a ausência de doença, trabalhando-se a sexualidade ao nível dos seus riscos, prevenindo-se os problemas de saúde consequentes da atividade sexual. O modelo integrador vê a saúde como indispensável ao bem-estar e qualidade de vida e, por isso, a sexualidade tem de ter em conta os direitos (humanos, sexuais, das mulheres, das crianças...). Por fim, o modelo de desenvolvimento preconiza a sexualidade em toda a sua extensão, sendo essencial para o desenvolvimento pessoal e enquanto cidadão/ã, tendo em conta temas como a identidade, as relações interpessoais, a expressão de gênero, entre outros (Sebastiani, 2014). Este último é o mais completo, uma vez que “plantea una visión inclusiva, asertiva, empática y solidaria entre las personas, por lo que el componente de la afectividad se trabaja al mismo nivel que la corporalidad y la cognición” (Sebastiani, 2014, p. 45).

Em suma, é importante que se desenvolva uma educação sexual holística nas escolas e que promova o desenvolvimento dos/as alunos/as enquanto indivíduos e cidadãos/ãs, de forma que haja uma progressiva mudança na sociedade, no sentido da não discriminação e da equidade de oportunidades para todos os grupos sociais. Muitas pessoas chegam à vida adulta sem entenderem os conceitos relacionados com a sexualidade (Sebastiani, 2014), por falta de diálogo e de aprendizagem sobre ela. Se houver diálogo ao longo da escolaridade sobre estes temas e que problematize as questões relacionadas com a sexualidade, permite-se que os/as indivíduos ganhem consciência sobre eles, possibilitando repensar-se “a si e ao outro” (França, 2022, p. 59). Segundo o Grupo de Trabalho de Saúde Sexual e Reprodutiva (2021), “através do estabelecimento da educação sexual na vida das pessoas, será possível que cada um e cada uma possam ter uma vivência da sexualidade mais segura e feliz, evitando a discriminação, desigualdades e outras violações dos direitos humanos” (p. 5). No que diz respeito aos este-

reótipos de gênero, de acordo com Noletto et al. (2019), a educação para a sexualidade contribui para a igualdade de gênero, uma vez que permite ganhar “consciência da centralidade e da diversidade do gênero na vida das pessoas, examinar normas de gênero determinadas por diferenças e semelhanças sociais e biológicas, e incentivar a criação de relacionamentos respeitosos e equitativos com base em empatia e compreensão” (p. 17).

6.1.5. Diálogo intercultural e integração

Outro aspeto importante de abordar é o diálogo intercultural. Atualmente, em grande parte das sociedades, “a diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas” (Kutkdjian e Corbett, 2009, p. 3). Embora sempre tenha havido interação entre povos e culturas, a forma de perspetivar aqueles que são “diferentes” já teve diversas configurações, desde a não aceitação até à sua inclusão. Há cada vez mais a necessidade de se aceitar diferentes culturas de uma forma mais igualitária, até porque “as sociedades contemporâneas apresentam-se numa diversidade abrangente e pluriforme - de pessoas, de culturas, de pensamentos, de movimentos... - uma paleta de possibilidades e desafios interpelados dos conhecimentos, dos valores e das ações na vida quotidiana” (Silva, Cabecinhas & Evans, 2019, p. 3).

Hoje considera-se que a melhor forma de acolher e representar as diversas culturas é através da *interculturalidade*, que é definida como a interação igualitária de duas ou mais culturas, sem haver uma com mais poder que outra, contribuindo para a integração e convivência pacífica entre as pessoas (Sebastiani, 2014). Por sua vez, para que ocorra esta interação entre culturas é necessário o esforço por um diálogo intercultural, isto é, a “troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, 2008, p. 13), devendo este esforço acontecer a todos os níveis (dentro das sociedades e entre sociedades de todo o mundo).

Trata-se, mais uma vez, da necessidade e importância de aprender a lidar com a diferença e de incluí-la no espaço social, uma vez que pertencemos todos/as a uma mesma sociedade, independentemente das nossas características grupais ou individuais (França, 2022). A *integração* é, então, essencial para a criação de sociedades mais justas e respeitadoras. De acordo também com os Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2008), a *integração*

designa um processo de duplo sentido e a capacidade dos indivíduos de viverem juntos, no pleno respeito pela dignidade individual, pelo bem comum, pelo pluralismo e pela diversidade, pela não-violência e pela solidariedade, assim como a sua capacidade de participação na vida social, cultural, económica e política. [...] A integração exige a protecção dos mais desfavorecidos, mas também a possibilidade de usufruir do direito de ser diferente, de criar e de inovar. (p. 14).

É essencial que a *integração e diálogo intercultural* aconteçam no âmbito escolar, uma vez que há um crescente aumento de alunos/as imigrantes nas escolas, principalmente de países sem o português como língua materna. Tal como afirmam Cardona et al. (2015) “o pluralismo cultural e a prática da interculturalidade é algo que urge assumir por todas as pessoas com responsabilidades educativas e formativas das gerações mais jovens, já que a inevitabilidade de vivência com a diversidade é clara.” (p. 41). Nesse sentido, criam-se desafios ao nível da compreensão e comunicação, que devem ser combatidos, nomeadamente através de projetos de integração e da disponibilização de aulas de PLNM. Para além disso, no dia-a-dia é importante que todos/as os/as alunos/as sejam chamados a intervir nas aulas, contribuindo com testemunhos, aumentando o conhecimento sobre diferentes culturas e formas de vida. Só através deste diálogo e da desmistificação de estereótipos será possível o combate à violência que por vezes se faz sentir dentro e fora das escolas, como a xenofobia e o racismo (Teixeira et al., 2021). É, portanto, necessário que desde cedo se capacite as crianças neste sentido, até porque “as competências necessárias para o diálogo intercultural não são adquiridas automaticamente: devem ser adquiridas, praticadas e alimentadas ao longo da vida” (Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, 2008, p. 36).

6.2. Enquadramento legal e curricular da igualdade de género

É importante enquadrar legal e curricularmente a questão da igualdade de género. Importa começar por referir de que forma este tema é integrado a nível internacional, nomeadamente através da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1978). Segundo esta “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1.º) e “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, [...] de origem nacional ou social [...]” (Artigo 2.º).

Para além disso, a Federação Internacional de Planeamento Familiar (IPFF, 2008) elaborou a *Declaração dos Direitos Sexuais*, cujo Artigo 1.º refere o “direito à igualdade, proteção igual perante a lei e liberdade de todas as formas de discriminação baseadas no sexo, sexualidade ou gênero”, o Artigo 2.º refere o “direito de participação de todas as pessoas, independentemente do sexo, sexualidade ou gênero” e o Artigo 8.º refere o “direito à educação e à informação” dando-se enfoque, neste caso, à educação sexual.

No quadro legal nacional, é necessário apresentar, em primeiro lugar, o que é referido na *Constituição da República Portuguesa*. Nesta é assumida, logo no Artigo 9.º, como tarefa fundamental do Estado, entre outras, “promover a igualdade entre homens e mulheres” (Constituição da República Portuguesa, 2005). Ainda relacionado com a igualdade, no Artigo 13.º é descrito que todos/as os/as cidadãos/ãs são iguais perante a lei, sendo que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (Constituição da República Portuguesa, 2005)

Por outro lado, no que diz respeito à Educação, foi aprovada, em 2009, a Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, nos estabelecimentos do ensino básico e do secundário, regulamentada posteriormente pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril. Através deste, a educação sexual passa a ter caráter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, do 1.º ao 12.º ano, públicos e privados, não podendo a carga horária ser inferior a seis horas no caso do 1.º e 2.º CEB. No que diz respeito aos conteúdos, relativamente ao 2.º CEB, definem-se, entre outros, os conteúdos mínimos “Diversidade e respeito” e “Sexualidade e gênero” (Portaria n.º 196-A/2010E).

Posteriormente, surgiu a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017), com o objetivo de orientar a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que funciona de forma interdisciplinar entre as várias áreas curriculares ao longo da escolaridade. De referir que, enquanto o presente estudo foi realizado, a intervenção ocorreu de acordo com aquela Estratégia. No entanto, posteriormente, foi realizada uma revisão curricular a este documento. Assim, neste trabalho, será realizada referência a ambas. A ENEC de 2017 dividia os domínios a trabalhar em três grupos: o primeiro grupo era obrigatório para todos os níveis de ensino, o segundo deveria ser trabalhado em pelo menos dois ciclos do ensino básico e o terceiro era opcional em qualquer ano de escolaridade (Monteiro et al.,

2017). No primeiro grupo, encontravam-se dois dos temas essenciais ao presente estudo: a Igualdade de Género e a Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa). No segundo grupo encontrava-se, entre outros, a Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva). No terceiro grupo não existia nenhum tema relacionado. Já a ENEC de 2025 divide as dimensões a trabalhar em dois grupos (Conselho de Ministros, 2025). No primeiro grupo constam temas essenciais na dimensão Direitos Humanos (“Identificar situações de representação estereotipada, nomeadamente que ponham em causa o respeito pelos Direitos Humanos” e “Valorizar a inclusão de todas as pessoas, independentemente das suas características individuais, território de origem, condição social, orientação sexual, entre outras razões.”) (Direção-Geral de Educação, 2025). No segundo grupo encontra-se: Pluralismo e Diversidade Cultural (“Valorizar a individualidade e a dignidade de cada ser humano, como parte integrante da sua identidade e pertença” e “Valorizar a diversidade cultural no contexto escolar”) (Direção-Geral de Educação, 2025).

Por fim, existe ainda outro documento que ajuda a perspetivar as questões deste relatório: o *Referencial de Educação para a Saúde* (Carvalho et al., 2017). Este documento é dividido por temas, sendo depois desconstruídos em subtemas e objetivos de aprendizagem. Assim, dentro do tema “Saúde mental e prevenção da violência” podemos encontrar o subtema Identidade, em que constam, para o 2.º CEB, objetivos como “Identificar as diferenças individuais e próprias no seio de um grupo”, “Debater a identidade de género e os papéis sociais” e “Analisar criticamente as causas e efeitos da segregação com base no género” (Carvalho et al., 2017, p. 16). Também no tema “Afetos e educação para a sexualidade” podemos encontrar dois subtemas com objetivos essenciais ao trabalho em causa: “Identidade” e “Género e Valores”. No primeiro, encontramos objetivos como “Analisar criticamente os diferentes papéis socioculturais em função do sexo”, “Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” (Carvalho et al., 2017, p. 74). No subtema Valores podemos encontrar o objetivo “Expressar respeito pelas diferenças individuais e socioculturais” (Carvalho et al., 2017, p. 77).

6.3. Importância da desconstrução dos estereótipos de género

Tal como referido anteriormente, obstaculizando a realização do potencial de cada pessoa, os estereótipos de género comprometem o desenvolvimento e sustentabilidade das sociedades, daí que a ODS 5 da ONU consista em “Alcançar a igualdade de género e empoderar

todas as mulheres e raparigas” (ONU, 2015). Para além de limitar as liberdades individuais e de determinados grupos, os estereótipos podem provocar diversas formas de discriminação e, em casos mais extremos, de violência. A *discriminação* é vista como “qualquer prática de distinguir ou excluir que tenha por objetivo ou efeito colocar uma pessoa, ou grupo de pessoas, em situação de desvantagem em razão de pertença a determinadas categorias” (Teixeira et al., 2021, p. 26), como é o caso do género. A partir da discriminação de género, podem seguir-se discursos de ódio, misoginia, sexismo, violência de género, entre outras formas de abuso e discriminação com base no género (ou no sexo) (Teixeira et al., 2021).

De acordo com a Comissão Europeia (2020), uma das grandes causas da desigualdade de género são os estereótipos de género:

As expectativas estereotipadas baseadas em normas [...] limitam as suas aspirações, escolhas e liberdade, pelo que necessitam de ser eliminadas. Os estereótipos de género contribuem fortemente para as disparidades salariais entre homens e mulheres. São frequentemente associados a outros estereótipos, como os baseados na origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, o que pode reforçar os impactos negativos dos estereótipos. (Comissão Europeia, 2020, p. 6)

De forma a combater estas ideias que tanto foram reforçadas ao longo da nossa História, e que tantas vezes impedem as pessoas de ser livres e de terem oportunidades iguais, é importante que se comece desde cedo a tentar desconstruir estas questões (Grupo de Trabalho de Saúde Sexual e Reprodutiva, 2021). E “desde cedo” refere-se à idade das crianças, devendo este trabalho iniciar-se o mais precocemente possível, em Cidadania e Desenvolvimento, educação para a sexualidade, ou qualquer disciplina, uma vez que “um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos dos seus atores sociais [...], devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja de interesse dos/as alunos/as.” (Felipe et al., 2008, p. 5), sendo este, um local onde se espera que “veicule informação correcta” (Silva, 2005, p. 3).

6.4. A História Ocidental e os estereótipos de género

Como já vimos, o género é uma construção social e os “papéis de género” são formas de agir convencionadas de acordo com o género, confluindo para o desenvolvimento de estereótipos de género. Estas diferenças de género foram construídas ao longo do tempo, tendo-se

excluído as mulheres de grande parte das narrativas da História Ocidental, bem como outras minorias relacionadas com o género, etnia, classe social, orientação sexual, entre outras (Osterne & Silveira, 2012). É importante aludir ao facto de as generalizações serem sempre redutoras, daí que este tópico se circunscreva apenas à História Ocidental.

Tanto as mulheres como os homens “sempre foram sujeitos e agentes da história” (Lerner, 2019, p. 28), sempre pertenceram ao mesmo mundo, criando em conjunto as sociedades e as civilizações. As mulheres, tal como os homens, fizeram parte da vida humana desde o seu surgimento e tiveram grande importância no seu desenvolvimento. Como afirma Tedeschi (2012) “as mulheres nunca estiveram ausentes da história, embora a historiografia oficial as tenha esquecido” (p. 9). Mas, nesse caso, porque é que foram, durante séculos, excluídas da História Ocidental? O mesmo autor acrescenta-nos ainda que, ao longo da História “há uma relação entre género e poder que precisa ser estudada, revelada, reescrita, pois a história tradicional antropocêntrica e universalizante criou o mito do sexo frágil, da impotência feminina e da sua dependência existencial do masculino.” (Tedeschi, 2012, p. 9).

Este “apagar” das mulheres da História deveu-se à criação das sociedades patriarcais, cujo homem é o centro da família e da sociedade, assumindo ele todo o poder (androcentrismo) (Tedeschi, 2016), mas só se apresentasse uma série de características, que nas sociedades ocidentais se prendiam em ser um homem branco, cisgénero e heterossexual. Qualquer mudança nesse conjunto o poria numa condição de subalternidade (Lerner, 2019).

A condição de submissão da mulher não surgiu naturalmente, foi um constructo social que adveio da percepção do homem do “seu papel na reprodução humana e começou a possuir propriedades privadas” (Osterne & Silveira, 2012, p. 112), passando a controlar o corpo e a sexualidade das mulheres, de forma a regular “a reprodução humana e garantir a fidelidade feminina” (Osterne & Silveira, 2012, p. 112), ainda no período pré-histórico. O poder masculino foi, portanto, um dos causadores da discriminação feminina ao longo dos tempos.

No entanto, a criação da historiografia, que se aponta ter iniciado com a invenção da escrita (Lerner, 2019), contribuiu para perpetuar esta forma de ver as mulheres como seres inferiores e sem importância no desenvolvimento das sociedades. Tudo isto porque o

controle e a distribuição da palavra escrita, encarregada principalmente pelos homens letrados [...], implicou num uso e abuso do poder simbólico em narrar, relatar e significar determinadas parcelas da realidade ligadas diretamente aos

trunfos, aos grandes atos heroicos, com pretensões de superioridade e feitos de grande poder (Tedeschi, 2016, p. 154).

Num mundo ocidental masculino que foi analfabeto durante muito tempo, à mulher foi vedada a instrução e a possibilidade de ler e escrever, o que agravou ainda mais a invisibilidade que a historiografia criou. Nesse sentido, ao longo dos anos, limitaram-se a fazer referência às mulheres do ponto de vista masculino, numa perspetiva apenas voltada à maternidade e à reprodução (Tedeschi, 2012). Os historiadores foram perpetuando, assim, esta perspetiva masculina, considerando-a neutra e universal (Matos, 2001). No entanto, as experiências das mulheres ao longo do tempo foram diferentes. Os significados que deram aos acontecimentos, as suas vivências, a forma como determinados eventos as marcaram, terão sido completamente diferentes dos que foram representados pelos homens (Lerner, 2019).

No entanto, com os recentes desenvolvimentos que levaram ao declínio do patriarcado nas sociedades ocidentais, realizados por movimentos como o Feminismo e outras lutas pela igualdade de todas as pessoas, as mulheres têm vindo a exigir, cada vez mais, a sua inclusão na História (Caetano, 2010). Como afirmam Pomar et al. (2012), “tem-se assistido a uma assinalável produção historiográfica com o objetivo primacial de alargar as abordagens e as interpretações através da construção de narrativas mais sensíveis às questões de género.” (p. 117). Nesse sentido, começa a ser feito um esforço na historiografia atual, nomeadamente em Portugal, de contribuir para representar a História das mulheres e de todas as pessoas, desconstruindo ideias tidas como universais, nomeadamente o destaque aos heróis e aos grandes feitos das nacionalidades³. Tedeschi (2012) afirma, no entanto, que ainda existe um grande trabalho a ser feito, tendo surgido “uma diversidade de documentações, uma teia de novos sentidos e significados e requer uma paciente busca de indícios, sinais e sintomas, uma leitura detalhada para descortinar a história das mulheres” (Tedeschi, 2012, p. 16). Matos (2001), acrescenta que aos historiadores cabe a desconstrução e a desnaturalização das diferenças assumidas ao longo de séculos, devendo-se

desvendar o estabelecimento das hegemonias, discutindo com rigor as questões de subordinação/dominação; adotar uma perspetiva de género [...], lembrando

³ Aqui ficam alguns títulos recentes que atestam este interesse por uma representação mais plural na história: Polónia, A. (2025). *Construtoras de Impérios – Vozes de Mulheres na Expansão Portuguesa*. Temas e Debates. Rodrigues, F. (2020). *Um Milénio de Mulheres Portuguesas – Século X-XX*. Oxalá Editora. Carvalho, M. J. L. (2023). *As Revolucionárias – Doze mulheres portuguesas desobedientes*. Sibila Publicações. Hierro, M. P. Q. (2023). *Poderosas – 25 Mulheres que Mudaram a História de Portugal*. A Esfera dos Livros. Oliveira, A. R. (2024). *Portugal – Uma História no Feminino*. Casa das Letras.

que gênero não se refere unicamente a homens e mulheres e que as associações homem-masculino e mulher-feminino não são óbvias, devendo-se considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes e constitutivas às relações culturais, procurando não essencializar sentimentos, posturas e modos de ser e viver de ambos os sexos. (Matos, 2001, p. 47)

A História tem em mãos a tarefa de desmistificar aquilo que foi a vivência de todas as pessoas ao longo dos séculos, desconstruindo-se a ideia de homogeneidade da História e da visualização do “indivíduo histórico”. Mas não pode passar por pensar a História de todos/as os/as outros/as (com enfoque nas mulheres) referindo apenas a sua presença, é preciso “reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos, desconstruindo a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias.” (Tedeschi, 2016, p. 156).

6.5. O ensino de HGP e o diálogo intercultural na desconstrução de estereótipos de gênero

Tal como vimos na historiografia, também no ensino da História (neste caso da HGP), é necessária uma desconstrução daquilo que foi a ação dos diferentes indivíduos no desenvolvimento das sociedades, eliminando-se a ideia de um ser humano universal.

Os materiais pedagógicos muitas vezes acabam por ainda perpetuar ideias discriminatórias, através de textos ou de imagens. De acordo com Pomar et al. (2012), os principais problemas que costumam ser encontrados nos materiais pedagógicos

consistem na invisibilidade (subrepresentação ou omissão de imagens femininas), nos estereótipos (atribuição de características e papéis rígidos a homens e mulheres), no desequilíbrio (apresentação predominante da participação pública dos homens e da associação das mulheres às esferas do cuidado e da família), no irrealismo (descrição de fenómenos omitindo as mudanças que ocorreram nos papéis de gênero), na fragmentação e no isolamento (os temas relativos às mulheres são apresentados em separado do corpo central do texto) (p. 57).

Nesse sentido, é importante que as/os professoras/es sejam críticos/as e se questionem acerca destas representações, de forma a desconstruir estas ideias junto dos/as estudantes e levarem-nos/as também a refletir criticamente sobre os estereótipos de gênero.

Por sua vez, curricularmente, segundo as *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo*, o grande objetivo da disciplina HGP (no 2.º CEB) é que o/a aluno/a

compreenda o papel fundamental que a História e Geografia desempenham no estudo do país [...] promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos⁴ [...] (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 2).

Como se pode verificar, é imprescindível a inclusão de todas as pessoas no âmbito desta disciplina, nomeadamente na diversidade cultural e de género, que são os focos primordiais deste estudo. No entanto, é de referir que, ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes elencados nas AE de HGP tanto do 5.º como do 6.º ano, não é feita nenhuma referência a mulheres, encontrando-se os conceitos a trabalhar apenas no “masculino genérico” (Pomar et al., 2012, p. 56). Quanto à interculturalidade, são feitas referências no contexto da expansão ultramarina (5.º ano), nomeadamente “Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença” e “Identificar/aplicar os conceitos: [...] etnia, migração” (Direção-Geral de Educação, 2018a, p. 11), e no pós-25 de Abril de 1974 (6.º ano), em “Identificar/aplicar os conceitos: [...] sociedade multicultural” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 9). Por isso, importa que cada professor/a pense o currículo, identificando e desconstruindo estereótipos de género e a incluindo todas as pessoas, tendo em conta o contexto em que leciona.

Como podemos, então, utilizar a HGP, enquanto disciplina e conhecimento, como forma de desconstruir os estereótipos de género? É necessário que os/as professores/as analisem criticamente os conteúdos a lecionar, fazendo-o de forma abrangente, deixando de lado a ideia e expressão “Ser humano” universal. Segundo Pomar et al. (2012), as biografias são uma boa forma de levar os/as alunos/as a perceber os acontecimentos, ao mesmo tempo que se promove “a noção de identidade” (p. 118), o que auxilia na perceção da História de pessoas tantas vezes omitidas ou esquecidas. Por outro lado, aquelas autoras também consideram importante a “procura de elementos, habitualmente pouco explícitos, que contribuam para desvendar o papel de mulheres e homens ao longo do tempo e em múltiplas ações” (Pomar et al., 2012, p. 121), pois assim os/as alunos/as conseguirão assumir atitudes críticas e desconstruir o pensamento patriarcal. É importante disponibilizar materiais pedagógicos que permitam aos/às estudantes perceber os diferentes papéis desempenhados na sociedade, ou, caso não seja

⁴ Sublinhado nosso.

possível, capacitá-los/as a reconhecer os estereótipos de gênero e o sexismo, aprendendo a ser críticos/as em relação a eles (Pomar et al., 2012). Para além disso, podem ser utilizadas como estratégias, para contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero, diálogos/discussões (Cardona et al., 2011) e debates. Por outro lado, é essencial que se criem grupos de trabalho mistos, de forma a haver cooperação com diversos elementos da turma.

6.6. Conclusões de estudos relacionados com a problemática

Para fechar este capítulo, consideramos importante recuperar e mobilizar algumas conclusões apresentadas no âmbito de Relatórios de Prática de Ensino Supervisionada, relacionados com a desconstrução de estereótipos de gênero.

Aguiar (2022) realizou um estudo numa turma do 3.º ano, tendo como objetivo investigar de que forma é que a Educação Literária no 1.º CEB pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero. O estudo permitiu concluir que se podem desconstruir estereótipos de gênero enquanto se desenvolvem as aprendizagens essenciais de Educação Literária, através de estratégias como: “seleção de livros com personagens que refutam os estereótipos de gênero; a discussão; a escrita de textos; a comparação de contos tradicionais com versões modernas; e o barómetro de valores.” (Aguiar, 2022, p. 4).

Shocron (2024) investigou, numa turma do 2.º ano, de que forma é que as “concepções e estereótipos de gênero influenciam as interações e preferências lúdicas das crianças, procurando identificar padrões e diferenças nas suas escolhas” (Shocron, 2024, p. 5). Concluiu-se com este estudo que as crianças têm tendência a escolher pares e atividades que se conotem, nomeadamente, com o gênero, mas que são também flexíveis e têm capacidade para desafiar esses padrões em certos contextos.

Por último, Sousa (2021) investigou em três turmas, uma de 1.º ano e duas de 6.º ano, tendo como principal objetivo perceber o papel do/a professor/a na promoção de uma educação não sexista. Concluiu-se, neste estudo, que estratégias como a observação e análise crítica de vídeos publicitários e a criação de projetos de turma com enfoque no conhecimento dos estereótipos de gênero, presentes nas brincadeiras da escola permitiram que os/as estudantes fossem desconstruídos estereótipos de gênero. Para além disso, percebeu-se que o/a professor/a tem a função de “potenciador ativo da desconstrução de estereótipos e da promoção de uma educação não sexista” (Sousa, 2021, p. 61).

7. Metodologia

| " | | " |

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo. Com esse intuito, serão enunciados os objetivos e as questões de investigação, a caracterização dos/as participantes, as opções metodológicas relativas ao tipo de investigação, intervenção didática, recolha e tratamento de dados e os princípios éticos que orientaram a investigação.

7.1. Objetivos do estudo e questões de investigação

A partir do tema, definiu-se como objetivo geral do estudo: Investigar de que forma é que a HGP e o diálogo intercultural contribuem para a desconstrução de estereótipos de género no 2.º CEB. Formularam-se, depois, os seguintes objetivos específicos: i) Relacionar as aprendizagens essenciais de HGP com a reflexão sobre os estereótipos de género; ii) Avaliar estratégias que trabalhem conjuntamente as aprendizagens de HGP e as questões de género, com recurso ao diálogo intercultural. Na sequência dos objetivos identificados, definiram-se as seguintes questões de investigação: i) De que forma as aprendizagens essenciais de HGP podem contribuir para a reflexão sobre estereótipos de género?; ii) Que estratégias podem ser adotadas com vista ao desenvolvimento simultâneo das aprendizagens de HGP e das questões de género, através do diálogo intercultural?

7.2. Caracterização dos/as participantes no estudo

Os/as participantes no estudo são 20 crianças, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB de uma escola pública no concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade, de diversas nacionalidades ([Anexo V](#)) (cf. [3. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB](#)). Integram-se ainda como participantes a colega que constituiu par de estágio e o PC de HGP.

7.3. Caracterização do estudo

Como afirmam Dihel e Tatim (2004), a metodologia “permite [...] a escolha da melhor maneira de abordar determinado problema, integrando os conhecimentos a respeito dos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas.” (Dihel & Tatim, 2004, pp. 47-48).

Como no estudo em causa se pretende perceber de que forma é que a HGP e o diálogo intercultural podem ajudar a desconstruir estereótipos de género, optou-se por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa, com características de Investigação-Ação.

Um estudo de caso, de acordo com Yin (2010) “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e

o contexto não são claramente definidos” (p. 32), possibilitando a realização de uma análise minuciosa de determinada situação ou problema, diretamente na vida real. A sua finalidade consiste na “análise pormenorizada de situações particulares, por métodos qualitativos e/ou quantitativos, que possibilite a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a sua triangulação” (Cardoso & Rego, 2017, p. 28). Assim, esta pareceu uma opção adequada, tendo em conta que se pretendeu estudar a realidade de uma turma específica, com vista a compreender uma questão que, apesar de ser um problema que se encontra em toda a sociedade, se verificava na turma em causa.

Por outro lado, a Investigação-Ação tem como finalidade estudar uma situação para melhorar as práticas desenvolvidas no seu seio, intervindo nesse contexto (Afonso, 2014). A recolha e tratamento de dados são realizados durante o processo, permitindo adaptar a ação de acordo com os resultados obtidos. Caracteriza-se por ter uma série de ciclos de trabalho (Planear-Agir-Observar-Refletir) (Cardoso, 2014). Como afirma Coutinho (2011), é uma metodologia que inclui “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” (p. 313). No entanto, a investigação-ação pressupõe uma série de ciclos, que pretendem melhorar a situação em estudo. Neste caso só foi elaborado um ciclo, pelo que apenas se pode dizer que é um estudo com características de Investigação-Ação.

Este estudo é de natureza qualitativa, uma vez que se pretende “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (Coutinho, 2011, p. 289), tentando-se “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). No entanto, para análise dos dados integraram-se componentes qualitativas e quantitativas com o objetivo de abrir mais possibilidades de análise, aprofundando a compreensão sobre o assunto.

7.4. Intervenção didática no estudo

Relativamente à investigação na prática educativa, foram desenvolvidas atividades em torno dos temas Revolução Francesa e Invasões Napoleónicas, presentes nas Aprendizagens Essenciais de HGP de 6.º ano no domínio “Portugal do século XVIII ao XIX”, na AE “Identificar e localizar as três invasões napoleónicas, realçando a resistência das populações, o carácter destrutivo da guerra e o impacto da participação inglesa no conflito” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 6). Em torno daqueles temas, foram desenvolvidas atividades, com vista

à sensibilização dos/as alunos/as para a existência de estereótipos de género e para a sua desconstrução. Tal como pode ser observado no [Anexo W](#), realizaram-se como atividades: a observação e discussão sobre imagens e vídeos, com foco no papel desempenhado pelas mulheres; leitura e discussão/análise de fontes escritas, com reflexão sobre o papel das mulheres ao longo da História; desenho sobre a resistência popular às invasões francesas, para posterior análise da representação das mulheres. Foi também solicitado o preenchimento de dois questionários (semelhantes na sua estrutura, mas com algumas diferenças), um inicial e outro final, sobre os papéis de géneros e os seus estereótipos ([Anexo X](#)), bem como a realização de biografias sobre figuras femininas relevantes para a História do país de origem de cada aluno/a e a sua respetiva apresentação oral ([Anexo Y](#)). Aplicaram-se, como estratégias, a discussão, que foi a base de todas as atividades, o desenho e a pesquisa. A discussão, isto é, a “interação oral ativa entre o educador ou educadora e a criança e/ou as crianças entre si, a propósito de uma situação problema, questão ou assunto controverso” (Cardona et al., 2015, p. 76), em conjunto com o respeito pelas ideias dos outros e a reflexão pessoal, são competências fundamentais a trabalhar na escola, promovendo a interação entre os/as alunos/as e o seu desenvolvimento enquanto cidadãos/ãs (Cardona et al., 2015). As mesmas autoras acrescentam que “as atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto escolar.” (Cardona et al., 2015, p. 76), devendo aproveitar-se todas as oportunidades, principalmente quando relacionadas com a cidadania e as questões de género. O desenho foi usado para avaliar as aprendizagens dos/as alunos/as sobre a participação das mulheres na defesa do país, aquando das invasões francesas e de que forma é que os estereótipos socialmente impostos haviam sido desconstruídos com o trabalho realizado, tendo em consideração que Natividade et al. (2008) afirmam que “o desenho em si traz preciosas informações sobre os significados que são compartilhados socialmente” (p. 17), No que se refere à pesquisa, foi utilizada por se considerar essencial que, no trabalho em HGP, os/as alunos/as desenvolvam pesquisa, seja individualmente ou em grupo, “procurando que [...] tenham em todas as etapas um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, procurando informação, organizando-a, analisando-a, discutindo-a e tirando conclusões devidamente justificadas” (Pomar et al., 2012, p. 88).

7.5. Recolha e análise de dados

Quanto às técnicas de recolha de dados, foi utilizada a observação, através de instrumentos como grelhas de observação (observação participante) ([Anexo R](#)), mas também de gravações de áudio e produções dos/as alunos/as. Utilizou-se ainda, como técnica, o inquérito por questionário, tendo como instrumentos dois questionários aos/às alunos/as, um inicial e outro final (cf. [Anexo X](#)), e o inquérito por entrevista ao PC de HGP, através do respetivo guião de entrevista semiestruturada ([Anexo Z](#)).

No que se refere à observação, Flick (2005) afirma que, para além de competências como falar e ouvir utilizadas noutras técnicas de recolha de dados, “observar é outra competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa.” (p. 138). Para além disso, no estudo em causa, sendo que foi realizado maioritariamente em contexto de sala de aula, a observação foi um instrumento fulcral para perceber de que forma se operavam ou não desenvolvimentos no grupo de alunos/as. Tal como afirma Coutinho (2011), “na observação qualitativa o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objectivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (p. 290)

Por outro lado, de acordo com Flick (2005), a observação participante é muito usada na investigação qualitativa, tendo como características “um profundo mergulho no terreno, na óptica de membro, mas também na influência sobre o que é observado” (p. 142). Como acrescenta Correia (2009), a “observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (p. 31), pretendendo compreender os indivíduos e as suas ações no contexto que é estudado (Correia, 2009). Neste caso pode ser considerada participante, uma vez que a professora-estagiária é simultaneamente investigadora, intervindo diretamente com as crianças que são as participantes do estudo.

Relativamente ao inquérito por questionário, Santos e Henriques (2021), afirmam que “é aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação.” (p. 10). Quivy e Campenhoudt (1998) referem que o inquérito por questionário é adequado para “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (p. 189), tendo sido utilizado neste estudo para avaliar a perceção dos/as estudantes acerca dos estereótipos de género. Neste caso, utilizaram-se questionários mistos, que continham perguntas de

resposta aberta e fechada, pretendendo-se “obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa” (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

Por último, o inquérito por entrevista leva à troca de ideias entre entrevistador/a e entrevistado/a, em que o/a entrevistado/a “exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 192), e o/a entrevistador/a, ao fazer questões abertas, facilita esse processo, mediando-o de forma a não se afastar dos objetivos da investigação. A entrevista realizada neste estudo é uma entrevista semiestruturada, uma vez que “as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208), composta por questões abertas (Belei et al. 2008, p. 189).

No que diz respeito às técnicas de análise de dados, utilizaram-se a análise de conteúdo, nomeadamente a análise categorial, e a análise estatística. A análise de conteúdo prevê uma inicial organização dos dados, dividindo depois em categorias, através de determinados padrões, descrevendo-se, por fim, resumidamente, os resultados (Rodrigues, 2021). Como afirma Amado (2014), esta é uma “técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.” (p. 300). A análise de conteúdo divide-se em subcategorias, sendo uma delas a análise categorial, que consiste na criação de regras para categorizar o conteúdo em temas (Esteves, 2006, p. 111). Por último, para a análise estatística, recorreu-se ao *Excel*, de forma a analisar as informações recolhidas nos questionários. Todas estas técnicas permitiram a realização da triangulação dos dados, que, de acordo com Coutinho (2011), diz respeito à combinação de vários “pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” (p. 208), com o objetivo de retratar a realidade e compreender os fenómenos analisados da forma mais fidedigna.

7.6. Princípios éticos

De acordo com a *Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, “Cabe aos/as investigadores/as informar previamente os/as participantes, ou seus representantes legais, sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e possíveis riscos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo

de investigação.” (SPCE, 2015, p. 11). Nesse sentido, e como os/as participantes do estudo eram menores de idade, solicitou-se a todos/as os/as Encarregados/as de Educação a autorização para a participação no estudo, para o preenchimento de questionários por parte dos/as estudantes e para o registo em áudio das suas respostas, através de um consentimento informado (cf. [Anexo AA](#)), respondido positivamente por todos/as.

Embora os questionários tenham sido identificados pelos/as alunos/as, com o intuito de ser feita uma comparação no final, a privacidade dos/as alunos/as foi mantida ao longo de todo o estudo. Por sua vez, as gravações de áudio serviram apenas para transcrição por parte da professora/investigadora e posterior análise, sem a presença dos nomes dos/as alunos/as.

Ao mesmo tempo, preservou-se a confidencialidade do PC na entrevista realizada, através do seu anonimato. Foi também realizado o posterior envio da transcrição da entrevista, de forma a confirmar a fidelidade do que nela está contido.

Esta investigação teve, por certo, vantagens e desvantagens para as crianças e para as suas aprendizagens. Por um lado, permitiu-lhes ganhar uma consciência diferente acerca dos estereótipos de género e do papel das mulheres ao longo da História, enriquecendo os seus conhecimentos e atitudes. Por outro lado, considera-se que a preocupação em conseguir recolher todos os dados e testemunhos relativos ao tema em estudo, poderá ter limitado o espaço para a consolidação de aprendizagens e para a colocação de dúvidas por parte dos/as alunos/as.

8. Apresentação dos resultados

| " | | " |

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados do estudo. Para tal, analisam-se os questionários preenchidos ([Anexo AB](#)), os guiões de exploração sobre as declarações dos Direitos ([Anexo AC](#)), os desenhos sobre a resistência da população às invasões napoleónicas ([Anexo AD](#)), os trabalhos apresentados ([Anexo AE](#)) e os áudios das aulas ([Anexo AF](#)). No final é realizada a análise cruzada dos dados.

8.1. Resultados relativos aos questionários

Como referido, foram preenchidos dois questionários, um no início da intervenção e outro no final, com o objetivo de apurar mudanças nas perspetivas dos/as alunos/as relativamente às questões de género, decorrentes da intervenção ([Anexo AB](#)). O primeiro questionário é dividido em seis questões, quatro delas contendo uma subquestão (cf. [Figura X1](#)). As questões coincidem todas de um questionário para a outra, com a diferença de que o segundo tem mais uma questão (a última) (cf. [Figura X2](#)). Na primeira aplicação do questionário estavam presentes quinze crianças, enquanto na segunda se encontravam dezoito.

À primeira questão, “Ao longo da História, as mulheres tiveram os mesmos direitos do que os homens?”, a maioria dos/as alunos/as (13 e 15 respostas) respondeu que *não* (86,7% e 83,3%) ([Figura AB1](#)), o que demonstra terem consciência das diferenças com que homens e mulheres foram tratados/as ao longo da História. Como se pode observar na [Tabela AB26](#), no primeiro questionário apenas dois alunos responderam que *sim* e na passagem para o segundo um manteve a resposta. Em contrapartida, duas alunas que tinham respondido *não* passaram a responder *sim*. No entanto, todos os/as alunos/as que não tinham participado no primeiro momento responderam *não* no segundo, tendo havido um aumento de três respostas *não* e de duas *sim* ([Figura AB1](#)).

Relativamente à segunda questão, “Achas que as mulheres têm sido vistas de uma forma diferente em relação aos homens, ao longo da História?”, como se pode observar pelo gráfico da [Figura AB2](#), no primeiro momento, 10 crianças (71,4%) responderam *sim* e apenas quatro (28,6%) responderam *não*, o que demonstra que os/as estudantes, ainda antes da intervenção, identificaram a diferença de papéis atribuídos a mulheres e homens ao longo da História. No segundo momento ([Figura AB2](#)), manteve-se o número de *nãos*, quatro (23,5%), no entanto, como aumentou o número de alunos/as a responder, aumentaram também as respostas *sim*, 13 (76,5%). É de referir que ninguém que tenha respondido *sim* na primeira aplicação

respondeu *não* na segunda, enquanto duas alunas que tinham respondido *não* na primeira fase, responderam *sim* na segunda (estudantes LT e ZP) ([Tabela AB26](#)).

Na segunda parte da questão era pedido “Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença.”, pelo que se fez a análise categorial dos dados, como se pode observar na [Figura AB3](#) e na [Tabela AB5](#). Para este processo, começou por se organizar as respostas à questão, levantando-se hipóteses de categorização. De seguida, criaram-se categorias de acordo com o discurso contido nas respostas e agrupando-as. Por fim, foi feita a redução dos dados, organizando-se em categorias, unidade de registo, unidade de contexto (segmentos das respostas necessários à compreensão da unidade de registo) e unidade de enumeração (a frequência da presença de uma determinada unidade de registo). Este processo foi realizado para todos os momentos de análise categorial do questionário. Para uma melhor análise, concentrar-nos-emos nas unidades de registo, ao invés das categorias criadas, de forma a realizar uma análise mais coincidente com as respostas dadas pelos/as alunos/as.

Quanto à primeira aplicação, observando a [Figura AB3](#), seis alunos/as responderam dentro do equivalente à unidade de registo “Antigamente as mulheres não tinham direitos e não podiam trabalhar fora de casa”, exemplificando com o facto de não poderem estudar, trabalhar e terem de ficar em casa, a tratar do lar e dos filhos, o que demonstra que os/as alunos/as têm noção de que, durante muito tempo, as mulheres foram remetidas ao lar e ao papel de cuidadoras, não tendo os mesmos direitos que os homens. Definiram-se outras quatro unidades de registo, cada uma com uma resposta. Uma diz respeito a ser menos “mal visto” os homens terem relações com várias mulheres do que o contrário, principalmente no caso da realeza, o que demonstra que é um assunto que os/as alunos/as captam por se falar diversas vezes na História sobre filhos ilegítimos. Outra, corresponde ao facto de noutros países as mulheres continuarem a não ter os mesmos direitos que os homens. A terceira, também relacionada com a realeza, corresponde a apenas os homens serem herdeiros. Por fim, houve uma resposta que demonstrou a compreensão de que as mulheres ao longo da História foram conseguindo mais direitos, nomeadamente “mais respeito”. As respostas a esta questão demonstram que as crianças desta turma compreendem que as mulheres foram conotadas como inferiores ao longo da História. Relativamente à segunda aplicação, como pode ser observado na [Figura AB4](#) e na [Tabela AB6](#), houve seis respostas para a unidade de registo “Antigamente as mulheres não tinham direitos e não podiam trabalhar fora de casa”, tal como na primeira aplicação. Deram

exemplos equivalentes aos respondidos na primeira fase, acrescentando a ideia de não poderem participar na guerra. Depois, com três respostas, foi criada a unidade de registo “Os homens tinham mais direitos e eram mais beneficiados”, estritamente ligada à anterior. Foram criadas mais quatro unidades de registo, cada uma com uma resposta. A unidade de registo “Os homens podiam estar com várias mulheres e o contrário não” repete-se e “Ao longo da História os direitos das mulheres mudaram” também é semelhante a uma da primeira aplicação. Outra unidade de registo prende-se com a “Visão diferente dos homens e das mulheres”. Por fim, a última unidade de registo “superioridade masculina”, foi criada com base numa resposta: “Os homens pensam que são superiores” (aluna MM). De uma aplicação para a outra é perceptível que os/as alunos/as, na globalidade, mantiveram o discurso, existindo o extremar de posição, em alguns casos.

Na terceira questão, “Existem trabalhos que só podem ser realizados por homens e outros por mulheres?”, sete alunos/as responderam *sim* (50%) e sete responderam *não* (50%) ([Figura AB7](#)). Percebe-se, então, uma divergência de opiniões sobre a questão, o que demonstra a pressão dos “papéis de género” na vida deste grupo de estudantes. No segundo momento, 12 alunos/as disseram que *sim* (66,7%) e seis que *não* (33,3%). Desta vez, contrariamente ao que seria esperado, houve um aumento no número de respostas *sim*. Para perceber a sua motivação é importante observar as respostas dadas na segunda parte da questão. Antes de mais, comparando as duas fases das respostas ([Tabela AB26](#)), é possível analisar que cinco alunos/as que não tinham respondido na primeira fase afirmaram que *sim* na segunda, o que também justifica o aumento de respostas afirmativas a esta questão.

Na segunda parte da questão, “Se respondeste sim, dá exemplos de cada um dos casos.”, na primeira aplicação houve sete respostas (46,7% dos/as respondentes) e na segunda 10 (55,6% dos/as respondentes). Analisaram-se os dados através da categorização das respostas. No que diz respeito à primeira aplicação ([Figura AB8](#) e [Tabela AB10](#)), três alunos/as deram respostas na unidade de registo “parto/gravidez/ginecologia”, afirmando que só as mulheres podem engravidar e passam pelo trabalho de parto. Estas justificações são, no entanto, questionáveis, uma vez que, por exemplo, pessoas intersexo também podem passar por essas situações, assim como pessoas trans (Teixeira et al., 2021), desde que possuam útero e ovários. Mas são compreensíveis as respostas, estando provavelmente relacionadas com o que aprendem no âmbito das Ciências Naturais, também muito presas ao binarismo entre sexos (Aboim, 2013). Nessa unidade de registo, outra aluna responde “Médica ginecologista” (aluna ZP) e

argumenta que só deveriam existir ginecologistas mulheres, possivelmente por se sentir desconfortável com a ideia de ser analisada por um médico homem. Foram criadas outras duas unidades de registo, cada uma com uma resposta. Ainda sobre as mulheres, surgiu a unidade de registo “trabalho como empregada”, sendo afirmado que, frequentemente, as mulheres são empregadas, mas sem declarar que é um trabalho *só de mulheres*. A última unidade de registo corresponde ao “Exercício físico”, sendo argumentado que “fazer calistenia e fisiculturismo” (aluno AP) são atividades *só para homens*. Foram dadas mais duas respostas, mas que diziam apenas que não sabiam. Quanto à segunda aplicação ([Figura AB9](#) e [Tabela AB11](#)), surgiram mais unidades de registo, três relacionadas com os trabalhos *de mulher* e três com os *de homem*. No entanto, para as mulheres surgiram mais respostas do que para os homens, como já havia acontecido no momento anterior. Surge novamente a unidade de registo “parto/gravidez/ginecologia”, com três respostas, desta vez falando-se apenas sobre o trabalho de parto e a gravidez. Nesta fase é criada a unidade de registo “trabalho doméstico”, com três respostas, argumentando-se que, no passado, “as mulheres só podiam ficar em casa” (aluna AG), realizar trabalhos domésticos e cuidar das crianças. Nesta unidade de registo põe-se a dúvida se os/as alunos/as se estão a referir ao presente ou se se estão a guiar por aquilo que acontecia no passado. Existe ainda outra unidade de registo sobre as mulheres, com três respostas, referente ao facto de elas poderem ter “vários trabalhos”, sendo afirmado que “As mulheres podem fazer diferentes tipos de trabalho e os homens também” (aluna MeO). Nos trabalhos associados aos homens, temos três unidades de registo, cada uma delas com uma resposta. Na primeira afirma-se que são os homens que “ganham dinheiro”, noutra que o “trabalho de vendas” é associado aos homens e ainda que são os homens que têm “trabalho nas obras”, como pedreiros. Foi dada ainda mais uma resposta a esta questão, mas com o objetivo de responder à questão 2. Neste contexto, compreende-se que se mantêm alguns estereótipos de género de uma aplicação para a outra, como os homens fazerem os trabalhos que exigem mais força e resistência física e ganharem o dinheiro para casa, enquanto as mulheres se mantêm em casa a cuidar dela e dos filhos, tendo aumentado até, no entanto sem se perceber se os/as alunos/as estão a dar a sua opinião ou se estão a mostrar o que sabem sobre o passado. No entanto, percebe-se a desconstrução nas respostas relativas a todos/as poderem ter diversos tipos de trabalho.

Na quarta questão, “Quando há guerras ou invasões, achas que as mulheres participam na defesa do seu país?” ([Figura AB12](#)), na primeira vez, cinco responderam *sim* (33,3%) e 10

responderam *não* (66,7%). No segundo momento, 10 alunos/as passaram a dizer que *sim* (55,6%) e oito que *não* (44,4%). Houve, portanto, uma mudança substancial, devido ao facto de, durante a intervenção, ter sido abordado o papel das mulheres na defesa do país, no contexto das invasões napoleónicas. Denota-se, assim, que os diálogos e as análises de fontes influenciaram a mudança da perspetiva dos/as alunos/as neste aspeto. Comparando as duas fases ([Figura AB12](#)), percebe-se que houve uma evolução positiva nas respostas de quatro alunos/as, que responderam *não* na primeira fase e *sim* na segunda ([Tabela AB26](#)).

Na segunda parte da questão, era perguntado “Como?”. Na primeira aplicação do questionário, obtiveram-se nove respostas (60% dos/as respondentes) e na segunda 13 (72,2% dos/as respondentes). Tal como nas questões anteriores, analisou-se a segunda parte da questão através da categorização das respostas dadas. No que se refere à primeira aplicação ([Figura AB13](#) e [Tabela AB15](#)), três das alunas deram respostas que se encaixam na unidade de registo “Como enfermeiras ou cozinheiras”. Quanto às respostas dadas pelos/as alunos/as que tinham respondido *sim*, criaram-se duas unidades de registo, cada uma com uma resposta. Uma delas refere apenas que as mulheres “podem participar”. Na outra, as mulheres podem participar assumindo “todos os papéis”, sendo justificado que podem ser comandantes, cozinheiras, enfermeiras, mas também que podem ficar a cuidar das crianças (aluna MM). Esta foi uma resposta que demonstra que a aluna tem uma opinião bem formada sobre este assunto. Quanto às respostas das alunas que tinham dito que *não*, também surgiram duas unidades de registo. Com duas respostas, a unidade de registo “Os homens são mais hábeis/têm mais jeito”, tanto porque as mulheres “não são boas na guerra” (aluna LT), como por os homens terem “habilidades como resistência, velocidade e têm mais reflexos” (aluna AG). Outra unidade de registo diz que “As mulheres protegiam-se” durante as guerras. Houve ainda uma outra resposta vaga. Quanto à segunda aplicação ([figura AB14](#) e [tabela AB16](#)), dentro das respostas dos/as alunos/as que tinham afirmado que *sim*, criaram-se quatro unidades de registo. A unidade de registo com mais respostas (4) é a de que as mulheres “foram importantes na defesa das invasões napoleónicas”, o que se relaciona diretamente com as atividades desenvolvidas em aula. De seguida, com duas respostas, a unidade de registo “Em vários papéis”, com respostas como “Hoje elas ajudam em batalha e médicas e outros trabalhos, no passado só médicas” (aluna HC) e “No passado não, mas agora sim porque já podem ser comandantes e militares” (aluna MM). Estas alunas são capazes de fazer uma comparação entre o passado e o presente e de justificar as mudanças ocorridas. Criaram-se outras duas unidades de registo, cada uma com

uma resposta. Uma delas remetia à participação das mulheres “Como enfermeiras ou cozinheiras” como já tinha aparecido na primeira fase. Outra diz respeito às mulheres terem “direitos iguais” aos dos homens, nos dias de hoje. Quanto às respostas dos/as alunos/as que responderam *não*, criaram-se três unidades de registo, cada uma com uma resposta. Uma delas, também comum à primeira fase, corresponde a “os homens são mais hábeis/têm mais jeito”, demonstrando que a aluna continua a crer que a guerra é uma situação apenas para os homens, porque só eles é que têm “talento” para ela. Outra unidade de registo evolui da primeira aplicação, “as mulheres protegem os filhos”, sendo afirmado que “Normalmente os homens ficam para as guerras e as mulheres fogem com os filhos pela segurança” (aluna AF). A unidade de registo restante diz respeito ao passado e refere-se aos “direitos diferentes”, sendo afirmado pelo aluno que “elas não tinham o direito de ir à guerra, é perigoso” (aluno NP), o que demonstra que, por vezes, os/as alunos/as interpretam as questões como se estivéssemos apenas a falar do passado. Por outro lado, podem também pensar que as guerras são algo distante. Também foram dadas duas respostas vagas.

Na quinta questão, perguntava-se se era importante que na disciplina de HGP se falasse mais sobre mulheres. Na primeira aplicação (cf. [Figura AB17](#)), sete crianças responderam *sim* (53,8%) e seis responderam *não* (46,2%). No segundo momento, 13 alunos/as responderam *sim* (76,5%) e quatro *não* (23,5%). Houve uma mudança, demonstrando que aulas em que são referidas as ações das mulheres, bem como a sensibilização para a falha que costuma existir nesse sentido, levam a que os/as alunos/as ganhem consciência dessa questão. Comparando as duas fases ([Figura AB17](#)), houve uma evolução nas respostas de três alunos, que passaram de responder *não* para *sim*, sendo que o contrário não aconteceu ([Tabela AB26](#)).

Na segunda parte perguntava-se “Porquê?”. Na primeira aplicação obtiveram-se 11 respostas (73,3%). Na segunda houve 14 respostas (77,8%). No que se refere à primeira aplicação ([Figura AB18](#) e [Tabela AB20](#)), quanto às respostas de alunos/as que tinham respondido *sim*, três integraram a unidade de registo “As mulheres deviam ter os mesmos direitos e oportunidades”, argumentando que as mulheres deviam participar nas guerras, porque “há muitas mulheres com potencial” (aluna AF), que as mulheres no passado “não tinham liberdade enquanto os homens mandavam em tudo” (aluna MiO) e ainda que “As mulheres também são humanas” (aluno MhM), o que mostra a consciência de que deve haver igualdade de liberdades e direitos, independentemente do sexo ou género. Noutra unidade de registo, “As mulheres são mais *importantes* do que os homens”, com uma resposta, foi argumentado que “os homens

são demasiado traiçoeiros” e que “a maioria dos criminosos são homens” (aluna JL), o que demonstra um extremar de posição de uma aluna com consciência plena das desigualdades de género. Noutra unidade de registo, “As mulheres foram *apagadas* ao longo da História”, com uma resposta, em que a aluna demonstra uma posição muito crítica ao responder “ao longo da história *apagaram* as mulheres que fizeram muito pelo mundo sem ser *criar o mundo* que já é uma coisa incrível” (aluna MM). Esta resposta demonstra uma consciência profunda da *masculinização* da História (Matos, 2001), percebendo-se ser um tema muito importante para ela. Também com uma resposta foi criada a unidade de registo “Fala-se mais de outros conteúdos”. Estes/as seis alunos/as mostram consciência da importância de também se referir o papel e as ações das mulheres na História. Quanto aos/às alunos/as que tinham respondido *não*, criou-se a unidade de registo “Deve-se falar de ambos de forma igual”, com duas respostas, depreendendo-se que as alunas entenderam que se deveria falar mais das mulheres do que dos homens, daí a sua resposta negativa. Duas unidades de registo, com uma resposta, “Já falamos o suficiente” e “A História *dos homens* é mais interessante”, demonstram que estes dois alunos não têm consciência da forma como os estereótipos de género afetam a vida das pessoas, daí a necessidade de os desconstruir. Houve ainda uma resposta vaga. Quanto à segunda aplicação ([figura AB19](#) e [tabela AB21](#)), a partir das respostas afirmativas criaram-se quatro unidades de registo. Com duas respostas manteve-se a unidade de registo “As mulheres são mais *importantes* que os homens”, aumentando para duas respostas, sendo argumentado que as mulheres são mais importantes (aluna JL) e que as mulheres “fizeram muito mais do que os homens mas ninguém quer falar disso” (aluna ZP). Criou-se a unidade de registo, “As mulheres são tão importantes como os homens”, com três respostas, referindo-se que as mulheres devem ser “mais valorizadas na História por serem tão importantes como os homens” (aluna AF) e que “as mulheres também são humanas” (aluno MhM). Outra unidade de registo que se repete é “As mulheres foram *apagadas* ao longo da História”, passando a duas respostas. Por fim, a unidade de registo “As mulheres lutaram pelos seus direitos”, com uma resposta. Estas oito respostas demonstram algum desenvolvimento nas opiniões dos/as alunos/as, bem como o extremar de posição de mais uma aluna. Quanto aos/às alunos/as que responderam *não*, mantém-se a unidade de registo “Já falamos o suficiente”, passando-se para duas respostas. Outra unidade de registo, “Fala-se mais dos homens”, com uma resposta que diz “fala-se mais dos terremotos e reis” (aluno DS), sem dar uma opinião sobre o assunto. Além disso, foram dadas três respostas vagas. Houve, portanto, um desenvolvimento geral na opinião dos/as alunos/as,

passando a grande maioria a perceber que é necessário falar-se mais dos papéis que as mulheres tiveram na História.

Na sexta questão, era pedido “Preenche a seguinte tabela com os nomes femininos e masculinos de personagens que te recordes da História de Portugal ou do Mundo (não precisas de preencher a tabela toda)”. Através da [Figura AB22](#) percebe-se que, na primeira fase, foram referidos 64 nomes, sendo 25 de mulheres (39%) e 39 de homens (61%). Na segunda fase, referiram-se 88 nomes, entre eles 32 de mulheres (36,3%) e 56 de homens (63,6%). Houve um aumento de sete nomes de mulheres entre as duas fases e de dezassete de homens. Na primeira fase, o nome de mulher mais referido foi D. Maria I, quatro vezes (16%). Quanto aos homens, foi D. Afonso Henriques, seis vezes (15,4%). A maioria dos nomes de mulheres referem-se a pessoas da realeza, encontrando-se alguns nomes de mulheres com outros papéis na sociedade, como Marie Curie, Anne Frank ou Amália Rodrigues (cf. [Tabela AB23](#)). A maioria dos nomes de homens também se refere a pessoas da realeza. Na segunda fase, o nome de mulher mais referido foi Anna Yaroslavna (25%), sobre a qual uma das alunas tinha apresentado o seu trabalho. Quanto aos homens, foram D. Afonso Henriques e D. José I (10,7%). Dos nomes de mulheres repetiram-se oito em relação à primeira fase, referindo-se menos nomes de rainhas da História de Portugal, surgindo nomes que partiram das apresentações realizadas: Anna Yaroslavna, Sandra Pires, Imperatriz Wu e Maria Teresa Horta. Dos nomes de homens, repetiram-se quinze nomes de uma fase para a outra, referindo-se um pouco menos de reis, sendo acrescentados nomes, alguns deles advindo das aprendizagens de HGP.

Por fim, no questionário final existia uma sétima questão, “O que é que aprendeste com os trabalhos que tu e os teus colegas apresentaram?”, que pretendia perceber a opinião dos alunos sobre a importância que as biografias apresentaram para a sua aprendizagem e para a desconstrução de estereótipos de género ([Figura AB24](#) e [Tabela AB25](#)). No entanto, muitos/as alunos/as interpretaram que a pergunta era sobre as aulas e não sobre os trabalhos, pelo que a categorização será realizada dentro dessa interpretação. A unidade de registo com mais respostas (4) é a que aprenderam “sobre as apresentações”, nomeadamente “Conheci novas pessoas que são inspiradoras” (aluna HC) e sobre “as mulheres mais importantes de cada país” (aluna MiO). Estas respostas dão a entender que foi importante conhecer novas pessoas, mostrando que para elas é bom saber mais sobre figuras femininas. Surgiu, também, a unidade de registo “Sobre a revolução francesa/as invasões francesas”, com três respostas. Duas respostas entram na unidade de registo “Que as mulheres também foram importantes”, fazendo “guerra

para proteger o seu povo e o seu país” (aluna LT) e “muitas mulheres [...] marcaram a história dos seus países” (aluna MM), e uma na unidade de registo “Sobre mulheres”, indo ao encontro dos objetivos deste estudo. Depois existe a unidade de registo “Não aprendeu”, com duas respostas, afirmando que não aprenderam “Nada” (alunos DS e IB). Por fim, criou-se a unidade de registo “Resposta vaga”, com três respostas.

Notou-se uma evolução geral, principalmente nas alunas LT e MiO (cf. [Tabela AB26](#)), que, na fase final mostraram opiniões mais positivas, percebendo-se que a intervenção, para elas, foi benéfica. No geral, nota-se uma evolução da turma, não tão evidente como a das duas alunas referidas, mas igualmente importante. É também de referir que, no geral, as raparigas se foram mostrando mais interventivas e críticas nas respostas, dando a entender que é um assunto que lhes interessa mais do que aos rapazes, talvez por sentirem os efeitos dos estereótipos de género.

8.2. Resultados relativos ao guião de exploração sobre as declarações

Outra das atividades realizadas foi um guião de exploração, com vista à comparação entre a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (Ambassade de France au Portugal, 2017), aprovada em 1789, no contexto da Revolução Francesa, e a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (Gouges, 2021), escrita por Olympe de Gouges, como forma de protesto pelo facto de as mulheres, os seus direitos e liberdades não serem visados na primeira declaração (Bastarós & Segarra, 2023). Nesse sentido, de forma a promover uma reflexão crítica dos/as estudantes acerca da diferença entre os direitos das mulheres e dos homens ao longo dos tempos, foi pedido que lessem excertos de ambos os documentos (cf. [Anexo AG](#)), dando resposta às questões orientadoras. O principal objetivo era que entendessem a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (Gouges, 2021) como uma resposta à falta de representatividade da mulher na primeira declaração.

O guião foi enviado para casa para que os/as estudantes o terminassem, tendo apenas cinco alunos/as entregado as suas respostas. Tal como nas respostas abertas dos questionários, foi realizada a análise categorial das respostas ([Anexo AC](#)).

Na alínea 1.1 questionava-se “O que são *direitos*?”, ao que três alunos/as responderam dentro da unidade de registo “Coisas que as pessoas, enquanto povo, têm de ter/merecem ter”

e duas/dois na unidade de registo “Enumeração dos direitos essenciais (liberdade, prosperidade, segurança e resistência à opressão)” ([figura AC1](#) e [tabela AC2](#)). Três tentaram construir uma definição, embora fosse um conceito difícil e dois/duas identificam os direitos referidos. Na alínea 1.2, “Quais são os direitos referidos na Declaração? Observa o 2.º artigo”, todos/as alunos/as foram capazes de referi-los, faltando apenas a uma aluna a “resistência à opressão” ([figura AC3](#) e [tabela AC4](#)). Na alínea 1.3 ([figura AC5](#) e [tabela AC6](#)), “Ao ler a Declaração, achas que as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens? Porquê?”, quatro alunos/as responderam *não* e uma aluna respondeu *sim*. As crianças que responderam *não*, justificaram que “os homens em 1789 tinham mais direitos que as mulheres” (aluna AF), que “todos estes artigos dizem que todos os *HOMENS* são iguais, são livres e não serão julgados sem razão. E nenhum deles falava sobre as Mulheres.” (aluna JL) e “elas tinham menos direitos.” (aluna YZ). Estes/as alunos/as, pela interpretação do documento, entenderam que as mulheres não eram visadas. No entanto, uma aluna respondeu que “Sim, mas os das mulheres não eram respeitados.” (aluna MM), deduzindo-se que tenha acontecido por estar habituada a ler no masculino genérico (Pomar et al., 2012), sem reparar que apenas eram referidos “os homens”. Na alínea 2.1, “Porque é que Olympe de Gouges sentiu necessidade de escrever uma nova declaração?”, criaram-se duas unidades de registo ([figura AC7](#) e [tabela AC8](#)): “A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* ignorava os direitos das mulheres”, com duas respostas; e “Para reforçar os direitos das mulheres”, também com duas respostas. Todos/as os/as respondentes perceberam a necessidade da criação deste documento interventivo. Na alínea 2.2, “Indica uma diferença entre as duas declarações” ([figura AC9](#) e [tabela AC10](#)), definiram-se três unidades de registo: “A primeira declaração só falava dos direitos dos homens e a segunda das mulheres e dos homens” (duas respostas); “Diferença com base num dos artigos” (uma resposta), nomeadamente do artigo 7 (aluna AF), porque os restantes eram praticamente iguais, mudando-se os nomes homem/mulher, enquanto que neste artigo há maiores mudanças na construção frásica; “A primeira declaração não fala da necessidade de se recordar os direitos” (uma resposta), o que não está correto, porque na primeira declaração isso também era referido. Na alínea 2.3, “Achas justo que as mulheres não tenham sido incluídas na primeira declaração? Porquê?”, todos/as responderam que *não*. Criaram-se três unidades de registo ([figura AC11](#) e [tabela AC12](#)), uma para uma resposta sem justificação; outra cuja justificação era “porque os sacrifícios das mulheres não são tidos em conta”; e, com três respostas, “porque somos todos iguais”. Estas respostas mostram que os/as alunos/as entendem que é essencial

que todos/as tenham os mesmos direitos. Por último, na alínea 2.4, “Achas que hoje era possível criar leis que só dessem direitos aos homens?” ([figura AC13](#) e [tabela AC14](#)) quatro responderam *não* e um *sim*. Um aluno justifica “por causa da república” (aluno AP), que se deduz ser uma confusão com o conceito de *Democracia*. Outra aluna justificou que “Os homens e as Mulheres têm os mesmos direitos” (aluna JL), não podendo criar-se leis que criem diferenças. Outra aluna refere que “as mulheres opõem-se” (aluna MM). Percebemos que têm noções políticas e sociais sobre o assunto, argumentando a favor da igualdade de género, acreditando na capacidade das mulheres de lutar pelos seus direitos, uma abordagem interessante, tendo em conta que, autores/as como Soihet (1998) acreditam que a “noção de resistência” (p. 82) é fundamental para a abordagem sobre mulheres. O aluno que respondeu *sim* não justificou, deduzindo-se que possa ter a ver com o facto de em algumas partes do mundo não existir a (relativa) igualdade de género que temos em Portugal.

8.3. Resultados relativos aos desenhos dos/as alunos/as

Outra das estratégias utilizada foi o desenho, tendo sido pedido que representassem a resistência popular às invasões francesas, para perceber se eram desenhadas mulheres. Nessa aula, e na anterior, tinham-se analisado imagens e excertos de documentos em que se percebia a importância das mulheres na defesa do país. Analisaram-se os desenhos realizados pelos/as alunos/as ([Anexo AH](#)), organizando-se numa tabela as categorias consideradas importantes ([Tabela AD2](#)) para perceber se os/as estudantes entendiam que as mulheres foram importantes na defesa do país: mulheres na defesa; crianças na defesa; homens na defesa; e personagens neutras na defesa. De referir que foi realizada uma análise estereotipada das figuras, nomeadamente pessoas com cabelo comprido ou saia foram consideradas mulheres; pessoas de cabelo curto, homens; pessoas sem qualquer um destes elementos, personagens neutras. De 13 alunos/as que realizaram os desenhos, apenas 9 desenharam elementos de alguma destas categorias. Observando o gráfico da [figura AD1](#), podemos perceber que houve 36,7% de representações de mulheres na defesa, 33,3% de personagens neutras na defesa, ou seja, personagens em que não se distingue o género, 26,7% de homens na defesa e 3,3% de crianças na defesa. Ou seja, podemos verificar que a maior percentagem corresponde a mulheres, o que demonstra uma certa desconstrução nas ideias dos/as alunos/as sobre a participação das mulheres em guerras/conflitos armados, como também se tinha percebido pelo questionário final. No entanto, houve apenas uma aluna (AF) a desenhar mais mulheres (4) do que homens (1),

uma aluna (HC) representou uma mulher e uma criança (e nenhum homem) e duas alunas com a mesma quantidade de homens e de mulheres (uma com quatro figuras de cada, outra uma de cada). Dos/as restantes cinco alunos/as, quatro desenharam apenas personagens neutras e um desenhou uma mulher e dois homens. Nenhum/a jovem desenhou apenas homens na defesa.

8.4. Resultados relativos aos trabalhos apresentados

Foi pedido aos/às alunos/as que preparassem uma apresentação oral, sobre uma figura feminina importante no país em que nasceram, devendo escrever uma pequena biografia, no suporte que preferissem, tendo sido entregue um guião orientador (cf. [Anexo Y](#)). O objetivo geral era que os/as alunos/as pudessem conhecer figuras femininas dos diferentes países, motivando-os/as a querer saber mais sobre as suas histórias. Para além disso, pretendia-se o desenvolvimento do diálogo intercultural dentro da turma, uma vez que os/as alunos/as teriam a oportunidade de apresentar pessoas dos países de onde são originários/as.

Mais uma vez, nem todos os/as alunos/as realizaram este trabalho. Foram entregues oito trabalhos e realizadas sete apresentações. Como pode ser observado pelo levantamento das informações presentes nos trabalhos ([Tabela AE1](#)) e pela grelha de observação das apresentações e dos trabalhos ([Anexo R](#)), dois dos trabalhos foram sobre mulheres brasileiras (Sandra Pires e Maurren Maggi), um sobre uma mulher chinesa (Wu Zetian), duas portuguesas (Maria Teresa Horta e Ana de Castro Osório), uma paquistanesa (Malala Yousafzai), uma mulher nascida na Áustria e outra na Ucrânia que depois viveram em França (Maria Antonieta e Anna Yaroslavna). Das mulheres apresentadas (cf. [Figura AE2](#)), duas são da área do desporto (25%); duas foram rainhas consortes de França (25%); uma foi imperatriz da China, a primeira a reinar como soberana (12,5%); duas foram escritoras e ativistas, e uma apenas ativista (37,5%). Através destes dados, percebe-se a diversidade de mulheres apresentadas, não só dos seus países, mas também dos motivos que conduziram ao seu reconhecimento. É de notar a referência a três mulheres ativistas, que se destacaram, e ainda destacam, na luta pelos direitos das mulheres, em épocas diferentes. Também é de notar a referência a duas atletas e apenas três rainhas/imperatrizes, uma vez que se esperava um maior número desta última categoria.

Como se pode observar pela grelha do [Anexo R](#), os/as alunos/as conseguiram concretizar as suas apresentações sem grandes dificuldades. Os descritores em que mostraram mais dificuldade foram “Descreve os estudos/a profissão da figura em causa” e “Reflete sobre a

importância que a pessoa teve na História.”. Ainda assim, metade dos/as alunos/as concretizaram-nos sem dificuldade e ninguém teve dificuldade em mais do que dois parâmetros. Considera-se, portanto, que o objetivo da atividade foi cumprido, uma vez que, nas respostas finais do questionário, várias destas figuras foram referidas, para além de que vários/as alunos/as responderam que os trabalhos tinham sido uma mais-valia para conhecer mulheres “importantes” (aluna MiO) e “inspiradoras” (aluna HC) de diversos países (cf. [Tabela AB27](#)).

8.5. Resultados relativos às intervenções nas aulas

Para complementar os restantes dados, foram gravados áudios das aulas lecionadas, de forma a analisar as intervenções dos/as alunos/as acerca do tema em causa. Gravaram-se quatro das aulas, duas em que se trabalhou a Revolução Francesa, uma sobre as Invasões Napoleónicas e uma de apresentações das biografias, podendo analisar-se o trabalho realizado através das planificações ([Anexo AI](#)). A análise foi feita através da organização em unidades de registo. Criou-se uma tabela, organizada por dias, associando-se unidades de registo às evidências (unidades de contexto) e aos respetivos momentos das atividades (cf. [Anexo AF](#)).

Iniciando a análise, registaram-se quatro momentos em que os/as alunos/as referiram mulheres (“Referência às mulheres”), umas vezes guiados nesse sentido, outras por livre iniciativa (cf. [Figura AF2](#)). Uma delas, no contexto dos ideais da Revolução Francesa, a professora-estagiária perguntou quem é que a igualdade incluía, um grupo de alunos/as respondeu “Todos”, a estagiária questionou “Incluindo quem?” e um aluno respondeu “Mulheres” (aluno YZ), quando o objetivo aqui era que respondessem o rei, mas demonstrando que detetou esta falta de igualdade relacionada com as mulheres. Noutro momento, ao analisar a [Figura AJ1](#), a professora-estagiária questionou que ambiente é que visualizavam e um aluno respondeu rapidamente “Mulher a matar.” (aluno JM). Na mesma aula, ao realizar a sua revisão, uma aluna respondeu que se tinha falado “Sobre a revolução da mulher” (aluna AF), referindo-se ao papel das mulheres na Revolução Francesa. Em quarto lugar, os/as alunos/as identificaram facilmente que as mulheres foram participantes na defesa contra as invasões francesas, sendo que tal foi comprovado quando se analisou uma imagem ([Figura AJ2](#)) e um texto ([Figura AJ3](#)), em que estavam representadas as mulheres. Ao responderem que quem tinha participado na defesa foi o povo, a professora-estagiária perguntou se ele era constituído só por homens, pelo que vários/as alunos/as responderam que *não* e uma aluna acrescentou “São mulheres também.” (aluna HC).

Houve a necessidade de se criar a unidade de registo: “Referência ao Dia da Mulher”. Ao contextualizar o trabalho que deveriam realizar, a biografia de mulheres, a professora-estagiária perguntou se alguém sabia o que se comemora a 8 de março. Prontamente, um aluno respondeu “O Dia da Mulher, não?” (aluno JM).

Apenas se detetou um momento que se pode relacionar com uma “visão estereotipada” de género. No seguimento da conversa sobre o Dia da Mulher, um aluno questionou, de forma algo indignada, “Existe o dia do homem?” (aluno YZ), tendo-se, depois, explicado que muitos destes dias comemorativos são motivados por alguma falta que exista, sendo que, neste caso, é o facto de ainda não existir igualdade de género em todo o mundo.

Criou-se outra unidade de registo, relacionada com a perceção das crianças acerca do papel das mulheres na Revolução Francesa, com quatro momentos. No primeiro, ao verem a [figura AJ1](#), a maioria dos/as estudantes detetou a presença de mulheres a revoltarem-se e a participarem na Revolução. Na observação da imagem, a professora-estagiária questionou o que é que as mulheres estavam a fazer, sendo dada a resposta “A lutar” (aluno NP). Na conclusão, a professora-estagiária questionou se esta tinha sido uma revolução *de homens*, tendo vários/as alunos/as a responder *não* e um aluno exclamou “Foi de mulheres e de crianças.” (aluno DS). Quando visualizaram excertos do episódio “A Revolução Francesa”⁵, de “Era Uma Vez: o Homem”, a professora-estagiária começa o diálogo com os/as alunos/as referindo que estavam a ouvir umas senhoras no vídeo, ao que um aluno responde, prontamente, “Querem o pão, que têm fome e querem o pão” (aluno JM), o que é mostrado no excerto, e outro aluno responde “Estão a mostrar que as mulheres também fizeram coisas e não só os homens” (aluno NP), que foi considerada uma resposta muito pertinente e interessante pela forma como desconstrói certos estereótipos de género propagados na História, pois, como afirma Lerner (2019), “o que as mulheres fizeram e vivenciaram ficou sem registo, tendo sido negligenciado, bem como a interpretação delas, que foi ignorada” (p. 28), considerando-se, durante muito tempo, que as mulheres eram irrelevantes e secundárias nos momentos importantes da História. É interessante que, apesar de serem ideias ainda muito perpetuadas, os/as alunos/as serem capazes de realizar essa desconstrução em tão pouco tempo.

Depois, para as apresentações, criou-se a unidade de registo “Apresentação da importância de figuras femininas específicas”, com quatro evidências. Acrescenta-se ainda a unidade de registo “Diálogo intercultural”, que ocorreu ao longo das apresentações, com uma

⁵ Pode ser visualizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AmsWx967MI>.

evidência específica, em que um aluno pediu ao que estava a apresentar para ler o que estava escrito nos caracteres do seu país, criando um diálogo sobre a forma como se lia, nomeadamente da direita para a esquerda, ao que um aluno exclamou “É ao contrário da gente!”.

Através destas evidências, é perceptível a observação que esta turma faz das mulheres, visualizando-as facilmente nas imagens e referindo-as sem ser preciso muitas questões.

8.7. Análise cruzada dos dados

Resta proceder à triangulação dos dados, para tirar algumas conclusões. O momento em que se encontraram mais estereótipos de género foi no primeiro questionário, nomeadamente no que diz respeito à participação das mulheres na guerra e à importância de se falar mais de mulheres em HGP. Em contrapartida, as respostas ao guião de exploração sobre as declarações dos Direitos, os desenhos e os trabalhos apresentados mostraram uma perspetiva diferente. As respostas ao guião de exploração sobre as declarações dos Direitos apresentaram ideias muito concretas sobre a necessidade de igualdade de direitos. Nos desenhos, verificou-se que uma grande percentagem das crianças desenhou mulheres numa posição de defesa ativa nas invasões francesas, sendo que no questionário inicial muitos/as afirmaram que elas não participavam ou participavam como cuidadoras. As biografias apresentadas de mulheres reconhecidas nos países de origem das crianças também mostraram uma perspetiva diferente quanto à importância de se falar mais de mulheres na HGP. Apesar de quase metade dos/as respondentes terem respondido no questionário inicial que não era necessário falar-se mais, a realidade é que a maioria dos trabalhos apresentados foram sobre mulheres que fogem dos padrões esperados de rainha/princesa/aristocrata, como aconteceu na sexta questão, em que a mulher mais referida foi D. Maria I e em que a maioria eram rainhas. Através do conjunto das informações obtidas durante e após a intervenção (respostas ao guião, desenhos, trabalhos, intervenções e questionário final) percebe-se que houve uma evolução positiva nas respostas dos/as alunos/as, que mostraram ideias menos estereotipadas e mais favoráveis ao diálogo e à inclusão de mulheres na História.

Por outro lado, para perceber a perspetiva de alguém que estava por dentro da intervenção, foi realizada uma entrevista com o PC de HGP ([Anexo Z](#)). Através das respostas dadas ([Anexo AK](#)), percebeu-se que as atividades realizadas são potenciadoras da desconstrução de estereótipos de género, tendo “um potencial enorme porque ainda há muito a fazer na desconstrução (...) e é de facto um trabalho que vai ter de continuar a ser feito e que faz todo o sentido,

mesmo que os programas às vezes não os contemplem” (PC). Sobre esse assunto, o PC acrescentou que “a Mariana fez muito bem por notar que, de facto, somos um todo, e que, (...) este todo contribuiu com o género, as questões culturais, orientações também do ponto de vista religioso e que é, portanto, um trabalho conjunto da sociedade”. Por outro lado, o PC afirmou que os/as alunos/as foram recetivos ao tema do estudo: “Desde que tenha a forma de desafio é garantia de sucesso, e vocês fizeram-no muito bem (...) isto confronta-os com (...) preconceito em relação ao papel da mulher na história. E depois, há ainda um bocadinho a contragosto, em alguns casos, de reconhecer a importância de algumas das mulheres que fizeram e marcaram posição na História de Portugal.”. Por fim, o PC afirmou que as atividades permitiram a desconstrução de estereótipos de género: “com o trabalho desenvolvido por si nas turmas em relação a esta orientação de trabalho, também acaba por colocar um pouco, como direi, pôr os rapazes também a pensar nas dinâmicas que foram implementadas pela ação das mulheres”. Esta referência aos rapazes foi importante, uma vez que, no questionário inicial, foram principalmente rapazes a dizer que não era necessário falar-se mais de mulheres em HGP, enquanto as raparigas mostraram mais preocupação por estas questões. O PC acrescenta ainda que “quando há um movimento na História, seja de que tipo for, as mulheres, (...) têm tido um papel de relevo e de destaque. E isto vai esbatendo aquele preconceito que nos rapazes houve durante muito tempo (...) de que o papel da mulher é um papel secundário”.

9. Conclusões

| | " | | "

No presente capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, as limitações ao seu desenvolvimento, assim como algumas sugestões para futuras investigações neste âmbito.

O principal objetivo foi investigar de que forma é que a HGP e o diálogo intercultural contribuem para a desconstrução de estereótipos de género, tendo como objetivos específicos: i) Relacionar as aprendizagens essenciais de HGP com a reflexão sobre estereótipos de género; e ii) Avaliar estratégias que trabalhem conjuntamente as aprendizagens de HGP com a reflexão sobre estereótipos de género, com recurso ao diálogo intercultural. As questões de investigação foram: i) De que forma podem as aprendizagens essenciais de HGP contribuir para a reflexão sobre estereótipos de género?; ii) Que estratégias podem ser adotadas com vista ao desenvolvimento simultâneo das aprendizagens de HGP e das questões de género, através do diálogo intercultural?.

No que diz respeito à primeira questão, é importante, lembrar o que é referido nas AE de HGP sobre questões relativas ao género. Na introdução das AE de HGP, tanto de 5.º como de 6.º ano, é referido que se pretende que os/as alunos/as compreendam o papel da HGP no estudo do país, “no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade [...]” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 2). Para além disso, são definidas como competências a desenvolver em HGP no 2.º CEB: “Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos [...]”, “Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural e sexual” e “Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade no cumprimento das leis” (Direção-Geral de Educação, 2018b, pp. 2-3). Através destas referências, é evidente que as AE de HGP integram as questões da inclusão, respeito pela diversidade, igualdade e equidade, valorização dos direitos humanos, assim como o reconhecimento das ações de diversos indivíduos e grupos ao longo da História. Este último é o ponto central deste estudo, que pretende que se desconstruam estereótipos de género através do reconhecimento do papel que as mulheres tiveram nos diversos processos históricos. Está explícito, nas AE, a necessidade de uma abordagem inclusiva, no entanto, nunca são referidas de forma direta as questões de género e, percorrendo os objetivos de cada domínio desta área, estes indivíduos ou grupos apenas são visados do ponto de vista social ou cultural, não sendo referida nenhuma vez a importância de se mostrar o ponto de vista das mulheres ou as suas ações, em pé de igualdade com a forma como são feitas em relação aos homens. As AE de

HGP são orientadoras do desenvolvimento do currículo, sendo o “documento base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 1), permitindo “o aprofundamento de temas” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 1). Cabe a cada professor/a organizar o currículo, incluindo estes grupos, de forma que seja apresentada uma História mais “real” e inclusiva. Por isso, apesar de as AE de HGP contribuírem para a reflexão sobre estereótipos de género, através de todas as orientações que dão nesse sentido na introdução, embora não de forma direta, é essencial que os/as próprios/as docentes desconstruam ideias estereotipadas sobre o papel da mulher na História, e não apresentem apenas a História dos homens privilegiados. Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, nomeadamente no que diz respeito aos momentos de discussão em sala de aula (cf. [Anexo AF](#)), apesar de não estar definido nas AE que os/as alunos/as devam conhecer o papel assumido pelas mulheres na Revolução Francesa, a verdade é que eles/elas rapidamente perceberam que a sua participação foi muito importante e ativa, nomeadamente quando a professora-estagiária questiona o ambiente da [Figura AJ1](#) e o aluno JM responde imediatamente que está a ver uma “mulher a matar” ([Anexo AF](#) - dia 26/02/2025) e vários/as identificam que na imagem se apresentam muitas mulheres a lutar. No contexto das Invasões Napoleónicas, apesar de nas AE ser apenas referido “Identificar e localizar as três invasões napoleónicas, realçando a resistência das populações, o carácter destrutivo da guerra e o impacto da participação inglesa no conflito.” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 6), orientou-se o foco para a resistência das populações e, partindo daí, desconstruiu-se a questão de o povo envolver todas as pessoas (homens, mulheres, crianças...). Foi, de facto, uma aprendizagem rapidamente realizada pelos/as alunos/as ([Anexo AF](#) - dia 11/03/2025), que passaram a conseguir visualizar as mulheres a participar nas guerras, mais do que apenas enfermeiras ou cozinheiras, como se pode perceber pelos desenhos realizados (cf. [Anexo AG](#); [Anexo AD](#)) e pelas respostas à questão 6 do questionário final ([Tabela AB27](#)).

Relativamente à segunda questão de investigação, as principais estratégias de intervenção didática adotadas foram: i) a observação e discussão sobre a presença e ação das mulheres em imagens e vídeos; ii) a leitura e discussão/análise de fontes escritas; iii) a pesquisa e apresentação de biografias sobre figuras femininas. No que se refere à análise de imagens, de acordo com Pomar et al. (2012), as imagens “constituem presentemente uma das formas privilegiadas de comunicação e do agrado do público mais jovem, contribuindo para a reprodução dos estereótipos de género.” (p. 55), fazendo sentido, assim, partir delas para realizar a sua

desconstrução. Ao mesmo tempo, também os vídeos são, hoje, um recurso do agrado dos/as estudantes, uma vez que sintetizam informação, imagem e som num curto espaço de tempo. Por fim, as fontes escritas, nomeadamente as fontes Históricas, são aquelas que contêm a informação mais pura, sendo importante que os/as alunos/as tenham a possibilidade de as explorar e analisar. No entanto, esta análise de fontes necessita de diálogo, de forma a haver uma partilha de ideias sobre o que foi analisado, uma vez que “as atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto escolar” (Pomar et al., 2012, p. 76). A análise da observação e discussão realizadas, permite compreender a maioria das mudanças ocorridas do primeiro para o segundo questionário (cf. [Anexo AB](#)). A análise [figura AJ1](#) revela, por parte dos/as alunos/as uma grande atenção à ação das mulheres (cf. [Anexo AF](#) - dia 26/02/2025). O mesmo aconteceu com os excertos do episódio de “Era Uma Vez: o Homem” (cf. [Anexo AF](#) - dia 26/02/2025), em que o aluno JM repara diretamente no que é representado e o aluno NP acrescenta a sua interpretação crítica e refere que “Estão a mostrar que as mulheres também fizeram coisas e não só os homens”. Junta-se a esta análise e diálogo sobre as imagens, o olhar atento dos/as estudantes para observar as ações das mulheres, não generalizando tudo nas ações dos homens. Este olhar já vinha das aulas com o PC, mostrando-se muito significativas nestes momentos. Ao aplicar o guião de análise das Declarações dos Direitos, os/as alunos/as mostraram uma grande capacidade de análise, estando, na maioria, em acordo com o que seriam as respostas desejadas e mostrando uma grande preocupação pelos direitos das mulheres (cf. [Anexo AC](#)). Por sua vez, a [figura AJ2](#) e o texto da [figura AJ3](#) também foram escolhidos para análise pelo facto de conterem referências ao papel das mulheres. Foi evidente o resultado positivo da aplicação desta estratégia, o que se pode comprovar, mais uma vez, pelos desenhos realizados (cf. [Anexo AG](#); [Anexo AD](#)), que integram uma grande quantidade de mulheres representadas na defesa, e pelas respostas à questão 4 do segundo questionário (cf. [tabela AB18](#)). Por fim, sobre a estratégia de pesquisa e apresentação, Dias (2016) advoga “a educação histórica como um processo formativo de crianças e jovens que visa o desenvolvimento de competências que emergem das fases de construção do conhecimento histórico e que se centram na promoção de atividades investigativas” (p. 74). Tentou-se partir desse ponto de vista e pedir que fossem os/as alunos/as a investigar sobre uma mulher à sua escolha, recolhendo e tratando a informação, partindo depois para a comunicação/apresentação oral da pesquisa. Percebe-se, pela pequena quantidade de mulheres da realidade apresentadas, que os/as alunos/as perceberam a importância de se

falar de mulheres na História, mais do que apenas de rainhas, sendo de referir mais uma vez que foram apresentadas três ativistas ([Anexo AE](#)), um número significativo face à quantidade de alunos/as a apresentar trabalhos. Para além disso, foi um trabalho pertinente, pois vários/as alunos/as memorizaram e significaram nomes de mulheres que foram apresentadas (cf. [Tabela AB25](#)). Por outro lado, vários/as referiram ser importante a realização destes trabalhos, pois puderam saber mais sobre diversas mulheres de diferentes locais do mundo (cf. [tabela AB27](#)).

Por fim, como já foi visto, as AE de HGP não apresentam referências diretas às questões de género. Considera-se, como conclusão deste estudo investigativo, que a reflexão sobre questões de género pode, com vantagem, ser integrada num novo desenho das AE de HGP, seja ela realizada pelos/as professores/as e/ou pelos/as alunos/as. Ao integrarem a reflexão sobre as questões de género, as AE de HGP beneficiariam de um aprofundamento, dando possibilidade aos/às estudantes de conhecer mais sobre diversos indivíduos e grupos, nomeadamente sobre mulheres individuais ou grupos de mulheres, percebendo as suas ações, pontos de vista e comportamentos ao longo dos diversos momentos históricos, uma vez que as mulheres nunca deixaram de fazer parte da História (Tedeschi, 2012) e que as suas experiências e vivências, em diversos momentos, terão sido diferentes daquelas que foram representadas pelos homens (Lerner, 2019). Desta forma, através desta reflexão, as AE podem tornar-se mais inclusivas e menos estereotipadas, passando a pensar-se a HGP de uma forma menos generalizada e centrada num “indivíduo histórico” preso numa perspetiva masculina, neutra e universal (Matos, 2001), mostrando-se as perspetivas de diferentes atores/atrizes. Pode verificar-se a facilidade com que isso aconteceu, na intervenção didática deste estudo, através da exploração de imagens, vídeos e textos (cf. [Anexo AF](#) - dias 26/02/2025 e 11/03/2025). Para além disso, esta reflexão sobre estereótipos de género, permite ainda que as crianças se identifiquem e se revejam com mais facilidade nos/as participantes em momentos da História, tornando-se esta mais interessante. Ou seja, quando os/as alunos/as se conseguem identificar com diferentes atores/atrizes da História, neste caso as mulheres, percebendo que esses indivíduos também tiveram impacto nos acontecimentos, a sua perceção sobre os acontecimentos melhora. Realça-se que as alunas do sexo feminino deram respostas mais entusiastas e interventivas, nomeadamente nos questionários (cf. [tabela AB28](#)), percebendo-se que é um assunto motivador e significativo, por se sentirem incluídas num grupo que, desde há muito, tem vindo a ser discriminado. É importante que todos/as se possam sentir incluídos/as, para que as aprendizagens sejam significativas (Ausubel, 1968).

Concluindo, a intervenção didática realizada no contexto deste estudo, utilizando as estratégias referidas com o objetivo de desenvolver as aprendizagens essenciais previstas, permitiu a reflexão e desconstrução de estereótipos de gênero, no âmbito da HGP.

Como limitações ao presente estudo aponta-se, em primeiro lugar, a dificuldade em que os/as alunos/as concretizassem as propostas que levaram para casa. Como o tempo era escasso, foi pedido que concluíssem em casa as respostas ao guião de exploração sobre as declarações dos Direitos e que desenvolvessem o trabalho sobre figuras femininas, tendo sido poucos/as os/as estudantes a entregá-los. Outra limitação prende-se com a inexperiência da professora-estagiária enquanto investigadora. Ainda outra consiste no tempo despendido nas atividades. Como foi visto anteriormente (cf. [4. Análise crítica da prática de ambos os ciclos](#)) e afirmado também como uma limitação pelo PC, “uma situação que é limitativa de querermos pôr em prática toda uma série de abordagens, de atividades diferenciadas, que se prendem com o tempo que a HGP tem no desenho curricular desta escola” (PC) ([Anexo AK](#)), o tempo de contacto com os/as alunos/as nesta disciplina foi muito pouco para se conseguir tirar conclusões mais consistentes, explorando mais estratégias e criando diálogos e discussões mais aprofundadas. Outra dificuldade foi a realização de notas de campo ao longo da intervenção. No que concerne à escrita do relatório, houve algumas dúvidas iniciais sobre como delinear os objetivos e questões de investigação, bem como as estratégias a utilizar. Depois, também foi sentida alguma dificuldade em selecionar e sintetizar a informação, seja do ponto de vista da revisão bibliográfica, seja no que diz respeito à apresentação dos estágios e dos resultados do estudo, de forma a cumprir os limites pretendidos no presente relatório.

Terminando, para trabalhos futuros, sugere-se uma investigação durante um maior período de tempo, de forma a superar as dificuldades mencionadas. Por outro lado, seria interessante realizar estudos similares com outros temas previstos para o 6.º ano, mas também com o 5.º e até mesmo o 4.º ano, podendo ainda ser pertinente um trabalho equivalente com alunos/as mais velhos/as (nomeadamente do 3.º CEB).

10. REFLEXÃO FINAL

| " | | " |

Importa, por fim, refletir sobre a experiência na PES II, nomeadamente: i) o contributo da experiência desenvolvida nos dois ciclos de ensino; ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões a melhorar no exercício da docência.

No que se refere ao contributo da experiência desenvolvida em ambos os ciclos de ensino, no âmbito da PES II, é importante referir que existiram pontos mais positivos e outros mais negativos, mas que, não obstante, todos contribuíram para a minha aprendizagem. Em primeiro lugar, foi na PES II que tive, pela primeira vez, a oportunidade de intervir em 2.º CEB, embora por um período que, na minha opinião, deveria ser mais longo. Foi um contexto de que gostei muito, tendo tido possibilidade de trabalhar com dois Professores Cooperantes muito bons profissionais e disponíveis para nos acompanhar nesta experiência. Para além disso, foi muito agradável trabalhar com crianças mais velhas, uma vez que têm outra maturidade e entendem os assuntos de uma forma diferente. Por outro lado, achei muito interessante o facto de nos podermos focar em apenas duas disciplinas, sendo mais fácil de organizar a ação, e não sermos os/as únicos/as responsáveis pelos grupos. No entanto, aponto como negativo o facto de ser um número mais elevado de alunos/as, para conhecer e compreender, nas necessidades individuais. Ao mesmo tempo, como já são adolescentes/pré-adolescentes, é necessário fazer uma abordagem diferente dos assuntos e arranjar outras estratégias específicas para os motivar. Também no 1.º CEB tive a possibilidade de experienciar um contexto diferente e com crianças mais novas do que estava habituada. Foi muito interessante, pelo facto de serem crianças muito curiosas e interventivas, numa instituição que as capacita de grande autonomia e sentido crítico. Tive oportunidade de trabalhar com profissionais muito competentes e empenhados/as, dando o melhor acompanhamento possível e liberdade para testar ideias e estratégias. No entanto, o facto de ser uma turma um pouco desestabilizada por constantes mudanças de professoras titulares, levou a que fosse preciso testar diferentes estratégias de regulação de comportamento, com vista a que os/as estudantes tivessem o melhor aproveitamento possível. Como ponto positivo refere-se o facto de, ao passar mais tempo seguido com as mesmas crianças, ser mais fácil perceber quais são as suas dificuldades, tentando combatê-las, o que é mais difícil no 2.º CEB, uma vez que são várias turmas e se passa pouco tempo com cada uma.

A PES II contribuiu para que tivesse novas experiências a nível profissional, em novos contextos e anos de escolaridade, permitindo conhecer estratégias e ferramentas para lidar com diferentes situações. Desta forma, temos oportunidade de ir construindo a nossa identidade enquanto profissionais, “sorvendo” ideias de diferentes metodologias e formas de trabalho e contextos. E é essencial que isto aconteça, numa primeira fase, com o devido acompanhamento, para que não haja enviesamentos na nossa perceção e para que possamos pedir auxílio na aquisição de novas estratégias para situações com que estamos a lidar pela primeira vez, para que, depois, já sejamos capazes de proceder a esse trabalho sozinhos/as.

Quanto aos contributos da experiência em investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, percebi, com este estudo, que o processo investigativo é benéfico para a própria lecionação. Se o/a professor/a se assumir como investigador/a, o processo de ensino-aprendizagem beneficiará de melhorias, ganhando-se um olhar mais atento e crítico sobre a própria ação e as práticas de sala de aula. Ao ser confrontada com o seguinte processo de investigação: observação de uma turma e deteção do problema; análise da bibliografia sobre o tema; definição dos objetivos, da metodologia a utilizar e dos/as participantes do estudo; definição das estratégias a utilizar e a sua planificação; recolha e tratamento de dados; análise dos dados obtidos e sua triangulação; e, por fim, a sistematização de conclusões e a reflexão sobre o processo (Ponte, 2008), percebi que esta estratégia pode ser utilizada para diversos problemas existentes em sala de aula, com vista à melhoria da ação do/a professor/a e do processo de ensino-aprendizagem. A verdade é que permite uma maior apropriação do problema e daquilo que pode ser feito para o resolver. Foi nesse sentido que Stenhouse (1975) criou o conceito de professor/a-investigador/a. Também Alarcão (2001) afirma que para se ser bom/boa professor/a é necessária uma educação de qualidade, sendo que “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação” (p. 13).

No que concerne aos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal, é de referir que, identificando-me com o tema do estudo, foi ainda mais motivador realizá-lo, uma vez que senti que estava a fazer algo pela mudança na sociedade. Assim, esta investigação permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre sexualidade, estereótipos de género e, mais especificamente, sobre a perpetuação do “apagar” das mulheres ao longo da História. A leitura da bibliografia foi um gatilho para que a minha curiosidade sobre estes assuntos, e a consciência da necessidade de aprender mais, aumentassem substancialmente, entristecendo-me,

apenas, por não ter conseguido alargar ainda mais as minhas pesquisas. No entanto, deixei-me com algum receio dos tempos que se adivinham. Quanto pensei no tema, o meu objetivo era conseguir contribuir de alguma forma para tornar o mundo “melhor”, mas acabo o estudo a pensar que cada vez mais é essencial sermos assertivos/as e interventivos/as quando se trata de questões de direitos, de forma a trabalhar contra os ataques a que os mesmos estão a ser sujeitos. Por outro lado, a realização deste estudo permitiu-me desenvolver competências de escrita e de pesquisa, mas também de autonomia.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, pude desenvolver as minhas competências de gestão de grupos, com as suas características e especificidades, desenvolvendo estratégias que permitissem que o processo de ensino-aprendizagem fosse significativo e agradável para o maior número de pessoas possível. Permitiu-me também desenvolver competências de gestão curricular, isto é, tal como afirmam Roldão e Almeida (2018), “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 9). Por outro lado, fez-me perceber a importância do trabalho colaborativo entre docentes, pelo trabalho realizado com o meu par de estágio, permitindo que ambas fossemos melhorando na nossa prática, tivéssemos ideias e planificássemos de uma forma mais rica, tendo sempre o apoio uma da outra, auxiliando-nos nos momentos mais difíceis. De acordo com Leite e Pinto (2016), estas tarefas, quando realizadas em conjunto, têm “potencial para promover a qualificação profissional, pois implicam a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, e que exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem” (p. 73).

Considero que, no exercício da profissão docente, tenho de adotar uma postura mais assertiva, nomeadamente para mostrar aos/às alunos que aquilo que peço é para ser cumprido, bem como noutros momentos em que se identifiquem comportamentos desajustados. Para além disso, devo desenvolver mais momentos de discussão e de debate, que são extremamente ricos. Por último, preciso de melhorar o controlo do tempo para as atividades.

Concluindo, a experiência da PES II é essencial para a nossa preparação para a docência e para nos mostrar a importância da investigação nessa área. Quanto ao tema do estudo, é importante que não nos esqueçamos que os nossos direitos não estão garantidos. A escola tem o dever de educar as crianças para a igualdade e o respeito, por isso mostremos aos/às nossos/as alunos/as que essa realidade é possível, sem nos esquecermos que as mulheres, e muitos outros grupos, sempre estiveram presentes e agiram nos diversos acontecimentos da História.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Aboim, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses* (1.^a ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, B. (2022). *O contributo da literatura para a infância para a desconstrução de estereótipos de género*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15706>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambassade de France au Portugal. (2017, 17 de novembro). *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. <https://pt.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>
- APA Dictionary of Psychology (2023). *Gender*. American Psychological Association. Consultado a 12 de novembro de 2025 em <https://dictionary.apa.org/gender>
- Assembleia da República (1976). *Constituição da República Portuguesa*. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston Inc.. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n2/mode/1up>
- Barros, A. F. (Org.). (2020). *Diversidade Sexual e a Cidadania LGBTQI+* (4.^a). Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo.
- Bastarós, M., & Segarra, N. M. (2023). *Herstory: Uma História Ilustrada das Mulheres* (1.^a ed.). Orfeu Negro.
- Belei, R. A., Paschoal, S. R. G., Nascimento, E. N., Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O Uso da Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Educação* (30), 187-199. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770/1645>
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39*(2), 177-195.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Butler, J. (2023). *Problemas de Género: Feminismo e subversão da identidade* (1.^a ed.). Orfeu Negro.
- Caetano, J. A. M. (2010). Sexualidade, Saúde e Direitos Humanos. In F. Teixeira (Ed.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.3-12). Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania – 1º ciclo*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>
- Cardoso, A. P. O. (2014). *Inovar com a Investigação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Amann, G. P., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R. & Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação; Direção-Geral da Saúde.
- Comissão Europeia (2020). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025*. Bruxelas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Comité de Ministros do Conselho da Europa (2019). *Prevenir e combater o sexismo, Recomendação CM/Rec(2019)1* (A. Borges, Trad.). Council of Europe.
- Conselho de Ministros (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>

- Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. *Cadernos de Formação: formação de professores didática geral*, 9, 66-79. https://www.academia.edu/35398999/A_Rel%C3%A7%C3%A3o_Pedag%C3%B3gica
- Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas* (pp.35-42). Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. <https://hdl.handle.net/10216/26195>
- Costa, F., Marques, A. & Ribeiro, C. P. (2022). *História e Geografia de Portugal 6.º ano*. Porto Editora.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, n.º 57/78, de 9 de março de 1978. *Diário da República*, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros
- Diário da República (sd.). *Lexionário: Princípio da igualdade*. Consultado a 12 de novembro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/lexionario/termo/principio-igualdade>
- Dias, A. G. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx, *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63-90.
- Diehl, A. A., & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: Métodos e Técnicas*. Prentice Hall.
- Direção-Geral de Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Direção-Geral de Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Direção-Geral de Educação (2025). *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.). *Fazer Investigação*. Porto Editora.
- Felipe, J., Seffner, F., Meyer, D. E., Furlani, J., & Soares, R. (2008). *Educação para a igualdade de gênero*. TV Escola/Salto para o Futuro.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- França, F. F. (2022). «O que os pais vão falar?»: *Gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras*. Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Gouges, O. (2021). *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (A. M. Coutinho, Trad.). Instituto +Liberdade. (Obra original publicada em 1791). https://maisliberdade.pt/site/assets/files/1709/de_gouges_-_declaracao_dos_direitos_da_mulher_e_da_cidada.pdf
- Grupo de Trabalho de Saúde Sexual e Reprodutiva (2021). *Guia Prático de Educação para a Sexualidade*. APF e ANEM.
- IPPF (2009). *Direitos sexuais: uma declaração da IPPF*. BEMFAM – Bem-Estar Familiar no Brasil. https://apf.pt/wp-content/uploads/2022/04/direitos_sexuais_ippf.pdf
- Kutukdijan, G. & Corbett, J. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. UNESCO. <https://www.comboni.org/app-data/files/allegati/2213.pdf>
- Lei n.º60/2009, de 6 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série.
- Leite, C. & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>
- Leite, T. & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. G. Dias & C. Loureiro (Eds.), *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.013>
- Lerner, G. (2019). *A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens* (Editora Pensamento-Cultrix, Trad.). Editora Pensamento-Cultrix. (Obra original publicada em 1986).
- Madalena, E. (2022). *Desafiar o Género: O Transgénero na Literatura Infantil* (1.ª ed.). Outro Modo Cooperativa Cultural.

- Marciano, I. F. & Richartz, T. (2024). Promovendo a Desconstrução de Estereótipos de Gênero nas Instituições Escolares. *Mythos*, 16(1), 90-103. <https://www.periodicos.unis.edu.br/mythos/article/view/846/619>
- Marina, M., Hurrell, S., Lavari, M., & Zelarallán, M. (2011). *Educación Sexual Integral: Para charlar en familia* (1ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, M. I. S. (2001). Por uma História das Sensibilidades: Em Foco – A Masculinidade. *História: Questões & Debates* (34), 45-63. https://www.academia.edu/38042024/Por_uma_hist%C3%B3ria_das_sensibilidades
- Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/pub_white_paper/whitepaper_id_portugueseversion2.pdf
- Monteiro, R. (coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa (XXI Governo Constitucional).
- Natividade, M. R., Coutinho, M. C., & Zanella, A. V. (2008). Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, 1(1), 9-18. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>
- Noletto, M. J., Gomes, M. R. O. & Braga, M. (2019). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências* (2.ª ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>
- Oliveira, L. (2023). *É Normal?: Quando falamos de sexualidade, a resposta normalmente é sim* (1.ª ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Consultado a 13 de novembro de 2025 em <https://sdgs.un.org/2030agenda>

- Osterne, M. S. F. & Silveira, C. M. H. (2012). Relações de gênero: uma construção cultural que persiste ao longo da história. *O público e o privado* (19), 101-121, <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2634/2105>
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação* [Dissertação de doutoramento, Instituto de educação e Psicologia]. Universidade do Minho.
- Pereira, P. T., Silva, M. C., Ferreira, S. & Rolo, C. (2024). *Viajantes 5*. ASA.
- Pina, M. A. (2014). *Os Piratas – Teatro*. Porto Editora.
- Plano Nacional de Leitura (2025). *Candidaturas 2025 – 10 Minutos a Ler e Clubes de Leitura*. Consultado a 13 de outubro de 2025 em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/candidaturas_cle-10ml.html
- Pomar, C. (coord.), Balça, A., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O. & Tavares, T. C. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania – 2º ciclo*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Portaria n.º196-A/2010, de 9 de abril. *Diário da República*, 1.º Suplemento, 1.ª série.
- Porto Editora (nd.). *Escola Virtual*. <https://www.escolavirtual.pt/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Themudo, A., Cabral, C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M., O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: Caso na Formação de Professores. *Revista Praxis Educacional*, 17(48), 17-39. <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8796/6132>
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12379676/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: Contributos de Conceção e Utilização em Contextos Educativos*. Universidade Aberta.
- Sebastiani, A. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Serralha, F. L. T. R. P. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* [Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. <https://ciencia.ucp.pt/pt/activities/a-socializa%C3%A7%C3%A3o-democr%C3%A1tica-na-escola-o-desenvolvimento-sociomoral>
- Shocron, N. S. A. (2024). *Estereótipos de género no 1.º ciclo do ensino básico: Modos de pensar e fazer o género*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/18090>
- Silva, A. M. C., Cabecinhas, R. & Evans, R. (2019). Culturas, Memórias, Diálogos em Construção, *Comunicação e Sociedade, special vol.*, 13-17. [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3057](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3057)
- Silva, R. P. (2005). *Educar para a Sexualidade: Um Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género* (1ª ed.). rede ex aequo - associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes.
- Soihet, R. (1998). História das Mulheres e História de Género: Um Depoimento. *Cadernos pagu*, 11, 77-87.
- Sousa, L. C. (2021). *Promoção de uma educação não sexista no 1º e 6º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14508>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tedeschi, L. A. (2012). *As Mulheres e a História: Uma Introdução Teórico Metodológica*. Editora UFGD. <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1046/1/as-mulheres-e-a-historia-uma-introducao-teorico-metodologica-losandro-antonio-teseschi.pdf>
- Tedeschi, L. A. (2016). Os Desafios da Escrita Feminina na História das Mulheres. *Raído*, 10(21), 153-164. <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/5217/2737>
- Teixeira F. M. & Sobral, A. C. M. B. (2010). Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. *Ciência & Educação*, 16(3), 667-677.

Teixeira, T., Grave, R. & Aires, R. (2021). *Isto não é um glossário: In/definições de gêneros e sexualidades* (1.^a ed.). Gentopia - Associação para a Diversidade e Igualdade de Género.

Woolf, V. (2014). *A Viúva e o Papagaio*. Porto Editora.

World Health Organization (2006a). *Sexual health*. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Yin, R. K. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre.

ANEXOS
| ' ' | | ' |

ANEXO A
Projeto de intervenção do
1.º CEB

Tabela A1*Identificação das potencialidades e fragilidades observadas na turma de 1.º CEB*

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- Os/as alunos/as mantêm uma boa relação entre si, bem como com a professora titular de turma e com a professora de apoio;- Os/as alunos/as revelam facilidade em trabalhar de forma autónoma;- Os/as alunos/as organizam-se bem a trabalhar colaborativamente em pequeno grupo, tal como se encontram organizados em sala de aula;- Os/as alunos/as, de uma forma geral, revelam interesse e motivação nas dinâmicas realizadas na sala de aula;- Os/as alunos/as demonstram estar familiarizados com as rotinas da sala de aula;- Os/as alunos/as, na sua generalidade, revelam estar confortáveis em apresentações de trabalhos, resultado de projetos realizados ou partilhas individuais;- Na área curricular de Português: os/as alunos/as, na sua globalidade, revelam muito interesse na leitura e leem de forma fluente; no domínio da Educação Literária, os/as alunos/as revelam conhecer várias obras literárias e textos de tradição popular e estão	<ul style="list-style-type: none">- O número elevado de alunos/as na turma (26 alunos/as);- Os/as alunos/as revelam pouco espírito de grupo;- Os/as alunos/as são muito agitados/as/demoram a organizar-se e a perceber as orientações dadas;- Na área curricular de Português: os/as alunos/as revelam dificuldades na ortografia, uma vez que dão bastantes erros ortográficos; revelam alguma dificuldade em saber quando se coloca letra maiúscula; demonstram dificuldade ao nível da estruturação da escrita e da planificação de pequenos textos;- Na área curricular da Matemática: os/as alunos/as revelam dificuldade com a visualização das horas (confusão entre os ponteiros; demonstram não entender que as horas se contam de 1 em 1 e os minutos de 5 em 5; aparentam sentir dificuldade em perceber o que são as horas da manhã e as horas da tarde); alguns/algumas alunos/as precisam de desenvolver mais competências de cálculo mental, bem como de ex-

<p>familiarizados com vários autores, manifestando preferências e reações às leituras realizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na área curricular da Matemática: os/as alunos/as são muito curiosos/as, interessados/as, motivados/as para novas aprendizagens e demonstram um bom raciocínio matemático; alguns/algumas alunos/as são muito ágeis na realização de cálculo mental. - Na área curricular de Estudo do Meio: os/as alunos/as não revelam dificuldades, demonstrando bastante interesse nos vários conteúdos abordados anteriormente; - Na área curricular da Expressão Plástica: não observámos (trabalhado no decorrer do 1.º período); - Na área curricular da Música: os/as alunos/as não revelam dificuldades no domínio vocal e alguns/algumas já tocam alguns instrumentos musicais; - Na área curricular do Teatro: não observámos (trabalhado no decorrer do 1.º período); - Na área curricular da Educação Física: os/as alunos/as demonstram ser bastante competentes, nomeadamente na área de deslocamentos e equilíbrios; trabalham bem autonomamente (em estações) e já concluíram todos os conteúdos previstos para o 2.º ano de escolaridade. 	<p>plorar a interpretação de problemas, nomeadamente a passagem de dados dos enunciados para linguagem matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na área curricular da Expressão Plástica: não observámos (trabalhado no decorrer do 1.º período); - Na área curricular da Música: alguns/algumas alunos/as revelam dificuldade na exposição ao grupo para cantar; - Na área curricular do Teatro: não observámos (trabalhado no decorrer do 1.º período); - Na área curricular da Educação Física: os/as alunos/as foram revelando alguns comportamentos desviantes e dificuldade em cumprir as regras e os compromissos previamente estabelecidos; muitos/as alunos/as não fazem os exercícios de forma calma e concentrada, acabando por não os conseguir concretizar de forma correta.
---	---

Tabela A2*Problemática, Objetivos e Estratégias gerais de intervenção no 1.º CEB*

Problemática: “Como desenvolver as competências de expressão escrita através de trabalho colaborativo?”	
Objetivos	
1. Desenvolver competências de expressão escrita.	2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo.
Estratégias	
(i) Promoção de momentos de escrita com auxílio de desencadeadores, de forma colaborativa;	
(ii) Exploração e reescrita de desafios matemáticos;	
(iii) Construção de jogos, de forma orientada, identificando as suas regras.	
(iv) Realização de ditados e frases, com posterior exploração dos erros dados;	(ix) Construção dos habitats de alguns animais, em pequeno grupo, com recurso às artes plásticas;
(v) Escrita de pequenos textos descritivos acerca dos habitats dos animais;	(x) Realização de jogos colaborativos com exploração da percussão corporal;
(vi) Realização de ditados visuais;	(xi) Conselho cooperativo;
(vii) Revisão e correção de textos de forma colaborativa;	(xii) Implementação de novas rotinas de organização de início e fim de dia.
(viii) Audição de diversas músicas e escrita de frases a partir de sentimentos e sensações que lhes provocam;	

Tabela A3*Indicadores de avaliação (1.º CEB)*

Objetivos	Indicadores
1. Desenvolver competências de expressão escrita;	1.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar);
	1.2. Aplica adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita;
	1.3. Sabe relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal dos acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito;
	1.4. Formula as ideias-chave a incluir num texto;
2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo.	2.1. Trabalha colaborativamente a pares e em pequeno grupo;
	2.2. Sabe interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;
	2.3. Executa tarefas comuns com autonomia e responsabilidade em complementaridade com os pares;
	2.4. Avalia criticamente o trabalho desenvolvido.

ANEXO B
Avaliação do Projeto de
Intervenção do PI (1.º CEB)

Tabela B1*Grelha de avaliação da escrita (05/05/2025)*

Alunos/as	1. Desenvolver competências de expressão escrita			
	1.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades;	1.2. Aplica adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita;	1.3. Sabe relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito;	1.4. Formula as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo.
A1	3	2	3	2
L1	2	1	2	2
R1	3	3	3	3
V1	2	1	2	2
F1	3	3	3	3
M1	2	2	2	2
A2	3	3	3	3
R2	3	3	2	3
M2	3	3	3	3
R3	3	2	3	2
E1	3	3	3	3
I1	2	2	2	2
E2	2	2	2	2
G1	2	2	2	2
A3	3	3	3	3
R4	2	3	2	3
F2	3	2	3	2
F3	3	2	3	3
M3	2	1	2	2
F4	3	3	3	3
A4	2	2	2	2
J1	2	2	2	2
M4	3	2	2	2
R5	2	1	2	2
S1	3	3	3	3
N1	3	2	2	3
Média	2,57	2,23	2,46	2,46
Pont obtida	67	58	64	64
Pont máxima	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	85,90	74,36	82,05	82,05
Taxa sucesso (objetivo) %	81,09			

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

Tabela B2*Grelha de avaliação da escrita (03/06/2025)*

Alunos/as	1. Desenvolver competências de expressão escrita			
	1.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades;	1.2. Aplica adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita;	1.3. Sabe relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito;	1.4. Formula as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo.
A1	3	3	3	3
L1	2	2	2	2
R1	3	3	3	3
V1	2	3	2	3
F1	3	3	3	3
M1	2	3	2	3
A2	3	3	3	3
R2	3	3	3	3
M2	3	3	3	3
R3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3
I1	3	2	3	3
E2	2	3	2	3
G1	3	3	3	3
A3	3	3	3	3
R4	3	3	2	3
F2	3	3	3	3
F3	3	3	3	3
M3	2	2	2	2
F4	3	3	3	3
A4	3	3	3	3
J1	3	3	3	3
M4	3	2	3	3
R5	3	3	3	3
S1	3	3	3	3
N1	3	2	2	3
Médias	2,8	2,8	2,73	2,92
Pont obtida	73	73	71	76
Pont máxima	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	93,59	93,59	91,03	97,44
Taxa sucesso (objetivo) %	93,91			

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

Tabela B3*Grelha de Avaliação do trabalho de grupo (22/05/2025)*

Alunos/as	2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo;			
	2.1. Trabalha colaborativamente a pares e em pequeno grupo;	2.2. Sabe interagir com os outros valorizando a diferença e a diversidade;	2.3. Executa tarefas comuns com autonomia e responsabilidade em complementaridade com os pares;	2.4. Avalia criticamente o trabalho desenvolvido.
A1	2	2	2	2
L1	3	3	3	3
R1	2	2	2	2
V1	2	2	2	2
F1	3	3	3	3
M1	2	2	2	2
A2	3	3	3	3
R2	3	2	2	3
M2	3	2	2	3
R3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3
I1	3	3	2	2
E2	3	3	2	2
G1	3	3	2	3
A3	3	3	3	3
R4	2	2	2	2
F2	2	2	2	2
F3	2	2	2	2
M3	3	3	3	3
F4	3	3	3	3
A4	3	3	3	3
J1	3	3	3	3
M4	2	2	2	2
R5	2	2	2	2
S1	3	3	3	3
N1	2	2	2	2
Médias	2,61	2,53	2,42	2,54
Pont obtida	68	66	63	66
Pont máxima	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	87,18	84,62	80,77	84,62
Taxa sucesso (objetivo) %	84,29			

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

Tabela B4*Grelha de avaliação do trabalho de grupo (03/06/2025)*

Alunos/as	2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo;			
	2.1. Trabalha colaborativamente a pares e em pequeno grupo;	2.2. Sabe interagir com os outros valorizando a diferença e a diversidade;	2.3. Executa tarefas comuns com autonomia e responsabilidade em complementaridade com os pares;	2.4. Avalia criticamente o trabalho desenvolvido.
A1	3	3	2	2
L1	3	3	3	3
R1	3	3	3	3
V1	2	2	3	3
F1	3	3	3	3
M1	3	3	3	2
A2	3	3	3	3
R2	3	2	3	3
M2	3	2	3	3
R3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3
I1	3	3	3	2
E2	3	3	2	3
G1	3	3	2	3
A3	3	3	3	3
R4	2	3	3	2
F2	2	3	2	3
F3	2	2	3	2
M3	3	3	3	3
F4	3	3	3	3
A4	3	3	3	3
J1	3	3	3	3
M4	2	3	2	3
R5	2	2	3	3
S1	3	3	3	3
N1	3	2	2	2
Médias	2,76	2,77	2,77	2,77
Pont obtida	72	72	72	72
Pont máxima	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	92,31	92,31	92,31	92,31
Taxa sucesso (objetivo) %	92,31			

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

ANEXO C
Resultados da autoavaliação
da escrita (1.º CEB)

Figura C1

Análise da autoavaliação da escrita (1.º momento)

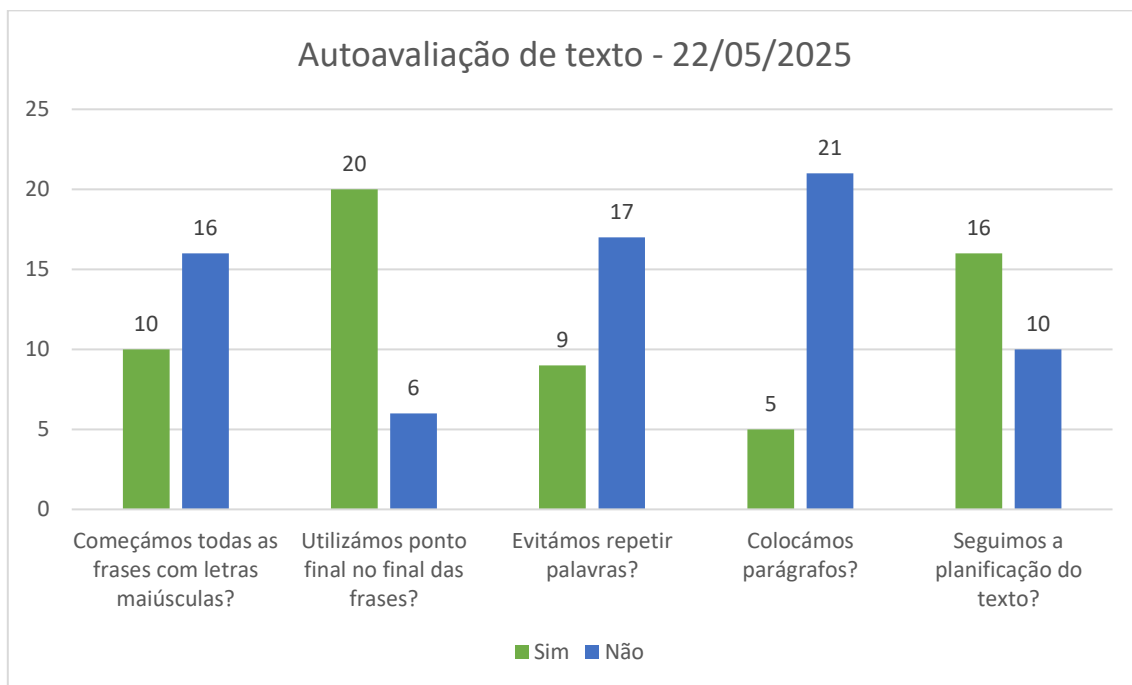
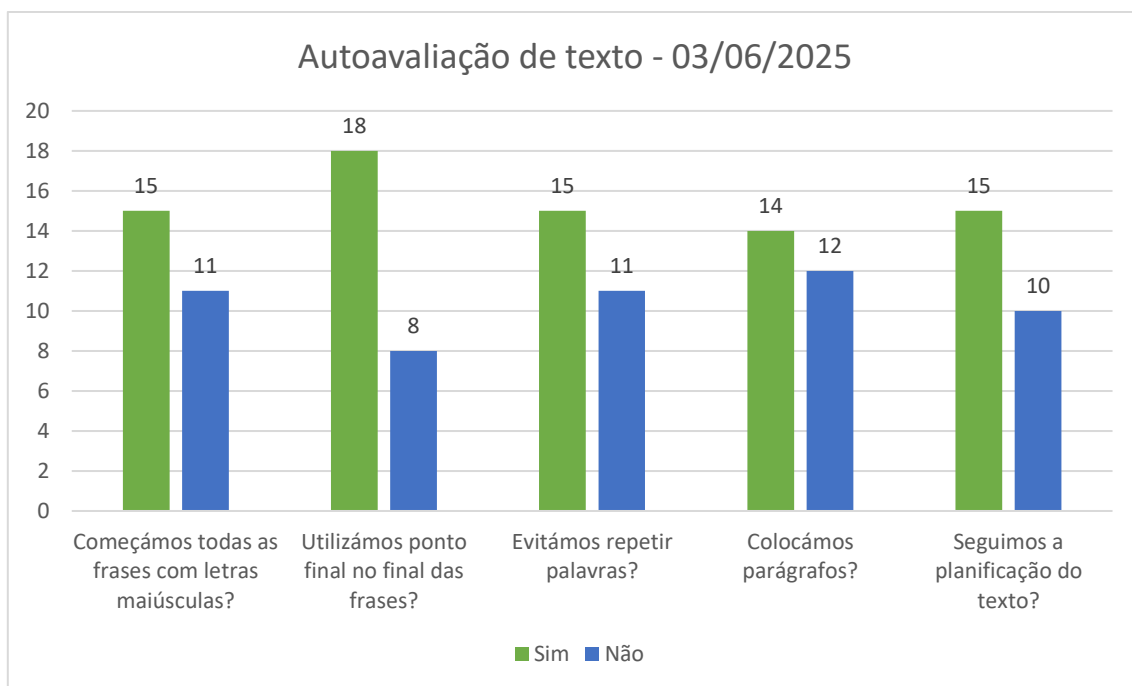


Figura C2

Análise da autoavaliação da escrita (2.º momento)



ANEXO D
Reflexão sobre o trabalho
de grupo (1.º CEB)

Figura D1

Ficha de reflexão do trabalho de grupo




Data: _____

VAMOS REFLETIR..

Pensa nos trabalhos a pares e em grupo que realizámos e nas partilhas que fizemos entre a turma.

Diz-nos como te sentiste.

Preenche cada quadrado com a cor:

 Gostei  Gostei pouco  Não gostei



<input type="checkbox"/>	TRABALHAR COM OS MEUS COLEGAS
<input type="checkbox"/>	PARTILHAR CONHECIMENTO
<input type="checkbox"/>	AJUDAR OS MEUS COLEGAS
<input type="checkbox"/>	APRENDER COM OS MEUS COLEGAS
<input type="checkbox"/>	PROCURAR INFORMAÇÃO

OBRIGADA!



Figura D2

Análise da reflexão sobre o trabalho de grupo (1.º momento)

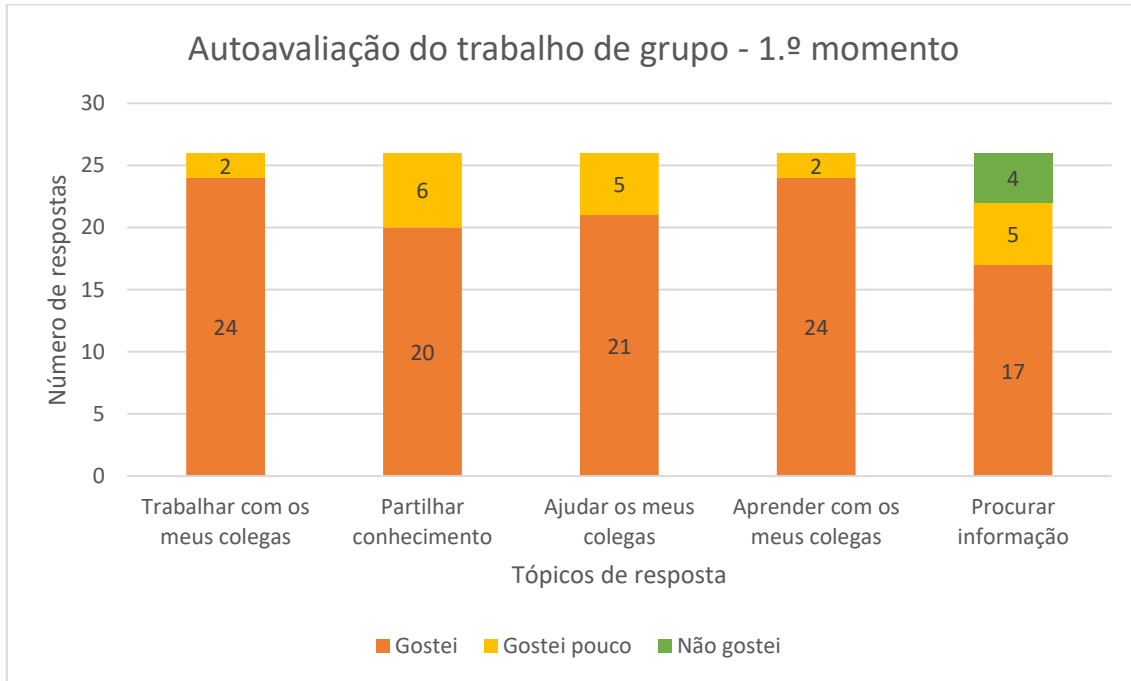
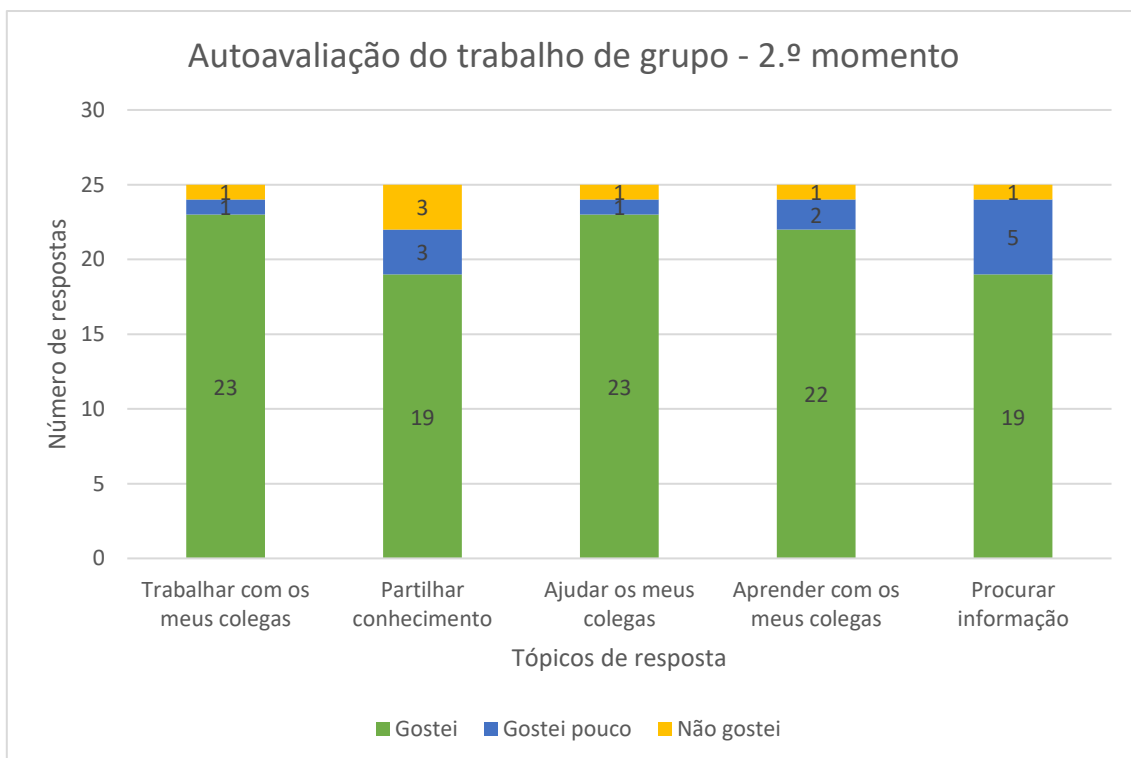


Figura D3

Análise da reflexão sobre o trabalho de grupo (2.º momento)




ANEXO E
Exemplos de enunciados da
escrita

Figura E1

Grelhas de planificação e autoavaliação da escrita

 Utilizem a seguinte tabela para planificarem o vosso texto.

Quando se passa a história?	
Quem é a personagem?	
Onde se passa a história?	
O que é que vai acontecer?	
Como é que acontece?	
Título do texto	

 Agora que terminaram o texto, preencham a seguinte tabela com a vossa autoavaliação. Depois, corrijam o vosso texto.



	Sim 	Não 
Começámos todas as frases com letra maiúscula.		
Utilizámos ponto final no final das frases.		
Evitámos repetir as palavras.		
Colocámos parágrafos.		
Seguimos a planificação do texto.		

Figura E2

Enunciado e grelha de autoavaliação da escrita

Escrita – Direitos das Crianças

Imagina que és um Guardião dos Direitos das Crianças num mundo mágico e que a tua missão é garantir que todas as crianças tenham os seus direitos respeitados.

Começa por responder às seguintes perguntas:

- Como é o mundo onde vives?

- Que problemas encontras por lá?

- O que é que fazes para proteger os direitos das crianças?

- Existe algum vilão que te tenta impedir? Como é que o enfrentas?

- Como reagem as crianças às tuas ações?



Escreve um texto com base nas respostas que deste às perguntas.

Não te esqueças:

- de fazer **parágrafos**;
- de utilizar letra **maiúscula** no início das frases;
- de utilizar **pontuação** adequada.

Agora que terminaram o texto, preenchem a seguinte tabela com a vossa autoavaliação. Depois, corrigem o vosso texto.

	Sim ✓	Não ✗
Começámos todas as frases com letra maiúscula.		
Utilizámos ponto final no final das frases.		
Evitámos repetir as palavras.		
Colocámos parágrafos.		
Seguimos a planificação do texto.		

ANEXO F
Grelhas de avaliação de
Português (1.º CEB)

Tabela F1*Grelha de observação de Educação Literária – 15/05/2025*

Alunos/as	7. Ouvir ler obras literárias			
	7.1. Identifica elementos da capa;	7.2. Identifica os elementos da contracapa;	7.4. Manifesta preferências;	7.5. Valoriza a diversidade cultural dos livros.
A1	3	3	3	2
L1	3	3	3	3
R1	3	3	3	2
V1	2	2	2	2
F1	3	3	3	3
M1	2	2	3	2
A2	3	3	3	3
R2	3	2	3	3
M2	3	2	2	3
R3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3
I1	2	3	3	3
E2	3	3	2	3
G1	3	3	3	3
A3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3
F2	2	2	3	3
F3	2	2	3	3
M3	2	2	2	2
F4	3	3	3	3
A4	3	3	2	3
J1	3	2	2	2
M4	3	3	3	3
R5	2	2	3	2
S1	3	3	3	3
N1	2	3	3	2
Médias	2,69	2,65	2,77	2,69
Pont obtida	70	69	72	70
Pont máxima	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	89,74	88,46	92,31	89,74
Taxa sucesso (objetivo) %	90,06			

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

Tabela F2*Grelha de observação de Gramática – 19/05/2025*

Alunos/as	2. Identificar a classe de palavras: adjetivo	
	2.1. Identifica adjetivos;	2.2. Utiliza adjetivos;
A1	2	2
L1	2	2
R1	2	3
V1	2	2
F1	3	3
M1	2	2
A2	3	3
R2	3	3
M2	3	3
R3	2	2
E1	3	3
I1	2	2
E2	3	2
G1	3	3
A3	3	3
R4	3	3
F2	3	3
F3	2	2
M3	2	2
F4	3	3
A4	3	2
J1	2	2
M4	2	2
R5	2	2
S1	3	3
N1	2	2
Médias	2,5	2,46
Pont obtida	65	64
Pont máxima	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	83,33	82,05
Taxa sucesso (objetivo) %	82,69	

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

Tabela F2*Grelha de observação de Gramática – 19/05/2025*





Alunos/as	2. Identificar a classe de palavras: adjetivo		
	2.1. Identifica adjetivos;	2.2. Utiliza adjetivos;	2.3. Refere a sua função.
A1	3	3	3
L1	2	2	2
R1	3	3	3
V1	3	1	2
F1	3	2	3
M1	2	1	2
A2	3	3	3
R2	3	3	2
M2	3	2	2
R3	2	3	3
E1	3	3	3
I1	2	2	2
E2	3	2	2
G1	3	3	3
A3	3	3	3
R4	3	3	3
F2	2	3	3
F3	3	2	3
M3	1	2	2
F4	3	3	3
A4	3	3	2
J1	3	3	3
M4	2	2	2
R5	2	2	3
S1	3	3	3
N1	2	3	3
Médias	2,62	2,50	2,62
Pont obtida	68	65	68
Pont máxima	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	87,18	83,33	87,18
Taxa sucesso (objetivo) %	85,90		

Legenda: 1 - Não consegue; 2 - Consegue com dificuldade; 3 - Consegue

ANEXO G
Atividades de Matemática
(1.º CEB)

Figura G1

Guião de exploração sobre medidas de comprimento

Missão Explorar a Escola				
Vai para o recreio medir sem régua!!!!				
Objeto/unidade de medida	Banco do corredor	Baliza do recreio	Banco do recreio	Canteiro de flores
				
Objeto/unidade de medida	Banco do corredor	Baliza do recreio	Banco do recreio	Canteiro de flores
				
Objeto/unidade de medida	Banco do corredor	Baliza do recreio	Banco do recreio	Canteiro de flores
				
Objeto/unidade de medida	Banco do corredor	Baliza do recreio	Banco do recreio	Canteiro de flores
Palmo 				

Data: __/__/__

Missão MÃOS à OBRA

Medir objetos da sala com a ajuda da fita métrica e régua.



Registo das medidas do nosso grupo

Objeto	Medidas	
	metros	centímetros
Mesa		
Cadeira		
Quadro		
Porta		

Missão PENSA e DESCOBRE

Observa a imagem com atenção.



Porque é que o aluno e o professor obtiveram medidas diferentes?

Conversa com os teus colegas de grupo e registem as vossas ideias.

Figura G2

Guião de exploração sobre o perímetro

Vamos explorar...o Perímetro!



Explore os materiais que foram entregues e construam várias figuras.


Desenhem cada figura, coloquem o número de lados, escrevam qual o seu perímetro e que materiais utilizaram para a sua construção.


Figura	Número de lados	Perímetro	Material utilizado

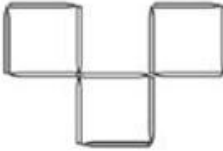
Vamos explorar...o Perímetro!




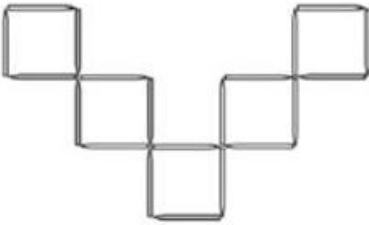
- 1 Observa as seguintes figuras construídas com palitos. Em seguida, determina, usando um palito como unidade de medida, o perímetro de cada uma das figuras.


a) 
Perímetro: palitos.

d) 
Perímetro: palitos.

b) 
Perímetro: palitos.

e) 
Perímetro: palitos.

c) 
Perímetro: palitos.

f) 
Perímetro: palitos.

- 2 Ordena as figuras do exercício anterior por ordem crescente de perímetro.
-

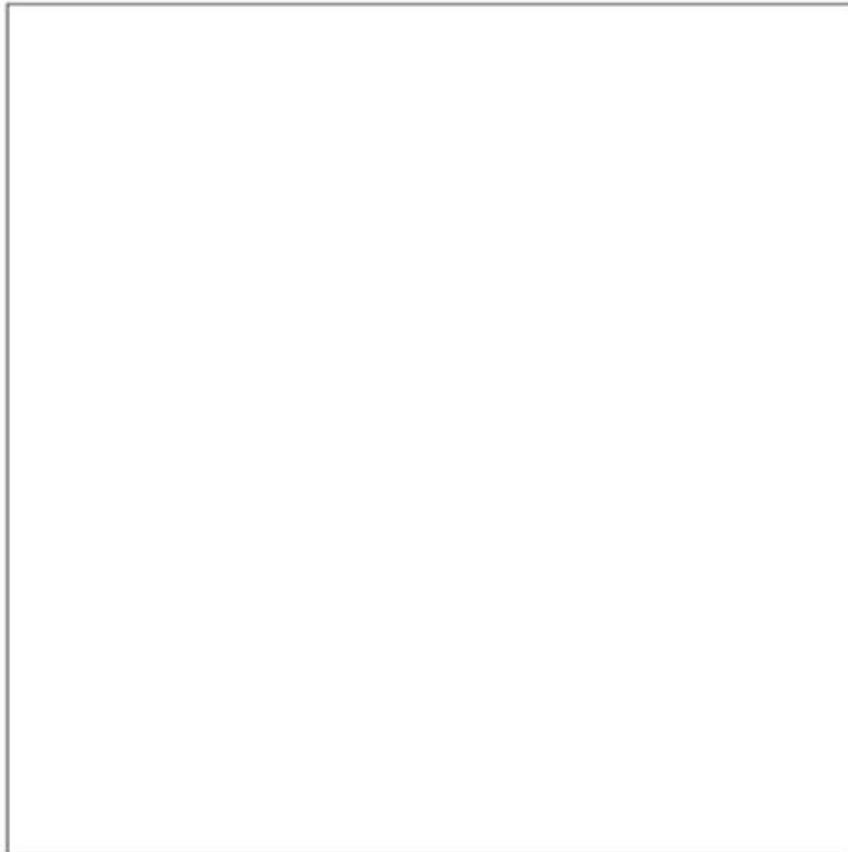
Vamos explorar...o Perímetro!

Temos um desafio para vocês:

Construam uma figura com **20 cm** de perímetro...

Boa sorte!

Dica: utilizem a régua, se precisarem!



Bom Trabalho!!

ANEXO H
Grelhas de avaliação de
Matemática (1.º CEB)

Tabela H1*Grelha de observação de Capacidades Matemáticas – 27/05/2025*

Alunos/as	4. Aplicar e adaptar estratégias de resolução de problemas;			5. Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;			6. Trabalhar de forma colaborativa.		
	4.1. Identifica os dados do problema/ desafio;	4.2. Respeita as etapas da resolução do problema/ desafio;	4.3. Aplica a estratégia adequada à resolução do problema/ desafio;	5.1. Identificar informação explícita no texto;	5.2. Identificar informação implícita no texto;	5.3. Realizar inferências ao texto lido;	6.1. Respeita o colega;	6.2. Colabora na resolução dos exercícios;	6.3. Ouve as opiniões dos colegas.
A1	3	3	3	2	3	3	2	3	3
L1	2	3	2	2	3	3	3	3	3
R1	3	3	3	2	3	3	2	3	2
V1	3	3	2	2	3	3	2	3	2
F1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M1	2	3	2	3	3	3	2	2	2
A2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
M2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
R3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
I1	2	3	2	2	3	3	2	2	3
E2	3	3	2	2	3	3	2	2	2
G1	3	3	3	2	3	3	2	2	2
A3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
F2	2	3	3	2	3	3	2	2	2
F3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
M3	2	3	2	3	3	3	3	2	3
F4	3	3	3	3	3	3	3	3	3

A4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M4	2	2	2	3	3	3	3	3	3
R5	2	2	3	3	3	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	3	3	3	2	3
Médias	2,65	2,85	2,62	2,69	3,00	3,00	2,65	2,69	2,77
Pont obtida	69	74	68	70	78	78	69	70	72
Pont máxima	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	88,46	94,87	87,18	89,74	100,00	100,00	88,46	89,74	92,31
Taxa sucesso (objetivo) %	90,17			96,58			90,17		
Taxa sucesso total	92,31								

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela H2*Grelha de observação de Medida e Número – 30/05/2025*

Alunos/as	2. Reconhecer o perímetro de uma figura plana;			3. Trabalhar de forma colaborativa;		
	2.1. É capaz de medir o comprimento dos lados de uma figura;	2.2. Aplica o conceito de perímetro;	2.3. Constrói e determina o perímetro de polígonos com diferentes unidades de medida;	3.1. Respeita o colega;	3.2. Colabora na resolução de exercícios;	3.3. Ouve as opiniões dos colegas.
A1	3	3	3	3	3	3
L1	3	2	2	3	3	3
R1	3	3	3	2	3	3
V1	3	2	2	2	2	2
F1	3	2	3	3	3	3
M1	2	2	2	2	2	2
A2	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	3	3
M2	3	2	2	3	3	3
R3	2	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3
I1	2	2	2	2	2	2
E2	3	2	3	3	2	2
G1	3	3	3	2	2	2
A3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3
F2	2	3	3	2	3	2
F3	3	2	3	3	3	3
M3	2	2	2	3	3	3
F4	3	3	3	3	3	3
A4	3	3	2	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3
M4	2	2	3	3	3	3
R5	2	2	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	3	3
Médias	2,69	2,58	2,69	2,77	2,81	2,77
Pont obtida	70	67	70	72	73	72
Pont máxima	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	89,74	85,90	89,74	92,31	93,59	92,31
Taxa sucesso (objetivo) %	88,46			92,74		
Taxa sucesso total %	90,60					

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO I
Grelhas de avaliação de
Estudo do Meio (1.º CEB)

Tabela II*Grelha de observação de Estudo do Meio e Expressão Plástica – 22/05/2025*

Alunos/as	5. Reconhece as características dos habitats de alguns seres vivos		6. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos;		
	5.1. Categoriza os seres vivos consoante o seu habitat	5.2. Indica características do habitat selecionado;	6.1. Aplica de forma adequada a técnica selecionada;	6.2. Seleciona os materiais necessários;	6.3. Utiliza os materiais de forma adequada;
A1	3	3	2	2	2
L1	3	2	2	2	2
R1	3	3	3	3	2
V1	2	2	2	2	2
F1	3	3	3	3	3
M1	2	2	2	2	2
A2	3	3	3	3	3
R2	3	3	3	3	3
M2	2	2	2	3	3
R3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3
I1	3	2	3	2	3
E2	3	3	3	3	3
G1	3	3	3	3	3
A3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3
F2	3	3	3	3	3
F3	2	2	2	3	2
M3	2	2	2	2	2
F4	3	3	3	3	3
A4	2	3	2	2	2
J1	2	3	2	2	3
M4	2	2	2	2	2
R5	3	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3
N1	2	2	2	2	3
Médias	2,65	2,65	2,58	2,62	2,65
Pont. obtida	69	69	67	68	69
Pont. máxima	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	88,46	88,46	85,90	87,18	88,46
Taxa sucesso (objetivos) %	88,46		87,18		
Taxa sucesso (total) %	87,69				

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela I2*Grelha de observação “O Bairro da nossa escola” – 14 e 22/05/2025*

Alunos/as	7. Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos;				
	7.1. Identifica os locais solicitados;	7.2. Indica o percurso a percorrer;	7.3. Indica as funções desempenhadas nos locais identificados;	7.4. É capaz de identificar o património local existente;	7.5. Identifica os locais representados nas fotografias analisadas previamente
A1					
L1					
R1	2	3	3	2	3
V1					
F1	3	3	3	3	3
M1	2	2	2	2	2
A2	3	3	3	3	3
R2					
M2	3	3	3	3	3
R3	2	2	2	2	2
E1	3	3	3	3	3
I1					
E2					
G1					
A3	3	3	3	3	3
R4	2	2	2	2	2
F2					
F3	3	3	3	3	3
M3					
F4	3	3	3	3	3
A4	2	2	2	2	2
J1					
M4	3	2	2	3	2
R5	2	3	2	2	3
S1	3	3	3	3	3
N1					
Médias	2,60	2,67	2,60	2,60	2,67
Pont obtida	39	40	39	39	40
Pont máxima	45	45	45	45	45
Taxa sucesso (indicador) %	86,67	88,89	86,67	86,67	88,89
Taxa sucesso (objetivo) %	87,56				

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela I3*Grelha de observação “O Bairro da nossa escola” – 27/05/2025*

Alunos/as	2. Relacionar instituições, serviços e património local que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções;			3. Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos;		
	2.1. Identifica diferentes funções no bairro envolvente;	2.2. Indica elementos do património local existentes no bairro envolvente;	2.3. Identifica os locais representados nas fotografias analisadas previamente;	3.1. Indica o percurso percorrido;	3.2. Identifica os locais e funções existentes;	3.3. Localiza o património local existente.
A1	3	3	3	3	3	3
L1	3	2	2	3	2	3
R1	3	3	3	3	3	3
V1	3	2	2	3	2	3
F1	3	2	3	3	3	3
M1	3	2	2	3	2	3
A2	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	3	3
M2	3	2	2	3	3	3
R3	3	3	3	3	3	2
E1	3	3	3	3	3	3
I1	2	2	2	3	3	3
E2	3	2	2	3	2	3
G1	3	3	3	3	3	2
A3	3	3	3	3	3	2
R4	3	3	3	3	3	2
F2	2	3	3	3	3	3
F3	3	2	3	3	2	3
M3	3	2	2	3	2	2
F4	3	3	3	3	3	3

A4	3	3	2	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3
M4	2	2	2	3	3	3
R5	2	2	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	2	2
Médias	2,81	2,58	2,62	3,00	2,73	2,77
Pont obtida	73	67	68	78	71	72
Pont máxima	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	93,59	85,90	87,18	100,00	91,03	92,31
Taxa sucesso (objetivo) %	88,89			94,44		
Taxa sucesso (total) %	91,67					

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela I4

Grelha de observação “O Bairro da nossa escola” – 04/06/2025

Alunos/as	2. Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos;		3. Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos;			4. Saber colocar questões e saber comunicar reconhecendo como se constrói o conhecimento;			5. Trabalhar de forma colaborativa		
	2.1. Partilha oralmente informação acerca dos locais identificados no mapa;	2.2. Recorre corretamente a suporte para a apresentação;	3.1. Indica o percurso percorrido;	3.2. Identifica os locais e funções existentes;	3.3. Localiza o património local existente.	4.1. É capaz de colocar questões pertinentes à apresentação dos colegas;	4.2. Faz inferências acerca das apresentações dos colegas;	4.3. Identifica o património local apresentado.	5.1. Respeita os colegas de grupo;	5.2. Colabora na partilha das informações;	5.3. Ouve as opiniões dos colegas.
A1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
L1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
R1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
V1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2
F1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3
A2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
I1	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3
E2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
G1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2
A3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3
F2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

F3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
M3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
F4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
A4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3
J1	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
M4	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3
R5	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
Médias	2,81	2,58	3,00	2,73	2,77	2,77	2,73	2,73	2,81	2,65	2,88
Pont obtida	73	67	78	71	72	72	71	71	73	69	75
Pont máxima	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	93,59	85,90	100,00	91,03	92,31	92,31	91,03	91,03	93,59	88,46	96,15
Taxa sucesso (objetivo) %	89,74		94,44			91,45			92,74		
Taxa sucesso (total) %	92,31										

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela I5*Grelha de observação “O Bairro da nossa escola” – 03/06/2025*

Alunos/as	2. Relacionar instituições, serviços e património local que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções;			3. Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos;		
	2.1. Identifica diferentes funções no bairro envolvente;	2.2. Indica elementos do património local existentes no bairro envolvente;	2.3. Identifica os locais representados nas fotografias analisadas previamente;	3.1. Indica o percurso percorrido;	3.2. Identifica os locais e funções existentes;	3.3. Localiza o património local existente.
A1	3	3	3	3	3	3
L1	3	2	2	3	3	3
R1	3	3	3	3	3	3
V1	3	3	3	3	2	3
F1	3	2	3	3	3	3
M1	3	3	2	3	2	3
A2	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	3	3
M2	3	3	3	3	3	3
R3	3	3	3	3	3	2
E1	3	3	3	3	3	3
I1	2	3	2	3	3	3
E2	3	3	3	3	3	3
G1	3	3	3	3	3	3
A3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3
F2	3	3	3	3	3	3
F3	3	3	3	3	2	3
M3	3	2	3	3	2	2
F4	3	3	3	3	3	3
A4	3	3	2	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3
M4	2	2	3	3	3	3
R5	2	3	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	3	2
Médias	2,85	2,85	2,81	3,00	2,85	2,88
Pont obtida	74	74	73	78	74	75
Pont máxima	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	94,87	94,87	93,59	100,00	94,87	96,15
Taxa sucesso (objetivo) %	94,44			97,01		

Taxa sucesso (total) %	95,73
-----------------------------------	--------------

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO J
Grelhas de avaliação de
Teatro (1.º CEB)

Tabela J1*Grelha de observação – 09/05/2025*

Alunos/as	2. Desenvolver a linguagem corporal, a exploração e a improvisação			3. Adequar movimentos de acordo com a música ou com a leitura do que ouvem		4. Cooperar com os colegas na realização das atividades		5. Participar no momento de relaxamento;		
	2.1. Cumpre as instruções;	2.2. Movimenta-se pelo espaço;	2.3. Explora as possibilidades motoras do corpo;	3.1. Movimenta-se de acordo com o que ouve;	3.2. Expressa-se, através de movimentos;	4.1. Respeita os colegas;	4.2. Colabora na execução das atividades;	5.1. Cumpre as instruções dadas pela professora;	5.2. Participa no momento de relaxamento;	5.3. Respeita os colegas;
A1	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2
L1	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3
R1	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3
V1	1	3	2	2	3	2	2	1	2	2
F1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M1	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2
A2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
M2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
R3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
I1	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
E2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2
G1	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
A3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
F2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
F3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

F4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
A4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M4	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
R5	1	3	2	2	2	2	2	2	3	3
S1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
N1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Médias	2,54	3,00	2,65	2,65	2,85	2,69	2,62	2,38	2,77	2,77
Pont obtida	66	78	69	69	74	70	68	62	72	72
Pont máxima	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	84,62	100,00	88,46	88,46	94,87	89,74	87,18	79,49	92,31	92,31
Taxa sucesso (objetivo) %	91,03			91,67		88,46		88,03		
Taxa sucessp (total) %	89,80									

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO K
Grelhas de avaliação de
Música (1.º CEB)

Tabela K1*Grelha de observação – 30/05/2025*

Alunos/as	4. Cantar a canção			5. Identifica o ritmo da obra		
	4.1. Canta a canção	4.2. Canta com ritmo adequado	4.3. Canta com andamento adequado	5.1. Dialoga sobre o conceito de ritmo	5.2. Marca o ritmo	5.3. Marca o padrão rítmico
A1	3	3	3	3	3	3
L1	2	2	2	3	3	3
R1	3	3	3	3	3	3
V1	2	2	2	3	3	3
F1	3	3	3	3	3	3
M1	3	3	3	3	3	3
A2	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	3	3	3	3
M2	3	3	3	3	3	3
R3	3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3
I1	3	3	3	3	3	3
E2	2	2	2	3	3	3
G1	3	3	3	3	3	3
A3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3
F2	3	3	3	3	3	3
F3	2	2	2	3	3	3
M3	3	3	3	3	3	3
F4	3	3	3	3	3	3
A4	2	2	2	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3
M4	3	3	3	3	3	3
R5	3	3	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3
N1	3	3	3	3	3	3
Médias	2,81	2,81	2,81	3,00	3,00	3,00
Pont obtida	73	73	73	78	78	78
Pont máxima	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	93,59	93,59	93,59	100,00	100,00	100,00
Taxa sucesso (objetivo) %	96,79					

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

Tabela K2*Grelha de observação – 06/06/2025*

Alunos/as	1. Identificar os ritmos da obra	
	1.1. Marca ritmos/padrões rítmicos sem música a acompanhar	1.2. Marca ritmos/padrões rítmicos com música a acompanhar
A1	3	3
L1	3	3
R1	3	3
V1	3	3
F1	3	3
M1	3	3
A2	3	3
R2	3	3
M2	3	3
R3	3	3
E1	3	3
I1	3	3
E2	3	3
G1	3	3
A3	3	3
R4	3	3
F2	3	3
F3	3	3
M3	3	3
F4	3	3
A4	3	3
J1	3	3
M4	3	3
R5	3	3
S1	3	3
N1	3	3
Médias	3	3
Pont obtida	78	78
Pont máxima	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	100,00	100,00
Taxa sucesso (objetivo) %	100,00	

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO L
Grelhas de avaliação de
Educação Física (1.º CEB)

Tabela L1*Grelha de observação – 26/05/2025*

Alunos/as	3. Realizar ações básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos;			4. Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação de possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo;			
	3.1. Lança a bola com controlo em direção ao ar ou alvo;	3.2. Agarra a bola com as duas mãos;	3.3. Conduz a bola respeitando o percurso;	4.1. Participa no jogo respeitando as regras estabelecidas;	4.2. Desloca-se com agilidade e controlo durante o jogo;	4.3. Move-se no espaço do jogo com intencionalidade;	4.4. Joga em equipa com respeito e espírito de entreajuda;
A1	3	3	3	2	3	3	2
L1	2	3	2	2	3	3	3
R1	3	3	3	2	3	3	2
V1	3	3	2	2	3	3	2
F1	3	3	3	3	3	3	3
M1	2	3	2	3	3	3	2
A2	3	3	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	3	3	2
M2	3	2	2	3	3	3	3
R3	2	3	3	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3	3	3
I1	2	3	2	2	3	3	2
E2	3	3	2	2	3	3	2
G1	3	3	3	2	3	3	2
A3	3	3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3	3	3
F2	2	3	3	2	3	3	2
F3	3	2	3	3	3	3	3
M3	2	3	2	3	3	3	3
F4	3	3	3	3	3	3	3
A4	3	3	2	3	3	3	3
J1	3	3	3	3	3	3	3
M4	2	2	2	3	3	3	3
R5	2	2	3	3	3	3	3
S1	3	3	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	3	3	3
Médias	2,65	2,85	2,62	2,69	3,00	3,00	2,65
Pont obtida	69	74	68	70	78	78	69
Pont máxima	78	78	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	88,46	94,87	87,18	89,74	100,00	100,00	88,46

Taxa sucesso (objetivo) %	92,67
--------------------------------------	--------------

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO M
Grelhas de avaliação de
Educação Visual (1.º CEB)

Tabela M1*Grelha de observação – 16/05/2025*

Alunos/as	6. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas adequando o seu uso a diferentes contextos e situações				
	6.1. Observa criticamente a imagem	6.2. É capaz de identificar as técnicas utilizadas	6.4. Faz inferências acerca do tema do quadro;	6.5. Reproduz o quadro manifestando capacidades expressivas e criativas	6.6. Aprecia o seu trabalho e os dos colegas, mobilizando critérios de argumentação
A1	3	3	3	3	3
L1	2	2	2	2	2
R1	3	3	3	3	3
V1	3	1	2	2	2
F1	3	2	3	3	3
M1	2	1	2	2	2
A2	3	3	3	3	3
R2	3	3	2	3	2
M2	3	2	2	3	3
R3	2	3	3	3	3
E1	3	3	3	3	3
I1	2	2	2	2	2
E2	3	2	2	2	2
G1	3	3	3	3	3
A3	3	3	3	3	3
R4	3	3	3	3	3
F2	2	3	3	2	3
F3	3	2	3	2	3
M3	1	2	2	2	2
F4	3	3	3	3	3
A4	3	3	2	2	2
J1	3	3	3	3	3
M4	2	2	2	2	2
R5	2	2	3	2	3
S1	3	3	3	3	3
N1	2	3	3	3	3
Médias	2,62	2,50	2,62	2,58	2,65
Pont obtida	68	65	68	67	69
Pont máxima	78	78	78	78	78
Taxa sucesso (indicador) %	87,18	83,33	87,18	85,90	88,46
Taxa sucesso (objetivo) %	86,41				

Legenda: 1- Não consegue; 2- Consegue com dificuldade; 3- Consegue

ANEXO N
Projeto de intervenção do
2.º CEB

Tabela N1*Identificação das potencialidades e fragilidades observadas na turma de 2.º CEB*

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- O número de alunos das duas turmas não é elevado;- As turmas, embora tenham alguns alunos com comportamentos desviantes, revelam respeito e disciplina em sala de aula, respeitando os professores e os colegas;- As turmas demonstram ser organizadas e orientadas na dinâmica da sala de aula;- Os alunos das duas turmas revelam espírito crítico, questionando muitas vezes os professores de forma construtiva e como modo de enriquecimento pessoal;- O facto de ambas as turmas terem alunos de diferentes nacionalidades permite que se crie um diálogo intercultural;- Os alunos, na sua maioria, são trabalhadores e empenhados;- As turmas demonstram uma relação coesa com os professores;- As duas turmas revelam bons resultados tanto a Português, como HGP.;- As avaliações do 1.º período foram bastante positivas na sua globalidade.	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos, em ambas as turmas, revelam alguma falta de concentração, perdendo o foco com facilidade em momentos mais expositivos;- Na turma do 6.º ano, alguns alunos revelam atitudes desviantes em determinadas situações, nomeadamente em momentos de desconcentração.- Os alunos são trabalhadores e têm bons resultados, no entanto, é de notar a falta de motivação e interesse em determinados momentos da dinâmica de sala de aula;- O facto de existirem vários alunos que não têm o português como língua materna dificulta um pouco a ligação da turma e a sua relação enquanto grupo;- A constante entrada de novos alunos provenientes de outros países durante todo o ano desorienta as rotinas da sala de aula;- Os alunos da turma do 6.º ano demonstram algumas dificuldades na leitura;- Alguns alunos, em ambas as turmas, têm dificuldade de exposição ao grupo;

	- Os alunos aparentam não realizar trabalho em grupo na sala ou fora dela (apenas observámos trabalho individual).
--	--

Tabela N2

Problemática, Objetivos e Estratégias gerais de intervenção no 2.º CEB

Problemática: “O trabalho colaborativo como estratégia para desenvolver a exposição oral em Português e História e Geografia de Portugal”	
Objetivos	
1. Desenvolver competências de exposição oral.	2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo.
Estratégias	
(i) Criação de momentos com dinâmicas de grupo;	
(ii) Planificação e produção de textos orais com diferentes finalidades (exposição, relato, tomada de posição, entre outras).	(iii) Análise colaborativa de textos (textos literários e do quotidiano e documentos e fontes históricas);
	(iv) Trabalho em grupo e a pares como forma de partilha e de construção de conhecimento.

Tabela N3*Indicadores de avaliação (2.º CEB)*

Objetivos	Indicadores
1. Desenvolver competências de exposição oral;	1.1. Colabora em diferentes contextos comunicativos de forma segura;
	1.2. Capta e mantém a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo);
	1.3. Utiliza um registo de língua adequado num contexto formal;
	1.4. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição;
2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo.	2.1. Trabalha colaborativamente a pares e em pequeno grupo;
	2.2. Sabe interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;
	2.3. Executa tarefas comuns com autonomia e responsabilidade em complementaridade com os pares;
	2.4. Avalia criticamente o trabalho desenvolvido, em momentos de auto e heteroavaliação, segundo critérios pré-definidos.

ANEXO 0
Reflexão sobre o trabalho
de grupo (2.º (EB)

Figura O1

Ficha de reflexão do trabalho de grupo

Data: _____

VAMOS REFLETIR..

Pensa nos trabalhos a pares e em grupo que realizámos e nas partilhas que fizemos entre a turma.
Diz-nos como te sentiste.
De 1 a 5, preenche cada afirmação!
(1 - Não gostei ; 2- Gostei pouco; 3- Gostei; 4- Gostei muito; 5 - Adorei)



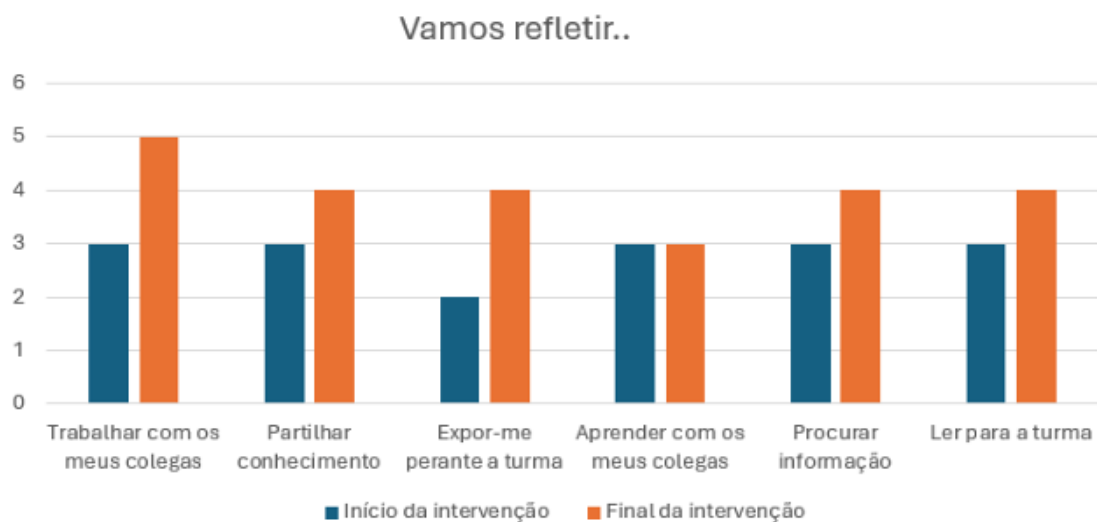
- TRABALHAR COM OS MEUS COLEGAS
- PARTILHAR CONHECIMENTO
- EXPOR-ME PERANTE A TURMA
- APRENDER COM OS MEUS COLEGAS
- PROCURAR INFORMAÇÃO
- LER PARA A TURMA

OBRIGADA!



Figura O2

Análise da reflexão sobre o trabalho de grupo (início e final da intervenção)



Legenda:

- 1 – Não gostei;
- 2 – Gostei pouco;
- 3 – Gostei;
- 4 – Gostei muito;
- 5 – Adorei.

Nota: O gráfico foi elaborado de acordo com a média das respostas dadas pelos/as estudantes.

ANEXO P
Auto e heteroavaliação das
apresentações de Português
(2.º CEB)

Figura P1

Grelhas de avaliação das apresentações de Português

Grelhas de avaliação – Apresentações de livros 5.º e 6.º ano - Português

Autoavaliação: _____

Avaliação	Não consegui	Tive dificuldade	Consegui	Consegui com facilidade
Consegui identificar os elementos presentes na capa e na contracapa do livro (autor, título, ilustrador, editora, coleção);				
Consegui identificar o tipo de livro;				
Consegui resumir a obra;				
Dei a minha opinião;				
Consegui captar a atenção dos meus colegas;				
Utilizei materiais de suporte à apresentação;				
Comuniquei de forma adequada.				

Heteroavaliação: _____

Avaliação	Não consegui	Teve dificuldade	Consegui	Consegui com facilidade
Consegui identificar os elementos presentes na capa e na contracapa do livro (autor, título, ilustrador, editora, coleção);				
Consegui identificar o tipo de livro;				
Consegui resumir a obra;				
Deu a sua opinião;				
Consegui captar a atenção dos meus colegas;				
Utilizou materiais de suporte à apresentação;				
Comunicou de forma adequada.				

Tabela P2

Tabela de resultados da autoavaliação das apresentações de Português

Autoavaliação	Não consegui	Tive dificuldade	Consegui	Consegui com facilidade	Total alunos	% de alunos que conseguiu	% de alunos que não conseguiu ou teve dificuldade
Consegui identificar os elementos presentes na capa e na contracapa do livro (autor, título, ilustrador, editora, coleção);	0	3	15	17	35	91,43	8,57
Consegui identificar o tipo de livro;	0	2	16	17	35	94,29	5,71
Consegui resumir a obra;	0	4	18	10	35	80,00	11,43
Dei a minha opinião;	1	5	19	10	35	82,86	17,14
Consegui captar a atenção dos meus colegas;	1	3	11	20	35	88,57	11,43
Utilizei materiais de suporte à apresentação;	1	10	13	11	35	68,57	31,43
Comuniquei de forma adequada.	1	6	20	8	35	80,00	20,00

Tabela P3*Tabela de resultados da heteroavaliação das apresentações de Português*

Heteroavaliação	Não conseguiu	Teve dificuldade	Conseguiu	Conseguiu com facilidade	Total alunos	% de alunos que conseguiu	% de alunos que não conseguiu ou teve dificuldade
Conseguiu identificar os elementos presentes na capa e na contracapa do livro (autor, título, ilustrador, editora, coleção);	0	4	22	9	35	88,57	11,43
Conseguiu identificar o tipo de livro;	0	3	16	16	35	91,43	8,57
Conseguiu resumir a obra;	0	7	15	13	35	80,00	20,00
Deu a sua opinião;	0	6	9	20	35	82,86	17,14
Conseguiu captar a atenção dos colegas;	0	4	20	11	35	88,57	11,43
Utilizou materiais de suporte à apresentação;	3	7	15	10	35	71,43	28,57
Comunicou de forma adequada.	0	7	15	13	35	80,00	20,00

ANEXO Q

Grelhas de observação das
apresentações de Português
(2.º CEB)

Tabela Q1*Grelha de observação apresentações de Português (5.º ano)*

Alunos/as	1. Desenvolver competências de exposição oral				2. Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através de apresentações orais					
	1.1. Colabora em diferentes contextos comunicativos de forma segura;	1.2. Capta e mantém a atenção de diferentes audiências	1.3. Utiliza um registo de língua adequado num contexto formal	1.4. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição	2.1. Refere o tema do livro lido	2.2. Identifica as personagens	2.3. Refere a ação desenvolvida	2.4. Interpreta o livro lido em função do género literário	2.5. Faz um resumo do livro lido	2.6. Expressa reações subjetivas enquanto leitor
AR	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3
FR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JU	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
LE	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3
MS										
RI	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
RO										
SU										
VA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
AH										
MA										
AM										
AN										
FA										
SA	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Média	2,14	2,14	2,57	2,57	2,57	2,57	2,57	1,71	2,40	2,57
Pont obtida	15	15	18	18	18	18	18	12	17	18
Pont máxima	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Taxa sucesso (indicador) %	71,43	71,43	85,71	85,71	85,71	85,71	85,71	57,14	80,95	85,71

Taxa sucesso (objetivo) %	78,57	80,16
Taxa sucesso (total) %	79,37	

3 - Consegue

2 - Consegue com dificuldade

1 - Não consegue



PLNM

Faltou ou não fez

Tabela Q2

Grelha de observação apresentações de Português (6.º ano)

Alunos/as	1. Desenvolver competências de exposição oral				2. Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através de apresentações orais					
	1.1. Colabora em diferentes contextos comunicativos de forma segura;	1.2. Capta e mantém a atenção de diferentes audiências	1.3. Utiliza um registo de língua adequado num contexto formal	1.4. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição	2.1. Refere o tema do livro lido	2.2. Identifica as personagens	2.3. Refere a ação desenvolvida	2.4. Interpreta o livro lido em função do género literário	2.5. Faz um resumo do livro lido	2.6. Expressa reações subjetivas enquanto leitor
AS										
AT										
AP	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3
AG	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2
AF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DS	2	2	2	1	2	3	2	3	2	2
HC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IB										

JL	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3
JM	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2
LT	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
MM	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
MeO	2	2	3	1	2	3	2	2	2	2
MiO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MhM	2	2	2	1	2	3	3	2	3	3
NP	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
RS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
US										
YZ	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ZP										
Média	1,87	1,67	1,80	1,20	1,53	2,07	1,80	1,80	1,80	1,80
Pont obtida	28	25	27	18	23	31	27	27	27	27
Pont máxima	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Taxa sucesso (indicador) %	62,22	55,56	60,00	40,00	51,11	68,89	60,00	60,00	60,00	60,00
Taxa sucesso (objetivo) %	54,44				60,00					
Taxa sucesso (total) %	57,22									

3 - Consegue

2 - Consegue com dificuldade

1 - Não consegue

	PLNM
	Faltou ou não fez

ANEXO R
Grelhas de observação das
apresentações de HGP
(2.º CEB)

Tabela R1*Grelha de observação apresentações de HGP (6.º ano)*

Alunos/as	Origem da personalidade	Apresentar oralmente uma pequena biografia sobre a sua figura histórica						
		1. Apresenta a personalidade feminina sobre a qual pesquisou	2. Descreve os estudos/ a profissão da figura em causa	3. Refere as áreas em que se destacou	4. Indica acontecimentos significativos da sua vida	5. Reflete sobre a importância que a pessoa teve na História	6. Utiliza um registo de língua adequado	7. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição
AS								
AT								
AP								
AG	Brasil	3	3	3	3	1	3	3
AF	Brasil	3	3	3	3	1	3	3
DS								
HC								
IB								
JL	China	3	1	3	3	3	3	3
JM								
LT								
MM	Portugal	3	3	3	3	1	3	3
MeO								
MiO								
MhM	Paquistão	3	1	3	3	3	2	3
NP	Áustria/ França	3	1	3	3	3	2	3
RS	Portugal	3	3	3	3	1	*	2
US								
YZ								
ZP	Ucrânia/ França	3	1	3	3	3	2	3
Média	-	3	2	3	3	2	2,6	2,9
Pont obtida	-	24	16	24	24	16	18	23

Pont máxima	-	60	60	60	60	60	57	60
Taxa sucesso (indicador) %	-	40	26,7	40	40	26,7	31,6	38,3
Taxa sucesso (total) %	-	34,8						

*não apresentou porque houve greve nesse dia, mas entregou o suporte do trabalho

3 - Consegue

2 - Consegue com dificuldade

1 - Não consegue

Tabela R2*Grelha de observação apresentações de HGP (5.º ano)*

Objetivos e indicadores	1. Desenvolver competências de exposição oral				2. Desenvolver estratégias de trabalho colaborativo			
	1.1. Colabora em diferentes contextos comunicativos de forma segura	1.2. Capta e mantém a atenção das diferentes audiências	1.3. Utiliza um registo de língua adequado num contexto formal	1.4. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição	2.1. Trabalha colaborativamente a pares e em pequeno grupo	2.2. Sabe interagir com os outros valorizando a diferença e a diversidade	2.3. Executa tarefas comuns com autonomia e responsabilidade e complementaridade com os pares	2.4. Avalia criticamente o trabalho desenvolvido em momentos de auto e heteroavaliação, segundo critérios pré-definidos
AR	3	3	2	3	3	3	3	3
FR	3	3	3	3	3	3	2	2
JU	3	2	2	2	3	3	2	2
LE	3	3	2	3	3	3	2	3
MS								
RI	3	3	3	3	3	3	3	3
RO	2	2	2	2	3	2	2	2
SU								
VA								
AH	2	1	1	1	2	2	1	2
MA	3	3	3	3	3	3	3	3
AM								
AN	3	3	2	3	3	3	2	2
FA	2	2	3	3	2	2	2	3
SA	1	1	1	2	1	2	1	2
Média	2,55	2,36	2,18	2,55	2,64	2,64	2,09	2,45
Pont obtida	28	26	24	28	29	29	23	27
Pont máxima	45	45	45	45	45	45	45	45
Taxa sucesso (indicador) %	62,22	57,78	53,33	62,22	64,44	64,44	51,11	60,00

Taxa sucesso (objetivo) %	58,89	60,00
Taxa sucesso (total) %	59,44	

3 - Consegue

2 - Consegue com dificuldade

1 - Não consegue



PLNM

Faltou ou não fez

ANEXO S
Avaliação Final de
Português (2.º CEB)

Tabela S1

Grelha de avaliação final (5.º ano)

ALUNOS	Domínios Cotação	Leitura 20%	Leitura - textos literários 20%	Oralidade		Escrita 15%	Gramática 10%	Interação cultural e atitudes 7,50%	Autonomia 7,50%	TOTAL 100%	NOTA Proposta 1 a 5
				Compreensão do oral 10%	Interação e produção oral 10%						
1	AR	16,7	15,42	9	8	12,5	7,75	7	7,5	83,87	4
3	FR	17,3	14	6	6	11,5	4,75	6	6	71,55	3
4	JU	10,7	13,7	6	7	8	4,5	7	6	62,9	3
5	LE	14	18,9	8	9	12	8	7	7,5	84,4	4
7	MS										
8	RI	17,3	17,14	6	7	5	7,25	6	6	71,69	3
9	RO										
10	SU										
11	VA	13,3	17,14	6	6	7	4,37	6	5	64,81	3
13	AH										
14	MA										
15	AM										
16	NA										
17	FA										
18	SA	17,3	17,71	8	8	10,5	6,75	7	6	81,26	4
Total (média) de cada domínio		16,7	16,1	7	7,3	9,5	6,2	6,6	6,3	71,55	
Total (média) (em percentagem)		83,5	80,3	70,0	72,9	63,3	62,0	87,6	83,8		
	PLNM										
	Média final										
	Médias domínios										

Tabela S2

Grelha de avaliação final (6.º ano)

ALUNOS	Domínios	Leitura	Leitura - textos literários	Oralidade		Escrita	Gramática	Interação cultural e atitudes	Autonomia	TOTAL	NOTA PROPOSTA	
	Cotação			20%	20%							Compreensão do oral
1	AS											
2	AT											
3	AP	15,3	13,1	10	8	10,5	6,25	5	7	75,15	4	
4	AG	13,3	10,8	7	6	10,5	5	6	6	64,6	3	
5	AF	15,3	9,1	8	8	12,5	3,5	7	7	70,4	3	
6	DS	10	7,1	2	5	13	3,5	7	5	52,6	3	
7	HC	13,8	17,1	10	7	11,5	5	7	5	76,4	4	
8	IB	9,7	13,1	3	5	10,25	1,5	6	4	52,55	3	
9	JL	17	13,7	10	8	11	7,25	7,5	7,5	81,95	4	
10	JM	9,5	13,1	2	5	10,75	2,5	5	5	52,85	3	
11	LT	9,7	10,8	8	5	13	7,5	7	5	66	3	
12	MM	17,7	16,5	10	9	13	8,5	7,5	7,5	89,7	5	
13	MeO	10,5	14,3	5	6	11	3,5	7	5	62,3	3	
14	MiO	10,5	12	8	6	11,5	2	7	5	62	3	
15	MhM	10,2	12	9	5	9	5,5	7	7	64,7	3	
16	NP	15,8	16,5	10	7	10,75	8,5	5	6	79,55	4	
17	RS	12,8	10,8	6	6	11,5	0,5	5	5	57,6	3	
18	US	6,7	3,3	3	5	0	3	3,5	3	27,5	2	
19	YZ	16,7	14,8	7	7	11	8	5	7,5	77	4	
20	ZP											
Total de cada domínio		12,6	12,2	6,9	6,4	10,6	4,8	6,1	5,7	65,4		
Total (em percentagem)		63,1	61,2	69,4	63,5	70,9	47,9	82,0	76,5			
			PLNM B1									
			PLNM A1 e A2									
			Média final turma									

ANEXO T
Grelhas de correção dos
testes de Português
(2.º CEB)

Tabela T1

Grelha de avaliação dos testes de Português do 5.º ano (Versão A)

ALUNOS	Grupos OE/ indicadores	I - Leitura			II - Leitura - textos literários							III - Gramática					IV - Escrita						TOT			
		1.1.			1.2.	2.1	2.2	2.3	2.5	2.4			3.1	4.1	4.2 e 4.3		4.4	5.1	6.1 e 6.3		6.2	6.1				
		1	2	3	1	2	3	4	5	6.1	6.2	7	1	2	3	3.1	4	5	A	B	C	D		E	F	
		PERG	COT	7,5	2,5	5	4	6	4	4	4	2	5	6	2	4	4	1	6	3	5	5		5	5	5
1	AR	7,5	0	5	4	6	2	4	4	2	5	0	1	4	3,5	1	6	0	5	4	4	4	4	4	80,0	
3	FR	7,5	2,5	3	4	6	2	0	4	2	2,5	4	0	2	0,5	1	5	1	4	3	4	4	4	4	70,0	
4	JU																								0,0	
5	LE	3	2,5	5	4	6	4	4	4	2	4	5	1	4	3	1	4	3	4	4	4	4	4	4	83,5	
7	MS																								0,0	
8	RI																								0,0	
9	RO																								0,0	
10	SU																								0,0	
11	VA																								0,0	
13	AH																								0,0	
14	MA																								0,0	
15	AM																								0,0	
16	NA																								0,0	
17	FA																								0,0	
18	SA	7,5	2,5	3	4	6	2	4	4	2	5	6	1	4	1,5	0	5	2,5	4	5	3	3	3	3	81,0	
Pont obtida		25,5	7,5	16	16	24	10	12	16	8	16,5	15	3	14	8,5	3	20	6,5	17	16	15	15	15	15	15	78,6
Pont máxima		30	10	20	16	24	16	16	16	8	20	24	8	16	16	4	24	12	20	20	20	20	20	20	20	
Taxa de sucesso - pergunta		85,0	75,0	80,0	100,0	100,0	62,5	75,0	100,0	100,0	82,5	62,5	37,5	87,5	53,1	75,0	83,3	54,2	85,0	80,0	75,0	75,0	75,0	75,0	75,0	
Taxa de sucesso - objetivo específico		80,0			80,0	100,0	100,0	62,5	75,0	86,3			37,5	87,5	64,1		83,3	54,2	85,0	80,0	75,0					
Taxa de sucesso - OG		80,0			85,3							65,1					77,5									

faltou
 versão B
 PLNM (não fazem teste)

Tabela T2

Grelha de avaliação dos testes de Português do 5.º ano (Versão B)

Alunos	Grupos OE/ indicadores	I - Leitura			II - Leitura - textos literários								III - Gramática						IV - Escrita						TOT	
		1.1.		1.2.	2.1	2.2	2.3	2.5	2.4			3.1	4.1	4.2 e 4.3		4.4		5.1	6.1 e 6.3		6.2	6.1				
		1	2	3	1.1	1.2	1.3	1.4	2	3	4	5	1	2	3	3.1	3.2	4	5	A	B	C	D	E		F
		PERG	7,5	2,5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	2	4	2	3	1	6	2	5	5	5	5		5
1	AR																								0,0	
3	FR																								0,0	
4	JU	5	0	3	4	4	4	0	4	4	4	0	2	1	2	1	0	3	0	3	3	3	3	3	1	57,0
5	LE																								0,0	
7	MS																								0,0	
8	RI	7,5	2,5	3	4	4	4	0	4	4	5	5	2	4	2	2	0	3	1,5	3	2	2	1	1	1	67,5
9	RO																								0,0	
10	SU	7,5	2,5	3	4	4	4	0	4	5	4	4	2	4	2	2	0	1	1	3	2	1	1	1	1	63,0
11	VA	5	0	5	4	4	4	0	4	5	4	5	2	2	1,75	1	0	1	1	3	3	2	2	2	2	62,8
13	AH																								0,0	
14	MA																								0,0	
15	AM																								0,0	
16	NA																								0,0	
17	FA																								0,0	
18	SA																								0,0	
Pont obtida		25	5	14	16	16	16	0	16	18	17	14	8	11	7,75	6	0	8	3,5	12	10	8	7	7	5	62,6
Pont máxima		30	10	20	16	16	16	16	16	20	20	20	8	16	8	12	4	24	8	20	20	20	20	20	20	20
Taxa de sucesso -		83,3	50,0	70,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	90,0	85,0	70,0	100,0	68,8	96,9	50,0	0,0	33,3	43,8	60,0	50,0	40,0	35,0	35,0	25,0	
Taxa de sucesso - objetivo específico		66,7	70,0	100,0	100,0	100,0	0,0	86,3					100,0	68,8	73,4	0,0	33,3	43,8	60,0	50,0	33,8					
Taxa de sucesso - OG		67,8			80,6								65,5						40,8							
	faltou																									
	versão A																									
	PLNM (não fazem teste)																									

Tabela T3

Grelha de avaliação dos testes de Português do 6.º ano (Versão A)

ALUNOS	Grupos OE/ indicadores	I - Leitura		II - Leitura - textos literários						III - Gramática					IV - Escrita						TOT		
		1.1. e 1.2.		2.1	2.2	2.3		2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3 e 3.4		3.5	3.6	4.1 e 4.4					4.2 e 4.3	
		1	2	1	2.1.	2.2.	4	3	5	6	1	2	3	4	5	A	C	D	E	F		B	
		PERG	COT	10	5	7	4	4	4	4	6	6	3	4	4	3	6	5	5	5		5	5
1	AS																						
2	AB																						
3	AP	5	3	3	4	4	3	0	6	3	1,5	2	4	1	4	1	3	4	5	4	4	64,5	
4	AG	5	3	2	2	4	4	2	5	0	0	1	3	3	3	2	3	4	3	5	4	58,0	
5	AF	7,5	2	0	4	2	0	4	6	0	0	3	3	0	1	5	3	4	5	4	4	57,5	
6	DS																						
7	HC																						
8	IB																						
9	JL	7,5	3	5	4	0	4	2	6	3	1,5	3	2	3	5	1	4	4	5	4	4	71,0	
10	JM																						
11	LT																						
12	MM	7,5	4	1	4	4	4	4	6	6	3	3	2	3	6	5	4	5	4	5	3	83,5	
13	MeO																						
14	MiO																						
15	MhM																						
16	NP																						
17	RS	5	3	1	4	4	2	2	6	0	0	1	0	0	0	5	3	5	5	2	3	51,0	
18	US																						
19	YZ	7,5	4	2	4	0	4	4	6	6	1	4	3	2	6	2	3	4	4	5	4	75,5	
20	ZP																						
Pont obtida		45	22	14	26	18	21	18	41	18	7	17	17	12	25	21	23	30	31	29	26	65,9	
Pont máxima		70	35	49	28	28	28	28	42	42	21	28	28	21	42	35	35	35	35	35	35	35	
Taxa de sucesso - pergunta		64,3	62,9	28,6	92,9	64,3	75,0	64,3	97,6	42,9	33,3	60,7	60,7	57,1	59,5	60,0	65,7	85,7	88,6	82,9	74,3		
Taxa de sucesso - objetivo específico		64,3	62,9	28,6	92,9	128,6		64,3	97,6	42,9	33,3	60,7	58,9		59,5	76,6					74,3		
Taxa de sucesso - OG		63,6		66,5						54,3					76,2								

faltou
 versão B
 PLNM (não fazem teste)

Tabela T4

Grelha de avaliação dos testes de Português do 6.º ano (Versão B)

ALUNOS	Grupos OE/ indicado res	I - Leitura		II - Leitura - textos literários					III - Gramática					IV - Escrita						TOT	
		1.1. e 1.2.		2.1 e 2.3	2.2	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3 e 3.4	3.5	3.6	4.1 e 4.4							4.2 e 4.3
		1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	A	C	D	E	F	B		
		PERG	COT	10	5	12	5	5	5	8	3	4	4	3	6	5	5	5	5		5
1	AS																				
2	AB																				
3	AP																				
4	AG																				
5	AF																				
6	DS	2,5	2	3	1	4	1,5	3	2	2	2	0	1	5	4	4	4	4	5	50,0	
7	HC	10	1	9	5	5	5	6	2	2	0	0	6	5	3	3	4	3	5	74,0	
8	IB	5	2	6	5	2	2	8	2	1	0	0	0	3	3	3	4	3	4,5	53,5	
9	JL																				
10	JM	2,5	2	9	5	0	5	4	1	3	0	0	1	4	3	3	4	3	4,5	54,0	
11	LT	5	2	6	5	2	2	4	2	2	4	1	6	5	3	4	4	5	5	67,0	
12	MM																				
13	MeO	2,5	2	9	5	0	3	8	2	1	0	3	1	5	3	3	4	2	5	58,5	
14	MiO	2,5	2	6	5	0	2	8	1	1	1	0	1	4	3	3	4	4	5	52,5	
15	MhM	5	2	6	5	3	3	4	1	2	2	2	4	5	2	2	4	1	4	57,0	
16	NP	10	4	12	5	3	5	4	3	2	3	3	6	5	3	3	4	2	4,5	81,5	
17	RS																				
18	US	2,5	0	6	0	0	2	0	2	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	16,5	
19	YZ																				
20	ZP																				
Pont obtida		47,5	19	72	41	19	30,5	49	18	19	12	9	27	41	27	28	36	27	42,5	56,5	
Pont máxima		100	50	120	50	50	50	80	30	40	40	30	60	50	50	50	50	50	50	50	
Taxa de sucesso - pergunta		47,5	38,0	60,0	82,0	38,0	61,0	61,3	60,0	47,5	30,0	30,0	45,0	82,0	54,0	56,0	72,0	54,0	85,0		
Taxa de sucesso - objetivo específico		47,5	38,0	60,0	82,0	49,5	61,3		60,0	47,5	30,0	45,0		63,6						85,0	
Taxa de sucesso - OG		42,8		63,2					42,5					67,2							

- faltou
- versão A
- PLNM (não fazem teste)

ANEXO U
Grelhas de correção dos
testes de HGP (2.º CEB)

Tabela U3

Grelha de avaliação dos testes de HGP do 6.º ano (Versão A)

ALUNOS	OG	1					2	3	4	5							TOT		
	OE/ indicado res	1.1	1.2		2.1 e 2.2	3.1 e 3.2	4.1, 4.2 e 4.3	5.1	5.2	5.3	5.4			5.6		p. bónus			
	PERG	1.1	1.2	1.3	2	3	4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3	7.1	7.2				
	COT	10	5	5	16	9	11	5	4	6	3	3	8	10	5			5	
1	AS																		
2	AB																		
3	AP	6	5	5	16	4,5	7,5	5	4	3	0	0	3	6	0	5	70,0		
4	AG	4	0	2,5	16	3	7	2	4	4	3	1,5	4	10	2,5	2,5	66,0		
5	AF																0,0		
6	DS																		
7	HC																		
8	IB																		
9	JL	6	4	2,5	14	9	8,5	5	4	6	3	3	4	0	0	4	73,0		
10	JM	10	0	2,5	14	0	6	0	4	3	0	0	3	6			48,5		
11	LT																		
12	MM	4	5	5	16	3	7	5	4	4	0	2,5	6	10	5	5	81,5		
13	MeO																		
14	MiO																		
15	MhM	10	5	2,5	16	3	6	5	4	6	0	0	0	8	0	5	70,5		
16	NP	6	5	5	16	4,5	6,5	5	4	2	0	3	6	10	0	5	78,0		
17	RS																0,0		
18	US																		
19	YZ	4	5	5	16	3	9	5	4	2	3	1	3	6	0	4	70,0		
20	ZP																		
Pont obtida		50	29	30	124	30	57,5	32	32	30	9	11	29	56	7,5	30,5	55,8		
Pont máxima		100	50	50	160	90	110	50	40	60	30	30	80	110	50	50			
Taxa de sucesso - pergunta		50,0	58,0	60,0	77,5	33,3	52,3	64,0	80,0	50,0	30,0	36,7	36,3	50,9	15,0				
Taxa de sucesso - objetivo		50,0	59,0		77,5	33,3	52,3	64,0	80,0	50,0	34,3		33,0						
Taxa de sucesso - OG			56,0		77,5	33,3	52,3	45,4											

faltou
 versão B

Tabela U4

Grelha de avaliação dos testes de HGP do 6.º ano (Versão B)

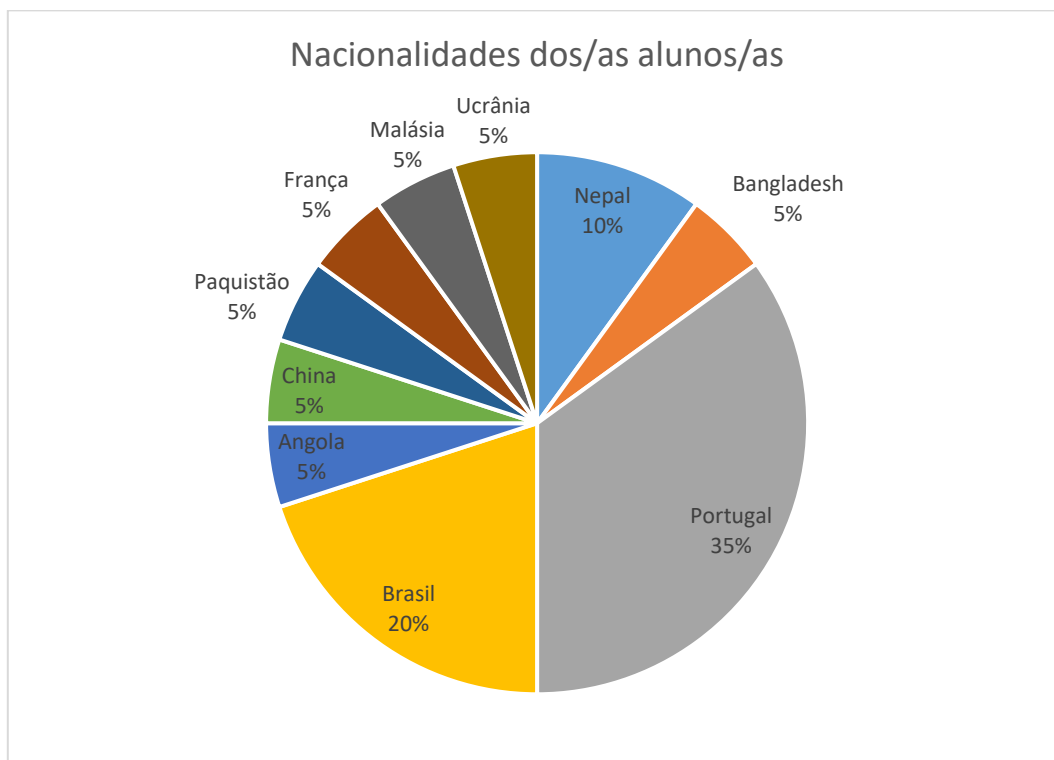
ALUNOS	OG	1		2	3	4	5								TOT	
	OE/ indicadores	1.1	1.2	2.1 e 2.2	3.1 e 3.2	4.1, 4.2 e 4.3	5.1	5.2	5.3	5.4			5.5	5.6		
	PERG	1.1	1.2	2	3	4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3	6.4	7.1		7.2
	COT	10	5	16	9	10	5	5	5	5	4	6	5	10		5
1	AS	0	5	8	0	5,5	0	5	0	5	2	0	5	8	0	43,5
2	AB	10	5	2	6	7	5	0	0	0	2	0	0	8	0	45,0
3	AP															
4	AG															
5	AF															
6	DS	10	5	16	3	10	5	5	0	0	2	0	0	4	0	60,0
7	HC															0,0
8	IB	10	5	16	9	10	5	5	5	2	4	0	0	8	2	81,0
9	JL															
10	JM															
11	LT	4	5	16	9	4	5	5	5	0	4	0	5	4	0	66,0
12	MM															
13	MeO	0	5	10	0	10	0	0	3	0	4	2	0	8	0	42,0
14	MiO	6	5	12	3	1,5	5	5	5	0	4	0	0	8	1	55,5
15	MhM															
16	NP															
17	RS															
18	US	0	5	8	9	1,5	0	5	0	5	2	0	5	8	2,5	51,0
19	YZ															
20	ZP	6	5	16	9	4,5	0	5	4	5	5	6	5	8	2,5	81,0
Pont obtida		46	45	104	48	54	25	35	22	17	29	8	20	64	8	52,5
Pont máxima		100	50	160	90	100	50	50	50	50	40	60	50	100	50	
Taxa de sucesso - pergunta		46,0	90,0	65,0	53,3	54,0	50,0	70,0	44,0	34,0	72,5	13,3	40,0	64,0	16,0	
Taxa de sucesso - objetivo		46,0	90,0	65,0	53,3	54,0	50,0	70,0	44,0	39,9			40,0	40,0		
Taxa de sucesso - OG		68,0		65,0	53,3	54,0	44,9									

 faltou
 versão B

ANEXO V
Nacionalidades dos/as
alunos/as

Figura V1

Análise da distribuição das nacionalidades do/as alunos/as



ANEXO W
Estratégias desenvolvidas
no estudo

Tabela W1*Estratégias, objetivos, recursos, indicadores e instrumentos de avaliação do estudo*

Objetivos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação	
			Indicadores	Instru- mentos
1. Refletir sobre o impacto do género na vida em sociedade, ao longo do tempo.	Preenchimento de um questionário inicial sobre papéis sociais atribuídos a géneros e seus estereótipos;	Questionário	<p>1.1. Identifica que, ao longo da História, mulheres e homens nunca viveram em igualdade de direitos;</p> <p>1.2. Refere que a condição social das mulheres evoluiu ao longo da História;</p> <p>1.3. Refere que não existem trabalhos exclusivamente direcionados a homens ou a mulheres;</p> <p>1.4. Indica personagens históricas do género feminino e masculino;</p> <p>1.5. Refere as mulheres como participantes na defesa contra invasões;</p> <p>1.6. Reflete sobre a importância de se falar mais de mulheres na História e Geografia de Portugal.</p>	Questionário (preenchido)
2. Compreender o papel das mulheres na Revolução Francesa;	<p>Introdução da Revolução Francesa de 1789, através de um vídeo, com apoio de um guião de visualização.</p> <p>Observação das imagens do manual, com especial atenção para a forma como as</p>	<p>Guião de visualização do vídeo;</p> <p>Vídeo “A Revolução Francesa” (Escola Virtual);</p> <p>Manual;</p>	<p>2.1. Identifica que a revolução francesa pretendia que todas as pessoas fossem vistas como iguais perante a lei;</p> <p>2.2. Perceciona (através de imagens e vídeos) que as mulheres foram um grupo ativo no seio da revolução francesa;</p> <p>2.3. Compreende que, apesar dos objetivos da revolução,</p>	<p>Áudios (das intervenções dos/as estudantes)</p> <p>Questões sobre a cartas</p>

	<p>mulheres são representadas e o que se encontram a fazer, e do texto nele presente.</p> <p>Apresentação de excertos em que se denote a ação feminina do episódio sobre a revolução francesa da série “Era uma Vez o Homem”.</p> <p>Apresentação de um excerto da Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão e um da Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã, para a reflexão crítica dos alunos, através de questões orientadoras, às quais devem responder por escrito.</p>	<p>Excertos da série “Era uma Vez: o Homem”, episódio “A Revolução Francesa”;</p> <p>Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão;</p> <p>Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã;</p> <p>Questões orientadoras da exploração das Cartas dos Direitos.</p>	<p>as mulheres não viram os seus direitos a serem modificados;</p> <p>2.4. Entende a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã como uma resposta à falta de representatividade da mulher na Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão</p>	<p>dos direitos (respostas)</p>
<p>3. Compreender o papel das mulheres na resistência popular às invasões francesas.</p>	<p>Introdução das Invasões Napoleónicas, através de um vídeo, da exploração de um mapa e de textos.</p> <p>Análise de um texto “A resistência à 2.ª invasão” (Marechal Soult <i>Memórias</i>), de um mapa com alguns dos focos de resistência popular à 1.ª invasão e de uma imagem ilus-</p>	<p>Vídeo “O Bloqueio Continental” (Escola Virtual)</p> <p>Manual</p> <p>Imagens</p>	<p>3.1. Reconhece a importância da resistência popular às invasões francesas;</p> <p>3.2. Identifica as mulheres do povo como um dos agentes de resistência às invasões francesas.</p>	<p>Áudios (das intervenções dos alunos)</p> <p>Áudios da discussão sobre o papel das mulheres na defesa – grelha de observação</p>

	<p>trativa de um saque francês a uma igreja, com vista a discutir o papel que as mulheres tiveram na defesa do país.</p> <p>Desenho no qual representem a resistência popular às invasões francesas, tendo em conta as aprendizagens realizadas anteriormente.</p>			<p>Deseños dos/as estudantes</p>
<p>4. Conhecer figuras históricas femininas de diferentes países;</p>	<p>Partilha das figuras femininas pesquisadas pelos alunos, através de apresentação oral individual, através de suporte físico ou digital.</p>	<p>Computadores</p> <p>Trabalhos dos alunos</p>	<p>4.1. Identifica figuras históricas femininas relevantes para outros países;</p> <p>4.2. Pesquisa informações relevantes sobre figuras femininas;</p> <p>4.3. Apresenta informações sobre personalidades femininas do Mundo;</p> <p>4.4. Assume uma posição crítica em relação à importância de haver uma maior diversificação (género e cultura) dos conhecimentos aprendidos e partilhados.</p>	<p>Produções dos/as estudantes</p> <p>Áudios das apresentações orais sobre figuras femininas</p> <p>Grelha de observação</p>
<p>5. Refletir sobre o impacto do género na vida em sociedade, ao longo do tempo.</p>	<p>Preenchimento de um questionário idêntico ao inicial sobre género e estereótipos de género.</p>	<p>Questionário</p> <p>Questões orientadoras do debate</p>	<p>5.1. Identifica que, ao longo da História, mulheres e homens nunca viveram em igualdade de direitos;</p> <p>5.2. Refere que a condição social das mulheres evoluiu ao longo da História;</p>	<p>Questionário (preenchido)</p>

<p>6. Refletir sobre a “invisibilidade” das mulheres ao longo da História.</p>			<p>5.3. Refere que não existem trabalhos exclusivamente direcionados a homens ou a mulheres;</p> <p>5.4. Indica personagens históricas do género feminino e masculino;</p> <p>5.5. Refere as mulheres como participantes na defesa contra invasões;</p> <p>5.6. Reflete sobre a importância de se falar mais de mulheres na História e Geografia de Portugal.</p> <p>6.1. Indica que as mulheres tiveram, ao longo da História, uma posição subalterna;</p> <p>6.2. Compreende a ação das mulheres ao longo da História.</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO X
Questionários

Figura X1

Enunciado do questionário inicial

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Com quem vives: _____

Lê as perguntas com atenção e responde de acordo com a tua opinião.

1. Ao longo da História, as mulheres tiveram os mesmos direitos do que os homens?

Sim Não

2. Achas que as mulheres têm sido vistas de uma forma diferente em relação aos homens, ao longo da História?

Sim Não

Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença.

3. Existem trabalhos que só podem ser realizados por homens e outros só por mulheres?

Sim Não

Se respondeste sim, dá exemplos para cada um dos casos.

4. Quando há guerras ou invasões, achas que as mulheres participam na defesa do seu país?

Sim Não

Como?

5. Achas que na disciplina de HGP se deveria falar mais sobre mulheres?

Sim Não

Porquê?

6. Preenche a seguinte tabela com os nomes femininos e masculinos de personagens que te recordes da História de Portugal ou do Mundo (não precisas de preencher a tabela toda).

Mulheres	Homens

Figura X2

Enunciado do questionário final

Nome: _____

Pensa nas últimas aulas de História e Geografia de Portugal que tiveste.

Lê as perguntas com atenção e responde de acordo com a tua opinião.

1. Ao longo da História, as mulheres tiveram os mesmos direitos do que os homens?

Sim Não

2. Achas que as mulheres têm sido vistas de uma forma diferente em relação aos homens, ao longo da História?

Sim Não

Se achas que **sim**, dá um **exemplo** dessa diferença.

3. Existem trabalhos que só podem ser realizados por homens e outros só por mulheres?

Sim Não

Se respondeste **sim**, dá **exemplos** para cada um dos casos.

4. Quando há guerras ou invasões, achas que as mulheres participam na defesa do seu país (hoje e no passado)?

Sim Não

Como?

5. Achas que seria importante que na disciplina de HGP se falasse mais sobre mulheres?

Sim Não

Porquê?

6. Preenche a seguinte tabela com os **nomes** femininos e masculinos de personagens que te recordes da História de Portugal ou do Mundo (não precisas de preencher a tabela toda).

Mulheres	Homens

7. O que é que aprendeste com os trabalhos que tu e os teus colegas apresentaram?

ANEXO Y
Guião do trabalho
individual (biografias)

História e Geografia de Portugal – APRESENTAÇÃO ORAL

Pesquisa sobre uma figura feminina que tenha sido importante na História do país em que nasceste. Elabora uma pequena **biografia** sobre ela, para apresentares em aula.

A apresentação pode ter o suporte que preferires (PowerPoint, cartolina, apresentação de imagens, etc.) e não deverá ultrapassar os **4 minutos**.

Segue a seguinte estrutura para organizares a tua apresentação:

- Apresentação da pessoa (com a data e local de nascimento e morte);
- Descrição dos estudos e da profissão;
- Destaque de áreas em que foi importante;
- Indicação de acontecimentos significativos da sua vida;
- Conclusão (sobre a importância que a pessoa teve).

Para te ajudar, podes consultar as seguintes fontes:

- 1 - <https://www.infopedia.pt/artigos>
- 2 - <https://ensina.rtp.pt/>
- 3 - <https://artsandculture.google.com/story/4wVxIS7Tn28RLQ?hl=pt-PT> – Nove Mulheres Portuguesas Pioneiras Que Tem de Conhecer
- 4 - <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2024/03/dia-internacional-da-mulher-4-mulheres-chave-para-a-conquista-dos-direitos-femininos> - Dia Internacional da Mulher: 4 mulheres-chave para a conquista dos direitos femininos

ANEXO Z
Guião da entrevista

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação	<p>Identificar a investigadora, informar e clarificar o tema e os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver;</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado;</p> <p>Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista;</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista;</p>	<p>- Antes de iniciarmos a entrevista, gostaria de contextualizá-la. Estou aqui na qualidade de estudante do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. É minha intenção refletir acerca da forma decorreu a intervenção no estágio com o objetivo de perceber de que forma o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, em conjunto com o diálogo intercultural, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos de género.</p> <p>- O principal objetivo desta entrevista é recolher a sua perspetiva enquanto professor da turma, mas também como professor orientador e avaliador, relativamente ao processo de intervenção, à eficácia das estratégias implementadas e à pertinência do estudo no contexto escolar.</p> <p>- Gostaria de reforçar que todas as informações partilhadas serão usadas exclusivamente para fins académicos e tratadas com a máxima confidencialidade.</p> <p>- Com a sua autorização, gostaria também de gravar esta entrevista para facilitar o registo e a posterior</p>

	<p>Comprometer a, posteriormente, dar conhecimento da transcrição da entrevista;</p> <p>Solicitar a participação e colaboração na entrevista.</p>	<p>análise, comprometendo-me a, posteriormente, dar conhecimento da transcrição da entrevista.</p> <p>- Assim, solicito a sua participação e colaboração na presente entrevista. Podemos começar?</p>
<p>Bloco 1</p> <p>Processo de Intervenção e Investigação</p>	<p>Refletir acerca do processo de intervenção.</p>	<p>1. Como avalia a minha ação durante o estágio? Quais considera terem sido os principais desafios/obstáculos ao longo do processo e os pontos fortes deste trabalho?</p> <p>2. Considera que as propostas desenvolvidas ao longo do processo de intervenção permitiram dar resposta aos objetivos didáticos decorrentes da investigação em causa?</p>
<p>Bloco 2</p> <p>Eficácia das estratégias</p>	<p>Relacionar as estratégias utilizadas com o processo de intervenção à luz da sua eficácia.</p>	<p>3. Considera que as atividades desenvolvidas permitiram trabalhar a desconstrução de estereótipos de género?</p> <p>4. As estratégias didáticas utilizadas foram adequadas à turma?</p> <p>5. Que adaptações considera que poderiam/deveriam ser feitas de forma que as atividades se tornassem mais eficazes e significativas?</p>

		<p>6. De que forma descreve a receptividade e participação dos alunos e das alunas face a este tipo de propostas pedagógicas?</p> <p>7. Foram perceptíveis algumas mudanças no comportamento e nos conhecimentos demonstrados pelos alunos e pelas alunas?</p>
<p>Bloco 3</p> <p>Pertinência do estudo</p>	<p>Refletir sobre a pertinência do estudo no contexto de estágio.</p>	<p>8. Considera que esta abordagem temática – conjugando a História e Geografia de Portugal com a promoção do diálogo intercultural – é pertinente no contexto atual da escola e, mais especificamente, da turma? Porquê?</p> <p>9. Na sua opinião, em que medida este tipo de estratégias e atividades contribuem para a desconstrução de estereótipos de género junto dos alunos e das alunas?</p> <p>10. Acredita que seria importante replicar ou expandir este tipo de abordagem a outras turmas ou contextos escolares?</p>
<p>Agradecimento</p>	<p>Agradecer a colaboração na realização do trabalho.</p>	<p>11. Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar alguma reflexão ou sugestão relativamente a este projeto ou a futuras aplicações?</p> <p>- Quero agradecer-lhe, mais uma vez, pela disponibilidade e pelo tempo dedicado a esta entrevista e a acompanhar-nos ao longo de todo este processo.</p> <p>Muito obrigada.</p>

ANEXO AA
Consentimento informado

Autorização para a participação num estudo investigativo

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu/sua educando/a num estudo sobre figuras e representações masculinas e femininas na lecionação de História e Geografia de Portugal, através do preenchimento de questionários e da gravação (áudio) das respostas dos alunos. **Os dados recolhidos são de carácter anónimo**, por isso nenhum aluno será identificado.

Este estudo realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa, da aluna Mariana Marques, para a obtenção do grau de Mestre de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

(recortar por aqui)

Eu _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a _____ a participar no estudo investigativo.

Data: ___/___/___

O/A Encarregado/a de Educação _____

(Assinatura)

ANEXO AB
Análise das respostas aos
questionários

Figura AB1

Comparação dos dados da 1.ª questão (“Ao longo da História, as mulheres tiveram os mesmos direitos do que os homens?”) entre a 1.ª e a 2.ª aplicação

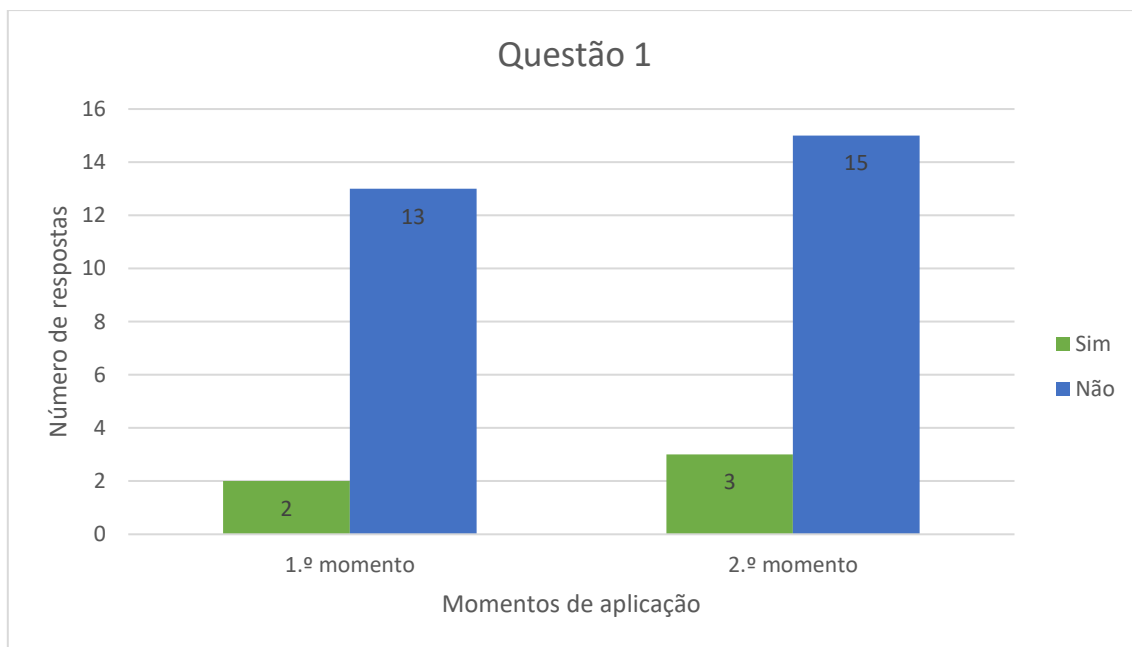


Figura AB2

Comparação dos dados da 2.ª questão (“Achas que as mulheres têm sido vistas de uma forma diferente em relação aos homens, ao longo da História?”) entre a 1.ª e a 2.ª aplicação

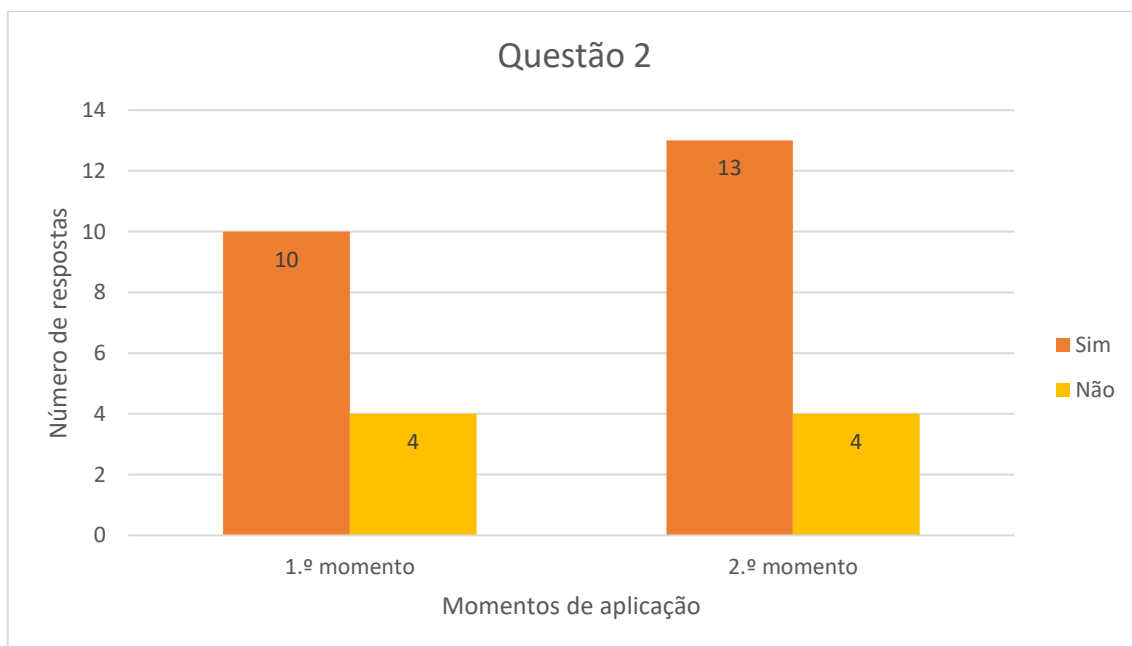


Figura AB3

Análise da categorização da 2.ª questão (“Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença”) na 1.ª aplicação

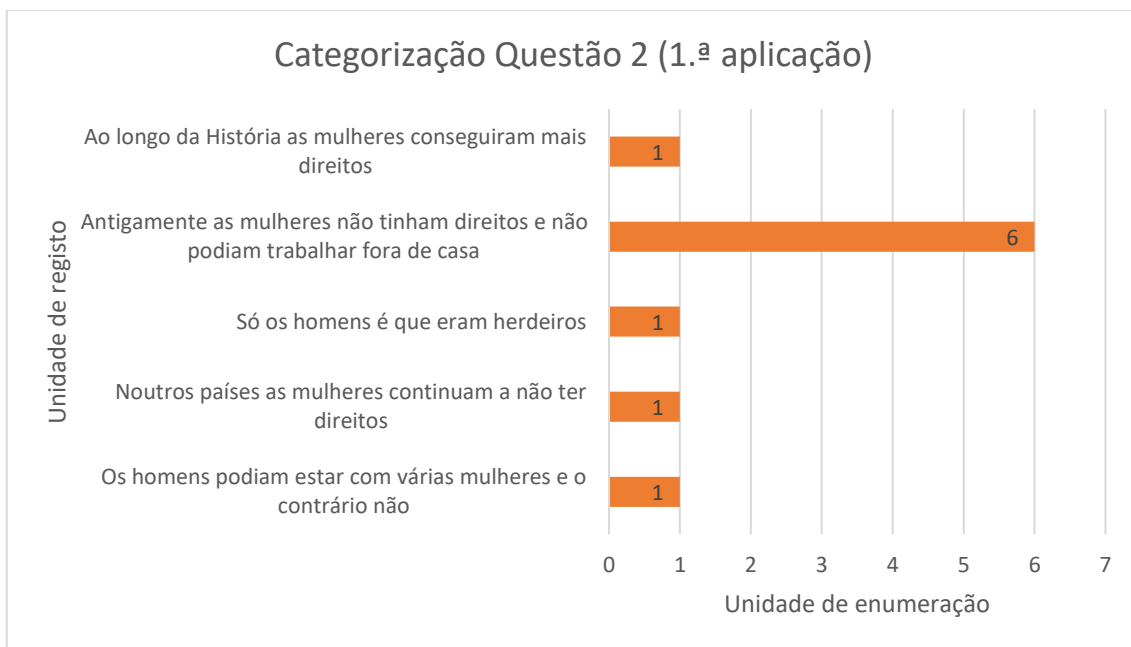


Figura AB4

Análise da categorização da 2.ª questão (“Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença”) na 2.ª aplicação

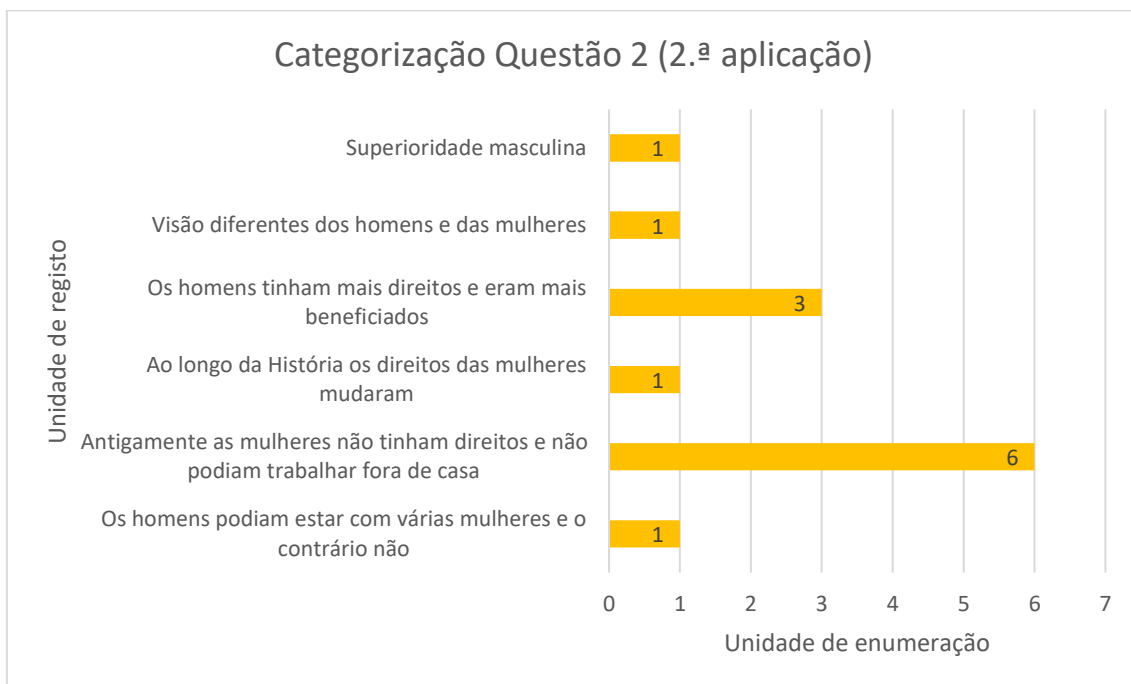


Tabela AB5

Análise da categorização da 2.^a questão (“Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença”) na 1.^a aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Privilégios dos homens	Os homens podiam estar com várias mulheres e o contrário não	AP - Só podem ter como homem o rei e o rei pode ter muitas mulheres.	1
	Só os homens é que eram herdeiros	JL - Sempre na família real, para eles os filhos são mais importantes e só os filhos é que têm o direito de ser o máximo representante do país	1
Direitos das mulheres	Noutros países as mulheres continuam a não ter direitos	AG - Hoje em dia ainda é assim com outros países não deixam as mulheres fazerem nada elas só podem ficar em casa.	1
	Antigamente as mulheres não tinham direitos e não podiam trabalhar fora de casa	HC - antigamente não era permitido as mulheres estudarem e também não tinham direito de voto	6
		MM - As mulheres durante muito tempo não podiam trabalhar e tinham que ficar em casa a tomar conta dos filhos.	
		MeO - As mulheres ficavam em casa para cuidar dela e os homens ficavam a trabalhar	
		MiO - Porque as mulheres eram donas de casa enquanto os homens trabalhavam todos os dias	
MhM - Sim, porque as mulheres ao longo do tempo não tinham muitos direitos			

		YZ - Antigamente as mulheres não podiam trabalhar e só podiam ficar dentro de casa	
	Ao longo da História as mulheres conseguiram mais direitos	RS - (ao longo da História, as mulheres) Conseguiram mais respeito	1

Tabela AB6

Análise da categorização da 2.ª questão (“Se achas que sim, dá um exemplo dessa diferença”) na 2.ª aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Direitos das mulheres	Antigamente as mulheres não tinham direitos e não podiam trabalhar fora de casa	DS - Acho que as mulheres não podiam ir à escola	6
		HC - Antes elas não podiam estudar não poderiam ir para a guerra ajudando sem ser médicas.	
		IB - Na época as mulheres não eram reconhecidos os seus direitos.	
		MeO - As mulheres não trabalhavam e ficavam em casa a cuidar dos filhos, arrumar a casa e fazer comida.	
		MhM - Ao longo do tempo as mulheres não tinham muitos direitos assim as mulheres eram diferentes dos homens	
		NP - Elas faziam trabalhos domésticos e não trabalhos como os homens	

	Ao longo da História os direitos das mulheres mudaram	AT - Ao longo dos tempos as mulheres não têm os mesmos direitos	1
Privilégios dos homens	Os homens tinham mais direitos e eram mais beneficiados	AG - Os homens tiveram mais direitos que as mulheres.	3
		IB - Sim, porque os homens eram considerados chefes das famílias	
		JL - Por exemplo, na Revolução Francesa os Homens e as Mulheres revoltaram-se juntos mas só os homens foram beneficiados.	
	Os homens podiam estar com várias mulheres e o contrário não	AP - Por exemplo os homens podiam ficar com muitas mais mulheres e as mulheres só podiam ficar com o rei	1
Mulheres e homens são diferentes	Visão diferentes dos homens e das mulheres	LT - Na minha opinião eu acho que as mulheres têm sido vistas de uma forma diferente em relação aos homens ao longo da História as mulheres eram muito diferentes dos homens.	1
Superioridade masculina	Superioridade masculina	MM - Os homens pensam que são superiores.	1

Figura AB7

Comparação dos dados da 3.^a questão (“Existem trabalhos que só podem ser realizados por homens e outros só por mulheres?”) entre a 1.^a e 2.^a aplicação

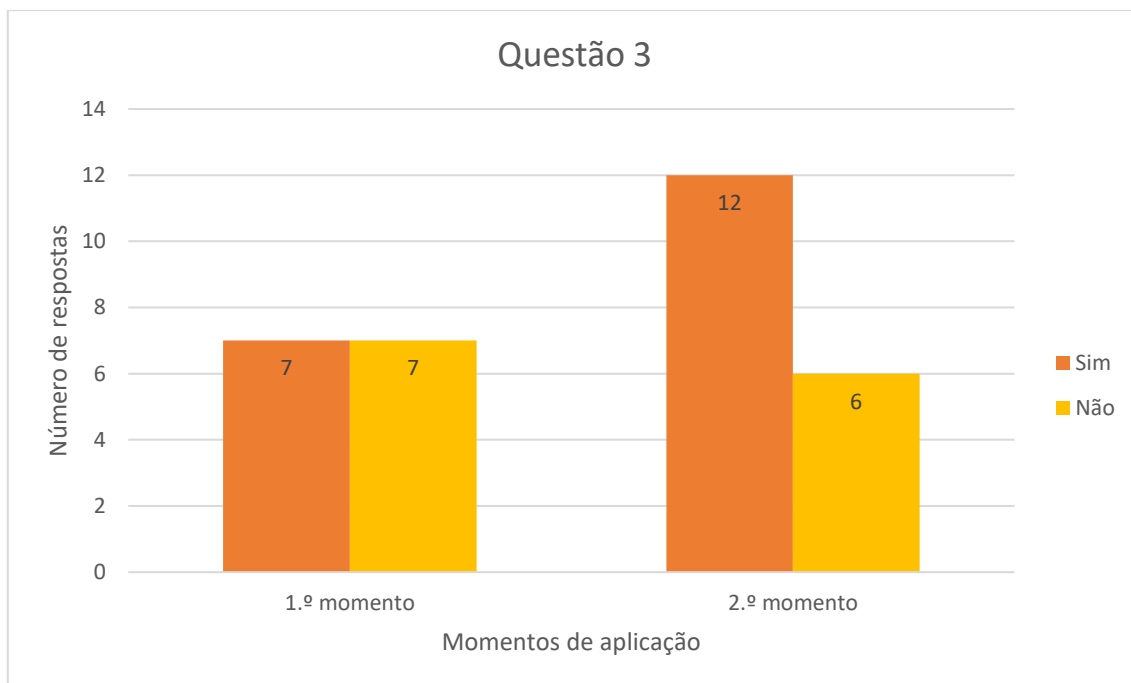


Figura AB8

Análise da categorização da 3.^a questão (“Se respondeste sim, dá exemplos para cada um dos casos.”) na 1.^a aplicação

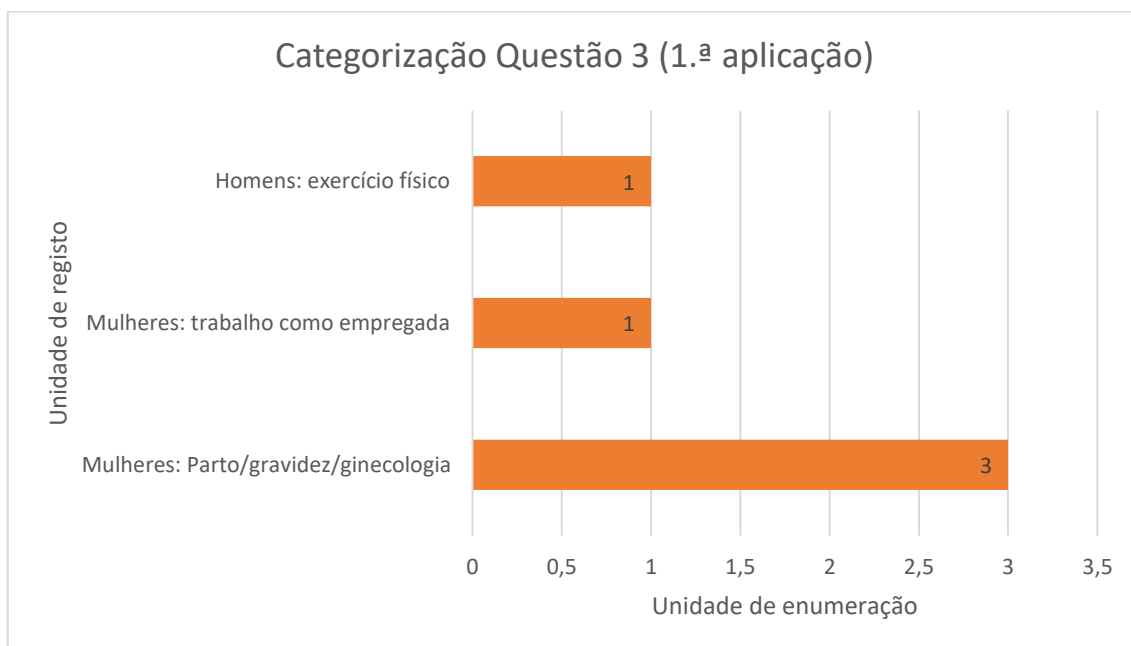


Figura AB9

Análise da categorização da 3.ª questão (“Se respondeste sim, dá exemplos para cada um dos casos.”) na 2.ª aplicação

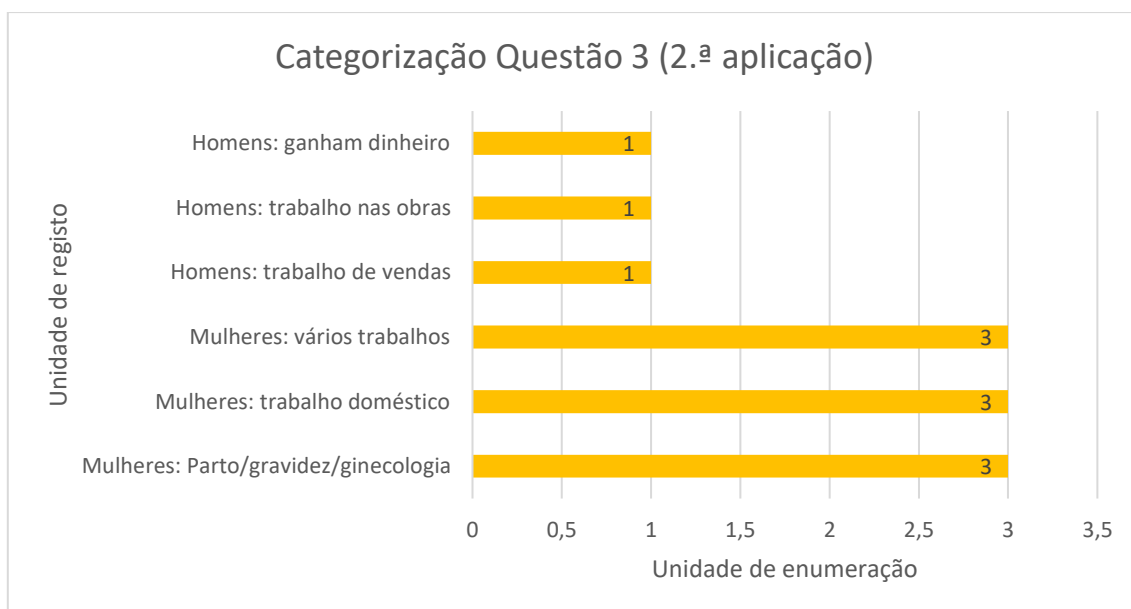


Tabela AB10

Análise da categorização da 3.ª questão (“Se respondeste sim, dá exemplos para cada um dos casos.”) na 1.ª aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Trabalhos realizados só <i>por mulheres</i>	Parto/ gravidez/ ginecologia	AP – trabalho de parto	3
		AF – apenas a mulher pode engravidar	
ZP - Médica ginecologista. Quanto a mim os ginecologistas femininos deveriam ser só para mulheres			
	Trabalho como empregada	HC - as mulheres muito geralmente são empregadas	1
Trabalhos realizados só <i>por homens</i>	Exercício físico	AP – Fazer calistenia e fisiculturismo	1

Outras respostas:

AG - “Mas eu não sei quais são os nomes”

LT - “Mas eu não sei qual é”

Tabela AB11

Análise da categorização da 3.ª questão (“Se respondeste sim, dá exemplos para cada um dos casos.”) na 2.ª aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Trabalhos realizados só por mulheres	Parto/ gravidez/ ginecologia	AP - o parto só as mulheres podem.	3
		AF - Trabalho de parto só mulheres podem fazer	
		LT - Sim porque os homens não podem engravidar.	
	Trabalho doméstico	AG - as mulheres só podiam ficar em casa.	3
		JM - lavar a loiça	
		NP - trabalhos domésticos e cuidar dos meninos	
	Vários trabalhos	DS - Nos restaurantes, polícia, médica.	3
		IB - As mulheres podem trabalhar no campo, como motorista e na imprensa e nas fábricas.	
		MeO - As mulheres podem fazer diferentes tipos de trabalho e os homens também	
Trabalhos realizados só por homens	Trabalho de vendas	AG - Os homens podiam vender coisas	1
	Trabalho nas obras	JM – pedreiro	1
	Ganham dinheiro	NP – Homens ganham dinheiro	1

Outra resposta:

MiO – Porque os homens reinavam e comandavam o país, mas as mulheres só podiam aceitar e não recusar, elas eram escravas e não podiam fazer nada.

Figura AB12

Comparação dos dados da 4.^a questão (“Quando há guerras ou invasões, achas que as mulheres participam na defesa do seu país?”) entre a 1.^a e 2.^a aplicação

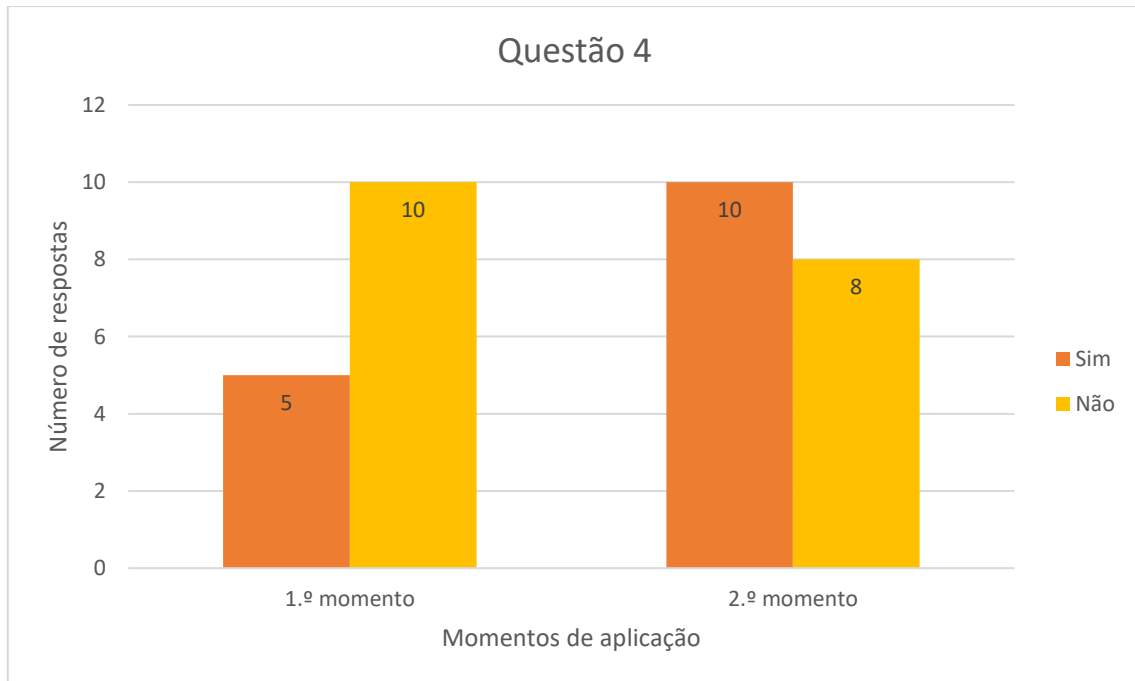


Figura AB13

Análise da categorização da 4.^a questão (“Como?”) na 1.^a aplicação

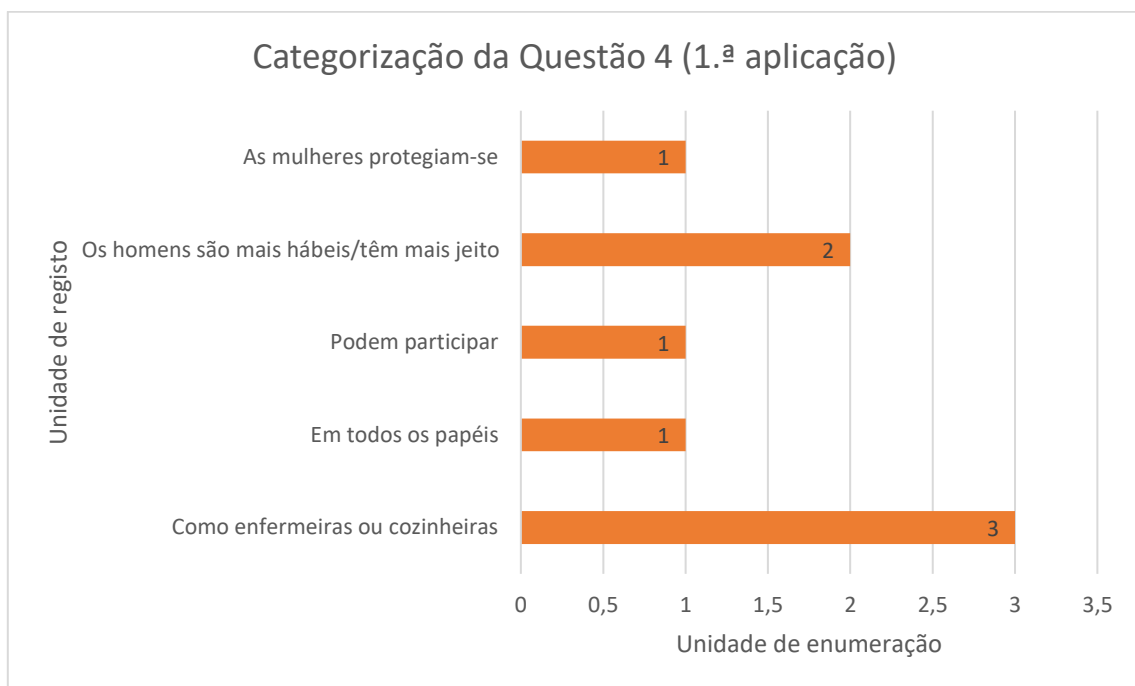


Figura AB14

Análise da categorização da 4.ª questão (“Como?”) na 2.ª aplicação

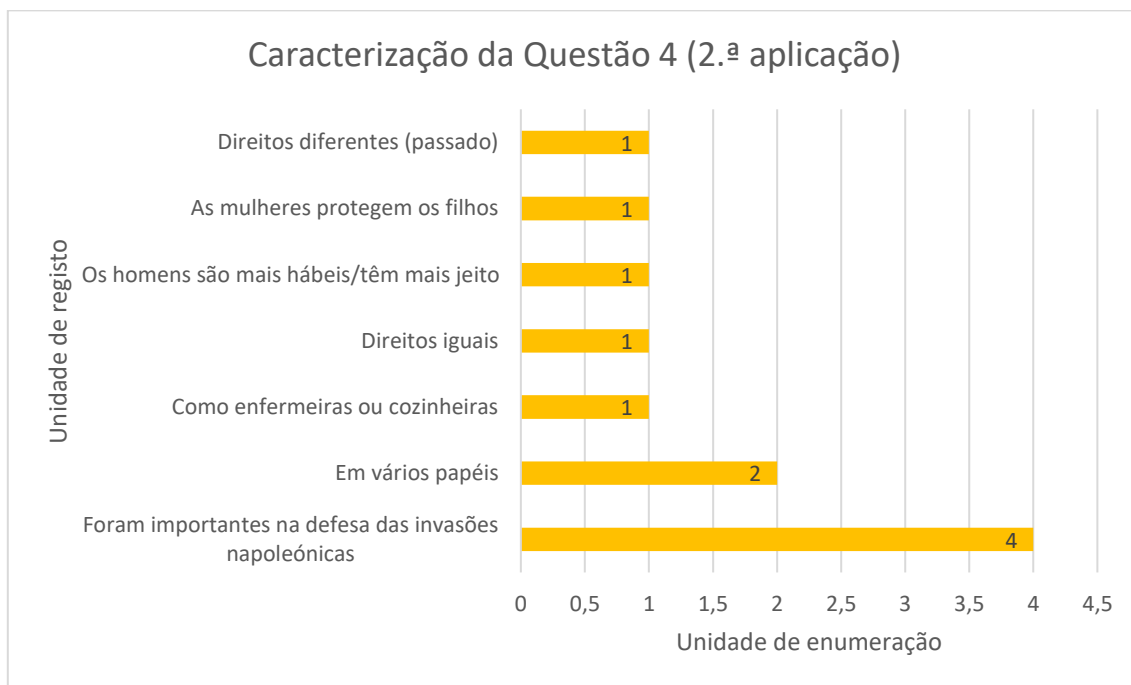


Tabela AB15

Análise da categorização da 4.ª questão (“Como?”) na 1.ª aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
As mulheres participam/participavam nas guerras ou invasões	Como enfermeiras ou cozinheiras	HC - Ajudam na enfermagem e a cozinhar	3
		JL - As mulheres quando há guerra são convocadas para serem cozinheiras, enfermeiras e etc... Para cuidarem dos militares feridos e socorrer os feridos.	
		MiO - Os homens combatem na guerra e as mulheres eram enfermeiras para cuidar dos homens feridos	
	Em todos os papéis	MM - Como comandantes (mas não há muitas ainda), a fazer comida para os militares	1

		sendo cozinheiras, enfermeiras e acho importante e relevante (e que os homens deviam ter em conta) as mulheres ficarem a tomar conta dos filhos porque se fosse pelos homens ninguém ficaria! (O que acho injusto)	
	Podem participar	MhM - Porque as mulheres podem participar nas guerras ou defender o país delas	1
Só os homens participam/participavam nas guerras ou invasões	Os homens são mais hábeis/têm mais jeito	AG - Porque os homens tem habilidades como resistência, velocidade e tem mais reflexos	2
		LT - Porque não são boas na guerra.	
	As mulheres protegiam-se	MeO - As mulheres se escondiam e se protegeram e os homens iam para a guerra	1

Outra resposta:

YZ – Não entrando.

Tabela AB16

Análise da categorização da 4.ª questão (“Como?”) na 2.ª aplicação

Quem respondeu “Sim”:

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
As mulheres são/foram importantes na defesa contra guerras ou invasões	Foram importantes na defesa das invasões napoleónicas	DS - (resistência aos exércitos napoleónicos)	4
		IB - As mulheres para defender os seus países elas utilizavam materiais de agricultura para lutar contra os invasores	
		LT - Faziam guerra para proteger o seu povo e o seu país.	

		MiO - As mulheres para defender o país elas participavam na guerra para proteger todo o mundo	
As mulheres participam/ participavam nas guerras ou invasões	Em vários papéis	HC - Hoje elas ajudam em batalha e médicas e outros trabalhos, no passado só médicas	2
		MM - No passado não, mas agora sim porque já podem ser comandantes e militares.	
	Como enfermeiras ou cozinheiras	JL - São convocadas para serem enfermeiras, cuidar dos feridos, cozinhar e etc.	1
	Direitos iguais	MhM - As mulheres hoje têm direitos iguais aos homens.	1
Só os homens participam/ participavam nas guerras ou invasões	Os homens são mais hábeis/ têm mais jeito	AG - Os homens têm mais talentos do que as mulheres por isso só eles vão.	1
	As mulheres protegem os filhos	AF - Normalmente os homens ficam para as guerras e as mulheres fogem com os filhos pela segurança	1
	Direitos diferentes (passado)	NP - Porque elas não tinham o direito de ir à guerra é perigoso	1

Outras respostas:

JM – bem

YZ – Não indo.

Figura AB17

Comparação dos dados da 5.ª questão (“Achas que seria importante que na disciplina de HGP se falasse mais sobre mulheres?”) entre a 1.ª e a 2.ª aplicação

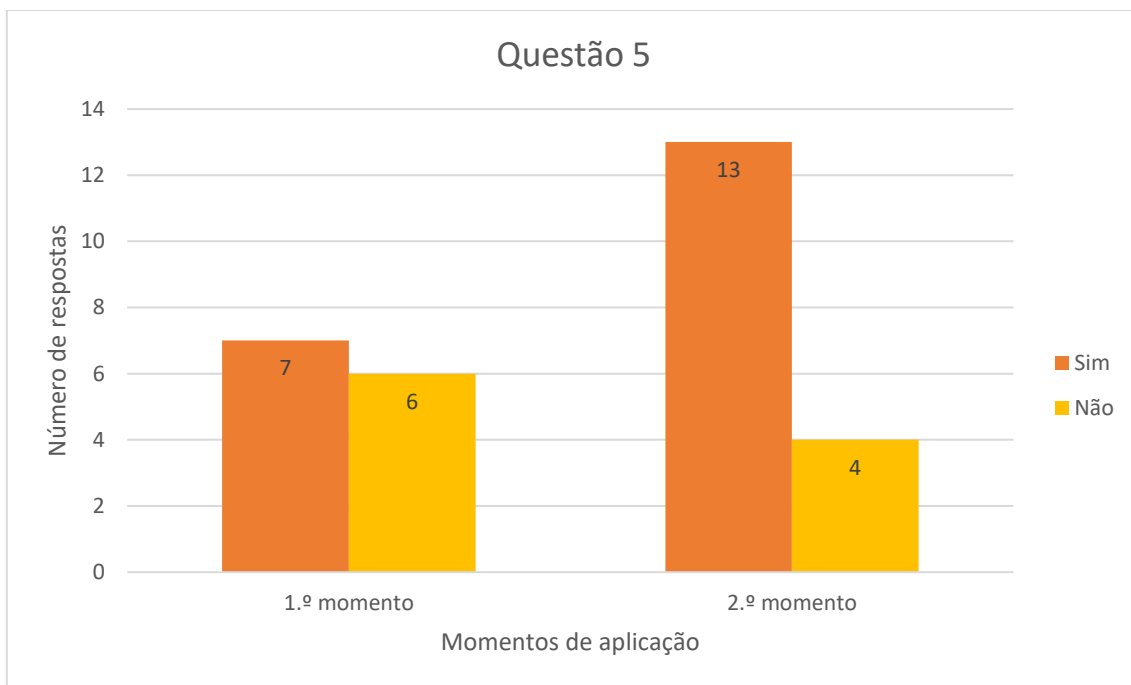


Figura AB18

Análise da categorização da 5.ª questão (“Porquê?”) na 1.ª aplicação

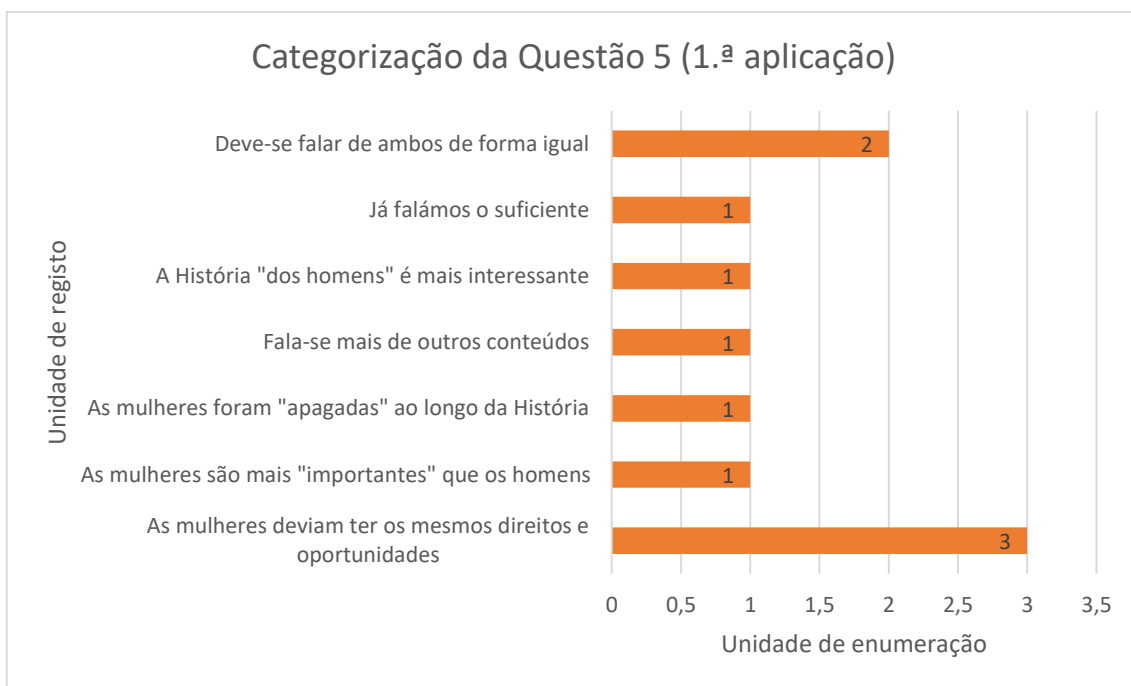


Figura AB19

Análise da categorização da 5.ª questão (“Porquê?”) na 2.ª aplicação

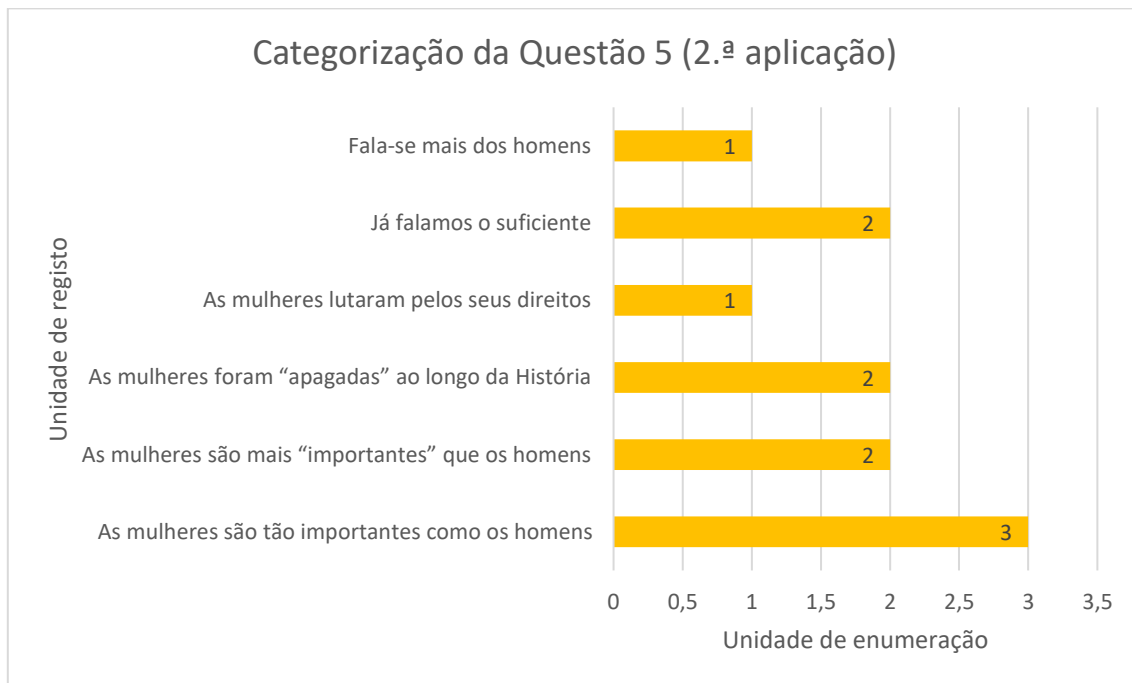


Tabela AB20

Categorização da 5.ª questão (“Porquê?”) na 1.ª aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Igualdade de oportunidades e direitos, independentemente do género	As mulheres deviam ter os mesmos direitos e oportunidades	AF - Nós mulheres deveríamos participar nas guerras e etc. pois há muitas mulheres com potencial.	3
		MiO - Porque as mulheres não tinham liberdade enquanto os homens mandavam em tudo	
		MhM - As mulheres também são humanas	
	As mulheres foram “apagadas”	MM - Porque ao longo da história “apagaram” as mulheres que fizeram muito pelo mundo sem ser “criar o mundo”	1

	ao longo da História	que já é uma coisa incrível, foram esquecidas e isso é horrível	
	Deve-se falar de ambos de igual forma	HC - Não, porque rainhas e reis são parcialmente citadas na história	2
		ZP - Porque é importante conhecer tanto as contribuições dos homens como das mulheres para a sociedade	
As mulheres são mais importantes	As mulheres são mais “importantes” que os homens	JL - As mulheres são mais importantes e os homens são demasiado traiçoeiros muitas vezes. E a maioria dos criminosos são homens.	1
É mais interessante falar-se dos homens	A História “dos homens” é mais interessante	AP - porquê, prefiro saber de homens importantes.	1
Fala-se o suficiente sobre mulheres	Já falamos o suficiente	AG - Falamos muito sobre isso	1
	Fala-se mais de outros conteúdos	MeO - porque nós falamos mais sobre o terramoto, tsunami e incêndio de 1755	1

Outras respostas:

JM – “Porque eu acho que não”

Tabela AB21

Categorização da 5.^a questão (“Porquê?”) na 2.^a aplicação

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Igualdade de oportunidade	As mulheres são tão importantes como os homens	AF - Mulheres têm que ser mais valorizadas na história por serem tão importantes como os homens	3

dades e direitos, independentemente do género		MhM - As mulheres também são humanas	
		LT - As mulheres devem ser mais importantes na História porque devem valorizar mais as mulheres.	
	As mulheres foram “apagadas” ao longo da História	MM - Porque as mulheres foram "apagadas" ao longo da história.	2
MiO - As mulheres são esquecidas e os homens não			
As mulheres lutaram pelos seus direitos	NP - Porque foram elas que se deram direitos e isso é muito importante	1	
As mulheres são mais importantes	As mulheres são mais “importantes” que os homens	JL - Porque para mim as mulheres são mais importantes que os homens.	2
		ZP - Porque mulheres fizeram muito mais do que os homens mas ninguém quer falar disso	
Fala-se o suficiente sobre mulheres	Já falamos o suficiente	AP - já falámos muitas vezes e nenhuma do Ronaldo	2
		AG - Já falamos muito sobre isso.	
	Fala-se mais dos homens	DS - fala-se mais dos terremotos e reis.	1

Outra resposta:

HC – Porque eu acho que todas as rainhas e outras mulheres na história

JM – Porque não

MeO - (respondeu a “o quê” em vez de “porquê”) Como elas eram no passado e nos tempos bem antigos

Figura AB22

Comparação dos dados da 6.ª questão (“Preenche a seguinte tabela com os nomes femininos e masculinos de personagens que te recordes da História de Portugal ou do Mundo (não precisas de preencher a tabela toda)”) entre a 1.ª e a 2.ª aplicação

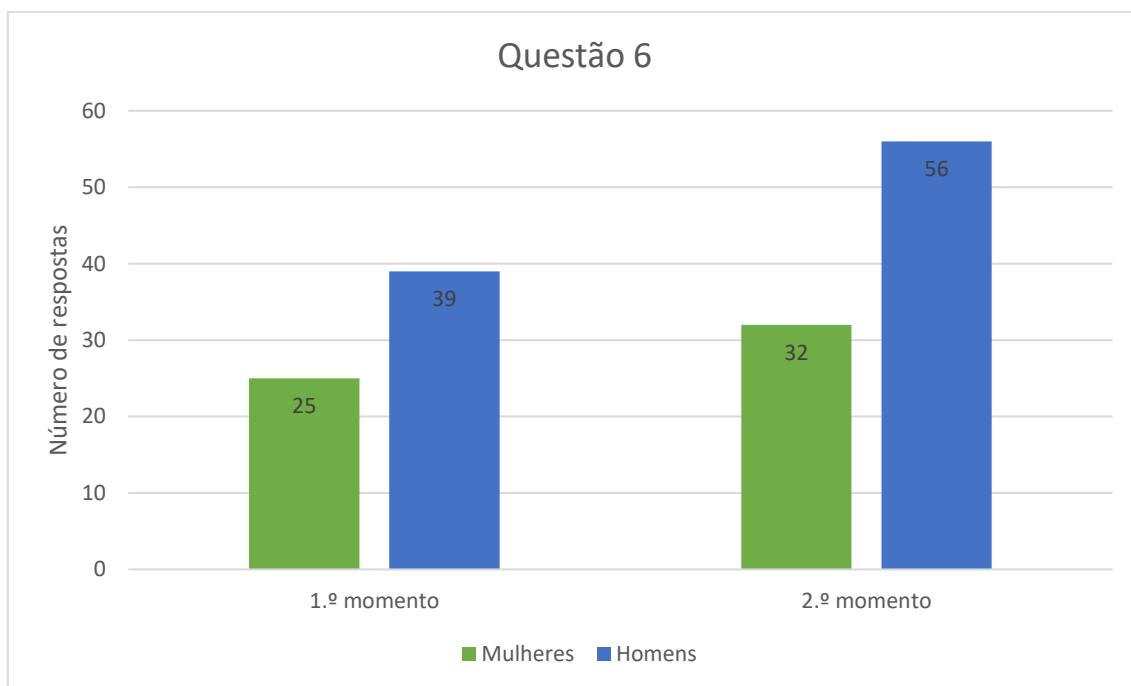


Tabela AB23

Levantamento dos nomes referidos na 6.ª questão (“Preenche a seguinte tabela com os nomes femininos e masculinos de personagens que te recordes da História de Portugal ou do Mundo (não precisas de preencher a tabela toda)”)

1.ª aplicação						2.ª aplicação					
Mulheres			Homens			Mulheres			Homens		
Nome	F.a	F.r.	Nome	F.a	F.r.	Nome	F.a	F.r.	Nome	F.a	F.r.
D. Maria	2	8%	D. Afonso Henriques	6	15,4%				D. Afonso Henriques	6	10,7%
D. Maria II	2	8%	Marquês de Pombal	5	12,8%				Marquês de Pombal	5	8,9%
D. Maria I	4	16%	D. José I	4	10,3%	D. Maria I	6	18,8%	D. José I	6	10,7%
D. Urraca	1	4%	D. José	1	2,6%	D. Urraca	1	3,1%	D. José	2	3,6%
D. Teresa	3	12%	D. João V	3	7,7%	D. Teresa	1	3,1%	D. João V	5	8,9%
Rosa Parks	1	4%	D. João VI	1	2,6%	Rosa Parks	1	3,1%			
Anne Frank	1	4%	D. Henrique	4	10,3%				D. Henrique	2	3,6%
Michele Obama	1	4%	D. Henrique II	1	2,6%	Michele Obama	1	3,1%	D. Henrique II	1	1,8%
Nina Simone	1	4%	Cristiano Ronaldo	2	5,1%	Nina Simone	1	3,1%	Cristiano Ronaldo	4	7,1%
Maria Callas	1	4%	D. Afonso	2	5,1%				D. Afonso	1	1,8%
Jane Goodall	1	4%	D. Afonso II	1	2,6%						
D. Carlota Joaquina	1	4%	D. Afonso III	1	2,6%	D. Carlota Joaquina	2	6,3%			
D. Maria Ana da Áustria	1	4%	D. Afonso VI	1	2,6%				D. Afonso VI	3	5,4%
Filipa de Lencaastre	1	4%	D. Raimundo	1	2,6%				D. Raimundo	1	1,8%

Isabel de Aragão	1	4%	D. Filipe	1	2,6%				D. Filipe	1	1,8%
Amália Rodrigues	1	4%	Barack Obama	1	2,6%						
Marie Curie	1	4%	D. Pedro	1	2,6%						
Joana D'Arc	1	4%	Vasco da Gama	1	2,6%				Vasco da Gama	1	1,8%
			Napoleão	1	2,6%				Napoleão	1	1,8%
			Leonardo da Vinci	1	2,6%				Leonardo da Vinci	1	1,8%
						Anna Yaroslavna	8	25%	D. João IV	2	3,6%
						Sandra Pires	2	6,3%	D. Pedro I	1	1,8%
						Imperatriz Wu	1	3,1%	D. Filipe I	1	1,8%
						Biba	1	3,1%	Mao Ze Dong	1	1,8%
						Maria Teresa Horta	3	9,4%	Neymar	1	1,8%
						Maria Antonieta	1	3,1%	Gibele	1	1,8%
						Whitney Houston	1	3,1%	Nelson Mandela	1	1,8%
						Coco Chanel	1	3,1%	Gandhi	1	1,8%
						Mãe do Ronaldo	1	3,1%	Picasso	1	1,8%
									D. João	2	3,6%
									D. Pedro II	1	1,8%
									Jean Junot	1	1,8%
									Louis XIV (Rei Sol)	1	1,8%
									D. Joaquim	1	1,8%

Total	25	100%	Total	39	100%	Total	32	100%	Total	56	100%
Total de nomes: 64 Percentagem de mulheres: 39% Percentagem de homens: 61%						Total de nomes: 88 Percentagem de mulheres: 36,3% Percentagem de homens: 63,6%					

Figura AB24

Análise da categorização da 7.ª questão (“O que é que aprendeste com os trabalhos que tu e os teus colegas apresentaram?”) na 2.ª aplicação

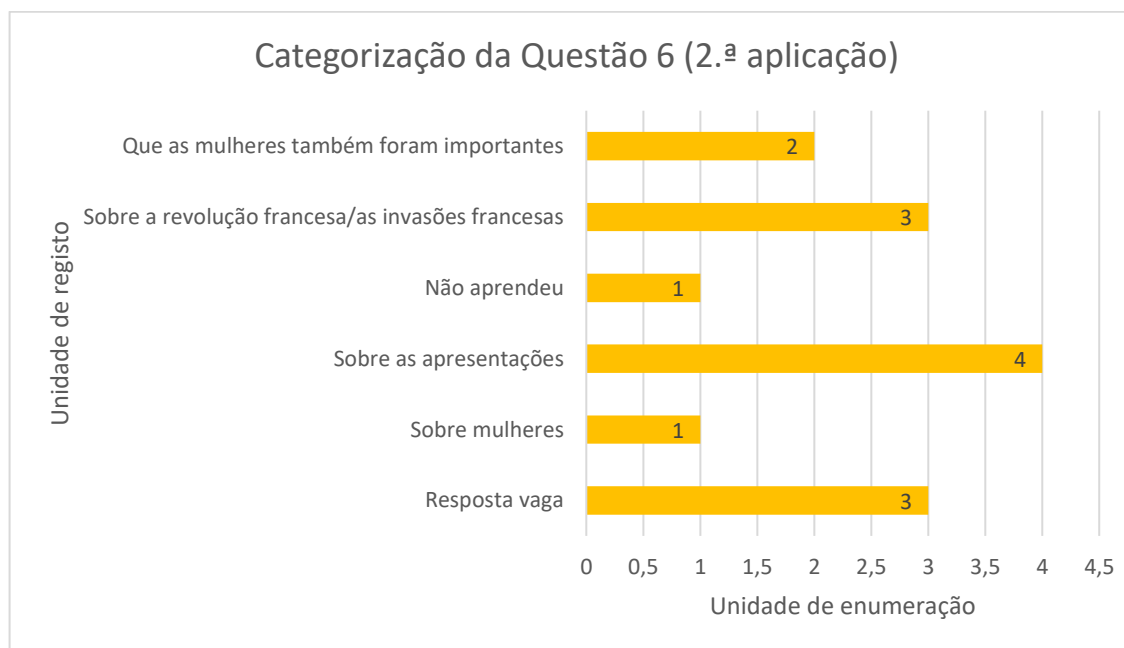


Tabela AB25

Categorização da 6.ª questão (“O que é que aprendeste com os trabalhos que tu e os teus colegas apresentaram?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Aprendeu	Resposta vaga	AT - Muitas coisas	3
		YZ - Aprendi sobre pessoas	
		MeO - Como pessoas antigas que eram muito famosas e que deixaram coisas na História.	
Não aprendeu	Não aprendeu	DS - Nada.	2
		IB – Nada.	
Aprendeu com as apresentações	Sobre as apresentações	AG - Aprendemos sobre as coisas que apresentámos, que lemos e escrevemos.	4
		AF - Eu aprendi que Anna de Kiev nasceu no séc. XI	
		HC - Conheci novas pessoas que são inspiradoras.	
		MiO - Com as mulheres mais importantes de cada país	
Aprendeu sobre os temas lecionados	Sobre a revolução francesa/as invasões francesas	JL - Não sei bem o que aprendi além da Invasão Francesa.	3
		MhM - Aprendemos sobre a revolução francesa	
		NP - Que Maria Antonieta foi guilhotinada	
Aprendeu mais sobre a ação das mulheres	Que as mulheres também foram importantes	LT - Eu aprendi que faziam guerra para proteger o seu povo e o seu país	2

		MM - Aprendi que houve muitas mulheres que marcaram a história dos seus países	
	Sobre mulheres	AP - Muito sobre as mulheres.	1

ANEXO AC

Análise das respostas aos guiões sobre as Declarações

Figura AC1

Análise da categorização das respostas à questão 1.1 (“O que são “direitos”?”)

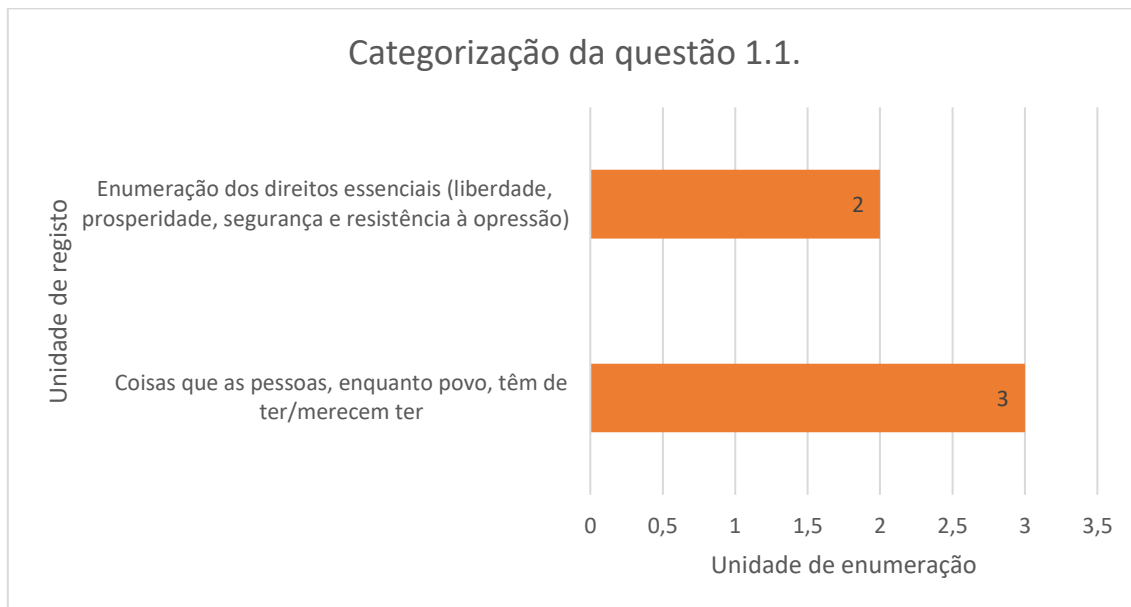


Tabela AC2

Categorização das respostas à questão 1.1 (“O que são “direitos”?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Definição do conceito de “direitos”	Coisas que as pessoas, enquanto povo, têm de ter/merecem ter	AP – Os direitos são o que as pessoas têm direito enquanto povo.	3
		MM – São coisas que as pessoas têm que ter tipo liberdade	
		YZ – São uma coisa que nós merecemos.	
Enumeração dos direitos	Enumeração dos direitos essenciais (liberdade, prosperidade, segurança e resistência à opressão)	AF – Os direitos são liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.	2
		JL – Os direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.	

Figura AC3

Análise da categorização das respostas à questão 1.2 (“Quais são os direitos referidos na Declaração? Observa o 2.º artigo.”)

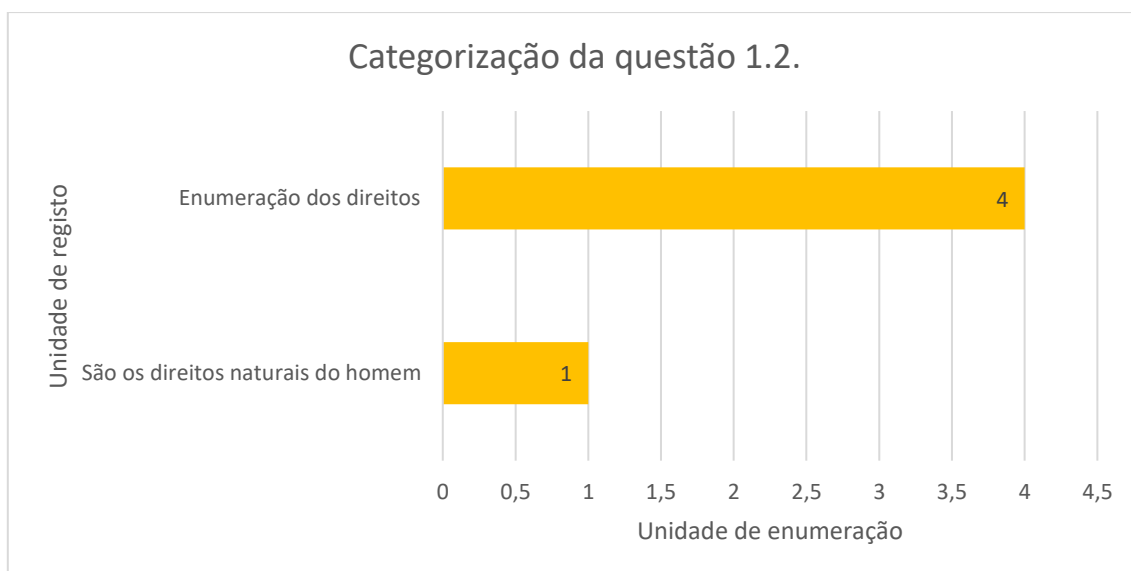


Tabela AC4

Categorização das respostas à questão 1.2 (“Quais são os direitos referidos na Declaração? Observa o 2.º artigo.”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Explicação dos direitos	São os direitos naturais do homem	AP - "... Direitos naturais e imprescritíveis do homem."	1
Enumeração dos direitos	Enumeração dos direitos	AF - liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão	4
		JL - Os direitos referidos na Declaração são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.	
		MM - Liberdade, prosperidade e segurança.	
		YZ - Liberdade, prosperidade, segurança e resistência	

Figura AC5

Análise da categorização das respostas à questão 1.3 (“Ao ler a Declaração, achas que as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens? Porquê?”)

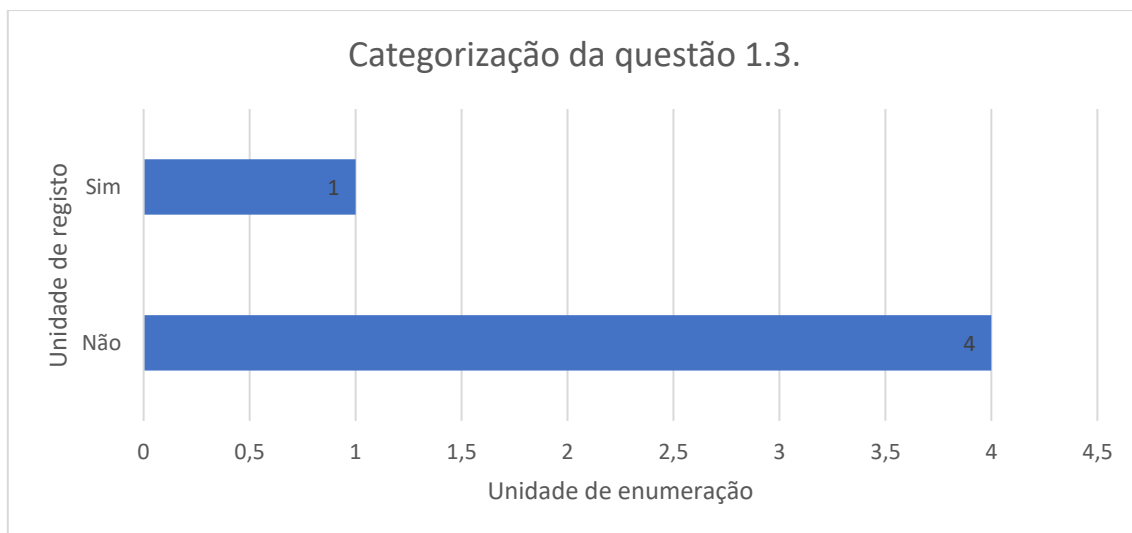


Tabela AC6

Categorização das respostas à questão 1.3 (“Ao ler a Declaração, achas que as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens? Porquê?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Não	Não	AP – Não.	4
		AF - Não, porque os homens em 1789 tinham mais direitos que as mulheres	
		JL - Eu acho que neste momento não porque em todos estes artigos dizem que todos os "HOMENS" são iguais, são livres e não serão julgados sem razão. E nenhum deles falava sobre as Mulheres.	
YZ - Não, porque elas tinham menos direitos			
Sim	Sim	MM - Sim, mas os das mulheres não eram respeitados.	1

Figura AC7

Análise da categorização das respostas à questão 2.1 (“Porque é que Olympe de Gouges sentiu necessidade de escrever uma nova declaração?”)

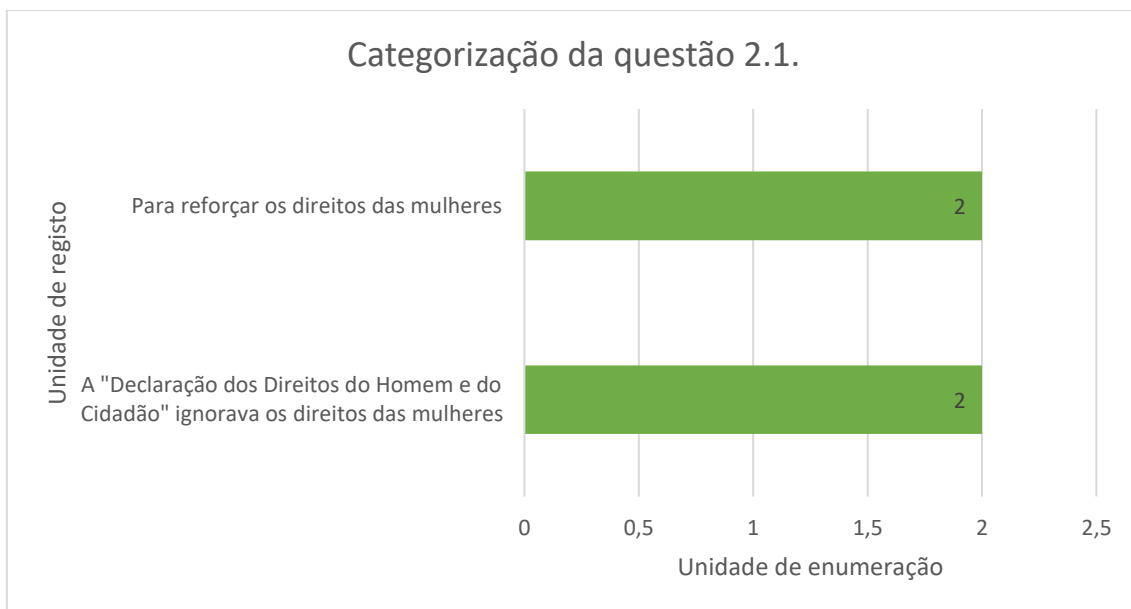


Tabela AC8

Categorização das respostas à questão 2.1 (“Porque é que Olympe de Gouges sentiu necessidade de escrever uma nova declaração?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Os direitos das mulheres eram ignorados	A “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” ignorava os direitos das mulheres	AF - Porque a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" ignorava os direitos das mulheres.	2
		JL - A Olympe de Gouges escreveu esta nova declaração porque na primeira declaração os homens ignoraram todos os direitos que as Mulheres deviam ter como os homens.	
Reforço dos direitos das mulheres	Para reforçar os direitos das mulheres	MM - Para vincar os direitos.	2
		YZ - Para os direitos das mulheres	

Figura AC9

Análise da categorização das respostas à questão 2.2 (“Indica uma diferença entre as duas declarações.”)

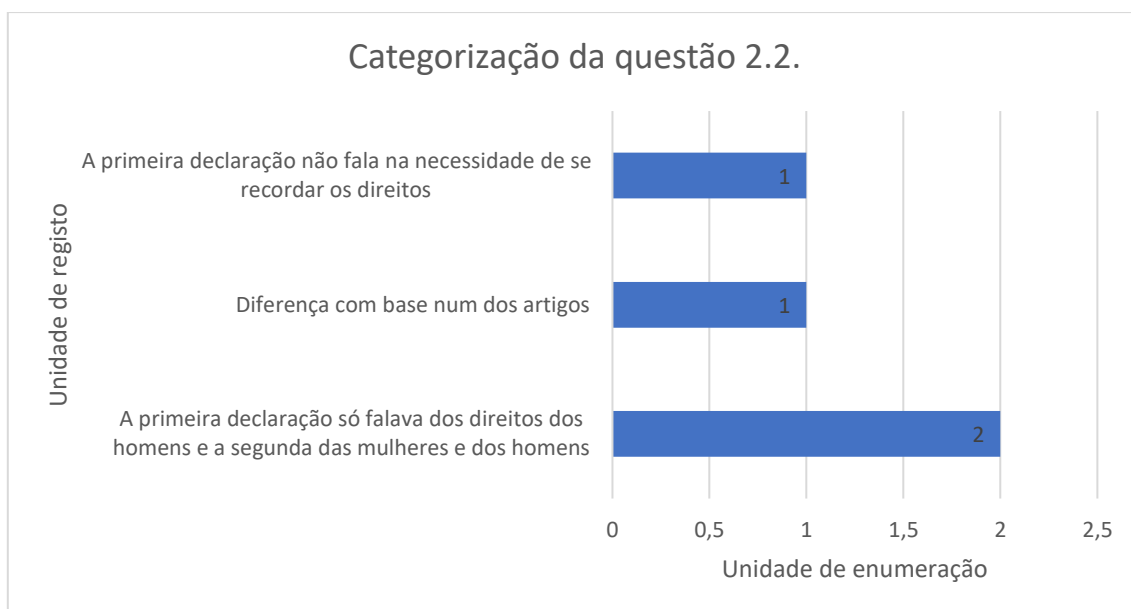


Tabela AC10

Categorização das respostas à questão 2.2 (“Indica uma diferença entre as duas declarações.”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Apenas a segunda declaração tem em conta os direitos das mulheres	A primeira declaração só falava dos direitos dos homens e a segunda das mulheres e dos homens	AP - na primeira as mulheres não tinham direitos e no segundo sim.	2
		JL - Na primeira declaração só falava sobre os direitos dos homens, mas na segunda declaração não só falava sobre os direitos que as Mulheres deviam ter, também falaram nos homens.	

Um dos artigos tem uma construção frásica diferente	Diferença com base num dos artigos	AF - A diferença entre as duas declarações é o artigo 7.	1
Apenas a segunda declaração tem em conta a necessidade de recordar os direitos	A primeira declaração não fala na necessidade de se recordar os direitos	MM - Na declaração do homem não vinca que tem que recordar esses direitos.	1

Figura AC11

Análise da categorização das respostas à questão 2.3 (“Achas justo que as mulheres não tenham sido incluídas na primeira declaração? Porquê?”)

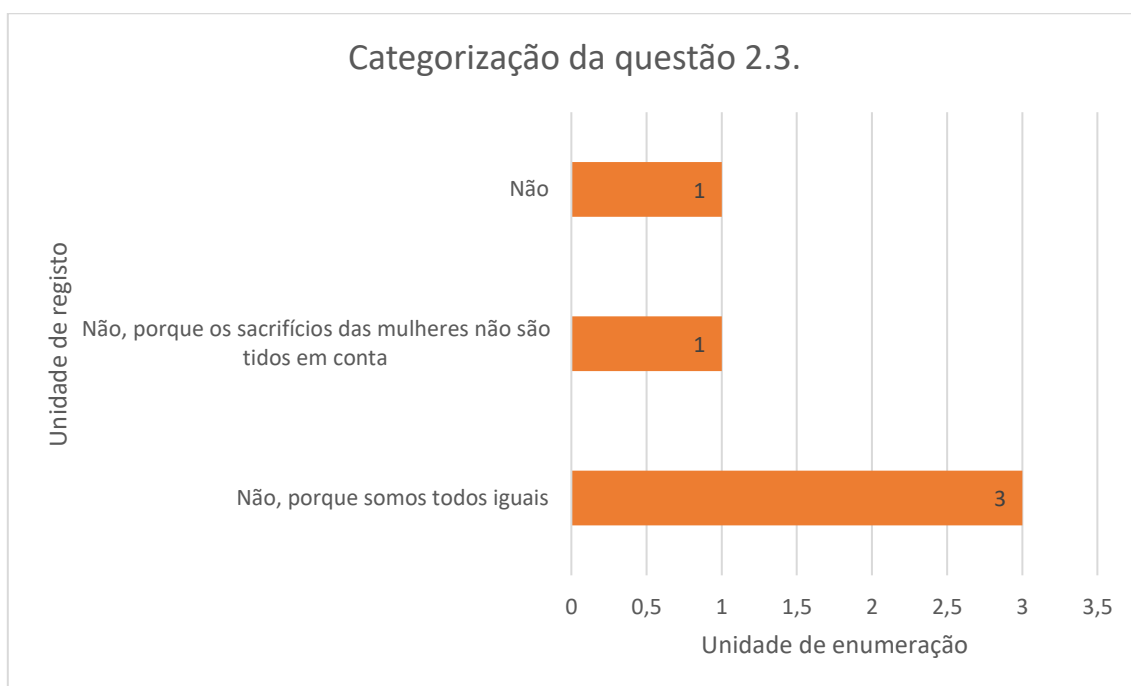


Tabela AC12

Categorização das respostas à questão 2.3 (“Achas justo que as mulheres não tenham sido incluídas na primeira declaração? Porquê?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Todos/as devemos ter os mesmos direitos, independentemente do género	Não, porque somos todos iguais	AP - Não porque somos todos iguais.	3
		AF - Não pois mulheres têm de ter os mesmos direitos que os homens.	
MM - Não, não acho. Porque elas também são pessoas e têm que ter direitos.			
Não é justo que as mulheres não estejam incluídas na primeira declaração	Não	JL - Não, porque as Mulheres também ajudaram muito na Revolução e etc. Deram esforço, tiveram sacrifícios e muito mais. Mas só os homens são beneficiados isto não faz muito sentido.	1
		YZ - Não, porque sim.	

Figura AC13

Análise da categorização das respostas à questão 2.4 (“Achas que hoje era possível criar leis que só dessem direitos aos homens?”)

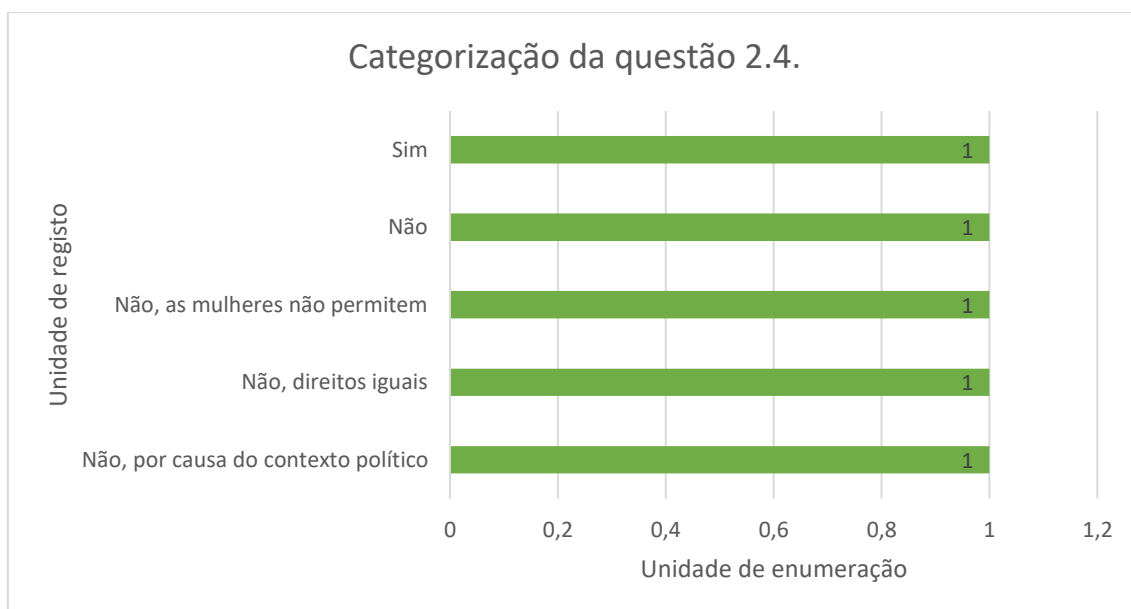


Tabela AC14

Categorização das respostas à questão 2.4 (“Achas que hoje era possível criar leis que só dessem direitos aos homens?”)

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Não é possível criar leis que só deem direitos aos homens	Não, por causa do contexto político	AP - Não por causa da república.	1
	Não, direitos iguais	JL - Não. Os homens e as Mulheres têm os mesmos direitos.	1
	Não, as mulheres não permitem	MM - Não, porque as mulheres opõem-se.	1
	Não	AF – Não.	1
É possível criar leis que só deem direitos aos homens	Sim	YZ – Sim.	1

ANEXO AD
Análise dos desenhos

Figura AD1

Análise da dos elementos presentes nos desenhos

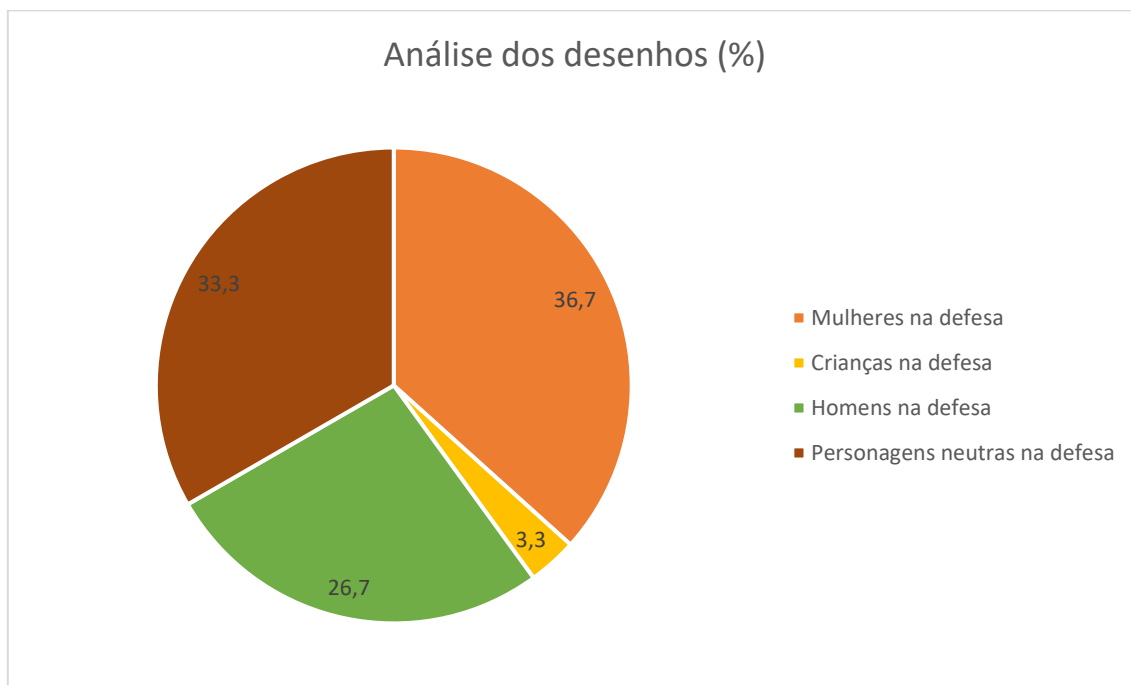


Tabela AD2*Levantamento dos elementos presentes nos desenhos*

	Mulheres na defesa	Crianças na defesa	Homens na defesa	Personagens neutras na defesa
AS				
AT				
AP				
AG				
AF	4		1	
DS				2
HC	1	1		
IB				
JL				
JM	1		2	
LT	4		4	
MM	1		1	
MeO				
MiO				
MhM				3
NP				2
RS				
US				
YZ				3
ZP				
Total	11	1	8	10

ANEXO AE
Análise dos trabalhos sobre
figuras históricas
femininas

Tabela AE1*Levantamento das informações presentes nos trabalhos*

Brasil		
Parâmetros	Sandra Pires (medalha de ouro na modalidade de Voleibol)	Maurren Maggi (medalha de ouro na modalidade de salto em comprimento)
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Sandra Pires, nasceu a 16 de junho de 1973	Maurren Maggi, nasceu a 25 de junho de 1976 em São Carlos (interior de São Paulo)
Em que estudou e qual a sua profissão?	Voleibolista profissional	Atleta profissional
Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida?	Desporto – voleibol	Desporto – atletismo
Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	Primeira medalha de ouro olímpica de grupo no Brasil	Primeira medalha de ouro olímpica individual no Brasil
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.		
China		
Parâmetros	Wu Zetian (imperatriz da China)	
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Wu Zetian, nasceu a 17 de fevereiro de 624 em Guangyuan e morreu a 16 de dezembro de 705 em Luoyang	
Em que estudou e qual a sua profissão?		
Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida?	Política – imperatriz	

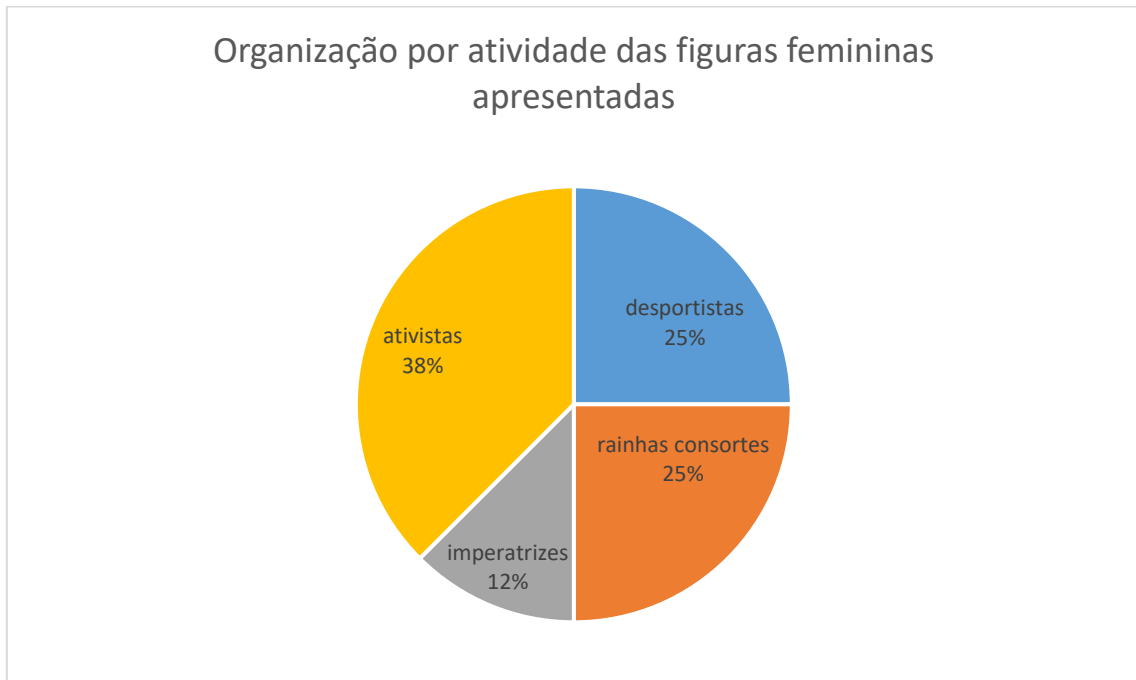
Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	Reinou como soberana o Império Chinês, proclamando a sua própria dinastia (Zhou)	
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.	Única mulher na História da China a ocupar o trono imperial, reinando como soberana.	
Portugal		
Parâmetros	Maria Teresa Horta (escritora e ativista)	Ana de Castro Osório (escritora e ativista)
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Maria Teresa Horta, nasceu a 20 de maio de 1937 em Lisboa e morreu a 4 de fevereiro de 2025.	Ana de Castro Osório
Em que estudou e qual a sua profissão?	Escritora e jornalista	Escritora
Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida?	Ativismo, literatura	Literatura
Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	Escrita de livros sobre o que estava mal no país (ditadura) e perseguições pela polícia, tendo resistido.	Escrita e publicação de literatura infantil.
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.		
Paquistão		
Parâmetros	Malala Yousafzai (ativista)	
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Malala Yousafzai, nasceu a 12 de julho de 1997 em Mingora (Paquistão)	
Em que estudou e qual a sua profissão?		

Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida?	Ativismo
Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	Tentativa de assassinato por parte do grupo talibã.
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.	Defesa dos direitos humanos para a educação de mulheres e crianças.
França/Áustria	
Parâmetros	Maria Antonieta (rainha de França)
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Maria Antónia Josefa Joana, nasceu em 1755 na Áustria e morreu em 1793 em Paris.
Em que estudou e qual a sua profissão?	Casou-se com Luís XVI e tornou-se rainha quando ele subiu ao trono.
Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida?	Política - rainha
Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	A Revolução Francesa, que levou à queda da monarquia e à sua morte.
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.	Simboliza o fim da monarquia absoluta na França. Foi retratada como um ícone de decadência e vítima da Revolução.
Ucrânia/França	
Parâmetros	Anna Yaroslavna (rainha de França)
Nome, data e local de nascimento (e de morte).	Anna Yaroslavna, nasceu no século XI em Kiev.
Em que estudou e qual a sua profissão.	Casou-se com Henrique XI e tornou-se rainha.
Em que áreas da sociedade é que ficou mais conhecida.	Política - rainha

Acontecimentos que mais marcaram a sua vida.	Levou cultura e conhecimento para a corte francesa, influenciando a educação e a religião em França.
Resumo da importância dessa pessoa para a vida da sociedade.	Foi uma líder sábia, que ajudou a conectar o Oriente e o Ocidente, influenciando a história europeia.

Figura AE2

Análise das atividades das figuras femininas apresentadas



ANEXO AF

Análise das respostas dadas
em aula pelos/as alunos/as
(gravações áudio)

Tabela AF1

Categorização das respostas

Aula de dia 25/02/2025			
Revolução Francesa			
Categoria	Unidade de registro (unidade de enumeração)	Momentos das atividades	Evidências/Unidades de contexto
Referência às mulheres	Referência às mulheres (1/4)	Diálogo sobre a Revolução Francesa	<p>Professora Estagiária: Era igualdade de...</p> <p>Vários/as alunos/as: Todos.</p> <p>Professora Estagiária: Todos, incluindo quem?</p> <p>Aluno YZ: Escravos</p> <p>Professora Estagiária: Sim. E mais quem?</p> <p>Aluno YZ: <u>Mulheres.</u></p>
Aula de dia 26/02/2025			
Revolução Francesa			
Categoria	Unidade de registro (unidade de enumeração)	Momentos das atividades	Evidências/Unidades de contexto
Referência às mulheres	Referência ao Dia da Mulher (1/1)	Contextualização das apresentações	<p>Professora Estagiária: Alguém sabe o que é que se comemora no dia 8 de Março?</p> <p>Aluno JM: <u>O Dia da Mulher</u>, não?</p>
Ideias estereotipadas	Visão estereotipada (1/1)		<p>Aluno YZ: <u>Existe o dia do homem?</u></p>
Referência às mulheres	Referência às mulheres (2/4)	Observação de uma imagem	<p>Professora Estagiária: Olhando para a imagem que eu tinha pedido para vocês observarem das páginas 34 e 35. Essa aí</p>

		do manual alusiva à Revolução Francesa	do fundo... Que ambiente é que nós conseguimos ver nessa imagem? Aluno DS: Guerra. Aluno JM: <u>Mulher a matar.</u>
	Referência ao papel das mulheres na Revolução Francesa (1/4)		Professora Estagiária: Olhem e há mulheres aqui nesta imagem? Vários alunos: Sim! Professora Estagiária: Muitas ou poucas? Uma aluna: Poucas. Professora Estagiária: Poucas? Aluno JM: E crianças. Muitas! Outros/as alunos/as: Muitas.
	Referência ao papel das mulheres na Revolução Francesa (2/4)		Professora Estagiária: E o que é que elas estão a fazer? Estão paradinhas a olhar? Vários/as alunos/as: Não. Aluno NP: <u>A lutar.</u>
	Referência ao papel das mulheres na Revolução Francesa (3/4)		Professora Estagiária: Ou seja, isto não foi uma revolução só de homens, pois não? Vários/as alunos/as: Não! Aluno DS: <u>Foi de mulheres</u> e de crianças.
	Referência ao papel das mulheres na Revolução Francesa (4/4)	Visualização de um excerto da série <i>Era Uma Vez o Homem</i>	Professora Estagiária: Estávamos aqui a ouvir umas senhoras... Aluno JM: Querem o pão, que têm fome e querem o pão. Aluno NP: <u>Estão a mostrar que as mulheres também fizeram coisas e não só os homens.</u>

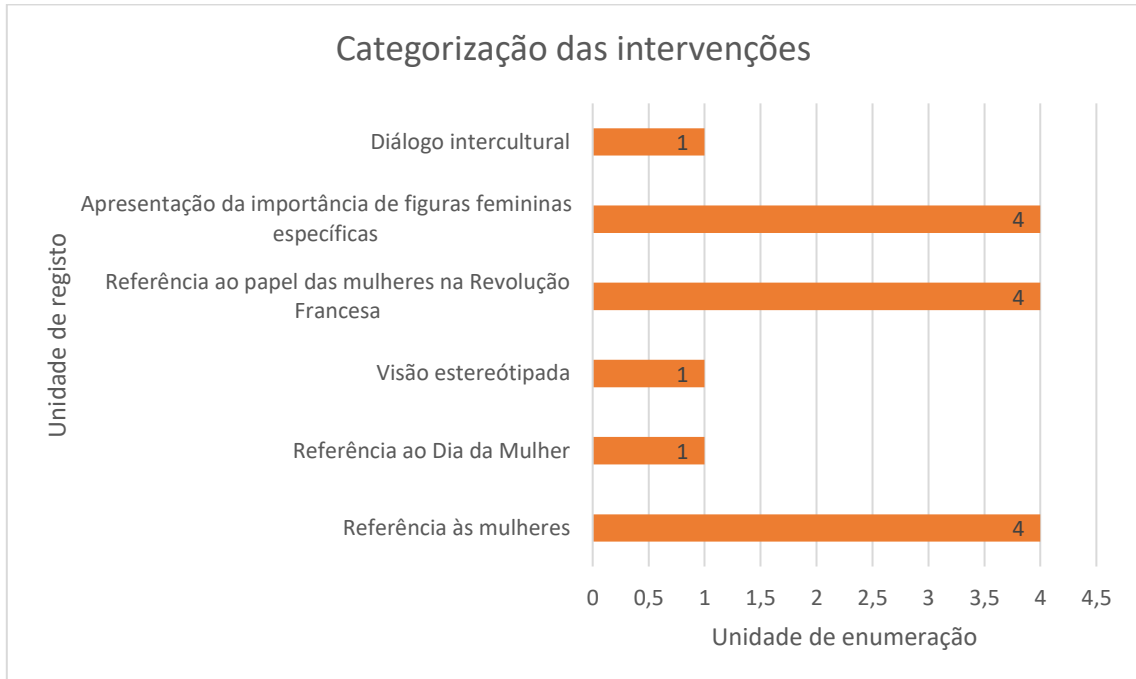
	Referência às mulheres (3/4)	Revisão sobre o que se falou na aula	Aluna AF: Sobre a <u>revolução da mulher</u> .
Aula de dia 11/03/2025 Invasões Francesas			
Categoria	Unidade de registro (unidade de enumeração)	Momentos das atividades	Evidências/Unidades de contexto
Referência às mulheres	Referência às mulheres (4/4)	Observação de uma imagem do manual	Professora Estagiária: E as pessoas do povo são só homens? Vários/as alunos/as: Não. Aluna HC: <u>São mulheres também.</u>
Aula de dia 12/03/2025 Apresentações			
Categoria	Unidade de registro (unidade de enumeração)	Momentos das atividades	Evidências/Unidades de contexto
Referência às mulheres	Apresentação da importância de figuras femininas específicas (1/4)	Apresentação de trabalhos	Aluna MM: Porque é que Maria Teresa Horta foi importante? Maria era escritora e jornalista no tempo da ditadura. <u>Escreveu livros sobre o que estava mal no país, o que nessa altura era estritamente proibido e era uma ativista que lutava pelos direitos das Mulheres.</u> Foi perseguida pela polícia, mas mesmo assim continuou, por isso é que é uma mulher importante.
	Apresentação da importância de		Aluno MhM: [Malala Yousafzai] Ela <u>é uma defensora dos direitos humanos para a educação de mulheres e crianças</u>

	<p>figuras femininas específicas (2/4)</p>		<p>na sua cidade, onde os Talibãs às vezes param as meninas de ir à escola.</p>
<p>Diálogo intercultural</p>	<p>Diálogo intercultural (1/1)</p>		<p>Aluno NP: E outra pergunta. (...) O que é que está escrito depois de Malala Yousafzai?</p> <p>Aluno MhM: É o nome dela escrito em árabe.</p> <p>Aluno NP: Sim eu sei. MhM tu consegues ler isso? Podes ler?</p> <p>Aluno MhM: Mas é igual.</p> <p>Aluno NP: Mas podes dizer na tua língua?</p> <p>Aluno MhM: Malala Yousafzai. [aponta para o que está a ler, da direita para a esquerda]</p> <p>Aluno NP: Hã? Isso lê-se assim?</p> <p>Um aluno: É ao contrário da gente!</p> <p>Professora Estagiária: Pois é.</p>
<p>Referência às mulheres</p>	<p>Apresentação da importância de figuras femininas específicas (3/4)</p>		<p>Aluna AF: Maurren Maggi venceu no salto em distância, tornando se a <u>primeira brasileira mulher ao conquistar o mundo olímpico individualmente.</u></p>
	<p>Apresentação da importância de figuras femininas específicas (4/4)</p>		<p>Aluna JL: Wu Zetian, também conhecida como Imperatriz Wu, foi a <u>única mulher na história da China que ocupou o trono imperial,</u> (...) foi a única que reinou como soberana. Soberana é mesmo como o rei, aquela pessoa que tem mais poder. E ela chegou a criar a</p>

		sua própria dinastia, que se chama Zhou.
--	--	--

Figura AF2

Análise da categorização das respostas



ANEXO AG
Enunciado do guião de
exploração sobre as
Declarações dos Direitos

Nome: _____ Data: _____

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

No contexto da Revolução Francesa, foi aprovado, em 1789, um documento chamado “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, que expunha as liberdades e os direitos dos homens, partindo do princípio de que “todos os homens nascem livres e com direitos iguais”:

1. LÊ UM EXCERTO DA “DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO”

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, [...] resolveram expor, numa declaração solene, os direitos [...] do homem, para que essa declaração [...] lhes lembre permanentemente os seus direitos e deveres; [...]

Por conseguinte, a Assembleia Nacional reconhece e declara [...] os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Artigo 1.º - Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. [...]

Artigo 2.º - A finalidade de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão. [...]

Artigo 7.º - Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei [...] mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente, caso contrário torna-se culpado de resistência. [...]

Artigo 11.º - A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, [...].

Fonte: <https://pt.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao> (Adaptado)

1.1. O que são "direitos"?

1.2. Quais são os direitos referidos na Declaração? Observa o 2.º artigo.

1.3. Ao ler a Declaração, achas que as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens? Porquê?

Depois da aprovação da "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", que ignorava os direitos das mulheres, a filósofa Olympe de Gouges responde com a "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã", no ano de 1791.

2. LÊ AGORA UM EXCERTO DA "DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ".

As mães, filhas e irmãs, representantes da nação, ordenam ser constituídas em assembleia nacional [...] resolveram expor numa declaração solene os direitos [...] da mulher, para que esta declaração, [...] lhes recorde constantemente os seus direitos e deveres [...].

Consequentemente, o sexo superior na beleza como na coragem, no sofrimento materno, reconhece e declara [...] os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã.

Artigo 1.º - A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. [...]

Artigo 2.º - O objetivo de todas as associações políticas é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do Homem: estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, acima de tudo, a resistência à opressão. [...]

Artigo 7.º - Nenhuma mulher está excluída; é acusada, presa e detida nos casos determinados na Lei. As mulheres obedecem como os homens a esta Lei rigorosa. [...]

Artigo 11.º - A livre comunicação de pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, uma vez que esta liberdade assegura a legitimidade dos pais para com os seus filhos. [...]

Fonte: <https://pt.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao> (Adaptado)

2.1. Porque é que Olympe de Gouges sentiu necessidade de escrever uma nova declaração?

2.2. Indica uma diferença entre as duas declarações.

2.3. Achas justo que as mulheres não tenham sido incluídas na primeira declaração? Porquê?

2.4. Achas que hoje era possível criar leis que só dessem direitos aos homens?

ANEXO AH
Desenhos dos/as alunos/as

Figura AH1

Desenho Aluno JM

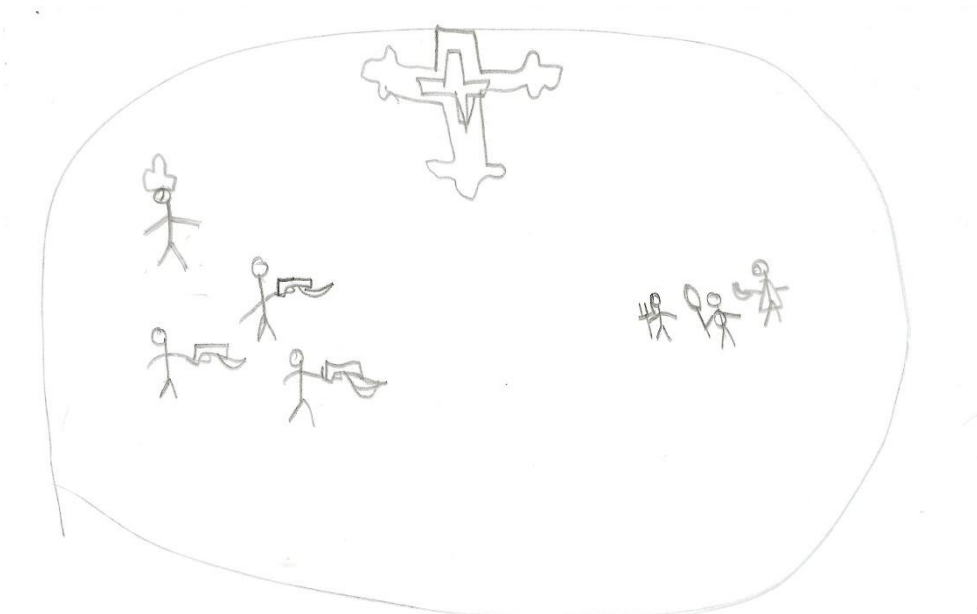


Figura AH2

Desenho Aluna LT

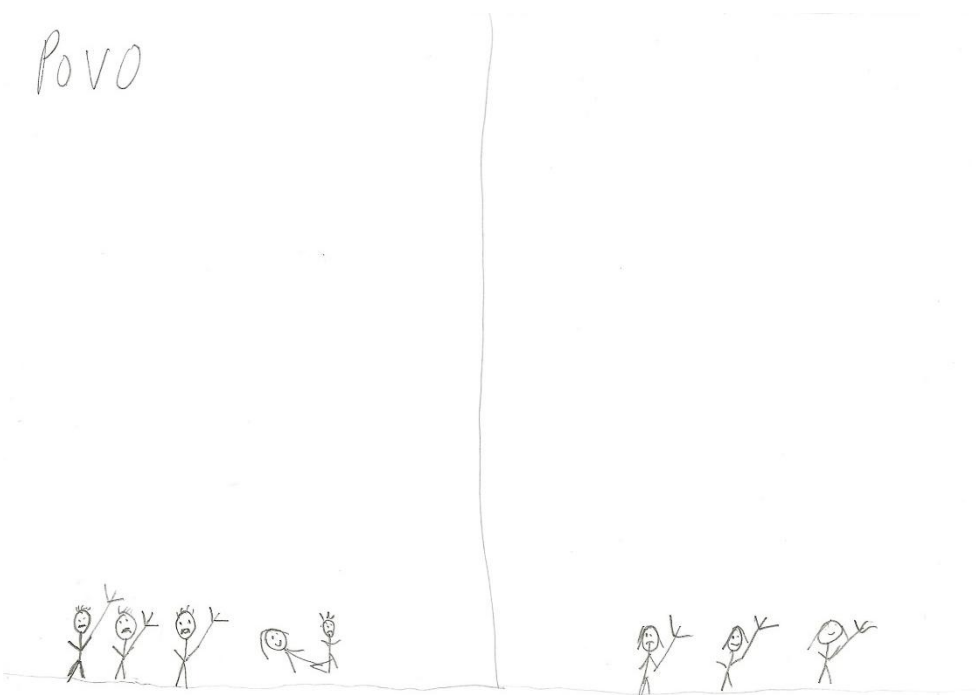


Figura AH3

Desenho Aluna HC



Figura AH4

Desenho Aluno DS



Figura AH5

Desenho Aluno DS

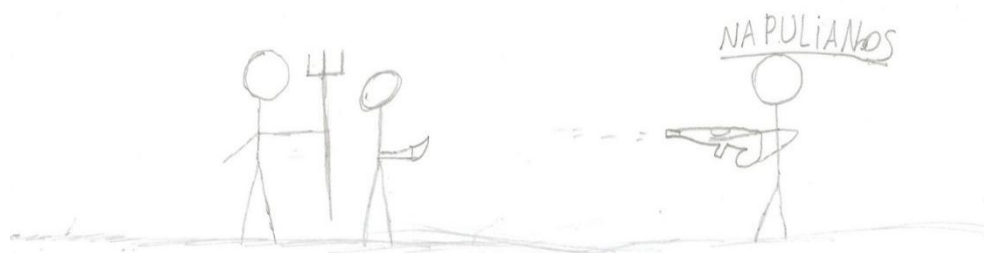


Figura AH6

Desenho Aluna AF



Figura AH7

Desenho Aluna MM



Figura AH8

Desenho Aluno MhM

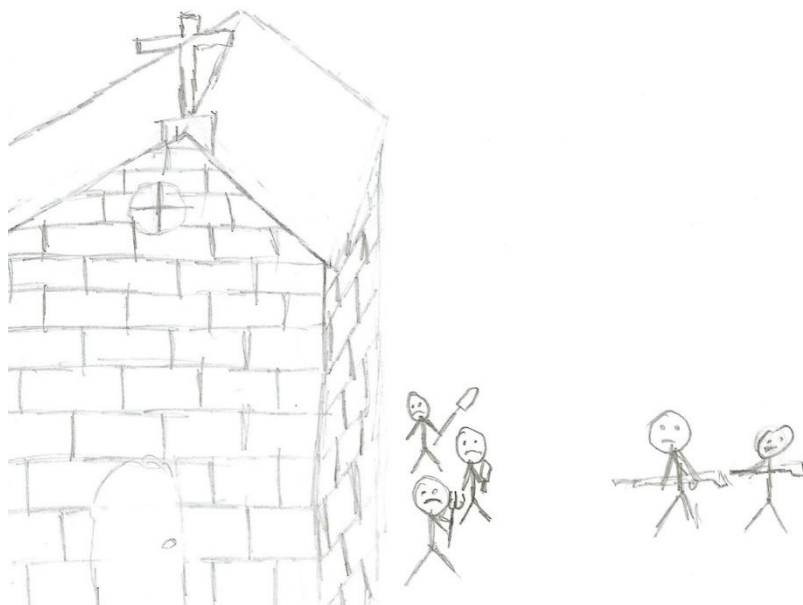


Figura AH9

Desenho Aluno NP



Figura AH10

Desenho Aluno RS



Figura AH11

Desenho Aluno YZ

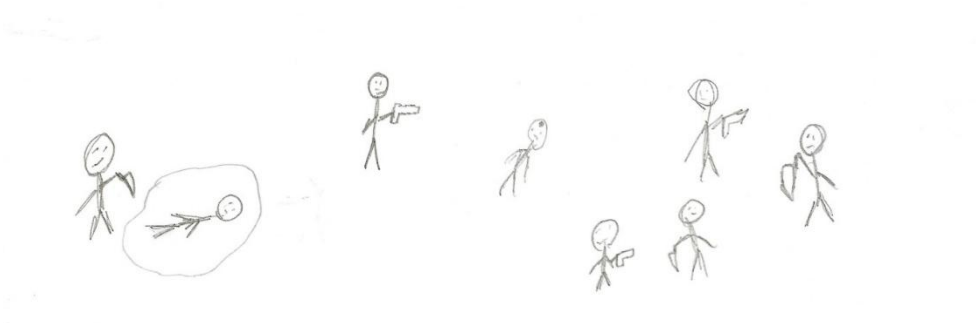


Figura AH12

Desenho Aluno AP

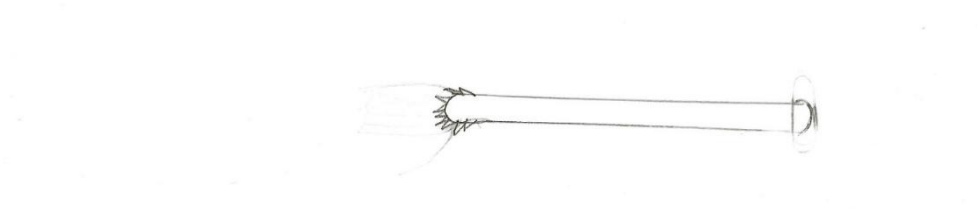


Figura AH13

Desenho Aluno AT

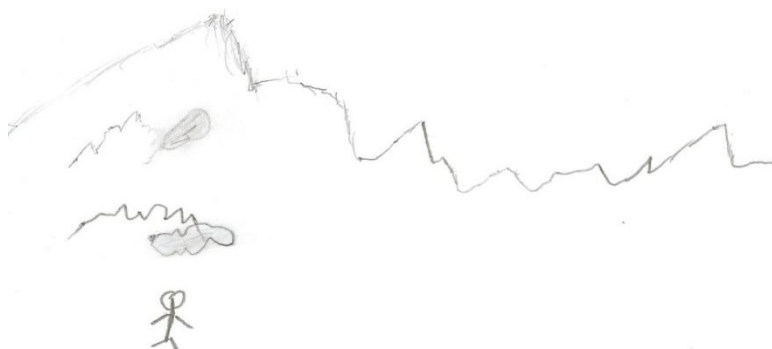


Figura AH14

Desenho Aluna AG



ANEXO AI
Planificações das aulas
relacionadas com o estudo
(6.º ano)

Dia 25 / 02 / 2025 – das 8:15 às 9:05

Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal: - A grande revolução de 1789	1. Refletir sobre o impacto do género na vida em sociedade, ao longo do tempo.	A aula inicia-se com a abertura da lição e o preenchimento de um questionário sobre papéis sociais atribuídos a géneros e seus estereótipos. A aula inicia-se com a consolidação das aprendizagens sobre a ação governativa do Marquês de Pombal, através do diálogo com os/as alunos/as.	Questionário Manual Projetor Computador Vídeo: https://app.escolavivertual.pt/lms/player/17rguest/player/17541/resource	5' 10'	1.1. Identifica que, ao longo da História, mulheres e homens nunca viveram em igualdade de direitos; 1.2. Refere que a condição social das mulheres evoluiu ao longo da História;	Questionário (preenchido)

	<p>2. Reconhecer os motivos que levaram à Revolução Francesa;</p>	<p>De seguida, através da visualização de um vídeo, será introduzida a Revolução Francesa de 1789, acompanhada do preenchimento de um pequeno guião sobre ele.</p> <p>Seguidamente, através de uma conversa com a turma, a professora aborda as questões colocadas no guião, de forma a promover nos/as alunos/as a compreensão dos motivos que levaram à revolução francesa, bem como os intervenientes e os ideais que os revolucionários defendiam.</p>		<p>10'</p> <p>5'</p>	<p>mais de mulheres na História e Geografia de Portugal.</p> <p>2.1. Refere o poder absolutista do Rei Luís XVI;</p> <p>2.2. Indica os pesados impostos que eram exigidos à burguesia e ao povo;</p> <p>2.3. Identifica a época da revolução francesa (século e ano);</p>	
--	---	---	--	----------------------	---	--

	<p>3. Compre- ender os ideais revo- lucionários;</p>			<p>3.1. Refere que os revolucionários queriam terminar com o poder absoluto do rei;</p> <p>3.2. Indica que defendiam novas ideias de igualdade para todas as pessoas;</p> <p>3.3. Identifica o grito dos revolucionários: Liberdade, Igualdade e Fraternidade;</p> <p>3.4. Indica o significado do grito.</p>	
--	--	--	--	---	--

	<p>4. Compreender o papel das mulheres na Revolução Francesa.</p>	<p>De seguida, serão observadas as imagens das páginas 34 a 36 do manual, com especial atenção para a forma como as mulheres são representadas e aquilo que se encontram a fazer.</p> <p>Escrita do sumário da aula.</p>		<p>10'</p> <p>10'</p>	<p>4.1. Identifica que a revolução francesa pretendia que todas as pessoas fossem vistas como iguais perante a lei;</p> <p>4.2. Perceciona que as mulheres foram um grupo ativo no seio da revolução francesa;</p> <p>4.3. Compreende que, apesar dos objetivos da revolução, as mulheres não viram os seus</p>	
--	---	--	--	-----------------------	---	--

				<p>direitos serem modificados;</p> <p>4.4. Entende a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã como uma resposta à falta de representatividade da mulher na Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão.</p>	
--	--	--	--	--	--

Dia 26 / 02 / 2025 – das 10:20 às 11:10

Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal: - Napoleão Bonaparte e o Bloqueio Continental	1. Reconhecer os motivos que levaram à Revolução Francesa;	A aula inicia-se com a abertura da lição. De seguida, serão revistos os conteúdos abordados na aula anterior.	Manual Projektor Computador Excertos da série “Era uma Vez: o Homem”, episódio “A Revolução Francesa” Guião de exploração das Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Carta dos Direitos da	5’ 10’	1.1. Refere o poder absolutista do Rei Luís XVI; 1.2. Indica os pesados impostos que eram exigidos à burguesia e ao povo; 1.3. Identifica a época da revolução francesa (século e ano);	Notas de campo Guião de exploração das Cartas (respostas)

					<p>direitos serem modificados;</p> <p>2.4. Entende a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã como uma resposta à falta de representatividade da mulher na Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão.</p>	
	<p>3. Reconhecer a ação de Napoleão Bonaparte.</p>	<p>De seguida, recordando, através de diálogo com os/as alunos/as, em que consistiu a revolução francesa e quais as suas consequências a nível europeu (declaração de guerra à França por parte de alguns reis), será introduzida a figura de Napoleão Bonaparte e explicada a sua ação.</p>		10'	<p>3.1. Percebe o contexto em que Napoleão chegou ao governo;</p> <p>3.2. Indica que Napoleão dominou parte do</p>	

				<p>continente europeu;</p> <p>3.3. Refere o Bloqueio Continental como uma ofensiva à Inglaterra;</p> <p>3.4. Identifica o que levou às invasões francesas a Portugal;</p>	
--	--	--	--	---	--

Dia 11/ 03 / 2025 – das 8:15 às 9:05

Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal: - A saída da família real e da corte	1. Identificar os motivos que levaram a família real portuguesa a sair de Lisboa para o Brasil;	Os/as alunos/as começam por escrever o sumário da aula anterior e abrir a lição no caderno de HGP. Oralmente, serão revistos os conteúdos trabalhados na aula anterior e visualizado um vídeo sobre a 1. ^a invasão napoleónica e a partida da família real para o Brasil. De seguida, através de conversa informal, será comentado o vídeo e explicada a fuga da família real para o Brasil.	Manual Computador Projetor Vídeo: https://app.escolavir-tual.pt/lms/player/17rguest/player/17547/resource	5' 10' 10'	1.1. Identifica a personalidade que governava o país (príncipe regente D. João, filho de D. Maria I); 1.2. Refere os motivos que levaram à saída de Lisboa;	Notas de campo Gravação de áudio das intervenções dos alunos

<p>para o Brasil</p> <p>- A resistência popular e a ajuda inglesa</p>	<p>2. Referir o papel do povo na resistência popular às invasões francesas.</p>	<p>De seguida, serão analisados um excerto sobre “A resistência à 2.ª invasão” (Marechal Soult, <i>Memórias</i>), um mapa com alguns dos focos de resistência popular à 1.ª invasão e uma imagem ilustrativa de um saque francês a uma igreja, com vista a perceber o papel do povo em geral e das mulheres na defesa do país contra estas invasões.</p> <p>No final, será pedido aos/às alunos/as que realizem um desenho no qual representem a resistência popular às invasões francesas, tendo em conta as aprendizagens realizadas anteriormente.</p>		<p>10’</p> <p>5’</p>	<p>1.3. Identifica as consequências para o Brasil;</p> <p>2.1. Refere o impacto das invasões francesas;</p> <p>2.2. Refere a importância da resistência popular às invasões francesas;</p> <p>2.3. Identifica as mulheres do povo como um dos agentes de resistência às invasões francesas.</p>	<p>Desenhos dos alunos</p>
---	---	---	--	----------------------	---	----------------------------

		<p>Por fim, será escrita uma sistematização sobre as invasões francesas, que os/as alunos/as deverão passar para os seus cadernos de HGP.</p> <p>Registo do sumário.</p>		<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>2.4. Reconhece a Batalha do Buçaco e as “linhas de Torres Vedras” como fatores decisivos para a retirada do exército francês.</p>	
--	--	--	--	---------------------	--	--

Dia 12/ 03 / 2025 – das 10:20 às 11:10

Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal	<p>1. Identificar figuras históricas femininas de diferentes países;</p> <p>2. Apresentar oralmente uma pequena biografia so-</p>	<p>Os/as alunos/as começam por escrever o sumário da aula anterior e abrir a lição no caderno de HGP.</p> <p>Será também apresentada a matriz do teste, a realizar na semana seguinte, que os/as alunos/as deverão passar para o caderno.</p> <p>De seguida, os/as alunos/as passarão às apresentações orais dos seus trabalhos sobre figuras históricas femininas de diferentes países. Cada estudante terá 4/5 minutos para realizar a sua apresentação oral, com apoio do suporte que tiver escolhido (PowerPoint, cartaz...)</p>	<p>Computador</p> <p>Trabalhos dos alunos</p>	<p>5'</p> <p>45'</p>	<p>1.1. Identifica figuras femininas relevantes para o seu e outros países;</p> <p>2.1. Apresenta a personalidade feminina sobre a qual pesquisou;</p> <p>2.2. Descreve os estudos e a</p>	<p>Produções dos alunos</p> <p>Áudios das apresentações orais</p> <p>Grelha de observação das apresentações</p>

	bre a sua figura histórica.	<i>Como as aulas são de apenas 50 minutos, metade dos/as alunos/as apresentam nesta aula e a outra metade na aula seguinte.</i>		profissão da figura em causa; 2.3. Refere as áreas em que se destacou; 2.4. Indica acontecimentos significativos da sua vida; 2.5. Reflete sobre a importância que a pessoa teve na História; 2.6. Utiliza um registo de língua adequado; 2.7. Mobiliza de forma pertinente materiais	
--	-----------------------------	---	--	--	--

					de suporte à exposição.	
--	--	--	--	--	-------------------------	--

Dia 18/ 03 / 2025 – das 8:15 às 9:05

Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal	1. Identificar figuras históricas femininas de diferentes países; 2. Apresentar oralmente uma	A aula inicia com a continuação das apresentações iniciadas na aula anterior, sobre figuras históricas femininas de diferentes países. Cada estudante terá 4/5 minutos para realizar a sua apresentação oral, com apoio do suporte que tiver escolhido (PowerPoint, cartaz...).	Computador Trabalhos dos alunos Questionário	40'	1.1. Identifica figuras femininas relevantes para outros países; 2.1. Apresenta a personalidade feminina	Produções dos alunos Áudios das apresentações orais Grelha de observação das apresentações

	<p>pequena biografia sobre a sua figura histórica.</p>			<p>sobre a qual pesquisou; 2.2. Descreve os estudos e a profissão da figura em causa; 2.3. Refere as áreas em que se destacou; 2.4. Indica acontecimentos significativos da sua vida; 2.5. Reflete sobre a importância que a pessoa teve na História;</p>	
--	--	--	--	---	--

	<p>3. Refletir sobre a (in)visibilidade da mulher na História de Portugal, mobilizando informação previamente trabalhada</p>	<p>No final da aula será passado um questionário para o relatório final da professora estagiária, sobre a (in)visibilidade da mulher na história de Portugal, com o objetivo de que os/as alunos/as reflitam sobre esta temática, recordando as temáticas abordadas durante as aulas.</p> <p>A aula termina com a escrita do sumário da aula.</p>		<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>2.6. Utiliza um registo de língua adequado;</p> <p>2.7. Mobiliza de forma pertinente materiais de suporte à exposição.</p> <p>3.1. Identifica que, ao longo da História, mulheres e homens nunca viveram em igualdade de direitos;</p> <p>3.2. Refere que a condição social das mulheres evoluiu ao</p>	
--	--	---	--	---------------------	--	--

	em sala de aula			<p>longo da História;</p> <p>3.3. Refere que não existem trabalhos exclusivamente direcionados a homens ou a mulheres;</p> <p>3.4. Indica personagens históricas do gênero feminino e masculino;</p> <p>3.5. Refere as mulheres como participantes na defesa contra invasões;</p>	
--	-----------------	--	--	---	--

					1.6. Reflete sobre a importância de se falar mais de mulheres na História e Geografia de Portugal.	
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO AJ
Imagens e textos utilizados
nas aulas

Figura AJ1

Revolucionários Franceses em 14 de julho de 1789 (Costa, Marques & Ribeiro, 2022, pp. 34-35)



Figura AJ2

O saque francês e a reação popular (Costa, Marques & Ribeiro, 2022, p. 39)

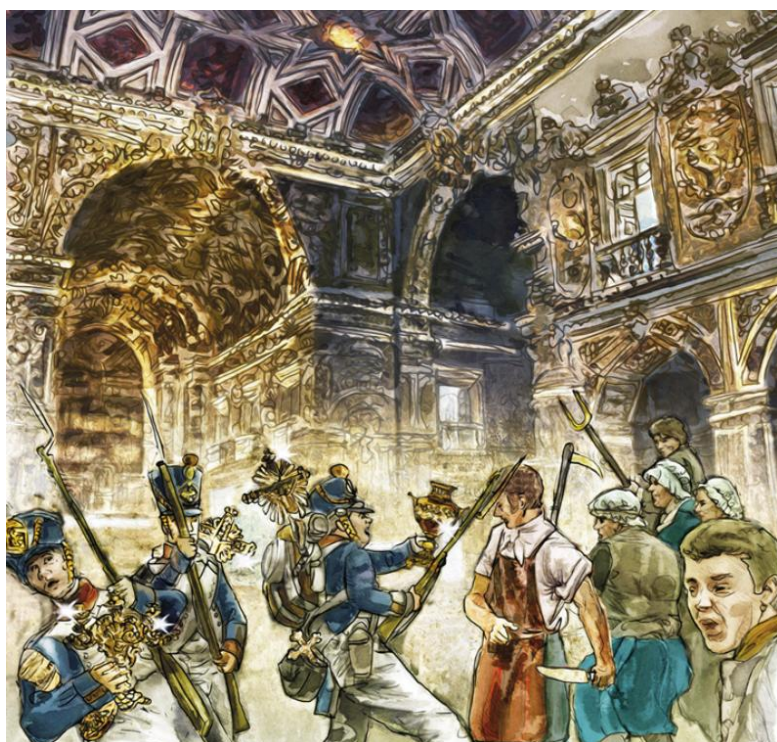


Figura AJ3

A resistência à 2.ª invasão (Marechal Soult, Memórias) (Costa, Marques & Ribeiro, 2022, p. 40)

DOC. 1 A resistência à 2.ª invasão

A nossa marcha de Chaves sobre Braga, em 1809, não foi mais do que um combate contínuo. Tinha de me haver com a nação inteira: todos os habitantes, homens, mulheres, crianças, velhos e padres, estavam em armas, as aldeias abandonadas, os desfiladeiros defendidos.

Fanáticos, precipitavam-se no meio das colunas francesas, onde encontravam a morte.

Marechal Soult, *Memórias*

ANEXO AK

Transcrição da entrevista
ao Professor Cooperante de
HGP

Transcrição da entrevista (com supressões)

Entrevistadora: Dando início à entrevista, como é que avalia então a minha ação durante o estágio e quais é que considera terem sido os principais obstáculos, mas também os pontos fortes deste trabalho e deste processo?

Entrevistado: Então, assim em uma análise muito geral, francamente positiva, a avaliação, no modo como desenvolveram um trabalho a montante e a jusante da intervenção, isto é, no modo como foi planificado o trabalho, tendo em atenção o decorrer do ano letivo, que já é numa fase avançada e que pressupunha, como aconteceu, uma metodologia de trabalho com base em organização ajustada às características das turmas que, entretanto, ficou a conhecer e, portanto, do ponto de vista da planificação do trabalho, da metodologia empregue, foram atingidos perfeitamente os objetivos que trabalhámos conjuntamente. (...) os desafios e obstáculos principais que se encontrou e que eu conhecia e antecipei bem, prendem-se com o facto de as turmas desta escola, aquelas que ficámos a trabalhar, serem caracterizadas por uma grande heterogeneidade de cultura, de língua e outros aspetos importantes da vida social e que, apesar de serem turmas que já vinham, na sua maioria, com a constituição semelhante à que tinham no 5º ano, havia, como vai continuar a haver, muitas pontas por lapidar em termos da qualidade da relação entre os pares. Este foi, de facto, o principal desafio, foi sermos confrontados com estas turmas, com estas características e sempre a questão da necessidade de ajustamento e adaptação da nossa parte às turmas, que tinham diferentes níveis de competências da língua portuguesa, que é uma das grandes dificuldades e um obstáculo sério para conseguirmos cativar e prender a atenção dos alunos, é a barreira linguística e é bom lembrar que tínhamos alunos de diferentes níveis, de Português Língua Não Materna (...) e esse terá sido o obstáculo maior, como continua a ser para qualquer professor, independentemente de estar na situação de estagiário ou não, eu próprio sinto isso todos os anos. Depois, aquilo que à partida poderia ser considerado um obstáculo, (...) que é o modo como as turmas reagem à chegada de novos professores à turma, embora as turmas tenham sido devidamente preparadas para isso, no entanto, fica sempre aquela situação de ver, vamos lá ver agora no terreno como é que é a reação e, no caso, a reação foi muito assertiva da parte da turma, com ligeiras exceções e, de certa forma, foi também um pouco uma lufada, é sempre uma lufada de ar fresco chegar a uma turma, ou a duas turmas neste caso, que estão habituadas a trabalhar com um único professor apenas, e que no caso fui eu e também eles poderem oferecer à partida alguma resistência e

daí a necessidade de fazer a preparação da turma, a nossa também, quanto professores, para antecipar algumas situações um pouco mais difíceis de ultrapassar mas, no caso, isso não se verificou, as turmas aceitaram muito bem a presença das professoras estagiárias e aquilo que à partida poderia ser um obstáculo não foi de todo, bem pelo contrário senti que as turmas estavam predispostas a um novo desafio e as novas propostas de atividades que vieram trazer, que trouxeram, acabou por resultar plenamente e depois mais adiante poderemos ver o porquê. Esta intervenção, em termos dos objetivos didáticos, acaba por ter conseguido também grandemente atingir os objetivos a que se propunham, que era para além da apropriação das aprendizagens essenciais das turmas, segundo aquilo que tínhamos definido na planificação no início do ano e que conseguiu perfeitamente ajustar também a metodologia da intervenção na turma com aquilo que tínhamos previsto com acréscimos em relação a propostas de metodologias de trabalho, sobretudo trabalho a pares, o reforço de meios e de ferramentas diversificadas, quer digitais, quer de outra natureza e que vieram de facto enriquecer e diversificar o trabalho dos alunos na turma, quer enquanto pares, quer individualmente e, portanto, nesse aspeto, do ponto de vista dos recursos didáticos e dos objetivos, também foram perfeitamente bem utilizados os recursos e os objetivos também atingidos (...). Concretamente em relação ao âmago da investigação, (...), a questão do papel das mulheres ao longo da história e que há muito tempo esta parte, infelizmente, tem sido muito relativizada injustamente relativizada, sem conferir... quer os programas, embora em alguns manuais já vejamos algum cuidado nesse aspeto da forma de abordagem às questões da história de ter o cuidado também de elevar o papel da mulher, sobretudo nos conteúdos que se relacionam mais às épocas de mudanças de grandes revoluções a partir do século XIX, diretamente a partir da Revolução Francesa e que também teve, depois, como é evidente, reflexos na sociedade portuguesa e, portanto, nos manuais já se vê algum cuidado em colocar em destaque figuras femininas que, pelo seu papel relevante, contribuíram para que o evoluir dos acontecimentos fosse uma evolução estruturada, conseguida naquilo que seriam os objetivos daquele momento histórico. (...) desde logo, e nem preciso recuar muito tempo, quando iniciei a carreira de docente, estas questões eram quase, se não totalmente, mas muito pouco refletidas nos conteúdos da ação e o papel das mulheres, para além da simbólica que tem a figura feminina na Revolução Francesa, como ícone, pouco mais se referia nos manuais sobre o papel e a ação de mulheres no contexto nacional, em relação às diferentes épocas da História de Portugal. E esse enfoque, como já

vimos, é, sobretudo, já muito visível nos séculos XIX e XX, e devia ter tido um tratamento mais aprofundado.

Entrevistadora: E nesse sentido, considera que as atividades desenvolvidas permitiram trabalhar a desconstrução de estereótipos de género?

Entrevistado: Neste grupo etário, ainda anda ali uma réstia de tentativas de afirmação pela identidade de género, de superioridade, em alguns planos e em alguns níveis, dos rapazes em relação às meninas. Mas, naquilo que diz respeito a um trabalho de sala e naquilo que diz respeito a apresentação de resultados, o que vou tendo cada vez mais evidências é que as meninas são muito mais cumpridoras de trabalho que foi delineado, quer nos prazos, quer na consecução, e vou, comparativamente até com o que se passa no ensino superior, tendo essa evidência de resultados muito mais sustentados, e de padrão mais elevado no grupo do género feminino. E não é caso, não precisamos de ir mais além aqui nos quadros de mérito e de excelência da escola, é um trabalho que é interessante fazer, ver por género quantas meninas e quantos rapazes é que estão no quadro de excelência e mérito desta escola, e penso que se der também um pouco de realidade pelas outras. E também essa é uma evidência clara de que as raparigas depois, no plano dos resultados, se afirmam, e isso vai já merecendo algum respeito por parte dos rapazes. E vejo que agora estas questões da diferenciação de género por, no campo histórico, não digo por inação, mas por um trabalho no segundo plano, por parte de figuras femininas, vai sendo gradualmente, não digo também substituído, mas vai tendo cada vez um mais claro enfoque naquilo que foram ações levadas a efeito por mulheres. E nos programas, se bem que abordados, mas com o trabalho desenvolvido por si nas turmas em relação a esta orientação de trabalho, também acaba por colocar um pouco, como direi, por os rapazes também a pensar nas dinâmicas que foram implementadas pela ação das mulheres. E começa a ser muito evidente que hoje a discussão já não é mais no género de que tu corres mais ou saltas mais ou tens um nível de desempenho numa área do que as raparigas, a questão agora já se coloca de uma forma mais geral em relação ao todo, naquilo que é o processo educativo. E neste caso eu também relevo muito essa vertente da análise histórica, tentando sensibilizar os rapazes de facto quando há um movimento na história, seja de que tipo for, as mulheres, e sobretudo e concretamente mais nos últimos séculos, têm tido papel de relevo e de destaque. E isto vai esbatendo aquele preconceito que nos rapazes houve durante muito tempo e que eu vivenciei durante os 42 anos de ensino, praticamente, de que o papel da mulher

é um papel secundário. Não é isso, temos vindo a ver que, felizmente, as evidências demonstram-nos que não tem sido isso. E, para além da célebre frase de que por trás de um grande homem está sempre uma maior mulher, faço sempre referência a isso, sempre que tenho ocasião e oportunidade, como também a Mariana o fez, e muito bem.

Entrevistadora: Considera que deveriam ter sido feitas algumas adaptações às atividades para que se adaptassem melhor à turma e que fossem mais significativas ou eficazes?

Entrevistado: Esta análise tem que ter em atenção uma situação que é limitativa de querermos pôr em prática toda uma série de abordagens, de atividades diferenciadas, que se prendem com o tempo que a História e Geografia de Portugal tem no desenho curricular nesta escola, que são apenas dois tempos de 50 minutos. E para levar a efeito outras iniciativas, para além da questão do trabalho de pares, depois da análise em debate das diferentes propostas apresentadas, que não fica muito tempo para as implementar, mas estou a crer que as escolas em que haja maior número de horas, maior número de tempos para a disciplina, que seria possível levar a efeito, por exemplo, algumas pequenas encenações históricas que os alunos, normalmente, muito apreciam. Concretamente aqui nesta escola, e mais algumas por Lisboa e não só, em que existe a vertente de teatro que os meninos e as meninas vão tendo a cultura de vivenciar este tipo de intervenções. Portanto, esta questão, normalmente, é a que são sacrificadas por não haver tempo para fazer. E depois, lembro-me, aquilo que foi feito, para além das apresentações multimédia que houve a propósito dos conteúdos relacionados com estes dois séculos que falámos, sobretudo o XVIII e o XIX, que foi a maioria dos subtemas que abordaram, esta questão da possível encenação, dos debates e da utilização de materiais didáticos, em que eles possam deitar mão e que sejam ou réplicas ou originais, é algo que também deve, a meu entender, ser utilizado, porque tenho vindo a perceber isso e também falando consigo, Mariana, também vimos que os alunos, quando têm materiais didáticos associados, materiais de apoio às aprendizagens, resultam melhor ou, pelo menos, eles ficam com uma ideia de que determinado tipo de materiais corresponde a determinada época da história. Por exemplo, desde as bandeiras nacionais até à numismática da época ou das épocas e até mesmo detalhes e pormenores que são importantes para os meninos associarem épocas com os conteúdos, os patrimónios construídos. (...) Portanto, esta importância de valorizar o património, os patrimónios, materiais ou imateriais, associados aos conteúdos e com realidades que eles conhecem bem, pelo menos que estejam nas cercanias da escola. E, portanto, tudo isto que disse, assim em

linhas gerais, mais não se fez porque não havia tempo útil para que (...) se fizesse para além daquilo que estava definido, e já foi bastante.

Entrevistadora: E considera que houve receptividade por parte dos alunos em relação às propostas pedagógicas e ao tema em si, que tentei explorar?

Entrevistado: Desde que tenha a forma de desafio, é garantia de sucesso, e vocês fizeram-no muito bem, portanto, nesse aspeto, a adesão deles em jeito de desafio é imediata, e é o caso. Nada melhor do que chamar a atenção para o desempenho das mulheres nos períodos cruciais da História de Portugal, para eles, por um lado, em jeito de desafio, “vamos lá ver”, até depois serem confrontados com a realidade. O facto é que, na verdade, eles estão habituados a reconhecer melhor, e isto confronta-os com aquilo que nós tínhamos visto há pouco, do preconceito em relação ao papel da mulher na história. E depois, há ainda um bocadinho a contragosto, em alguns casos, de reconhecer a importância de algumas das mulheres que fizeram e marcaram posição na História de Portugal. (...)

Entrevistadora: Considera que esta abordagem temática de conjugar a História e Geografia de Portugal com a promoção do diálogo intercultural é pertinente no contexto atual da escola, mais especificamente na turma em que trabalhei estes temas?

Entrevistado: A questão da interculturalidade é neste momento uma evidência, felizmente, ainda bem, temos toda esta diversidade cultural na turma, tínhamos, e acaba por também ser um pouco motivador para um professor, para uma professora, ter conhecimento de que tem diferentes realidades numa turma e poder depois, num momento adequado, utilizar informação recolhida sobre o país ou cultura de um determinado momento histórico, para os evidenciar. Nalgumas turmas, para além das questões das geografias de origem, muitas delas visitadas pelos portugueses e com presença até de séculos, convém pôr em evidência, não na perspectiva da potência europeia dominante e colonizadora, mas das vivências e das mais-valias que ambas as culturas tiraram partido. (...) Na sequência daquilo que já tínhamos visto, tentar para além da situação da exploração, que à época, já vinha sendo questionada, da questão dos escravos de diferentes proveniências, como sabemos também, ver de que modo é que nós, tendo alunos africanos e alunos provenientes do Brasil e depois a maioria de nós que vai sendo ainda portuguesa na questão do ensino, os professores, como é que conseguimos abordar estas temáticas fazendo realçar sempre que possível as vantagens da interculturalidade, do que é que

se ganhou para além do muito que existe ainda de mágoa, de ressentimento em relação ao modo como estas comunidades vivenciaram estas épocas difíceis, mas aquilo que ressalta para, e ainda é hoje reflexo de manifestações de diferentes áreas, para o nosso dia-a-dia. (...). Mas os aspetos relacionados com a gastronomia, música, a literatura, portanto estas questões da interculturalidade, sempre que há oportunidades para o fazer, que se faça, tendo em atenção que temos um público alvo que pode estar integrado em muitos destes grupos que referi e levar isso na manga para fazer ressaltar, quando for necessário, o papel importante de determinados grupos culturais, e agora aqui independentemente do género, para benefício depois do bem comum no médio longo prazo, como foi o caso que dei como exemplo.

Entrevistadora: Considera que estas estratégias e atividades podem contribuir para a desconstrução de estereótipos de género junto dos alunos?

Entrevistado: Não só devem como podem e têm um potencial enorme porque ainda há muito a fazer na desconstrução, ainda na forma de abordagem do papel da mulher nos nossos alunos, e é de facto um trabalho que vai ter de continuar a ser feito e que faz todo o sentido, mesmo que os programas às vezes não os contemplem em determinado período da História e isso acontece com frequência, sobretudo para os anos do início da nacionalidade, da época medieval, não é fácil encontrar, porque também do ponto de vista cultural e mental, a mulher estava ainda mais limitada na sua ação, mas mesmo que não esteja contemplado no manual que se faça essa apresentação, essa revelação quase, para que a História não aconteça tanto no masculino quanto na verdade ainda é e que temos de atenuar e esbater essa predominância do masculino. E que a Mariana fez muito bem por notar que, de facto, somos um todo e que, de formas diferenciadas, este todo contribuiu com o género, as questões culturais, orientações também do ponto de vista religioso e que é, portanto, um trabalho conjunto da sociedade que leva depois às transformações, às alterações que se julgam por necessárias para o bem-estar comum, para o atingir da felicidade individual e coletiva que no fundo é aquilo que todos mais procuramos atingir.

Entrevistadora: Por fim, gostaria de acrescentar alguma reflexão ou sugestão em relação ao projeto ou a futuras aplicações?

Entrevistado: (...) mas esta questão da capacidade que os alunos vão tendo já também no princípio do desenvolvimento da sua autonomia de eles por si só trabalharem conjuntamente

e criarem estas dinâmicas de trabalho grupal é muito aliciante e penso que é o caminho que devemos prosseguir e apostar. Apostar mais havendo condições para isso, como foi o caso que referi de algumas limitações e constrangimento em termos de tempo da disciplina. Depois, projetos de aplicação... aqui há uma dimensão prática que normalmente resulta muito nos alunos com quem tenho trabalhado ao longo destes anos e que os sensibiliza para a importância do conhecimento do devir histórico. Coloco-os na situação de meninos e meninas que devem apresentar a sua cidade ou a sua vila, seja aquilo que for, a outras pessoas que não conheçam aquela realidade, aquela situação. Isto é, faço muito enfoque na questão de os alunos e alunas terem gosto pelo estudo da História através do conhecimento do património local, pelo menos esse, e de lhes colocar essa “responsabilidade” de, indo à dimensão prática, alguém que os visita e que querem conhecer um pouco sobre aquilo que é... (...). E, portanto, esta dimensão prática eu considero muito, muito importante e interessante porque, como também lhes digo, é muito pela arte que também vamos, em relação ao gosto que depois o estudo da História irá aprofundar. (...) Eles têm de ver depois esta dimensão prática no nosso dia a dia, e, portanto, esta estratégia e este tipo de sugestão, do trabalho cada vez mais nas dinâmicas de grupo, o reforço dos meios audiovisuais, multimédia, que já temos agora ao nosso dispor, mas ir ao terreno, de preferência. (...) Mas o ir ao terreno, sempre que possível é uma grande mais-valia para o gosto pela História e pelo interesse em tentar perceber o devir histórico que nós hoje em dia somos reflexo. E, portanto, é também, em jeito de provocação em face à realidade que temos, sempre que possível levar os meninos aos locais da História. Essa é assim a minha última sugestão.

Entrevistadora: Então, se não tiver mais nada a acrescentar, quero agradecer-lhe pela disponibilidade e pelo acompanhamento ao longo de todo este processo e também o tempo que despendeu agora a dar esta entrevista.

Entrevistado: Foi um prazer. Sejam bem-vindos a este mundo nosso.