

Universidade de Lisboa



**A participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial:
um exemplo prático**

Sérgio Filipe Garcia Fernandes

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor Miguel
Maria Santos Corrêa Monteiro

2023

Dedicatória

Aos meus pais, Manuel e Isilda, que tudo fazem por mim.

Agradecimentos

Esta secção é inteiramente dedicada ao agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a percorrer este caminho que foi o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Aos meus pais, Manuel e Isilda, por terem lutado arduamente por um futuro melhor para mim e para a minha irmã. Sem a vossa amor, determinação e espírito de sacrifício, não seria possível chegar aqui. Amo-vos muito.

Ao professor Miguel Monteiro, que me acompanhou desde o segundo ano de licenciatura e nunca desistiu da minha entrada neste mestrado. Ficarei eternamente grato por todos os ensinamentos e valores transmitidos, pela sua disponibilidade e pelos valiosos conselhos.

À professora cooperante Adélia Prata, que me recebeu de forma extremamente amável na Escola Básica Dr. António Augusto Louro. Senti-me em casa desde o primeiro dia. Os seus conselhos e críticas construtivas foram fundamentais para o meu crescimento enquanto indivíduo e futuro profissional da Educação. Foi uma honra poder aprender e trabalhar consigo.

À professora Ana Homem, do corpo docente da Escola Básica Dr. António Augusto Louro, por todo o carinho demonstrado ao longo destes dois anos.

À minha namorada Laura Farias, a companheira que quero levar para a vida, por todo o amor e apoio incondicional. Poder estar a ter lado é, sem dúvida alguma, um privilégio.

Aos meus amigos de sempre, não precisando de os referir, estão sempre no meu coração.

À minha colega Ana Rita Mendes, pelos seus conselhos e boa-disposição.

A todos os meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e espírito de entreatajuda manifestado.

Aos discentes da turma do 9ºB da Escola Básica Dr. António Augusto Louro, que levarei no meu coração.

A todos, muito obrigado.

Siglas, Abreviaturas e Normas

Siglas

AHM – Arquivo Histórico Militar.

CEP – Corpo Expedicionário Português.

CVP – Cruz Vermelha Portuguesa.

DGE – Direcção-Geral da Educação.

DGS – Direcção-Geral da Saúde.

EBAAL – Escola Básica Dr. António Augusto Louro.

IGEC – Inspecção-Geral da Educação e Ciência.

IPPI – Introdução à Prática Profissional I.

IPPII – Introdução à Prática Profissional II.

MAI – Ministério da Administração Interna.

ME – Ministério da Educação.

NMAAL – Núcleo Museológico António Augusto Louro

PALOL – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PRP – Partido Republicano Português.

UPAAL – União de Pais da Escola Básica Dr. António Augusto Louro.

USP – Universidade de São Paulo.

Abreviaturas

(...) – Corte na citação de texto.

Apud – Segundo, conforme.

Coord. – Coordenação.

Dr. – Doutor.

Ed. – Edição.

Et. al. – Entre outros.

Ex. – Exemplo.

Idem - Mesma obra.

Ibidem – Mesma obra e página igual.

N.º – Número.

NEE – Necessidades Educativas Específicas.

NP 405 – Norma Portuguesa 405.

Op. Cit. – A obra citada.

Org. – Organizador(a).

P. – Página.

PP. – Páginas.

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

S.d. – Sem data.

S.e. – Sem editor.

S.l. – Sem local.

S.p. – Sem página.

Vide – Veja.

Vol. – Volume.

Norma

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi redigido segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. As referências bibliográficas e citações apresentam-se segundo a NP405. Os números maiores ou iguais a dez apresentam-se escritos de forma numérica, com excepção dos títulos e subtítulos.

Lista de Gráficos, Figuras e Tabelas

Gráfico 1– Distribuição dos estudantes por género.....	97
Gráfico 2– Distribuição dos estudantes por idade.....	98
Gráfico 3 – Número de retenções dos estudantes.....	98
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes por nacionalidade.....	99
Gráfico 5 – Dificuldade em comunicar com os outros.....	100
Gráfico 6 – Percepção dos estudantes relativamente à língua portuguesa.....	100
Gráfico 7 – Número de irmãos dos estudantes.....	100
Gráfico 8 – Tipologia familiar dos estudantes.....	101
Gráfico 9 – Grau de parentesco do Encarregado de Educação dos estudantes.....	102
Gráfico 10 – Caracterização do ambiente familiar dos estudantes.....	102
Gráfico 11 – Formação académica dos pais dos estudantes.....	103
Gráfico 12 – Tempo médio de viagem entre as residências dos estudantes e a EBAAL.....	104
Gráfico 13 – Meio de transporte utilizado pelos estudantes até à EBAAL.....	104
Gráfico 14 – Grau de importância atribuído à disciplina de História pelos estudantes.....	105
Gráfico 15 – Espaço habitual de estudo dos estudantes.....	105
Gráfico 16 – Participação dos estudantes em actividades físicas.....	107
Gráfico 17 – Intenção dos estudantes em ingressar o Ensino Superior.....	107
Figura 1 – O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro.....	84
Figura 2 – Entrada principal da EBAAL.....	89
Figura 3 – Escultura <i>Sinal</i> , de Helder Batista.....	92
Figura 4 – Retrato de António Augusto Louro.....	92
Figura 5 – Diálogo entre o <i>Diabo</i> e o <i>Parvo</i>	183

Tabela 1 – Tabela síntese realizada em sala de aula onde organiza as principais transformações sentidas na sociedade do século XIX.....	113

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Quadro referente aos gastos militares das grandes potências.....	195
Apêndice 2 – Instrução militar em Tancos.....	196
Apêndice 3 – Damas enfermeiras da CVP.....	198
Apêndice 4 – Quadro referente ao equipamento distribuído aos mobilizados do CEP...	200
Apêndice 5 – Embarque dos militares do CEP em Lisboa.....	201
Apêndice 6 – Quadro referente ao desembarque do CEP em Brest (1917-1918).....	202
Apêndice 7 – Quadro referente às zonas de transporte ferroviário.....	203
Apêndice 8 – Acampamento do CEP em França.....	204
Apêndice 9 – Convívio com a população local.....	205
Apêndice 10 – O sector português na Flandres.....	206
Apêndice 11 – Linhas e zonas de defesa do sector português.....	207
Apêndice 12 – <i>Terra de ninguém</i>	208
Apêndice 13 – Construção habitual de trincheiras.....	209
Apêndice 14 – Trincheiras portuguesas.....	210
Apêndice 15 – Drenagem da <i>trincha</i>	212
Apêndice 16 – Passadeira de trincheira.....	213
Apêndice 17 – <i>O Piolho do Soldado</i>	214
Apêndice 18 – Armamento utilizado pelo CEP.....	216
Apêndice 19 – Soldados portugueses com máscara de gás.....	218
Apêndice 20 – <i>Chapéus de ferro</i>	219
Apêndice 21 – Pelico e safões.....	220
Apêndice 22 – Paródia ao <i>Corned Beef</i>	221

Apêndice 23 – Objectos fabricados nas trincheiras.....	223
Apêndice 24 – Instrumentos musicais dos soldados do CEP.....	224
Apêndice 25 – <i>Aprés la guerre finir</i>	225
Apêndice 26 – <i>Estaminet</i>	226
Apêndice 27 – O desporto da Primeira Guerra Mundial.....	227
Apêndice 28 – Troca de correspondência.....	230
Apêndice 29 – Prisioneiros de guerra portugueses.....	231
Apêndice 30 – Abrigos.....	233
Apêndice 31 – Rancheiros.....	235
Apêndice 32 – Vigilância da trincheira.....	236

Lista de Anexos

Anexo 1 – Planificação da primeira aula leccionada.....	238
Anexo 2 – Planificação da segunda aula leccionada.....	240
Anexo 3 – Tabela síntese realizada durante a segunda aula leccionada.....	242
Anexo 4 – Planificação da terceira aula leccionada.....	243
Anexo 5 – Ilustração analisada durante a terceira aula leccionada.....	245
Anexo 6 – Planificação da quarta aula leccionada.....	246
Anexo 7 – Imagem projectada durante a quarta aula leccionada.....	248
Anexo 8 – Planificação da quinta aula leccionada.....	249
Anexo 9 – Mapa projectado durante a quinta aula leccionada.....	251
Anexo 10 – Planificação da sexta aula leccionada.....	252
Anexo 11 – Mapa projectado durante a sexta aula leccionada.....	254
Anexo 12 – Mapa projectado durante a sexta aula leccionada.....	255
Anexo 13 – Planificação da sétima aula leccionada	256
Anexo 14 – Imagem projectada durante a sétima aula leccionada.....	258
Anexo 15 – Planificação da oitava aula leccionada.....	259
Anexo 16 – <i>Slide</i> apresentado durante a oitava aula leccionada.....	262
Anexo 17 – Planificação da nona aula leccionada.....	263
Anexo 18 – Planificação da décima aula leccionada.....	265
Anexo 19 – Quarto <i>slide</i> apresentado durante a décima aula leccionada.....	267
Anexo 20 – Quinto <i>slide</i> apresentado durante a décima aula leccionada.....	268
Anexo 21 – Sexto <i>slide</i> apresentado durante a décima aula leccionada.....	269
Anexo 22 – Planificação da décima primeira aula leccionada.....	270

Anexo 23 – Mapa analisado durante a décima primeira aula leccionada.....	272
Anexo 24 – Planificação da décima segunda aula leccionada.....	273
Anexo 25 – <i>Slide</i> apresentado durante a décima segunda aula leccionada.....	276
Anexo 26 – Planificação da décima terceira aula leccionada.....	277
Anexo 27 – Mapas analisados durante a décima terceira aula leccionada.....	279
Anexo 28 – Planificação da décima quarta aula leccionada.....	280
Anexo 29 – Terceiro <i>slide</i> apresentado durante a décima quarta aula leccionada.....	282
Anexo 30 – Quarto <i>slide</i> apresentado durante a décima quarta aula leccionada.....	283
Anexo 31 – Quinto <i>slide</i> apresentado durante a décima quarta aula leccionada.....	284
Anexo 32 – Planificação da décima quinta aula leccionada.....	285
Anexo 33 – Planificação da décima sexta aula leccionada.....	286
Anexo 34 – Mini-ficha realizada durante a quinta aula leccionada.....	287
Anexo 35 – Mini-ficha realizada durante a décima quarta aula leccionada.....	289
Anexo 36 – Teste sumativo realizado durante a décima quinta aula leccionada.....	291
Anexo 37 – Inquérito realizado durante a décima sexta aula leccionada.....	298

Resumo

O presente relatório de prática de ensino supervisionada incide sobre o tema *A participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial: um exemplo prático*, tema inserido no subdomínio das Aprendizagens Essenciais de História do 9º ano de escolaridade *Hegemonia e declínio da influência europeia*, subdomínio este integrado no domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX*. Esta proposta didática vem no decorrer da prática de ensino supervisionada na Escola Básica Dr. António Augusto Louro durante o ano lectivo de 2022/2023, tendo sido aplicada em contexto de sala de aula.

Com o tema *A participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial: um exemplo prático*, pretendemos evidenciar a participação portuguesa na Grande Guerra, mormente nas trincheiras europeias, abordando o quotidiano dos soldados portugueses. Para tal, iremos observar a acção do Corpo Expedicionário Português no teatro de guerra europeu, com especial atenção para a forma de como os soldados fizeram face às condições duríssimas que a Primeira Guerra Mundial impôs. Para além da acção bélica inerente ao conflito, os expedicionários portugueses viram-se posicionados num sector marcado por fracas condições de higiene e pela severidade climática. Não obstante, tentaram distrair-se de variadas formas: frequentavam *estaminets* para beber a misteriosa cerveja, jogavam cartas, conversavam entre si, cantavam e jogavam futebol, um jogo desconhecido para a maioria dos *trinchas*. Os mais instruídos liam jornais ou escreviam cartas à família ou à mulher francesa cujo namoro ainda não se encontrava consumado.

Durante a leccionação dos conteúdos programáticos, procurámos aplicar algumas teorias de aprendizagens abordadas ao longo do Mestrado em Ensino de História. Neste sentido, adoptámos a teoria da *Aprendizagem Significativa*, preconizada por David Ausubel, nomeadamente através de um método expositivo com perguntas dirigidas aos discentes e do uso de mapas conceptuais. Noutras estratégias didáticas, como a análise de documentos a partir da consulta do manual, a resolução de exercícios, a realização de fichas de avaliação com consulta do manual e trabalhos de pesquisa, foram aplicados os princípios ligados ao *Ensino por Descoberta*, desenvolvido por Jerome Bruner.

Palavras-chave: História Contemporânea; Primeira Guerra Mundial; Trincheiras; CEP; Quotidiano dos Soldados.

Abstract

This report on supervised teaching practice focuses on the topic of *Portuguese participation in the First World War: a practical example*, a topic that is part of the subdomain of Essential Learning in History for the 9th grade *Hegemony and the decline of European influence*, a subdomain that is part of the domain *Europe and the World on the Threshold of the 20th Century*. This didactic proposal came about during supervised teaching practice at the Dr. António Augusto Louro Primary School during the 2022/2023 academic year, and was applied in a classroom context.

With the theme *Portuguese participation in the First World War: a practical example*, we intend to highlight Portuguese participation in the Great War, especially in the European trenches, by looking at the daily lives of Portuguese soldiers. To this end, we will observe the action of the Portuguese Expeditionary Corps in the European theater of war, with special attention to how the soldiers coped with the extremely harsh conditions that the First World War imposed. In addition to the warlike action inherent in the conflict, the Portuguese expeditionaries found themselves stationed in a sector marked by poor hygiene conditions and harsh weather. Nevertheless, they tried to distract themselves in various ways: they went to *estaminets* to drink the mysterious beer, played cards, talked to each other, sang and played soccer, a game unknown to most of the *trinchas*. The more educated ones read newspapers or wrote letters to their families or to the French woman they were still dating.

During the teaching of the syllabus, we tried to apply some of the learning theories covered during the Master's in History Teaching. In this sense, we adopted the theory of *Significant Learning*, advocated by David Ausubel, namely through an expository method with questions addressed to the students and the use of concept maps. In other didactic strategies, such as the analysis of documents based on consultation of the textbook, the resolution of exercises, the realization of evaluation sheets with consultation of the textbook and research work, the principles linked to *Discovery Teaching*, developed by Jerome Bruner, were applied.

Keywords: Contemporary History; First World War; Trenches; CEP; Soldiers' Daily Life.

Índice

Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Siglas, Abreviaturas e Normas.....	IV
Lista de Gráficos, Figuras e Tabelas.....	VI
Lista de Apêndices.....	VIII
Lista de Anexos.....	X
Resumo.....	XII
Abstract.....	XIII
Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 – Pedagogos e Teorias de Ensino.....	4
1.1. David Ausubel e a <i>Aprendizagem Significativa</i>	4
1.2. Jerome Bruner e a <i>Aprendizagem por Descoberta</i>	11
Capítulo 2 – A Participação Portuguesa na Primeira Guerra Mundial: um exemplo prático.....	21
2.1. O caminho para a Guerra.....	21
2.2. O quotidiano do CEP nas trincheiras francesas.....	45
SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO EDUCATIVO.....	84
Capítulo 1 – Contexto Escolar.....	84
1.1. O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro.....	84
1.2. A Escola-Sede.....	88
1.3. O Patrono – Dr. António Augusto Louro.....	92
TERCEIRA PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	97
Capítulo 1 – Retrato Sociológico.....	97

1.1.	Caracterização da turma 9ºB.....	97
Capítulo 2 – A Prática Lectiva.....		108
2.1.	Descrição das aulas leccionadas.....	108
2.1.1.	Primeira aula leccionada.....	109
2.1.2.	Segunda aula leccionada.....	111
2.1.3.	Terceira aula leccionada.....	115
2.1.4.	Quarta aula leccionada.....	120
2.1.5.	Quinta aula leccionada.....	125
2.1.6.	Sexta aula leccionada.....	130
2.1.7.	Sétima aula leccionada.....	134
2.1.8.	Oitava aula leccionada.....	138
2.1.9.	Nona aula leccionada.....	141
2.1.10.	Décima aula leccionada.....	147
2.1.11.	Décima primeira aula leccionada.....	152
2.1.12.	Décima segunda aula leccionada.....	157
2.1.13.	Décima terceira aula leccionada.....	162
2.1.14.	Décima quarta aula leccionada.....	166
2.1.15.	Décima quinta aula leccionada.....	171
2.1.16.	Décima sexta aula leccionada.....	172
2.2.	Reunião Intercalar.....	175
2.3.	Outras Actividades Pedagógicas.....	176
2.3.1.	<i>Quem Conta um Conto Acrescenta um Ponto</i>	176
2.3.2.	A Visita de Estudo ao Teatro, Museu Militar de Lisboa e ao Museu da Água.....	179
Considerações Finais.....		183

Bibliografia Geral.....	186
Bibliografia Específica.....	186
Bibliografia de Imagens.....	187
Referências Electrónicas.....	187
Registos em Formato Vídeo.....	193
Apêndices.....	194
Anexos.....	237

Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Introdução à Prática Profissional III, enquadrada no quarto semestre do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário¹, pretende descrever e comentar as aulas leccionadas e as actividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre do ano lectivo de 2022/2023 na Escola Básica Dr. António Augusto Louro. Esta Prática de Ensino Supervisionada contou com a orientação do Professor Dr. Miguel Monteiro e da professora cooperante Adélia Prata.

O relatório consubstancia o conhecimento obtido ao longo da licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e as aprendizagens adquiridas no Mestrado em Ensino de História no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, embora o seu objectivo se prenda com o trabalho desenvolvido no núcleo de estágio.

A nossa prática lectiva incidiu num total de 16 aulas, leccionadas à turma do 9ºB, no estabelecimento escolar supramencionado. Estas aulas foram ministradas entre Setembro e Dezembro de 2022, e encontram-se incluídas no âmbito do subdomínio das Aprendizagens Essenciais *Hegemonia e declínio da influência europeia*, inseridas no bloco didático *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX*². As temáticas abordadas por nós em contexto de aula de aula relacionam-se directamente com o tema do presente relatório, ou seja, foram leccionadas, de forma aprofundada, as matérias relativas à Primeira Guerra Mundial (antecedentes do conflito, as fases e as frentes do mesmo, assim como as transformações geopolíticas do pós-guerra).

No que concerne à estruturação deste relatório, podemos afirmar que o mesmo encontra-se dividido em três partes distintas: o Enquadramento Teórico; o Enquadramento Educativo e a Prática de Ensino Supervisionada.

¹ Será referido apenas como *Mestrado em Ensino de História* ao longo do texto.

² ME – *Aprendizagens Essenciais: História 9º Ano* [Em linha]. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, 2018, p. 5.

A primeira parte, de carácter teórico, encontra-se subdividida em dois capítulos distintos. No primeiro capítulo abordamos as duas teorias de ensino que orientaram a nossa prática lectiva, nomeadamente a Teoria da *Aprendizagem Significativa* preconizada por David Ausubel e a Teoria da *Aprendizagem por Descoberta*, desenvolvida por Jerome Bruner. Por seu turno, no segundo capítulo, realizamos um enquadramento histórico correspondente aos anos de 1871 a 1914, tendo em vista a compreensão dos antecedentes da Primeira Guerra Mundial, e abordamos o tema por nós escolhido, “A participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial: um exemplo prático”. A razão que conduziu à escolha deste tema prende-se com a visão que temos da disciplina da História, olhando-a como uma forma de poder consciencializar os estudantes para os grandes problemas da sociedade, especialmente os conflitos armados. Estando a decorrer uma guerra na Europa sem um fim previsível e com algumas características similares à Grande Guerra, nomeadamente a componente de guerra de trincheiras, pareceu-nos de suma importância abordar o quotidiano dos expedicionários portugueses nas trincheiras francesas, de modo a compreender as condições miseráveis a que os soldados foram sujeitos durante a Primeira Guerra Mundial. Ao longo da primeira parte do relatório serão colocadas questões, mormente no enquadramento histórico, de maneira a fomentar o debate com o leitor e a fundamentar o nosso raciocínio.

A segunda parte é alusiva ao contexto escolar onde está integrado o nosso núcleo de estágio. Neste sentido, para além desta secção contar com uma descrição do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro e da Escola-Sede que o constitui, contém uma pequena nota biográfica do patrono do estabelecimento escolar onde se procedeu à nossa prática lectiva.

A terceira parte está consagrada a relatar todo trabalho desenvolvido no núcleo de estágio no decorrer do terceiro semestre do Mestrado em Ensino de História. À semelhança da primeira secção, encontra-se subdividida em dois capítulos, sendo que no primeiro é realizado uma caracterização da turma do 9ºB, concretizada através do preenchimento de um inquérito elaborado por nós e da consulta de documentos disponibilizados pela professora cooperante Adélia Prata. Por sua vez, o segundo capítulo engloba a parte do relatório que, na nossa óptica, relata o mais importante, estando aqui presentes as descrições completas das aulas leccionadas, bem como as estratégias e metodologias utilizadas. Por fim, é realizada uma narração de outras actividades pedagógicas, quer participadas, quer desenvolvidas por nós.

Por último, concluímos com uma síntese reflexiva da nossa acção lectiva durante o primeiro semestre do ano lectivo de 2022/2023, bem como do nosso percurso ao longo destes dois anos na Escola Básica Dr. António Augusto Louro. Encontra-se disponível ainda a bibliografia consultada para a realização do presente relatório, a secção dos Apêndices, onde se encontram documentos que permitem fundamentar ou ilustrar o nosso raciocínio relativo ao tema escolhido, assim como a secção dos Anexos, onde disponibilizamos ao leitor alguns materiais que utilizamos ou produzimos ao longo do terceiro semestre.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Pedagogos e Teorias de Ensino

No presente capítulo, pretende-se tratar, de forma sumária e com especial foco nos aspectos considerados mais relevantes, as teorias de ensino que nortearam a nossa prática de ensino supervisionado na EBAAL ao longo dos dois anos do Mestrado em Ensino de História. Por conseguinte, iremos abordar a teoria da *Aprendizagem Significativa*, desenvolvida por David Ausubel, assim como a teoria da *Aprendizagem por Descoberta*, preconizada por Jerome Bruner. De sublinhar que, devido à sua natureza, as teorias de ensino referidas foram aplicadas de forma distinta em contexto de sala de aula. Neste sentido, a leccionação primou pelo emprego da teoria elaborada por David Ausubel, enquanto a teoria de ensino desenvolvida por Jerome Bruner foi aplicada de forma auxiliar.

1.1. David Ausubel e a *Aprendizagem Significativa*

Filho de Herman e Lilian Ausubel, David Paul Ausubel³ nasceu em 1918 no bairro de Brooklyn, Nova Iorque. Oriundo de uma família de imigrantes pobres, a sua infância e percurso escolar foram marcados por situações de violência e abusos. A sua formação superior passou pela Psicologia e Medicina, tendo sido destacado pelo Exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para trabalhar junto das populações alemãs deslocadas pelo conflito. Conclui efectivamente os seus estudos em 1950, tornando-se Doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela *Colombia University*. A par da sua experiência como médico de saúde pública na Alemanha, foi também professor universitário em instituições como a *Long Island University*, a *University of Illinois*, a

³ Será referido apenas como *Ausubel* ao longo do texto.

University of Toronto e a *City University of New York*, sendo que nesta última acumulou o cargo de Director do Programa de Psicologia Internacional⁴.

Em 1973 terminou a sua carreira como professor universitário, dedicando-se a tempo inteiro à prática da Psiquiatria. Contudo, continuou como professor convidado em algumas universidades europeias como a *University of Berne* ou a *Hochschule der Bundeswehr*, em Munique. Este período é também marcado por uma grande variedade de publicações de Ausubel, sobretudo a partir de 1980. Entre estas, podemos encontrar livros sobre Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, dependência de drogas e desenvolvimento do ego. Em 1994 retira-se da sua vida profissional e acabou por falecer em Julho de 2008, na cidade de Nova Iorque⁵.

Ausubel ficou marcado pela má experiência que vivenciou durante o seu percurso escolar. Ademais, na década de 60 do século anterior, período de actividade de Ausubel como professor universitário, verificava-se uma tendência entre os psicólogos norte-americanos para uma abordagem behaviorista⁶ da Psicologia. Tal conjuntura impulsionaram-no a desenvolver os seus estudos, nomeadamente na área da Psicologia Educacional. É neste âmbito que preconizou a teoria da *aprendizagem significativa* ou *aprendizagem significativa por recepção*, esta de carácter cognitivista⁷, procurando assim compreender os processos do desenvolvimento cognitivo.

⁴ Lima, Isolda Gianni de; Pulh, Cassiano Scott; Müller, Thaisa – As Contribuições de David Ausubel para os Processos de Ensino e Aprendizagem. *Revista Dynamis* [Em linha]. Vol. 26, nº 1, 2020, pp. 64-65.

⁵ *Idem*, p. 65.

⁶ As teorias behavioristas ou comportamentalistas afirmam que o único objecto de estudo da Psicologia é o comportamento observável e passível de ser medido. Deste modo, o comportamento dos indivíduos é susceptível de ser observado, medido e controlado cientificamente, como ocorre nas demais Ciências Exactas. No que toca à Educação existe uma tendência para a não consideração do conhecimento prévio dos estudantes sobre determinada temática e para o entendimento de que as aprendizagens apenas podiam ocorrer se fossem ensinadas por alguém.

⁷ As teorias cognitivistas surgem em oposição às teorias behavioristas e procuram essencialmente compreender o processo de retenção, transformação, armazenamento e uso da informação na cognição. Nesta perspectiva, os conhecimentos prévios dos estudantes tornam-se fundamentais para a aquisição do saber.

A teoria de educação desenvolvida por Ausubel é uma das primeiras a sublinhar o processo de ensino, considerando fundamental o conhecimento prévio dos estudantes para a compreensão dos conteúdos programáticos. Estes conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre determinado conteúdo são designados por Ausubel como *conceitos subsunçores*, ou apenas *subsunçores*, e são considerados determinantes para o acto de leccionar e aprender. Como *subsunçores* podemos entender como:

“(...) entidades psicológicas, conhecimentos específicos e estáveis existentes na estrutura cognitiva dos estudantes que permitem, por interacção, ancorar novos conhecimentos e ampliar os que serviram de apoio. Os subsunçores não se referem somente a conceitos ou operações compreendidas pelos estudantes, mas podem ser concepções, construções, imagens, proposições já incorporadas, representações ou modelos.”⁸

Desta forma, os estudantes utilizam os *subsunçores* como apoio para ancorar um novo conhecimento na sua estrutura cognitiva, sendo que, se não existirem conhecimentos prévios, não ocorre o processo de *aprendizagem significativa*. No processo de ancoragem, ocorre a interacção entre aquilo que o estudante já sabe com um novo conceito, resultado na promoção da construção de novos conceitos. Estes novos conceitos são agregados à estrutura cognitiva, levando-a à transformação e disponibilização de um novo conhecimento com um nível de especificidade e de complexidade mais elevado, permitindo assim novas ancoragens⁹. De sublinhar que, ao longo da prática de ensino supervisionada desenvolvida na EBAAL, houve o cuidado de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes antes da abordagem de uma nova temática. Ademais, no início de cada aula, era realizada uma síntese dialogada com os estudantes sobre a aula anterior, permitindo-lhes fazer a ligação entre os conhecimentos anteriores com os conhecimentos correspondentes à aula leccionada.

⁸ Lima, Isolda Gianni de; Pulh, Cassiano Scott; Muller, Thaisa – *Op. Cit.*, p. 66.

⁹ *Ibidem*.

Aqui chegados, importa referir que a aprendizagem pode ser realizada de forma *mecânica* ou *significativa*, dependendo do tipo de relação estabelecida entre os conceitos existentes na estrutura cognitiva dos estudantes e os novos conhecimentos potencialmente significativos. Ora vejamos.

Conforme definido por Ausubel, no processo de *aprendizagem mecânica*, a informação é armazenada pelo estudante de forma arbitrária na sua estrutura cognitiva, isto é, sem qualquer interacção entre a nova informação e aquela já existente. A aprendizagem a partir deste processo é realizada através da memorização e repetição, e o conhecimento adquirido através do mesmo acaba por ficar disperso na estrutura cognitiva, dificultando assim a sua retenção e compreensão¹⁰. Decorar artigos da Constituição, conceitos ou fórmulas matemáticas são excelentes exemplos de aprendizagem obtida de forma mecânica.

Já no processo de *aprendizagem significativa*, a informação nova é relacionada pelo estudante de forma não-arbitrária e substantiva a um aspecto revelante da sua estrutura cognitiva. Deste modo, a *aprendizagem significativa* ocorre quando se verifica que a nova informação ficou ancorada em *conceitos relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, existindo assim uma modificação do conhecimento. Ainda assim, Ausubel sublinha a existência de duas condições fundamentais para a existência desta modificação do conhecimento. A primeira condição prende-se com a natureza dos conteúdos abordados e com a estrutura cognitiva dos estudantes, ou seja, os conteúdos a serem aprendidos devem ser potencialmente significativos, assim como os discentes devem possuir algumas ideias-chave (*subsunçores*) com as quais irão relacionar a nova informação recebida (processo de ancoragem). A segunda condição para a existência da modificação do conhecimento remete para o modo de aprendizagem do aluno. Este deve manifestar uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, os novos conteúdos com conhecimentos obtidos previamente. Não obstante, se a intenção do aluno for apenas memorizar os conteúdos de forma arbitrária e literal, o processo de aprendizagem será realizado de forma mecânica¹¹.

¹⁰ Moreira, Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel* [Em linha]. Brasil: Editora Moraes LTDA, 1982, p. 9.

¹¹ *Idem*, pp. 8-14.

Dentro do quadro da teoria preconizada por Ausubel, podemos distinguir três tipos de aprendizagem: *aprendizagem representacional*, *aprendizagem conceptual* e *aprendizagem proposicional*.

A aprendizagem de carácter *representacional* envolve a aquisição de significados para símbolos unitários (geralmente palavras) e é um elemento fulcral para as restantes aprendizagens, assemelhando-se à aprendizagem por memorização. A sua ocorrência verifica-se quando o estudante faz corresponder o significado dos símbolos arbitrários àquilo que estes representam, sejam estes objectos, acontecimentos ou conceitos¹².

A aprendizagem *proposicional* pode ser de ordem *subordinada* (isto é, de *subsunção*), *subordinante* ou *combinatória*. A primeira ocorre quando:

“uma proposição ‘logicamente’ significativa de uma determinada disciplina (plausível, mas não necessariamente válida em termos lógicos ou empíricos, no sentido filosófico) se relaciona de forma significativa com proposições subordinantes específicas na estrutura cognitiva do aluno. Tal aprendizagem pode denominar-se derivativa, caso o material de aprendizagem apenas exemplifique ou apoie uma ideia já existente na estrutura cognitiva. Denomina-se correlativa, se for uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de proposições anteriormente apreendidas.”¹³

A aprendizagem *proposicional subordinante* verifica-se quando uma nova proposição pode relacionar-se tanto com ideias subordinadas específicas da estrutura cognitiva existente no aluno como com um amplo grupo de ideias antecedentes que demonstrem pertinência na estrutura cognitiva. Já a aprendizagem *combinatória*, o autor refere-nos que incide em:

¹² Ausubel, David P. – Apresentação da Teoria da Assimilação da Aprendizagem e da Retenção Significativas. In *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista* [Em Linha]. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000, p. 3.

¹³ *Ibidem*.

“(...) situações em que uma proposição potencialmente significativa não se pode relacionar com ideias específicas subordinantes ou subordinadas da estrutura cognitiva do aprendiz, mas pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos geralmente relevantes, bem como a outros menos relevantes, em tal estrutura.”¹⁴

Por fim, Ausubel apresenta-nos a aprendizagem *conceptual*. Para o autor, os *conceitos* são passíveis de serem definidos como objectos, acontecimentos, situações ou propriedades, possuem atributos que partilham entre si e são designados pelo mesmo símbolo ou signo. A aprendizagem *conceptual* pode ser feita através de duas formas: *formação conceptual*, ocorrida principalmente nas crianças em idade pré-escolar, e *assimilação conceptual*, forma que domina a aprendizagem conceptual nos adolescentes e nos adultos. Na *formação conceptual*, os atributos inerentes ao conceito são adquiridos através de experiências directas, ou seja, através de um modo empírico de formulação de hipóteses e testes, envolvendo generalizações de situações específicas. No caso da *assimilação conceptual*, os conteúdos específicos dos novos conceitos são adquiridos através da recepção dos seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses mesmos atributos com ideias relevantes já estabelecidas na estrutura cognitiva do aluno¹⁵.

Tendo em linha de conta o exposto até ao momento, podemos afirmar que, para Ausubel a existência de *subsunçores* na estrutura cognitiva do estudante é um factor determinante para o desencadeamento da sua dinâmica cognitiva. Contudo, estes *conceitos subsunçores* podem não estar suficientemente desenvolvidos para permitir uma correcta *ancoragem* de um novo conhecimento. É neste quadro que o autor recomenda a utilização de *organizadores prévios*, recursos pedagógicos que são apresentados aos estudantes como conhecimentos introdutórios antes do conteúdo a ser aprendido, tratando-se, no fundo, de uma ferramenta de mediação entre o conhecimento do aluno e a nova informação apresentada¹⁶. Os *organizadores prévios* têm por objectivo a manipulação da estrutura cognitiva dos estudantes de modo a favorecer a *aprendizagem significativa*, prestando-se à função de “pontes cognitivas” e assumindo diversas formas:

¹⁴ Ausubel, David P. – *Op. Cit.*, p. 3.

¹⁵ *Idem*, p. 2 e Moreira, Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Op. Cit.* p. 10.

¹⁶ Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Op. Cit.*, pp. 11-12.

definição de um conceito de forma ampla de modo a abarcar a informação que se pretende transmitir posteriormente; apresentação de pequenas frases que transmitem os pontos principais a serem desenvolvidos em aula; uso de esquemas e questionários; definição de objectivos a serem atingidos; apresentação de metáforas ou comparações, entre outros¹⁷. Por conseguinte, Ausubel define dois tipos de *organizadores prévios*: *expositivos* e *comparativos*. Os *organizadores prévios expositivos* aplicam-se quando os estudantes não estão familiarizados com os conhecimentos a serem aprendidos, promovendo assim *subsunçores* relevantes aproximados. Já os *organizados prévios comparativos* são utilizados quando os discentes estão de alguma forma familiarizados com os conhecimentos a serem aprendidos, passando a integrar as novas ideias a conceitos similares da sua estrutura cognitiva¹⁸.

Posto isto, importa sublinhar que a *aprendizagem significativa* tanto pode ocorrer por descoberta ou por recepção, sendo que incide sobretudo num processo de recepção. Na aprendizagem por recepção, os conteúdos são apresentados ao estudante de forma expositiva, na sua forma final, sendo que este apenas necessita de os compreender na sua hierarquia cognitiva e recordá-los. Em contrapartida, na aprendizagem por descoberta, o estudante deve descobrir o conteúdo e criar proposições que representem soluções para os problemas ou hipóteses levantadas¹⁹. Contudo, o autor defende que, ao contrário de algumas convicções expressas acerca da *aprendizagem por recepção verbal*, em que afirmam que este tipo de aprendizagem é sobretudo passiva, este processo tem uma grande dinâmica. Deste modo, observamos que durante o mesmo existe a necessidade de uma grande acção e reflexão por parte do estudante, o que lhe é facilitado pela cuidadosa organização das matérias e das experiências leccionadas²⁰.

Durante o período da prática de ensino supervisionada na EBAAL, procurou-se incrementar dois processos que surgem da aplicação da teoria da *aprendizagem significativa* junto dos estudantes. Estes processos, com relação entre si, são denominados por *diferenciação progressiva* e *reconciliação integrativa*. A *diferenciação progressiva*

¹⁷ Veiga, Feliciano H. – Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação. In *O Ensino na Escola de Hoje - Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 11.

¹⁸ Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Op. Cit*, p. 12.

¹⁹ Ausubel, David P. – *Op. Cit*. p. 5.

²⁰ Teodoro, Vitor Duarte – Prefácio à Edição Portuguesa. In *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista* [Em Linha]. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000, p. IX.

identifica o desenvolvimento do conhecimento como um processo mais profícuo quando são apresentadas aos estudantes ideias ou conceitos mais gerais em primeiro lugar, de modo a sofrerem progressivamente uma maior diferenciação em aspectos como o detalhe e a especificidade. Já durante o processo da *reconciliação integrativa*, existe a exploração das relações entre as ideias ou conceitos, pondo em evidência as suas diferenças e semelhanças, de modo a dissipar inconsistências ou integrar significados²¹.

Por fim, é feita uma referência ao papel que a linguagem desempenha como facilitador da *aprendizagem significativa por recepção*. À medida que se aumenta a manipulação de conceitos e proposições, através das propriedades representacionais das palavras, e aperfeiçoando compreensões subverbais emergentes na aprendizagem por recepção, esses significados tornam-se mais precisos e transferíveis. O autor defende que a linguagem desempenha um papel integral e operativo no raciocínio e não apenas um papel comunicativo, ao contrário do defendido por Jean Piaget (1896-1980). Ausubel argumenta que “sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar (ex.: tal como nos animais).”²².

1.2. Jerome Bruner e a Aprendizagem por Descoberta

Jerome Seymour Bruner²³ nasceu na cidade de Nova Iorque no ano de 1915. Realizou o seu percurso escolar em instituições públicas, tendo terminado o mesmo em 1933. Nesse mesmo ano iniciou a sua vida académica, ingressando em Psicologia na *Duke University*. Torna-se Doutor pela *Harvard University* em 1941, onde desempenhou funções na docência entre 1945 e 1972. A par desta instituição, também foi professor e investigador na *New York University* e na *New School for Social Research*. Embora seja formado em Psicologia e tenha exercido grande parte da sua carreira nesta área, Bruner destacou-se durante a década de 60 no movimento de reforma curricular protagonizado

²¹ Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Op. Cit.* pp. 21-22.

²² Ausubel, David P. – *Op. Cit.* p. 5.

²³ Será referido apenas como *Bruner* ao longo do texto.

pelos Estados Unidos da América através da apresentação da teoria educacional denominada de *aprendizagem por descoberta*, de índole construtivista²⁴.

Ao longo da sua carreira foi distinguido com diversos doutoramentos *honoris causa*, nomeadamente pelas universidades de Yale, Roma, Berlim, Columbia, Sorbonne, entre outras. Membro da *American Psychological Association*, Bruner, fundou e dirigiu, juntamente com George Miller, a *Society for Research in Child Development*, na *Harvard University*, considerado o primeiro centro investigação da Psicologia Cognitiva. Possui uma vasta e diversificada publicação, traduzida em diversos idiomas, nas áreas da Educação, da Psicologia e da Pedagogia. Acabou por falecer na sua cidade-natal no ano de 2016²⁵.

A teoria de aprendizagem desenvolvida por Bruner parte da possibilidade de “(...) que qualquer disciplina poderá ser honesta e eficazmente ensinada, numa qualquer forma intelectual, a crianças em qualquer estágio de desenvolvimento.”²⁶. Com esta afirmação o autor não defende que seja possível transmitir determinado conhecimento na sua forma final e mais especializada, mas sim que é possível ensinar algo se for tido em conta as diferentes etapas de desenvolvimento intelectual do estudante. Cada uma destas etapas é marcada por uma forma de *representação*, correspondente à forma de como o indivíduo observa o que o rodeia e interpreta esta informação para si. Deste modo, a incumbência de transmitir determinado conhecimento a um estudante, independentemente da sua

²⁴ As teorias construtivistas foram desenvolvidas durante o século XX, mostrando-se contrárias a uma corrente behaviorista da Psicologia e da Educação. Tendo como grandes teóricos Jean Piaget e Jerome Bruner, dão primazia à experiência, isto é, à construção do conhecimento através da discussão, do debate, da argumentação e do trabalho colaborativo. Nesta corrente de pensamento, o professor apresenta-se como um facilitador da aprendizagem enquanto os estudantes são agentes activos da própria aprendizagem.

²⁵ Goi, Mara Elisangela Jappe; Leão, Ana Flávia Corrêa – Um olhar na teoria da aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development* [Em linha]. Vol. 10, nº 13, 2021, pp.2-3; Marques, Ramiro – *A Pedagogia de Jerome Bruner* [Em linha], S.l: S.e., S.d., p. 1; Prada, Ana Raquel Russo; Novo, Rosa – Educação: Pensadores ao Longo da História. Jerome Seymour Bruner. In *VI Jornadas da prática pedagógica Pedagogia(s) sem tempo: (Des)construindo a prática educativa* [Em Linha]. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, 2019, S.p.

²⁶ Bruner, Jerome S. – Aptidão para Aprender. In *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1998, p. 51.

idade, trata-se de conseguir representar a *estrutura* desse conhecimento de acordo com a maneira como o aluno percebe o que o rodeia²⁷.

Posto isto, importa enquadrar e analisar os principais fundamentos da teoria de ensino preconizada por Bruner, dada a sua pertinência pedagógica e didática no decorrer da nossa prática de ensino supervisionada na EBAAL.

O conceito de *aprendizagem por descoberta* foi sendo trabalhado ao longo dos séculos. Autores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ou John Dewey debruçaram-se sobre o mesmo, mas foi com Bruner que atingiu o seu ponto mais elevado. Este autor norte-americano opunha-se aos métodos tradicionais de ensino, isto é, ao papel preponderante do professor na transmissão do conhecimento, levando-o a propor uma teoria de ensino centrada no estudante, em que este agente educativo assume um papel activo na sua educação²⁸.

Na sua obra *Para Uma Teoria da Educação*, de 1966, Bruner estabelece que uma teoria de ensino é tendencialmente *descritiva*, sendo que

“apresenta regras quanto à maneira mais efectiva de alcançar o conhecimento ou a aptidão. (...) fornece uma bitola para a crítica ou avaliação de qualquer modo de ensino ou aprendizagem.”²⁹

Ademais, uma teoria de ensino é também *normativa*, na medida em que são estabelecidos critérios assim como são enunciadas condições para que estes sejam respeitados. Ainda assim, devem ser tido em conta as teorias da Psicologia acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, ainda que estas sejam sobretudo *prescritivas*, relatando-nos “(...)o que aconteceu depois do facto: por exemplo, que a maior parte das crianças de seis anos não possuem ainda a noção de reversibilidade.”³⁰. É neste quadro que o autor se propõe a delinear uma série de estratégias de modo a potencializar a

²⁷ Moreira, Marco Antonio – A teoria de ensino de Bruner. In *Teorias de Aprendizagem* [Em linha]. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1999, pp. 81-82.

²⁸ Borba, Fabiane Inês Menezes de Oliveira; Goi, Mara Elisangela Jappe – Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. *Research, Society and Development* [Em linha]. Vol. 10, nº 1, 2021, p. 2.

²⁹ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999, p. 61.

³⁰ *Ibidem*.

aprendizagem e a favorecer a transmissão e recepção de conhecimentos, identificando quatro características para uma teoria de ensino: a *predisposição*, a *estrutura*, a *sequência* e, por fim, o *reforço*³¹. Vejamos com mais algum detalhe cada um destes pressupostos pedagógicos.

No que concerne ao primeiro, a *predisposição*, e embora Bruner ateste a influência dos factores motivacionais, culturais e pessoais nos processos de ensino e na resolução de problemas, argumenta que o ser humano encerra em si um pendor natural para a aprendizagem, sendo esta uma característica singular que o distingue dos restantes seres do reino animal. Visto o conceito de *Educação* tratar-se de uma concepção humana, este permite àquele que aprende ir além de uma aprendizagem simples e instantânea. Quase todas as crianças possuem *motivações intrínsecas* à aprendizagem, não necessitando de impulsos externos (recompensas) para a realização da sua actividade. A recompensa está intimamente ligada à finalização com sucesso de determinada actividade ou à própria actividade em si³². Bruner identifica quatro *motivações intrínsecas* presentes nas crianças e que representam, segundo o autor, o verdadeiro gosto pela aprendizagem. A saber: a *curiosidade*, a *competência*, a *reciprocidade* e a *narrativa*.

A *curiosidade* surge como a primeira e principal *motivação intrínseca* que faz mover a aprendizagem. Sendo uma particularidade facilmente visível nas crianças, o autor considera que a *curiosidade* é uma característica que define o ser humano.

“A nossa atenção é captada por algo de obscuro, inacabado ou incerto. Mantemos a atenção até o assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo. Aquilo que satisfaz é a obtenção da clareza ou a mera procura dela.”³³

Para além da *curiosidade*, a procura pela *competência* é indicada como a segunda *motivação intrínseca* na vontade de aprender. Do ponto de vista de Bruner, o ser humano tem maior interesse por temáticas ou actividades que domina, em detrimento daquelas

³¹ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999, pp. 61-63.

³² Bruner, Jerome S – A Vontade de Aprender. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999, pp. 142-143.

³³ *Idem*, pp. 143-144.

que não possui qualquer tipo de *competência*³⁴. A *reciprocidade*, a terceira *motivação intrínseca*, manifesta-se com a necessidade existente de responder aos outros e de operar juntos dos mesmos em torno de objectivos comuns. Por fim, é mencionada a *narrativa* como a quarta *motivação intrínseca*. Esta é percepcionada como a tendência para a produção de relatos e narrativas assentes na nossa própria experiência, tendo por objectivo a transmissão dessa experiência aos outros. É através da *narrativa* que é possível a partilha de experiências, sendo esta uma componente importante no processo de ensino e aprendizagem. Dá-se a partilha de significados e conceitos, de modo a compreender formas de discurso que integrem as diferenças de significado e interpretação³⁵.

O educador, no caso específico, o professor, tem um papel regulador na aprendizagem dos estudantes. Dado que a aprendizagem e a resolução de problemas dependem da procura de alternativas, este agente educativo tem a responsabilidade de facilitar e orientar a exploração de opções dos seus alunos, de modo a serem obtidos os melhores resultados possíveis. Neste quadro, existem três particularidades a ter em conta nesta exploração de alternativas. São elas: a *activação*, a *manutenção* e a *orientação*, ou, conforme nos descreve o autor, “(...) a exploração de alternativas requer algo que a desencadeie, algo que a mantenha em andamento e algo que a impeça de ser fortuita.”³⁶.

No que concerne ao primeiro aspecto, a *activação*, o principal elemento a ter em consideração no mesmo é a *incerteza*. Para que a *activação* pela busca de alternativas se desencadeie e concretize com sucesso, é necessário introduzir e manter um nível certo de *incerteza* em torno do exercício ou problema. A *curiosidade*, a mais forte das *motivações intrínsecas* que conduzem à aprendizagem, é um reflexo à dúvida e à ambiguidade. Contudo, Bruner deixa-nos dois alertas relativamente à inclusão do elemento *incerteza* durante a procura de alternativas: “uma tarefa estereotipada e rotineira provoca pouca exploração; uma que seja demasiado incerta pode gerar confusão e ansiedade, tendo um efeito de redução da exploração”³⁷.

³⁴ Bruner, Jerome S – A Vontade de Aprender. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água, 1999, p. 148.

³⁵ Marques, Ramiro – *Op.Cit*, p. 4.

³⁶ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água, 1999, p. 64.

³⁷ *Idem*, pp. 64-65.

Após a *activação*, surge a *manutenção*, correspondente ao período da exploração dessas alternativas. Durante o mesmo, e como aprender com um professor é, à partida, menos arriscado e perigoso do que sozinho,

“(...) as consequências do erro, da exploração de alternativas erradas, devem tornar-se menos graves sob um regime de ensino e o rendimento da exploração de alternativas correctas deve ser correspondentemente maior.”³⁸

Por fim, durante a fase da *orientação*, o professor deve definir junto dos seus alunos a pertinência da exploração de determinadas alternativas, assim como a definição dos objectivos a serem alcançados nessa exploração, de modo que os estudantes possam aferir se se encontram perto do final do exercício. Conforme é indicado por Bruner, é necessário determinar

“(...) um sentido da meta de uma tarefa e um conhecimento da relevância das alternativas testadas para o alcance dessa meta. Para que a exploração tenha uma direcção, (...), a meta da tarefa tem de ser conhecida de uma forma aproximada, e a verificação das alternativas tem de produzir informação quanto à posição em que se está relativamente a ela”³⁹.

No que concerne ao segundo pressuposto pedagógico da teoria de ensino desenvolvida por Bruner, ou seja, a *estrutura*, o autor destaca salienta que “qualquer ideia, problema ou corpo de conhecimentos pode ser apresentado de modo suficientemente simples para que determinado aluno possa compreendê-la de uma forma reconhecível”⁴⁰. Contudo, para que a *estrutura* dessa ideia ou corpo de conhecimentos seja efectivamente compreendida, o professor deve ter em linha de conta três pontos essenciais inerentes à capacidade dos estudantes no domínio das matérias. São eles: a *forma de representação*,

³⁸ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água, 1999, p. 65.

³⁹ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água, 1999, p. 65.

⁴⁰ *Idem*, pp. 65-66.

a sua *economia* e o seu *poder efectivo*⁴¹. As *formas de representação* relacionam-se com os procedimentos e métodos pelos quais o conhecimento ou ideia é apresentado aos estudantes. Já a *economia da estrutura* alude à quantidade de informação a ser processada e conservada de modo a alcançar a compreensão desse conhecimento ou ideia. Assim, a *economia da representação* será consideravelmente menor “quanto mais porções de informação for necessário tomar em consideração para perceber algo ou resolver um problema (...)”⁴². Por fim, o *poder efectivo* de uma *estrutura* é definido pela competência de um estudante para relacionar temas aparentemente distintos entre si. Bruner associa o *poder efectivo* de uma *estrutura* com a sua *economia*, afirmando que a transmissão de determinado conhecimento ou tema é mais eficaz se for realizado de uma forma simples e compreensível por todos, isto é, com uma configuração económica⁴³.

A *sequência* surge como o terceiro pressuposto pedagógico da teoria de ensino desenvolvida por Bruner. Para o autor, o ensino

“(...) consiste na condução de um aluno através de uma *sequência* de afirmações e reafirmações de um problema ou corpo de conhecimentos que aumenta a sua capacidade de perceber, transformar e transferir o que se está a aprender.”⁴⁴

No entanto, não existe uma *sequência* única que permita abranger a totalidade dos estudantes, e uma *sequência* óptima para determinado discente depende de diversos elementos. Entre estes, podemos enumerar a etapa de desenvolvimento em que se encontra o estudante, a aprendizagem obtida anteriormente, a natureza do conhecimento em estudo e as particularidades que consubstanciam o discente num ser único e individual. Ainda assim, uma *sequência* ideal deve ir ao encontro das fases de desenvolvimento intelectual definidas pelo autor, ou seja, deve partir-se da *representação activa*, onde a apresentação dos conteúdos é realizada através de um conjunto de acções concretas que visam obter determinado resultado, para a *representação icónica*, onde os

⁴¹ Moreira, Marco Antonio – *Op. Cit.* p. 88.

⁴² Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água, 1999, p. 67.

⁴³ *Idem*, pp. 69-70.

⁴⁴ *Idem*, p.70.

conceitos tomam a forma de imagens ou gráficos, de modo a finalizar na *representação simbólica*, onde o conhecimento é apresentado através de um conjunto de proposições, sejam elas lógicas ou simbólicas, consequente de um sistema simbólico gerido por regras ou leis que permite formular ou transformar proposições⁴⁵.

O *reforço* apresenta-se como o último fundamento da teoria de ensino de Bruner. Ao contrário das concepções behavioristas, em que o *reforço*, quer este seja na forma de recompensas ou de punições, assume um papel central visto que é através desta componente que se dá a modificação do comportamento do indivíduo, o autor aborda o *reforço* como uma espécie de *correção* ou *feedback* a ser transmitido ao estudante acerca da actividade desenvolvida por si de modo que este possa concluí-la com sucesso. Para além disso, à medida que o estudante se desenvolve intelectualmente e aprende a pensar de forma simbólica, isto é, tem a capacidade de operar através de enunciados ou premissas hipotéticas, a motivação pela *competência* aumenta, auferindo assim de um maior controlo sobre o comportamento e de um menor efeito das recompensas. O processo de ensino, aliado ao desenvolvimento intelectual, deve conduzir o discente à promoção do seu *auto-controlo* e do seu *auto-reforço* de forma que a aprendizagem seja um reforço por si própria⁴⁶.

Apresentados os quatro vectores da teoria de ensino desenvolvida por Bruner, e com o propósito de terminar este capítulo, importa elencar alguns benefícios e limitações que se prendem com a utilização deste modelo de ensino em contexto de sala de aula e com os quais nos deparámos ao longo da nossa prática lectiva na EBAAL.

Como referido anteriormente, a *aprendizagem por descoberta* coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, na medida em que este agente educativo passa a ter um papel activo na construção do seu conhecimento, deixando a função de *espectador* da História. Esta nova corrente de pensamento foi extraordinariamente importante, uma vez que se traduziu numa mudança significativa nos métodos tradicionais de ensino. Desta forma, assistiu-se à introdução de uma panóplia de recursos didáticos em contexto de sala de aula com a finalidade de estimular os estudantes a investigarem e a construírem o seu próprio conhecimento. Entre os materiais didáticos mencionados contam-se as fontes, os

⁴⁵ Bruner, Jerome S. – Notas para Uma Teoria da Educação. In *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999, pp. 66 e Moreira, Marco Antonio. *Op. Cit.* pp. 88-89.

⁴⁶ Moreira, Marco Antonio – *Op. Cit.* pp. 88-89.

gráficos, os jogos, as imagens, os mapas, os desenhos, as caricaturas, as dramatizações, os vídeos, entre outros⁴⁷. A utilização deste tipo de recursos didáticos em sala de aula desperta uma maior *curiosidade* nos discentes, o que acaba por ser mais proveitoso no seu processo de aprendizagem, uma vez que a *curiosidade* é a mais significativa dentro do quadro das *motivações intrínsecas* enunciadas por Bruner que conduzem à vontade de aprender.

Para além do supramencionado, o método da *aprendizagem por descoberta* é especialmente adequado nos anos pré-escolares, assim como nos primeiros anos da escola primária, uma vez que se verifica uma maior formação do que assimilação de conceitos. Pode também ser empregue junto de estudantes em níveis de escolaridade mais avançada, nomeadamente na introdução de um novo corpo de conhecimentos e na verificação, de uma forma parcial, “(...) se a aprendizagem de retenção é verdadeiramente significativa”⁴⁸. Por último, o *método da descoberta* pode ser profícuo quando se pretende apresentar aos estudantes o método científico e as técnicas que o compõem ou quando os pressupostos para adquirir grandes corpos de conhecimento não estão garantidos.

Contudo, a utilização de forma recorrente da *aprendizagem por descoberta* em contexto de sala de aula apresenta algumas limitações com as quais nos deparámos ao longo da nossa prática lectiva. Vejamos.

Segundo um dos precursores do construtivismo e da *aprendizagem por descoberta*, Jean Piaget, apenas se compreende o que se descobre. Contudo, existe o risco de o estudante assimilar proposições que não descobriu ou não compreender o verdadeiro significado do conhecimento descoberto. Um excelente exemplo do descrito é referido na obra de Carretero, Pozo e Asensio. Estes fazem uma alusão a Charles Darwin e à teoria da evolução desenvolvida por si. Nas ilhas Galápagos, o biólogo e geólogo britânico não conseguiu compreender a natureza do conhecimento que estava a descobrir e não formulou de imediato a sua teoria. Ademais, a *aprendizagem por descoberta* dispõe de

⁴⁷ Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Asensio, Mikel – Modelos de aprendizaje-enseñaza de la Historia. In *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989, pp. 219-220.

⁴⁸ Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen – Aprendizaje por descubrimiento. In *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1998, pp. 447-448.

um ritmo próprio, exigindo tempo e recursos económicos para explorar grandes blocos didáticos, elementos que muitas vezes o professor não dispõe⁴⁹.

Por fim, salientamos que é precipitado considerar que todos os estudantes conseguem aprender de forma autónoma e natural todas as formas do conhecimento. Deste modo, torna-se ilusória a concepção de que o conhecimento fundamental de uma área do conhecimento pode derivar apenas da exploração de alternativas. A própria exploração de alternativas, caso não seja bem-sucedida ou encerrar em si um elevado grau de *incerteza*, pode suscitar junto dos estudantes sentimentos de frustração, confusão ou ansiedade.

⁴⁹ Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Asensio, Mikel – *Op. Cit.* p. 227.

Capítulo 2 – A Participação Portuguesa na Primeira Guerra Mundial: um exemplo prático

No capítulo adiante, pretendemos desenvolver o tema central deste relatório de prática de ensino supervisionada, ou seja, o quotidiano dos soldados portugueses integrados no CEP, assunto este igualmente aprofundado em contexto de sala de aula no decorrer da unidade curricular de IPPII. A escolha do mesmo e a consequente abordagem junto da turma do 9ºB prendeu-se com a sua relevância pedagógica e didática, uma vez que o programa da disciplina de História do 9º ano e o próprio manual dão maior destaque às matérias políticas, militares e económicas do conflito, relegando as questões sociais para o pós-guerra. Neste contexto, as condições de vida dos soldados durante o conflito são apenas abordadas num pequeno documento da página 26 do manual, o que se perfila claramente como insuficiente para compreender a dinâmica da vida nas trincheiras.

Embora o ónus do trabalho seja o quotidiano dos soldados portugueses no teatro de guerra francês, parece-nos apropriado enquadrar os anos que antecederam a Grande Guerra de modo a compreender as causas que precipitaram o conflito armado entre as potências europeias em 1914.

2.1. O caminho para a guerra

Após quase cem anos sem uma guerra generalizada, as principais potências europeias voltaram a digladiar-se entre si a partir dos finais de Julho de 1914, pelo domínio da hegemonia global e das regras da ordem internacional. De um lado perfilou-se a Rússia, a França e a Inglaterra; do outro, a Alemanha e a Áustria-Hungria. Se, no início das hostilidades, existia a expectativa de que o conflito não iria durar mais do que algumas semanas, a mesma não se cumpriu. Para a História ficaram quatro anos de conflitos sangrentos, um rasto de destruição enorme na Europa e a perturbação dos valores que sustentaram as sociedades durante o século XIX⁵⁰.

⁵⁰ Ramos, Rui (coord); Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo – A República Durante e Depois da Guerra (1917-1926). In *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2015, p. 605.

A Primeira Guerra Mundial marca assim um ponto de viragem na História Contemporânea. Durante os anos que antecederam a mesma, isto é, durante a *Belle Époque*⁵¹, o mundo esteve concentrado nas acções da Europa e dos grandes impérios multiculturais que a constituíam. As sociedades europeias, sobretudo as ocidentais, experimentaram um período de paz e de relativa estabilidade, tinham uma crença acentuada na ciência e na *missão civilizadora* do homem branco, que se multiplicava em viagens de exploração e ocupação pelos continentes africano e asiático. As inovações científicas e tecnológicas surgidas no século XIX revolucionavam por completo o quotidiano das populações, existindo entre as mesmas um clima de confiança e de optimismo, com a certeza de que o futuro seria certamente melhor que o presente⁵².

Todavia, o conflito ocorrido entre 1914 e 1918 transformou todo este panorama e trouxe consigo uma completa ruptura com o passado. As duas décadas subsequentes à Grande Guerra são de enorme caos, sem uma hegemonia definida e de clivagens internas e regionais acentuadas. Os valores que sustentaram o século XIX foram completamente remexidos, resultando desse processo uma sociedade que aceita a violência organizada como um meio de resolver os problemas com que se confronta, sem princípios definidos e com ideologias antagónicas manifestamente radicais. A paz e a organização que tinham sido o apanágio da *Belle Époque* dão lugar à violência e à agitação social, que atingiram em força a Europa e em parte substancial os outros continentes, resultado do sequência de revoluções que rapidamente se precipitaram em guerras civis excepcionalmente cruéis (veja-se, por exemplo, o casos russo e espanhol). O domínio colonial começa a ser contestado na Ásia e no Próximo Oriente, e a Inglaterra perde a sua posição hegemónica, uma vez que já não possui nem capacidade para dominar os mares, nem as regras do comércio mundial. Os Estados Unidos da América, que se apresentavam como capazes de consolidar e continuar o poder e a influência outrora exercidos pelos ingleses, encerram-se sobre si mesmos e desistem da sua missão globalizadora, acabando por se distanciar de importantes instituições internacionais que os próprios tinham criado, como a Sociedade das Nações. Os grandes impérios multiculturais que tinham constituído a Europa do século XIX são dissolvidos, mas a Alemanha continua a reunir todas as

⁵¹ Período histórico que compreende sensivelmente o intervalo de tempo entre o fim da guerra Franco-Prussiana (1871) e o início da Primeira Guerra Mundial (1914).

⁵² Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Portugal na Grande Guerra*. [Em linha]. N.º 139, 2014, p. 9.

condições para renascer como um grande poder no velho continente, e a Rússia intensifica a sua industrialização sob o regime sanguinário de Estaline. Alemanha e Rússia, os grandes vencidos da Primeira Guerra Mundial, assistem ao nascimento de um conjunto enorme de pequenos Estados-nação ao seu redor, com pouca ou nenhuma História e mergulhados em conflitos internos, e que acabam por se tornar atractivos do ponto de vista do alargamento territorial para os ditadores da década de 30⁵³. Citando António José Telo,

“A Grande Guerra não abriu para um sistema forte e sereno, com uma hegemonia consolidada e com valores fortes; abriu para a grande confusão, onde as boas intenções americanas se uniram à fraqueza dos poderes vencedores da Europa para criar duas décadas de revoluções e convulsões, que terminariam numa guerra ainda maior. O mundo unipolar tinha sido substituído por um violento e confuso mundo apolar, que não podia durar muito tempo. Portugal é uma pequena folha levada pelo vento violento, que entende mal e não controla.”⁵⁴.

Posto isto, importa colocar a seguinte questão: quais os factores políticos, económicos e sociais que conduziram as potências europeias à confrontação militar em 1914?

Como historiadores, quando nos debruçamos sobre um tempo cronológico e para os eventos que o compõe, podemos incorrer no erro de considerar que determinada acção já estava definida devido à conjuntura existente. O facto de estarmos a olhar para o passado e sabermos o que resultou de determinada circunstância pode condicionar a nossa real percepção, levando-nos a crer que algo era realmente inevitável. Por outro lado, e como Eric Hobsbawm refere de forma brilhante na sua obra *A Era do Império*, a vida dos europeus tem sido marcada pela sombra da guerra mundial desde Agosto de 1914 o que, de certa forma, pode perturbar a nossa forma de interpretar o mundo. Durante o século XX, fomos assolados por duas guerras mundiais e, mesmo após 1945, convivemos com

⁵³ Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, pp. 9-10.

⁵⁴ *Idem*, p. 10.

o receio do início de uma Terceira Guerra Mundial, desta vez nuclear, que só tem sido impedida pela ameaça da destruição mútua.

Neste quadro, quando analisamos o período histórico compreendido entre 1871 e 1914 podemos considerar que a conjuntura política, económica e social apontava para um quase certo desencadeamento de um conflito generalizado na Europa. Porém, para a maioria dos contemporâneos da época, este não era, de forma alguma, o cenário previsto. Se bem que podemos afirmar que, a partir de 1870, se regista uma maior produção de futurologia e fantasia a respeito de uma guerra geral entre as nações europeias, sobretudo vindas de França e da Inglaterra, e que na década de 1890 tenha ocorrido o Congresso Mundial da Paz e a primeira Conferência de Paz de Haia, demonstrando uma preocupação latente com uma guerra entre os Estados-nação europeus, o seu início não era efectivamente *esperado*. Nem mesmo em 1900, quando a guerra já estava no horizonte, ou em 1910, quando esta podia ser, e em certa medida era, considerada como certa. Ora vejamos.

A paz era o enquadramento normal e esperado pela maioria dos europeus antes de 1914. Desde 1871, nenhum Estado-nação europeu dera ordens aos seus exércitos para marcharem sobre outro Estado semelhante. A guerra era realizada no mundo africano e asiático, onde as grandes potências europeias impunham a sua força perante povos que consideravam substancialmente mais fracos, ainda que, por vezes, subestimassem a capacidade de resistência dos mesmos: a guerra dos Boeres foi extremamente dura para os britânicos, e o Japão assumiu o estatuto de grande potência mundial no início do século XX ao derrotar a Rússia com alguma facilidade em 1904-1905. O único perigo de um conflito europeu vinha da zona dos Balcãs, conhecido como o *barril de pólvora* da Europa, uma vez que os povos integrados no decadente Império Otomano procuravam conquistar ou expandir a sua independência, o que fazia originar conflitos que arrastavam os grandes Estados-nação europeus. Contudo, a *Questão do Oriente* era um ponto permanente de discussão na agenda internacional e, mesmo tendo originado um importante conflito entre 1853 e 1856 (a Guerra da Crimeia), não tinha saído do controlo dos estadistas europeus⁵⁵. Para além disso, e conforme referido por Eric Hobsbawm:

⁵⁵ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *A Era do Império 1875-1914*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, pp. 374-376.

“Diferente do Médio Oriente desde 1945, os Balcãs, para a maioria dos europeus que ali não viviam, pertenciam ao reino das histórias de aventuras, tais como as do autor de histórias para rapazes Karl May, ou ao das operetas. A imagem das guerras dos Balcãs no fim do século XIX era a que Bernard Shaw deu em *As Armas e o Homem* que foi, caracteristicamente, transformada em peça musical (...).”⁵⁶

Mesmo quando confrontados com a crise internacional de Julho de 1914, nascida precisamente nos Balcãs, os governantes que conduziam as potências para uma guerra mundial não acreditavam que esta se desencadeasse. Iria com certeza ser encontrada algum tipo de solução que salvaria a Europa das garras do conflito, como tantas vezes já tinha acontecido. Victor Adler, chefe do Partido Social-Democrata do império dos Habsburgos, declarou durante a reunião de emergência da Segunda Internacional Socialista, em 29 de Julho de 1914, que não acreditava numa guerra generalizada. Já Guilherme II, Imperador da Alemanha, questionou os seus generais à última da hora para avaliar se era possível manter o conflito localizado no Oriente, ao invés de atacar a França e a Rússia, mas é informado que esse plano não é exequível. É desta forma que:

“Aqueles que haviam construído os moinhos da guerra e destravado as mós encontraram-se na situação de verem estas começar a girar, perante a sua assustada descrença. É difícil a quem tenha nascido depois de 1914 imaginar até que ponto a crença em que a guerra ‘realmente’ não aconteceria estava enraizada antes do dilúvio.”⁵⁷

Posto isto, e de forma a respondermos à pergunta supracitada, sugiro que iniciemos o nosso périplo no ano de 1871, ou seja, quando a França perde os territórios da Alsácia e da Lorena para a recém-unificada Alemanha na sequência da Guerra Franco-Prussiana. Iniciada em 1870, a guerra que opôs o reino da Prússia e a França termina no ano seguinte com a desastrosa derrota desta última potência e assinala o término do

⁵⁶ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *A Era do Império 1875-1914*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, pp. 375-376.

⁵⁷ *Idem*, p. 376.

processo da unificação alemã, iniciado em 1864. Contudo, e como referido, para a França este conflito foi extremamente penoso: para além da humilhante captura de Napoleão III na Batalha de Sedan, a proclamação de Guilherme I como Imperador da Alemanha no Salão dos Espelhos do Palácio de Versalhes, os franceses observaram com grande amargura a perda da Alsácia e da Lorena, territórios ricos em ferro e carvão, para a nova potência europeia. Todas estas condições, mas sobretudo a perda das regiões referidas, geraram um forte ressentimento face à Alemanha e impediram qualquer tipo de reconciliação entre os governos de Berlim e de Paris por mais de quarenta anos⁵⁸.

A vitória sobre a Áustria em 1866, mas sobretudo sobre a França em 1871, a conclusão da sua unificação sob a tutela do reino da Prússia, a capacidade do seu Exército e o crescente papel da sua economia conferiram à Alemanha um enorme prestígio. Neste sentido, o período entre 1871 e 1890 é marcado pelo domínio da política externa alemã nas relações internacionais, com o chanceler Otto Von Bismarck⁵⁹ à frente do cuidadoso jogo de xadrez diplomático entre os Estados-nação europeus. Para o chanceler, o equilíbrio entre as potências e a paz na Europa eram componentes fundamentais para o recente Estado-nação, e foi com base neste princípios que desenvolve a sua política. De modo a obter este equilíbrio, Bismarck necessitava de isolar a França do contexto internacional, inviabilizando assim a velha potência continental de qualquer hipótese de tentativa de *revanchismo*. No entanto, uma guerra em que a Alemanha se visse envolvida poderia colocar em causa o isolamento francês que Bismarck pretendia uma vez que a França, ferida no seu orgulho, muito provavelmente colocar-se-ia ao lado dos adversários dos alemães. As disputas pelos Balcãs protagonizadas por russos e austro-húngaros representavam uma verdadeira ameaça no jogo de xadrez do chanceler, e caso a Alemanha fosse compelida a alinhar com um dos lados em caso de conflito, a França possivelmente iria alinhar ao lado dos adversários. Para além do referido, era importante para Bismarck a manutenção da unidade do Império Austro-húngaro, uma vez que, caso a monarquia dual se desintegrasse, existia a possibilidade de a Áustria, católica e de língua alemã, querer integrar a Alemanha, pondo assim em causa o peso que o reino da Prússia possuía dentro do jovem Estado-nação. Assim, os objectivos do chanceler alemão

⁵⁸ Santos, Eduardo Eugénio Silvestre dos – A Unificação Alemã (1871). *Revista Militar* [Em linha]. Nº 2573/2574, 2016 e Joll, James – O Novo Equilíbrio de Poder. In *A Europa desde 1870*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1982, p. 24.

⁵⁹ Será referido apenas como *Bismarck* ao longo do texto.

passavam por evitar ter de fazer uma escolha entre a Rússia e a Áustria-Hungria, manter a estabilidade nos Balcãs para tornar esta escolha desnecessária e preservar a unidade do Império Austro-húngaro, que se debatia com a problemática das múltiplas nacionalidades que o compunham⁶⁰.

É perante o mencionado que a diplomacia de Bismarck se desenvolve. Em 1873 conseguiu a assinatura de um acordo de eixo germano-austro-russo, ainda que este se revele frágil e termine após a crise balcânica de 1875-1878. Não obstante, no ano seguinte ao Congresso de Berlim empreendeu uma nova investida diplomática, desta vez junto do Império Austro-húngaro. Aproveitando as rivalidades existentes entre o Império dos Habsburgos e a Rússia, assina com a primeira potência a Aliança Dual em 1879. Contudo, Bismarck pretendia conservar boas relações com a Rússia e, apesar da forte contestação da Áustria-Hungria, em 1881 surge a Liga dos Três Imperadores. Com a crise na Bulgária em 1885-1886, a Liga constituída pela Alemanha, a Rússia e a Áustria-Hungria termina, mas Bismarck consegue obter em 1887 um acordo secreto com a Rússia. O *Tratado de Resseguro*, como ficou conhecido mais tarde, previa neutralidade mútua no caso de uma guerra defensiva e a garantia de abertura de canais diplomáticos entre Berlim e São-Petersburgo. Para além do referido, o chanceler alemão tinha tentado preservar o equilíbrio na Europa através da assinatura da Tríplice Aliança com a Itália e a Áustria-Hungria em 1882 e, em 1883, celebrou uma aliança com a Roménia. Em 1887, conseguiu convencer a Inglaterra a manifestar um tímido interesse na manutenção do *status quo* no Mediterrâneo Oriental por meio de um acordo com a Itália e a Áustria-Hungria. Porém, à semelhança do *Tratado de Resseguro*, muitos dos acordos mencionados permaneceram secretos, quer na sua totalidade ou em parte, e embora as partes signatárias conhecessem as linhas principais dos mesmos, existia a suspeição de que alguma parte dos tratados estivesse oculta⁶¹. Neste quadro, apesar do sistema diplomático desenvolvido por Bismarck ter alcançado os objectivos aos quais se propunha, isto é, a segurança da Alemanha e a manutenção do equilíbrio de forças dentro do velho continente,

⁶⁰ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 146 e Mourão, Manuel F. V. G. – *O Acordo do Três Imperadores* [Em Linha]. Torres Vedras: O Espaço da História, S.p.

⁶¹ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, pp. 146-147.

“(…) deu também aos radicais de todos os países novas razões para atacarem a diplomacia secreta e um sistema internacional onde as questões que envolviam a paz e a guerra e o destino de milhões de indivíduos eram decididas à porta fechada e sem uma discussão pública. Embora o sistema de Bismarck contribuísse temporariamente para a estabilidade da Europa, contribuiu também pelos seus métodos de segredo para aumentar a desconfiança entre os governos da Europa.”⁶²

Com a subida de Guilherme II ao poder em 1888, a política externa levada a cabo por Bismarck começa a ser abandonada. Conforme demonstrado anteriormente, as movimentações diplomáticas do chanceler alemão após a Guerra Franco-Prussiana estiveram orientadas para a preservação da paz no continente europeu. O alargamento territorial da Alemanha ou a constituição de um grande império colonial, à imagem do Império Britânico, nunca foram pontos da sua agenda⁶³. “A Rússia está aqui, a França está ali e nós estamos no meio. Este é que é o meu mapa de África”⁶⁴, terá afirmado Bismarck. Neste sentido, só se registam iniciativas alemãs no continente africano em 1883, sendo que estas partem essencialmente de privados que o governo eventualmente acaba por apoiar e reconhecer⁶⁵. Porém, com a demissão do chanceler em Março de 1890, Guilherme II torna-se mais interventivo nas políticas de Estado. Estimulado por sectores da sociedade que ganhavam cada vez mais relevância devido à sua representação na economia, nomeadamente a burguesia industrial, os grupos colonialistas e os militares, o jovem Kaiser desenvolve a *Weltpolitik*, “(…) uma política de expansão aventureira, de hegemonia, portadora de germes de guerra”⁶⁶.

⁶² Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 147.

⁶³ Rémond, René – O Século XX - De 1914 aos Nossos Dias. In *Introdução à História do Nosso Tempo. Do Antigo Regime aos Nossos Dias* [Em Linha]. 2º Ed. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 286.

⁶⁴ *Apud* Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 143.

⁶⁵ Coelho, Adelino de Matos – O Expansionismo Alemão em África. *Revista Militar* [Em linha]. Nº2548, 2016.

⁶⁶ Rémond, René – O Século XX - De 1914 aos Nossos Dias. In *Op. Cit.*, p. 286.

Para os alemães da última década do século XIX, *Weltpolitik* consistia em descobrir “(...) uma nova missão para a Alemanha no mundo que fosse digna da sua força industrial, tecnológica, cultural e militar”⁶⁷. Apesar das colónias que a Alemanha tinha conseguido arrecadar no Tanganica, no Pacífico e no Sudoeste de África serem pouco rentáveis economicamente, a posse de territórios ultramarinos era compreendido por muitos alemães como um indício de que a jovem nação tinha alcançado o estatuto de potência mundial. Esta ideia estará subjacente ao expansionismo alemão e à construção de uma grande frota naval capaz de sustentar um poder que pretendia soltar-se das amarras europeias e projectar-se a nível mundial.

Neste sentido, em Março de 1898, é aprovado no *Reichstag* um arrojado projecto-lei delineado pelo almirante Alfred von Tirpitz, que coloca a Alemanha na corrida pelo armamento naval. A par de Tirpitz, Guilherme II era igualmente um entusiasta pelo poder marítimo e almejava que a sua nação se equipara-se ao Império Britânico neste campo, ainda que os territórios ultramarinos da Alemanha não justificassem a construção de uma Armada com a mesma proporção. Deste modo, o Kaiser tornou-se bastante interventivo durante a aprovação pelo *Reichstag* de novas leis navais em 1900, 1906, 1908 e 1912, leis estas que permitiram o reforço dos investimentos na Marinha e a ampliação do tamanho da frota⁶⁸. Contudo, os resultados deste empreendimento foram danosos para a Alemanha, quer a nível interno como externo. Ora vejamos.

No que respeita ao contexto interno, a construção de uma grande frota naval trouxe sérios problemas fiscais e financeiros, visto que as despesas associadas com a Marinha Imperial foram pagas por meio de empréstimos contraídos pelo governo central e com recursos financeiros que deviam ser alocados aos vários Estados que compunham a Alemanha. Já no enquadramento externo, a expansão da força naval alemã foi compreendida pela Inglaterra como um autêntico desafio à superioridade que esta detinha sobre os mares, componente considerada essencial para a segurança e prosperidade do Império Britânico⁶⁹.

⁶⁷ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 143.

⁶⁸ Starling, Bruno Pimenta; Zahreddine, Danny – Por um lugar ao sol: a política externa alemã de Otto von Bismarck a Guilherme II. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa* [Em Linha]. Vol. 7, nº 1, 2020, pp. 222-223.

⁶⁹ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 144.

Contudo, o alargamento da frota alemã não se realizou de forma instantânea e a Inglaterra via-se envolvida em disputas territoriais com a França em África (Crise de Fachoda), o que impossibilitava a formação de uma aliança entre ambos contra a Alemanha. Assim, e de forma a não antagonizar o império de Guilherme II, a solução idealizada pela Inglaterra foi conseguir a assinatura de um acordo, “(...) o que tornaria sem objectivo a rivalidade naval”⁷⁰. Os primeiros contactos são realizados em Junho de 1898 e em 30 de Agosto de 1898 é assinado um tratado entre a Alemanha e a Inglaterra que prevê a repartição das colónias portuguesas entre os dois países. Mais tarde, em Março de 1901, a Inglaterra sugere a celebração de uma nova aliança com a Alemanha, mas as negociações acabam por fracassar, o que suscita grandes desilusões em Inglaterra e conduz ao agravamento das relações bilaterais mantidas entre os dois Estados-nação⁷¹.

Embora o malogro das negociações para a formação de uma aliança anglo-germânica no início do século XX seja apontado como uma oportunidade tragicamente perdida de se evitar a Primeira Guerra Mundial, a sua efectiva constituição dificilmente aconteceria, uma vez que “as negociações internacionais mais frutuosas são aquelas que respeitam a pontos específicos e bem determinados.”⁷². Porém, não existiam assuntos definidos em discussão e, conseqüente, nada em que assentar um acordo com bases sólidas. O único ponto de agenda que podemos apontar como essencial entre os dois países seria o desarmamento naval, mas sobre esse assunto nenhuma das partes se mostrava interessada em fazer grandes concessões⁷³.

O advento de Guilherme II marca também o afastamento da Alemanha em relação à Rússia, o que culmina com não-renovação do *Tratado de Resseguro* em 1890, embora os Czares se tenham mostrado insatisfeitos com esta decisão. Não obstante, apesar do nítido contraste político entre a autocracia de Nicolau II e a Terceira República, Rússia e França tinham vindo a aproximar-se progressivamente. Em 1888, São Petersburgo obtém

⁷⁰ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *História Universal - O Mundo Contemporâneo*. S.l: Círculo de Leitores, 1978, p. 215.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 151.

⁷³ *Ibidem*.

de Paris uma série de empréstimos financeiramente favoráveis⁷⁴ e, após uma série de rondas diplomáticas entre Agosto de 1891 e Janeiro de 1894, é constituída a Aliança Franco-Russa, pondo fim ao isolamento internacional francês que perdurava desde 1871⁷⁵.

Não obstante das relações internacionais terem ficado mais tensas em consequência do fim do isolacionismo diplomático francês, o cenário de uma guerra na Europa continuava distante. A Áustria não tinha qualquer interesse em envolver-se nas questões que separavam a França da Alemanha, e os problemas que poderiam originar um conflito entre a Rússia e a Áustria-Hungria não eram significativos para a Alemanha. Os desentendimentos entre a França e a Alemanha, ainda que estivessem presentes, dificilmente mobilizariam a nação francesa para uma guerra, e os que distanciavam a Áustria-Hungria da Rússia, iminentemente mais complexos, apenas se colocavam de forma intermitente.

Contudo, este aparente e ténue equilíbrio entre os sistemas de alianças é abalado por duas questões fundamentais: a adesão de uma poderosa nação europeia, a Inglaterra, a um dos blocos militares e a transformação do mundo económico⁷⁶. Vejamos com mais atenção cada um destes pontos.

Distanciada das questões europeias desde a Guerra da Crimeia, a Inglaterra tinha estado empenhada na construção do seu império. Em meados de 1900, os seus principais adversários a nível mundial, sobretudo por questões coloniais, ainda eram a França e a Rússia. Porém, face ao insucesso em formar uma aliança ou estabelecer um acordo com a Alemanha que pudesse inviabilizar de alguma forma a rivalidade naval existente entre ambas, a Grã-Bretanha procurou uma forma de conter as intenções alemãs⁷⁷. Neste sentido, vai-se aproximando do arqui-inimigo da Alemanha, a França, e após cerca de um ano de negociações complexas, Inglaterra e França chegam a acordo em Abril de 1904.

⁷⁴ Alguns historiadores como Jacques Néré apontam este acontecimento como o princípio do fim do *Tratado de Resseguro*. Vide Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 212.

⁷⁵ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 214.

⁷⁶ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 388.

⁷⁷ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In Saraiva, Flávio Sombra (Org.) – *Relações Internacionais Contemporâneas. Da Construção do Mundo Liberal à Globalização* [Em Linha]. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 116.

É deste modo que surgiu a *Entente Cordiale*, um acordo entre os dois países que pôe fim a séculos de rivalidades e derramamento de sangue⁷⁸. Para que o mesmo fosse conseguido, a Inglaterra reconheceu os interesses franceses em Marrocos, comprometendo-se a apoiar a potência continental numa intervenção no norte de África, enquanto a França renunciou às suas pretensões no Egito, incluindo o canal do Suez, financiado por si⁷⁹. Apesar da *Entente Cordiale* não ser oficialmente entendida pela Grã-Bretanha como uma acção contra a Alemanha, esta mostrou-se extraordinariamente melindrada pela aproximação entre a França e a Inglaterra⁸⁰.

O insucesso da Rússia frente ao Japão em 1904-1905 e a agitação revolucionária com que esta se debatia após a Revolução de 1905-1906 enfraqueceram a posição que o Império dos Czares detinham no panorama internacional. Face a este contexto, a Alemanha tentou colocar à prova o acordo celebrado entre a França e a Inglaterra, e a questão de Marrocos proporcionou-lhe essa oportunidade. Incitado pelo chanceler Bernhard von Bülow, Guilherme II visitou Tânger em Março de 1905 e reiterou a independência de Marrocos, solicitando uma conferência internacional para clarificar o seu estatuto. Apesar de o ministro francês Théophile Delcassé ter-se demitido em sequência desta crise, o que representou uma vitória para a Alemanha dada a sua posição anti-germânica, a Conferência de Algeiras de 1906 foi, em si, uma derrota diplomática para o império de Guilherme II. Embora se tivesse atestado a independência formal de Marrocos, a França manteve o domínio informal sobre o território e, em conjunto com a Espanha, ficou com a incumbência de policiar os portos marroquinos⁸¹. Durante as negociações, a França contou sempre com a Inglaterra para sustentar a sua posição, o que reforçou a relação diplomática entre ambas⁸².

⁷⁸ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 215.

⁷⁹ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 152.

⁸⁰ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 117.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 217.

Findada a Primeira Crise Marroquina, a Inglaterra mostrava-se inquieta face ao rumo das políticas alemãs. Para além de tentar enfraquecer a *Entente Cordiale*, a Alemanha procurou, sem sucesso, minar a aliança franco-russa através da assinatura de um acordo secreto entre Guilherme II e Nicolau II em 1905⁸³. Diante este cenário e face ao decréscimo da influência da Rússia, que se encontrava incapaz de operar eficazmente na Europa e de prosseguir a sua política asiática, Londres aproxima-se de São Petersburgo e, em Agosto de 1907, após um período de intrincadas negociações, é alcançada a Entente Anglo-Russa. Semelhante à *Entente Cordiale*, o acordo entre a Inglaterra e a Rússia não se tratava efectivamente de uma aliança, mas sim de um acordo que colocava fim a disputas territoriais: o Império dos Czares desistem das suas pretensões no Afeganistão e os ingleses renunciam ao Tibete; a Pérsia é fragmentada em três zonas distintas, com os ingleses a exercerem a sua influência na zona sul, os russos presentes na zona norte e a zona centro a permanecer neutra, servindo como uma espécie de *zona-tampão* entre as duas potências⁸⁴. A finalização do acordo entre a Inglaterra e a Rússia permitiu o alargamento da *Entente Cordiale* para a Tríplice *Entente* que, gradualmente, se tornou numa aliança, assim como

“oferecia (...) aos russos uma esperança de que a Grã-Bretanha pudesse não se opor aos seus objectivos na Europa, numa altura em que o governo russo, buscando algumas vantagens que compensassem a derrota humilhante no Extremo Oriente, reavivara as suas ambições nos Balcãs e as suas esperanças de dominar a saída do mar Negro pelo Bósforo e os Dardanelos.”⁸⁵

Para além do fim da denominada *splendid isolation*, as transformações que o mundo económico sentiu, sobretudo a partir de 1870, tornaram o sistema de alianças numa espécie de bomba-relógio. Ao contrário do que se verificava no início do século XIX, a economia mundial no início do século XX já não se encontrava controlada pela Inglaterra⁸⁶. Tinham surgido novos concorrentes à hegemonia económica britânica, como a Alemanha, país que se encontrava num período de expansão económica e necessitava,

⁸³ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 217.

⁸⁴ *Idem*, p. 218.

⁸⁵ Joll, James – O Imperialismo. In *Op. Cit.*, p. 155.

⁸⁶ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, pp. 390-392.

para além de novos territórios tendo em vista o fornecimento de matérias-primas para as suas indústrias, de novos mercados para escoar os produtos produzidos pelas mesmas. Neste sentido, o Império de Guilherme II adoptou políticas económicas como o *dumping*⁸⁷, por forma a eliminar a concorrência britânica e francesa do mercado mundial, sendo que, em 1913, a Alemanha ocupava a segunda posição no comércio mundial após ter conquistado inúmeros mercados aos britânicos⁸⁸. A rivalidade económica começa a tornar-se “(...)inextricavelmente entrelaçada nas acções políticas e até militares dos Estados”⁸⁹, originando uma multiplicidade de conflitos por todo o globo.

Apesar dos acordos celebrados entre os parceiros da Tríplice *Entente* serem de natureza colonial, não existindo inicialmente qualquer compromisso militar, os dirigentes alemães interpretaram os mesmos “(...) como um cerco (*Einkreisung*), como um elo de ferro (*eiserner Ring*) de potências inimigas que se fecharia cada vez mais apertado em torno da Alemanha”⁹⁰. A par da Inglaterra e da Rússia, a Alemanha também tinha pretensões na Ásia. Desde 1899, tinha alargado a sua influência através da construção de uma linha férrea entre Berlim e Bagdade, com a previsão da construção de um ramal que continuaria para leste, a partir de Bagdade, até aos campos de petróleo da Pérsia, afrontando os interesses russos e britânicos naquela região⁹¹. As crises sentidas na Europa a partir de 1905 vieram aumentar ainda mais a desconfiança entre os Estados-nação, o que resultou numa corrida frenética em busca de armamentos, conforme podemos verificar no apêndice 1⁹².

⁸⁷ Prática comercial que se expressa através da venda de produtos nos mercados externos a preços virtualmente baixos, abaixo do preço de custo se necessário, de modo a eliminar a concorrência e garantir uma posição dominante no respectivo mercado.

⁸⁸ Néré, Jacques. O Império Alemão de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, pp. 258-259 e Rémond, René - O Século XX- De 1914 aos Nossos Dias. In *Op. Cit.*, p. 284.

⁸⁹ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 392.

⁹⁰ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 112.

⁹¹ Gilbert, Martin – *A Primeira Guerra Mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2014, pp. 38-39.

⁹² Vide Apêndice 1, p. 195.

Não obstante, a partir de 1908, o mundo europeu entrou numa fase ainda mais tenebrosa. No Império Otomano, a Revolução dos Jovens Turcos “(...) destruiu os acordos cuidadosamente elaborados para se conseguir um equilíbrio internacional no sempre explosivo Próximo Oriente”⁹³. Neste sentido, a nova liderança otomana procurou restabelecer o domínio turco em áreas onde esse domínio era praticamente inexistente, nomeadamente na Bulgária, que tinha alcançado o estatuto de principado em 1878, e na Bósnia-Herzegovina, administrada pela Áustria-Hungria desde o Congresso de Berlim de 1878. As reacções às movimentações otomanas não se fizeram esperar: a 5 de Outubro de 1908 o príncipe da Bulgária proclamou-se rei, e no dia seguinte, o Império dos Habsburgos anexou formalmente a Bósnia-Herzegovina⁹⁴. Com esta manobra, a Áustria-Hungria passou a controlar cerca de 500 quilómetros de costa no mar Adriático e retirou quaisquer possibilidades à Sérvia de alcançar a costa marítima⁹⁵. Porém, estimulou uma grave crise diplomática entre a Áustria-Hungria e o Império dos Czares, que só foi resolvida quando a Alemanha se mostrou disposta a apoiar militarmente a monarquia dual.

A crise de Agadir, em 1911, volta a trazer o mundo para a beira do precipício. Após o fracasso da aproximação franco-alemã em 1909, que visava a cooperação económica em Marrocos, a Alemanha socorre-se da ocupação de Fez pela França, em 1911, para retomar a questão marroquina. Considerando que o acordo de Algeciras havia sido infringido, o Império de Guilherme II envia a canhoeira *Panther* em direcção ao porto de Agadir, fazendo desembarcar no mesmo um pequeno contingente de soldados, esperando assim lograr algum tipo de “(...) *compensação* dos franceses cujo protectorado sobre Marrocos estava iminente (...)”⁹⁶. Contudo, a Inglaterra mostrou-se determinada em apoiar a posição francesa, designadamente com recursos militares, o que fez a Alemanha recuar e reconhecer o protectorado francês em Marrocos a troco da cedência de uma parte do Congo Francês, anexado à colónia alemã de *Kamerun*⁹⁷.

⁹³ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 397.

⁹⁴ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, pp. 258-260.

⁹⁵ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, pp. 34-36.

⁹⁶ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 397.

⁹⁷ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 220.

Se a crise de 1908 havia demonstrado aos líderes europeus como a rivalidade entre a Áustria-Hungria e a Rússia nos Balcãs rapidamente poderia tornar-se uma inquietação, a crise de Agadir foi significativamente mais preocupante. A Rússia mostrava-se perturbada com as movimentações da Alemanha e a Inglaterra tinha levado “(...) mais longe do que nunca o exame das providências militares cuja necessidade poderia impor-se”⁹⁸. Face a este contexto, a Alemanha esforçou-se para diminuir os atritos com a Inglaterra, mostrando abertura para negociar com Londres. Neste sentido, em 1912, Lorde Haldane é enviado a Berlim com a missão de negociar a limitação da construção naval. Porém, a sua missão acaba por falhar, uma vez que Berlim exigia de Londres um compromisso de não-agressão e de neutralidade para abrandar o seu programa naval. A Inglaterra concordou com um compromisso de não-agressão, mas discordou do compromisso de neutralidade, alegando que era contrário aos acordos alcançados com a França e com a Rússia. Com o malogro destas negociações, a corrida ao armamento naval foi retomada, com a aprovação de uma nova lei naval na Alemanha no *Reichstag*, em Maio de 1912⁹⁹, adicionando três navios e 15 mil operacionais, entre oficiais e praças, à Marinha Imperial¹⁰⁰.

As reivindicações pela auto-determinação subiam de tom nos Balcãs. O Império Austro-Húngaro debatia-se com a multiplicidade de nacionalidades que o compunham, e a anexação formal da Bósnia-Herzegovina em 1908, região de maioria eslava, tornou o esquema ainda mais complexo. Com o apoio sérvio, alguns fanáticos ligados ao movimento Jovem Bósnia mostravam-se cada vez mais disponíveis em realizar atentados terroristas contra as autoridades austro-húngaras. Os eslavos do sul, nomeadamente os croatas e os eslovenos, também manifestavam a sua vontade de se tornarem independentes do Império dos Habsburgos, com a Sérvia a reclamar a integração destes povos e dos seus territórios no seu reino. Não obstante, as reivindicações pela independência não se concentravam apenas no Império Austro-Húngaro. O Império Otomano, outrora poderoso, mas em clara decadência no início do século XX, é igualmente fustigado por exigências de auto-determinação, nomeadamente nas regiões da

⁹⁸ Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 220.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 41.

Macedónia e da Trácia, onde habitavam um considerável número de indivíduos sérvios, búlgaros e gregos sob o domínio turco¹⁰¹.

Face ao desastre turco frente à Itália na Líbia em 1911, entre Março e Junho de 1912, é constituída a Liga Balcânica, composta pela Sérvia, Bulgária, Grécia e Montenegro, com o objectivo de resolver a questão da Macedónia e da Trácia. Em Outubro de 1912, os países da Liga Balcânica atacaram o Império Otomano, que acabou por reconhecer a derrota em Dezembro de 1912, ao solicitar um armistício¹⁰². Em Maio de 1913, é assinado o Tratado de Londres entre os Estados-nação da Liga Balcânica e o Império Otomano, colocando assim um ponto final ao domínio otomano na Europa (os turcos ficaram apenas com Constantinopla e a parte oriental da Trácia para si)¹⁰³.

Porém, as disputas territoriais entre os antigos aliados da Liga Balcânica precipitaram um segundo conflito, em Junho de 1913, com a Bulgária a enfrentar a Grécia e a Sérvia. À semelhança da Primeira Guerra Balcânica, a Segunda Guerra Balcânica teve uma duração relativamente curta, cerca de um mês e meio, tendo a Bulgária saído derrotada do conflito. Como consequência, os búlgaros perderam uma parcela da Macedónia para a Sérvia, que duplicou os seus domínios durante as duas guerras, e uma parte da Trácia para a Grécia¹⁰⁴. A Sérvia ganhou momentaneamente o acesso ao mar Adriático com a ocupação da Albânia, mas viu-se forçada a retirar as suas tropas do território albanês por conta do Ultimato de 18 de Outubro de 1913, endereçado pelo Império dos Habsburgos¹⁰⁵. Apesar da Sérvia ter retirado o seu contingente militar, cumprindo com as exigências austro-húngaras, Viena mostrava-se extremamente preocupada com as movimentações de Belgrado.

As crises nos Balcãs em 1912 e 1913 foram significativas em diversos aspectos, mas gostaria de destacar essencialmente três: demonstraram às grandes potências europeias, nomeadamente à Rússia, que os Estados-nação dos Balcãs, como a Bulgária e a Sérvia, tinham uma agenda própria, mostrando-se assim “(...) relutantes em obedecer aos esquemas planeados para eles (...)”¹⁰⁶; deram uma percepção à Europa do tipo de

¹⁰¹ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, pp. 260-263.

¹⁰² Néré, Jacques – As Relações Internacionais de 1871 a 1914. In *Op. Cit.*, p. 220.

¹⁰³ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 262.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 45.

¹⁰⁶ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 262.

guerra que se iria desenrolar no futuro; mas, sobretudo, a derrota do Império Otomano e a rivalidade sentida entre os Estados-nação dos Balcãs pronunciava o fim dos grandes impérios multiculturais europeus.

Qual seria o destino do Império Austro-Húngaro, fustigado pelas exigências de independência das várias nacionalidades que o compunham? Teria o mesmo destino do Império Otomano e começaria a desintegrar-se? O monarca Francisco José, com 83 anos, já não tinha a mesma energia de outrora, e existiam rumores de que o seu herdeiro ao trono, o arquiduque Francisco Fernando, “(...) desagradava sobremaneira a predominância húngara no seu reino (...)”¹⁰⁷ devido à sua pretensão de querer alterar o dualismo da monarquia para um trio entre a Áustria, a Hungria e os eslavos do Sul¹⁰⁸. A Rússia encontrava-se igualmente numa posição delicada, pairando sobre o Império dos Czares a ameaça de uma nova revolução, assim como o Império Alemão, onde o regime dos *junkers* lidava com um cenário de polarização política e a ameaça da social-democracia¹⁰⁹. Uma guerra poderia funcionar como uma espécie de cortina de fumo para ocultar os problemas internos e “(...) para consolidar as posições mediante sucessos externos: em 1914 raciocina-se com base nas guerras do século XIX, nas quais os riscos eram limitados”¹¹⁰.

Não obstante, vozes de diversos sectores insurgiam-se contra o cenário de uma luta armada. Na política, socialistas como Jean Jaurès tentavam dar a conhecer o conceito de *guerra*, desconhecido por muitos, por forma a que as classes trabalhadoras não se arregentassem num conflito de ordem capitalista. Mesmo o chanceler alemão Theobald von Bethmann-Hollweg mostrava-se contrário à existência de uma guerra, argumentando que “(...) uma Guerra Mundial, com todas as consequências incalculáveis, podia fortalecer o tremendo poder da Social Democracia, pois prega a paz, e derrubaria mais um trono.”¹¹¹. Na literatura, Norman Angell defendeu na sua obra *A Grande Ilusão*, publicada em 1909, que um conflito armado iria trazer perdas económicas e financeiras

¹⁰⁷ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 53.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 59.

¹⁰⁹ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 118 e Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 400.

¹¹⁰ Rémond, René – O Século XX - De 1914 aos Nossos Dias. In *Op. Cit.*, p. 285.

¹¹¹ *Apud* Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 52.

sérias, mesmo para as potências vencedoras¹¹². Igual opinião tinham os banqueiros, os homens de negócios e a aristocracia rural, que perceberam desde cedo que a paz mundial era favorável ao capital, e que uma guerra

“(...) só era aceitável na medida em que não interferisse com os negócios usuais (*business as usual*), e a principal objecção contra a guerra do jovem economista Keynes (...) não era a de que ela matava os seus amigos, mas a de que tornava impossível uma política baseada no princípio *business as usual*”¹¹³.

No início do mês de Junho de 1914, a situação internacional sugeria uma aparente normalidade. Apesar da rivalidade naval, Inglaterra e Alemanha tentavam chegar a um entendimento em torno do caminho de ferro entre Berlim e Bagdade, de modo a repartir entre si as oportunidades económicas e impedir querelas territoriais na Ásia Menor. O segundo fim-de-semana de Junho de 1914 contou com algumas deslocações reais, nomeadamente a visita dos Czares russos aos seus homólogos romenos e a ida de Guilherme II a Konopischt para se encontrar com Francisco Fernando, pretendente ao trono do Império do Habsburgos. O encontro entre o Kaiser e o arquiduque sugeria um momento de lazer entre a nobreza europeia, não obstante, terão sido discutidos alguns assuntos de relevo. Neste sentido, Francisco Fernando terá perguntado a Guilherme II se a Alemanha continuava disponível para apoiar a Áustria-Hungria “(...) na destruição dos ‘vespeiros’ sérvios a partir dos quais, era esse o convencimento da Áustria, o sentimento anti-austriaco estava a ser açulado na Bósnia-Herzegovina”¹¹⁴, ao qual o Kaiser pareceu responder afirmativamente, o que podia colocar de lado algum receio existente entre a governação austro-húngara de uma intervenção russa em auxílio da sua aliada Sérvia. Numa guerra dirigida somente contra a Áustria-Hungria, era possível que a Rússia mobilizasse o seu Exército, mas contra a Áustria-Hungria e a Alemanha, Estado-nação detentor de um enorme poder industrial e de um grande prestígio militar, aconteceria o mesmo? Para os líderes da Áustria-Hungria e da Alemanha parecia uma hipótese pouco

¹¹² Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 48.

¹¹³ Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 400.

¹¹⁴ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 53.

provável, dado o Exército russo dava indicações de ainda não se encontrar totalmente operacional para um combate.

A aparente calma internacional é interrompida no dia 28 de Junho de 1914. Era Domingo e Francisco Fernando, pretende ao trono da Áustria-Hungria, encontrava-se com a esposa Sofia Chotek, duquesa de Hohenberg, na capital da Bósnia-Herzegovina com o intuito de acompanhar algumas manobras militares. Entre a multidão presente nas ruas de Sarajevo para assistir ao desfile do casal até à Câmara Municipal, estava uma personagem até agora desconhecida: trata-se de Gavrilo Princip¹¹⁵, um jovem estudante de 19 anos, bósnio, mas de origem sérvia. Fazia-se acompanhar de cinco companheiros e de uma pistola *Browning FN M1910*, de fabrico belga. Nos últimos meses, três destes conspiradores, incluindo Princip, tinham estado na Sérvia a treinar com membros do grupo terrorista Mão Negra, uma organização nacionalista que Belgrado tentava reprimir. O seu líder, coronel Dragutin Dimitrijević, encorajara o grupo a tomar uma acção contra o domínio austro-húngaro. Tinha fornecido o armamento aos conspiradores e facilitado a sua travessia pela fronteira entre a Sérvia e a Bósnia-Herzegovina¹¹⁶.

A primeira tentativa de assassinato do arquiduque parte de um dos colegas de Princip, Nedeljko Cabrinovitch, ao lançar uma bomba sobre a comitiva, deixando feridos dois oficiais. Francisco Fernando e a esposa saem ilesos, mas a experiência leva o arquiduque à fúria. Após serem formalmente recebidos pelo Presidente da Câmara de Sarajevo, o casal segue a caminho do hospital da cidade num *Gräf & Stift*, um automóvel austríaco que tinha a particularidade de não oferecer qualquer tipo protecção sobre o habitáculo, a fim de visitar os oficiais feridos. Ao volante do luxuoso automóvel encontra-se o *chauffeur* Leopold Lojka, que comete um erro de navegação e acaba por virar em direcção a uma rua estreita, ficando assim impedido de inverter a marcha com facilidade. Ao recuar para retomar o rumo certo, a comitiva é surpreendida pelo som de dois disparos. Tinha sido Princip, que se encontrava nas imediações do local, frustrado com os seus companheiros por falharem a aniquilação do pretende ao trono austro-húngaro. Contudo, a iniciativa do bósnio de 19 anos teve resultados mais funestos do que aquela levada a cabo por Nedeljko Cabrinovitch, uma vez que atingiu Francisco Fernando no pescoço e Sofia Chotek no abdómen. As autoridades austro-húngaras prenderam imediatamente

¹¹⁵ Será referido apenas como *Princip* ao longo do texto.

¹¹⁶ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, pp. 57-58.

Princip, mas os danos da sua acção são irreversíveis: a vida do pretende ao trono do Império dos Habsburgos e da sua esposa perdem-se lentamente nos bancos traseiros do automóvel¹¹⁷.

A morte de Francisco Fernando e da sua mulher parecia um problema pouco relevante para a maioria europeus. Nas décadas anteriores, várias figuras públicas, incluindo figuras régias, tinham sido assassinadas: Abraham Lincoln e William McKinley, ambos presidentes dos Estados Unidos da América, perderam a vida em 1865 e 1901, respectivamente; Isabel da Baviera, imperatriz da Áustria-Hungria, em 1898; Humberto I, rei de Itália, em 1900 e o rei português D. Carlos, em 1908. Deste modo, após o choque inicial, os europeus partiram em direcção das “(...) suas férias de Verão sem se dar conta da crise que estava iminente”¹¹⁸.

Não obstante, o Império dos Habsburgos mostrava-se extremamente agitado. Nas ruas de Viena e de Brno, a população, indignada com o assassinato do arquiduque e com receio de uma conspiração sérvia em larga escala, juntava-se em manifestações contra a Sérvia. Já a liderança da monarquia dual encontrava-se dividida sobre o que fazer a seguir. Para o conde Leopold Berchtold, ministro dos Negócios Externos, e para o barão Conrad von Hötzendorf, chefe do Estado-Maior, o atentado de Sarajevo era a oportunidade que a Áustria-Hungria tanto esperava para “dar uma lição à Sérvia”¹¹⁹ e limitar o seu poder, sem saberem, no entanto, como fazê-lo efectivamente: se através da anexação parcial ou mesmo total dos domínios da Sérvia ou se através de uma grande vitória militar, obrigando posteriormente Belgrado a pagar pesadas indemnizações de guerra. Porém, o Imperador Francisco José e o primeiro-ministro húngaro, conde István Tisza, manifestavam algumas reservas em intervir militarmente pois julgavam que a Rússia e a Roménia podiam envolver-se no conflito¹²⁰. Neste sentido, seria necessário garantir o apoio da Alemanha para intervir militarmente contra Belgrado.

¹¹⁷ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, pp. 57-58 e Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, pp. 270-271.

¹¹⁸ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 271.

¹¹⁹ *Apud* Hobsbawm, E. J. – Da Paz para a Guerra. In *Op. Cit.*, p. 400.

¹²⁰ Gilbert, Martin – *Op. Cit.*, p. 60-63.

No dia 5 de Julho de 1914, os alemães receberam um pedido de auxílio por parte do Império dos Habsburgos e nele viram “(...) uma oportunidade de reforçarem a posição internacional e interna do seu firme aliado, numa altura em que eles próprios estavam cada vez mais cónscios do seu isolamento internacional”¹²¹. Deste modo, o pedido de ajuda foi prontamente aceite, com o Kaiser a exigir celeridade na tomada de posição contra Belgrado tendo em vista a confrontação das “(...) grandes potências com um *fait accompli*”¹²². Não obstante, a Áustria-Hungria não estava preparada para uma mobilização rápida, e a campanha contra a Sérvia começou a prolongar-se. O primeiro-ministro húngaro continuava a mostrar muitas reservas em seguir uma linha dura contra a Sérvia, e foi só quando estas foram ultrapassadas que o governo austro-húngaro decidiu endereçar um Ultimato à Sérvia. A 19 de Julho foi decidido o texto a enviar a Belgrado e quatro dias depois foi entregue o documento que deixou o mundo em suspenso¹²³.

Embora houvesse rumores de que o Império dos Habsburgos se iria dirigir à Sérvia em condições muito duras, foi apenas com a publicação do Ultimato que se compreendeu a profundidade da crise balcânica. Quando o ministro dos Negócios Estrangeiros russo se familiarizou com os termos do Ultimato austro-húngaro, deixou a seguinte nota: “*C’est la guerre européenne*”^{124,125}. No dia 25 de Julho de 1914, após a visita do presidente francês Raymond Poincaré e do primeiro-ministro René Viviani a São Petersburgo, o Império dos Czares recebem o pedido de apoio formal da Sérvia e decidem apoiá-la militarmente, caso a Áustria-Hungria violasse a soberania de Belgrado. Apesar de não conhecermos ao certo o que se passou nas várias reuniões entre os Czar e os líderes franceses, a ocasião “teve todas as aparências de um voto de confiança na solidariedade franco-russa, e deve ter actuado como um factor poderoso na mente dos governantes russos quando (...) corresponderam ao apelo dos Sérvios (...)”¹²⁶. Belgrado pode ter sentido algum receio em não correspondido por São Petersburgo, visto que, tanto em 1909, após a anexação da Bósnia-Herzegovina, como em 1913, após as Guerras

¹²¹ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 272.

¹²² Döpkke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 121.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ Tradução – *É a guerra europeia*.

¹²⁵ *Apud* Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 273.

¹²⁶ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 274.

Balcânicas, o Império dos Czares tinham cedido à política austro-húngara devido às pressões que a Alemanha tinha exercido. Não obstante, foi o recuo nestas situações que fizeram com que a Rússia se mostrasse disponível para auxiliar o seu aliado eslavo: ainda antes do pedido formal de apoio da Sérvia, o Império dos Czares já tinha decidido mobilizar parte do seu Exército, ainda que esta medida ainda não se encontre efectivamente na prática. Do ponto de vista da liderança russa, deixar de apoiar a Sérvia

“(...) significaria o abandono da pretensão da Rússia de exercer influência nos Balcãs e a aceitação da preponderância germânica nessa área, ficando a posição da Rússia como grande potência, a qual havia sido laboriosamente readquirida ao longo daqueles anos desde 1905, em risco de se perder para muitos anos vindouros.”¹²⁷

Em 28 de Julho de 1914, o Império Austro-Húngaro declara guerra à Sérvia, e no dia seguinte, inicia o ataque a Belgrado. A Rússia começa a mobilizar o seu Exército no dia 30 de Julho, e a Alemanha responde com um Ultimato exigindo que o Czar cesse a mobilização. Não obstante, Berlim não obtém qualquer resposta de São Petersburgo e acaba por declarar guerra ao Império dos Czares no dia 1 de Agosto e, dois dias depois, à França. Assim que foi declarada guerra à França, o Império de Guilherme II colocou em marcha o *Plano Schlieffen*, violando a neutralidade belga. A invasão da Bélgica por parte da Alemanha foi o pretexto para a Inglaterra entrar no conflito ao lado da Rússia e da França, a 4 de Agosto¹²⁸. O atentado de Sarajevo, que muitos europeus desvalorizaram no final de Junho de 1914, transformou-se numa guerra continental no espaço de uma semana.

A Tríplice *Entente* (França, Inglaterra e Rússia) ampliou os seus aliados com a adesão do Japão em 1914, da Itália em 1915, de Portugal e da Roménia em 1916, dos Estados Unidos da América e de outros países do sul da América, nomeadamente o Brasil, em 1917. Aos Impérios Centrais (Império Alemão e Império Austro-húngaro) juntaram-se a Turquia em 1914, e a Bulgária em 1915¹²⁹.

¹²⁷ Joll, James – A Eclosão da Primeira Guerra Mundial. In *Op. Cit.*, p. 274.

¹²⁸ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 122.

¹²⁹ *Idem*, pp. 122-123.

A tentativa de esmagar a França num prazo máximo de seis semanas terminou na Primeira Batalha do Marne, travada no início de Setembro de 1914. Após a Primeira Batalha do Marne, seguiu-se uma série de batalhas e de perdas significativas pelo Nordeste francês, em direcção ao mar do Norte. No final do ano de 1914, a guerra de movimentos na frente ocidental alemã chegou a um impasse e transformou-se na primeira guerra de trincheiras da História, estabilizando-se entre o Canal da Mancha e a fronteira suíça. Nos três anos seguintes, poucas alterações se verificaram nesta frente e mesmo as grandes operações de 1916, levadas a cabo tanto pela Alemanha (Batalha de Verdun), como pelos Aliados (Batalha do Somme), acabam por não trazer efeitos práticos¹³⁰.

Apesar da guerra de trincheiras ter prevalecido durante três longos anos na frente ocidental, o mesmo não se verificou na frente oriental, que se estendia desde o mar Báltico até ao mar Negro. O Império dos Czares obteve algumas vitórias importantes contra o Império dos Habsburgos (Batalha da Galícia, entre Agosto e Setembro de 1914), mas enfrentou derrotas pesadas contra a Alemanha (Batalha de Tannenberg, em Agosto de 1914). No entanto, com a Revolução Bolchevique de Outubro de 1917, a Rússia acaba por se retirar do conflito através da assinatura do Tratado de Brest-Litowsk, em Março de 1918. A retirada da Rússia do conflito permitiu à Alemanha concentrar o grosso do seu Exército na frente ocidental, lançando a Ofensiva da Primavera, em Março de 1918. Com esta ofensiva, a liderança militar alemã pretendia compelir os seus adversários a tomarem uma decisão antes da chegada efectiva das tropas americanas ao campo de batalha francês. Porém, a intervenção dos Estados Unidos da América revelou-se decisiva e o ataque falha em toda a linha. Deste modo,

“a partir de Setembro de 1918, os aliados alemães, isto é, a Bulgária, a Turquia e a Áustria-Hungria, desmoronaram, um após o outro, e pediram o cessar-fogo. Finalmente, a 11 de Novembro de 1918, depois da deflagração da revolução em Berlim e da abdicação do Imperador, a Alemanha aceitou as condições do cessar-fogo e a derrota.”¹³¹

¹³⁰ Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In *Op. Cit.*, p. 123.

¹³¹ *Ibidem*.

2.2. O quotidiano do CEP nas trincheiras francesas

Decorria o mês de Janeiro de 1916, e os Aliados sofriam perdas enormes no oceano Atlântico por conta dos ataques levados a cabo pelos submarinos alemães aos navios britânicos. Face à escassez de tonelagem¹³² para transportar tropas, equipamentos e feridos, Londres solicitou a Lisboa, ao abrigo da aliança luso-britânica, o apresamento dos navios de bandeira alemã atracados quer na metrópole portuguesa, quer nos territórios extra-europeus¹³³. A acção portuguesa iniciou-se no dia 23 de Fevereiro de 1916, com o apresamento dos primeiros navios atracados no Tejo. A reacção alemã à acção portuguesa não se fez esperar: no dia 9 de Março de 1916, o embaixador alemão em Portugal, Barão de Rosen, entregou uma declaração de guerra ao Ministro dos Negócios Estrangeiros português, Augusto Vieira Soares¹³⁴.

Apesar de o embaixador alemão ter manifestado vontade e tomado iniciativa de negociar a medida tomada pelo Governo português a 23 de Fevereiro de 1916, não obteve qualquer resposta por parte do Ministro Augusto Vieira Lopes, que já tinha ordenado a Sidónio Pais, embaixador português em Berlim, que repatriasse os portugueses que se encontravam espalhados pelo Império de Guilherme II¹³⁵. Neste sentido, e embora o nosso objecto de estudo seja o quotidiano das tropas portuguesas no teatro de guerra francês, parece-nos pertinente realizar um pequeno enquadramento tendo em vista uma melhor compreensão dos motivos que levaram Portugal a entrar na Grande Guerra.

À data da declaração de guerra do Império dos Habsburgos à Sérvia, a República Portuguesa, a segunda de carácter moderno na Europa¹³⁶, contava com menos de quatro anos de existência. O partido do poder, ou seja, o Partido Democrático, encarou a intervenção portuguesa no teatro de operações europeu como uma forma de resolver alguns problemas com os quais se defrontava.

¹³² “Capacidade e porte de um navio.” Dicionário Priberam – *Tonelagem* [Em Linha], S.p.

¹³³ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, p. 21.

¹³⁴ Comissão Cultural de Marinha – *Efeméride | Apresamento de Navios Alemães* [Em Linha]. Lisboa: Museu de Marinha, S.p.

¹³⁵ Freire, Manuel Carlos – *Portugal recusou negociar os esforços de paz com a Alemanha* [Em Linha]. Lisboa: Diário de Notícias, S.p.

¹³⁶ Ramos, Rui (coord); Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo – *A República Antes da Guerra (1910-1916)*. In *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2015, p. 577.

Não obstante da defesa das colónias ter sido um dos primeiros argumentos invocados pelos líderes do Partido Democrático para intervir no conflito, e, apesar desta questão ser um assunto efectivamente importante para Portugal - uma vez que, até à entrada dos Estados Unidos da América na guerra, considerava-se que esta iria terminar numa paz negociada e havia o risco das colónias portuguesas servirem de moeda de troca entre os Estados-nação para alcançar essa paz - esta não era a principal razão para a beligerância portuguesa¹³⁷. Mesmo considerando as convenções secretas celebradas entre a Inglaterra e a Alemanha em 1898 e 1912, que sugeriam a divisão do Império Português entre as duas potências¹³⁸.

Neste sentido, o principal motivo que compelia os *guerristas*, representados politicamente pelo Partido Democrático de Afonso Costa e por grande parte do Partido Evolucionista de António José de Almeida, a participarem no teatro de operações europeu, prendia-se com a necessidade de reconciliar as relações bilaterais com “(...) uma Inglaterra de quem temiam o alinhamento com a Espanha de Afonso XIII, o qual sonhou (...) interferir em Portugal”¹³⁹. Deste modo, ao lutar ao lado da Grã-Bretanha, a política externa portuguesa distinguir-se-ia da política neutral e germanófila levada a cabo pela sua vizinha ibérica, a Espanha, e o poder do Partido Democrático sairia reforçado ao “(...) induzir os outros partidos a uma «união sagrada», como em França (...)”¹⁴⁰. Mesmo os defensores da Monarquia não teriam outra escolha senão apoiar um aliado da Grã-Bretanha, para onde tinha partido o rei D. Manuel II, em 1910.

Para além do mencionado, a jovem República Portuguesa procurava afirmar-se junto dos restantes países europeus, assim como “atenuar ou adiar os conflitos político-sociais existentes na sociedade portuguesa (...)”¹⁴¹, uma vez que, desde 1908, Portugal encontrava-se inserido, segundo António José Telo, numa *guerra civil intermitente*. Neste sentido, “enquanto na maior parte dos estados a guerra conduz a violentas convulsões

¹³⁷ Almeida, Rui Pinto de; Pereira, Alexandrina – *Grandes Batalhas de Portugal - Batalha de La Lys* [Registo vídeo]. Lisboa: RTP, 2006. [Entre o minuto 00:44 e o minuto 01:27].

¹³⁸ Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, p. 9.

¹³⁹ Ramos, Rui (coord); Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo – A República Durante e Depois da Guerra (1917-1926). In *Op. Cit.*, p. 605.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 606.

¹⁴¹ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 18.

internas (...)”¹⁴², em Portugal este fenómeno tinha-se iniciado anos antes do eclodir da Grande Guerra. Desde o regicídio, em Fevereiro de 1908, os portugueses passaram a socorrer-se da violência para solucionar os problemas com que se confrontavam, não acreditando nas instituições ou no seu normal funcionamento. Assim, quando a Primeira Guerra Mundial eclode, “(...) insere-se numa guerra civil intermitente de um regime recente e fraco que receia fortemente a situação internacional (...)”¹⁴³, sendo que a intervenção militar no teatro de operações francês passa a ser considerada pela liderança do Partido Democrático como uma maneira de reforçar o seu poder político e despertar uma onda de patriotismo no país ao arregimentar a população à volta de interesse comum, a Guerra¹⁴⁴.

Embora o Partido Democrático se mostrasse particularmente entusiasmado para intervir militarmente no teatro de operações europeu, a ponto de forçar a beligerância logo em 1914, quando almejou enviar os operadores das 36 baterias de peças de 75TR solicitadas pela França¹⁴⁵, a sua política intervencionista encontrou imensa resistência. Os *anti-guerristas*, um grupo muito diverso que compreendia desde a extrema-direita integralista até à extrema-esquerda anarquista, abrangendo também a maior parte dos católicos, dos monárquicos, dos republicanos moderados e alguns sectores do Exército, priorizavam o esforço militar português em África, ao invés do envio de tropas para as trincheiras francesas, uma vez que nem as Forças Armadas estavam devidamente preparadas para o conflito, nem viam qualquer tipo de vantagem em concentrar esforços militares na frente ocidental europeia¹⁴⁶. Nas palavras de António José Telo,

“Nomes como Manuel de Arriaga, Machado Santos, Brito Camacho, D. Manuel II, António José de Almeida ou Sidónio Pais, (...) alguns dos principais *anti-guerristas*, não eram de todo germanófilos e sentiam-se ofendidos quando lhes lançavam essa acusação à cara. O que eles achavam era que forçar a beligerância, como o Partido Democrático fazia, era uma política anti-nacional só justificada por

¹⁴² Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, p. 10.

¹⁴³ *Idem*, p. 11.

¹⁴⁴ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 18.

¹⁴⁵ Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, pp. 15-18.

¹⁴⁶ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 18.

razões partidárias que visavam fortalecer a República radical e pouco democrática (...).”¹⁴⁷

Assim como os *anti-guerristas*, a Grã-Bretanha mostrava pouco entusiasmo pela beligerância portuguesa. Melhor do que qualquer outro Aliado da Tríplice *Entente*, os ingleses conheciam a frágil realidade da economia e das Forças Armadas portuguesas, pelo que não desejavam que o seu velho parceiro peninsular se tornasse um peso morto na campanha europeia.

Para além da falta de recursos humanos e do clima de instabilidade no cerne das Forças Armadas portuguesas, em consequência do processo de reestruturação principiado em 1911 e de “(...) um crescente conflito de interesses gerador de cisões e de conspirações de caserna (anglófilos *versus* germanófilos; republicanos *versus* monárquicos; europeístas *versus* africanistas)”¹⁴⁸, o velho aliado português compreendeu que a indústria nacional não era capaz de produzir o armamento, as munições e o equipamento necessários para enfrentar um teatro de guerra moderno e complexo. Neste quadro, o custo da beligerância portuguesa a pedido da Grã-Bretanha significaria para esta ter de “(...) suportar financeiramente todo o esforço de guerra e a própria economia”, para além de “(...) armar, treinar, abastecer e transportar qualquer força militar significativa”¹⁴⁹, o que efectivamente se veio a verificar¹⁵⁰.

Apesar do conflito constante entre *guerristas* e *anti-guerristas* e da falta de interesse britânica na beligerância portuguesa, com a proposta apresentada pela França aos intervencionistas no final de 1915, sugerindo o apresamento dos “(...) cerca de 80 navios alemães que se tinham abrigado nos portos portugueses (...)”¹⁵¹, a Inglaterra reconheceu que, ou permitia que a França assumisse o processo português - o que provavelmente daria o fim da aliança luso-britânica uma vez que a República Portuguesa entraria no conflito apoiada pela Terceira República Francesa - ou ela própria assumiria este dossier. Assim, a 30 de Dezembro de 1915, Londres informa Paris que “(...) vai dar

¹⁴⁷ Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, p. 12.

¹⁴⁸ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁴⁹ Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Op. Cit.*, p. 14.

¹⁵⁰ *Idem*, p. 21.

¹⁵¹ Telo, António José – Erros e Ilusões sobre a Beligerância Portuguesa. *Actas do Colóquio Internacional “A Grande Guerra - Um Século Depois”* [Em Linha]. Lisboa: Academia Militar, 2015, p. 241.

indicações a Lisboa para se requisitarem os navios alemães (...)”¹⁵², completando a nota com a informação de que o processo será realizado no quadro da aliança luso-britânica. Os objectivos dos *guerristas* estavam assim cumpridos: a 23 de Fevereiro de 1916, eram apreendidos os primeiros navios e, a 9 de Março do mesmo ano, chegava a declaração de guerra alemã, consumando a entrada de Portugal na Grande Guerra.

A instrução militar dos primeiros soldados que combateram nas trincheiras francesas teve lugar, numa primeira fase, em vários pontos do país, nomeadamente nos quartéis da 2ª Divisão (Viseu), da 5ª Divisão (Coimbra) e da 7ª Divisão (Tomar). Findado o treino preliminar, os militares foram concentrados em Tancos¹⁵³. Entre os meses de Abril e Junho de 1916, a pequena vila do centro de Portugal transformou-se num autêntico centro urbano, ao receber os cerca de 20000 homens que compunham a Divisão de Instrução. A escolha desta localização não foi feita ao acaso: a Escola Prática de Engenharia já se encontrava ali instalada, era uma zona plana (o espaço ocupado pela antiga *Cidade de Paulona* é hoje um aeródromo militar, o que demonstra o tipo de geografia local) e estava próxima dos rios Tejo e Zêzere, permitindo o fácil abastecimento de água às tropas e aos solípedes. A juntar a estes factores, Tancos localiza-se próximo do Entroncamento, facilitando o movimento por caminho-de-ferro de soldados, solípedes e equipamentos necessários para cumprir com as necessidades da Divisão de Instrução¹⁵⁴.

À medida que os mancebos, com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos, solteiros na sua maioria, chegavam à *Cidade de Paulona*, nome pelo qual ficou conhecido o enorme acampamento de tendas de pau e lona montado no Campo de Instrução de Tancos¹⁵⁵, eram revelados uma série de sentimentos e atitudes, conforme podemos observar na obra de Isabel Pestana Marques:

¹⁵² Telo, António José – Erros e Ilusões sobre a Beligerância Portuguesa. *Op. Cit.*, p. 241.

¹⁵³ Vide Apêndice 2, p. 196.

¹⁵⁴ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Os portugueses na Grande Guerra - Uma experiência de combate e de cativo* [Em Linha]. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta, 2012, p. 31.

¹⁵⁵ Rico, Carolina – *Afinal, houve um milagre em Tancos. Já lá vão 102 anos* [Em Linha]. Lisboa: TSF Rádio Notícias, S.p.

“Cansados da viagem de comboio ou das longas marchas a pé, desde o quartel de instrução militar até Tancos, os militares recebiam aí, com alívio e alegria, uma refeição quente, aproveitavam para descansar os pés doridos, sacudir e até lavar o imenso pó das fardas. Impunha-se a higiene individual e o aprumo militar, salvaguardado as peças de fardamento (...) tal como os respectivos valores pecuniários.”¹⁵⁶

Em Julho de 1916, através da Grande Parada de Montalvo, dava-se por concluída a instrução das primeiras tropas e iniciavam-se os preparativos para enviar o contingente militar para França. Apesar da instrução militar fornecida em Tancos ter entusiasmado em larga medida os *guerristas*, a ponto de ser classificada como um *Milagre*, não se encontrava concebida de maneira a “(...) reforçar o moral e a disciplina para o contexto de guerra de desgaste físico e psicológico que se avizinhava”¹⁵⁷. Os longos períodos de descanso que os soldados desfrutavam em Tancos não permitiram nem o aperfeiçoamento de técnicas militares, nem a criação do *espírito de corpo*, condições essenciais ao êxito da campanha¹⁵⁸. Nestas condições, já em território francês, mormente no campo de Étaples, os militares do CEP receberiam nova instrução militar para “(...) tirocínio e integração na frente de combate”¹⁵⁹.

Não obstante, e como refere Carlos Lopes, “(...) a falta de disciplina do Exército português poderia ter sido colmatada pela aplicação de uma política de liderança, mas não foi”¹⁶⁰. Neste sentido, embora se tenham registado casos de grande capacidade militar, os oficiais não só não demonstraram um exemplo de conduta exemplar, essencial para colmatar as insuficiências disciplinares, como por vezes se comportaram de forma reprovável, minando a autoridade que lhes era conferida.

¹⁵⁶ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 25.

¹⁵⁷ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 32.

¹⁵⁸ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 29.

¹⁵⁹ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p.23.

¹⁶⁰ *Idem*, p. 32.

No final do 1916, o número de efectivos da Divisão de Instrução foi reforçado, tendo sido constituído, por esta altura, o CEP. Em 1917, “(...) foi elevado a Corpo de Exército de duas Divisões, com Comando autónomo, com cerca de 55 mil efectivos”¹⁶¹. Para além dos 3376 oficiais e dos 51709 praças do sexo masculino, o efectivo mobilizado para as trincheiras francesas contava com uma tímida presença feminina, nomeadamente na área da saúde, contabilizando-se 54 damas enfermeiras¹⁶² e 26 praças enfermeiras da CVP, o que representa uns ínfimos 0,10% de todo o contingente integrado no CEP¹⁶³. Importa referir que, como as damas e as praças enfermeiras estavam integradas no corpo da CVP, respondiam a um comando diferente do CEP.

A ordem para marchar em direcção a Lisboa chegou aos quartéis em Janeiro de 1917, e com ela veio um enorme sentimento de consternação. Os soldados sabiam que estavam prestes a embarcar para França e, como tal, “(...) procuraram os braços das namoradas, o carinhos das mulheres e dos filhos de tenra idade, o colo da mãe viúva ou a bênção do pai já envelhecido”¹⁶⁴.

Os preparativos para a guerra, como a contagem e o acondicionamento do equipamento, eram realizados num ritmo confuso e desordenado. Para além dos artigos fornecidos pelo Exército português¹⁶⁵, os soldados guardavam minuciosamente outros objectos: instrumentos musicais, fotografias de família, dinheiro, terços, iguarias regionais como o chouriço, o queijo ou o presunto, eram alguns dos itens que os militares transportavam nas suas mochilas e sacos. Os que partiam para o desconhecido “(...) olhavam com inveja e até saudade daqueles que permaneciam no quartel”¹⁶⁶.

Na viagem de comboio até à capital portuguesa, os primeiros mobilizados para França revelavam um turbilhão de emoções. Se, por um lado, tinham acabado de se despedir dos seus entes queridos e dos camaradas rumo a um futuro incerto e bastante cinzento, por outro, era o viver de uma nova aventura. Para muitos destes jovens, viajar de comboio era uma completa novidade, assim como estar afastado da família e da terra.

¹⁶¹ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁶² Vide Apêndice 3, p. 198.

¹⁶³ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁶⁴ *Idem*, p. 39.

¹⁶⁵ Vide Apêndice 4, p. 200.

¹⁶⁶ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 40.

A cidade de Lisboa, igualmente desconhecida por grande parte do contingente, fascinou à primeira vista:

“(…) as avenidas largas, a iluminação pública, os jardins do miradouro; (…) a Sé e as inúmeras igrejas, o vaivém dos transportes públicos; o espaçoso Rossio; os atarefados e perfumados mercados da Ribeira e da Praça da Figueira; (…) os bairros de Alfama, Mouraria ou Alcântara; (…) as tabernas ou os bordéis... o fervilhar de uma capital entusiasmava e premeava a viagem ferroviária dos mobilizados mais distantes.”¹⁶⁷

No final do mês de Janeiro de 1917, as primeiras tropas do CEP embarcaram¹⁶⁸ rumo a Brest, sob o comando do General Tamagnini de Abreu. Portugal continuará a enviar tropas para as trincheiras francesas até Fevereiro de 1918¹⁶⁹, com a Inglaterra a assegurar o transporte marítimo das mesmas. Durante a marcha e o embarque dos soldados no cais de Alcântara, os episódios de insubordinação e resistência fruto da falta do *espírito de corpo* e da propaganda *anti-guerrista* foram comuns, registando-se alguns casos de falta de comparência de praças, mas sobretudo de oficiais, na hora do subir aos navios ingleses, o que resultava no desfalque do contingente em número e chefia¹⁷⁰. Nas palavras de Fernando Rosas:

“A resistência passiva e activa foi uma permanente entre 1916 e 1918. Resistência às condições de vida nas trincheiras, resistência à mobilização, resistência aos combates. Não é por acaso que a tropa mais determinada com que Sidónio Pais contou para o golpe militar de Dezembro de 1917 foram os regimentos que estavam para partir para França e a quem se prometeu que não iriam.”¹⁷¹

¹⁶⁷ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p.43.

¹⁶⁸ Vide Apêndice 5, p. 201.

¹⁶⁹ Vide Apêndice 6, p. 202.

¹⁷⁰ Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Op. Cit.*, p. 45.

¹⁷¹ Rosas, Fernando – *História a história - O milagre de Tancos, Portugal na 1ª Guerra Mundial* [Registo vídeo]. Lisboa: RTP/Garden Films, 2014 [Entre o minuto 11:51 e o minuto 12:19].

Desembarcados na cidade da costa norte francesa, os cerca de 55000 soldados que constituíram o CEP viajavam novamente de comboio¹⁷² durante três dias até à linha da frente, conhecida como o *front*¹⁷³. Não obstante das condições de transporte se revelarem extremamente duras - na medida em que as tropas eram expostas a temperaturas negativas, dispunham apenas de rações frias para consumo, o ar dentro das carruagens era rarefeito devido à sobrelotação e limitação espacial, os movimentos dos membros eram muito reduzidos e não havia possibilidade de qualquer higiene individual - a viagem por uma parte do território francês representava um momento de descoberta. A neve, a paisagem da Normandia, os telhados de lousa com uma inclinação bastante acentuada e os aeroplanos impressionavam e fascinavam os mais atentos. Pedro de Freitas recorda um destes momentos de aprendizagem e de abstracção do tempo de guerra:

“Alguns soldados de habilidade fazem dela [a neve] grandes figuras que bastante tempo sem se derreterem. Amassada aos bocados com as mãos que a aquecia, formavam-se pequenos blocos que se tornavam como pedra rija, promovendo-se depois com eles verdadeiras batalhas nas brincadeiras estabelecidas, nem só pelos soldados como propriamente pelos civis.”¹⁷⁴

As paragens eram aproveitadas para “(...) desentorpecer o corpo com algumas passadas, renovar o ar dos pulmões, aquecer as mãos com o acender de um cigarro e descansar a vista com a luz natural”¹⁷⁵. Em algumas ocasiões, os homens do CEP eram acolhidos nas estações por veteranos de outras guerras que os apresentavam com uma sopa quente ou por “(...) jovens francesas que confortavam os corações dos mais desgastados com expressões de «*Bonne chance, bonne chance. Au revoir!*»¹⁷⁶ e que lhes enviavam, posteriormente, “(...) as fotografias (...) com a expressão, carinhosa e rapidamente banalizada, «Lembrança de uma amiguinha dos portugueses»”¹⁷⁷.

¹⁷² Vide Apêndice 7, p. 203.

¹⁷³ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 65.

¹⁷⁴ *Apud* Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 70.

¹⁷⁵ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 70.

¹⁷⁶ Tradução – *Boa Sorte, boa sorte. Adeus!*

¹⁷⁷ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, pp. 65-66.

Ao chegar aos apeadeiros de desembarque, os militares do CEP marchavam a pé e sem qualquer descanso em direcção aos respectivos acantonamentos¹⁷⁸, percorrendo distâncias que podiam variar entre os 10 e os 30 quilómetros, o que levava os soldados a realizar um enorme desgaste físico e mental. Estes acantonamentos estavam localizados em pequenas povoações francesas, nomeadamente em Blessy, Herbelle, Mametz, Witternesse, Saint Quentim, Enguinegatte, Ecques, Cauchie d'Ecques, Clarques e Rebecq¹⁷⁹.

A recepção dos portugueses pelas comunidades locais foi cautelosa a princípio, dado que Portugal era um país praticamente desconhecido para os nativos¹⁸⁰ e o convívio destas populações com as tropas inglesas tinha-se revelado difícil ao longo do conflito¹⁸¹. No entanto, os soldados do CEP fizeram por se integrar rapidamente ao modo de vida local e pouco tempo depois já existia uma relação de proximidade com os franceses¹⁸². Nos tempos de descanso, os soldados colocados nas linhas mais recuadas auxiliavam os locais, nomeadamente os mais velhos, as viúvas e os mais jovens, em actividades domésticas (transporte de água, compras de mercado), agrícolas (limpeza de estábulos, amanho das terras), e de restauro de casas bombardeadas pelos *boches*. Esta participação na vida civil permitiu aos expedicionários portugueses desprenderem-se dos horrores vividos na linha da frente e da disciplina imposta pela vida militar, recordarem a sua vida civil e alguns hábitos praticados na terra natal, assim como “(...) estabelecerem relações de cordialidade, amizade e até amorosas com a população civil francesa”¹⁸³.

A língua foi também facilmente aprendida, ou pelo menos, aquela se apresentava como indispensável para os militares se fazerem compreender no seu quotidiano. A guerra tinha criado uma “(...) espécie de *argot* internacional de reduzidos termos para as coisas urgentes da vida (...)”¹⁸⁴. André Brun descreve-nos alguns dos 18 termos da *língua do pas compris*:

¹⁷⁸ Vide Apêndice 8, p. 204.

¹⁷⁹ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 40.

¹⁸⁰ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 76.

¹⁸¹ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 41.

¹⁸² Vide Apêndice 9, p. 205.

¹⁸³ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 263.

¹⁸⁴ Cortesão, Jaime – Os Sete Círculos da Guerra. In *Memórias da Grande Guerra (1916-1919)* [Em Linha]. 3ª Ed., Porto: Edição da Renascença Portuguesa, p. 80.

“Os (...) vocábulos fundamentais dessa língua são: *pas compris, compris, no bonne, bonne, finish e tout de suite*. (...) Ir para o descanso é *trés bonne*. Ter de sair do *estaminet* às seis da tarde é *no bonne*. Ter morrido, ter bebido a ultima pinga do copo de cerveja, ter acabado uma tarefa, estar sem um *penny* no bolso, tudo isso é *finish*.”¹⁸⁵

No que concerne ao teatro de operações português, este situava-se no sul da Flandres, uma zona da Europa onde os Invernos são frios e longos e os Verões são quentes e secos. A paisagem da região era marcada por grandes planícies, pouca presença de árvores (contavam-se apenas alguns olmos, álamos, tílias e plátanos), terrenos pantanosos e muita humidade. Tendo por objectivo substituir as tropas inglesas no sector do Lys, e embora se registe actividade do CEP nas trincheiras francesas desde Abril de 1917¹⁸⁶, os militares portugueses só assumiram efectivamente a responsabilidade do seu sector, localizado “(...) nos vales dos rios Aire e Lys, de Armentières a La Bassée, de Merville a Béthune”¹⁸⁷, no mês de Novembro.

Após estar definido, a estrutura do sector português tinha a aparência de um trapézio¹⁸⁸, do qual a base maior correspondia à linha da frente, que variou de dimensão entre os quatro e os 11 quilómetros. A decisão de colocar o CEP neste sector foi pensada ao pormenor pelos britânicos: reconhecendo as debilidades do Exército português, o Comando inglês destacou as tropas portuguesas para um sector relativamente calmo no que respeita aos combates, e “(...) onde o terreno se torna intransitável com as primeiras chuvas (...)”¹⁸⁹, na expectativa de que a Alemanha não realizaria uma grande ofensiva antes da Primavera. Neste quadro, quando finalmente foi atribuído um sector aos militares portugueses, em Novembro de 1917, para além de contarem com um efectivo de mais de 52000 homens em França, o terreno encontrava-se completamente alagado pelas chuvas, “(...) impedindo qualquer ofensiva alemã em larga escala”¹⁹⁰.

¹⁸⁵ Brun, André – A língua do “*pas compris*”. In *A Malta das Trincheiras - Migalhas da Grande Guerra (1917-1918)* [Em Linha]. 2ª Ed., Lisboa: Guimarães e Cª, 1919, pp. 61-62 [Adaptado].

¹⁸⁶ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 90.

¹⁸⁷ *Idem.*, p. 72.

¹⁸⁸ Vide Apêndice 10, p. 206.

¹⁸⁹ Telo, António José – Erros e Ilusões sobre a Beligerância Portuguesa. *Op. Cit.*, p. 250.

¹⁹⁰ *Ibidem.*

Ao nível tático, as tropas portuguesas foram dispostas no terreno segundo o sistema de defesa em profundidade adoptado pela Grã-Bretanha e pelos restantes Aliados em 1917. Este sistema compreendia várias linhas defensivas, distribuídas em três zonas distintas¹⁹¹. Ora vejamos.

A primeira zona defensiva, a linha da frente ou o *front*, compreendia cerca de dois quilómetros de profundidade e era composta por três linhas: a linha A ou linha avançada, a linha B ou linha de apoio e a linha C. A linha A era formada por uma trincheira contínua, resguardada por uma faixa tripla de arame farpado de três metros de altura, com as faixas separadas por 10 metros entre si. Em paralelo à linha avançada, a uma distância que podia variar entre os 300 e os 800 metros à retaguarda, encontrava-se a linha B, constituída por uma trincheira contínua protegida por uma faixa de arame farpado, flanqueada por metralhadoras pesadas colocadas em abrigos convenientemente camuflados. Era nesta linha que se fazia a principal resistência ao inimigo e onde se situavam os Postos de Comando das Companhias da frente. A primeira zona defensiva terminava na linha C, a cerca de 500 a 800 metros à retaguarda da linha B, sendo formada por uma linha de trincheiras descontínuas e diversos pontos defensivos. Era neste local que se localizavam os depósitos de munições, de água e de víveres, “(...) onde se reuniam as forças de apoio imediato das linhas da frente e onde se encontravam, normalmente, os Postos de Comando dos Batalhões em primeira linha”¹⁹². Estas três linhas de defesa, dispostas em ziguezague, estavam ligadas entre si através de trincheiras de comunicação, apelidadas de *Travessa do Fala Só*, igualmente construídas em ziguezague¹⁹³.

A segunda zona defensiva, com uma profundidade compreendida entre os três e os quatro quilómetros, era definida por duas linhas de trincheiras: a linha intermédia ou linha das aldeias e a linha do Corpo.

A linha intermédia, situada a cerca de três quilómetros da linha A, era composta por ruínas de aldeias organizadas de forma defensiva, “(...) intervaladas por obras de fortificação de campanha, encontrando-se à retaguarda as posições de Artilharia - em

¹⁹¹ Vide Apêndice 11, p. 207.

¹⁹² Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009, p. 17.

¹⁹³ Marques, Isabel Pestana – *O Dia-a-Dia na Zona de Guerra*. In *Op. Cit.*, p. 95.

caso de ataque era guarnecida pela reserva da Divisão”¹⁹⁴. Já a linha do Corpo, localizada a cerca de seis quilómetros da linha A, era formada por obras de fortificação de campanha de grandes dimensões dispostas em grupos e “(...) ligadas por redes de arame que cobriam as principais vias de comunicação com ligação à retaguarda”¹⁹⁵. Era nesta linha que se colocavam as reservas do Corpo, prontas para intervir num possível contra-ataque.

Por último, a terceira zona defensiva, designada por *Green Line* ou linha do Canal, acompanhava o rio Clarence por Robecq e Callone-sur-la-Lys, e contava com peças de artilharia pesada, armazéns, hospitais e centros logísticos. Esta linha dispunha de Postos Avançados em Lestrem, Locon, Ponte Riqueil e Zelobes, “(...) cobrindo as estradas principais do canal de Reabastecimento”¹⁹⁶.

A *terra de ninguém*¹⁹⁷, situada para lá da linha A e antes das trincheiras inimigas a uma distância que podia variar entre os 100 e os 300 metros, arrematava o espaço circundante ao *front*. Baptizada pelos soldados de *Avenida Afonso Costa* como uma forma de demonstrarem a sua insatisfação pelo facto de estarem inseridos num verdadeiro cenário de horror e por estarem a lutar numa guerra que não consideravam sua, era a zona mais detestada do conflito por estar relacionada “(...) com o mistério, o imprevisto, o acaso e o desconhecido mas, também, com os ferimentos, a morte e o desespero (...)”¹⁹⁸. Era pela *terra de ninguém*, “(...) que nem é nossa, nem do inimigo (...)”¹⁹⁹, que passavam os ataques da infantaria contra o inimigo, geralmente designados de *raids*.

Os objectivos das operações militares realizadas na *terra de ninguém* eram múltiplos: para além das *Patrulhas Ofensivas* efectuadas com a intuito de “(...) destruir as defesas de arame farpado inimigo e fazer atrito sobre as linhas inimigas (...)”²⁰⁰, eram empreendidas *Patrulhas de Escuta*, constituídas por três militares que arriscavam a sua vida durante cerca de uma hora ao se colocarem durante a noite “(...) entre os parapeitos e os arames ou mesmo a seguir a estes, na *terra de ninguém* (...)”²⁰¹, e *Patrulhas de*

¹⁹⁴ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 74.

¹⁹⁵ Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *Op. Cit.*, p. 17.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ Vide Apêndice 12, p. 208.

¹⁹⁸ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 94.

¹⁹⁹ Brun, André – A terra de ninguém. In *Op. Cit.*, p. 52.

²⁰⁰ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 45.

²⁰¹ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 101.

Segurança para vigiar o terreno. Este tipo de serviços eram sempre desempenhados durante o coberto da noite e com o menor ruído possível para não alertar o inimigo, existindo o cuidado de empregar técnicas de camuflagem, como a utilização de impermeáveis brancos nas noites de neve, ou a pintura das mãos e da cara de preto com carvão e graxa nas noites de maior luminosidade. Nas incursões à *terra de ninguém*, os militares iam sempre bem apetrechados, conforme podemos verificar no testemunho de Carlos de Ornelas:

“às 10h. da noite, depois de percorrer aquela extensa trincheira de comunicação, fui escalado para fazer uma patrulha com dez praças para a colocação do arame farpado. Alicates, corta arames, luvas, espingardas, granadas de mão e ainda granadas de espingarda e os 200 cartuchos da praxe, tudo levámos (...).²⁰²

Muitos dos expedicionários que tombaram na *terra de ninguém* acabaram por não ser identificados e enterrados condignamente devido ao risco que a missão de recuperar um morto implicava. O constante remexer na terra, fruto do aparato bélico, encarregar-se-ia, ou não, de enterrar esses soldados. No caso daqueles que tombavam com ferimentos, os maqueiros deviam socorrê-los imediatamente, embora fosse uma tarefa praticamente impossível de executar devido à acção bélica envolvente. Neste sentido, o resgate era muitas vezes realizado após longas horas de espera, criando-se “(...) autênticas bolsas de feridos que se refugiavam em crateras abertas pelos obus, esperando um momento de acalmia para serem assistidos ou para se deslocarem ao Posto de Socorro Avançado (...)”²⁰³. David Magno recorda um episódio de um cabo que recuperou um corpo de um soldado português por iniciativa própria, sublinhando-se a atitude alemã quando o corpo do referido militar foi retirado da *terra de ninguém*:

“ (...) voltou novamente a buscá-lo, com dois maqueiros, desta vez mostrando a maca bem alto e os braçais da Cruz Vermelha. Com estupefação de todos, alguns alemães ergueram-se ao parapeito e fizeram a

²⁰² *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, pp. 100-101.

²⁰³ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 170.

continência ao morto até que entrou de novo nas nossas trincheiras, de onde o nobilíssimo gesto foi retribuído.”²⁰⁴

Face às particularidades do terreno e do clima, as trincheiras do *front* português possuíam algumas diferenças face ao método tradicional de construção de trincheiras e abrigos. Neste sentido, ao invés dos habituais fossos perfurados no solo, com a altura de um homem e a largura de três homens, amparados por vigas de madeira e resguardados por sacos de terra e arame farpado²⁰⁵, as trincheiras ocupadas pelo CEP eram erguidas em relevo, com sacas de terra, palha e ripas de madeira em virtude do excesso de água existente no solo²⁰⁶, “(...) essa água turva que enchia os drenos que por toda a parte sulcavam o terreno argiloso (...)”²⁰⁷ e que aparecia a escassos 50 ou 60 centímetros de profundidade²⁰⁸.

Por outro lado, as trincheiras eram estreitas, impedindo que os soldados se movimentassem livremente. Segundo Isabel Pestana Marques, “(...) em vez da largura de três homens, muitas vezes era difícil cruzar dois homens devido a existir espaço só para um”²⁰⁹. Em muitos pontos do sector português, o talude das trincheiras mostrava-se insuficiente para cobrir a totalidade do corpo dos soldados, forçando-os a andarem agachados para não se exporem ao inimigo.

Conforme referido, o sector ocupado pelo CEP era marcado pelo terreno pantanoso e ambiente húmido, fazendo com que a água se tornasse um dos grandes inimigos dos militares, para além daquele que se apresentava no lado oposto à *terra de ninguém*. Quirino Monteiro e Melo Vieira relatam-nos que “a água (...) aparecia de todos os lados, surgia do solo, brotava de mil sítios, escorria das paredes de terra, e forçava a nossa gente a estar dia e noite enterrada em lama, os pés gelados, os membros entorpecidos”²¹⁰. Embora existissem soldados que tinham a função de retirar a água das

²⁰⁴ *Apud* Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 49.

²⁰⁵ *Vide* Apêndice 13, p. 209.

²⁰⁶ *Vide* Apêndice 14, p. 210.

²⁰⁷ Dias, Costa – As nossas 1.^a linhas. In *Flandres - Notas e Impressões* [Em Linha]. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva, 1920, p. 119.

²⁰⁸ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 91.

²⁰⁹ *Idem*, p. 92.

²¹⁰ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 95.

trincheiras²¹¹, apelidados de Valadores, a execução desta tarefa era extremamente difícil, restando às praças colocadas no *front* a única opção de “(...) viverem como autênticos anfíbios, sepultados em terra, enterrados na lama e nos destroços, caibros e folhas de zinco”²¹².

A lama foi outro suplício para os militares portugueses entrincheirados na Flandres. Após os Valadores escorem a água da *trincha*, termo utilizado para designar quer as trincheiras quer os entrincheirados, permanecia no fundo da mesma uma camada de cerca de quatro a cinco centímetros de lama viscosa e pegajosa sobre a qual era disposto uma passadeira de ripas de madeira²¹³, acabando esta por ficar húmida e escorregadia devido às condições criadas pela água. Nas palavras do General Gomes da Costa:

“A lama, essa terrível lama das trincheiras da Flandres, forte como grude, agarra-nos os pés a cada passo, procurando prender-nos para sempre àquele solo da França; as passadeiras escorregam como vidro, e é preciso avançar com cuidado, por vezes em passos miudinhos, apoiados à bengala forte. De súbito, faltam passadeiras; iludidos pelo aspecto liso e sólido do terreno, avançamos; os pés enterram-se; tentamos outro passo, puxando com força um pé; o outro, com o esforço, enterra-se mais; permanecemos então imóveis, reflectindo, olhando para o céu, para a terra, para os taludes, e sentimo-nos enterrar lentamente (...).”²¹⁴

Para além da água e da lama que acompanhavam o quotidiano do CEP, o frio e neve do sul da Flandres colocaram à prova a capacidade de resiliência dos expedicionários portugueses. Ao contrário de Portugal, onde o Inverno é caracteristicamente ameno e apenas se registam temperaturas negativas em algumas zonas do território, mormente nas terras altas, o Inverno francês é extremamente exigente, atingindo temperaturas que

²¹¹ Vide Apêndice 15, p. 212.

²¹² Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 95.

²¹³ Vide Apêndice 16, p. 231.

²¹⁴ Costa, Gomes da – A Vida nas Trincheiras. In *O Corpo de Exército Português na Grande Guerra - A Batalha do Lys (9 de Abril de 1918)* [Em Linha]. Porto: Renascença Portuguesa, S.d., pp. 85-86 [Adaptado].

rondam entre os 10º e os 15º negativos. No entanto, o Inverno de 1917/18 relevou-se ainda mais severo que o habitual, tendo alcançado os 30º negativos em alguns pontos do sector português. Os efeitos nos soldados portugueses foram quase imediatos: “quando eram obrigados a marchar, o calçado escorregava na geada ou no gelo e os militares caíam entorpecidos. Quando eram obrigados a permanecer nas vigílias, adoeciam, embrulhados nas mantas, depauperando-se dia a dia (...)”²¹⁵.

No que respeita às condições de higiene das trincheiras e dos próprios combatentes do CEP, podemos afirmar que as mesmas estavam abaixo da mediocridade. Ao contrário dos militares britânicos, que “nunca, nem mesmo nas trincheiras, (...) deixariam de se barbear todos os dias”²¹⁶, os expedicionários portugueses não possuíam hábitos de higiene pessoal essenciais como tomar banho com frequência, fazer a barba ou trocar de roupa assiduamente, e o próprio Comando português não ofereceu um sistema capaz de suplantar estas deficiências²¹⁷. Para além disso, a limpeza das *trinchas* não era a mais eficiente, verificando-se a propagação de parasitas de várias espécies (larvas, piolhos, pulgas) assim como de ratos de vários tamanhos, “alguns (...) do tamanho de gatos, domésticos e mansos”²¹⁸. Mesmo o fardamento distribuído aos militares portugueses mostrou-se incapaz de combater a propagação dos piolhos, uma vez que estes seres reproduzem-se “(...) muito favoravelmente em tecidos de lã, principal material de confecção dos capotes dos «lanzudos» ou «serranos», alguns recobertos em pelo de ovelha meramente tosquiado!”²¹⁹. Contudo, para tentar debelar a presença destes parasitas, os soldados enterraram a roupa na neve, depois de lavada, por forma a tentar eliminar a presença de piolhos e lêndeas. A presença assídua de piolhos entre os militares do CEP e a incapacidade destes em derrotar esta praga motivou a escrita de um poema humorístico apelidado de *O Piolho do Soldado*²²⁰, cantado pelos expedicionários com a música *O Cigarro do Soldado*, da publicação *Céu Azul*.

²¹⁵ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 96.

²¹⁶ Brun, André – Iniciação. In *Op. Cit.*, p. 36 [Adaptado].

²¹⁷ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 193-195.

²¹⁸ Costa, Gomes da – A Vida nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 87.

²¹⁹ Araújo, Francisco M. – “Método, Autoridade e Sangue-Frio”: o Pragmatismo Médico no Corpo Expedicionário Português. *Portugal na Grande Guerra* [Em Linha]. Nº 139, 2014, p. 92.

²²⁰ Vide Apêndice 17, p. 214.

Todas estas condicionantes no dia-a-dia dos soldados portugueses trouxeram, invariavelmente, consequências para a saúde física destes, fazendo com que rapidamente baixassem ao hospital. Salienta-se assim a presença de muitos expedicionários com doenças pulmonares como a tuberculose, altamente debilitante e contagiosa, e de doenças de pele como a sarna e o pé de trincheira. As doenças venéreas como a gonorreia, a sífilis e a orquite, estavam igualmente presentes entre os *trinchas*, motivado pela falta de cuidados de higiene pessoal e pela sexualidade consumada nas linhas da rectaguarda. A própria fisionomia dos expedicionários alterou-se com a guerra: os intermináveis turnos de vigília, o constante convívio com a morte e o clima agreste transformou-os rapidamente em velhos²²¹.

Não obstante, é de sublinhar que as enfermidades mais comuns nos exércitos Aliados como a febre das trincheiras, a disenteria ou a gangrena gasosa, “(...) um edema de grandes proporções com pus escuro que libertava gases de odor nauseabundo, seguido de febre intensa, palidez acentuada e secagem da língua até à morte”²²², raramente grassaram pelo CEP.

O aparato bélico foi um dos elementos característicos da Primeira Guerra Mundial ao qual os militares tiveram de se adaptar, embora com consequências graves para a sua saúde física e mental. Aos expedicionários portugueses, nomeadamente às praças, competia manusear a espingarda inglesa *Lee-Enfield*²²³, a metralhadora ligeira *Lewis*²²⁴ (apelidada de *Luisinha* pelos *trinchas*), morteiros e granadas de mão e de espingarda²²⁵.

No *front*, a variedade de meios bélicos multiplicava-se, embora existem duas armas que causavam maior pânico entre os entrincheirados: os morteiros e os gases asfixiantes. No que concerne aos primeiros, estes podiam ser pesados, médios ou ligeiros. Os *minenwerfer* eram especialmente temidos pelos portugueses por conseguirem disparar a uma curta distância projecteis que podiam variar entre os 50 e os 100 quilogramas de peso, infringindo danos massivos nas trincheiras²²⁶. Costa Dias recorda os efeitos

²²¹ Lopes, Carlos Jorge Alves – *Op. Cit.*, p. 44.

²²² Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 199.

²²³ Vide Apêndice 18, p. 216.

²²⁴ Vide Apêndice 18, p. 216.

²²⁵ Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Op. Cit.*, p. 79.

²²⁶ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 107.

destrutivos deste tipo de arma e a aparente indiferença dos expedicionários perante um cenário de horror:

“Junto dum través, já na primeira linha, há manchas de sangue na passadeira e nos madeiros de revestimento, como se alguém ali se houvesse encostado para morrer. Elucidaram-nos: um morteiro inimigo tinha naquela manhã despedaçado ali dois homens do 35. Na indiferença que o hábito do perigo dá, a dois passos dali, um grupo de soldados assentados no chão faziam roda em torno dum daqueles tão conhecidos boiões de cartão, cheio de doce de framboesa dum vermelho vivo de sangue; comiam lentamente, calados, e por sua vez cada um tirava com o navalhão inglês um pouco de doce com que barrava fartamente o naco de pão. O sangue ali perto espalhado, a coloração rútila do doce que esparrinhava e gotejava dos navalhões e os rostos dos homens em que brilhavam na penumbra, sob o capacete de aço, olhos febris de tresnoitados pelos alarmes desta guerra feroz, fizeram passar ante o meu espírito a visão do que seria um repasto de canibais...”²²⁷

A par dos morteiros, os gases asfixiantes, uma invenção da Grande Guerra, foram outro flagelo dos *trinchas*. Embora existissem algumas técnicas rudimentares para detectar um ataque com gás, como a utilização de aves de capoeira, o barulho provocado pelas explosões no *front* muitas vezes impedia os expedicionários de ouvirem o alarme para colocarem a máscara anti-gás²²⁸, fazendo com que só se apercebessem da presença deste composto no momento da explosão dos projecteis ou quando sentiam o seu cheiro, tarde demais para evitar uma morte agonizante. As granadas de gás de iperita, comumente conhecido por gás mostarda, tinham efeitos terríveis sobre as tropas, uma vez que se tratava de “(...) um líquido, pesado, oleoso, à base de sulfureto de etílio

²²⁷ Dias, Costa – As nossas 1.ª linhas. In *Op. Cit.*, pp. 120-121.

²²⁸ Vide Apêndice 19, p. 218.

biclorado, de efeito vesicante que queimava os olhos, pele e mucosas e que infectava, com vapores, uma região durante dias seguidos (...)”²²⁹. Cirilo de Melo conta-nos que:

“As (...) queimaduras com a *iperite* são difíceis de cicatrizar (...) ataca (...) as mucosas, principalmente a (...) respiratória, desde a laringe ao parênquima; o seu efeito imediato é a dispneia e, por último, a asfixia. Nos casos menos graves, há o perigo de congestão pulmonar, bronquite e bronco-pneumonia purulenta, abscessos e gangrena. Os efeitos (...) sobre os olhos vão até à perfuração da córnea. Os vesicantes atacam (...) mãos, o pescoço, as axilas, os órgãos sexuais, etc. no aparelho digestivo produzem vômitos persistentes, diarreia, etc. A acção dos vesicantes é insidiosa: não há irritação imediata e o indivíduo só começa a sentir os sintomas do mal duas a trinta e seis horas (...) depois de ter sido gaseado. As primeiras manifestações são vômitos ou náuseas, fotofobia, sonolência invencível.”²³⁰

A vivência nas trincheiras e a dimensão bélica do conflito afectaram não só a condição física dos soldados portugueses, como também perturbaram a saúde mental dos mesmos, habituados a uma vida pacata na sua terra natal. As doenças mentais surgem na nona posição na lista dos 10 principais diagnósticos realizados em campanha, embora estas patologias fossem praticamente desconhecidas para a maioria da comunidade médica da época. Neste sentido, a maioria dos casos foram avaliados como esgotamento mental, comumente apelidado de *Astenia*, seguindo-se os casos de alienação mental e, por último, de epilepsia. Outros termos são usados pelos Serviços de Saúde do CEP para identificar casos de perturbação mental: *confusão*, *debilidade*, *emocionado de guerra*, *idiotia*, *imbecilidade* e *melancolia* são alguns dos conceitos que figuram os relatórios médicos, o que nos permite “(...) actualmente fazer corresponder esses termos

²²⁹ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 112.

²³⁰ *Ibidem*.

classificativos aos sintomas inerentes aos casos de traumatismos psicológicos ou de neuroses de guerra”²³¹.

Não obstante, a grande parte dos casos de traumatismo psicológico não foram detectados, ainda que alguns militares apresentassem “(...) sinais exteriores como o emagrecimento repentino, o envelhecimento da pele e do cabelo, o choro repentino e descontrolado, a indiferença e a apatia pelas tarefas obrigatórias, a perda de apetite (...), o excesso de álcool ou tabaco”²³². Nestas situações, o Comando optava por punir ou olhar com misericórdia aqueles que necessitavam de ajuda, restando a estes sofrerem em silêncio à espera do término dos combates.

Ocasionalmente, os expedicionários tinham comportamentos desviantes, registando-se casos de auto-mutilações (cortes nos braços, quedas propositadas, ferimentos nos pés ou nas mãos), simulações físicas (dores relatadas como insuportáveis acompanhadas de gritos e choros permanentes), suicídio (10 ocorrências) e até homicídio de camaradas de armas (33 casos registados). João Pina de Moraes deixa-nos um relato impressionante de um caso de completa alienação de um expedicionário, expondo igualmente a incapacidade dos Serviços de Saúde para enfrentarem de forma correcta os casos de saúde mental:

“Ao passar a linha B encontra um soldado desarmado, em cabelo, o capote em tiras. Marcha na trincheira de corpo dobrado como se quisesse abrigar-se exageradamente. Pára. Levanta os olhos esgazeados para o ar, aponta com o dedo ao alto como se mostrasse alguma coisa, assobia numa imitação perfeita o zumbido do morteiro subindo, encolhe-se como uma bola, como um ouriço, à espera, de encontro à escharpa... e de repente numa expressão trágica de pavor escacha os braços semelhando num rouquido animalesco a explosão de um morteiro... e continuou assim trincheira fora... Passados meses o alferes veio à base e lá encontrou o 215, rodando em torno dos barracões cobertos de piche, fazendo deles trincheiras,

²³¹ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 200.

²³² Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 201.

assobiando como os morteiros, arrumando-se enovelado, de encontro aos tabuados e de repente escachando os braços.”²³³

Embora se tenham verificado mais casos de tratamento ou internamento nos Serviços de Saúde do CEP por motivo de doença que por ferimento, o armamento também causou baixas entre os expedicionários. Segundo Francisco M. Araújo “(...) a maioria dos ferimentos e traumas eram resultantes das explosões e estilhaços das granadas, mas a grande surpresa mortífera (...) fora a novidade dos gases tóxicos (...), com graves danos nos sistemas respiratório, circulatório, gástrico e nervoso”²³⁴.

Os acidentes foram igualmente motivo de baixas entre as tropas. O uso incorrecto de armas e munições, quer na instrução quer nas trincheiras, assim como de veículos de transporte, levou a que alguns soldados do CEP procurassem os serviços hospitalares²³⁵.

Para além do aludido, o bem-estar dos militares do CEP foi igualmente prejudicado pela inadaptação do fardamento ao clima da Flandres e às particularidades da guerra de trincheiras. Por conta da sua cor cinzenta (por vezes azul-ferrete), os uniformes portugueses sujavam-se com muita facilidade de lama e pó, comprometendo a imagem do CEP junto dos restantes Aliados. As medidas das fardas também não eram as mais apropriadas, pois não se adequavam à fisionomia dos soldados, prejudicando o livre movimento dos membros e favorecendo o desgaste das peças (os capotes, por exemplo, por serem demasiado compridos, arrastavam-se pelo chão enlameado). Conjuntamente, a capacidade de impermeabilização e de protecção climática das peças de vestuário portuguesas eram deficitárias devido à baixa qualidade e textura grosseira da mescla nacional²³⁶.

O capacete de aço português²³⁷, designado pelos *trinchas de chapéu de ferro*, possuía uma qualidade inferior à britânica no que respeita ao material de construção e no mecanismo de amortecimento do choque de tiros ou de pedras que eram constantemente

²³³ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 203.

²³⁴ Araújo, Francisco M. – “Método, Autoridade e Sangue-Frio”: o Pragmatismo Médico no Corpo Expedicionário Português. *Op. Cit.*, p. 91.

²³⁵ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 198.

²³⁶ *Idem*, p. 148.

²³⁷ *Vide* Apêndice 20, p. 219.

projectadas²³⁸. A ligação do forro ao *chapéu de ferro* não possibilitava que o forro actuasse “(...) como almofada amortecedora de choques, tornando os capacetes de fabrico nacional incómodos e por isso inutilizáveis (...)”²³⁹.

O calçado português também se mostrou inadequado às condições da campanha. A capacidade de resistir às intempéries foi comprometido pela falta de impermeabilização das botas de cabedal, que ao secar, partiam-se com facilidade e perdiam a elasticidade. A forma das botas era defeituosa, existindo apenas uma pequena altura de peito de pé, não condizente com o comprimento do pé. Os tacões e as dianteiras das botas não se encontravam munidos de qualquer tipo de protecção que impedisse o rápido desgaste do calçado, muitas vezes provocado pela indisciplina dos soldados. No caso específico das solas das botas, estas danificam-se rapidamente

“(...) devido à acção não regulamentar das praças durante os trabalhos de arrasamento de trincheiras, reunião de materiais ou agrícolas: para facilitar a penetração das pás no solo, as praças empurravam-nas com as botas e, por isso, as solas eram cortadas pela folha metálica das pás.”²⁴⁰

Contudo, foram introduzidas algumas alterações nos uniformes portugueses por forma a tentar melhorar o seu quotidiano, embora se tenham revelado insuficientes para a exigência da campanha. Ao capote das praças apeadas foram acrescentados dois bolsos à frente, abaixo da cintura, e retirado comprimento, ficando agora a cerca de 40 centímetros do solo. Os capacetes também sofreram algumas transformações, tendo sido adoptado o mecanismo inglês de amortecimento de impacto, mais eficiente que o sistema português.

Aos oficiais foi permitido o uso de um conjunto de peças de vestuário fora da formatura (casaco curto de lã, cinzento ou castanho; casaco de peles, preto ou castanho; casaco ou capa impermeável, amarelo-acastanhado ou preto), enquanto às praças foi permitido o uso do cachecol (castanho ou cinzento) fora do serviço e apenas quando o tempo ou indicação médica legitimasse a sua utilização. A par do cachecol, os expedicionários portugueses que se encontravam nas *trinchas* viram o seu uniforme ser

²³⁸ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 148.

²³⁹ *Idem*, p. 151.

²⁴⁰ *Idem*, p. 153.

reforçado por dois agasalhos: os safões e os pelicos²⁴¹, estes últimos alvo de chacota por parte dos britânicos e alemães “(...) motivados pelo conjunto imagético que (...) proporcionavam”²⁴², e odiados por aqueles que os trajavam devido aos efeitos sanitários (eram um grande foco de piolhos e outros parasitas que habitavam as trincheiras).

Acerca dos pelicos, João Pina de Moraes relata-nos um divertido episódio em que os expedicionários portugueses se viram envolvidos:

“De Portugal mandaram o que nós chamávamos de ‘pelicos’. Era uma *çamarra* talhada em forma de casaca sem mangas, e safões alentejanos, tudo feito em pele de carneiro e destinados a protegerem do frio. Era uma indumentária realmente um pouco ridícula. Os safões, esses são cómodos, mas a *çamarra* só serve para rir. Mas como na Flandres nunca tinham visto aquilo, e as Francesas diziam graças, os soldados não gostavam de trazer os ‘pelicos’. Os ‘pelicos’ chegaram, distribuíram-se e lá foi um batalhão para as linhas vestido de carneiro. Não digo qual foi, porque ainda hoje me não perdoariam a *indiscreção*. Amigo alemão viu, apreciou, *analisou* – e quando começou a anoitecer, largaram a gritar da 1ª linha deles:

– Mé! Mé! Depois imitando balidos e prolongando a onomatopeia:

– Mé-é-é-é! Os nossos começaram a zangar-se – e vá de responder injúrias medonhas ao alemão! Ria-se, o boche à larga – e os portugueses zangados a mais não poder.”²⁴³

²⁴¹ Vide Apêndice 21, p. 220.

²⁴² Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 151.

²⁴³ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 151.

Em paralelo com as questões relacionadas com o fardamento, a alimentação dos militares portugueses nas trincheiras também enfrentou alguns desafios. Visto que competiu ao Governo Britânico alimentar as tropas do CEP, as rações militares inglesas, embora com um valor nutritivo satisfatório para “(...) suportar bem a violência do serviço em campanha (...)”²⁴⁴, não se encontravam ajustadas à gastronomia portuguesa. Aos expedicionários foram apresentados novos alimentos, como o *corned beef* (carne enlatada), pickles, bolachas de água e sal e compotas, gerando uma grande insatisfação entre os *trinchas*, conforme relatado por Albino Forjaz de Sampaio:

“Ao princípio, quando chegou a terras de França, o Joaquim viu-se e desejou-se com a comida. Acostumado a bacalhau com batatas, sopa de grão, a belo casqueiro com a sua sardinha, deram-lhe *corned beef*, leite condensado e compotas, ‘*orange marmelade*’, amoras, o diabo. E foi o diabo, que o Joaquim apanhou *diarreas*, fés caretas e atirou as latas fora, só comendo quando não podia deixar de ser. Depois o pão, seu principal e favorito alimento, era parcimoniosamente distribuído. Havia dias um pão para oito; outros de um pão para cinco”²⁴⁵.

Conforme podemos observar no testemunho de Albino Forjaz de Sampaio, bem como na obra de André Brun²⁴⁶, os expedicionários viram-se desprovidos de alimentos que lhes eram familiares como o bacalhau, a sardinha, a carne fresca, a couve ou o grão, e confrontados com novos alimentos como o *corned beef*, inspirador da música *Paródia ao Corned Beef*²⁴⁷, escrita e cantada pelos militares do CEP. Contudo, o pão foi o alimento que mais faltou nas trincheiras, mormente o pão escuro e pesado, para grande desgosto dos portugueses. Quando este alimento escasseava e era substituído por bolachas ou arroz e farinha de aveia, os soldados eram compelidos “(...) à partilha, ao roubo ou à compra”²⁴⁸.

²⁴⁴ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 132.

²⁴⁵ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 133.

²⁴⁶ Brun, André – José Maria Folgadoinho - “Lanzudo” da Grande Guerra. In *Op. Cit.*, p. 22.

²⁴⁷ *Vide* Apêndice 22, p. 221.

²⁴⁸ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 133.

Com o desenrolar da campanha, e em virtude das dificuldades de abastecimento britânico, nomeadamente a nível de produção e de distribuição, a dieta dos expedicionários ficou mais pobre em quantidade e qualidade. A partir de 27 de Abril de 1918, “(...) a quantidade de carne (fresca/congelada/de conserva), de pão, de bolacha, de farinha de aveia, de toucinho, de chá e de açúcar diminuiu; a quantidade de arroz aumentou e mantiveram-se os outros alimentos nas quantidades previamente estabelecidas”²⁴⁹. Estas mudanças na alimentação promoveram uma dieta rotineira, desequilibrada e assente em alimentos desconhecidos pelos portugueses.

A distribuição de água às tropas era, igualmente, insatisfatória. A escassez de recursos hídricos (poços, rios ou ribeiras) à disposição (alguns foram contaminados por lixos e por acção de espionagem do inimigo e outros destruídos pela acção bélica) e a dificuldade de aprovisionar e transportar água da retaguarda para a linha da frente motivou, por vezes, o decréscimo da ração habitual de água (um cantil por dia) e a demora na confecção do café e do rancho. A insuficiência de água potável nas trincheiras conduzia ao seu racionamento, acabando por gerar algumas alterações entre camaradas, conforme nos relata Pedro de Freitas:

“[a água] este precioso líquido, (...) por vezes, é disputado quási a soco, quando depois de fervido dentro de um tanque de zinco e de sentinela à vista, durante a noite um ou outro sonegadamente assalta o tanque na prevenção de obter mais um pouco dele para melhor satisfação das suas necessidades.”²⁵⁰

A cadeia de abastecimento de café e vinho portugueses aos militares do CEP também apresentou algumas dificuldades. O transporte do vinho produzido no interior de Portugal até ao cais de Alcântara era bastante demorado devido à utilização dos poucos meios ferroviários disponíveis em Portugal para o transporte de lenha. Já a viagem para França era dificultada pela falta de espaço nos transportes marítimos e pela falta de resistência das pipas de vinho, que rebentavam nos porões dos navios²⁵¹.

²⁴⁹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit*, p.134.

²⁵⁰ *Idem*, p. 137.

²⁵¹ *Idem*, p. 135.

Em Brest, o transporte ferroviário dos vinhos e dos cafés portugueses para a linha da frente dependia dos vagões disponibilizados pelos franceses. As dificuldades apresentadas na cadeia de logística portuguesa fez com os britânicos sugerissem ao Governo português a compra de vinhos franceses, solução negada por Portugal pela falta de abundância de vinho francês e pela habituação dos portugueses ao seu vinho, embora as pressões realizadas pelos produtores vinícolas portuguesas junto do Governo representassem o verdadeiro móbil da decisão. Neste sentido, “(...) o café não substituiu o chá inglês e o vinho português raramente chegava para todos”²⁵².

Na expectativa de atenuar as carências alimentares, o CEP estabeleceu um Serviço de Agricultura com duas funções essenciais: auxílio à produção agrícola local (componente integrante da economia dos Aliados) e produção de vegetais, alimentos e animais para o consumo dos expedicionários. Após o estudo dos métodos agrícolas utilizados na Flandres, diferentes e alguns até desconhecidos para os portugueses, os Serviços de Agricultura e os turnos de soldados das outras unidades do CEP empenharam-se nas actividades agrícola e pecuária, “(...) aproveitando qualquer terreno minimamente propício a essa tarefas”²⁵³. As galinhas, os coelhos e os porcos eram criados na rectaguarda do sector português, ao passo que as hortas, instituídas nos acantonamentos, obedeciam a uma ordem pré-definida. Todavia, o Serviço de Agricultura demonstrou-se incapaz de suprir as lacunas na alimentação portuguesa, pelo que o Comando passou a efectuar compras nos mercados locais, sobretudo de bens como a hortalça. Quando estes mercados não conseguiam cumprir com as necessidades previstas, os expedicionários socorriam-se de outras formas para conseguirem alimentos, como a caça de pequenos animais, a pesca no rio Somme ou o roubo, quer da população civil (vinhos, hortas, capoeiras, pomares) quer dos próprios camaradas de trincheira (o pão, conforme referido, era um bem bastante apetecido entre os *trinchas*).

No que se refere aos momentos de descanso dos expedicionários, e apesar do quotidiano nas trincheiras francesas se ter demonstrado extremamente duro e agitado, mormente para os militares posicionados no *front*, havia momentos onde era possível aos soldados portugueses descomprimirem da tormenta do combate e da luta permanente entre a vida e morte.

²⁵² Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.* p. 135.

²⁵³ *Idem*, p. 138.

Na linha da frente, os *tempos livres* eram preenchidos de forma diferente da rectaguarda uma vez que o espaço envolvente condicionava as actividades desenvolvidas pelos soldados. Neste sentido, os momentos de descanso eram ocupados sobretudo com o convívio em grupo, onde as conversas entre camaradas não faltaram, bem como os temas das mesmas. Entre as diversos assuntos, os expedicionários recordavam com saudade experiências na terra natal, expunham preocupações e receios, davam a conhecer a família, relatavam momentos de guerra, evocavam conquistas femininas, etc. Os jogos de cartas, designadamente a bisca, o burro, o solo, mas principalmente a sueca, “(...) tão do agrado dos serranos (...)”²⁵⁴, ou os jogos de dados, acompanhavam estes momentos de confraternização entre militares.

Quando os momentos de espera se sobrepunham aos momentos de combate, os expedicionários de maior engenho dedicavam-se ao fabrico de pequenos objectos²⁵⁵, conforme podemos testemunhar no relato de André Brun:

“Mas, em certas tardes, quando o boche nos deixava mais tranquilos, eu via em torno de mim cada qual entreter-se, uns fabricando tinteiros com granadas de mão não rebentadas, outros adaptando espoletas velhas a pisa-papéis novos, outros ainda transformando cartuchos gastos em lapiseiras de fantasia. Também eu, para passar o tempo, apanhei da lama da Flandres e do Artois estas recordações, estes «souvenirs» como dizem os soldados.”²⁵⁶

A música²⁵⁷ também esteve presente nas *trinchas* portuguesas, funcionando como uma espécie de *calmante* de guerra. Através do aproveitamento de objectos como restos de fios de comunicações ou caixas de madeira, os soldados mais criativos construía *guitarras de guerra*, que muitas vezes eram acompanhadas pelo som de um harmónio trazido da terra natal e pelas vozes dos portugueses, que cantavam

²⁵⁴ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 219.

²⁵⁵ Vide Apêndice 23, p. 223.

²⁵⁶ Brun, André – *Op. Cit.*, pp. 14-15 [Adaptado].

²⁵⁷ Vide Apêndice 24, p. 224.

“(…) fado, canções regionais portuguesas [«Caninha Verde»], canções das revistas da moda (...) e canções francesas ou inglesas da moda, originais [«*If I were the only girl in the World...*», «*Broken Doll*» e «*It's a long long way to Tipperary*»] ou adaptadas [«*Après la guerre finir*»²⁵⁸, versão de «*Sous les ponts de Paris*»] (...)”²⁵⁹

Durante os momentos de descanso dos combates, foi dada primazia ao convívio em grupo em detrimento da ocupação individual dado que os resultados obtidos com esta prática podiam ser bastante danosos. Enquanto a confraternização entre camaradas permitia apaziguar a angústia entre a vida e morte e formar laços de amizade e de *espírito de corpo*, o isolamento dos expedicionários em actividades como fumar um cigarro, escrever uma carta ou tocar um instrumento musical facilitava a depressão e a nostalgia. O testemunho de Horácio Assis Gonçalves é significativo neste aspecto:

“Estava um soldado do meu batalhão do 12 muito entretido a tocar um *armonium*. De repente, larga-o e põe-se a chorar.... Perguntando-lhe outros porque assim, tão depressa, se *puzera* a chorar sem saber porquê... ele respondera a soluçar, limpando, com a mão viril e calejada, as lágrimas cristalinas de sua alma pura que corriam pelas faces: ‘É que, na tristeza do *armonico*, recordei com saudade a minha casa, a minha família, a minha terra’...”²⁶⁰

Após seis dias posicionados no *front*, os militares portugueses eram rendidos a fim de usufruírem um merecido descanso de seis dias na linha de aldeias, até serem colocados de novo nas trincheiras. Embora o Comando tenha definido este rigoroso sistema para aplicar às tropas, com o desenrolar da campanha foi sendo cada vez mais difícil realizar o *roulement* a tempo, o que provocou graves consequências físicas e psicológicas para os militares, que viam assim prolongada a sua estadia no *front*²⁶¹. Durante o processo de rendição, os sentimentos demonstrados pelos expedicionários eram

²⁵⁸ Vide Apêndice 25, p. 225.

²⁵⁹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 221.

²⁶⁰ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 223.

²⁶¹ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 128.

contraditórios. Enquanto os que eram rendidos sentiam alívio por terem sobrevivido a uma jornada num dos locais mais perigosos da Terra, os que entravam na *trincha* manifestavam os seus medos e ansiedades, conforme podemos observar no poema de António Pereira dos Santos, intitulado *Em 1917*:

“A 21 de Novembro;
Dei entrada nas trincheiras
Era um toar de canhões;
E metralhadoras ligeiras.

Perguntei se naquele campo;
Tinham arrancado castanheiros.
E responderam-me que eram covas;
De granadas e morteiros.

Logo que chegou o dia;
Deitei a vista para os lados.
E só se via por aquele campo fora;
Sepulturas de soldados.”²⁶²

Na linha de aldeias e na Base, sem estarem constrangidos pelo ambiente da linha da frente, os militares do CEP dispunham de uma maior liberdade, assim como de mais e melhores meios para se abstraírem dos horrores da guerra. À semelhança do *front*, era dada primazia à confraternização entre camaradas, sendo que muitos dos convívios em grupo das praças passavam por espaços como os *estaminets*²⁶³, tabernas locais situadas “(...) em alguns cruzamentos de estradas, na zona de transição entre a linha da frente a linha de aldeias, mas sobretudo dispersos nas aldeias de 2ª linha (...)”²⁶⁴. Nestes locais, a bebida, variando de café de chicória à desconhecida cerveja; a dança, estrangeira como o *Foxtrot* ou regional como o *Vira*; a música dos pianos mecânicos; o jogo, de dominó ou

²⁶² *Apud* Linha da Frente – *La Lys, Batalha Centenária* [Registo Vídeo]. Lisboa: RTP, S.d. [Entre o minuto 4:28 e o minuto 4:54].

²⁶³ *Vide* Apêndice 26, p. 226.

²⁶⁴ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 223.

cartas; a conversa, cujos temas se centravam em torno de feitos militares e conquistas femininas e a troca de afectos entre as *mesdemoiselles* e os soldados aproximavam os portugueses de outros militares Aliados (escoceses, australianos, mas sobretudo ingleses) e da população civil, quebrando assim as barreiras impostas pela língua e nacionalidade, e “(...) permitindo a experiência de sensações dificilmente vividas na zona de combate como a alegria espontânea, o esquecimento pelos efeitos do álcool, a amizade e camaradagem entre militares de diferentes nacionalidades e o prazer sexual”²⁶⁵.

Os oficiais do CEP frequentavam sobretudo os cafés e os salões de chá situados nas cidades próximas do Quartel-General, e as suas messes era marcadas pela confraternização entre camaradas, cujas conversas se centravam em torno da política portuguesa e de conquistas femininas; pelo canto e pela música (mormente o fado de Coimbra, cantado por oficiais e praças, acompanhados instrumentalmente por violinos, harmónios e guitarras); pela teatralização e por episódios de cortejamento de *mesdemoiselles*²⁶⁶.

Para além destas formas de ocuparem os momentos de descanso, foram possibilitadas outras formas de evasão da guerra, como o desporto²⁶⁷. Organizadas pelo Comando britânico e português, as competições desportivas iam desde as corridas de cem metros, luta a cavalo, saltos em altura e comprimento, jogo da corda, corrida de bicicletas, corrida de estafetas, etc. O futebol, recentemente criado em Inglaterra, era um desporto praticamente desconhecido pelos portugueses, pelo que apresentavam pouca destreza para o praticar, conforme podemos verificar no animado relato de Pedro de Freitas:

“Os ingleses, promovendo desafios de *football*, fazem com que se organize, na companhia, um grupo, o qual é constituído, na sua maioria, por soldados que do *football* apenas o conheciam por verem os outros a jogar. E a provar a competência desta classe de jogadores, temos o seguinte facto: o soldado José da Cruz Barreto, quando chuta a bola, invariavelmente cai, e à imitação de um pião, de cabeça no chão e pernas no ar, dá sempre uma volta e

²⁶⁵ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 224.

²⁶⁶ *Idem*, pp. 225-226.

²⁶⁷ Vide Apêndice 27, p. 227.

estatela-se no solo. Risos e mais risos provoca este competente jogador; e os ingleses ainda mais se riem, dada a assiduidade das cabriolas do bom do Barreto, que se evidencia desta maneira nos desafios de *football* entre portugueses e ingleses.”²⁶⁸

A leitura e a escrita foram outras actividades igualmente determinantes para os militares se abstrair do horror da guerra. Não obstante a maioria dos mobilizados para as trincheiras francesas não saberem ler nem escrever, a possibilidade de comunicar com a terra natal ou a vontade de galantear as jovens francesas compeliu os expedicionários quer a aprenderem a leitura e a escrita da Língua Portuguesa (junto de um capelão ou de um camarada mais instruído, que ensinavam a língua recorrendo à Cartilha João de Deus), quer a aprenderem a Língua Francesa, mormente a oralidade (junto das *mesdemoiselles* que frequentavam os *estaminets*)²⁶⁹. Neste contexto, Pedro de Freitas deixa-nos o seguinte relato:

“Uns, com vontade de aprender, dedicavam-se aos conhecimentos da língua francesa (...) todos, absolutamente todos, no fundo, (...), se preocupavam com aquilo que muita falta lhes fazia - a corte às belas francesas, como amores de guerra. Neste campo, para o bom êxito da conquista amorosa (...): - aprender o francês.”²⁷⁰

Assim, a leitura de jornais portugueses, como o *Diário de Notícias* ou *O Século*, e franceses, como o *Le Temps*, preencheram os *tempos livres* dos expedicionários e permitiram uma aproximação à vida de uma rectaguarda longínqua ao informarem os *trinchas* com as últimas novidades da vida política e do quotidiano nacional e internacional. Embora o Comando do CEP reprimisse a construção de jornais nas trincheiras devido à escassez de recursos existentes e ao perigo que a liberdade de expressão apresentava para si e para o regime português, a elaboração de publicações

²⁶⁸ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 231.

²⁶⁹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 235.

²⁷⁰ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 235.

como o *Jornal da Caserna* ou *O Luso* permitiram aos soldados expressarem os seus receios, as suas experiências de combate e o seu humor²⁷¹.

A par da leitura de jornais, a troca de missivas²⁷² era outra prática muito apreciada pelos soldados do CEP pois permitia a aproximação a uma realidade diferente da sua, fora do contexto da guerra. Nas cartas, os expedicionários procuravam aludir ao seu quotidiano (embora fosse uma actividade muito limitada devido à acção da Censura Postal), pedir informações da terra natal (produções agrícolas, festividades religiosas, curiosidades de amigos e vizinhos) ou fazer pedidos, nomeadamente dinheiro, fotografias, jornais, roupa e tabaco brasileiro²⁷³. Não obstante, o principal pedido dos portugueses era serem correspondidos de volta, conforme podemos verificar nas seguintes expressões escritas pelos militares: “fico *isprando* resposta tua”²⁷⁴; “assim que esta tu recebas *escrebem idáme infirmações*”²⁷⁵ e “Escreve-me na volta do correio”²⁷⁶.

Uma vez que a troca de correspondência constituía um acto de difícil execução motivado pelo quadro existente, os soldados preferiram “(...) corresponderem-se, em primeiro lugar, com familiares, depois com amigos e por fim com namoradas”²⁷⁷. Nas missivas trocadas entre familiares, os principais destinatários das cartas dos portugueses eram os pais, os irmãos e as mulheres, este último preferencial para os soldados casados. Nas cartas remetidas aos amigos, salientam-se aquelas enviadas a camaradas do CEP, quer posicionados noutros pontos do sector quer prisioneiros²⁷⁸ nos campos de internamento alemães, e a jovens francesas, cujo namoro ainda não se encontrava consumado.

Nas cartas de namoro, os soldados procuravam corresponderem-se com a mulher que tinha ficado em Portugal ou com a recente namorada francesa. O conteúdo das mensagens era diferente, motivado pela relação existente e pela distância geográfica. Neste sentido, enquanto “as relações entre casados a longa distância (...) estavam sujeitas

²⁷¹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 237.

²⁷² Vide Apêndice 28, p. 230.

²⁷³ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, pp. 241-250.

²⁷⁴ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 248.

²⁷⁵ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 248.

²⁷⁶ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 248.

²⁷⁷ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 240.

²⁷⁸ Vide Apêndice 29, p. 231.

a um maior desgaste (...)”²⁷⁹, as relações de namoro e de curta distância despertavam maior emoção. As cartas com declarações de amor, como aquela remetida à jovem francesa, Alice, por José Morais, eram bastante comuns:

“(…) *Ma Cherie Alice,*

Dans premiere de tout j’estime la votre santé que suis bien. Pour être hier le première jour que j’ai le plaisir de vous voir je suis vraiment enchanté (...) avel le votre affection.

Jamais pouvais oublier ma cherie que déjà vous aimé de tout mom coeur. J’espere de vous le même afection pour être bom fin.

Comme vous doit savoir je vous aimé beaucoup el j’espere de les cotters mais ume aimable response. Adieu ma cherrie de mon Coeur, voici mon adresse. (...) Fini ma letre pour vous envoyer mês sibceres compliments d’amour de ce vottre.

Joseph Morais.

Adieu, au revoir.^{280,281}

A sexualidade também esteve presente nos momentos de descanso dos expedicionários, sendo que os jogos de sedução com as jovens francesas foram a actividade de excelência para os mancebos portugueses ocuparem os seus *tempos livres*. Embora as técnicas de sedução fossem particulares e de acordo com o engenho de cada

²⁷⁹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 254.

²⁸⁰ Tradução segundo Isabel Pestana Marques – “Calais 20 de Maio de 1918/ Minha querida Alice./ Em primeiro lugar estimo que a vossa saúde esteja bem./ Por ser ontem o primeiro dia em que eu tive o prazer de vos ver eu estou verdadeiramente encantado (...) com o vosso carinho./ Nunca poderei esquecer minha querida que já vos amo de todo o meu coração. Eu espero o vosso mesmo carinho para termos um bom fim./ Como de saber eu amo-vos muito e espero escutar uma amável resposta. Adeus minha querida de meu Coração, eis o meu endereço. (...) Termino a carta para vos enviar os meus sinceros cumprimentos de amor a vós./ José Morais./ Adeus, até lá.”

²⁸¹ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, pp. 258-259.

soldado, uma das expressões mais repetidas pelos expedicionários do CEP às jovens francesas foi o pedido de namoro ou casamento, concretizado com a frase “*Mademóselle’ vous fiancé moi après la guerre finie?*”²⁸². Por seu turno, as *mesdemoiselles* optavam por exaltar o cabelo preto dos portugueses, “(...) transformado em autêntico atributo sexual, dado o impacto que produzia junto da população feminina francesa, ao afirmarem: «*est très joli votre cheveau, mon chere petit portuguese*”²⁸³”²⁸⁴.

Não obstante, a sedução da população feminina local não foi o único recurso para os soldados satisfazerem a sua sexualidade uma vez que “(...) a prática de relações heterossexuais sujeitas a remuneração (prostituição) e a violência não consentida (violação) também tiveram lugar”²⁸⁵. As violações incidiram sobretudo sobre as mulheres que residiam perto dos acantonamentos, compelindo o Comando do CEP a tomar medidas contra os prevaricadores. Já a prostituição tinha lugar nos *estaminets* situados na linha de aldeias e nas cidades da retaguarda, quer em bordéis, quer em casas particulares (no caso de trabalhadoras por conta própria). Pedro de Freitas deixa-nos o relato impressionante deste processo de procura e oferta de prazeres carnavais, consentido pelas autoridades militares e civis:

“Em *Callais*, por exemplo, (...), numa rua *quási* à beira-mar, *policia* à porta, as casas eram conhecidas pelos seus grandes números metálicos, em destaque da numeração de outras habitações. (...) imitação de cafês, as casas sempre limpas, de caixa *registradora* para recebimento das respectivas importâncias, lá se encontrava uma enorme massa de cosmopolita gente, rindo, bebendo, dançando, tocando piano, etc., enfim, ávida de prazer, quer espiritual, quer carnal. Isto quanto ao passatempo da noite; porém, em pleno dia, de uma ocasião sucedeu entrar inesperadamente numa destas casas. Então a promiscuidade encontrada na parte relativa às infelizes, dado o deboche por

²⁸² Tradução segundo Isabel Pestana Marques – *Menina quereis namorar comigo quando a guerra terminar?*

²⁸³ Tradução – *É muito bonito o seu cabelo, meu querido português.*

²⁸⁴ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 259.

²⁸⁵ *Idem*, p. 260.

cima das mesas onde à noitinha os fregueses bebiam os seus confortantes, simplesmente me deu asco, nem só pela libertinagem dos seus transparentes e decotadíssimos vestidos, como muito especialmente pelo nenhum escrúpulo na catação que umas às outras faziam por qualquer parte do corpo, demais sentadas nas mesas. Numa rua transversal, na mesma cidade, uma belga exercia numa casa, ou por outra, num simples quarto, a sua infeliz atribuição. E como quer que os esfomeados só a um por um *podessem* fazer a sua entrada no quarto, permanecia numa rua uma ‘bicha’ enorme de soldados ingleses, enquanto sentada numa cadeira, à porta, de *paú* na mão, uma velha *regularisava* as respectivas entradas. Menino havia que propositadamente *economisava* mensalmente os francos recebidos, para os derreter neste bródio.”²⁸⁶

De modo a finalizarmos o tema deste relatório da prática de ensino supervisionada, gostaríamos apenas de fazer referência a algumas instalações de guerra que, apesar de serem bastante precárias na sua generalidade, iam diminuindo de qualidade à medida que os expedicionários se afastavam da segurança oferecida pela rectaguarda e avançam em direcção ao *front*.

No que concerne aos abrigos²⁸⁷, estes eram na sua maioria buracos escavados no solo, com condições de higiene insalubres, e alicerçados em estruturas de madeira de modo a prevenir que colapsassem²⁸⁸. Nestas estruturas, dessemelhantes entre si pela arquitectura, pelos materiais e pelo espaço interior, as praças dormiam directamente em cima da lama, embrulhados somente num cobertor para se protegerem do frio e absorverem alguma água que surgia de todos os lados, enquanto os oficiais descansavam em camas de rede de arame ou de lona²⁸⁹. Nas palavras de Pedro de Freitas:

²⁸⁶ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, pp. 260-261.

²⁸⁷ Vide Apêndice 30, p. 233.

²⁸⁸ Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *Op. Cit.*, pp. 21.

²⁸⁹ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 95.

“ Os abrigos são de todas as formas e feitios. Os dos oficiais, melhores, porque têm a tapá-los chapas de zinco, carris, travessas, sacos com terra e têm fácil entrada. Os dos soldados, uns mais pequenos, outros maiores, nalguns, até para poder-se entrar, preciso é que nos deitemos e de rasto deslizemos pelo terreno; depois, simplesmente tapados com uma pequena camada de terra ou só com o pano de tenda da ordem. Têm bem a configuração de covis.”²⁹⁰

As cozinhas de campanha, fixas (cantinas) ou móveis, localizavam-se nos recantos da 2ª linha de trincheiras, “(...) onde a água cobria os pés dos rancheiros, a humidade escorria das paredes e a sombra e o fumo inundavam os ares”²⁹¹. Protegidas por chapas de zinco e por uma camada de sacos de terra, estas estruturas eram um alvo fácil para o fogo inimigo se os rancheiros não tivessem cuidado enquanto aqueciam os alimentos para os seus camaradas (a coluna de fumo denunciava a posição exacta das cozinhas). Nos momentos de descanso dos combates, os rancheiros tinham a incumbência de distribuir as refeições²⁹², pobres e muitas vezes frias, pelo emaranhado de *trinchas* lamacentas, onde imperava uma abundância de letreiros em francês (*Rue de Bois* e *Incit Maisons*) e em inglês (*Tillelay*, *Landsdonne* e *Winchester Road*).

Uma vez que a apertada vigilância das movimentações inimigas é uma componente essencial em qualquer conflito, o Posto de Observação assumiu uma função primordial neste sentido no decorrer da Primeira Guerra Mundial. Durante as vigílias, os observadores, sempre com a baioneta armada nas respectivas espingardas, ficavam de pé a vigiar o terreno através de um periscópio²⁹³. Apesar de parecer uma tarefa simples de executar, a observação do terreno era bastante desgastante para os vigilantes visto que tinham de estar atentos a qualquer movimento que justificasse reportar atempadamente²⁹⁴. Contudo, face à desmoralização dos expedicionários portugueses, a acção de vigilância do terreno foi constantemente descurada no sector ocupado pelo CEP: na vez de permanecerem de pé, os militares preferiam ficar abaixo da linha do parapeito da *trincha*

²⁹⁰ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, pp. 159-160.

²⁹¹ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 141.

²⁹² *Vide* Apêndice 31, p. 235.

²⁹³ *Vide* Apêndice 32, p. 236.

²⁹⁴ Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Op. Cit.*, p. 101.

para se protegerem dos tiros dos *snipers* inimigos ou, em casos extremos, abandonavam o Posto de Observação sem motivo aparente, colocando em risco os próprios camaradas²⁹⁵.

No que refere às estruturas de saúde, quando um expedicionário sofria um ferimento grave em combate, devia encaminhar-se, ou ser encaminhado pelos maqueiros, ao Posto de Socorros Avançado. Esta estrutura operava junto de cada Batalhão e traduzia-se num “(...) num abrigo de aço protegido, anti-gás, acomodando um número restrito de doentes e feridos, acompanhados, em geral, por um médico e dois enfermeiros do Batalhão e por quatro maqueiros (...)”²⁹⁶. Não obstante das actividades desenvolvidas no Posto de Socorros Avançado não serem extremamente complexas, na medida em que eram apenas realizados os primeiros cuidados médicos, o desgaste físico e psicológico sentido pelo pessoal médico obrigava à rendição do mesmo a cada seis dias uma vez que se confrontavam constantemente com o “(...) estropiamento de membros, perda abundante de sangue, fracturas graves e estado desesperante de muitos que não conseguiam suportar a dor das lesões externas e internas”²⁹⁷.

Situado nas linhas mais recuadas do *front*, o Posto de Socorros oferecia melhores condições de saúde (tinham aparelhos de fracturas, de pensos, soro anti-tetânico, entre outros), maior capacidade para atender os soldados feridos (consequia albergar 256 expedicionários deitados e 580 sentados) e mais pessoal médico (contava com dois médicos, quatro enfermeiros e quinze maqueiros) relativamente aos Postos de Socorros Avançado. Contudo, a eficácia de assistência que os Postos de Socorros podiam oferecer era comprometida por dois factores essenciais: estavam vulneráveis ao fogo de afinação da Artilharia inimiga “(...), visto que o posicionamento dos Postos de Socorro correspondia precisamente ao que era mais visado pelo inimigo, ou seja, à zona de acesso às trincheiras da frente, a zona das baterias portuguesas e a zona-chave de comunicações e de abastecimentos”²⁹⁸, assim como não tinham capacidade de acomodar as adequadas condições sanitárias, em virtude das suas características móveis (acompanhavam as movimentações do conflito no terreno)²⁹⁹. Neste quadro, o Posto de Socorros operava

²⁹⁵ Marques, Isabel Pestana – O Moral das Tropas. In *Op. Cit.*, p. 287.

²⁹⁶ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 171.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ *Idem*, p. 172.

²⁹⁹ *Ibidem*.

essencialmente como receptor de combatentes feridos ou doentes, tendo apenas maior capacidade do que o Posto de Socorros Avançado.

Os expedicionários com ferimentos mais graves eram evacuados para as Ambulâncias, o “(...) ponto de charneira última das linhas avançadas”³⁰⁰. Sem dimensões ou capacidades uniformes, estas estruturas tendiam a surgir com a premissa de se manterem ligeiras e móveis, não obstante do número de doentes e feridos mudarem o seu paradigma ao longo do conflito. Neste sentido, “tendas de pau e lona ou barracas de madeira com telhado de zinco podiam transformar-se em edifícios de tijolo e de janelas de vidro, construídos de raiz ou alugados, de dimensões médias”³⁰¹. Nas Ambulâncias já existiam condições sanitárias satisfatórias bem como equipamentos para realizar cirurgias ou amputações de membros.

À parte das estruturas sanitárias ao serviço do CEP acima referidas, outras organizações, tanto do foro privado como estrangeiras, procuraram aliviar a dor dos expedicionários portugueses. Neste contexto, depois de intrincadas negociações entre o Exército português e a Cruz Vermelha Portuguesa, “(...) devido à questão das hierarquias e das subordinações a aplicar”³⁰², foi edificado, em Ambleteuse, o Hospital da Cruz Vermelha Portuguesa. Usufruindo de uma organização autónoma em relação ao Exército, era composto por 21 barracões, com uma capacidade de atendimento de 300 camas, sobretudo para praças.

Através desta perspectiva ampliada e abrangente sobre a horrível experiência de (sobre)viver nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial, foi possível consciencializar os estudantes do 9ºB de que um conflito ultrapassa em larga medida as questões económicas, políticas e militares. Neste sentido, enfatizamos a dimensão social da guerra, focalizando essencialmente a perspectiva dos soldados que enfrentaram condições desumanas diariamente nas terras da Flandres, onde a vida humana valia menos do que um pedaço de pão ou de marmelada.

³⁰⁰ Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Op. Cit.*, p. 173.

³⁰¹ *Idem*, p. 176.

³⁰² *Idem*, p. 180.

SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO EDUCATIVO

Capítulo 1 – Contexto Escolar

1.1. O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro

O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro, localizado no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, foi constituído no ano lectivo de 2003/2004 com a EBAAL a apresentar-se como sede de Agrupamento. Estando circunscrito à União de Juntas de Freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, encontram-se dentro do referido Agrupamento, para além da escola sede que confere o nome ao mesmo, as escolas básicas com jardim de infância da Quinta dos Franceses, do Bairro Novo, da Quinta da Courela, de Aldeia de Paio Pires e do Casal do Marco³⁰³.

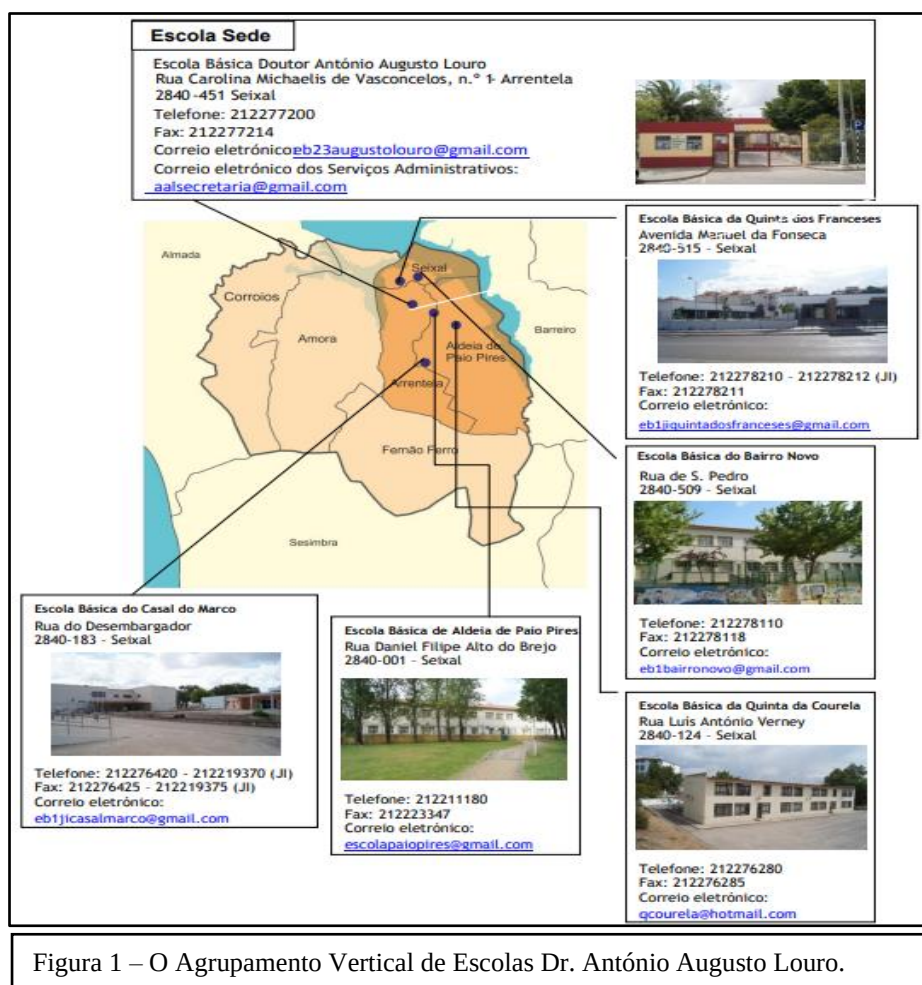


Figura 1 – O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro.

³⁰³ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Projeto Educativo 2018/2021* [Em Linha], p. 8.

Para uma melhor caracterização do Agrupamento Escolar, apoiamo-nos essencialmente em quatro documentos: o *Projecto Educativo 2018/2021*, o *Regulamento Interno 2018/2021* e as *Avaliações Externas das Escolas* de 2009/2010 e de 2013/2014, ambas realizada pelo Ministério da Educação e Ciência em articulação com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro, a população escolar é constituída por crianças com idade pré-escolar e educadores de infância, alunos e professores dos três ciclos do ensino básico, assistentes operacionais, guarda-nocturno, segurança, assistentes técnicos e técnicos da educação³⁰⁴. Tendo em consideração que a população escolar varia de ano para ano, à data da Avaliação Externa de 2013/2014, o Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro era composto por 2109 estudantes, sendo que cerca de 1455 (69%) não beneficiavam de qualquer tipo de auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar. No que concerne à nacionalidade da população estudantil, verificou-se que 95% dos discentes eram de nacionalidade portuguesa, existindo apenas 5% de discentes de outras nacionalidades, com uma predominância para os oriundos dos PALOP, nomeadamente Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, mas também do Brasil e da Venezuela, o que demonstra uma grande confluência de línguas e de culturas no Agrupamento³⁰⁵.

No que concerne ao corpo docente, observamos que, em Março de 2014, desempenhavam funções 167 docentes, sendo que destes, 86,2% pertenciam aos quadros e 92,2% leccionavam há 10 anos ou mais, o que nos dá uma percepção de estabilidade neste sector. Já o corpo não-docente era composto por 38 colaboradores, entre os quais uma psicóloga (que ainda se encontra em funções), sendo que dentro deste universo, 76,3% exerce funções há pelo menos 10 anos³⁰⁶. Em comparação com a Avaliação Externa das Escolas realizada no ano lectivo de 2009/2010, verifica-se uma ligeira redução no número de professores (176 docentes em 2009/2010 para 167 docentes em

³⁰⁴ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Regulamento Interno 2017/2021* [Em Linha], p. 12.

³⁰⁵ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2013/2014* [Em Linha], p. 2.

³⁰⁶ *Ibidem*.

2013/2014), assim como uma pequeníssima redução de pessoal não-docente (em 2009/2010 contavam-se 40 operacionais e em 2013/2014, 38 operacionais)³⁰⁷.

A habilitação académica e a ocupação profissional dos Encarregados de Educação dos estudantes também são aferidas na Avaliação Externa de Escolas 2013/2014. Segundo o referido documento, 14% tem formação de nível superior e 37% possui o ensino secundário. Realizando de novo o exercício de comparação com o ano lectivo de 2009/2010 através da Avaliação Externa de Escolas realizada nesse ano, regista-se um aumento de encarregados de educação com formação superior (9,6% em 2009/2010 para 14% em 2013/2014), assim como com o ensino secundário completo (26,2% em 2009/2010 para 37% em 2013/2014), o que reflete as políticas educativas implementadas em Portugal nas últimas décadas, mormente o aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos estabelecido através do Decreto Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto³⁰⁸.

O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro conta com um grande número de parcerias estratégicas e protocolos que “(...) visam reforçar e enriquecer a actividade educativa do Agrupamento em diferentes domínios e a criação de oportunidades facilitadores do ensino e da aprendizagem”³⁰⁹. Deste modo, o Agrupamento estabeleceu protocolos com diversas entidades, incluindo a Câmara Municipal do Seixal, em conjunto com a União de Juntas de Freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires na disponibilização de autocarros e atribuição de subsídios a projectos e promoção de actividades; a CERCIZIMBRA, que disponibiliza técnicos especializados de modo a desenvolverem terapias diferenciadas nas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência; a Lapsis, no apoio a estudantes provenientes de famílias menos favorecidas; o Centro de Saúde; a Guarda Nacional Republicana, que disponibiliza os seus picadeiros para sessões de hipoterapia; a Escola Segura; o Instituto Politécnico Jean Piaget, entre outras instituições³¹⁰. Para além destas parcerias, o

³⁰⁷ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2009/2010* [Em Linha], p. 3.

³⁰⁸ *Assembleia da República – Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto* [Em Linha]. Lisboa, Diário da República, S.p.

³⁰⁹ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2009/2010* [Em Linha], p. 11.

³¹⁰ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2009/2010* [Em Linha], p. 11.

Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro está integrado no Projecto Educativo Municipal nas áreas do estudo do património histórico-cultural, ambiental e desportivo. É importante mencionar que na última Avaliação Externa realizada é salientado o benefício da parceria com a Lapsis, bem como com a CERCIZIMBRA, sobretudo com alunos fora da escolaridade obrigatória³¹¹.

Finalizando a caracterização do Agrupamento escolar, queremos destacar alguns pontos fortes e pontos fracos identificados na *Avaliação Externa de Escolas de 2013/2014*. Para tal iremos igualmente observar a Avaliação Externa realizada no ano lectivo de 2009/2010 de modo a poder confrontar os resultados obtidos nas mesmas.

Na Avaliação Externa realizada no ano lectivo de 2009/2010, foram identificados alguns pontos fracos, tais como a inexistência de um processo de auto-avaliação, uma baixa taxa de sucesso académico na disciplina de Matemática, bem como uma desarticulação e falta de coerência entre o Plano Anual de Actividades e as metas curriculares estabelecidas no Projecto Educativo. Não obstante, foram assinados pontos fortes, como a boa resposta educativa aos alunos das Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência, as actividades solidárias organizadas pela Associação de Estudantes e pelas diversas escolas do Agrupamento, a participação dos pais e associações na vida escolar, o desenvolvimento de projectos e estabelecimento de parcerias benéficas para a aprendizagens dos estudantes, assim como uma grande motivação, empenho, disponibilidade e cooperação dos responsáveis nas iniciativas desenvolvidas no Agrupamento³¹².

Já na Avaliação Externa de 2013/2014, foram evidenciados alguns pontos fortes, como o bom trabalho desenvolvido nas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, com impacto positivo no desenvolvimento destes estudantes e na sua integração escolar. Destacou-se também a implementação do projecto *Fenix* no 1º Ciclo, com reflexos positivos no aproveitamento dos alunos e aumento das taxas de sucesso no 2º ano de escolaridade. Ademais, foram reconhecidas as actividades desenvolvidas nas disciplinas de Educação para a Cidadania

³¹¹ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2013/2014* [Em Linha], p. 9.

³¹² IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2009/2010* [Em Linha], pp. 12-13.

e de Ciências Experimentais no 1.º ciclo, que contribuíram para a abrangência do currículo e para a formação integral dos discentes. O trabalho realizado pelo gabinete de Psicologia e Orientação foi elogiado pelos benefícios na resolução de conflitos dos estudantes. A liderança e visão estratégica da Directora também foram destacadas, assim como a implementação de uma auto-avaliação institucional, com uma equipa de trabalho que se reúne semanalmente para esse efeito. Por fim, foi reconhecido o esforço da Direcção em envolver activamente as Associações de Pais e Encarregados de Educação na resolução de problemas no Agrupamento.

No entanto, a Avaliação Externa de 2013/2014 deixa também alguns alertas, como a necessidade de reforçar a articulação entre ciclos e departamentos, de forma a consolidar dinâmicas que garantam a sequencialidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados dos discentes. Recomenda igualmente uma maior auscultação e participação activa dos estudantes na vida escolar, através da participação em assembleias de alunos e delegados de turma, bem como incentiva à apresentação de projectos por parte destes por forma a fomentar a autonomia, a criatividade e a responsabilidade. Por fim, foi também sugerida a implementação mais generalizada de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula como estratégia de promoção das aprendizagens dos alunos e melhoria dos resultados escolares³¹³.

1.2. A Escola–Sede

A escola-sede do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto é a Escola Básica 2º e 3º ciclo Dr. António Augusto Louro, a mesma que confere o nome ao Agrupamento e onde foi realizada a nossa prática de ensino supervisionada. Situada na rua Carolina Michaelis de Vasconcelos, n.º1, a história da EBAAL remonta à década de 80 do século passado.

³¹³ IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2013/2014* [Em Linha], pp. 10 -11.



Figura 2 – Entrada principal da EBAAL.

Deste modo, ao observarmos a nota histórica presente no Projecto Educativo 2018/2021, verificamos que a escola foi erguida em 1980, mas noutra espaço do concelho do Seixal e estava circunscrita à leccionação do 2ºCiclo. Foi apenas em 1988 que se instalou na sua localização actual, continuando a leccionar apenas o 2º Ciclo³¹⁴. Por esta altura, a escola passaria a designar-se Escola Preparatória do Vale da Romeira 1, numa clara referência ao local onde estava inserida³¹⁵.

Após sofrer algumas obras e ampliações, incluindo a construção do pavilhão D, onde estão localizados os laboratórios de Ciências e Físico-Química, foi possível alargar a oferta escolar ao 3º ciclo a partir do ano lectivo de 1993/1994, com as primeiras aulas do 7º ano a terem lugar nesse ano lectivo³¹⁶. A 24 de Junho de 1994, através dos esforços do professor Alfredo Tinoco, a escola passou a ter uma nova designação e um patrono, António Augusto Louro, farmacêutico, político e pedagogo com forte ligação ao concelho do Seixal no início do século XX³¹⁷, como veremos adiante.

No que concerne às infraestruturas e instalações actuais, o edifício escolar é composto por cinco pavilhões e um ginásio, sendo notável a preocupação da Direcção em relação aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência motora, uma vez que no

³¹⁴ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Projeto Educativo 2018/2021*, p. 8.

³¹⁵ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *António Augusto Louro e a Educação Cívica*. Seixal: Escola do 2.º e do 3.º Ciclos Dr. o António Augusto Louro, 2001, p.17.

³¹⁶ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Projeto Educativo 2018/2021*, p.8.

³¹⁷ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.17.

espaço de recreio estão instaladas rampas que facilitam a deslocação pelo mesmo. Não obstante, apesar destas rampas aparentarem estar bem construídas, com uma correcta inclinação e posicionadas em locais estratégicos, dentro dos pavilhões da EBAAL não existem elevadores, o que impossibilita estes estudantes de frequentarem com facilidade espaços como a biblioteca ou qualquer outro serviço que esteja localizado nos pisos superiores dos pavilhões. Do ponto de vista arquitectónico, a escola segue o modelo escolar típico do período em que foi construído. Os pavilhões são idênticos entre si, com uma linha geométrica rectangular. À excepção do Pavilhão Gimnodesportivo, que apresenta uma cor azul, todos os outros são revestidos por uma cor predominantemente amarela e decorados com frisos de cor grená.

Realizando uma pequena descrição de alguns pavilhões da EBAAL, o Pavilhão A é onde se congregam os órgãos de gestão e administração escolar, tais como a Direcção, a Secretaria, a Sala dos Professores, a Sala dos Directores de Turma, o Gabinete de Orientação Disciplinar, o PBX/Primeiros Socorros e a Biblioteca, entre outros serviços. No Pavilhão R17, podemos encontrar a cantina, a reprografia, o ateliê de trabalho criativo, a sala do aluno, a sala dos assistentes operacionais e o bar dos alunos. No Pavilhão C, encontramos a sala onde se reúne a UPAAL, o gabinete de Educação Especial e o anfiteatro. No Pavilhão D, encontramos o gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação, uma sala de apoio aos alunos e uma sala de multideficiência. Por fim, o Pavilhão Gimnodesportivo, inaugurado em 2009, é destinado à prática de actividades desportivas. No interior dos vários pavilhões podemos verificar a presença de trabalhos e projectos em que os alunos estiveram ou estão envolvidos, o que demonstra o compromisso da comunidade escolar para com a escola.

Relativamente ao espaço de recreio dos alunos, o mesmo é bastante aberto e amplo, contando com um campo de jogos perto do Pavilhão Gimnodesportivo e muitas árvores, algumas delas plantadas pela professora cooperante e decoradas com pequenas frases da autoria dos discentes. É possível encontrar também algumas tigelas onde os estudantes colocam água e comida para alimentar os gatos que habitam as redondezas e que, de vez em quando, os visitam no recreio. De sublinhar que muitos telhados da EBAAL foram renovados recentemente visto que esta escola, tal como em muitas outras do nosso país, continha fibrocimento nas suas infraestruturas. Este tipo de material, comumente designado por *amianto*, pode causar diversos tipos de cancro, bem como

severas complicações respiratórias³¹⁸. Por este motivo, houve uma grande mobilização por parte da comunidade escolar para a retirada desta matéria da escola, culminando num protesto realizado em 17 de Outubro de 2019³¹⁹.

Por fim, queremos dar a conhecer o espaço exterior aos portões da escola. Neste sentido, verificamos que a EBAAL está inserida numa espécie de vale, rodeada por pequenas quintas agrícolas, muitas delas abandonadas e com as construções caídas. A única actividade económica que encontramos na rua Carolina Michaelis de Vasconcelos é um conjunto de oficinas cujo antigo dono teve a generosidade de doar os terrenos à Câmara Municipal do Seixal para a construção da escola. Verificamos também a existência de um jardim com campo de jogos, assim como algumas habitações que já apresentam a passagem do tempo. Contudo, apesar do cenário desértico, o ambiente à volta da escola mostra-se seguro, sendo possível constatar que diversos alunos se deslocam a pé para o estabelecimento escolar. Para além do mencionado, a escola tem uma boa oferta de transportes públicos, contando com duas paragens de autocarro à porta da mesma e outra a cerca de cinco minutos a pé.

Nas imediações da escola destaca-se igualmente a existência da escultura *Sinal*, da autoria de Helder Batista, cuja construção e implementação remontam ao ano de 2001³²⁰. Esta obra de arte simboliza a ligação que a escola possui com a sociedade, daí a mesma estar implantada entre a EBAAL e o espaço exterior, isto é, com uma base a ocupar o recreio da escola e a outra base implantada fora do mesmo, conforme sugere a figura 3. De acordo com o que escreveu Rita Paulino, antiga aluna da EBAAL, no Jornal Interescolar de 2021, a escultura “(...) simboliza a importância da construção de “pontes” entre a escola e a comunidade em que está inserida, para que assim os jovens se tornem excelentes cidadãos”³²¹. Por último, referir que a EBAAL localiza-se a cerca de dois quilómetros do Centro de Estágios do Sport Lisboa e Benfica, verificando-se a existência de alguns discentes entre a comunidade escolar que representam o clube mencionado.

³¹⁸ DGS – *Saúde Pública: Amianto* [Em Linha]. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, S.p.

³¹⁹ Torres, Carmo – *Protestos contra amianto no Agrupamento de Escolas António Augusto Louro* [Em Linha]. Seixal: Diário do Distrito, 2019, S.p. e Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Marcha Não ao Amianto* [Em Linha].

³²⁰ A ficha técnica, bem como as diversas fases da construção da escultura, podem ser consultadas em <http://www.escultor.com.pt/sinal/> [Consultado em Abril de 2022].

³²¹ Paulino, Rita – *Em Jeito de Roteiro* [Em Linha]. Seixal: Jornal Interescolar, 2021, p.5.



Figura 3 – Escultura *Sinal*, de Helder Batista.

1.3. O Patrono – Dr. António Augusto Louro

António Augusto Louro nasceu em 1870, no Sabugal, distrito da Guarda, no seio de uma família numerosa de pequenos lavradores. Tendo ficado órfão logo em criança, viu-se na circunstância de ter de começar a trabalhar desde cedo. Mudou-se para o Porto, iniciando a sua vida profissional como praticante de farmácia. Do Porto, parte para Lisboa, onde acaba por se formar em Ciências Farmacêuticas pela Escola Médica de Lisboa, em 1891. Casa-se no ano seguinte e abre a sua primeira farmácia na Amora, concelho do Seixal. Contudo, entre 1893 e 1897, a sua



Figura 4 – Retrato de António Augusto Louro.

vida passa por Barrancos, tendo aberto uma farmácia na respectiva vila. Foi também em Barrancos que iniciou a sua carreira administrativa, tornando-se escrivão da Junta de Freguesia em 1896. Segundo Júlio Louro, neto de António Augusto Louro,

“(...) o seu desejo de intervenção na sociedade terá determinado que, durante toda a sua vida, tenha acumulado funções nesta área [carreira administrativa], já que foi, por certo, actividade que lhe permitiu o acesso a elementos de grande utilidade para a sua acção educativa e política.”³²²

Em 1897, regressou ao concelho do Seixal, desta feita com a compra de uma farmácia na Arrentela e a fundação de um laboratório de produtos farmacêuticos, o Laboratório *Louro & Gonçalves*. No ano seguinte, adquiriu uma farmácia no Largo da Igreja, no Seixal, e estabeleceu um laboratório farmacêutico nas traseiras da mesma³²³.

António Augusto Louro considerava o analfabetismo um dos grandes flagelos da sociedade portuguesa. Esta convicção transformou-se num combate pela Educação da população, destacando-se na intervenção ensaística e prática. Foi neste âmbito que, em 1901, publicou uma *Ortografia Portuguesa Sónica*, a primeira parte de uma *Gramática e Fonologia Portuguesa* e começou a preparar *Cartilhas, Vocabulários e Antologias de Textos*. Também no ano de 1901, mais concretamente a 26 de Setembro, António Augusto Louro apresentou um Projecto de Reforma do Ensino Farmacêutico em Sessão Magna da Associação de Farmacêuticos, visando uma completa reformulação pedagógica e administrativa³²⁴.

Ao mesmo tempo, no Seixal, António Augusto Louro prosseguiu com a sua intervenção cívica e pedagógica, fundando o Grupo Dramático Instrução e Recreio Timbre Seixalense, grupo que dinamizou as actividades culturais da região. Constituiu também o Montepio dos Operários, destinado ao assistencialismo do operariado do concelho³²⁵. A par disso, esteve ligado ao aparecimento do primeiro jornal no Seixal, *O Sul do Tejo*, datado de 1901. Segundo António Augusto Louro, que se tornou Director do mesmo, tratava-se de uma “folha independente, agrícola, comercial, literária e noticiosa”³²⁶. Após esta experiência, criou, em Agosto de 1902, o semanário *O*

³²² Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.24.

³²³ *Idem*, p.12.

³²⁴ *Idem*, p.13.

³²⁵ *Idem*, p.82.

³²⁶ *Idem*, p.13.

Seixalense. De carácter interventivo, no *O Seixalense*, os colunistas escreviam sob pseudónimo, incluindo António Augusto Louro. Nas instalações do seu jornal fundou também uma escola para adultos, com horário pós-laboral. Esta escola estava pronta para ministrar, segundo palavras do farmacêutico “aulas nocturnas de instrução primária para adultos e para todos os que durante o dia se encontravam presos às oficinas”³²⁷. Para além de mestre, António Augusto Louro era também o autor e criador dos materiais didáticos como os manuais, os vocabulários, os exercícios e as antologias de texto desta *Escola Moderna*.

Já em 1907, fundou o Centro Republicano do Seixal, cuja actividade muito contribuiu para a disseminação dos ideais republicanos no concelho, bem como uma boa aceitação ao regime em 1910. Também em 1907, foi o responsável pela organização da primeira Festa da Árvore em Portugal, dia comemorativo da Natureza e da educação ambiental. No dia 26 de Maio, dia da Santíssima Trindade, foram plantadas diversas árvores num dos largos da vila do Seixal e entoados hinos à Natureza³²⁸. No ano anterior à Implantação da República, criou o Centro Escolar Republicano da Arrentela, com o intuito de suprir a falta de instrução do operariado da região³²⁹.

Como referido, António Augusto Louro iniciou a sua carreira administrativa em Barrancos, tornando-se escrivão da Junta de Freguesia em 1896, e chegou a ser militante do Partido Regenerador. Contudo, com o aparecimento de João Franco na vida política portuguesa, António Augusto Louro afastou-se do Partido Regenerador e juntou-se ao PRP, sendo que nos últimos anos da monarquia promoveu inúmeras festas e comícios nos centros republicanos fundados por si³³⁰. A sua farmácia, situada no Largo da Igreja, servia também como ponto de irradiação dos ideais políticos republicanos para o povo seixalense. Ali eram constituídas assembleias, onde não faltavam personalidades como Afonso Costa, amigo do farmacêutico e que muito ajudou nos múltiplos processos políticos a que António Augusto Louro foi sujeito, mormente sob pretexto de abuso de liberdade de imprensa³³¹.

³²⁷ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.20.

³²⁸ *Idem*, p.14.

³²⁹ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.14 e MAI – *Centro Escolar Republicano da Arrentela* [Em Linha]. Lisboa, Secretaria-Geral do MAI, S.p.

³³⁰ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.24.

³³¹ *Idem*, p.26.

António Augusto Louro foi também maçom e possivelmente pertenceu à Carbonária, não havendo, contudo, registos de quando foi iniciado na Maçonaria nem confirmação da sua afiliação à segunda sociedade secreta. Os primeiros elementos que ligam o farmacêutico à Maçonaria remontam a 1905, indicando que é mestre maçom do Triângulo nº62, no Seixal. Para além deste, ao longo da sua vida fundou mais sete Triângulos e Lojas, a maioria na zona da margem Sul do Tejo. Importa destacarmos que nestes Triângulos e Lojas, António Augusto Louro não se cingiu simplesmente ao papel de fundador, tendo assim exercido funções de Venerável das mesmas³³².

Pouco depois da Implantação da República, muitos membros do PRP foram colocados em áreas onde seriam mais úteis ao partido, e o mesmo verificou-se com António Augusto Louro. Neste sentido, a sua vida separou-se do Seixal, mudando-se para Alcanena. Aqui dividiu-se entre os cargos de administrador do concelho de Torres Novas, a directoria do Centro Republicano Alberto Xavier e a orgânica do PRP. Em 1913, fundou o Centro Republicano Guerra Junqueiro, em Torres Novas, e assumiu o cargo de administrador do concelho de Coruche³³³.

António Augusto Louro esteve à frente da luta pela criação do concelho de Alcanena, conseguindo-o em 1918. Já em 1919, criou o corpo de Bombeiros Voluntários da vila e a Associação de Beneficência e Instrução Autónoma de Alcanena, que mais tarde se transformaria num hospital. Em 1922, foi nomeado para o cargo de Conservador do Registo Civil de Alcanena, posição que ocupou até ao ano da sua morte. Foi também em Alcanena que dinamizou as Escolas Móveis pelo método João de Deus, uma obra admirável, mas que acabou por ser efémera devido à falta de recursos³³⁴. No entanto, é importante destacarmos que, para além do ensino da leitura e da escrita através do método João de Deus, António Augusto Louro incluía palestras nas suas aulas, nas quais eram discutidos temas como Educação Cívica, Direitos Sindicais, Lei Eleitoral, Higiene, Lei da Separação do Estado das Igrejas, Reforma Administrativa e Constituição Política da República Portuguesa³³⁵.

³³² Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.29.

³³³ *Idem*, p.16.

³³⁴ *Idem*, p.14.

³³⁵ *Idem*, p.27.

Com a emergência da Ditadura Militar e posteriormente o Estado Novo, António Augusto Louro mostrou-se resistente à nova orientação política, participando de forma activa no Movimento de Unidade Democrática e na campanha do general Norton de Matos. Em 1943, editou mais uma obra, uma *Simplificação Ortográfica*, e continua a escrever cartilhas e outros auxiliares de aprendizagem para aqueles que queriam aprender a ler³³⁶. Acaba por falecer a 1 de Agosto de 1949, em Alcanena.

Aqui chegados, podemos verificar que história contemporânea do concelho do Seixal, local onde está inserido o nosso núcleo de estágio, parece estar ligada à vida de António Augusto Louro, farmacêutico, republicano, maçom, publicista e pedagogo. A par de outros, desenvolveu no Seixal uma acção cultural, pedagógica, profissional e política que mudou o concelho. Os primeiros sinais de modernidade a ele se devem: a chegada da imprensa, a educação para adultos, as associações mutualistas e a propaganda de ideias republicanas. Homem de fortes convicções, acreditava que a vida tinha apenas um grande propósito, a libertação do homem, sendo que esta libertação se faria através da instrução e do combate ao analfabetismo. Por tudo isto que aqui foi relatado, foi decidida através de Assembleia Plenária a adopção da sua figura para a escola situada na rua Carolina Michaelis de Vasconcelos. Ademais, é atribuído todos os anos o Prémio António Augusto Louro, prémio este que destaca os estudantes não só pelo seu empenho escolar, mas também pelo seu sentido de responsabilidade, cooperação, espírito de tolerância, solidariedade e respeito para com a comunidade escolar³³⁷. Por fim, assinalarmos que na biblioteca da escola localiza-se o NMAAL, dinamizado pela professora cooperante Adélia Prata, que tem como principal objectivo divulgar a vida e obra do patrono à comunidade escolar. Como acervo, apresenta objectos pessoais do farmacêutico, como os óculos que utilizou durante boa parte da sua vida, fotografias, documentos como a certidão de nascimento, algumas das suas obras, entre outros objectos.

³³⁶ Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *Op. Cit*, p.17.

³³⁷ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Critérios para Atribuição do Prémio Dr. António Augusto Louro* [Em Linha].

TERCEIRA PARTE – INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Capítulo 1 – Retrato Sociológico

1.1. Caracterização da turma 9ºB

No ano lectivo de 2022/2023, a professora Adélia Prata teve a seu encargo duas turmas do 8º ano e cinco turmas do 9º ano. No ano lectivo anterior, acompanhámos com bastante afinco a turma do 8ºB, agora 9ºB, tendo leccionado uma aula no final do segundo semestre. Tínhamos também iniciado a construção de uma boa relação com este conjunto de estudantes, e como tal, decidimos dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente. Posto isto, e não tendo existido alterações significativas na referida turma, o 9ºB foi a turma escolhida para a prática de ensino supervisionada no ano lectivo de 2022/2023. Abaixo procuraremos realizar uma breve caracterização sociológica da turma do 9ºB tendo em conta aspectos como a nacionalidade, género, faixa etária, entre outros. Para tal foram utilizadas duas fontes distintas: a *Relação de Alunos*, disponibilizada pela professora cooperante Adélia Prata no início do presente ano lectivo e os resultados obtidos num inquérito³³⁸ de carácter confidencial e anónimo, realizado no dia 14 de Dezembro de 2022.

A turma do 9º B é composta por 20 discentes, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino (gráfico 1). Dentro destes 20 estudantes, oito são abrangidos pelo Apoio Social Escolar, sendo que quatro usufruem do Escalão A e quatro do Escalão B. No que concerne às suas idades, podemos aferir que estas estão compreendidas entre os 14 anos e os 16 anos, destacando-se uma maioria de 13 alunos com 14 anos (gráfico 2).

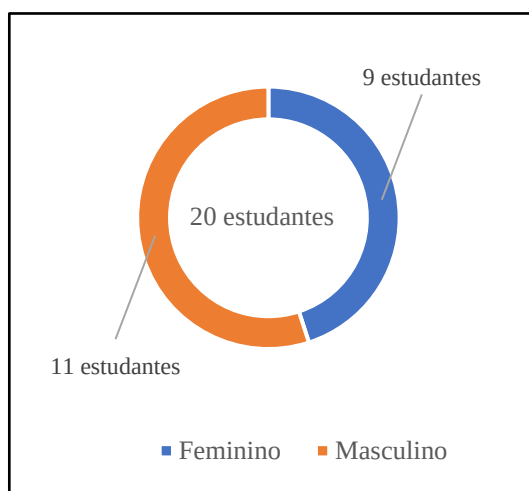
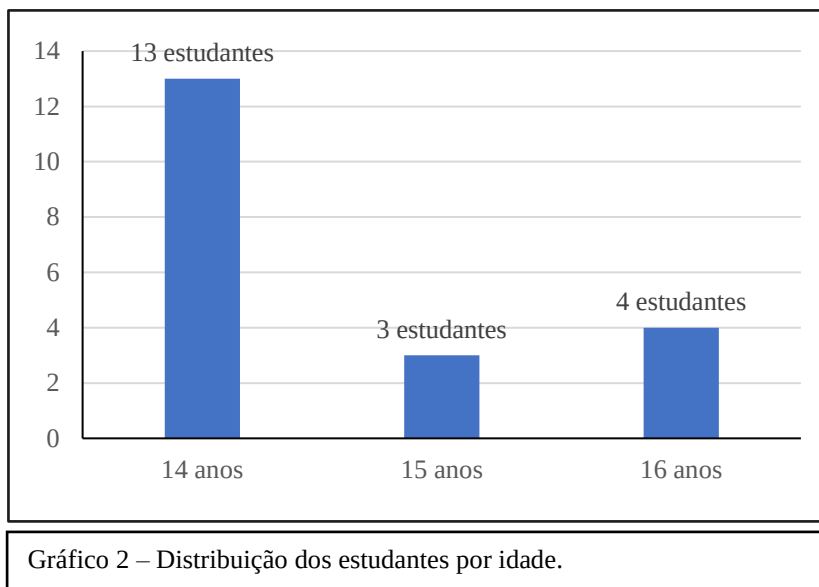
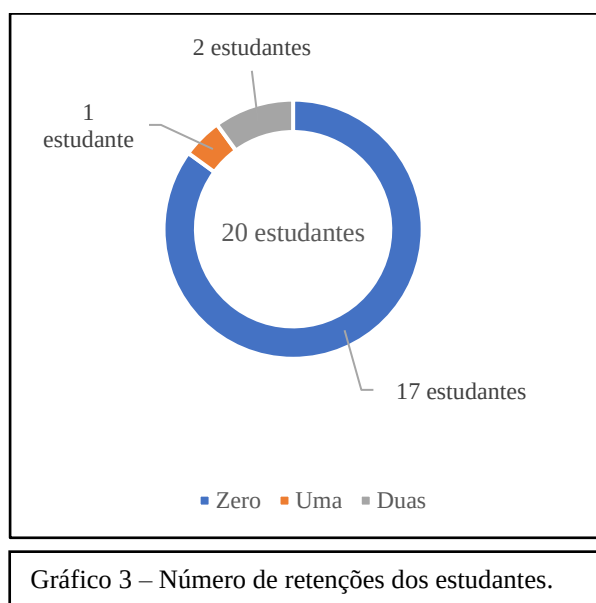


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por género.

³³⁸ Vide Anexo 37, p. 298.

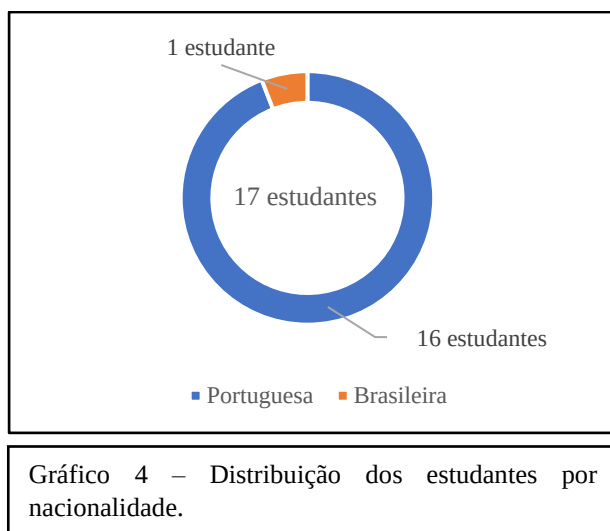


A turma em questão é acompanhada em Direcção de Turma pela professora da disciplina de Matemática, Ana Ribeiro. Para além do referido, é possível aferirmos, através da *Relação de Alunos* disponibilizada pela professora cooperante Adélia Prata, a existência de seis estudantes na turma do 9º B com NEE, sendo que a dois discentes foram aplicadas *medidas universais e medidas selectivas* e são acompanhados pela professora de Ensino Especial, Otilia Simões. Nesta turma, regista-se a existência de três alunos que já ficaram retidos em outros anos, sendo que um aluno ficou retido um ano e dois estudantes ficaram retidos por dois anos (gráfico 3).



Aqui chegados, importa referir que os dados que passaremos a apresentar são fruto da análise do inquérito realizado em sala de aula a um universo de 17 alunos uma vez que, na altura da realização do mesmo, três discentes encontravam-se doentes e em isolamento profilático.

Deste modo, no que toca à nacionalidade, observamos que 16 estudantes têm nacionalidade portuguesa, sendo que apenas um aluno tem nacionalidade brasileira (gráfico 4). Neste inquérito, tínhamos reservado uma questão para os alunos de origem estrangeira, nomeadamente se consideravam a sua adaptação a Portugal fácil ou difícil. Neste sentido, o aluno de nacionalidade brasileira respondeu que a sua adaptação a Portugal foi fácil, talvez pela proximidade linguística entre o Brasil e Portugal.



No que diz respeito à comunicação e ao domínio da língua portuguesa, 12 alunos reportaram não terem dificuldades em comunicar com os outros, enquanto quatro estudantes assinalaram sentir alguma dificuldade neste campo, e um discente não respondeu à questão (gráfico 5). Relativamente à língua portuguesa, 11 alunos consideraram-na fácil, enquanto seis discentes referiram que é difícil (gráfico 6). No que concerne ao domínio da língua, 16 alunos afirmaram dominar a língua portuguesa, sendo que apenas um discente assinalou que não a dominava. Não obstante, ainda que a maioria dos discentes tenha afirmado dominar a língua portuguesa, demonstraram algumas lacunas na escrita e na oralidade, mormente o uso repetido de termos em português do Brasil e também a fraca utilização da acentuação.

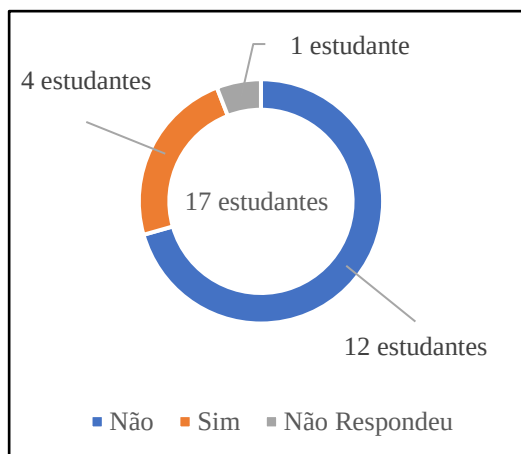


Gráfico 5 – Dificuldade em comunicar com os outros.

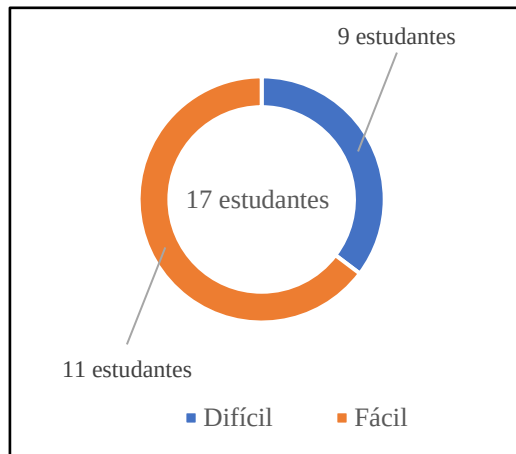


Gráfico 6 – Percepção dos estudantes relativamente à língua portuguesa.

Relativamente ao número de irmãos, três alunos relataram não ter irmãos, oito estudantes indicaram possuir um irmão, três alunos possuem três irmãos, um aluno tem quatro irmãos e outro cinco irmãos e, por último, um aluno tem seis ou mais irmãos, não tendo, porém, adiantado um número específico de indivíduos (gráfico 7).

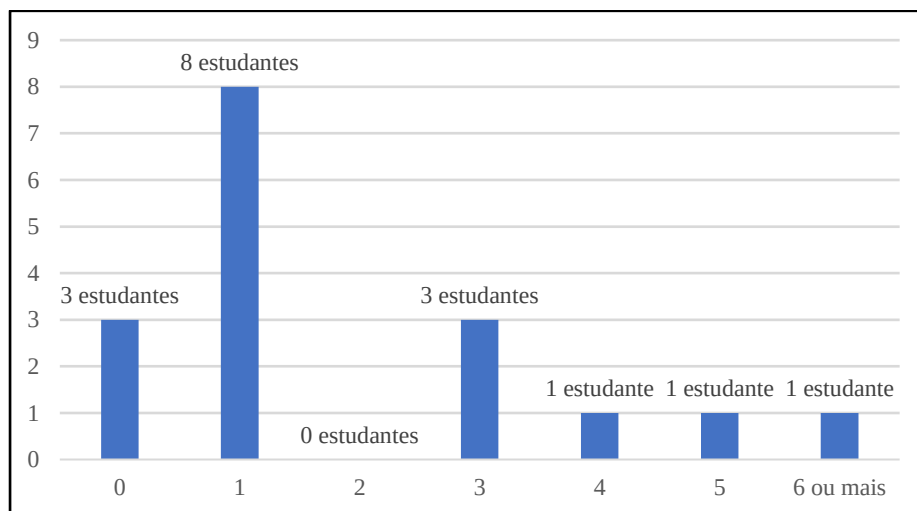


Gráfico 7 – Número de irmãos dos estudante.

No que concerne à tipologia dos agregados familiares³³⁹, podemos verificar que nove estudantes estão integrados numa família do tipo nuclear, um discente possui uma família com prole extensa e outro uma família monoparental, vivendo com a sua mãe e o seu irmão. Para além destes, quatro estudantes provêm de um núcleo familiar reconstruído e dois discentes possuem uma família de tipologia alargada (gráfico 8). Apesar da família nuclear ser predominante na turma do 9ºB, verifica-se a existência de outras tipologias familiares como a prole extensa, uma vez que um discente possui 6 ou mais irmãos, com idades bastantes diferentes, vivendo com os mesmos e com os pais. É importante mencionarmos que uma aluna assinalou no inquérito que o seu pai já não se encontra entre nós.

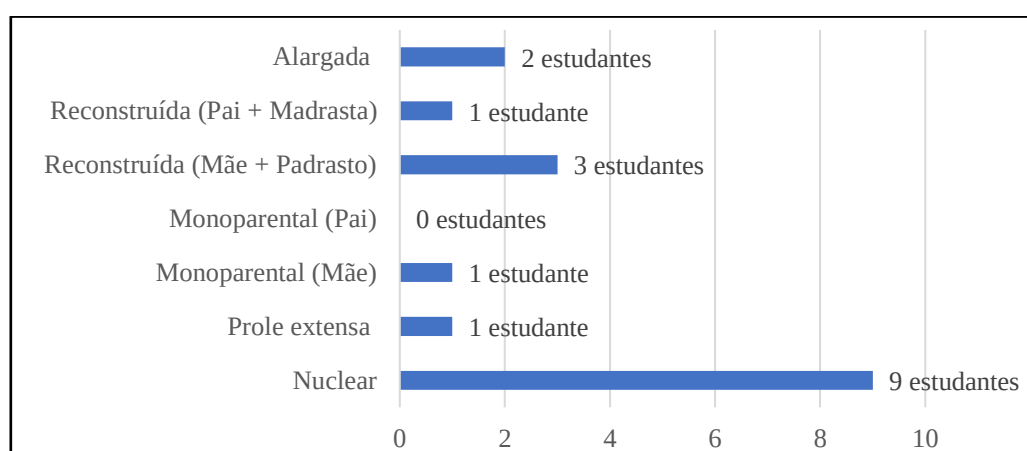


Gráfico 8 – Tipologia familiar dos estudantes.

Dentro dos universo dos alunos que responderam ao inquérito, 10 estudantes têm a mãe como Encarregada de Educação, enquanto sete discentes são representados pelo pai (gráfico 9). No que diz respeito à ocupação laboral dos Encarregados de Educação, todos os discentes reportaram que os seus Encarregados de Educação estavam ligados ao terceiro sector da actividade económica³⁴⁰, tendo profissões tão diversas como barbeiro, polícia, empregada de limpeza ou educadora de infância.

³³⁹ A terminologia utilizada para classificar os vários núcleos familiares foi retirada de MGFamiliar – *Tipos de Família* [Em Linha].

³⁴⁰ Pequenas notas sobre os diversos sectores económico podem ser consultadas em Porto Editora – *sectores da atividade económica* na Infopédia [Em Linha]. Porto: Porto Editora.

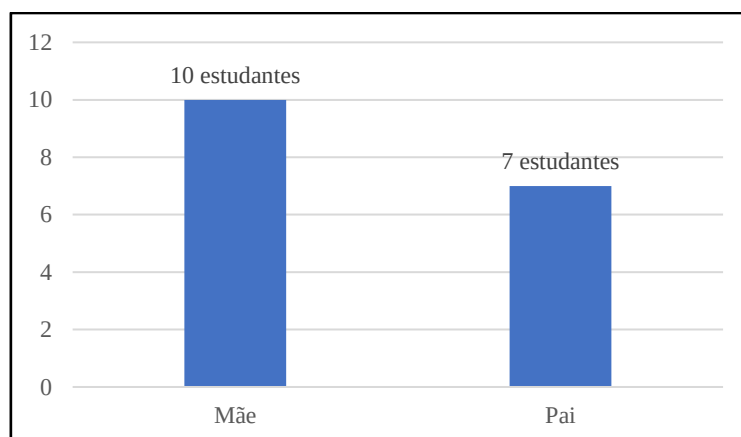


Gráfico 9 – Grau de parentesco do Encarregado de Educação dos estudantes.

O ambiente familiar em que os estudantes estão inseridos também foi avaliado por nós através do inquérito realizado a 14 de Dezembro de 2022. Neste sentido, 10 estudantes consideraram o seu ambiente familiar muito bom, enquanto seis discentes avaliaram-no como bom (gráfico 10). Apenas uma aluna assinalou a opção *não sabe/não responde*, justificando a sua resposta com o facto de não gostar de estar ao pé da família. Note-se que a aluna, com cinco irmãos, vive com a mãe e com os tios, num agregado familiar de cinco pessoas, conforme a mesma referiu.

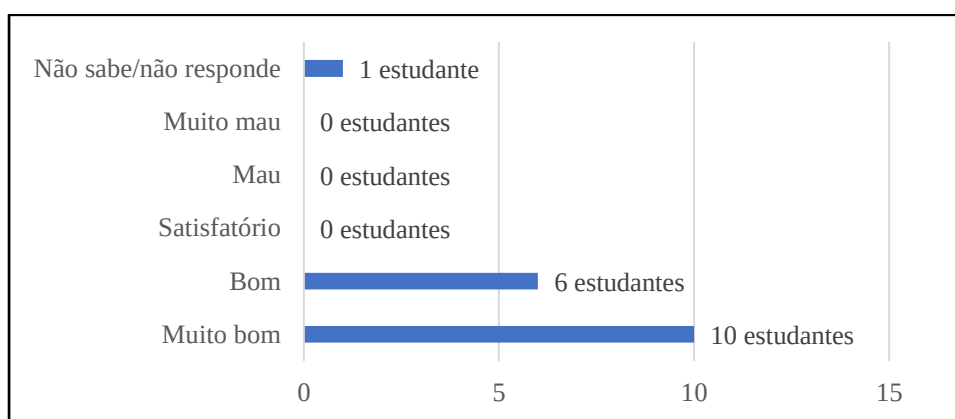


Gráfico 10 – Caracterização do ambiente familiar dos estudantes.

Em relação à habilitação académica dos pais dos estudantes, podemos concluir que os mesmos possuem um nível médio de educação (gráfico 11). Destacamos a presença de um pai e uma mãe com doutoramento, bem como duas mães com mestrado. Não obstante, regista-se a existência de uma mãe e de um pai apenas com o 1º Ciclo, cujas ocupações profissionais são empregada de limpeza e mecânico, respectivamente. Importa

referir que a mãe que tem apenas o 1º Ciclo é a mãe da discente cujo pai faleceu (a mesma escreveu isso como profissão do pai na pergunta 12 do inquérito, o que nos causou um certo choque), e o pai do outro discente que tem apenas o 1º Ciclo está divorciado da mãe. Conforme observado no ano lectivo de 2021/2022, esta última mãe mencionada não possui qualquer ocupação profissional e o estudante vive com a mãe, os três irmãos e os avós.

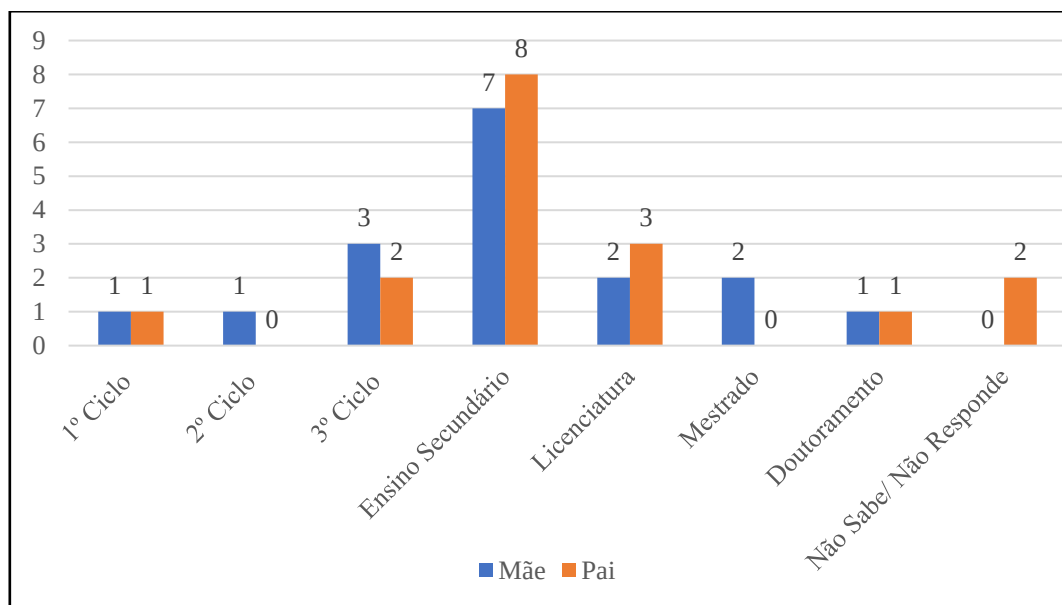


Gráfico 11 – Formação académica dos pais dos estudantes.

No que concerne ao tempo que os alunos despendem no trajecto entre a escola e as suas residências (gráfico 12), bem como aos meios utilizados para esse efeito (gráfico 13), verificamos que nove alunos demoram entre cinco a 10 minutos a chegar à escola, sete alunos demoram entre 10 a 20 minutos e apenas um estudante demora menos de cinco minutos a chegar ao estabelecimento escolar. Deste universo de 17 alunos inquiridos, sete alunos deslocam-se a pé para a escola, oito alunos chegam de automóvel e apenas dois apanham transporte público até à EBAAL.

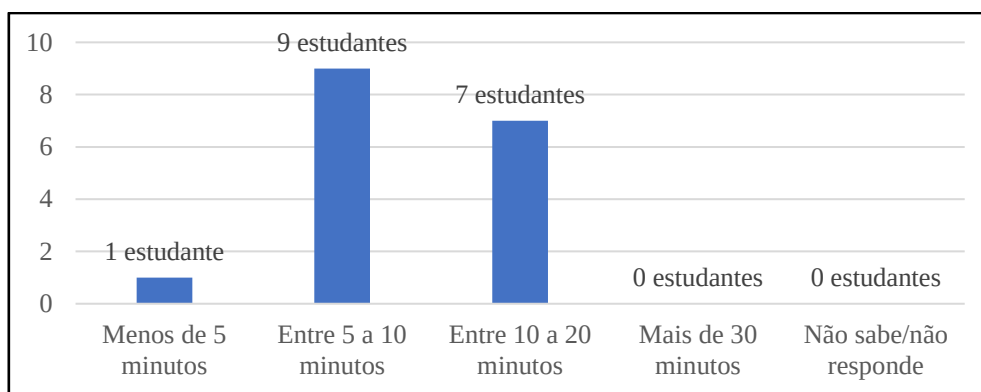


Gráfico 12 – Tempo médio de viagem entre as residências dos estudantes e a EBAAL.

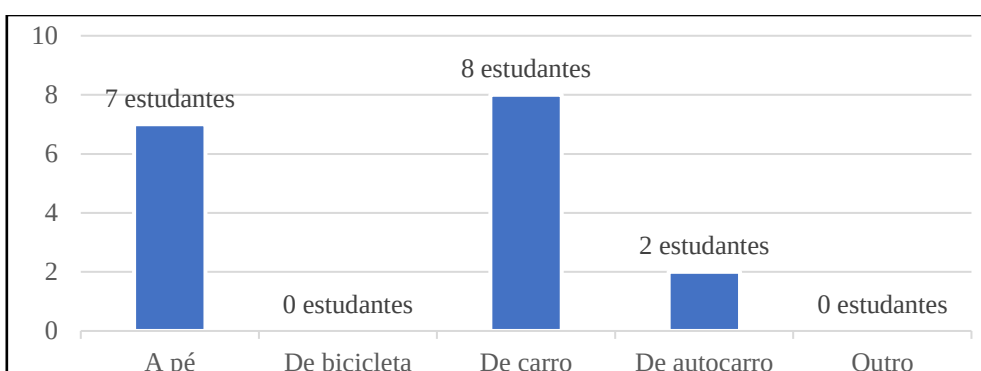


Gráfico 13 – Meio de deslocamento utilizado pelos estudantes até à EBAAL.

Para além dos dados supramencionados, através do inquérito sociológico foi possível recolhermos mais algumas informações, nomeadamente as disciplinas que os alunos mais e menos gostam, assim como os seus hábitos de estudo. Neste sentido, verificamos que Educação Física e História se perfilam como as duas disciplinas que a turma do 9ºB mais aprecia, em contraponto com Português e Matemática, as duas menos apreciadas por este conjunto de estudantes. 15 discentes afirmaram que apreciavam a disciplina de História, o que representa cerca de 88% do total dos discentes inquiridos. Não obstante, dois alunos assinalaram não gostar de História, não tendo, porém, nem um nem outro, justificado as suas respostas. No que concerne ao nível de importância que os alunos atribuem à disciplina de História, cinco alunos consideram-na muito importante, 10 estudantes atribuem o nível de *importante* à História e dois consideram a disciplina pouco relevante para a sua formação (gráfico 14). Os conteúdos que os estudantes do 9ºB mais apreciam tendem a ir para temáticas de História Contemporânea, sobretudo as duas Guerras Mundiais.

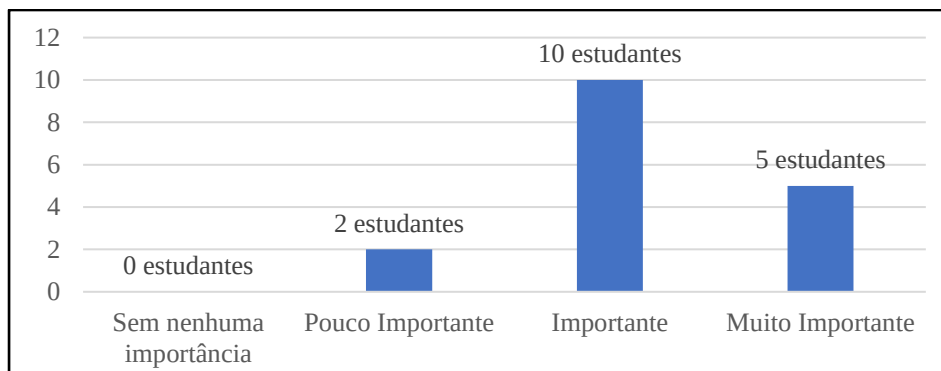


Gráfico 14 – Grau de importância atribuído à disciplina de História pelos estudantes.

Quanto aos hábitos de estudo, três alunos afirmaram estudar diariamente, oito estudantes relataram estudar com frequência, quatro discentes apenas estudam nos dias anteriores aos testes, um estudante afirmou que raramente estuda e outro assinalou que não estuda. A maioria destes discentes estuda sozinho, contando apenas dois estudantes que estudam com os colegas, um aluno que estuda com o pai, dois discentes que estudam com um explicador e uma discente que estuda com a irmã gêmea, que também frequenta a turma do 9ºB. Confrontados com a pergunta sobre o espaço onde estudam, 13 alunos afirmaram estudar em casa, dois estudam na biblioteca da escola e outros dois estudam num centro de explicações (gráfico 15).

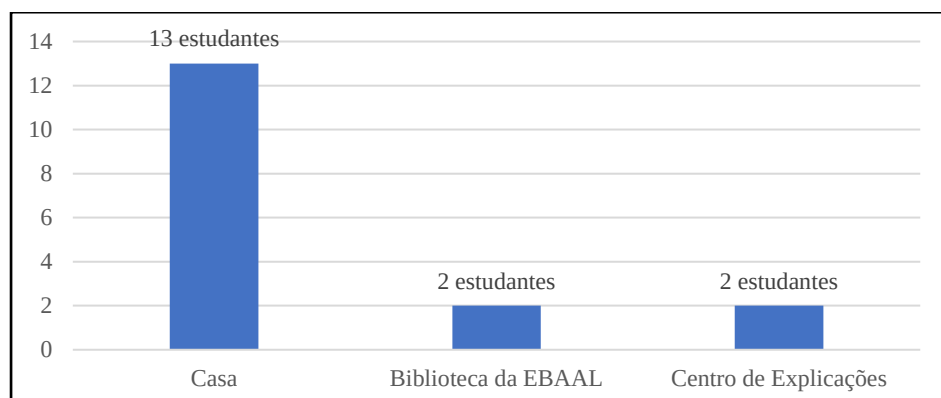


Gráfico 15 – Espaço habitual de estudo dos estudantes.

Neste inquérito, procurámos aferir se as necessidades fisiológicas dos alunos, mormente comer e dormir, se encontram correspondidas. Deste modo, no que toca às refeições, verifica-se que sete alunos fazem cerca de três refeições por dia, cinco comem pelo menos quatro vezes por dia, três comem cinco vezes ou mais por dia e dois discentes não responderam à pergunta. De igual modo, verificamos que sete estudantes tomam o

pequeno-almoço diariamente, dois alunos apenas tomam o pequeno-almoço durante o período de aulas, quatro discentes só comem de manhã durante o fim-de-semana, e quatro alunos raramente ou nunca tomam o pequeno-almoço. Estes últimos indicaram que não fazem esta refeição porque ou não têm fome de manhã ou não é hábito tomar o pequeno-almoço. No que concerne ao almoço, doze discentes optam por almoçar na EBAAL e cinco estudantes almoçam nas suas casas, sendo que dentro do grupo de alunos que almoçam na escola, oito fazem-no pelo menos quatro dias por semana. As razões para que os discentes almocem no refeitório prendem-se essencialmente com o facto dos pais estarem a trabalhar ou as suas residências serem longe da escola. Já o jantar, todos os alunos comem nas suas casas.

No que diz respeito ao número de horas que os alunos dormem, verifica-se que durante a semana a grande maioria dorme pelo menos 7 horas e 30 minutos. Já durante o fim-de-semana, é possível observar que os alunos deitam-se um pouco mais tarde, nunca antes da meia-noite. Contudo, acabam por se levantar mais tarde, com uma larga maioria a acordar entre as 10 horas e 30 minutos e as 12 horas. Durante o período de aulas, 10 alunos afirmaram não ter sono durante o decorrer das mesmas e sete assinalaram que, por vezes, sentiam sonolência.

Por fim, procurámos saber se os estudantes desenvolvem algum tipo de actividade extra-curricular, bem como os seus sonhos e aspirações para o futuro. Neste sentido, verifica-se que 15 alunos praticam actividades físicas fora da escola (gráfico 16). Destas, destacam-se o vólei e o futebol, com 10 estudantes a praticarem as modalidades referidas. Para além destas, os estudantes do 9ºB praticam outras modalidades como atletismo, jiu-jitsu, surf ou ginásio. Os seus tempos livres são ocupados com actividades tão diversas como ouvir música, ver televisão, jogar consola, ver séries ou filmes e praticar desporto. Confrontados com o futuro académico, 14 estudantes afirmaram que gostariam de ingressar no Ensino Superior (gráfico 17). Entre os cursos que os estudantes ambicionam, destacam-se áreas como a Medicina ou a Física Quântica.



Gráfico 16 – Participação dos estudantes em actividades físicas.

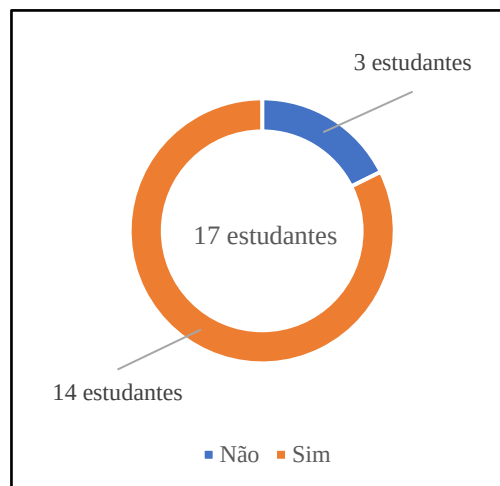


Gráfico 17 – Intenção dos estudantes em ingressar o Ensino Superior.

Conforme referido no início desta caracterização da turma do 9ºB, já conhecíamos este conjunto de alunos desde o ano lectivo de 2021/2022, tendo leccionado uma aula à turma em questão. Deste modo, sabíamos que se tratava de uma turma onde a leccionação pode tornar-se difícil. Do ponto de vista disciplinar, a conduta do 9ºB é satisfatória, sendo que não verificámos qualquer tipo de comportamento de indisciplina grave durante a prática de ensino supervisionada. Não obstante, assinala-se que os alunos mantêm as conversas do recreio em sala de aula, sobretudo no início de cada sessão, o que acaba por quebrar a dinâmica da aula e dificultar o nosso trabalho. Para além deste constante ruído que se fez sentir no início das aulas do 9ºB, os estudantes demonstraram sérios problemas a nível da pontualidade, visto que em quase todas as aulas registámos atrasos por parte dos discentes. No que concerne ao aproveitamento escolar, os alunos são esforçados e tentam participar nas aulas na medida das suas possibilidades. Quando requisitados para ler algum documento do manual, não se negam à tarefa e procuram levantar dúvidas ao longo das sessões.

Capítulo 2 – A Prática Lectiva

2.1. Descrição das aulas leccionadas

Neste capítulo, pretendemos realizar uma descrição das aulas leccionadas no contexto da prática de ensino supervisionada, sob a orientação da professora cooperante Adélia Prata. Esta prática incidirá sobre o subdomínio das *Hegemonia e Declínio da Influência Europeia*, integrado no domínio *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX*. Todas as sessões foram leccionadas exclusivamente à turma do 9ºB, turma esta que já tínhamos vindo a acompanhar desde o ano lectivo de 2021/2022.

As planificações das aulas obtiveram a aprovação da professora cooperante antes de serem aplicadas nas sessões e foram orientadas segundo as Aprendizagens Essenciais do programa do 9º ano de escolaridade, em articulação com o PASEO.

Para esta prática de ensino supervisionada, demos primazia ao uso de apresentações *Power Point*³⁴¹ em sala de aula, sempre elaboradas de raiz por nós, vídeos disponíveis na plataforma *Youtube*, assim como o manual escolar *História H 9*³⁴² para consulta dos conteúdos abordados, documentos e fontes históricas. Para além do manual supramencionado, foram consultados os outros manuais escolares disponíveis na plataforma Escola Virtual para a elaboração das aulas. Deste modo, foi dada especial atenção ao manual escolar *História Nove*, da Raiz Editora, sendo que retirámos do mesmo alguns documentos para projecção em contexto de sala de aula.

Por último, dar nota que o elemento de avaliação realizado durante a 14ª aula leccionada foi entregue aos estudantes no dia 06 de Dezembro de 2022, numa aula conduzida pela professora cooperante Adélia Prata.

³⁴¹ Vide alguns *slides* das apresentações realizadas nos anexos 15, 18, 19, 20, 24, 28, 29 e 30 do presente relatório.

³⁴² Será referido apenas como *manual* ao longo do texto.

2.1.1. Primeira aula leccionada³⁴³

No dia 27 de Setembro de 2022, leccionámos a nossa primeira aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata.

Após um momento breve na sala dos professores, professora cooperante e professor estagiário dirigiram-se para a sala número 19, onde iria decorrer a aula da turma do 9ºB. A entrada dos alunos na sala foi algo agitada, com os mesmos a produzirem bastante ruído. Tentámos que este barulho terminasse o mais depressa possível, para darmos início à aula, mas os discentes apresentavam algumas dúvidas sobre a planta da sala e permaneciam fora dos seus lugares. Estas questões e o ruído inicial fez com que se perdessem cerca de cinco minutos de aula. Contudo, assim que começámos a escrever o sumário no quadro, a turma acalmou um pouco os ânimos e foi centrando o seu foco na sessão.

Enquanto os discentes copiavam o sumário para os seus cadernos, decidimos realizar uma pequena introdução da disciplina, dando nota aos discentes que iríamos conduzir as sessões de História até ao fim do semestre, assim como as matérias que iríamos tratar. Enquanto realizávamos esta comunicação, observámos que muitos discentes tinham os seus telemóveis em cima das carteiras, ao qual pedimos para que os arrumassem nas mochilas.

Para esta sessão, estava planificado a realização de uma breve síntese da aula passada, leccionada pela professora cooperante, mas sobretudo tratar da evolução económica do século XIX. Deste modo, para darmos início aos conteúdos relativos à sessão, pedimos à turma para realizar uma breve síntese tendo em vista a aula passada. A participação nesta síntese foi bastante positiva, com uma aluna a demonstrar muita vontade em participar na aula. Ainda assim, notámos que alguns conteúdos não tinham ficado totalmente compreendidos e, em conjunto com os discentes, realizámos uma síntese da aula anterior.

Após este momento, questionámos os alunos sobre o que se recordavam das matérias do 8º ano, mais precisamente como ocorreu a evolução económica do século XIX, não tendo registado qualquer tipo de reacção ou resposta à pergunta. Não obstante,

³⁴³ Vide Anexo 1, p. 238.

voltámos a lançar a pergunta, questionando os discentes se não se recordavam de nenhum evento iniciado em Inglaterra no século XVIII e que revolucionou diversas economias mundiais, nomeadamente a nível industrial. Através deste exercício, os alunos conseguiram associar o conceito de “*Revolução Industrial*”, desenvolvendo algumas respostas com qualidade.

De seguida, expusemos oralmente aos discentes a evolução económica do século XIX, sublinhando que neste século se verificou uma clara consolidação do processo de industrialização iniciada no final do século anterior. Enquanto realizávamos esta pequena síntese dos conteúdos do ano anterior, uma aluna interrompeu-nos para questionar em que página do manual poderia encontrar os conteúdos que estávamos a trabalhar em sala de aula. Pedimos desculpa por não termos referido atempadamente a página do manual, indicando à turma que os conteúdos relativos à aula encontravam-se na página nove do mesmo.

À medida que íamos expondo os conteúdos, os alunos interrompiam-nos pontualmente para fazer perguntas, mas sentíamos que existiam alguns focos de distração na sala, nomeadamente conversas paralelas entre alunos. Tentámos com que estas conversas terminassem, convidando os estudantes a participarem na aula e sentirem-se valorizados. Deste modo, ao analisar a cronologia e o esquema conceptual presentes na página nove do manual, pedimos a um discente que tinha estado distraído para ler, em voz alta, alguns pontos-chave presentes no esquema conceptual. Apesar do discente mostrar relutância para ler o que lhe era apresentado no manual, acabou por fazê-lo após alguma insistência do professor e esteve atento o resto da aula, querendo saber mais sobre as matérias.

Durante a análise do esquema conceptual presente na página nove do manual, surgiram dois conceitos aparentemente desconhecidos à turma, capitalismo industrial e financeiro e liberalismo económico. Ao percebermos que estes conceitos eram efectivamente desconhecidos para a maioria dos alunos, realizámos a exploração dos mesmos em conjunto. Apesar da compreensão do conceito “*Capitalismo Industrial e Financeiro*” ter sido mais difícil de obter entre a turma e, mesmo após escrevermos no quadro o conceito de uma forma adequada à idade dos estudantes, a construção do conceito “*Liberalismo Económico*” foi bastante mais participada.

Não obstante, escrevemos o significado dos dois conceitos no quadro e, enquanto os estudantes copiavam os mesmos para os seus cadernos diários, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida ou alguma questão inerente à aula. Ao não surgirem dúvidas e sabendo que ainda faltavam cerca de cinco minutos até ao término da aula realizámos uma síntese dos conteúdos abordados, onde registámos algumas participações valiosas por parte dos discentes. A aula terminou dentro da hora prevista no horário, com os discentes a saírem apressadamente da sala de aula para aproveitarem o seu intervalo.

2.1.2. Segunda aula leccionada³⁴⁴

No dia 04 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa segunda aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 14 horas, chegámos alguns minutos antes da hora aguardada, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante. Contudo, este encontro não foi possível na sala dos professores, tendo aproveitado o tempo que estivemos neste espaço para ultimar alguns pormenores relativos à aula.

Ao aproximar-se da hora de início da aula, decidimos deslocar-nos para a sala número 19, local onde iria decorrer a sessão. A caminho do Pavilhão D, onde se situa a sala, encontrámos a professora cooperante Adélia Prata, que se dirigia em direcção à reprografia para levantar algumas fotocópias. Questionámos a professora cooperante se poderíamos ir para a sala de modo a dar início à aula, à qual obtivemos uma resposta afirmativa.

A entrada da sala de aula foi bastante conturbada, um pouco à semelhança do que aconteceu ao longo de toda a sessão. Neste sentido, foi feita a um ritmo lento, com bastante barulho produzido pelos estudantes e com os mesmos a apresentarem-se algo desorganizados, sendo que permaneceram de pé e fora dos seus lugares durante algum tempo. Ainda que por diversas vezes tenhamos pedido aos estudantes para moderarem o tom de voz e copiarem o sumário para os cadernos diários, os mesmos não pareciam querer colaborar, sendo que tivemos de elevar um pouco mais a voz para que os ânimos serenassem.

³⁴⁴ Vide Anexo 2, p. 240.

Enquanto a turma copiava o sumário para os seus cadernos diários, realizámos a chamada oral de modo a verificar as presenças. Este momento foi particularmente difícil, pois os discentes continuavam a produzir muito ruído e não ouviam os seus nomes a serem chamados. Mais uma vez pedimos para se acalmarem e estarem atentos à chamada, avisando que corriam o risco de levar falta se não assinalassem a sua presença quando fossem chamados. Com a chamada efectuada, dos 20 alunos que compõem a turma do 9ºB contabilizámos a presença de 18 discentes.

Após a chamada para a contabilização das presenças, foi altura de entrarmos nas matérias referentes à aula, isto é, uma continuação de revisão de matérias do 8º ano. Se na aula anterior a grande temática foram as principais alterações económicas do século XIX, para esta aula estava previsto tratar, em primeira instância, as alterações sociais e, num segundo momento, as alterações culturais sentidas do referido século.

Assim, e ainda antes de entrarmos nas temáticas desta aula, pedi à turma que realizasse um breve resumo da aula anterior. Esta síntese foi um momento pouco participado por parte dos discentes, sendo que apenas contabilizámos a intervenção de três discentes e de fraca qualidade. Deste modo, realizámos uma breve síntese da aula anterior para que os discentes pudessem recordar as principais alterações económicas vividas no século XIX.

Após a síntese remente à aula anterior, pedimos aos alunos que abrissem os seus manuais na página número 10 do manual onde são tratadas, em traços gerais, as alterações sociais do século XIX. Para iniciar esta temática, pedi à turma que caracterizasse a sociedade do Antigo Regime, isto é, como é que esta estava organizada e qual o principal factor de diferenciação social nesta época. Ainda que os discentes tenham aprendido estas matérias o ano anterior, não contabilizámos nenhuma participação por parte dos mesmos. Neste quadro, tentei *puxar* pela memória dos alunos, dando algumas pistas para que estes chegassem às respostas certas. Neste exercício apenas um discente participou, não com grande brilhantismo, mas de forma esforçada.

Iniciámos a nossa exposição oral dialogada tendo como principal objectivo que os discentes compreendessem as principais transformações sociais do século XIX. Partindo da ideia de que, se no Antigo Regime observávamos uma sociedade altamente estratificada, organizada em ordens, onde o principal factor de diferenciação social era a origem de cada indivíduo, com as revoluções liberais, a crescente industrialização e a

urbanização sentidas no século XIX verificaram-se profundas alterações na sociedade. A sociedade de ordens deu lugar à sociedade de classes, onde o principal factor de diferenciação social é o poder económico e é possível ascender socialmente. À medida que íamos apresentando as novas classes sociais emergentes no século XIX, pedimos aos discentes que lessem da página 10 do manual o significado dos conceitos “*proletariado*”, “*classe média*” e “*alta burguesia*” para que compreendessem o significado de cada um deles. Sendo três conceitos, pedimos a três discentes que realizassem a respectiva leitura, questionando posteriormente se a turma os tinham compreendido.

Conforme íamos expondo a matéria aos estudantes, íamos escrevendo alguns conceitos-chave para que estes compreendessem o que estava a ser tratado. Alguns discentes foram colocando questões, mas sentíamos que existiam focos localizados de ruído e desconcentração na sala de aula e este ruído levava à desconcentração generalizada da turma. Por diversas vezes tivemos de interromper o nosso discurso para pedir que se fizesse silêncio, mas o ruído de fundo e a luta contra o mesmo foram uma constante durante a aula.

Enquanto estávamos a terminar as alterações sociais do século XIX, a professora Otília Simões que acompanha dois discentes do 9ºB com NEE, bateu à porta para se poder apresentar ao serviço. Apresentamo-nos e dissemos-lhe para se sentir à vontade no espaço de sala de aula, tendo esta ficado ao lado de um dos estudantes.

De modo a sintetizar os conteúdos da primeira temática da aula, realizámos no quadro uma pequena tabela, onde foram apresentadas as principais ideias que tínhamos partilhado até agora. Esta síntese era uma oportunidade para os alunos participarem na aula e demonstrarem o seu saber, dado que teriam de ser eles a fornecerem os dados para o preenchimento da tabela. Contudo, este processo foi feito de forma lenta e atrapalhada, não tendo obtido o resultado que desejávamos. Na tabela 1³⁴⁵ é possível observar o trabalho realizado em sala de aula, em conjunto com os estudantes, e que os mesmos copiaram para os seus cadernos diários.

³⁴⁵ Vide Anexo 3, p. 242.

Depois de os discentes terem terminado de copiar a tabela para os seus cadernos diários, percebemos que não restava muito tempo para tratar as alterações culturais do século XIX da maneira que pretendíamos. Ainda assim, transmitimos que o século XIX foi uma época de grandes progressos científicos e tecnológicos, sendo este facto muito importante para o pensamento da altura. Entre outros exemplos, mencionámos que neste século surgiram novas invenções como os sistemas de refrigeração, novas fontes de energia como petróleo e electricidade, novas formas de comunicar como telefone e o telégrafo, e instalaram-se cabos submarinos que permitiram uma comunicação muito mais rápida entre os continentes. Este ambiente de constante progresso tecnológico levou a que as sociedades do século XIX enaltescessem o valor da ciência e do conhecimento científico, algo que lhes proporcionaria um crescente progresso e felicidade. Referimos que a esta corrente de pensamento, muito comum no século XIX, é denominada por “*Cientismo*”, sublinhando que esta corrente de pensamento diz-nos que o único conhecimento válido é o conhecimento científico. De seguida, escrevemos, de forma sucinta, o conceito de “*Cientismo*” no quadro e pedimos aos discentes que copiassem o mesmo para os seus cadernos.

Após termos questionado a turma se tinham terminado de copiar o que estava no quadro e de termos dado uma volta pela sala de aula de modo a confirmar, de forma discreta, se tinham efectivamente a informação nos seus cadernos, tratámos rapidamente da arquitectura do século XIX. Sublinhámos o papel que a industrialização teve para o triunfo da arquitectura do ferro, arquitectura esta de carácter utilitário. Enumerámos algum património que é possível observar sobre a égide deste tipo de arquitectura (mercados, pontes, gares, monumentos, elevadores) e demos alguns exemplos práticos tais como a Torre Eiffel, que podia ser observada directamente pela turma na página 11 do manual, e o Elevador de Santa Justa, em Lisboa, que alguns alunos assinalaram conhecer.

Para finalizar as evoluções culturais do século XIX, restavam apenas cinco minutos para abordar as principais alterações na literatura, na pintura e na música. Questionámos os estudantes se se lembravam de alguma corrente artística que surgiu no século XIX, tendo uma aluna respondido duas das correntes que estavam presentes na página 11 do manual. Agradei a resposta e referi que, por volta de 1870, surgiu outra corrente artística para além das que foram aludidas pela discente, nomeadamente o

Impressionismo, com Claude Monet e a sua obra *Impressão, nascer do sol* a marcar o início desta corrente artística.

Para terminar a aula, escrevemos no quadro as três principais correntes artísticas que marcaram o século XIX (*Romantismo, Realismo e Impressionismo*), bem como os seus principais traços. Sendo que os discentes já não tinham tempo para copiarem a informação escrita por nós no quadro para os cadernos diários, os mesmos questionaram-nos se podiam tirar uma fotografia e, mais tarde, fazer *upload* para a plataforma *Classroom*. Dado que faltava pouco tempo para terminar a aula, anuímos ao pedidos feito pelos estudantes. De seguida, arrumaram os seus materiais e saíram da sala dado que a aula tinha chegado ao seu término.

2.1.3. Terceira aula leccionada³⁴⁶

No dia 11 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa terceira aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 14 horas, chegámos cerca de quinze minutos antes do início da mesma, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante.

Chegados à sala dos professores, e como a professora Adélia Prata ainda não tinha terminado a aula do 9ºA, tivemos um breve período de tempo para organizar alguns materiais necessários para a sessão como a planificação de aula e a *Relação de Alunos*, a partir do qual realizamos a chamada. Enquanto preparávamos os documentos referidos, a professora Adélia Prata chegara à sala dos professores, entregando-nos a nova planta da sala referente à turma do 9ºB. Na sala dos professores, estivemos cerca de 10 minutos, onde foi possível trocar algumas ideias com a professora cooperante e aprender mais sobre esta nobre profissão que é ser professor.

Com o aproximar da hora da aula, dirigimo-nos para o pavilhão D, onde se situa a sala número 19. À porta da sala, já se contavam alguns discentes, mas grande parte da turma ainda não estava presente. Ainda assim, a entrada na sala fez-se à hora prevista no horário, tendo pedido aos discentes para não se sentarem nos seus lugares habituais, pois a planta da sala tinha sofrido alterações. Enquanto dávamos instruções para se sentarem

³⁴⁶ Vide Anexo 4, p. 243.

nos novos lugares, os discentes que se encontravam atrasados chegavam à sala aos poucos e a produzirem muito ruído, destabilizando os restantes colegas. Alguns alunos mostravam-se também descontentes com os seus novos lugares. Deste modo, os primeiros sete minutos da aula foram um pouco caóticos, tendo havido necessidade de intervir perante a turma, pedindo para se acalmarem e sentarem nos lugares que íamos indicando para darmos início à aula.

Com a questão da planta da sala findada, realizámos a chamada para verificar a presença dos discentes e pudemos efetivamente avançar para a aula. Deste modo, expusemos o sumário no quadro e, enquanto a turma copiava o mesmo para os seus cadernos diários, lançámos algumas questões sobre a aula passada, nomeadamente o que tínhamos lecionado na mesma. Enquanto os alunos organizavam os seus raciocínios, demos uma volta pela sala e encontramos uma aluna a realizar os trabalhos de casa de outra disciplina. De forma simpática e discreta, perguntamos-lhe se não gostava das nossas aulas para estar a fazer os trabalhos de outras disciplinas, tendo a mesma respondido que se tinha esquecido de realizar o trabalho em casa. De modo a resolver a situação de uma forma pacífica, pedimos-lhe para colocar o livro na mesa de trás, algo que a discente cumpriu sem qualquer resistência.

Alguns alunos questionaram o que se tinha passado com a colega, mas desviámos as suas atenções e pedimos a estes que realizassem uma síntese da aula anterior. Contudo, a turma mostrava-se bastante apática face ao desafio proposto. Assim, acabámos por realizar uma síntese oral, procurando colocar perguntas aos discentes para que o seu pensamento e raciocínio fosse estimulado e pudessem efetivamente compreender as temáticas desenvolvidas em aula. Com estas perguntas dirigidas aos alunos, sentimos uma maior participação por parte da turma, levando-nos a pensar na forma como realizamos esta síntese oral no início das aulas e como esta deve funcionar em dois sentidos e não apenas num.

Para esta aula, tínhamos planificado a entrada nas temáticas correspondentes ao 9º ano, nomeadamente a exploração das razões que conduziram à supremacia europeia nos finais do século XIX, a exploração dos conceitos “*Imperialismo*” e “*Colonialismo*” e, por fim, a exploração da relação existente entre *Imperialismo*, *Industrialização* e *Capitalismo Industrial e Financeiro*. Deste modo, pedimos aos discentes que abrissem os seus manuais nas páginas 14 e 15, indicando na página 15 a presença de uma cronologia que concerne ao subdomínio em estudo.

Para iniciar as matérias referentes à aula, pedimos à turma que analisasse a imagem³⁴⁷ presente na página 14 do manual e que assinalasse os pontos que mais se destacavam, assim como o que consideravam estar representado na ilustração. Fizemos um breve compasso de espera para que a turma pudesse analisar a imagem com cuidado, e as participações dos alunos começaram a surgir. Entre outros aspectos, os estudantes destacaram o facto de o povo branco carregar a bandeira da civilização, como se fossem os seus verdadeiros representantes, enquanto o povo negro carregava a bandeira da barbárie e estava a ser subjugado.

A partir das observações dos alunos, iniciamos a nossa exposição, indicando que a imagem se tratava de uma alegoria inglesa dos finais do século XIX, retratando a vitória da civilização, no caso representada pela Inglaterra, onde os indivíduos eram todos caucasianos, contra a barbárie, representada pelo povo sudanês, um povo negro. Referimos aos discentes que as sociedades europeias do século XIX acreditavam que tinham o dever de civilizar os povos africanos, pois consideravam-se superiores aos mesmos. Não obstante, sublinhámos que este tipo de discurso e pensamento são altamente racistas e preconceituosos, mas que, no século XIX, eram frequentes e até aceitáveis entre os povos europeus, inclusivamente dentro da classe política.

Para que os discentes pudessem observar este tipo de discurso precisamente dentro da esfera política, pedimos a uma aluna que lesse a última frase de um discurso de Jules Ferry, antigo deputado e primeiro-ministro da Terceira República Francesa, presente na página 14 do manual. Neste discurso, Jules Ferry afirmava que “(...) as raças superiores têm um direito para com as raças inferiores porque têm o dever de as civilizar”³⁴⁸. Após a leitura da estudante, voltámos a mencionar e sublinhar que este tipo de discurso é altamente preconceituoso e racista, mas era aceite e recorrente no século XIX.

Concluída a análise da ilustração e do discurso de Jules Ferry, pedimos aos estudantes para abrirem os seus manuais nas páginas 16 e 17 pois o restante da aula iria concentrar-se nas mesmas. Para introduzir a temática da hegemonia europeia nos finais do século XIX, lançámos um desafio aos discentes, questionando-os sobre as causas possíveis para que a Europa assumisse um papel tão preponderante no contexto global.

³⁴⁷ Vide Anexo 5, p. 245.

³⁴⁸ *Apud* Gomes, José; Lagartixa, Custódio; Lopes, Paulo Catarino; *et. al.* – Hora H 9. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021, p. 14.

Tentámos relembrar a turma sobre as matérias que tínhamos revisto sobre o ano lectivo anterior, mas não obtivemos respostas de qualidade por parte dos alunos.

Deste modo, referimos que, nos finais do século XIX, a Europa assumiu um papel preponderante face ao resto do mundo. Para tal, o velho continente beneficiou de uma conjuntura bastante favorável, sendo que alguns dos factores mais importantes que conduziram à hegemonia europeia estavam explanados na página 16 do manual.

Neste sentido, em conjunto com a turma, foi analisado cada detalhe dos factores indicados na página 16 do manual. De seguida, foram analisados três gráficos que podem ser vistos nas páginas 16 e 17 do manual. Durante a análise de um dos gráficos, cometemos um erro propositado para medir a atenção da turma. Assim, ao analisar a produção industrial mundial em 1870, referimos que 62% estava localizada no resto do mundo e apenas 38% na Europa. Contudo, o nosso *erro* foi rapidamente descoberto pela turma, tendo uma aluna referido que era no continente europeu que se concentrava a maior produção industrial em 1870 e não o resto do mundo.

Após a análise dos gráficos, propusemos à turma um pequeno exercício. Este consistia em analisar os tópicos que conduziram à supremacia europeia e assinalar os que correspondiam a aspectos económicos, sociais e culturais . Deste modo, enquanto íamos indicando os tópicos oralmente (primeiro tópico, segundo tópico, terceiro tópico e assim sucessivamente), a turma indicava se se tratava de um aspecto económico, social ou cultural. Este exercício teve uma grande e proveitosa participação por parte da turma, onde pudemos testemunhar um verdadeiro entusiasmo na realização de uma tarefa. Era um exercício em que os discentes tinham de pensar de forma rápida e acabaram por corresponder de forma perfeita, indicando todos os aspectos correctamente e sabendo justificar a sua escolha, iniciativa esta tomada por alguns estudantes.

De seguida, indagámos a turma se existiam dúvidas ou questões até então, sendo que apenas uma aluna levantou uma questão sobre um dos gráficos analisados anteriormente. Após respondermos à pergunta realizada, pedimos à turma que observasse o mapa presente no documento cinco da página 17 do manual para uma análise em conjunto, tendo este mapa a função de introdução à temática dos imperialismos europeus dos finais do século XIX.

Deste modo, questionámos a turma se conseguiam identificar o maior império colonial no início do século XX (data apresentada no mapa), com a turma a responder de forma bastante positiva, dando indícios que tinha analisado o mapa de forma correcta. Continuámos a analisar o mapa, assinalando as nações que mantiveram as suas políticas coloniais desde a Idade Moderna, mas sublinhámos a existência de nações europeias com territórios coloniais que não seguiam este tipo de política anteriormente. Nações como a Alemanha, a Itália ou a Bélgica mantinham domínios fora da Europa nos inícios do século XX, mas não tinham sido potências coloniais na Idade Moderna. Aliás, apenas tinham surgido como Estados-nação no decorrer do século XIX.

Assim, referimos que o século XIX foi um período fértil para o aparecimento de políticas imperialistas, isto é, políticas que visavam a expansão territorial e que assentavam na influência ou no domínio político, económico e cultural de um Estado mais forte sobre outro. Para que os estudantes pudessem clarificar os conceitos de “*Imperialismo*” e “*Colonialismo*”, pedimos à turma para abrir os manuais na página 29 e a ajuda de dois voluntários para lerem os conceitos referidos anteriormente.

Após os dois discentes terem lido os conceitos de “*Imperialismo*” e “*Colonialismo*”, perguntámos se existia alguma questão sobre os mesmos e se a turma os tinham compreendido. Contudo, não obtivemos qualquer tipo de resposta por parte dos estudantes, e as expressões faciais não indicavam que os tivessem compreendido. Neste quadro, analisámos cada um deles com mais cuidado, até atingir a compreensão dos mesmos.

O final da aula aproximava-se, restando apenas dois minutos para o seu término. Perguntámos se tinham ficado questões sobre as matérias da aula, tendo surgido apenas uma dúvida, que foi prontamente respondida por nós. Antes de os alunos começarem a arrumar o material nas suas mochilas, indicámos o trabalho de casa a ser realizado para o dia seguinte. Após a indicação da tarefa, os alunos efectuaram a saída da sala de aula, com alguma confusão no decorrer deste processo.

Por fim, queremos apenas assinalar que durante esta sessão a questão do ruído não foi muito referida, pois o mesmo não se fez sentir de forma considerável. Embora se tenham verificado alguns focos de ruído, os mesmos foram rapidamente extintos, e a aula decorreu a um bom ritmo e num ambiente bastante agradável e pedagógico.

2.1.4. Quarta aula leccionada³⁴⁹

No dia 12 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa quarta aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 12 horas, chegámos alguns minutos antes da hora aguardada para o início da sessão, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante.

Chegados à sala dos professores, encontrámos a professora Adélia Prata reunida com as nossas colegas do Mestrado em Ensino de História, Alexandra Procópio e Constança Torres. A professora apresentou-nos e informou-nos que as colegas iriam assistir à aula e, enquanto a professora e as colegas terminavam a sua reunião, tivemos alguns minutos disponíveis para ultimar alguns pormenores para a sessão bem como trocar algumas impressões com as nossas colegas.

Após este momento na sala dos professores, dirigimo-nos para a sala número 12, localizada no pavilhão C. À entrada do respectivo pavilhão requisitámos um comando para o projector à auxiliar de acção educativa dado que nesta aula iríamos fazer uso do mesmo, tendo uma apresentação *Power Point* preparada para esta sessão. À porta da sala de aula já se encontravam alguns discentes, sendo que a entrada neste espaço realizou-se à hora prevista no horário. Quando os discentes entraram na sala, permaneceram fora dos seus lugares durante algum tempo, sendo que pedimos aos mesmos para se sentarem e acalmarem os ânimos. Enquanto os estudantes serenaram e escrevíamos o sumário no quadro, os restantes alunos chegaram à sala de aula e a sessão teve o seu início.

Com todos os discentes sentados nos respectivos lugares, apresentámos as nossas colegas de Mestrado em Ensino de História à turma, informámos que as mesmas iriam estar presentes durante a sessão e realizámos a chamada oral para a confirmação da presença dos estudantes, tendo registado a falta de dois discentes. Antes de apagar o sumário do quadro, perguntámos aos alunos se já o tinham copiado para os seus cadernos diários. Alguns alunos responderam negativamente. Neste sentido, enquanto estes terminavam de copiar o sumário e, como tínhamos escrito no quadro “19” em numeração romana (remetente a século XIX), questionámos os estudantes quais os anos correspondentes a este século. Inicialmente os estudantes pareceram relutantes à

³⁴⁹ Vide Anexo 6, p. 246.

participação, mas com o nosso encorajamento para o fazer, a turma correspondeu de forma exímia ao exercício.

De modo a iniciar a aula, perguntámos os estudantes se tinham realizado o trabalho de casa. A maior parte da turma realizou a tarefa proposta na aula anterior, sendo que a sua correcção foi realizada de forma oral. Durante a mesma, pedimos a vários discentes para partilharem as suas respostas com os colegas por forma a confrontar respostas e suscitar o debate em sala de aula. Após a correcção, questionámos a turma se existiam dúvidas ou questões, não tendo sido levantada qualquer questão. Assim, pedimos aos alunos que realizassem uma síntese da aula passada, ou, pelo menos, indicassem os principais tópicos abordados na mesma. Alguns discentes conseguiram mencionar alguns tópicos, mas não conseguiram realizar um resumo estruturado. Deste modo, realizámos uma breve síntese da aula anterior para que os alunos pudessem consolidar o conteúdo e compreender melhor as temáticas desta sessão.

Para concluir os temas da aula anterior, questionámos a turma sobre a relação que se pode estabelecer entre *Imperialismo*, *Industrialização* e *Capitalismo Industrial e Financeiro*. Realizámos um pequeno compasso de espera para os discentes relacionassem os conceitos, mas não obtivemos qualquer resposta por parte da turma. Apenas uma aluna questionou acerca do conceito “*Capitalismo Industrial e Financeiro*”, mas não arriscou qualquer tipo de resposta. Assim, referimos que, em virtude do processo de *industrialização* e do desenvolvimento do *capitalismo industrial e financeiro*, conceito já trabalhado em aulas anteriores, as grandes potências políticas e económicas europeias pretendiam alargar os seus domínios para outros países e territórios. É desta forma que as políticas imperialistas passam a ser vistas como a forma mais adequada para recrutar mão-de-obra barata, mas essencialmente, obter produtos alimentares para uma população europeia em franco crescimento, obter matérias-primas para alimentar as indústrias e, por fim, conquistar importantes mercados para escoar os produtos fabricados nos países industrializados.

Após este momento, perguntámos à turma havia alguma questão. mas nenhuma dúvida foi levantada. Neste sentido, e como tínhamos uma apresentação *Power Point* para reproduzir, apagámos as luzes do tecto e do quadro e tentámos dar início à apresentação. Contudo, devido à falta de familiaridade com o computador pessoal da professora cooperante, deparámo-nos com alguns problemas técnicos para dar início à apresentação, contando com a ajuda preciosa da professora para que conseguíssemos reproduzi-la.

Para esta aula, estava previsto a exploração dos conteúdos acerca das viagens ao interior do continente africano do século XIX, bem como a Conferência de Berlim, realizada entre Novembro de 1884 e Fevereiro de 1885. Assim, iniciámos a nossa exposição oral abordando a forma de como os países europeus desenvolveram o seu domínio colonial. Neste sentido, mencionámos que o domínio fazia-se sentir na política, na economia e na cultura, onde era imposto às populações indígenas os modos de vida europeus, as línguas europeias e as religiões europeias. Tendo em vista a ilustração do que estava a ser aludido, projectámos a imagem³⁵⁰ de um nativo da colónia alemã da África do Sudoeste, território correspondente à actual Namíbia, onde era possível observar que o vendedor de jornais vendia cinco edições diferentes, mas todos em língua alemã. Neste momento, reiterámos aos alunos que os povos europeus do século XIX sentiam-se superiores aos povos africanos, sublinhando, uma vez mais, que este tipo de discurso e pensamento são altamente preconceituosos e racistas.

Concluída esta exposição e consequente análise da imagem projectada no quadro, questionámos a turma se existia algum tipo de dúvida. Como não foi levantada qualquer questão, avançámos para o próximo *slide* da apresentação *Power Point*, introduzindo a temática da Segunda Revolução Industrial e como esta gerou uma maior procura de mercados para escoar os produtos fabricados nos países industrializados, mas sobretudo uma maior procura de matérias-primas para alimentar as indústrias destes países. Referimos que foi neste âmbito, na procura de recursos e mercados para escoar os produtos, que os países europeus voltaram as suas atenções para o interior de África durante o século XIX.

Para introduzir a temática das viagens de exploração ao interior do continente africano, projectámos um mapa onde mostrava a ocupação efectiva europeia em África até meados de 1879. Em conjunto com a turma, foi possível concluir que a ocupação europeia fazia-se sentir apenas na linha costeira, não existindo, segundo o mapa, qualquer tipo de ocupação europeia no interior do continente africano. Deste modo, referimos que foi no âmbito de conhecer os recursos existentes em África e alargar os domínios territoriais europeus que surgiram as viagens de exploração ao interior do referido continente. Indicámos que as mesmas iniciaram-se um pouco antes da segunda metade do século XIX, com David Livingstone, mas que, para além deste explorador, existiram

³⁵⁰ Vide Anexo 7, p. 248.

outros como Henry Morton Stanley ou Pierre Savorgnan de Brazza, referindo a fundação de Brazzaville, na República do Congo, pelo último.

Contudo, o grande objectivo na temática das viagens de exploração era, para além de levar os discentes à compreensão das razões para as mesmas terem ocorrido, o estudo das viagens de exploração portuguesas. Neste sentido, iniciámos o nosso discurso com o tema da viagem de Alexandre Serpa Pinto, referindo que o mesmo partiu de Benguela com Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, em 1877, mas separou-se dos seus companheiros de viagem no Bié após desentendimentos sobre o objectivo da missão. Brevemente, referimos que Alexandre Serpa Pinto era simpatizante das ideias de Luciano Cordeiro e que ambos pretendiam ligar Angola e Moçambique por terra. Assim, foi com este propósito que Alexandre Serpa Pinto partiu do Bié: chegar a Moçambique. Contudo, não conseguiu completar a sua missão com sucesso, tendo chegado a Durban, possessão britânica na altura, em 1879.

Já sobre as explorações de Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, referimos que, após se separarem de Serpa Pinto, exploraram o interior africano, nomeadamente as bacias dos rios Zaire e Zambeze e que, em 1884, receberam a missão de ligar Angola e Moçambique por terra. Deste modo, partiram de Moçâmedes, sul de Angola, em 1884, chegando a Quelimane, território moçambicano, no ano seguinte. As viagens de exploração portuguesas foram ilustradas com mapas e fotografias que os alunos puderam observar e analisar em conjunto connosco.

Após o estudo das viagens de exploração portuguesas ao interior de África no século XIX, questionámos os discentes se tinham algum tipo de dúvida. Não tendo sido levantada nenhuma questão, restava tratar apenas a Conferência de Berlim. Assim, indicámos que, para resolver as tensões sentidas entre as nações europeias nos finais do século XIX, motivadas pela disputa dos territórios africanos, o chanceler alemão Bismarck promoveu uma conferência entre 14 nações (as mesmas estavam explicitadas na apresentação *Power Point*). Referimos que esta Conferência reuniu sobretudo nações europeias, mas teve também a participação de nações de outros pontos do globo, como os Estados Unidos da América, tendo justificado aos estudantes a presença desta na Conferência de Berlim. Para além do mencionado, voltámos a reforçar o principal assunto discutido na Conferência de Berlim, isto é, a partilha dos territórios africanos pelas potências europeias e a definição das fronteiras destes mesmos territórios, além de ter referido os outros pontos discutidos na conferência (a navegação nos rios internacionais,

a legislação contra o comércio de escravos e a regulação do comércio na zona do Golfo da Guiné).

Aqui chegados, restava apenas tratar um dos princípios saídos da Conferência de Berlim, o princípio da ocupação efectiva, assim como analisar um mapa onde indicava a divisão de África entre as potências europeias após a Conferência de Berlim. Neste contexto, pedimos ajuda a um voluntário para ler a definição do princípio de ocupação efectiva que estava presente na apresentação *Power Point*. Uma aluna voluntariou-se para ler, mas começou por ler bastante baixo, ao qual pedimos para ler um pouco mais alto, se a mesma não se importasse.

Após a leitura da estudante, questionámos os restantes discentes se tinham compreendido o conceito lido pela colega. Como alguns alunos responderam negativamente, explicámos como é que o mesmo se operacionalizava *de facto*. Fazendo um comparativo com o direito histórico de ocupação assente na descoberta dos territórios, referimos que, após a Conferência de Berlim, a posse de colónias era apenas garantida se um país conseguisse ocupar efectivamente um território, sendo que este *efectivamente* teria de se traduzir numa ocupação militar de determinada região, na administração política ou através da aquisição de direitos de exploração económica.

O final da aula ficou reservado para a observação e análise de um mapa de África que indicava os domínios coloniais europeus após a Conferência de Berlim. Durante a análise do mapa mencionado, referimos que a divisão dos territórios realizada a *régua e esquadro* pelos europeus não teve em conta a geografia local, as populações e as diversas organizações políticas existentes no terreno. Ademais, o princípio de ocupação efectiva beneficiava os países maiores uma vez que possuíam mais cidadãos para ocuparem novas terras, mas também favorecia os Estados-nação mais fortes industrialmente e financeiramente.

Restando apenas cerca de cinco minutos para o término da aula, indicámos aos estudantes para realizarem a pergunta três presente na página 19 do manual. Após corrigirmos oralmente a pergunta, e antes de os estudantes arrumarem os materiais nas mochilas, pedimos para realizarem a pergunta um da mesma página em casa. De seguida, demos a aula por terminada.

Por fim, gostaríamos de referir que durante a aula estivemos a advertir constantemente três alunos, dado que se encontravam muitas vezes distraídos, a conversarem entre si. No decorrer da aula, sentimos necessidade de parar o nosso discurso durante alguns segundos para que os mesmos compreendessem que estavam a perturbar o ambiente de sala de aula. Contudo, os discentes mostraram-se despreocupados e mantiveram o seu mau comportamento até ao fim da aula. Não obstante, a professora cooperante interveio depois da restante turma sair: pediu aos três alunos para se manterem na sala, teve uma pequena conversa com estes e escreveu um recado no caderno de cada um para ser lido e assinado pelos Encarregados de Educação.

2.1.5. Quinta aula leccionada³⁵¹

No dia 19 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa quinta aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 12 horas, chegámos cerca de vinte minutos antes da hora aguardada, de modo a poder efectuar o levantamento das mini-fichas de avaliação³⁵² na reprografia.

Logo após efectuarmos o levantamento das mini-fichas, dirigimo-nos à sala dos professores para nos encontrar-mos com a professora Adélia Prata. Contudo, este encontro não foi possível, tendo ficado a ultimar alguns detalhes para a sessão até perto das 12 horas. Com o aproximar da hora da aula, dirigimo-nos ao pavilhão C, onde se situa a sala número 12. À entrada do referido pavilhão, requisitámos um comando à auxiliar de acção educativa e encaminhámo-nos para a sala de aula, onde já alguns alunos esperavam pelos seus professores.

Deste modo, a entrada na sala de aula efectuou-se à hora exacta, 12 horas, com a maioria dos discentes a entrarem na sala ao mesmo tempo que o professor estagiário. Enquanto pedíamos à turma para se sentarem nos respectivos lugares e fazerem silêncio, escrevemos o sumário no quadro para que os estudantes pudessem anotá-lo nos seus cadernos diários. Entretanto, a professora cooperante Adélia Prata chegara à sala de aula

³⁵¹ Vide Anexo 8, p. 249.

³⁵² Vide Anexo 34, p. 287.

juntamente com a nossa colega de Mestrado em Ensino de História, Constança Torres, que se juntou para assistir à sessão.

Com a chegada da professora Adélia Prata à sala de aula, pudemos reproduzir a pequena apresentação *Power Point* que tínhamos preparada para esta sessão. O tema da aula prendeu-se com o Ultimato britânico a Portugal em 1890, sendo que tínhamos planeado que esta temática ocuparia cerca de 20 minutos de aula, restando os outros 30 minutos para a realização da mini-ficha.

Após termos questionado a turma se já tinham copiado o sumário para os seus cadernos diários, apagámos o mesmo do quadro e desligámos as luzes do tecto, de modo a reproduzir a apresentação *Power Point*. Iniciámos a nossa exposição oral apresentando o tema da aula, tendo mencionado que o mesmo vinha no seguimento das temáticas da aula passada, mais concretamente da realização da Conferência de Berlim.

Assim, questionámos a turma sobre o que tínhamos aprendido na aula passada, tentando assim realizar um resumo da aula passada em conjunto com os discentes. No geral, a turma respondeu bem a este exercício, conseguindo enumerar, por tópicos, os assuntos abordados na aula anterior. Ainda assim, para consolidar conhecimentos e esclarecer possíveis dúvidas para a realização da mini-ficha, efectuámos uma breve síntese da aula anterior.

Com a conclusão da referida síntese, questionámos a turma se tinham alguma questão, surgindo duas dúvidas que foram prontamente respondidas. Em seguida, aprofundámos o tema desta sessão, o Ultimato britânico a Portugal em 1890, voltando a atenção da turma para a Conferência de Berlim e para um princípio fundamental saído da mesma. Questionámos a turma qual era princípio, lembrando que o trabalho de casa prendia-se com essa questão. Na aula passada, a 12 de Outubro de 2022, tínhamos pedido aos alunos que respondessem à pergunta número um, presente na página 19 do manual, que abordava o princípio da ocupação efectiva. Apesar de não termos obtido muitas respostas por parte da turma, quando mencionámos oralmente *princípio da ocupação efectiva* e questionámos o seu significado, obtivemos respostas de boa qualidade.

Para concluir esta temática, mencionámos que Portugal foi um dos grandes derrotados da Conferência de Berlim, uma vez que, com o princípio de ocupação efectiva em vigor a partir de 1885, não conseguia rivalizar com outras nações europeias como a Alemanha ou a Inglaterra. Ainda assim, sublinhámos que existiam políticos em Portugal

que tinham esperança em ocupar os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique, sonhando em criar um grande território colonial português em África.

De seguida, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, onde era visível um mapa³⁵³ com as rotas das viagens de Alexandre Serpa Pinto e de Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, sendo que este mapa já tinha sido observado e escalpelizado na aula anterior. Ainda assim, serviu como ponto de partida para mencionarmos que, ainda durante a Conferência de Berlim, Portugal, através da recém-criada *Sociedade de Geografia de Lisboa* (por esta altura ligámos, por instantes, a luz do quadro para escrever o nome da referida sociedade no quadro e o respectivo ano de criação da instituição) enviava exploradores, pessoal administrativo e pessoal militar para consolidar a presença portuguesa nos territórios situados entre Angola e Moçambique de modo a poder, de facto, aspirar à posse dos mesmos. Ademais, acrescentámos que, com o consolidar da presença portuguesa nestas geografias, a *Sociedade de Geografia de Lisboa* apresentou, em 1887, a *Carta da África Meridional Portuguesa*, isto é, um mapa das zonas que Portugal pretendia ocupar. Mencionámos à turma que podiam ver a respectiva carta na página 18 do manual, chamando à atenção para o facto de as zonas que Portugal pretendia ocupar estarem assinaladas a cor-de-rosa, daí o documento ter ficado conhecido na História como *Mapa Cor-de-Rosa*.

Para concluir as matérias desta sessão, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point* e percebemos que tinha vindo a acumular um erro extremamente grave: não tínhamos vindo a questionar a turma se existiam dúvidas ou questões referentes à temática do *Mapa Cor-de-rosa* ou qualquer outra temática. Ainda que não sirva de desculpa, nesta sessão sentíamos-nos pressionados com o factor tempo dado que os discentes tinham um instrumento de avaliação importante para realizar.

Neste sentido, ao trocarmos de *slide* da apresentação *Power Point* e com o iniciar o discurso expositivo, apercebemo-nos do descrito anteriormente. Contudo, tentámos com que esta contrariedade não nos afectasse e procurámos a sua correcção. Referimos à turma que os interesses portugueses em África esbarravam nos interesses ingleses, nomeadamente nos interesses de Cecil Rhodes. Apresentámos uma fotografia do homem de negócios inglês e mencionámos a sua ligação com a Companhia Britânica da África do Sul. Também referimos que, em 1888, Rhodes comprou direitos de exploração

³⁵³ Vide Anexo 9, p. 251.

económica dos territórios correspondes à colónia britânica da Rodésia, indicando à turma, através do documento três presente na página 19 do manual, onde se situava este território (para esta pequena análise do mapa ligámos a luz do tecto da sala de aula durante alguns instantes). Acrescentámos ainda que Rhodes pretendia ligar a cidade do Cairo à Cidade do Cabo com uma enorme linha ferroviária, o que novamente chocava com os interesses portugueses, pois se Portugal ocupasse os territórios entre Angola e Moçambique, a linha de ferro inglesa teria obrigatoriamente de passar por territórios portugueses.

Por último, referimos que o governo britânico foi rejeitando consecutivamente a proposta portuguesa, apresentando em 1890 um Ultimato a Lisboa. Após definirmos o conceito *Ultimato* oralmente, ligámos a luz do tecto e pedimos à turma que abrisse os manuais na página 29. Pedimos também a ajuda de um voluntário para a leitura do conceito *Ultimato* presente na referida página, tendo sido correspondido com vários discentes a quererem participar na leitura. No entanto, apenas podíamos escolher um, tendo escolhido uma aluna. Esta realizou uma boa leitura, se bem que num tom baixo. Após a leitura do conceito, questionámos a turma se tinham compreendido o mesmo, não tendo sido levantada qualquer questão.

Para terminar os conteúdos previstos para a aula quinta aula leccionada, mencionámos que, após o Ultimato britânico, Portugal acaba por retirar tropas e populações das áreas que pretendia ocupar entre Angola e Moçambique, o que causou uma forte contestação à monarquia e despertou um forte sentimento nacionalista face ao Império Britânico.

Por fim, voltámos a questionar a turma se existiam dúvidas sobre a matéria. Neste espaço surgiram três questões, todas elas com elevado grau de pertinência. As dúvidas centravam-se essencialmente em torno do mapa *Cor-de-Rosa*, precisamente na parte da sessão onde não questionámos a turma se existiam dúvidas acerca do aludido. Agradecemos aos alunos pelas perguntas efectuadas e fizemos com que as mesmas fossem respondidas. Após este momento, voltámos a perguntar à turma se existiam dúvidas, reforçando que este era o espaço ideal para colocar questões. Aos alunos que levantaram questões previamente, questionámos se as suas dúvidas estavam completamente esclarecidas.

Após verificarmos que não existiam mais dúvidas, tirámos de dentro de uma mica as mini-fichas de avaliação. Verificámos no relógio que ainda faltavam 25 minutos e rapidamente as distribuímos pela turma. Enquanto esta distribuição se procedia, dávamos algumas instruções oralmente: os alunos podiam consultar o manual para a realização do instrumento de avaliação, o mesmo era individual e, sobretudo, sublinhámos a importância de ler as perguntas colocadas de forma correcta e ponderada. Tentámos colocar os estudantes à vontade na questão do tempo, dizendo que ficaríamos mais 10 minutos na sala se assim fosse necessário.

Após distribuirmos as mini-fichas por todos os discentes, a turma fez um enorme silêncio e concentrou-se na tarefa. Entretanto, a professora Adélia Prata alertou-nos para a situação de um aluno com NEE, no sentido em que talvez o mesmo precisasse de algum acompanhamento durante a prova. Deste modo, dirigimo-nos ao aluno e perguntamos-lhe se estava tudo bem, tendo o discente levantado uma questão, prontamente respondida por nós. Em seguida, dissemos ao aluno para continuar a prova e que já voltávamos ao seu lugar.

Assim, demos mais algumas voltas pela sala, com os alunos a mostrarem-se muito concentrados nas suas tarefas. Voltámos a perguntar ao discente com NEE se estava tudo bem, tendo o mesmo respondido afirmativamente. Durante o resto da prova, foram surgindo algumas dúvidas que foram prontamente esclarecidas. Com o aproximar do fim da aula, alguns estudantes começavam a entregar o seu trabalho. Antes de qualquer discente entregar efectivamente o seu instrumento de avaliação, perguntámos se desejava reler a prova e se a mesma tinha corrido bem.

Às 12 horas e 50 minutos demos permissão aos alunos que já tinham terminado para saírem da sala com o mínimo de barulho possível, de modo a respeitar o trabalho dos restantes colegas. Contudo, os alunos levantaram-se de forma desordeira, tendo existido necessidade de elevar o tom de voz para pedirmos silêncio e calma ao sair. Restaram apenas três discentes em sala de aula, tendo transmitido a estes que tinham mais 10 minutos para terminar a prova. Estes alunos foram terminando as mini-fichas e entregando as mesmas, terminando desta forma a nossa quinta aula leccionada à turma do 9ºB.

2.1.6. Sexta aula leccionada³⁵⁴

No dia 25 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa sexta aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 14 horas, chegámos cerca de quinze minutos antes do início da sessão para o habitual encontro com a professora Adélia Prata na sala dos professores.

Chegados a este espaço, esperámos alguns minutos pela professora Adélia Prata, dado que a professora ainda não tinha terminado a sessão do 9ºA. Deste modo, realizámos uma breve revisão aos conteúdos que iríamos leccionar, assim como tomámos contacto com outros professores da EBAAL. Assim que a professora Adélia Prata chegou a este espaço, dirigimo-nos à mesma, existindo um momento de saudável confraternização.

De seguida, dirigimo-nos para a sala número 19, localizada no pavilhão D, onde habitualmente requisito um comando à auxiliar de acção educativa para o projector à entrada do mesmo. Contudo, para esta sessão não foi necessário, dado que a professora Adélia Prata já se encontrava na posse de um comando. Assim, professor estagiário e professora cooperante encaminharam-se para a porta da sala, onde já esperavam alguns discentes.

A entrada na sala de aula efectuou-se dentro da hora prevista no horário, com a maioria dos alunos a entrarem ao mesmo tempo dos professores. Contudo, os estudantes produziam muito ruído, tendo havido necessidade de intervirmos junto destes para se sentarem e cessarem o barulho. Assim que a turma fez silêncio, ditámos o sumário e apresentámos o tema da aula: os antecedentes da Primeira Guerra Mundial.

Antes de iniciar efectivamente as temáticas desta aula, questionámos a turma se tinham alguma dúvida, não tendo surgido nenhuma interpelação. Deste modo, iniciámos a nossa exposição oral, tendo como auxílio à oralidade uma apresentação *Power Point*. Indicámos aos alunos as páginas do manual onde estariam as matérias correspondentes à sexta sessão, mas o recurso didático utilizado nesta aula foi essencialmente a apresentação *Power Point*.

³⁵⁴ Vide Anexo 10, p. 252.

Assim, o início dos conteúdos prenderam-se essencialmente com as matérias referentes à aula anterior, isto é, o mapa *Cor-de-Rosa* e o Ultimato britânico de 1890. Questionámos a turma sobre o que sabiam sobre estes temas, sendo que obtivemos por parte dos discentes algumas respostas com qualidade. Com uma pequena ajuda vinda da nossa parte, conseguiram articular algumas ideias importantes sobre as temáticas da aula passada. Não obstante, ao avaliarmos que ainda existiam dúvidas sobre os conteúdos abordados, resolvemos realizar um breve resumo da sessão anterior, tendo o cuidado de parar o discurso para questionar os discentes se estávamos a ser claros e se estavam a compreender o transmitido.

Findada esta questão, iniciámos efectivamente as matérias referentes a esta aula, relembrando a turma de que, apesar da Europa se encontrar numa situação de supremacia face ao resto dos outros continentes, com maior superioridade tecnológica, maior capacidade industrial, comercial e económica, verifica-se a existência de tensões entre as principais potências europeias. Antes de referirmos alguns exemplos de tensões entre as potências europeias no início do século XX, pedimos aos alunos que enumerassem algumas razões para a Europa ser considerada *o centro do mundo* no início do século XX, lembrando-os de que tinham realizado esse exercício na mini-ficha. Os discentes conseguiram enumerar alguns dos factores que conduziram à supremacia europeia no início do século XX, podendo avaliar que, no geral, compreenderam esta temática.

De modo a demonstrar algumas das tensões sentidas entre as nações europeias, remetemos os alunos para a Conferência de Berlim e para o Ultimato britânico a Portugal. Neste sentido, relembrámos os discentes de que a Conferência de Berlim foi convocada para tentar terminar com algumas tensões sentidas entre os Estados europeus, mormente as disputas por territórios coloniais, e que o Ultimato britânico de 1890 aparece na sequência das tensões vividas entre dois velhos aliados, Portugal e Inglaterra.

Após esta pequena exposição oral, perguntámos se alguém tinha dúvidas sobre a matéria. Como não surgiram questões, trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, sendo que deveria ser projectado um mapa³⁵⁵ para análise em conjunto com a turma. Este mapa remetia os estudantes para o quadro político-geográfico europeu antes da Grande Guerra e tinha por objectivo dar a conhecer à turma os diferentes tipos de regimes políticos existentes à época, assim como a extensão dos Impérios que constituíram o velho

³⁵⁵ Vide Anexo 11, p. 254.

continente no início do século XX. Contudo, o projector não estava nas melhores condições, tendo o mapa ficado com uma cor demasiado clara, não sendo perceptível para a turma. Neste momento da aula os discentes dispersaram-se um pouco, uma vez que não conseguiam perceber o que estava projectado.

Ao vermos que o nosso trabalho poderia ficar comprometido com esta situação, tentámos pôr cobro à mesma. Pedimos desculpa à turma pela má qualidade da projecção e fomos mais interventivos na análise da mapa. Deste modo, indicámos o que estava escrito na legenda do mapa, assim como onde fazíamos corresponder os símbolos da legenda no mapa, a fim deste exercício poder ter alguma finalidade pedagógica.

Quando indicámos o que estava descrito na legenda, surgiu um dos conceitos-chave desta sessão: “*autoritarismo*”. Assim, questionámos a turma o que seria este conceito, surgindo respostas bastante sólidas e com muito boa qualidade. Ainda assim, pedimos à turma que copiasse para os seus cadernos uma definição de autoritarismo, definição essa transmitida oralmente por nós. Durante este exercício, alguns discentes encontravam-se distraídos, tendo existido necessidade de pedirmos que se concentrassem por diversas vezes e que cessassem com o ruído. Uma aluna que se encontrava a falar com os colegas interpelou-nos, afirmando que o comportamento não era contabilizado para a nota. Não obstante, lembrámos-lhe de que as atitudes em sala de aula têm um peso de 10% na nota final e podem ser decisivas para um professor atribuir determinada nota. Para além disso, um bom e adequado ambiente na sala de aula, assim como em qualquer outro lugar, deve ser imperativo, tendo a professora Adélia Prata reforçado esta ideia.

Após este diálogo com a aluna, questionámos a turma se tinha alguma dúvida e se estávamos a ser claro na nossa exposição. Questionámos igualmente se tinham compreendido o conceito de “*autoritarismo*”, tendo a turma respondido afirmativamente. Deste modo, passámos para o momento seguinte da sessão, onde foi realizada a análise do mapa que se encontrava em projecção, levando aos alunos à compreensão de que o Ocidente europeu, em 1914, era marcado sobretudo por democracias liberais, enquanto na Europa Central e Oriental os regimes existentes em 1914 eram sobretudo de índole monárquica, com tendências autoritárias. Registava-se a presença de alguns países com Constituição nestas zonas da Europa, mas diferiam das democracias liberais pois eram apoiados por uma aristocracia de grandes proprietários e pelos poderes militares.

Antes de trocarmos de *slide* da apresentação *Power Point*, questionámos a turma se existia alguma dúvida sobre a matéria, não tendo, porém, registado qualquer questão. Deste modo, trocámos de *slide*, entrando efectivamente naquilo a que podemos denominar como as causas da Primeira Guerra Mundial. Assinalámos aos alunos esse mesmo factor e indicámos as páginas do manual onde estavam os conteúdos que iríamos tratar.

Assim, começámos por expor oralmente, com o auxílio de um mapa que se encontrava projectado, os litígios entre alguns Estados-nação, nomeadamente a disputa existente entre a França e a Alemanha pelos territórios da Alsácia e da Lorena. Referimos que estes territórios haviam sido anexados pela Alemanha após a vitória na Guerra Franco-Prussiana, causando assim um forte ressentimento no povo francês. Indicámos no mapa onde se encontram geograficamente os territórios da Alsácia e da Lorena e questionámos a turma se existiam dúvidas sobre o exposto. Apenas uma aluna questionou o que queria dizer a palavra *litígios*, tendo referido que se trata de disputas, contendas, neste caso entre os países, mas que pode ser aplicado noutro contextos, como litígios entre entidades ou entre pessoas.

Após verificarmos que não existiam mais dúvidas, pedimos à turma que acalmasse o seu comportamento, dado que existia algum barulho de fundo. Quando os estudantes finalmente fizeram silêncio, abordámos a intrincada questão do Balcãs, essencial para a compreensão do início da Primeira Guerra Mundial. Deste modo, iniciámos a nossa exposição oral referindo que em 1908 o Império Austro-húngaro anexou o território da Bósnia-Herzegovina, território este com uma grande população de ascendência sérvia. Enquanto estava projectado um retrato do Imperador Francisco José e um mapa³⁵⁶ da região dos Balcãs antes da Grande Guerra, mencionámos que o reino da Sérvia, aliado do Império Russo, protestou veemente contra esta acção e não aceitou formalmente este alargamento territorial. Não obstante, o Império dos Habsburgos não desistiu daquele território, anteriormente administrado pelo Império Otomano, e acabou por adicioná-lo aos seus domínios. Após esta breve exposição, questionámos os discentes se existiam questões, tendo uma aluna levantado uma questão que foi prontamente respondida.

³⁵⁶ Vide Anexo 12, p. 255.

De seguida, voltámos a perguntar aos estudantes se existiam mais questões, não tendo sido levantadas quaisquer dúvidas. Registava-se também algum barulho de fundo, fruto da aproximação do fim da sessão, mas também do desinteresse de alguns estudantes pela disciplina. Ainda assim, conseguimos apresentar as duas guerras balcânicas, contando com a ajuda preciosa de dois *slides* da apresentação *Power Point*.

Por fim, indagámos os estudantes se tinham alguma dúvida acerca das matérias leccionadas nesta sessão. Contudo, não foram levantadas quaisquer questões. Neste quadro, demos a aula por terminada, permitindo que os estudantes arrumassem os materiais nas respectivas mochilas e saíssem da sala.

Registamos que não conseguimos terminar toda a planificação prevista para esta aula, dado que nos faltou tratar uma das causas que conduziram à Primeira Guerra Mundial: as tensões nacionalistas sentidas na Europa. Este tema foi introduzido através das guerras balcânicas, mas não foi referido que outros povos como os polacos e os finlandeses desejavam igualmente a independência dos seus territórios, assim como não foi definido efectivamente o conceito de *nacionalismo*. Ainda assim, assinalamos que, apesar de terem existido alguns focos de ruído ao longo da sessão, a mesma decorreu num ritmo bastante agradável e com demonstrações de uma boa relação pedagógica entre professores e estudantes.

2.1.7. Sétima aula leccionada³⁵⁷

No dia 26 de Outubro de 2022, leccionámos a nossa sétima aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula esta prevista para as 12 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da mesma, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante.

Chegados à sala dos professores, encontrámo-nos imediatamente com a professora Adélia Prata e com a nossa colega de Mestrado em Ensino de História, Alexandra Procópio. Estivemos neste espaço cerca de sete minutos, onde se registou um saudável momento de confraternização entre professora cooperante e mestrandos. Para além da confraternização, pudemos também acertar alguns detalhes relativos à sessão com a

³⁵⁷ Vide Anexo 13, p. 256.

professora cooperante, sendo que a mesma tinha na sua posse uma pequena ficha de avaliação para os estudantes do 9ºB realizarem (as restantes turmas do 9º ano de escolaridade, ministradas pela professora Adélia Prata, cumpriram com o mesmo exercício).

Estando o início da aula a aproximar-se, dirigimo-nos para a sala número 12, localizada no pavilhão C. À entrada do referido pavilhão, requisitámos um comando para o projector à auxiliar de acção educativa, dado que para esta aula tínhamos elaborado uma apresentação *Power Point* para projectar. Após recebermos o comando, encaminhamo-nos para a porta da sala, onde nos esperavam apenas quatro alunos. Assim, no espaço de entrada na sala realizou-se na hora prevista pelo horário, 12 horas, com os poucos alunos que se encontravam à porta. Enquanto estes se sentavam, começámos por tirar o material necessário da mochila e escrevemos o sumário no quadro, fazendo assim um pequeno compasso de espera até que o resto da turma chegasse à sala.

Contudo, e após termos explanado o sumário no quadro, a turma ainda se encontrava muito desfalcada. Deste modo, dirigimo-nos à porta da sala para tentar avistar o resto dos estudantes. Para nosso espanto, os discentes encontravam-se calmamente a subir as escadas, tendo pedido aos mesmos assertividade e rapidez para começarmos a aula. Assim que o último discente entrou na sala, fechámos a porta e dirigimo-nos à turma, considerando inadmissível um atraso de quase 10 minutos. Pedimos aos alunos que chegaram atrasados para anotarem de imediato o sumário nos seus cadernos diários, dado que já tínhamos perdido tempo valioso de aula.

O início da aula foi um pouco conturbado, fruto da demora dos estudantes e do ruído que se fazia sentir. Para agravar esta situação, o facto de termos colocado no sumário “*realização de uma mini-ficha*” trouxe ainda mais desconcentração à turma. Contudo, pedimos aos estudantes para se manterem serenos, referindo que se tratava apenas de uma questão e que estávamos prontos para responder a quaisquer dúvidas.

Após perguntarmos se toda a turma já registado o sumário nos respectivos cadernos diários, apagámos a luz do tecto para que a apresentação *Power Point* se pudesse ver com definição. A nossa exposição oral teve início com a apresentação dos temas abordados nesta aula, assim como um pequeno comentário à imagem³⁵⁸ que se encontrava

³⁵⁸ Vide Anexo 14, p. 258.

projectada no quadro, salientando a importância dos animais na Primeira Guerra Mundial, no caso os cães.

De seguida, iniciámos efectivamente os conteúdos da aula, tendo como pano de fundo um *slide* da apresentação *Power Point* onde era possível observar um retrato de Guilherme II, bem como um mapa referente aos territórios europeus disputados pela França e pela Alemanha no início do século XX, ou seja, a Alsácia e a Lorena. Começámos por questionar os estudantes sobre o que se lembravam da aula passada, tendo os mesmos avançado com algumas linhas gerais dos temas abordados. Não obstante, sentimos necessidade de reforçar a informação transmitida pelos estudantes, tendo realizado uma breve síntese com perguntas dirigidas aos mesmos.

Após este momento, indagámos os estudantes se existiam dúvidas em relação ao aludido, sendo que apenas uma aluna levantou uma questão acerca do conceito “*anexação*”, prontamente esclarecida por nós. Não tendo sido levantadas mais questões, avançámos com o rumo da aula. Trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, onde era possível observar um retrato de Francisco José, Imperador do Império Austro-húngaro, assim como um mapa dos Balcãs, por forma a relembrar-mos os estudantes de alguns eventos ocorridos nesta região entre 1908 e 1913. Neste sentido, mencionámos a anexação da Bósnia- Herzegovina por parte da monarquia dual em 1908, chamando à atenção que neste território se concentrava uma grande população de origem sérvia. Voltámos a questionar a turma se tinha alguma dúvida acerca do referido, porém, não foi levantada qualquer questão.

Para terminar as causas que conduziram à Primeira Guerra Mundial, voltámos a relembrar os estudantes das duas guerras ocorridas nos Balcãs, nomeadamente em 1912 e 1913, e abordámos as tensões nacionalistas sentidas um pouco por toda a Europa. Começámos por mencionar que alguns povos europeus, como os polacos ou os finlandeses, pretendiam a independência dos seus territórios, mas viam-se integrados em grandes impérios multiculturais como o Império Alemão ou o Império Russo. Ademais, a região dos Balcãs era uma zona bastante profícua no que toca a tensões de carácter nacionalista, agravadas no início do século XX pela anexação formal da Bósnia- Herzegovina. Para clarificar o conceito de “*nacionalismo*“, pedimos a ajuda de um aluna para ler, na página 29 do manual, uma definição do mesmo. A estudante cumpriu com o que lhe foi pedido e leu com bastante assertividade bastante positiva. Não obstante, para uma melhor compreensão deste conceito, fizemos uma explicação adicional.

De seguida, questionámos os estudantes se tinham dúvidas acerca do conceito abordado ou sobre as matérias que tínhamos observado. Como não surgiram dúvidas, referimos que, sensivelmente a partir de 1910, começou a sentir-se na Europa um nacionalismo exacerbado, onde eram exaltados os valores de cada nação, mas sobretudo, onde era incitado o ódio às nações consideradas inimigas.

Após este momento expositivo, ligámos a luz do tecto e informámos a turma que iriam realizar a aguardada mini-ficha. Enquanto a distribuíamos pelos estudantes, informámo-los de que dispunham de cinco minutos para terminar a tarefa. Chamámos à atenção para não se esquecerem de colocar o nome e o número de turma. Os discentes realizaram o exercício dentro do tempo estipulado, tendo recolhido as fichas posteriormente. Porém, o verificarmos se estava tudo correcto, observámos que uma mini-ficha não estava identificada, tendo uma aluna assinalado que aquela prova era sua.

O fim da aula aproximava-se, havendo apenas tempo para analisar um gráfico que se encontrava projectado no quadro e que os alunos tinham presentes na página 21 do manual. Este gráfico dava a conhecer os gastos militares, em milhões de libras, da Alemanha, da Áustria-Hungria, do Reino Unido, da Rússia, da Itália e da França entre 1880 e 1914. Num exercício realizado em conjunto, relacionámos datas com eventos estudados em sala de aula, levando-os à compreensão de que, apesar de não existir nenhum conflito na Europa durante este período, existia um clima de *paz armada* pois as nações acima referidas vinham a aumentar consecutivamente os seus gastos em armamento.

Após a análise do gráfico, perguntámos aos estudantes se tinham compreendido os conceitos de “*paz armada*” assim como o de “*corrida aos armamentos*”. Os discentes responderam afirmativamente e, após verificar que não existiam mais questões, dei a aula por terminada.

Reflectindo um pouco sobre esta sessão, podemos afirmar que a mesma foi pouco produtiva a nível pedagógico e didático. Desde o seu início, com os alunos a chegarem bastante atrasados à sala, até às constantes interrupções do nosso discurso com perguntas sobre a mini-ficha. Ao longo da nossa vida profissional teremos de ser mais assertivos com os estudantes de modo a não deixar que os mesmos boicotem as aulas e se furem às suas responsabilidades.

2.1.8. Oitava aula leccionada³⁵⁹

No dia 02 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa oitava aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula esta prevista para as 12 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da mesma, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante.

Quando chegámos à sala dos professores, encontrámos a professora Adélia Prata e a nossa colega de Mestrado em Ensino de História, Alexandra Procópio, que esteve presente durante a sessão. Neste espaço da EBAAL, professora cooperante e mestrandos tiveram um momento de saudável confraternização antes de mais uma sessão à turma do 9ºB.

Com o aproximar-se da hora da aula, dirigimo-nos para a sala número 12, localizada no pavilhão C. À entrada do referido pavilhão, solicitámos um comando para o projector, uma vez que tínhamos uma apresentação *Power Point* preparada para esta sessão e iríamos fazer uso do mesmo. Ao chegar à porta da sala, a maioria dos alunos já nos esperavam. Neste contexto, a hora de entrada na sala número 12 realizou-se dentro do horário previsto, com alguns alunos a manterem as conversas que tinham iniciado no pavilhão ou no recreio. Tentámos que esta situação terminasse o mais depressa possível, pedindo aos discentes silêncio e que anotassem o sumário. Não obstante, ainda faltavam alguns discentes, os quais chegaram à sala cerca de cinco minutos após o horário estipulado.

Com a presença de todos os estudantes na sala de aula, perguntámos se podíamos apagar o sumário do quadro. No entanto, alguns alunos responderam negativamente, o que nos levou a fazer uma breve pausa antes de apagar as luzes do tecto e começar a projecção da apresentação *Power Point*. Enquanto esses estudantes copiavam o sumário para os seus cadernos, começámos por questionar os demais sobre os conteúdos da aula passada, mormente o que tínhamos aprendido na mesma. Apesar de os discentes mostrarem vontade em participar no exercício, as respostas fornecidas pelos mesmos foram de pouca qualidade. Neste sentido, antes de iniciarmos a projecção da apresentação *Power Point*, realizámos uma síntese oral com questões dirigidas à turma acerca dos

³⁵⁹ Vide Anexo 15, p. 259.

conteúdos da aula passada. De registar que as perguntas que dirigíamos à turma eram respondidas com bastante qualidade, assim como observámos o levantamento de novas questões por parte dos estudantes.

Findada a síntese oral sobre a aula passada, questionámos a turma se existiam dúvidas. Uma aluna levantou algumas questões, prontamente respondidas por nós. Após este momento, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, dirigindo a aula para os seus temas centrais: a conclusão dos antecedentes da Primeira Guerra Mundial e a primeira fase deste conflito, a *guerra de movimentos*.

Deste modo, e iniciando a nossa exposição oral sobre os temas desta aula, apresentámos aos alunos as alianças militares do início do século XX. Assim, começámos por relembrar os discentes um mapa³⁶⁰ que tínhamos analisado na sessão de 25 de Outubro de 2022, onde era possível verificar que a Europa, em 1914, encontrava-se dividida politicamente entre democracias liberais e monarquias autoritárias. Neste sentido, referimos que, da mesma forma que podemos afirmar que a Europa encontrava-se dividida politicamente em 1914, também se encontrava dividida a nível militar em dois blocos distintos, a Tríplice Aliança e a Tríplice *Entente*, tendo desenvolvido oralmente este tópico. Enquanto íamos expondo os conteúdos, os estudantes podiam observar um *slide*³⁶¹ da apresentação *Power Point* acerca desta temática.

Após apresentarmos as duas alianças militares do início do século XX, indagámos os estudantes se tinham alguma questão, surgindo apenas uma pergunta que foi rapidamente respondida. De seguida, voltámos a questionar a turma se existiam mais dúvidas. Ao não surgirem mais questões, trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, *slide* este que remetia os alunos para o atentado de Sarajevo, uma vez que continha duas fotografias: a do arquiduque Francisco Fernando e da sua esposa, Sofia Chotek, no dia do seu assassinato, e um retrato de Princip, autor dos disparos que atingiram mortalmente o casal.

Tendo por base as duas fotografias referidas no parágrafo anterior, iniciámos a nossa exposição oral acerca do atentado de Sarajevo de 28 de Junho de 1914. Questionámos a turma que território tinha como capital Sarajevo, tendo os discentes identificado a Bósnia-Herzegovina. Imediatamente questionámos os discentes o que tinha

³⁶⁰ Vide Anexo 11, p. 254.

³⁶¹ Vide Anexo 16, p. 262.

acontecido ao território bósnio em 1908, com grande parte da turma a responderem que, no ano de 1908, o Império Austro-húngaro tinha anexado este território aos seus domínios.

Partindo deste enquadramento, foi possível relacionarmos os eventos ocorridos em 1908 com os verificados em 1914, levando os estudantes à compreensão da realização do atentado que vitimou o arquiduque e a sua mulher. De forma oral, expusemos à turma que, após Francisco Fernando ter escapado a uma primeira tentativa de assassinato nas ruas de Sarajevo, o arquiduque e a mulher dirigiram-se à Câmara Municipal para protestar contra esta acção. Pouco tempo depois, quando realizavam o trajecto para o hospital para visitar os soldados feridos da primeira tentativa de assassinato, Princip disparou em direcção à comitiva, matando o arquiduque e a sua mulher quase imediatamente. Logo após o assassinato do casal, Princip foi preso pelas autoridades austro-húngaras e o Império Austro-húngaro culpa o reino da Sérvia por este acto, afirmando que Princip estava ligado ao grupo nacionalista Mão Negra. A 23 de Julho de 1914, o Império Austro-húngaro, protegido pela Alemanha, faz um Ultimato ao reino da Sérvia, exigindo, entre outros aspectos, que as suas autoridades austro-húngaras investigassem em solo sérvio.

Após esta exposição, perguntámos à turma se existiam dúvidas, não tendo registado nenhuma questão. Deste modo, a aula prosseguiu, tendo trocado de *slide* da apresentação *Power Point*. Neste era possível observar os principais eventos dos primeiros dias de guerra na Europa a nível diplomático, isto é, as datas de declaração de guerra das várias nações. Como a análise desta tabela deveria ser feita em conjunto e a projecção da mesma não se encontra com a melhor qualidade, optámos por ligar a luz do tecto da sala e pedir aos discentes para abrirem os seus manuais na página 22, onde era possível observar a mesma tabela. Num esforço conjunto, analisámos o documento um presente na página mencionada, sublinhando, na conclusão da análise do mesmo, que o incidente ocorrido nos Balcãs a 28 de Junho de 1914 rapidamente desencadeou uma guerra mundial, dado que os diversos países europeus encontravam-se alinhados em dois blocos militares particulares (Tríplice Aliança e Tríplice *Entente*).

Antes de trocarmos de *slide* da apresentação *Power Point*, questionámos a turma se tinha alguma dúvida. Como não surgiu nenhuma questão, trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, entrando na temática da primeira fase da Primeira Guerra Mundial, a *guerra de movimentos*. Contudo, ao perceber que já só tínhamos menos de 10 minutos para terminar a aula e ainda tínhamos de lançar o trabalho de casa, não

desenvolvemos esta temática, relegando-a assim para a próxima aula. Deste modo, acabámos por ligar a luz do tecto e do quadro e realizámos uma breve introdução do conflito. Neste sentido, mencionámos que a Grande Guerra decorreu entre 1914 e 1918, sendo que a mesma foi caracterizada essencialmente por três fases: a primeira fase, correspondente à *guerra de movimentos*, entre Julho de 1914 e, sensivelmente, Novembro de 1914; a segunda fase, correspondente à *guerra de posições* ou *guerra de trincheiras*, entre Novembro de 1914 e 1917; e, por fim, a terceira fase do conflito, que corresponde ao ano de 1918, registando-se um regresso à guerra de movimentos. À medida que íamos introduzindo cada fase da guerra, íamos escrevendo no quadro a informação correspondente para que os discentes pudessem anotar nos seus cadernos diários.

Após verificarmos que todos tinham copiado a informação do quadro para os seus cadernos, perguntámos se podíamos apagar o mesmo, tendo os alunos respondido afirmativamente. Reparámos que faltavam menos de cinco minutos para a aula terminar, tendo apenas tempo para propor o trabalho de casa, trabalho este que consistia numa pequena pesquisa sobre o tema *Trégua de Natal de 1914*. Demos algumas instruções aos alunos sobre a forma de como deveriam entregar os seus trabalhos, nomeadamente o tipo e tamanho de letra a serem utilizados, o espaçamento entre linhas e a obrigatoria apresentação da bibliografia.

Em seguida, questionámos a turma se tinha alguma dúvidas, tendo alguns discentes levado questões acerca do trabalho de casa. Após respondermos a todas as questões, demos por terminada a nossa oitava sessão na EBAAL.

2.1.9. Nona aula leccionada³⁶²

No dia 08 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa nona aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 14 horas, chegámos cerca de quinze minutos antes do início aguardado para o habitual encontro com a professora Adélia Prata.

³⁶² Vide Anexo 17, p. 263.

No entanto, ao contrário do que tem vindo a ser habitual, no dia 08 de Novembro dirigimo-nos imediatamente à sala de aula número 19, em vez de nos dirigirmos à sala dos professores. Assim, o encontro com a professora Adélia Prata aconteceu logo após o término da sessão à turma do 9ºA. Estivemos na sala de aula a ultimar alguns pormenores para a aula, nomeadamente o lançamento das avaliações das mini-fichas realizadas no dia 19 de Outubro de 2022. Para esta aula tínhamos elaborado uma apresentação *Power Point*, e para a projecção da mesma seria necessário requisitar um comando, algo que costumamos fazer à entrada dos pavilhões onde leccionamos. Contudo, para esta sessão não foi necessário dado que a professora Adélia Prata já se encontrava na posse de um comando.

Deste modo, quando chegou a hora da aula, 14 horas, os professores já se encontravam na sala de aula, e os alunos começaram a efectivar a entrada no referido espaço. A maioria dos discentes entrou dentro da hora estipulada no horário, porém, de forma ruidosa e desordenada. Neste sentido, pedimos aos mesmos que se sentassem nos respectivos lugares e fizessem silêncio. Enquanto os estudantes se sentavam, iam surgindo dúvidas acerca do trabalho de pesquisa a ser entregue no dia seguinte. Essas dúvidas prendiam-se essencialmente com a forma de entrega do trabalho, tendo transmitido aos discentes que podiam entregar em mão ou por *e-mail*.

De seguida, anunciámos que tínhamos na nossa posse as mini-fichas realizadas no dia 19 de Outubro de 2022, e que as iríamos distribuir e corrigir de forma oral. Contudo, antes de executarmos esta tarefa, ditámos o sumário para os estudantes, sumário este também presente no primeiro *slide* da apresentação *Power Point* que já se encontrava em projecção.

Após termos questionado os estudantes se já tinham o sumário nos seus cadernos diários, começámos por distribuir as mini-fichas. É de referir que, entre os 17 discentes que realizaram este instrumento de avaliação com consulta do manual, seis obtiveram uma classificação negativa. Após concluirmos a distribuição das mini-fichas, realizámos um breve compasso de espera para que os discentes pudessem rever o trabalho realizado. De seguida, questionámos a turma se havia dúvida, tendo surgido algumas dúvidas entre os estudantes. As questões prendiam-se essencialmente com a classificação obtida, tendo esclarecido todas as dúvidas que os discentes suscitaram. Apenas um aluno pediu para falar comigo no final da aula ao qual anuímos sem qualquer reserva.

Conforme mencionámos, a correcção da mini-ficha foi realizada de forma oral, com o auxílio do manual, ou seja, à medida que cada pergunta era corrigida, íamos indicando as páginas onde podiam encontrar os conteúdos relativos às questões. Após terminarmos a correcção da mini-ficha, questionámos a turma se restavam mais dúvidas, mas não foram levantadas quaisquer questões.

Deste modo, apagámos a luz do tecto e demos início à nossa exposição oral, com o auxílio de uma apresentação *Power Point* da nossa autoria. Contudo, ainda antes de tratar os conteúdos previstos para esta sessão, realizámos uma breve síntese da aula anterior, relembrando aos alunos os conteúdos relativos às alianças militares do início do século XX e ao atentado de Sarajevo de 1914. Para tal, projectámos um *slide*³⁶³ já apresentado na aula passada, que fazia referência às alianças militares europeias do início do século XX.

Terminada esta síntese, questionámos os estudantes se estavam a compreender a matéria, obtendo, na generalidade, uma resposta afirmativa. Deste modo, a aula prosseguiu. Trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, remetendo os discentes para a frente Ocidental da Primeira Guerra Mundial. Neste sentido, referimos que, quando a Primeira Guerra Mundial teve início, as diversas nações tinham a convicção de que o conflito iria terminar rapidamente. Salientámos que a Alemanha, que pretendia uma vitória rápida e determinante sobre a França, pôs em marcha o *Plano Schlieffen*, invadindo a Bélgica e o Luxemburgo. Contudo, acabou por ser travada pela França na Primeira Batalha do Marne, em Setembro de 1914.

Após a Primeira Batalha do Marne, mencionámos que se verificou um fenómeno conhecido para a História como *corrida para o mar*, em que os beligerantes tentaram flanquear-se mutuamente pelo Nordeste francês. Após a primeira batalha de Ypres, entre Outubro e Novembro de 1914, a frente Ocidental encontrava-se totalmente paralisada, obrigando os Comandos militares a mudarem a estratégia. Os soldados começaram a cavar trincheiras desde o mar do Norte até à fronteira da França com a Suíça, e a guerra entrou numa nova fase, conhecida como *guerra de posições* ou *guerra de trincheiras*. Neste tipo de guerra, o principal objectivo passa por capturar as trincheiras inimigas, mas os combates e a vivência nas trincheiras durante a Grande Guerra revelaram-se extremamente difíceis.

³⁶³ Vide Anexo 16, p. 262.

Após esta exposição, perguntámos aos estudantes se tinham alguma dúvida, mas não foram levantadas quaisquer questões. Indagámos se tinham compreendido o motivo pelo qual a primeira fase da Primeira Guerra Mundial ficou conhecida por *guerra de movimentos*, enfatizando que essa denominação deriva do facto de os exércitos realizarem grandes movimentações no terreno, ao contrário do que se observava na segunda fase do conflito, onde os soldados estavam confinados às trincheiras e os avanços eram praticamente nulos.

Em seguida, trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, onde era possível observar uma fotografia de um dos táxis que transportaram tropas para a Primeira Batalha do Marne. Partindo da imagem projectada, mencionámos que, ao ver a capital francesa em risco de ser capturada pelo Exército alemão, o Comando francês requisitou cerca de 600 táxis parisienses para transportar tropas para a linha da frente. Sublinhámos que esta manobra serviu para colocar mais tropas na linha da frente, mas, sobretudo, tratou-se de uma medida de propaganda. Este tópico suscitou a curiosidade dos discentes, que fizeram algumas perguntas acerca deste episódio.

Se anteriormente tínhamos apresentado alguns factos referentes à frente Ocidental, passámos a explicitar também alguns acontecimentos ocorridos na frente Oriental. Assim, através de um mapa que se encontrava projectado, referimos aos alunos que, logo a 28 de Julho de 1914, registaram-se ataques do Império Austro-húngaro ao reino da Sérvia, mas este conseguiu resistir às primeiras investidas. Mencionámos que a Rússia invadiu a zona da Prússia Oriental (tendo apontado com o laser do apresentador onde se situa geograficamente esta região), mas foi derrotada pela Alemanha na batalha de Tannenberg, em Agosto de 1914, e novamente batida na batalha dos Lagos Masúrios, em Setembro de 1914. Por fim, referimos que o Império dos Habsburgos registou uma grande derrota frente ao Império dos Czares na Batalha da Galícia, assim como registámos a entrada do Império Otomano na Primeira Guerra Mundial ao lado da Tríplice Aliança no final do ano de 1914, após anos de estreita ligação entre os Jovens Turcos e a Alemanha.

Após esta exposição, questionámos os alunos se tinham alguma dúvida, não tendo sido levantadas quaisquer questões por parte dos mesmos. Assim, anunciámos à turma que iríamos assistir a uma parte de um documentário relativo à Primeira Guerra Mundial, algo que os alunos se mostraram bastante receptivos. Para esta aula, decidimos trazer um excerto do terceiro episódio da série documental *Apocalypse: World War I*, disponível na

plataforma *Youtube*³⁶⁴. Uma vez que consideramos este documentário bastante elucidativo e rigoroso a histórico, pareceu-nos pertinente partilhá-lo com os discentes. Neste episódio em particular é tratado o conflito nas trincheiras, servindo como introdução para a temática da segunda fase da Primeira Guerra Mundial, a *guerra de posições*, e como uma forma de elucidar os estudantes das condições de vida dos soldados.

Como o documentário já se encontrava incorporado na apresentação *Power Point*, não foi necessária a ligação à internet para a reproduzi-lo. Contudo, tivemos alguns problemas com o som, visto que o mesmo estava a ser emitido pelas colunas do computador e não pelas colunas da sala, como era pretendido. Ligámos um cabo ao computador, mas o som continuou a ser reproduzido a partir do mesmo. Neste momento a professora cooperante Adélia Prata veio ao nosso auxílio e juntos conseguimos fazer com que o som fosse reproduzido pelas colunas instaladas na sala de aula. Todavia, os alunos já tinham perdido o início do documentário e como tal, sugerimos voltar a reproduzir o vídeo do início.

A turma assistiu a cerca de 10 dos aproximadamente 52 minutos que compõem a terceira parte do documentário. A narração do mesmo é feita em língua inglesa e não possui legendas, o que poderia constituir uma dificuldade para alguns alunos e levar ao desinteresse em relação a este recurso didático. Não obstante, a qualidade das imagens e o impacto que estas causaram na turma prevaleceram sobre o possível desinteresse, com os estudantes a mostrarem-se bastante envolvidos e a realizarem diversos comentários sobre o que estavam a assistir.

De seguida, lançámos algumas perguntas à turma sobre aquilo que tinham observado no vídeo por forma a fomentar um pequeno debate, incindindo sobretudo nas condições de vida dos soldados da Primeira Guerra Mundial e na dinâmica de combate. Neste exercício, registámos uma grande participação dos discentes, demonstrando que queriam saber mais sobre o quotidiano dos militares, como eles lutavam, como abriram as trincheiras e como conseguiam permanecer tanto tempo dentro delas. Fizemos com

³⁶⁴ A parte 3 do documentário *Apocalypse: World War I* está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QoBH-0CMUTI> [Consultado em Dezembro de 2022]. De sublinhar que, após o fim da aula, disponibilizei na plataforma *Classroom* os *links* das cinco partes referentes ao documentário.

que as perguntas fossem respondidas, mas também mencionámos aos estudantes que podiam ser eles próprios a construírem o seu conhecimento, nomeadamente com pesquisas sobre o tema em casa, de modo a construírem o seu próprio conhecimento. Apresentámos também disponibilidade para dar a conhecer alguma bibliografia sobre o assunto.

Com o final da aula a aproximar-se e percebendo que não teríamos tempo para terminar os conteúdos relativos à segunda fase da Grande Guerra, realizámos uma breve introdução ao tema. Assim, expusemos à turma que, devido à utilização de certo tipo de armamento como as armas de repetição automática, vulgo metralhadoras, ou a artilharia de campanha, em Novembro de 1914 os beligerantes encontravam-se num impasse e não conseguiam avançar no terreno sem sofrerem enormes flagelações nos seus efectivos. Como resultado, os dois lados em conflito começaram a escavar trincheiras, dando início a uma nova fase da guerra, conhecida como *guerra de posições*, que durou até ao final de 1917.

Enquanto introduzíamos a segunda fase da Grande Guerra, encontrava-se projectado um pombo-correio com uma máquina fotográfica ao peito. Esta imagem despertou uma enorme curiosidade nos alunos, que queriam saber como é que a máquina tirava fotografias, mas também como o pombo-correio sabia onde entregar as suas mensagens. Apenas conseguimos esclarecer uma das duas dúvidas enumeradas, sendo que informámos a discente que levantou a segunda questão que iríamos pesquisar em casa sobre essa temática e a informaríamos na próxima aula. Ainda assim, lançámos o desafio para que a aluna fizesse a mesma pesquisa de modo a realizar um comparativo na sessão seguinte.

Em seguida, questionámos os estudantes se tinham alguma dúvida ou questão inerente aos assuntos abordados em aula. Ao não terem sido levantadas nenhuma questão, demos por terminada a nossa nona aula referente ao ano lectivo de 2022/2023.

Após os alunos saírem da sala de aula, ficámos neste espaço com a professora Adélia Prata e com o discente que pediu para verificar a sua mini-ficha. Sentámo-nos numa mesa com o discente e questionámos quais eram as suas dúvidas, sendo que o aluno queria saber as razões por ter obtido uma nota tão negativa. Utilizando os critérios de avaliação elaborados por nós, justificámos ao aluno as razões por este ter obtido uma nota baixa, mas encorajámo-lo a não desistir de obter uma classificação melhor na próxima

prova. Concluído este pequeno esclarecimento, o estudante saiu da sala de aula, assim como o corpo docente.

2.1.10. Décima aula leccionada³⁶⁵

No dia 09 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa 10ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula esta prevista para as 12 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da sessão, de modo a poder encontrar-nos com a professora cooperante.

Ao chegarmos à sala dos professores, encontrámos imediatamente a professora Adélia Prata e as nossas colegas de mestrado, Alexandra Procópio e Constança Torres. Ficámos neste espaço cerca de cinco minutos, aproveitando um momento de saudável confraternização entre a professora cooperante e os alunos mestrandos.

Com a hora da aula a aproximar-se, encaminhamo-nos para a sala número 12, localizada no pavilhão C. À entrada do referido pavilhão requisitámos um comando para o projector à auxiliar de acção educativa, pois tínhamos preparado uma apresentação *Power Point* para projectar durante a sessão. Alguns estudantes já se encontravam à porta da sala de aula, sendo que a entrada neste espaço ocorreu às 12 horas. Enquanto tirávamos os materiais necessários para a sessão da nossa mochila, alguns alunos aproximaram-se da nossa mesa para efectuarem a entrega dos seus trabalhos de pesquisa. À medida que iam entregando os seus trabalhos, os restantes colegas iam chegando ao espaço de sala de aula, de forma desordenada, causando imenso ruído. Deste modo, houve a necessidade de intervirmos junto destes discentes, pedindo para cessarem o barulho e se sentarem nos seus lugares.

Com todos os alunos sentados, começámos por escrever o sumário no quadro. Enquanto isso, alguns estudantes indicaram-nos que sentiram dificuldades em enviar o trabalho de pesquisa para o *e-mail*, afirmando que o mesmo se encontrava bloqueado. Neste contexto, após escrevermos o sumário, reescrevemos o nosso *e-mail* institucional no quadro para todos terem acesso e poderem entregar os respectivos trabalhos.

³⁶⁵ Vide Anexo 18, p. 265.

Enquanto os estudantes copiavam para os seus cadernos diários o sumário e o nosso *e-mail*, informámos que aceitaríamos os trabalhos de pesquisa até à meia-noite do dia 09 de Novembro de 2022. Referimos também que iríamos imprimir os trabalhos de modo que os estudantes pudessem ter o seu trabalho impresso, avaliado e com o respectivo feedback. No final desta breve explicação, uma aluna levantou a mão, levando-nos a pensar que a mesma tinha uma questão. Contudo, a mesma pediu-nos para nos dirigirmos ao seu lugar para nos mostrar uma cronologia que tinha vindo a desenvolver ao longo do semestre. Esta iniciativa deixou-nos bastante orgulhosos enquanto professores e muito esperançoso no futuro da estudante.

Após este momento, indagámos os restantes alunos se já tinham anotado o sumário nos seus cadernos diários. Quando toda a turma respondeu afirmativamente, apagámos a luz do quadro e demos início à nossa exposição oral, auxiliados por uma apresentação *Power Point*, identificando as temáticas para esta sessão. De referir que, ainda antes de entrarmos efectivamente nas matérias referentes à aula, alguns discentes questionaram-nos se voltaríamos a trazer mais recursos audiovisuais para as aulas, uma vez que tinham apreciado este recurso didático. Contudo, não estava prevista a exibição de nenhum vídeo, mas anunciámos que na próxima aula traríamos um recurso audiovisual para os discentes.

Para além do mencionado, esclarecemos a dúvida que uma aluna colocou na aula anterior relativamente à utilização dos pombos-correio e à forma de como estes se orientavam. A aluna tinha curiosidade em saber como os pombos-correio sabiam o sítio onde entregar as suas mensagens no meio da confusão da guerra. Após uma pequena pesquisa, explicámos à estudante que os pombos-correio possuem o instinto de regressar ao local onde nasceram. Tal como já tínhamos referido em diversas sessões, os pombos-correio foram uma das formas das tropas comunicarem com a retaguarda, nomeadamente quando se viam impossibilitadas de transmitir informações por rádio ou telefone. Por meio de um mapa que se encontrava em projecção, explicámos como as tropas podiam realizar ofensivas no terreno e, se precisassem de comunicar com os Comandos, poderiam fazê-lo através dos pombos-correio. Como estes seres tinham nascido nas linhas da retaguarda, onde os Quartéis-Generais estavam localizados, tinham a tendência de voltar a este destino.

Após verificarmos que todas as dúvidas se encontravam esclarecidas, pudemos iniciar efectivamente a nossa exposição oral, lembrando alguns conteúdos da aula anterior. Para o efeito, apresentámos um *slide* da apresentação *Power Point*, remetendo os estudantes para a primeira fase da Primeira Guerra Mundial, a *guerra de movimentos*. Neste sentido, voltámos a referir que a Alemanha pretendia uma vitória rápida e decisiva contra a França, pondo assim em marcha o *Plano Schlieffen*. Contudo, o avanço alemão foi travado na Primeira Batalha do Marne, ocorrida em Setembro de 1914. Após esta, os exércitos confrontam-se continuamente pelo Nordeste francês, naquela que ficou conhecida como a *batalha para o mar*. Por força do contínuo de artilharia pesada e de metralhadoras capazes de disparar cerca de 500 tiros por minuto, os Comandos decidiram mudar as tácticas de guerra para evitar mais flagelações em larga escala: os dois lados do conflito entrincheiram-se e a guerra entra numa nova fase, denominada por *guerra de posições* ou *guerra de trincheiras*. No que toca à frente Oriental, foram também revistos alguns eventos apresentados na aula anterior como a entrada do Império Otomano no conflito.

Quando terminámos esta pequena síntese referente à aula passada, questionámos os discentes se tinham alguma questão, mas não foi levantada nenhuma dúvida. Em seguida, iniciámos a abordagem à temática da *guerra de posições*, apresentando os principais eventos ocorridos entre 1915 e 1917. Assim, mencionámos que entre Abril e Maio ocorreu a Segunda Batalha de Ypres, onde se registou o uso de gás venenoso em campo de batalha pela primeira vez na História. Tal como tínhamos mencionado na aula anterior, voltámos a referir que que, embora a Alemanha seja conhecida por recorrer a esta táctica com mais frequência, os Aliados também fizeram uso de gases letais durante a Grande Guerra.

Ainda relativo o ano de 1915, referimos que o reino da Itália entrou no conflito ao lado da Tríplice *Entente*, declarando guerra ao Império Austro-húngaro em Maio de 1915. Após esta afirmação, realizámos uma pequena pausa no nosso raciocínio actual para lembrar aos discentes as nações que constituíam as duas alianças militares do início do século XX. Perguntámos à turma quais eram os dois blocos militares existentes e o ano da sua formação, recebendo respostas de excelente qualidade de dois estudantes. De seguida, pedimos à turma para identificar os países que faziam parte da Tríplice Aliança e da Tríplice *Entente*, obtendo novamente respostas correctas dos dois alunos que tinham participado anteriormente.

Após este momento, questionámos a turma se havia alguma dúvida, tendo surgido algumas dúvidas por parte de uma aluna, nomeadamente como é que os soldados conseguiam subir as paredes das trincheiras, o que acontecia se estes não subissem, entre outras questões. Tratámos de esclarecer as dúvidas da discente de uma forma que lhe despertasse ainda mais a curiosidade. De referir que esta discente é a mesma que no início da aula nos chamou à sua carteira para mostrar uma cronologia por si elaborada.

De seguida, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, onde eram abordados os principais eventos ocorridos da Primeira Guerra Mundial referentes ao ano de 1916. Sobre este ano, mencionámos aos estudantes que ocorreu a Batalha de Verdun, uma enorme ofensiva alemã que se estendeu de Fevereiro a Dezembro do referido ano. Destacámos que esta batalha foi a mais longa e uma das mais sangrentas da Primeira Guerra Mundial. Além da Batalha de Verdun, referimos a entrada Portugal na Grande Guerra em Março de 1916, após a declaração de guerra alemã. Mencionámos que Portugal já se encontrava em conflito com a Alemanha desde 1914, quando esta realizou as primeiras incursões nas colónias portuguesas de Angola e Moçambique a partir dos territórios da África do Sudoeste e da África Oriental Alemã. Para que os estudantes pudessem localizar os territórios africanos acima mencionados, pedimos que abrissem os manuais na página 19 e observassem o documento três. Sendo este documento um mapa, os alunos puderam identificar os territórios da África do Sudoeste e da África Oriental Alemã, assim como Angola e Moçambique. De sublinhar que a temática de Portugal na Grande Guerra foi tratada de uma forma resumida, uma vez que será desenvolvida com maior profundidade na próxima aula.

Ainda sobre o ano de 1916, referimos que, na frente Oriental da guerra, a Rússia lançou a Ofensiva Brusilov, entre os meses de Junho e Setembro. Para além da Ofensiva Brusilov, ocorreu a Ofensiva do Somme, lançada pelos britânicos no sector do Somme entre os meses de Julho e Novembro de 1916.

No *slide*³⁶⁶ que estava projectado neste momento da sessão, era possível observar uma imagem que remetia para o funcionamento das trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial, sendo que estava prevista uma análise da mesma. De modo a garantir que todos os alunos conseguiam observar a imagem sem dificuldades, aumentámos o zoom do projectador através do comando e, com o laser do apresentador, fomos analisando cada linha

³⁶⁶ Vide Anexo 19, p. 267.

de trincheira. Este esquema foi bastante útil para ilustrar aos discentes o conceito de *terra de ninguém* e como ela era extremamente perigosa para os soldados (estavam mais expostos aos tiros de metralhadora e artilharia pesada, podiam cair nas enormes crateras de lama provocadas por explosões, ficar presos em arame farpado, pisar uma mina, entre outros perigos).

Após esta exposição oral, questionámos os alunos se tinham alguma dúvida, tendo sido levantadas algumas questões que foram prontamente respondidas. Em seguida, trocámos de *slide*³⁶⁷ da apresentação *Power Point*, remetente aos principais acontecimentos da Primeira Guerra Mundial do ano de ocorridos no ano de 1917. Iniciámos o nosso discurso referindo a entrada dos Estados Unidos da América ao lado da Tríplice *Entente* a partir de Abril após a imposição da guerra naval sem qualquer restrição por parte da Alemanha, assim como a ocorrência da Terceira Batalha de Ypres, ou Batalha de Paschendale, entre Julho e Novembro.

Em seguida, questionámos os estudantes se existiam dúvidas sobre os temas abordados na aula. Como não surgiram dúvidas, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, passando a abordar as condições de vida e o quotidiano dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial. Antes de desenvolvermos o nosso raciocínio, referimos que a vivência nas trincheiras não era algo linear, uma vez que, entre outros aspectos, existiam diversas nações envolvidas, com sistemas de organização e de operar no terreno dissemelhantes. Neste sentido, sublinhámos que a nossa exposição teria por base o quotidiano das tropas portuguesas, o tema deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Começámos por sublinhar que a Primeira Guerra Mundial foi um conflito extremamente duro no que toca às condições de vida dos soldados, mormente a partir do momento em que as tropas se começam a entrincheirar. Para além de terem de lidar com o constante fogo inimigo, os militares tiveram de viver confinados a um espaço exíguo (aludimos à dimensão das trincheiras portuguesas) e num ambiente ao qual não estavam habituados (referimos as condições climatéricas da Flandres e a lama que se formava constantemente no solo). As condições de higiene eram extremamente precárias, levando ao contacto frequente com ratos e pulgas e à contracção de doenças como a sarna ou tuberculose.

³⁶⁷ Vide Anexo 20, p. 268.

Ademais, mencionámos que o quotidiano nas trincheiras era marcado pelo tédio, uma vez que as acções contra o inimigo eram realizadas de forma pontual, e pelo cheiro a putrefacção, o que levava os soldados a fumarem cigarros e a consumirem álcool de uma forma desmesurada. Acerca dos momentos de descanso, mencionámos que os expedicionários ocupavam o seu tempo a escreverem cartas à família ou amigos, iam aos *estaminets* beber a desconhecida cerveja e cortejar jovens francesas, conversavam entre si, faziam a manutenção das trincheiras ou ajudavam a população no amanho das terras. Para finalizar o tema, aludimos a algumas estruturas existentes nas trincheiras, como os abrigos, os Postos de Socorros e o Posto de Observação.

Por forma a ilustrar alguns dos assuntos abordados na exposição oral anteriormente explicitada, projectámos um *slide*³⁶⁸ onde era estavam presentes um cartaz que alertava para perigo do pé de trincheira e uma fotografia de uma trincheira alemã na qual dois soldados exibiam um conjunto de ratos, como se fosse um troféu de caça. Embora tenhamos analisado os dois documentos, a fotografia despertou um maior interesse por parte da turma, sendo que foram feitos diversos comentários e questões acerca da mesma.

Após a abordagem ao quotidiano dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida referente às matérias da aula. Como não surgiram dúvidas e já estava na hora dos estudantes saírem para intervalo, demos por terminada a nossa 10ª sessão referente ao ano lectivo de 2022/2023.

2.1.11. Décima primeira aula leccionada³⁶⁹

No dia 22 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa 11ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula esta prevista para as 14 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da sessão para poder encontrar-nos com a professora cooperante.

³⁶⁸ Vide Anexo 21, p. 269.

³⁶⁹ Vide Anexo 22, p. 270.

Contudo, este encontro só foi possível perto da hora de início da aula, pois o projector da sala 19 estava bloqueado e a professora cooperante tinha estado a tentar resolver esta questão. Como este problema parecia persistir, dirigimo-nos ao pavilhão B de modo a requisitar o comando que permite o manuseamento de todos os projectores existentes na escola. Antes de sairmos da sala de aula, a professora cooperante não nos deu garantias de que conseguiria desbloquear a situação, sentindo-nos desafiados para nos adaptarmos a uma nova realidade.

Após recolhermos o comando no pavilhão B, voltámos ao espaço de sala de aula, onde a maioria da turma já esperava pelos professores à porta. Assim, a entrada na sala de aula realizou-se dentro do horário previsto, com os discentes a produzirem bastante barulho e a permanecerem fora dos seus lugares nos minutos iniciais da aula.

Enquanto retirávamos o material necessário para a aula da nossa mochila, pedimos aos estudantes que se sentassem nos respectivos lugares e serenassem os ânimos. nos seus lugares e fizessem silêncio. Quando a turma finalmente acalmou o seu comportamento, começámos por referir que existiam problemas com o projector e que o corpo docente tinha estado a tentar resolvê-los. Não obstante, os problemas permaneciam e parecia que dificilmente teríamos acesso ao projector durante a aula. Informámos também que tínhamos na nossa posse os trabalhos referentes à pesquisa sobre o tema *Trégua de Natal de 1914* e que os iríamos distribuir assim que os discentes anotassem o sumário nos seus cadernos diários.

Ao passo que ditávamos o sumário, a professora Adélia Prata chegou à sala e tentou auxiliar-nos com a problemática do projector. Contudo, o problema mantinha-se, sendo que tomámos a decisão de prosseguir sem a apresentação *Power Point*. Perguntámos aos discentes se já tinham anotado o sumário, tendo os mesmos respondido afirmativamente. De seguida, distribuímos os trabalhos de pesquisa aos estudantes que os elaboraram (apenas oito alunos dos vinte discentes que compõem a turma do 9ºB realizaram a tarefa).

Após termos dado alguns pareceres acerca dos trabalhos realizados pelos estudantes, e apesar da insistência da professora cooperante, o projector continuava bloqueado. Neste sentido, comunicámos à turma que dificilmente iríamos ter projector durante a sessão e que iríamos trabalhar essencialmente com o manual e o quadro.

Para dar início aos conteúdos programáticos previstos para esta aula, começámos por questionar se havia existia alguma dúvida relativamente aos assuntos abordados na sessão anterior. Uma aluna perguntou sobre a forma como se realizavam os combates durante a segunda fase da Primeira Guerra Mundial e qual a diferença deste tipo de guerra em relação à guerra de movimentos. De maneira a respondermos às questões levantadas pela discente de uma forma mais prática, fizemos uma pequena teatralização. Neste sentido, enquanto andávamos em passos largos pela sala, referimos que a guerra de movimentos é caracterizada por uma grande deslocações das tropas no terreno, ao passo que a guerra de posições (nesse momento sentei-me numa cadeira que se encontrava perto do quadro) baseia-se em combates em que os soldados passavam a maior parte do tempo entrincheirados, estáticos nas trincheiras. Os soldados andavam dentro das mesmas, mas não existiam grandes movimentações no terreno, já que a artilharia e as metralhadoras os obrigavam a permanecer abrigados. Eram realizados ataques às trincheiras inimigas, nomeadamente ao coberto da escuridão da noite, mas para tal era necessário transpor a *terra de ninguém*, uma zona extremamente sensível. Após este pequeno momento, voltámos a questionar os discentes se existiam dúvidas sobre a matéria, mas não foi levantada nenhuma questão.

De seguida, efectuámos uma síntese relativa à aula passada, centrando o nosso discurso na segunda fase da Grande Guerra. Durante esta síntese, a turma mostrou-se bastante distraída e desinteressada, tendo havido necessidade de chamar à atenção dos estudantes para a importância do exercício que estávamos a realizar. Não obstante, boa parte da turma continuou a não prestar grande atenção, tornando esta síntese um exercício algo sofrido.

Após realizar a síntese referente à aula anterior, a professora cooperante Adélia Prata informou-nos de que tinha conseguido desbloquear o projector. Deste modo, retomámos a planificação original da aula e começámos a projectar a apresentação *Power Point* que tínhamos elaborado para a sessão. O tema da aula correspondia à terceira fase da Primeira Guerra Mundial, caracterizada pelo regresso à *guerra de movimentos*. Mencionámos que para esse retorno ter ocorrido, foi fundamental o uso generalizado de tanques, que permitiam o assalto às trincheiras sem sofrer grandes danos (no *slide* da apresentação *Power Point* encontrava-se a fotografia de um tanque Renault FT-17, o primeiro do seu género com uma torre de disparo totalmente giratória), o uso de aviação para a realização de bombardeamento táctico (como postos de comando e de

comunicação), mas sobretudo, a entrada dos Estados Unidos da América no teatro de operações, em Abril de 1917. Referimos que em 1917 o Exército dos Estados Unidos da América tinha um número de efectivos relativamente reduzido, mas que em 1918, após vários recrutamentos, conseguiram colocar cerca de um milhão de homens no teatro de operações europeu.

Após apresentarmos os principais factores que contribuíram para o regresso à *guerra de movimentos* em 1918, perguntámos à turma se havia alguma dúvida sobre os conteúdos abordados. Como não foi feita nenhuma questão, avançámos para a abordagem dos principais eventos ocorridos no ano de 1918. Assim, começámos por referi que a Rússia saiu do conflito depois da assinatura do tratado de Brest-Litowsk, em Março de 1918. Para que os alunos entendessem esta saída do conflito, fizemos referência às revoluções de Fevereiro e Outubro de 1917 e aludimos à reivindicação bolchevista (a saída imediata da Rússia do conflito). Esta abordagem à Revolução Russa foi feita de forma muito sucinta, dado que os alunos terão oportunidade de abordar e desenvolver estes conteúdos com mais afinco noutra subdomínio das Aprendizagens Essenciais do 9º ano.

De seguida, pedimos à discentes que observassem o documento quatro³⁷⁰, presente na página 23 do manual, onde era possível observar um mapa da Europa com as diversas frentes de batalha da Primeira Guerra Mundial. A partir do referido documento, solicitámos aos estudantes para localizarem a frente Oriental no mapa, ou seja, a zona de combates entre o Império Alemão e o Império Russo. Após os alunos identificarem correctamente a frente Oriental, referimos que, com a saída da Rússia da guerra, o Império Alemão pôde concentrar todos os seus esforços materiais e humanos na frente Ocidental. Este esforço culminou com a Ofensiva da Primavera, lançada a partir de Março de 1918, mas que acabou por não ter grandes efeitos práticos. Apesar de o Império Alemão ter capturado uma grande faixa de territórios franceses com esta ofensiva, não conseguiu nem a vitória política (captura Paris) nem a vitória efectiva contra os exércitos inimigos, e acabou por perder o ímpeto por não possuir uma rectaguarda capaz de assegurar material militar e víveres aos seus soldados.

³⁷⁰ Vide Anexo 23, p. 272.

Após esta exposição, perguntámos aos estudantes se existiam questões, tendo sido levantadas algumas dúvidas que prontamente foram respondidas. Em seguida, avançámos para o próximo *slide* da apresentação *Power Point*, continuando a explorar os eventos relacionados ao ano de 1918. Deste modo, referimos que após a Ofensiva da Primavera, o Império Alemão sofreu duas grandes derrotas (Segunda Batalha do Marne, entre Julho e Agosto de 1918, e Batalha de Amiens, em Agosto de 1918).

Posteriormente, mencionámos que os Aliados, após a vitória na Batalha de Amiens, lançaram a Ofensiva dos Cem Dias, entre Agosto e Novembro de 1918. Explicitámos que o reino da Itália obteve uma vitória determinante sobre o Império Austro-húngaro na batalha de Vittorio Venneto, entre Outubro e Novembro de 1918, o que acabou por encerrar a participação do Império dos Habsburgos na Grande Guerra.

Por fim, restava tempo para tratar o Armistício de Compiène, de 11 de Novembro de 1918, o acto que marcou o fim dos combates. Começámos por referir que as delegações dos países Aliados e do Império Alemão começaram por se reunir nas florestas de Compiène, perto de Paris, a partir do dia 08 de Novembro de 1918, com o intuito de pôr fim às hostilidades. Após reuniões muito difíceis, foi assinado um Armistício, a 11 de Novembro de 1918, pondo fim aos combates da Grande Guerra. Questionámos a turma se conheciam o conceito de *armistício*, porém, os alunos responderam negativamente. Ao verificarmos que este conceito era desconhecido aos estudantes, realizámos uma explicitação do mesmo, perguntando no fim se todos tinham compreendido.

Para encerrar a sessão, e como se encontrava projectada uma fotografia da carruagem onde foi assinado o Armistício de Compiène, mencionámos que a carruagem que onde foi assinado o Armistício foi destruída nos últimos dias da Segunda Guerra Mundial a mando do *führer*, Adolf Hitler. Com esta menção à Segunda Guerra Mundial, surgiram algumas questões por parte dos discentes, demonstrando o seu interesse por este período específico da História.

Após respondermos às questões levantadas pelos alunos, questionámos os discentes se tinham mais alguma dúvida. Como não surgiram mais dúvidas, permitimos que os estudantes arrumassem os materiais nas suas mochilas e saíssem da sala, dando por encerrada a nossa 11ª aula na qualidade de mestrandos na EBAAL.

2.1.12. Décima segunda aula leccionada³⁷¹

No dia 23 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa 12ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula esta prevista para as 12 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da sessão para poder encontrar-nos com a professora cooperante Adélia Prata.

Ao chegar à sala dos professores, encontrámo-nos imediatamente com a professora cooperante, havendo um breve período de tempo de saudável confraternização. Com a aproximação da hora da aula, dirigimo-nos para o pavilhão C, onde se situa a sala número 12, espaço onde decorreu a 12ª sessão com a turma do 9ºB.

À entrada do pavilhão C, requisitámos um comando para o projector à auxiliar de acção educativa uma vez que, para esta sessão, tínhamos uma apresentação *Power Point* para ser projectada. Após recebermos o comando, dirigimo-nos à sala número 12, onde já se encontravam a maior parte dos discentes. Deste modo, a entrada na sala de aula realizou-se à hora prevista no horário, embora com algum ruído e desorganização. Neste contexto, pedimos aos alunos que moderassem o tom de voz e se sentassem rapidamente nos seus lugares de modo a iniciarmos a aula.

Com todos os estudantes sentados nos respectivos lugares, começámos por escrever o sumário no quadro. Por esta altura já tínhamos retirado o material necessário para a aula da nossa mochila, sendo que realizámos um pequeno compasso de espera para que os estudantes pudessem anotar o sumário nos seus cadernos diários. Enquanto os discentes executavam esta tarefa, colocámos em projecção a apresentação *Power Point*, sendo que no primeiro *slide*³⁷² da mesma os estudantes podiam observar alguns inválidos da Primeira Guerra Mundial. A imagem, composta por sete homens sem os membros inferiores (apenas um homem contava com uma perna), suscitou um grande interesse por parte da turma, com alguns estudantes a tecerem algumas considerações.

³⁷¹ Vide Anexo 24, p. 273.

³⁷² Vide Anexo 25, p. 276.

Após questionarmos os estudantes se já tinham copiado o sumário para os seus cadernos, iniciámos a nossa exposição oral com uma pequena síntese referente à aula anterior, tendo como foco principal a terceira fase da Primeira Guerra Mundial e os principais eventos ocorridos em 1918. Neste sentido, reforçámos os motivos para a mudança do paradigma de guerra entre 1917 e 1918, mormente a utilização de tanques em campo de batalha, o uso de aviação para bombardeamentos táticos e a entrada dos Estados Unidos da América no conflito. Relatámos igualmente os principais momentos até Novembro de 1918, mês em que foi assinado o Armistício de Pádua, entre os Aliados e o Império Austro-húngaro, e o Armistício de Compiègne, entre os Aliados e o Império Alemão. Findada esta síntese, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida sobre o aludido, mas não foi levantada qualquer questão.

De seguida, avançámos para o próximo *slide* da apresentação *Power Point*, abordando um dos temas previstos para esta sessão, a participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial. Começámos por referir que Portugal entrou efectivamente na Primeira Guerra Mundial em Março de 1916, após o apresamento de navios de bandeira alemã que se encontravam nos domínios portugueses. Não obstante, voltámos a reforçar que o conflito entre Portugal e a Alemanha tinha começado dois anos antes, em África, mas sem uma declaração de guerra formal entre as duas nações.

Após esta pequena introdução, perguntámos à turma se existiam dúvidas. Como não foram levantadas questões, prosseguimos com o nosso discurso, elencando as motivações que fizeram Portugal entrar na Grande Guerra: a defesa e manutenção das colónias africanas de Angola e Moçambique; o aumento do prestígio e reconhecimento internacional do novo regime político, a República; a reafirmação da aliança com a Inglaterra (lembrando o Tratado Anglo-Português, celebrado em 1373); a convicção de que o envolvimento na guerra asseguraria uma participação nas conferências de paz de forma igualitária às restantes nações vencedoras e, por fim, o reforço da posição republicana face à Espanha monárquica e germanófila, e de onde tinham partido, em 1911 e 1912, incursões monárquicas contra o jovem regime.

Enquanto especificávamos os motivos para a entrada de Portugal na Grande Guerra, pedimos aos discentes para especificarem a data da Implantação da República portuguesa. Se inicialmente houve um grande silêncio por parte dos alunos, após serem encorajados por nós a participarem no exercício, indicaram várias datas, mas nenhuma delas estava correcta. Coube-nos esclarecer os discentes sobre a data correcta da Implantação da República Portuguesa, 05 de Outubro de 1910.

De seguida, e como se encontrava projectado um retrato de Aníbal Augusto Milhais, não perdemos a oportunidade para realizar uma breve síntese biográfica daquele que ficou conhecido como o *Soldado Milhões*, o que despertou a curiosidade de muitos estudantes da turma do 9ºB. Após este momento, questionámos a turma se havia alguma dúvida. Embora não tenhamos registado nenhuma questão, antes de mudarmos para o próximo *slide* da apresentação *Power Point*, decidimos realizar uma breve síntese do que havia sido apresentado até então, para que os alunos pudessem reforçar o aprendizado.

Findada a síntese dos conteúdos apresentados até ao momento, e continuando na temática da participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial, mencionámos que as tropas portuguesas receberam um treino curto e despreparado em Tancos e que, no início do mês de Novembro de 1917, os expedicionários do CEP assumiram a responsabilidade do seu sector na zona da zona húmida e pantanosa da Flandres. Não obstante, reforçámos que o teatro de operações africano não tinha sido esquecido pela metrópole, sendo que continuavam a ser enviadas tropas para as colónias de Angola e Moçambique, sublinhando que foi no último território referido onde se registaram mais baixas entre as tropas portuguesas durante a Primeira Guerra Mundial.

Para finalizarmos a temática da participação portuguesa na Grande Guerra, referimos que os portugueses estavam mal preparados para o combate, mal equipados (aludimos ao vestuário utilizado pelos soldados) e viveram em condições desumanas, chamando à atenção da turma para algumas imagens que já havíamos observado em aulas anteriores e que se destacavam neste sentido. Por último, mencionámos que as expedicionários portugueses somaram uma grande derrota na Grande Guerra, nomeadamente na Batalha de La Lys, a 09 de Abril de 1918. Neste momento, chamámos à atenção dos discentes de que este ataque alemão estava integrado na grande operação anteriormente observada, a Ofensiva da Primavera, lançada em Março de 1918, mas que acabou por colapsar por questões de ordem logística.

Após esta exposição, indagámos os estudantes se existia alguma questão sobre a matéria abordada. Uma aluna questionou o que significa a palavra *rancho*, sendo que esta palavra compunha uma legenda de uma fotografia presente no *slide* projectado. Respondemos à aluna que o termo *rancho* refere-se à comida que os soldados consumiam no dia-a-dia e que era confeccionada nas cozinhas, localizadas na linha mais recuada das trincheiras. Para completar a nossa resposta, uma estudante lembrou a colega que existe um prato típico da cozinha portuguesa com o mesmo nome. Não obstante, sublinhámos que os alimentos consumidos durante a Primeira Guerra Mundial eram bastantes diferentes daqueles que compõem o prato típico português mencionado, tendo enumerado alguns produtos alimentares que os expedicionários ingeriram ao longo da campanha.

Em seguida, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, passando a apresentar outros Estados-nação que participaram na Grande Guerra. Deste modo, referimos a participação da Bulgária ao lado dos Impérios Centrais a partir de 1915, a entrada da Roménia no conflito em 1916 ao lado dos Aliados, assim como do Brasil, em 1917, após a imposição da guerra naval irrestrita pelo Império Alemão no Oceano Atlântico. Para além destes três países, fizemos referência à participação do Japão na Primeira Guerra Mundial, justificando a sua entrada no conflito em 1914.

Por fim, restava tratar os custos humanos e materiais da Grande Guerra. Iniciámos o nosso discurso abordando os custos humanos do conflito, referindo que, no que concerne à demografia, após quatro anos de hostilidades, contabilizaram-se mais de oito milhões de mortos e mais de 20 milhões de feridos, sendo que dentro deste universo de 20 milhões de indivíduos, cerca de seis milhões encontravam-se inválidos. Para além dos custos demográficos, a guerra trouxe também custos sociais, sobre os quais também aludimos.

Por forma a ilustrar os custos humanos da Grande Guerra, nomeadamente as transformações físicas e psicológicas dos expedicionários, reproduzimos um pequeno vídeo³⁷³ da plataforma *Youtube* que estava integrado no *slide*. Neste recurso didático, os

³⁷³ O vídeo reproduzido foi apenas um excerto do documentário *Apocalypse World War I: Hell*, nomeadamente do minuto 2:38 ao minuto 3:41 do documentário. Este está disponível na plataforma *Youtube* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=QoBH-0CMUTI&list=PLswuG48OLZuxEgPa7zKDEw99eERKg3uuD&index=3> [Consultado em Dezembro de 2022].

estudantes puderam observar soldados com a cara desfigurada (os denominados *gueules cassées* ou *broken faces*), bem como um soldado com transtorno de stress pós-traumático profundo. É importante mencionar que a turma ficou bastante impressionada com o vídeo e fez várias perguntas sobre o mesmo.

Após respondermos às questões levantadas pelos discentes, trocámos de *slide* da apresentação *Power Point*, passando a abordar os custos materiais da Primeira Guerra Mundial. Neste sentido, mencionámos que, após quatro anos de conflito, França e Bélgica encontravam-se totalmente devastadas. Não apenas as suas cidades e aldeias, mas também os terrenos agrícolas (em algumas zonas os solos foram constantemente bombardeados, apresentando-se agora completamente arrasados, com munições por explodir e com corpos de humanos e de animais em decomposição) e as estruturas de comunicação, como estradas ou pontes. Enquanto aludíamos aos custos materiais da Grande Guerra, os alunos podiam observar no *slide* da apresentação *Power Point* uma fotografia da cidade de Bailleul, situada no norte de França, cidade que foi severamente fustigada por bombardeamentos entre Abril e Julho de 1918.

De modo a finalizar a aula, e querendo consciencializar os discentes para os efeitos que a guerra tem no ser humano, reproduzimos um pequeno vídeo³⁷⁴ sobre a Batalha de Verdun. Enquanto o vídeo era reproduzido, lembrámos os estudantes que esta foi a batalha mais longa e uma das mais sangrentas da Primeira Guerra Mundial. No final do vídeo era possível ouvir, em inglês, um pequeno excerto da obra de Jean Giono, *O Grande Rebanho*. Após a conclusão da reprodução do vídeo, referimos que o escritor francês combateu na Batalha de Verdun, tendo lido de seguida uma tradução do excerto presente neste recurso didático.

No decorrer da leitura, ficámos um pouco emocionados pois começámos a imaginar o sofrimento físico e psicológico a que os expedicionários foram sujeitos. Isso foi visível no fim da leitura do texto, uma vez que apresentávamos a voz um pouco embargada. A turma ficou igualmente impressionada com o excerto, sendo que pedimos para refletirem na problemática da guerra e nos custos económicos, mas sobretudo humanos, que esta acarreta.

³⁷⁴ Este pequeno vídeo está disponível na plataforma *Youtube* através do link https://www.youtube.com/watch?v=t7qS_rpv_cA [Consultado em Dezembro de 2022].

Após este momento, pedimos aos alunos para arrumarem os materiais nas suas mochilas e desejámos uma boa semana a todos, dando assim por terminada a nossa 12ª aula.

2.1.13. Décima terceira aula leccionada³⁷⁵

No dia 29 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa 13ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que a aula estava prevista para as 14 horas, chegámos cerca de 15 minutos antes do início da sessão, de modo a poder encontrar-nos com a professora Adélia Prata.

Contudo, a professora cooperante na sala dos professores não se encontrava na sala dos professores, e com o aproximar da hora da aula, começámos por dirigir-nos para o pavilhão D. Ao chegar ao pavilhão, encaminhámo-nos para a sala número 19, onde habitualmente a sessão ocorre à terça-feira. Neste espaço encontrámo-nos com a professora Adélia Prata, que nos informou que o projector não se encontrava em funcionamento. Apesar de termos comunicado que poderíamos avançar para a sessão sem apresentação *Power Point*, acabámos por trocar de sala de aula de aula.

Assim, a entrada dos docentes no Laboratório Um, igualmente situado no Pavilhão D, realizou-se pouco depois das 14 horas, sendo que nos colocámos perto da porta de modo a poder avisar os estudantes de que a sessão iria decorrer naquele espaço. A entrada dos mesmos foi realizada de forma lenta e com algum barulho, tendo pedido para se sentarem rapidamente para iniciarmos a aula. Enquanto a turma se sentava, ligámos o projector e pedimos para escreverem o sumário, ditado por nós, nos cadernos diários.

Enquanto os discentes terminavam de anotar o sumário, iniciámos o nosso discurso, apresentando as temáticas a serem abordadas na respectiva sessão, nomeadamente as transformações geopolíticas resultantes da Grande Guerra. Nesta sessão estava previsto a abordagem ao Tratado de Saint-Germain-en-Laye, ao Tratado de Sèvres e ao Tratado de Lausanne. Não obstante, antes de entrarmos efectivamente nestas temáticas e desviando-nos, de certa forma, da planificação de aula, apresentámos algumas inovações tecnológicas introduzidas durante a Primeira Guerra Mundial. Para além da

³⁷⁵ Vide Anexo 26, p. 277.

apresentação das inovações tecnológicas, analisámos três cartazes de propaganda militar, assunto que tinha ficado pendente da sessão anterior.

Terminada a abordagem a estes temas, indagámos os estudantes se tinham alguma questão. Como não surgiram dúvidas, começámos por aludir aos conteúdos relativos a esta sessão, iniciando o nosso discurso com uma síntese referente à aula anterior. Assim, retomámos a temática da participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial, tendo mencionado que Portugal entrou efectivamente no conflito em Março de 1916, embora já estivesse envolvido em combates com o Império Alemão em Angola e Moçambique desde 1914. Voltámos a referir as principais razões que conduziram à entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, nomeadamente a defesa das colónias africanas, o aumento do prestígio e reconhecimento internacional da jovem República portuguesa, a reafirmação da aliança com a Inglaterra, a convicção de que um envolvimento na guerra traria uma participação igualitária às demais nações nas conferências de paz e o reforço da posição republicana face a uma Espanha monárquica. Para além do mencionado, fizemos novamente referência ao CEP e à sua participação na guerra. De modo a finalizar a síntese da aula anterior, abordámos de forma breve as perdas humanas e materiais da Grande Guerra.

De seguida, indagámos os discentes se tinham alguma dúvida acerca dos conteúdos apresentados na aula anterior, mas não foi levantada qualquer questão. Neste quadro, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, este já referente às transformações geopolíticas após a Grande Guerra. Ainda assim, antes de iniciarmos efectivamente a abordagem a estas temáticas, e como se tratava de um novo subdomínio do manual (subdomínio I2 *As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra*), realizámos uma breve introdução aos conteúdos a abordar nas aulas seguintes.

Neste sentido, referimos que o período após a Primeira Guerra Mundial foi marcado por grandes transformações na Europa e no mundo. Para além da queda de três grandes Impérios multiculturais (Império Alemão, Império Russo e Império Austro-húngaro), em 1918 o continente europeu encontrava-se totalmente arrasado pela violência dos combates, tendo passado da condição de fábrica de mundo e de credor dos restantes continentes para a condição de devedor (explicitámos os conceitos de “*credor*” e de “*devedor*” por forma clarificar o discurso). Face a este contexto, os Estados Unidos da

América começaram a assumir uma preponderância maior no sector económico e industrial.

Para além do mencionado, referimos que as sociedades também tinham sofrido alterações, nomeadamente nas suas estruturas e nas suas normas morais. A classe média (neste momento da exposição questionámos os alunos se se recordavam das classes sociais emergentes do século XIX, recordando-os que tratámos esta questão numa das primeiras aulas do nosso semestre) começava a ganhar maior preponderância na sociedade em detrimento da alta burguesia e cultura começava a tornava-se acessível às massas através da constante alfabetização. Não obstante, as sociedades pareciam mais violentas do que nunca, apresentando cada vez menos resistência em empregar a força para resolver os seus problemas. De modo a finalizar esta introdução, aludimos às novas correntes artísticas emergentes do pós-guerra (cubismo, fauvismo, expressionismo, abstraccionismo, futurismo e surrealismo).

Após esta pequena introdução dos anos 20, tratámos efectivamente das transformações geopolíticas do pós-Grande Guerra. Para iniciar a abordagem a estes conteúdos, questionámos aos discentes sobre o que se sabiam acerca dos Armistícios assinados em Novembro de 1918 e que colocaram um ponto final dos combates. Apesar de os estudantes não terem mencionado o Armistício de Pádua, que fora referido por diversas vezes em contexto de sala de aula, mencionaram, com grande mestria, a data da assinatura do Armistício de Compiègne.

Em seguida, referimos novamente que a assinatura dos armistícios significava apenas o fim temporário das hostilidades, sendo necessário a assinatura de acordos de paz para a conclusão definitiva do conflito. Assim, e com o auxílio da apresentação *Power Point*, referimos que iríamos observar o Tratado de Saint-Germain-en-Laye, assinado em 1919, o Tratado de Sèvres, assinado em 1920 e, por fim, o Tratado de Lausanne, firmado em 1923. Enquanto aludia aos tratados mencionados, explicitiei os Estados-nação visados pelos mesmos.

No momento seguinte da sessão, começámos por aludir ao Tratado de Saint-Germain-en-Laye, referindo que este foi firmado em 1919 entre a jovem República da Áustria e as potências Aliadas. Mencionámos o principal objectivo do tratado, assim como os países que surgiram após o desmembramento do Império dos Habsburgos (Checoslováquia, Áustria, Hungria e Jugoslávia).

Após esta pequena exposição oral, ligámos a iluminação do tecto da sala e pedimos aos discentes para abrirem os seus manuais nas páginas 21 e 33. Nestas páginas eram disponibilizados dois mapas³⁷⁶, sendo que foi pedido aos estudantes para identificarem as principais transformações geográficas na Europa. Assim, partindo dos dois documentos supramencionados, questionámos os discentes se observavam alguma modificação na região da Europa Central e nos Balcãs, tendo os mesmos respondido afirmativamente. Mediante a resposta dada pelos discentes, questionámos que transformações conseguiam identificar, tendo três discentes participado com grande destaque e brilhantismo. Os mesmos conseguiram identificar as nações que surgiram após o desmembramento do Império Austro-húngaro, assim como os ganhos territoriais de nações como a Roménia ou a Polónia. Este exercício, elaborado em conjunto com os discentes, resultou bastante bem e desembocou numa dinâmica pedagógica muito interessante.

Após a realização deste exercício, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida. Não tendo surgido questões, realizámos um breve resumo do aprendizado de modo a consolidar conhecimentos e dissipar qualquer dúvida entre os discentes. Com esta brevíssima síntese terminada, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, passando a abordar o Tratado de Sèvres, firmado em 1920. Começámos por relembrar os estudantes que o Império Otomano tinha alinhado ao lado dos Impérios Centrais durante a Primeira Guerra Mundial, mas acabou derrotado e acabou por reconhecer o seu insucesso através da assinatura do Armistício de Mudros, em Outubro de 1918. Voltámos a sublinhar que a assinatura de um armistício significava apenas o compromisso do fim dos combates, faltando ainda assinar os acordos de paz entre as nações.

Com o assinatura do Armistício de Mudros, o Império Otomano viu a sua capital, Constantinopla, ser ocupada por britânicos e franceses a partir de Novembro de 1918 (no *slide* projectado encontrava-se uma fotografia dos primeiros contingentes de tropas britânicas que ocuparam Constantinopla). Após a ocupação britânica e francesa, o governo do Império Otomano acabou por entrar em colapso e assinou o Tratado de Sèvres, em 1920, altamente punitivo para o referido Império. Neste quadro, referimos que para além das enormes perdas territoriais que o Império Otomano seria alvo, a maior humilhação imposta aos turcos seria talvez a criação de um Estado arménio e a concessão

³⁷⁶ Vide Anexo 27, p. 279.

de autonomia ao povo curdo, algo que foi imediatamente rejeitado pelos nacionalistas turcos.

Chegados à questão do povo arménio, questionámos os estudantes se estavam familiarizados com o conceito de *genocídio*. Contudo, não obtivemos qualquer resposta ou reacção por parte dos discentes. Neste quadro, definimos este conceito, referindo que por *genocídio* podemos entender como o assassinio em massa de um determinado grupo étnico ou religioso. De seguida, abordámos de forma sintética, o genocídio do povo arménio, um crime perpetrado pelo Império Otomano.

Por fim, restava aludirmos ao Tratado de Lausanne, assinado em 1923. Neste sentido, mudámos de *slide* da apresentação *Power Point*, referindo à turma que, desde a ocupação britânica e francesa, verificou-se uma forte resistência por parte dos nacionalistas turcos. Esta resistência traduziu-se na rejeição do Tratado de Sèvres e numa guerra pela independência do país, travada entre 1919 e 1923. Neste período, os nacionalistas turcos, comandados por Mustafa Kemal Atatürk, um dos líderes da Batalha de Galípoli, derrotaram os franceses, reconquistando as cidades de Mersin, Tarso e Mardin; os arménios em 1920 e os gregos em 1922. Em Julho de 1923, foi alcançada a grande vitória diplomática, com o reconhecimento da Turquia como Estado-nação através da assinatura do Tratado de Lausanne.

Por fim, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida sobre o aludido. Como não surgiram questões, pedimos aos estudantes para arrumarem os materiais nas mochilas e demos por terminada a nossa 13ª aula na EBAAL.

2.1.14. Décima quarta aula leccionada³⁷⁷

No dia 30 de Novembro de 2022, leccionámos a nossa 14ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, sob a supervisão da professora cooperante Adélia Prata e do professor Dr. Miguel Monteiro, coordenador do Mestrado em Ensino de História. Sendo que a aula estava prevista para as 12 horas, chegámos ao estabelecimento escolar cerca de 10 minutos antes do início da sessão de modo a poder encontrar-nos com os docentes na sala dos professores.

³⁷⁷ Vide Anexo 28, p. 280.

Quando chegámos ao referido espaço, a professora cooperante Adélia Prata já se encontrava com as nossas colegas de Mestrado em Ensino de História, Alexandra Procópio, Constança Torres e Ana Rita Mendes, sendo que tivemos um momento de saudável confraternização. O professor Dr. Miguel Monteiro juntou-se a nós minutos depois e, à medida que o início da sessão se aproximava, começámos por nos encaminhar para o pavilhão C, onde está situada a sala número 12.

À entrada do pavilhão onde decorreu a aula, solicitámos um comando para o projector à auxiliar de acção educativa, uma vez que tínhamos preparado uma apresentação *Power Point* para reproduzir ao longo da sessão. Após receber o comando, dirigimo-nos à sala, onde alguns discentes já se encontravam à espera do corpo docente. Deste modo, a entrada na sala de aula realizou-se à hora prevista no horário, com os estudantes a entrarem de forma ordeira, sentando-se rapidamente nos seus lugares e sem grande ruído.

Enquanto os demais estudantes entravam na sala de aula, começámos por retirar o material necessário para a aula da nossa mochila (planificação de aula, computador, manual e apresentador) e pedimos aos discentes para retirarem os seus materiais das mochilas de modo a iniciarmos a sessão. De seguida, escrevemos o sumário no quadro e, enquanto os estudantes o anotavam nos seus cadernos diários, realizámos a chamada oral para verificar as presenças do corpo discente, constatando a ausência de dois alunos.

Após um breve compasso de espera, questionámos os estudantes se já tinham copiado o sumário para os seus cadernos, tendo os mesmos respondido afirmativamente. Neste sentido, avançámos para a apresentação das temáticas a abordar durante a sessão e do corpo docente presente em sala de aula, mormente o professor Dr. Miguel Monteiro. Assinalámos de igual forma a presença das nossas três colegas de Mestrado em Ensino de História em sala de aula.

Em seguida, questionámos os estudantes se tinham alguma dúvida sobre os conteúdos leccionados na aula passada, porém, não foi levantada qualquer questão. Não obstante, antes de abordarmos as temáticas desta sessão, realizámos uma síntese da aula anterior de modo consolidar o conhecimento dos estudantes. Começámos por perguntar aos estudantes o que tínhamos observado na respectiva sessão, registando respostas muito tímidas por parte dos alunos. Neste sentido, aludimos ao desmembramento do Império Austro-húngaro e à assinatura do Tratado de Saint-Germain-en-Laye, em 1919, assim

como às nações que surgiram após a dissolução do Império dos Habsburgos. Para além do Tratado de Saint-Germain-en-Laye, fizemos referência aos Tratados de Sèvres e Lausanne, referentes ao Império Otomano e assinados em 1920 e 1923, respectivamente.

No final da nossa exposição oral, perguntámos aos discentes se tinham alguma dúvida relativamente às matérias da aula anterior. Como não foi levantada qualquer questão, seguimos com o rumo da aula, mudando de *slide*³⁷⁸ da apresentação *Power Point*. Iniciámos a nossa exposição oral passando a abordar os conteúdos referentes à sessão, nomeadamente a assinatura do Tratado de Versalhes. Para tal, lançámos a seguinte questão à turma: “*Quando terminou a Primeira Guerra Mundial?*”. No geral, os discentes responderam de uma forma bastante positiva à pergunta, conseguindo identificar o dia, o mês e o ano (e alguns alunos até a hora exacta) do término da Grande Guerra. Não obstante, não existiu qualquer menção à assinatura do Armistício de Compiène.

Assim, referimos que tal como tínhamos observado anteriormente, a Primeira Guerra Mundial terminou a 11 de Novembro de 1918, com a assinatura do Armistício de Compiène. Contudo, a assinatura do Armistício significava apenas um acordo entre as partes signatárias em como as operações militares teriam um fim, faltando assim a faltar um acordo de paz para colocar um ponto final na guerra. Neste sentido, mencionámos que entre Janeiro e Junho de 1919 estiveram reunidos em Paris delegados de 27 Estados-nação Aliados naquela que ficou conhecida como a Conferência de Paz de Paris. Dentro destas 27 delegações, destacámos um pequeno grupo de nações que ficou conhecido como os *Quatro Grandes*, especificando os países que fizeram parte do mesmo (França, Império Britânico, Estados Unidos e reino da Itália).

De seguida, referimos o principal objectivo da Conferência de Paz de Paris para que os estudantes pudessem compreender de onde surgiu o Tratado de Paz de 1919, comumente conhecido como Tratado de Versalhes. Deste modo, mencionámos que o grande objectivo da Conferência de Paz de Paris prendia-se essencialmente com a discussão das punições a serem aplicadas à Alemanha. Das várias reuniões realizadas em Janeiro e Junho resultou um documento, o Tratado de Paz de 1919, ou Tratado de Versalhes.

³⁷⁸ Vide Anexo 29, p. 282.

Aqui chegados, indicámos a data em que este tratado foi assinado (28 de Junho de 1919) e questionámos os discentes se se recordavam de algum evento importante que tenha ocorrido exactamente neste mesmo dia, mas alguns anos antes. Contudo, a turma não correspondeu da melhor forma ao perguntado, não conseguindo identificar de forma clara o atentado de Sarajevo. Assim, referimos que no dia em que foi assinado o Tratado de Versalhes passavam-se exactamente cinco anos desde o atentado ao arquiduque Francisco Fernando, o grande acontecimento que precipitou a Primeira Guerra Mundial. Ademais, e como se encontrava projectada a primeira página do Tratado de Versalhes, mencionámos que o tratado assinado a 28 de Junho de 1919 não tem a designação de *Tratado de Versalhes*. É assim evocado pois foi assinado na Galeria dos Espelhos do Palácio de Versalhes, local onde Guilherme I foi proclamado Imperador do Império Alemão no ano de 1871.

Para que os alunos pudessem observar a primeira página do Tratado de Versalhes com mais detalhe, fizemos zoom com o comando do projector de modo que a imagem em projecção pudesse ficar perceptível para toda a turma e analisámos a primeira página do mesmo em conjunto com a turma.

De seguida, indagámos os estudantes para verificar se existiam dúvidas, mas não foram levantadas quaisquer questões. Deste modo, mudámos de *slide*³⁷⁹ da apresentação *Power Point*, continuando na temática do Tratado de Paz de 1919. Neste sentido, mencionámos que o Tratado de Versalhes, composto por 440 artigos, impôs algumas condições à Alemanha, a grande derrotada na Primeira Guerra Mundial. Através do mesmo, a referida nação ficou obrigada a devolver os territórios da Alsácia e da Lorena à França, anexados após a vitória alemã na Guerra Franco-Prussiana; teve de abandonar as suas possessões coloniais em África e na região do Pacífico; viu-se no constrangimento de ver o seu Exército reduzido para apenas 100000 operacionais, sem a possibilidade de poder possuir submarinos, aviões ou tanques e, por fim, mencionámos que, com a assinatura do Tratado de Versalhes, a Alemanha ficou obrigada ao pagamento de avultadas indemnizações de guerra e acabou por ser responsabilizada pelo eclodir do conflito.

³⁷⁹ Vide Anexo 30, p. 283.

Após explicitarmos as obrigações impostas à Alemanha, mencionámos que o Tratado de Versalhes foi visto pelo povo alemão, nomeadamente pelos nacionalistas, como uma autêntica humilhação dos Aliados. A dureza das medidas foi despertando sentimentos de descontentamento junto da população, com uma geração de crianças a crescer num ambiente de subjugação. Ademais, no início da década de 20 do século XX, a Alemanha mergulhou numa grave crise financeira, causada pela hiperinflação, e mesmo quando a economia alemã parecia já dar sinais de recuperação, o *crash* da bolsa de Nova Iorque de 1929 voltou a afundar a economia da República de Weimar. Este substrato de caos social e económico acabou por se tornar fértil para o crescimento do populismo e de forças ditatoriais como as de Adolf Hitler, que acaba por ascender ao poder em 1933.

Para terminarmos os conteúdos relativos à sessão, restava escarpelizar a participação portuguesa na Grande Guerra e nas Conferências de Paz. Deste modo, mudámos de *slide*³⁸⁰ da apresentação *Power Point* onde se podia ler a seguinte questão: “A participação na Primeira Guerra Mundial mostrou-se produtiva?”. De forma oral, lançámos a pergunta aos discentes com o propósito de verificarmos se os objectivos e as motivações que a I República portuguesa apresentava para entrar no conflito tinham sido cumpridos.

Antes de apresentarmos a nossa linha de raciocínio, questionámos os estudantes se consideravam que tinha sido proveitoso para Portugal enviar cerca de 105 mil homens para as diversas frentes de batalha tendo em conta os objectivos traçados. Os discentes responderam negativamente, mas não souberam justificar as suas respostas. Deste modo, mencionámos que, tal como referiram, dificilmente podemos classificar a participação portuguesa como profícua, uma vez que no final do conflito, a maior parte do contingente do CEP encontrava-se na retaguarda, a escavar trincheiras sob comando inglês, não tendo assim qualquer influência directa na vitória Aliada. Em África, os desastres militares sucederam-se, sendo que o único ganho territorial de Portugal foi a localidade de Quionga, localizada na província de Cabo Delgado, no norte de Moçambique. Nas conferências de Paz, Portugal obteve um papel secundário na mesa das negociações, contando apenas com dois delegados, e foi preterido pela Espanha, potência neutral e germanófila, no Conselho Executivo da Sociedade das Nações. No que diz respeito às

³⁸⁰ Vide Anexo 31, p. 284.

indenizações de guerra, Portugal não foi ressarcido pela Alemanha, ficando com uma enorme dívida de cerca de 22 milhões de libras para com o Império Britânico, que tinha custeado os gastos portugueses ao longo do conflito. Por fim, e colocando em perspectiva os custos humanos do conflito, explicitámos que, dos 105000 soldados mobilizados, cerca de 7760 padeceram, sobretudo em Moçambique. Para além dos soldados que não regressaram a casa com vida, perto de 9000 homens ficaram incapacitados e cerca de 6000 foram dados como desaparecidos. Entre o total da força mobilizada, contaram-se 38000 baixas, o que representa cerca de 40% do contingente, um número demasiado elevado para ser comportado pela jovem e turbulenta República. Esta entra em convulsão política, social e económica na década de 20 do século XX e acaba por cair, em Maio de 1926, dando lugar à Ditadura Militar.

Com a nossa exposição concluída, questionámos os discentes se existia alguma dúvida inerente à sessão. Contudo, não foram levantadas quaisquer questões, tendo transitado para o segundo momento da aula, a realização de uma mini-ficha³⁸¹. Começámos por distribuir uma ficha por cada discente, tendo entregue também uma ficha aos professores e colegas de Mestrado em Ensino de História presentes no espaço de sala de aula.

A realização deste instrumento de avaliação processou-se sem problemas de maior, sendo que tivemos o cuidado de acompanhar de perto os alunos com NEE. Quando faltavam menos de cinco minutos para o término da aula, começámos a recolher as mini-fichas dos discentes e, quando terminámos este processo, demos por encerrada a nossa 14ª aula relativa ao ano lectivo de 2022/2023.

2.1.15. Décima quinta aula leccionada³⁸²

No dia 13 de Dezembro de 2022, leccionámos a nossa 15ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que esta aula estava prevista para as 14 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da sessão de modo a poder encontrarmos com a professora Adélia Prata na sala dos professores.

³⁸¹ Vide Anexo 35, p. 289.

³⁸² Vide Anexo 32, p. 285.

Assim que chegámos ao local mencionado, encontrámos a professora Adélia Prata imediatamente, tendo a oportunidade de acertar alguns detalhes antes da aula iniciar. Com o aproximar da hora da mesma, dirigimo-nos para o pavilhão D, onde fica situada a sala número 19.

Tendo em conta que esta aula foi dedicada à realização de um teste sumativo³⁸³ composto por oito questões de verdadeiro ou falso, completar espaços em falta e de questões de resposta aberta, não foi necessário solicitarmos nenhum comando à entrada do pavilhão. À entrada da sala número 19, a maioria dos estudantes já se encontrava presente, sendo que a entrada no espaço de sala de aula realizou-se de forma ordeira e silenciosa.

O teste, elaborado em cooperação entre a professora Adélia Prata e o professor estagiário (foram incluídas duas perguntas preparadas pela professora cooperante e seis perguntas formadas pelo professor estagiário), abordou o subdomínio das Aprendizagens Essenciais *Hegemonia e declínio da influência europeia* e teve a duração de 50 minutos. Coube-nos realizar a vigilância do mesmo em cooperação com a professora Adélia Prata, sendo que ao longo da prova esclarecemos algumas dúvidas que surgiram por parte dos discentes.

A maioria dos alunos conseguiu terminar as respectivas provas em 50 minutos, não obstante, três alunas não conseguiram terminar os seus instrumentos de avaliação dentro do horário estipulado. Neste sentido, concedemos um período de tolerância de 10 minutos para as três discentes terminarem os testes sumativos.

2.1.16. Décima sexta aula leccionada³⁸⁴

No dia 14 de Dezembro de 2022, leccionámos a nossa 16ª aula referente ao ano lectivo de 2022/23 na EBAAL, na qualidade de mestrandos, contando com a supervisão da professora cooperante Adélia Prata. Sendo que esta aula estava prevista para as 12 horas, chegámos cerca de 10 minutos antes do início da sessão ao estabelecimento escolar.

³⁸³ Vide Anexo 36, p. 291.

³⁸⁴ Vide Anexo 33, p. 286.

Quando chegámos à sala dos professores, encontrámos imediatamente a professora Adélia Prata e a nossa colega de Mestrado em Ensino de História, Alexandra Procópio, havendo assim um momento de saudável confraternização entre professora cooperante e mestrandos. Com a aproximação da hora da aula, dirigimo-nos para o pavilhão C, onde está situada a sala número 12, enquanto a professora Adélia Prata dirigiu-se à Direcção da EBAAL para resolver alguns assuntos pendentes.

Uma vez que esta aula foi dedicada à realização de um inquérito sociológico, não foi necessário requisitarmos nenhum comando à entrada do referido pavilhão. À porta da sala número 12, já se encontravam alguns discentes que esperavam pelo corpo docente, sendo que a entrada neste espaço realizou-se no horário previsto. Contudo, a entrada foi bastante tumultuosa, com os alunos a produzirem bastante barulho. Num tom mais assertivo, pedimos que se sentassem rapidamente nos respectivos lugares e acalmassem o seu comportamento pois precisávamos de transmitir algumas informações à turma.

Neste sentido, anunciámos que esta seria a nossa última sessão enquanto mestrandos na EBAAL, tendo os alunos demonstrado alguma tristeza por este encerrar de capítulo. Da igual forma, não conseguimos esconder algum desalento por terminar as aulas com a turma do 9ºB, pois foram um conjunto de alunos que nos conquistaram ao longo destes dois anos de prática lectiva supervisionada. Não obstante, tivemos de ser pragmático e explicar as razões para o término das nossas aulas, além de fazer compreender aos alunos que no próximo ano lectivo estarão noutro estabelecimento escolar.

Após esta comunicação, informámos os estudantes que durante esta sessão iriam preencher os inquéritos sociológicos que tínhamos mencionado no início do semestre, sendo que podiam arrumar os livros nas mochilas. Antes de iniciarmos a distribuição dos inquéritos, pedimos a uma estudante, no caso à delegada de turma, que se dirigisse ao quadro e ditasse para os seus colegas os sumários das aulas anteriores. A estudante acabou por ditar também o sumário desta sessão, sendo que agradecemos o seu esforço e empenho na execução da tarefa.

Com todos os inquéritos distribuídos, questionámos os discentes se tinham anotado os sumários nos cadernos diários. Uma vez que estes responderam afirmativamente, pedimos para que avançassem para o preenchimento dos inquéritos. Nesta sessão estiveram presentes 17 dos 20 alunos que compõem a turma do 9ºB, sendo que um discente encontrava-se a faltar pois estava infectado com COVID-19, e dois estudantes encontravam-se na aula de apoio com a professora Otília Simões (cenário comum às quartas-feiras).

Durante o preenchimento dos inquéritos sociológicos, foram surgindo várias dúvidas por parte dos estudantes, sendo que tivemos a ajuda preciosa da nossa colega Alexandra Procópio para esclarecer todas as questões que os discentes levantaram. Foi também durante o preenchimento dos inquéritos sociológicos que distribuímos um pequeno pacote de gomas a cada estudante, um espécie de *mimo* de final de semestre para a turma.

Quando todos os discentes terminaram o preenchimento dos inquéritos, avançámos para a recolha dos mesmos. Uma vez que ainda faltavam cerca de 10 minutos para o final da aula, pedimos aos estudantes que nos dessem algum *feedback* das aulas leccionadas. Este momento foi bastante participado, com os estudantes a mostrarem-se bastante agradados com a forma como as aulas decorreram. Essencialmente, referiram que apreciaram a maneira como aludimos aos conteúdos e os envolvemos nas matérias abordadas, mas sobretudo, sublinharam a relação pedagógica que fomos construindo ao longo destes dois anos, com maior foco neste semestre.

Alguns dos comentários realizados pelos estudantes foram efectivamente significativos para nós e, por pouco, não conseguimos esconder a emoção. Deixámos algumas palavras de agradecimento à turma por todo o trabalho desenvolvido ao longo do semestre e por nos ajudarem a crescer enquanto indivíduos e professores. Após a nossa intervenção, coube à nossa colega Alexandra Procópio deixar algumas palavras de preço aos alunos.

No final da aula, os estudantes bateram uma enorme salva de palmas, algo que nos deixou ainda mais emocionados. Apenas conseguimos agradecer este pequeno gesto, que muito significou para mim. Após o agradecimento, os alunos retiraram-se da sala de aula, assim como os professores, e a porta da sala número 12 fechou-se. É o encerrar de um capítulo.

2.2. Reunião Intercalar

No dia 14 de Novembro de 2022, participámos na reunião intercalar da turma do 9ºB, que decorreu entre as 10 horas e as 11 horas e 30 minutos, através da plataforma *Google Meet*. A reunião contou com a participação do corpo docente do 9ºB e de uma das delegadas de turma, Hermengarda Lopes. O principal objectivo da mesma prendia-se com a realização de um balanço relativo às actividades desenvolvidas pelos alunos até à data e de que forma se podiam mobilizar estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes para estes.

A reunião foi marcada por dois grandes momentos. No primeiro, onde esteve presente a delegada de turma, realizou-se um diagnóstico do 9ºB e foram elencadas as principais lacunas deste conjunto de alunos. Por diversas vezes foi dada a palavra à discente para que pudesse transmitir a sua opinião acerca dos assuntos abordados.

Já num segundo momento da reunião, onde esteve apenas o corpo docente, foi realizada a acta da reunião, assim como foi observada uma grelha de aproveitamento acerca dos alunos da turma do 9ºB.

2.3. Outras Actividades Pedagógicas

2.3.1. *Quem Conta um Conto Acrescenta Um Ponto*

No dia 18 de Outubro de 2022, tivemos a oportunidade de integrar a actividade da Filosofia Ubuntu, *Quem Conta um Conto Acrescenta um Ponto*, dinamizada pela professora cooperante Adélia Prata e pela educadora social do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, Soraia Salazar. Esta actividade incidiu na turma do 9ºB e tinha como grande objectivo sensibilizar os alunos para o poder das palavras, mais concretamente, a forma como transmitimos factos de outros indivíduos.

No referido dia, chegámos à escola cerca de 10 minutos antes das 14 horas, de modo a podermos encontrar-nos com a professora Adélia Prata na sala dos professores. Contudo, este encontro não foi possível no referido espaço. Perto das 14 horas, começámos por encaminhar-nos para a sala número 19, situada no pavilhão D. Ao chegar ao pavilhão, voltámos a não encontrar a professora cooperante Adélia Prata, sendo que requisitámos a chave da porta da sala número 19 à auxiliar de acção educativa para efectuarmos a entrada com os estudantes.

Assim, a entrada na sala de aula realizou-se à hora prevista no horário, com a maioria dos alunos a entrarem ao mesmo tempo que nós. Esta entrada foi bastante atribulada, existindo necessidade de intervirmos junto dos discentes para se sentarem rapidamente nos respectivos lugares uma vez que esta sessão iria assumir um carácter extraordinário. Entretanto, a professora Otília Simões, que acompanha dois alunos do 9ºB com NEE, chegou à sala, tendo cumprimentado a mesma.

Assim que conseguimos que a turma fizesse silêncio, transmitimos que a presente sessão iria incidir sobre uma actividade da Filosofia Ubuntu, assim como informámos os estudantes que no dia seguinte teriam uma mini-ficha para realizar. Com esta última notícia, os discentes mostraram-se algo ansiosos, existindo alguma agitação dentro da sala de aula. Contudo, tentámos tranquilizar a turma, referindo que a mesma seria com consulta do manual.

De modo a chamarmos a atenção dos estudantes, pedimos que fizessem silêncio para podermos divulgar a matriz da mini-ficha. Os discentes mostraram-se atentos rapidamente, sendo que mencionámos oralmente os temas que a mini-ficha iria abranger, assim como as páginas do manual onde são abordados os conteúdos referidos.

Enquanto expúnhamos oralmente a matriz, a professora cooperante Adélia Prata e a educadora social Soraia Salazar chegaram à sala, tendo cumprimentado ambas. O final da nossa intervenção nesta aula foi para questionar a turma se exista alguma dúvida para a mini-ficha, não tendo surgido questões de grande relevo.

Após este momento, a professora cooperante Adélia Prata e a educadora social assumiram a sessão, tendo iniciado a actividade. Começaram por questionar a turma o que sabiam sobre a Filosofia Ubuntu e, dado que nesta turma existem vários discentes que já estiveram envolvidos noutras actividades do género, existiu uma dinâmica bastante boa entre professoras e alunos. De seguida, a professora Adélia Prata começou por explicar alguns conceitos fundamentais desta corrente de pensamento como a *empatia*, assim como introduziu a actividade à turma, sensibilizando os alunos para a problemática do *bullying*.

Após este momento, as professoras explicaram o próximo passo da actividade: os alunos dirigir-se-iam ao espaço de recreio, em silêncio e, chegados ao referido espaço, deveriam organizar-se em fila. No recreio receberiam mais instruções. Contudo, ao sair da sala, alguns estudantes falavam alto entre si, não respeitando nem as directrizes da actividade nem as outras aulas que estavam a decorrer, tendo havido necessidade de intervir junto destes.

No espaço de recreio, a professora cooperante e a educadora social pediram aos estudantes para se organizarem em fila e foi neste momento que fizemos parte activa da actividade, sendo colocados na fila com os alunos. As primeiras instruções dadas pelas organizadoras foram para estarmos a um braço de distância, fecharmos os olhos e respirarmos de forma devagar e relaxada. Após este momento, que deve ter durado cerca de três minutos, as responsáveis pela actividade dirigiram-se ao último aluno da fila e deram-lhe determinadas instruções, enquanto os restantes continuaram de olhos fechados.

Quando o estudante atrás de nos tocou-nos no ombro, abrimos os olhos e olhámos para este. Contudo, não observámos nada em concreto no aluno, apenas percebemos que estava a tentar conter o riso ao olhar para nós. A professora cooperante e a educadora social indicaram-nos para tocar no ombro da aluna que estava à nossa frente e replicar o que tínhamos observado no discente. Assim que todos terminaram de demonstrar o que tinham observado, as responsáveis pela actividade deram ordem para regressarmos à sala, com os alunos a regressarem de uma forma calma e ordeira.

De volta ao espaço de sala de aula, a professora cooperante e a educadora social pediram ao primeiro aluno e ao último aluno que compunham a fila para se dirigirem ao quadro. Pediram ao aluno que estava em último lugar da fila para reproduzir o que tinha feito inicialmente. O aluno demonstrou, em mímica, como se estivesse a apertar um capacete e a subir numa bicicleta. Pediram também ao outro aluno para demonstrar o que tinha chegado até si, tendo este apenas sorrido.

Com este exercício, a professora cooperante e a educadora social questionaram a turma o que tinha acontecido para a informação se ter perdido entre os estudantes. Os alunos assinalaram que não houve comunicação ou houve má comunicação, com uma aluna, de forma brilhante, a relacionar o ocorrido com a expressão *Quem Conta um Conto Acrescenta um Ponto*. Neste momento foi revelado o nome da actividade e houve um breve momento de debate entre a turma sobre o significado desta expressão.

Com o fim da sessão a aproximar-se, foi lançado um desafio aos estudantes. Este desafio consistiu numa onda de elogios, isto é, um aluno teria de elogiar ou enumerar as qualidades de um colega, e esse colega teria de fazer o mesmo a outro estudante, e assim sucessivamente. Este momento foi bastante emotivo, pois os alunos, ao elogiarem-se, criavam uma espécie de laços entre si, existindo assim um momento de forte cumplicidade e consolidação da auto-estima da turma. Contudo, a actividade teve o seu término, com a educadora social Soraia Salazar a transmitir aos discentes que iriam trabalhar mais alguns pontos desta actividade na aula de Educação para a Cidadania.

2.3.2. A Visita de Estudo ao Teatro, ao Museu Militar de Lisboa e ao Museu da Água

Para além das 16 aulas leccionadas, da participação na reunião intercalar e na actividade da Filosofia Ubuntu, tivemos a oportunidade de integrar e organizar parte da visita de estudo realizada no dia 07 de Dezembro de 2022. Esta visita de estudo, com carácter interdisciplinar, consistiu na visualização da peça de teatro *Auto da Barca do Inferno*, no Castelo de São Jorge, na visita ao Museu Militar de Lisboa e ao Museu da Água. Na mesma integraram todas as turmas de 9º ano, sendo que participaram cerca de 100 alunos e 12 professores, incluindo os quatro professores estagiários de Mestrado em Ensino de História. É importante destacar que, como estivemos a leccionar à turma do 9ºB ao longo do primeiro semestre do ano lectivo de 2022/2023, ficámos responsáveis por acompanhar estes discentes.

Conforme mencionado anteriormente, tivemos um pequeno papel na organização desta visita de estudo, uma vez que ficámos responsáveis de contactar o Museu Militar de Lisboa para reservar o espaço e solicitar um guia para acompanhar os estudantes. Neste sentido, o primeiro contacto com a referida instituição realizou-se no dia 07 de Outubro de 2022, exactamente dois meses antes da visita de estudo ter lugar. A confirmação para a realização da visita de estudo por parte do Museu Militar veio quatro dias depois, e cinco dias antes da visita de estudo se concretizar, reconfirmamos a nossa presença no espaço.

No dia 07 de Dezembro de 2022, a saída da EBAAL realizou-se por volta das 9 horas e 30 minutos. A viagem até Lisboa decorreu sem grandes constrangimentos, com os alunos a demonstrarem um comportamento calmo durante o trajecto. A chegada ao Campo de Cebolas registou-se por volta das 10 horas e 30 minutos, e a partir dessa localização partimos a pé em direcção ao Castelo de São Jorge.

Ao chegar ao Castelo, fomos recebidos por um dos actores da Companhia Teatro do Bairro, que nos encaminhou para o núcleo museológico. A peça de teatro decorreu neste local, com os actores a interagirem com os discentes ao longo da peça, algo que os deixou muito satisfeitos e captou por completo a sua atenção.



Figura 5 – Diálogo entre o *Diabo* e o *Parvo*.

Após o término da peça de teatro, os discentes mostravam-se um pouco cansados e, principalmente, com vontade de comer. Assim, o almoço realizou-se no jardim do Castelo de São Jorge, sendo que permanecemos neste espaço até às 13 horas. Durante o período de almoço, procurámos ter especial atenção à turma do 9ºB, uma vez que este conjunto de estudantes estavam sob a nossa responsabilidade. Antes de nos dirigirmos ao autocarro, realizámos uma chamada para confirmar a presença de todos os alunos da referida turma. Com todos os alunos presentes, quer do 9ºB quer das restantes turmas, voltámos ao Campo de Cebolas, onde o autocarro nos esperava para nos levar a duas localizações distintas: o Museu Militar de Lisboa e o Museu da Água. As turmas do 9ºB e do 9ºE, esta última acompanhada pela nossa colega de Mestrado em Ensino de História, Ana Rita Mendes, assim como quatro discentes de outras turmas e a professora cooperante Adélia Prata ficaram no Museu Militar de Lisboa, enquanto o restante corpo docente e discente prosseguiu em direcção ao Museu da Água.

Ao chegarmos ao Museu Militar de Lisboa, coube à professora Adélia Prata assumir a confirmação e o pagamento da visita. Para o grupo de cerca de 50 alunos foram disponibilizados dois guias pelo museu, tendo a visita de estudo assumido um carácter dirigido. Os alunos foram divididos em dois grupos menores, tendo sido designado para acompanhar o nosso grupo o Sargento-Ajudante Lopes, que, por sinal, foi o mesmo guia que dirigiu a visita de estudo que integrámos no ano lectivo de 2021/2022, esta organizada por antigos colegas de Mestrado em Ensino de História. Este guia, com formação em

conservação e restauro, dirigiu-nos algumas palavras antes de entrarmos no Museu Militar de Lisboa, nomeadamente algumas regras inerentes à visita de estudo e ao espaço museológico.

A visita de estudo teve início por volta das 14 horas e 20 minutos no Pátio do Canhões, um local emblemático para a História da Artilharia. De seguida, fomos encaminhados para a Sala D. Carlos e para a Sala da Batalha de Aljubarrota, perto das Caves Manuelinas. Após a permanência nestas salas, foi concedido um breve período de tempo aos discentes para que pudessem utilizar a casa de banho.

Terminado este curto intervalo de tempo, a visita de estudo prosseguiu para a Sala Vasco da Gama, onde se destaca a peça de artilharia Espalhafato Tigre. Durante a permanência nesta sala, foram levantadas algumas questões por parte dos discentes, sobretudo relacionadas com a referida peça de artilharia. De seguida, fomos encaminhados para o primeiro piso do Museu Militar de Lisboa, realizando uma breve paragem na Sala das Guerras Napoleónicas antes de entrarmos efectivamente nas Salas da Grande Guerra, o grande ponto de interesse nesta visita de estudo. Deste modo, foi nas Salas da Grande Guerra onde ficámos mais tempo, com o guia a interpelar os discentes com diversas questões sobre a Primeira Guerra Mundial.

Neste ponto da visita de estudo, era possível distinguir dois grupos de estudantes distintos: aqueles que estavam efectivamente interessados em ouvir o guia, intervindo activamente na visita, e aqueles que mostravam claros sinais de desinteresse e cansaço. Deste modo, nas Salas da Grande Guerra, tivemos de chamar à atenção de alguns discentes para moderarem o tom de voz e o comportamento pois estavam a destabilizar o grupo. Além disso, salientamos que durante a visita a estas salas, uma família com crianças de tenra idade juntou-se ao nosso grupo, o que acabou por perturbar ainda mais os estudantes distraídos e a própria dinâmica de grupo. Não obstante, o guia não deu qualquer indicação à família que se tratava de uma visita guiada e privada.

Após a visita às Salas da Grande Guerra, o restante do Museu Militar de Lisboa foi observado de forma algo acelerada. Por fim, fomos encaminhados novamente para o Pátio dos Canhões, onde os alunos, auxiliados pelo Sargento-Ajudante Lopes, realizaram uma pequena experiência com uma das peças de artilharia. O grupo liderado pela professora cooperante e pela colega Ana Rita Mendes já se encontrava presente no referido espaço. Após um breve compasso de espera, partimos em direcção ao autocarro,

que nos esperava próximo da Estação Ferroviária de Santa Apolónia. De referir que antes de sairmos do Museu Militar de Lisboa, realizámos uma chamada aos alunos e à entrada do autocarro, repetimos o mesmo procedimento.

A saída de Lisboa em direcção à EBAAL realizou-se por volta das 16 horas e 20 minutos, sendo que chegámos ao estabelecimento escolar às 18 horas. De relembrar que neste dia em particular choveu bastante na zona de Lisboa e Vale do Tejo, repercutindo-se no trajecto de regresso à escola. Durante este percurso, os alunos mostravam claros sinais de cansaço, somados à alta temperatura que se fazia sentir dentro do autocarro. Neste quadro, a intervenção dos professores junto dos estudantes foi realizada de forma mais significativa.

Quando chegámos à escola, os docentes encarregaram-se de assegurar que todos os estudantes encontravam-se entregues aos pais ou com algum tipo de transporte assegurado até aos respectivos domicílios.

Por fim, queremos apenas deixar uma breve nota. Como a turma escolhida para a prática de ensino supervisionada recaiu sobre o 9º ano de escolaridade, a visita de estudo ao Museu Militar de Lisboa, uma instituição com três salas dedicadas à Primeira Guerra Mundial e com grande foco na participação portuguesa, afigurou-se uma escolha bastante óbvia e pertinente, uma vez que se enquadra nos conteúdos programáticos leccionados e possui um vasto acervo relacionado ao período abordado em sala de aula. Ora, quando a professora cooperante Adélia Prata nos informou que todos os estudantes do 9º ano iriam realizar uma visita de estudo no dia 07 de Dezembro de 2022 a Lisboa, propusemos a ida ao Museu Militar de Lisboa para as turmas do 9ºB e 9ºE na referida visita, tendo a professora cooperante concordado com a ideia e delegado o contacto com a instituição para o mestrando.

O restante da logística ficou a cargo do corpo docente e a avaliação a aplicar na turma do 9º B foi decidida em acordo com a professora cooperante. Assim, foram dadas instruções prévias aos alunos da turma do 9ºB para que tomassem notas acerca da peça de escultura *A Caminho da Posição - Peça Alvejada*, da autoria de Delfim Maya, pois uma das perguntas do teste sumativo a realizar no dia 13 de Dezembro de 2022 iria incidir sobre a mesma.

Considerações Finais

Nesta secção, importa realizarmos algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido ao longo destes dois anos de Mestrado em Ensino de História, sendo este relatório o consubstanciado dos quatro semestres que o compõem. É importante destacarmos que o apresentado se diferencia de uma dissertação de mestrado dita tradicional, uma vez que, ao contrário do exaustivo trabalho investigativo, o presente relatório envolveu a minuciosa descrição de aulas leccionadas, actividades desenvolvidas ou participadas, assim como estudos sobre teorias educacionais que enriqueceram a nossa proposta didáctica. Não obstante, procurámos, dentro das limitações impostas, realizar uma pesquisa rigorosa e cuidada sobre o tema escolhido.

Iniciámos a nossa jornada no primeiro semestre do ano lectivo de 2021/2022, com a realização do primeiro relatório para a unidade curricular de “Ensino da História – Teoria e Métodos”. Neste, descrevemos o nosso primeiro contacto com a Escola Básica Dr. António Augusto Louro, com a professora cooperante Adélia Prata e com as várias turmas que a mesma ministrava. Embora não tenhamos leccionado neste semestre, o mesmo revelou-se fundamental para nos consciencializarmos dos vários desafios que iríamos enfrentar nos semestres seguintes. Neste período de ambientação ao estabelecimento escolar, destacamos o papel importantíssimo da professora cooperante, que nos recebeu de forma amistosa e fez com que a Escola Básica Dr. António Augusto Louro fosse a nossa casa.

No segundo semestre, após observarmos as turmas a professora cooperante tinha a seu encargo e termos escolhido uma delas, principiámos a nossa prática de ensino supervisionada. Na primeira aula deixámo-nos tomar pelo nervosismo, sendo visível pela nossa pouca circulação na sala e fraco contacto visual com os discentes. Não obstante, a experiência de leccionar tinha sido incrível e sabíamos que queríamos continuar este caminho. Neste sentido, destacamos a importância das unidades curriculares do Instituto de Educação, nomeadamente “Escola e Sociedade”, leccionada pela professora Benedita Portugal e Melo, e “Projecto Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem”, ministrada pela professora Maria Edite de Oliveira, que nos equiparam de ferramentas pedagógicas e didáticas essenciais para a execução de todo o processo subsequente.

O terceiro semestre deste mestrado foi o mais desafiante para nós pois sabíamos que a margem para cometer erros era muito reduzida. Entre os meses de Setembro e Dezembro de 2022, tivemos a oportunidade de leccionar 16 sessões à turma do 9ºB, um conjunto de discentes que conhecíamos do ano lectivo de 2021/2022. Compreendíamos que se tratava de uma turma relativamente difícil de trabalhar, na medida em que os estudantes produzem algum ruído e mostram-se pouco interessados pelo apresentado pelos professores. Não obstante, como já tínhamos estabelecido uma boa relação com este conjunto de alunos, decidimos enfrentar o desafio e leccionar à turma referida.

As primeiras aulas do terceiro semestre foram marcadas por um claro nervosismo. À semelhança do que aconteceu nas primeiras aulas do segundo semestre de Mestrado em Ensino de História, estávamos demasiado preocupados com a boa apresentação dos conteúdos científicos, tendo ignorado, de certa maneira, os estudantes que tínhamos à nossa frente durante as primeiras sessões (não foi dada a devida atenção às especificidades que a turma apresentava). Contudo, ao longo da nossa prática de ensino supervisionada, fomos sentindo cada vez mais confortáveis junto dos estudantes (no fundo, mais confortáveis na qualidade de professores) e decidimos mudar algumas abordagens pedagógicas. Neste sentido, procurámos que o ensino fosse mais centrado no estudante, valorizando o papel que este tem no contexto de sala de aula. Os recursos didáticos também variaram das primeiras para as restantes aulas ministradas, sendo que optámos por uma apresentação *Power Point* como auxílio à exposição oral ao longo do semestre. Introduzimos novos recursos didáticos na sala de aula, como os vídeos da plataforma *Youtube*, que fascinaram os estudantes. Este tipo de estratégias utilizadas visaram aproximar os estudantes da disciplina, despertando-lhes a curiosidade para saber mais e tornando-os mais receptivos a aprender e a compreender os conteúdos abordados.

Em relação ao desenvolvimento das aulas do terceiro semestre, em momento algum foram levantados problemas de indisciplina, e os alunos mostraram-se amigáveis ao longo do semestre. Embora a sua participação oral tenha sido esporádica no decorrer das sessões, foram demonstrando algum interesse pelos conteúdos abordados em sala de aula. Não obstante, o ruído foi uma constante no espaço de sala de aula, o que nos obrigava a interromper o nosso discurso para admoestar os discentes, fazendo com que se perdesse tempo útil de aula e, por vezes, não se cumprisse as planificações de aula.

No que respeita ao nosso percurso na Escola Básica Dr. António Augusto Louro, não podemos deixar de mencionar que foi um prazer enorme termos tido a oportunidade de estagiar neste estabelecimento escolar. Neste sentido, agradecemos ao professor Miguel Monteiro por nos ter colocado no sítio certo. Fomos muito bem recebidos desde o primeiro dia, e ao longo do tempo, fomos sentindo cada vez mais integrados na comunidade escolar. A nossa relação com todos os auxiliares de acção educativa foi caracterizada por proximidade, respeito e simpatia, deixando um destaque para os auxiliares do Pavilhão D, Carlos Almeida e Carla Catalão, aos quais temos um carinho especial. Não obstante, a figura central da nossa formação foi, sem dúvida, a professora cooperante Adélia Prata. Com a sua enorme experiência e sabedoria, concedeu-nos total liberdade para podermos ensaiar diversas abordagens pedagógicas, e os seus conselhos no final de cada aula leccionada foram de extrema importância para corrigir erros e progredir na aprendizagem profissional. Para além de cooperante, a professora Adélia Prata acabou por se tornar uma amiga, a quem agradecemos por ser uma fonte inestimável de orientação e inspiração durante este período de prática de ensino supervisionada.

Para concluir, sentimos que a experiência na EBAAL ao longo destes dois anos de Mestrado em Ensino de História foi extremamente enriquecedora, fornecendo-nos ferramentas para crescer enquanto indivíduos e futuros profissionais da Educação. Durante este processo, a professora cooperante Adélia Prata foi a peça-chave do nosso crescimento, sempre pronta a aconselhar-nos e a ajudar-nos a sermos cada vez melhores nesta nobre profissão que é ser professor.

Bibliografia Geral

- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen. *Psicologia Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1998;
- Bruner, Jerome S. – *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1998;
- Bruner, Jerome S. – *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999;
- Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Asensio, Mikel. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989;
- Dinis, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M.; et. al. – *História nove*. Lisboa: Raiz Editora, 2023;
- Lagartixa, Custódio; Sardinha, Helena; Gomes, José; et. al. – *Hora H 9*. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021;
- Tinoco, Alfredo; Louro, Júlio; Almeida, Lara; et al – *António Augusto Louro e a Educação Cívica*. Seixal: Escola do 2.º e do 3.º Ciclos Dr.º António Augusto Louro, 2001;
- Veiga, Feliciano H. (coord.) [et. al.] – *O Ensino na Escola de Hoje-Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018.

Bibliografia Específica

- Gilbert, Martin – *A Primeira Guerra Mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2014;
- Hobsbawm, E. J. – *A Era do Império 1875-1914*. Lisboa: Editorial Presença, 1990;
- Joll, James – *A Europa desde 1870*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982;
- Marques, Isabel Pestana – *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016;
- Néré, Jacques – *História Universal - O Mundo Contemporâneo*. S.l: Círculo de Leitores, 1978;
- Ramos, Rui (coord); Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo – *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2015.

Bibliografia de Imagens

- Figura 1 disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto-Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Figura 2 – Fonte própria;
- Figura 3 disponível em <http://www.escultor.com.pt/sinal/> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Figura 4 disponível em <https://images.app.goo.gl/Az82XHKsVEzDAH4U9> [Consultado em Fevereiro de 2023];
- Figura 5 – Fonte própria.

Referências Electrónicas

- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Critérios para Atribuição do Prémio Dr. António Augusto Louro* [Em Linha]. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/index.php/alunos/premio-dr-antonio-augusto-louro/criterios-p-atribuicao-do-premio.html> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Marcha Não ao Amianto* [Em Linha]. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/index.php?view=article&id=152:marcha-nao-ao-amianto> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Projeto Educativo 2018/2021* [Em Linha]. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto-Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf> [Consultado em dezembro de 2022];
- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – *Regulamento Interno 2017/2021* [Em Linha]. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/RI-AEAAL.pdf> [Consultado em Dezembro de 2022];

- Almeida, Rui Pinto de; Pereira, Alexandrina – *Grandes Batalhas de Portugal - Batalha de La Lys* [Registo vídeo]. Lisboa: RTP, 2006. Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/entrada-portugal-1-guerra-mundial/> [Consultado em Maio de 2023];
- Araújo, Francisco M. – “Método, Autoridade e Sangue-Frio”: o Pragmatismo Médico no Corpo Expedicionário Português. *Portugal na Grande Guerra* [Em Linha]. N.º 139, 2014. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41266/2/NeD139_FranciscoMAraujo.pdf [Consultado em Maio de 2023];
- Assembleia da República – *Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto* [Em Linha]. Lisboa: Diário da República. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Ausubel, David P. – *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista* [Em Linha]. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. Disponível em www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf [Consultado em Janeiro de 2023];
- Borba, Fabiane Inês Menezes de Oliveira; Goi, Mara Elisangela Jappe. Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. *Research, Society and Development*. [Em linha]. Vol. 10, n.º 1, 2021. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9508/10383/153766> [Consultado em Fevereiro de 2023];
- Brun, André – *A Malta das Trincheiras - Migalhas da Grande Guerra (1917-1918)* [Em Linha]. 2ª Ed., Lisboa: Guimarães e Cª, 1919. Disponível em https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/RaridadesBibliograficas/AMaltadasTrincheiras_AndreBrun_IGM_rarbib/AMaltadasTrincheiras_AndreBrun_master/AMaltadasTrincheiras.pdf [Consultado em Maio de 2023];
- Calendário referente ao ano de 1914 disponível em <https://www.calendario-365.pt/calend%C3%A1rio-1914.html> [Consultado em Maio de 2023];

- Coelho, Adelino de Matos – O Expansionismo Alemão em África. *Revista Militar* [Em linha]. N°2548, 2016. Disponível em <https://www.revistamilitar.pt/artigo/921> [Consultado em Abril de 2023];
- Comissão Cultural de Marinha – *Efeméride | Apresamento de Navios Alemães* [Em Linha]. Lisboa: Museu de Marinha. Disponível em https://ccm.marinha.pt/pt/museumarinha_web/multimedia_web/Paginas/efemeride-apresamento-navios-alemaes-fev21.aspx [Consultado em Maio de 2023];
- Cortesão, Jaime – *Memórias da Grande Guerra (1916-1919)* [Em Linha]. 3ª Ed., Porto: Edição da Renascença Portuguesa. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/123396828/Memorias-da-grande-guerra-1619-1919-por-Jaime-Cortesao#> [Consultado em Junho de 2023];
- Costa, Gomes da – *O Corpo de Exército Português na Grande Guerra - A Batalha do Lys (9 de Abril de 1918)* [Em Linha]. Porto: Renascença Portuguesa, S.d. Disponível em <https://www.csarmento.uminho.pt/site/files/original/553a086738b05c93a79be56836b8a1b523f15b28.pdf> [Consultado em Maio de 2023];
- *Definição de construtivismo* disponível em https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teo01/06_teo01.htm [Consultado em Março de 2023];
- DGS – *Saúde Pública: Amianto* [Em Linha]. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde. Disponível em <https://www.dgs.pt/saude-publica1/amianto.aspx> [Consultado em Abril de 2023];
- Dias, Costa – *Flandres - Notas e Impressões* [Em Linha]. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva, 1920. Disponível em https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/RaridadesBibliograficas/Flandres_CostaDias/Flandres_CostaDias_master/Flandres_CostaDias.pdf [Consultado em Maio de 2023];
- Dicionário Priberam – *Tonelagem* [Em Linha], <https://dicionario.priberam.org/tonelagem> [Consultado em Julho de 2023];
- Döpcke, Wolfgang – Apogeu e colapso do sistema internacional europeu (1871-1918). In Saraiva, Flávio Sombra (Org.) – *Relações Internacionais Contemporâneas. Da Construção do Mundo Liberal à Globalização* [Em Linha]. Brasília: Paralelo 15, 1997. Disponível em

<https://edisiplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2634512> [Consultado em Maio de 2023];

- Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/6955>
- Freire, Manuel Carlos – *Portugal recusou negociar os esforços de paz com a Alemanha* [Em Linha]. Lisboa: Diário de Notícias. Disponível em <https://www.dn.pt/portugal/portugal-recusou-negociar-os-esforcos-de-paz-da-alemanha-5068713.html> [Consultado em Maio de 2023];
- Goi, Mara Elisangela Jappe; Leão, Ana Flávia Corrêa – Um olhar na teoria da aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development* [Em Linha]. Vol. 10, nº 13, 2021. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/21214/19004/258236> [Consultado em Fevereiro de 2023];
- IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2009/2010* [Em Linha]. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Dr_Antonio_Augusto_Louro_R.pdf [Consultado em Dezembro de 2022];
- IGEC – *Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro 2013/2014* [Em Linha]. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/index.php/documentos/avaliacao-externa-2013-14.html> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Lima, Isolda Gianni de; Pulh, Cassiano Scott; Müller, Thaisa – As Contribuições de David Ausubel para os Processos de Ensino e Aprendizagem. *Revista Dynamis* [Em linha]. Vol. 26, nº 1, 2020. Disponível em https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20588/2/As_contribuies_de_David_Ausubel_para_os_processos_de_ensino_e_de_aprendizagem.pdf [Consultado em Janeiro de 2023];

- Lopes, Carlos Jorge Alves – *Os portugueses na Grande Guerra - Uma experiência de combate e de cativo* [Em Linha]. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2617> [Consultado em Maio de 2023];
- MAI – *Centro Escolar Republicano da Arrentela* [Em Linha]. Lisboa, Secretaria-Geral do MAI. Disponível em <https://agc.sg.mai.gov.pt/details?id=586591> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Marques, Ramiro – *A Pedagogia de Jerome Bruner* [Em linha]. S.l: S.e., S.d.. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf [Consultado em Março de 2023];
- ME – *Aprendizagens Essenciais: História 9º Ano* [Em linha]. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, 2018. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf [Consultado em Dezembro de 2022];
- MGFamiliar – *Tipos de Família* [Em Linha]. Disponível em <https://www.mgfamiliar.net/wp-content/uploads/tipos-de-familia.pdf> [Consultado em Dezembro de 2022];
- Moreira, Marco A.; Masini, Elcie F. Salzano – *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel* [Em Linha]. Brasil: Editora Moraes LTDA, 1982. Disponível em <https://feapsico2012.files.wordpress.com/2016/11/moreira-masini-aprendizagem-significativa-a-teoria-de-david-ausubel.pdf> [Consultado em Janeiro de 2023];
- Moreira, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem* [Em Linha]. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1999. Disponível em https://www.academia.edu/40123847/Teorias_da_aprendizagem_Marco_Antonio_Moreira [Consultado em Fevereiro de 2023];
- Mourão, Manuel F. V. G. – *O Acordo do Três Imperadores* [Em Linha]. Torres Vedras: O Espaço da História. Disponível em <https://www.oespacodahistoria.com/index.php/ct-menu-item-1/205-o-acordo-dos-tres-imperadores> [Consultado em Abril de 2023];

- Paulino, Rita – *Em Jeito de Roteiro* [Em Linha]. Seixal: Jornal Interescolar, 2021. Disponível em https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/documents/ji_2021.pdf [Consultado em Dezembro de 2022];
- Porto Editora – *sectores da atividade económica* na Infopédia [Em Linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$sectores-da-atividade-economica](https://www.infopedia.pt/$sectores-da-atividade-economica) [Consultado em Dezembro de 2022];
- Prada, Ana Raquel Russo; Novo, Rosa – Educação: Pensadores ao Longo da História. Jerome Seymour Bruner. In *VI Jornadas da prática pedagógica Pedagogia(s) sem tempo: (Des)construindo a prática educativa* [Em Linha]. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, 2019. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20380> [Consultado em Fevereiro de 2023];
- Rémond, René – *Introdução à História do Nosso Tempo. Do Antigo Regime aos Nossos Dias* [Em Linha]. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva, 2003. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/166363255/Re-mond-Rene-Introduc-a-o-a-Histo-ria-do-Nosso-Tempo-Do-Antigo-Regime-aos-Nossos-Dias> [Consultado em Abril de 2023];
- Rico, Carolina – *Afinal, houve um milagre em Tancos. Já lá vão 102 anos* [Em Linha]. Lisboa: TSF Rádio Notícias. Disponível em <https://www.tsf.pt/sociedade/afinal-houve-um-milagre-em-tancos-ja-la-va-102-anos-10154418.html> [Consultado em Maio de 2023];
- Santos, Eduardo Eugénio Silvestre dos – A Unificação Alemã (1871). *Revista Militar* [Em linha]. Nº 2573/2574, 2016. Disponível em <https://www.revistamilitar.pt/artigo/1137> [Consultado em Abril de 2023];
- Starling, Bruno Pimenta; Zahreddine, Danny – Por um lugar ao sol: a política externa alemã de Otto von Bismarck a Guilherme II. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa* [Em Linha]. Vol. 7, nº 1, 2020. Disponível em <https://rbed.abedef.org/rbed/article/download/75200/42125/311890> [Consultado em Abril de 2023];
- Telo, António José – Erros e Ilusões sobre a Beligerância Portuguesa. *Actas do Colóquio Internacional “A Grande Guerra - Um Século Depois”* [Em Linha]. Lisboa: Academia Militar, 2015. Disponível em

http://www.portugalgrandeguerra.defesa.pt/SiteCollectionDocuments/Noticia%20Atas%20Academia%20Militar/15_Telo.pdf [Consultado em Agosto de 2023];

- Telo, António José – Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Portugal na Grande Guerra*. [Em linha]. N° 139, 2014. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22979/1/NeD139_AntonioJoseTelo.pdf [Consultado em Março de 2023];
- Torres, Carmo – *Protestos contra amianto no Agrupamento de Escolas António Augusto Louro* [Em Linha]. Seixal: Diário do Distrito, 2019. Disponível em <https://diariodistrito.pt/protestos-contra-amianto-no-agrupamento-de-escolas-antonio-augusto-louro/> [Consultado em Dezembro de 2022];

Registos em Formato Vídeo

- Almeida, Rui Pinto de; Pereira, Alexandrina – *Grandes Batalhas de Portugal - Batalha de La Lys* [Registo vídeo]. Lisboa: RTP, 2006. Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/entrada-portugal-1-guerra-mundial/> [Consultado em Agosto de 2023];
- Clarke, Isabelle; Costelle, Daniel – *Apocalypse: World War I - Hell* [Registo Vídeo]. France: CC&C, 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QoBH-0CMUTI> [Consultado em Dezembro de 2022 e disponibilizado aos estudantes em contexto de sala de aula];
- Linha da Frente – *La Lys, Batalha Centenária* [Registo Vídeo]. Lisboa: RTP, S.d.. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IM21pF-9Erw&t=393s> [Consultado em Agosto de 2023];
- Rosas, Fernando – *História a história - O milagre de Tancos, Portugal na 1ª Guerra Mundial* [Registo vídeo]. Lisboa: RTP/Garden Films, 2014. Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/milagre-tancos-portugal-1-guerra-mundial/> [Consultado em Agosto de 2023];
- *Verdun is a Human Slaughterhouse* [Registo Vídeo] disponível em https://www.youtube.com/watch?v=t7qS_rpv_cA [Consultado em Dezembro de 2022 e disponibilizado aos estudantes em contexto de sala de aula].

Apêndices

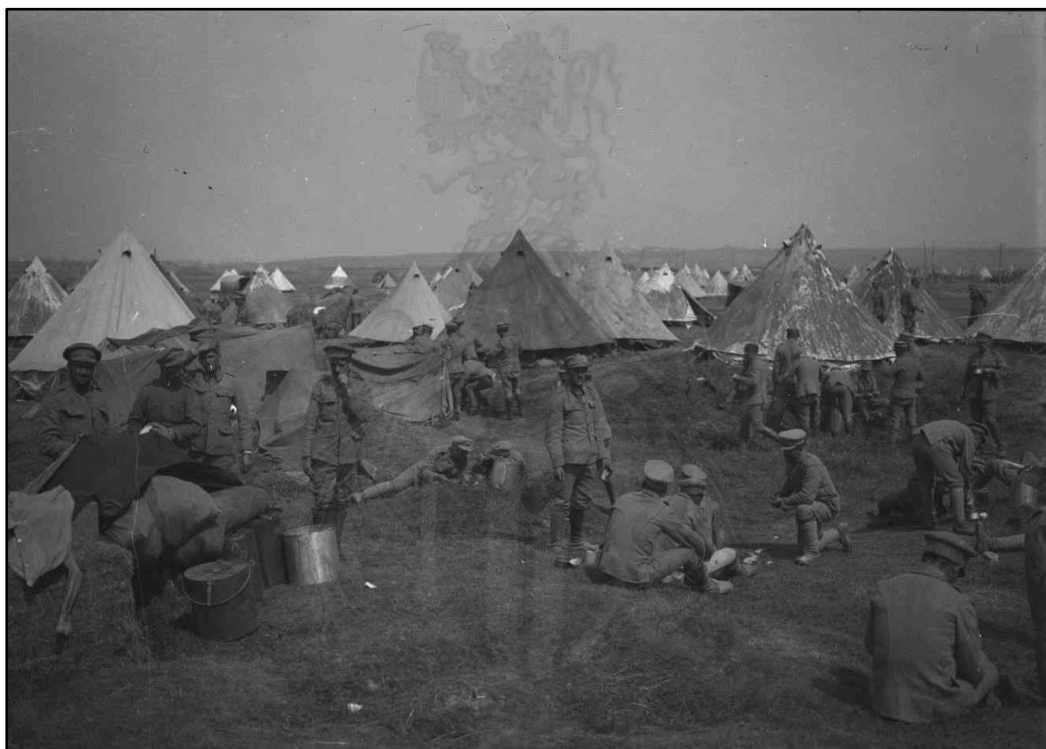
Apêndice 1 – Quadro referente aos gastos militares das grandes potências

Ano	Alemanha	Áustria	França	Grã-Bretanha	Itália	Rússia
1900	43,2	11,4	41,5	69,6	14,1	44,5
1906	57,1	13,7	46,2	62,2	14,8	100,3
1911	68,1	17	60,8	67,8	22,9	71
1912	72	20,6	62,8	70,5	29,9	86,2
1913	93,4	25	72	72,5	39,6	101,7

Fonte: Starling, Bruno Pimenta; Zahreddine, Danny – Por um lugar ao sol: a política externa alemã de Otto von Bismarck a Guilherme II. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa* [Em Linha]. Vol. 7, nº 1, 2020, p. 225.

Apêndice 2 – Instrução militar em Tancos

Cidade de Paulona



Fonte: Arnaldo Garcês – *Tancos - Cidade de Paulona* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=157076&FileID=1199462&recordType=Description>.

Exercícios de cavalaria



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Exercícios de infantaria sem recurso ao *chapéu de ferro*



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Abastecimento de víveres



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 3 – Damas enfermeiras da CVP



Fonte: Arnaldo Garcês – *Grupo de damas enfermeiras auxiliares* [Em Linha]. Lisboa: AHM.
Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156974&FileID=1199372&recordType=Description>.



Fonte: Arnaldo Garcês – *Grupo de damas enfermeiras auxiliares* [Em Linha]. Lisboa: AHM.
Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156975&FileID=1199373&recordType=Description>.



Fonte: Arnaldo Garcês – CVP - *Um grupo de graduadas* [Em Linha]. Lisboa: AHM.
Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156974&FileID=1199372&recordType=Description>.

Apêndice 4 – Quadro referente ao equipamento distribuído aos mobilizados do CEP

Artigo	Quantidade
Alparcatas	1 par
Camisolas	2
Ceroulas de algodão	2
Lenços	3
Calças de cotim	2
Calças de mescla	2
<i>Dolmans</i> de cotim	2
<i>Dolmans</i> de mescla	2
Camisolas de algodão	2
Luvas de lã	2 pares
Botas	2 pares
Toalhas	2
Grêvas	1 par
Barrete de mescla	1
Palmilhas	1 par
Barrete de lã para bivaque	7(a)

Fonte: Marques, Isabel Pestana – Rumo à França. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, pp. 40-41. [Elaborado pelo autor do presente relatório.]

- a) Para além do enunciado, os soldados levavam “(...) um «Pequeno Equipamento» constituído por 1 saquinho azul com 2 escovas e 1 caixinha de folha, redonda, com linhas e agulhas; 1 saco sobresselente para complemento da mochila (...), e pequenos distintivos da unidade para serem pregados nos fardamentos

Apêndice 5 – Embarque dos militares do CEP em Lisboa



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares no cais de embarque* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=161468&FileID=1119677&recordType=Description>.



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares no cais de embarque* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=161468&FileID=1119677&recordType=Description>.

Apêndice 6 – Quadro referente ao desembarque do CEP em Brest (1917-1918)

Data de chegada a Brest	Número de navios	Oficiais	Praças de pré	Total	Total acumulado
Fevereiro 1917	7 ingleses e 2 portugueses	338	12 082	12 420	12 420
Março 1917	7 ingleses e 1 português	179	6431	6610	19 030
Abril 1917	7 ingleses e 1 português	247	8022	8269	27 299
Maio 1917	7 ingleses	266	7810	8076	35 375
Julho 1917	2 ingleses e 2 portugueses	153	7043	7196	42 571
Agosto 1917	2 ingleses e 2 portugueses	146	7444	7590	50 161
Setembro 1917	2 ingleses	109	2511	2620	52 781
Outubro 1917 a Fevereiro 1918	2 portugueses em 4 viagens	61	1775	1836	54 617
Total	–	1499	5118	54617	–

Fonte: Marques, Isabel Pestana – Rumo à Flandres. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, p. 60.

Apêndice 7 – Quadro referente às zonas de transporte ferroviário

Zona Civil			Zona Militar			Front	
Brest	Amiens	Etaples	Hesdigneul	Saint Omer	Aire-sur-la-Lys	La Gorgue	Bethune

Fonte: Lopes, Carlos Jorge Alves – *Os portugueses na Grande Guerra - Uma experiência de combate e de cativo* [Em Linha]. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta, 2012, p. 39.

Apêndice 8 – Acampamento do CEP em França



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares no acampamento do CEP* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=157917&FileID=1200138&recordType=Description>.



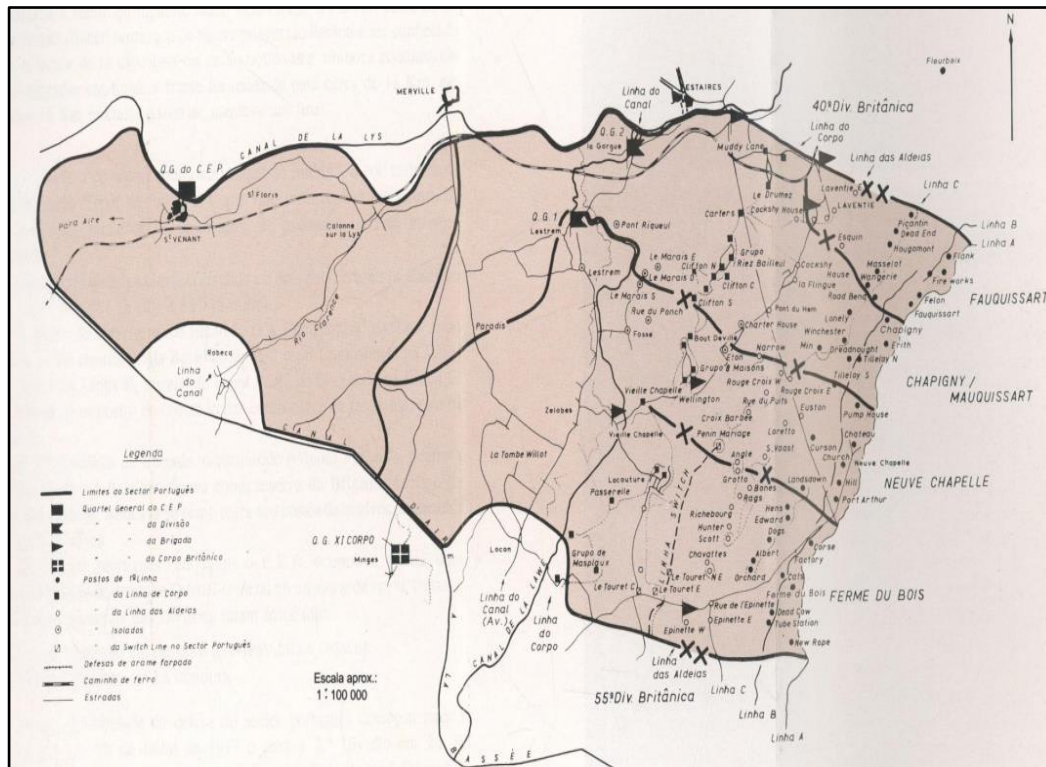
Fonte: Arnaldo Garcês – *Acampamento do CEP* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=157508&FileID=1199864&recordType=Description>.

Apêndice 9 – Convívio com a população local



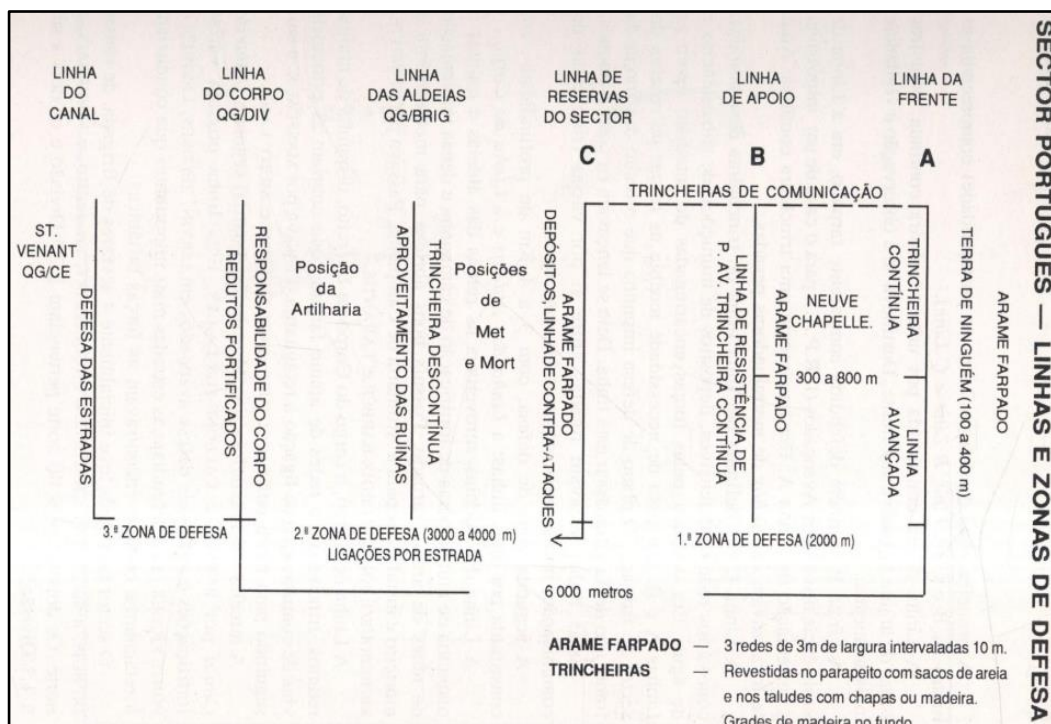
Fonte: Arnaldo Garcês – *Convívio com a população* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=155911&FileID=1198657&recordType=Description>.

Apêndice 10 – O sector português na Flandres



Fonte: Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009, p. 56.

Apêndice 11 – Linhas e zonas de defesa do sector português



Fonte: Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009, p. 57.

Apêndice 12 – *Terra de ninguém*



Fonte: Arnaldo Garcês – *Arame farpado em terra de ninguém* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162565&FileID=1117660&recordType=Description>.



Fonte: Arnaldo Garcês – *Terra de ninguém* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162224&FileID=1118909&recordType=Description>.

Apêndice 13 – Construção habitual de trincheiras

Trincheira alemã



Fonte: <https://www.gettyimages.pt/detail/fotografia-de-not%C3%ADcias/world-war-i-1914-1918-view-inside-the-german-fotografia-de-not%C3%ADcias/1404448694?adppopup=true>.

Apêndice 14 – Trincheiras portuguesas

Trincheiras no *front*



Fonte: Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009, p. 59.



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares nas trincheiras* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156385&FileID=1198951&recordType=Description>.



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares a Vigiar na Trincheira* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162917&recordType=Description>.

Trincheira de apoio



Fonte: Arnaldo Garcês – *Trincheira de Apoio* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=157831&recordType=Description>.

Apêndice 15 – Drenagem da *trincha*

Drenagem de trincheira com recurso a bomba de água



Fonte: Arnaldo Garcês – *Drenagem da trincheira com bomba de água* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/details?id=156390&ht=trincheira%7cprimeira%7cguerra%7cmundial&detailsType=Description>.

Valadores



Fonte: Ferreira, Tiago Miguel Ventura – *As posições defensivas aliadas na Flandres na 1ª Guerra Mundial - As Operações de Infantaria, de Artilharia e as Unidades de Metralhadoras* [Em Linha]. Trabalho de Investigação Aplicada. Lisboa: Academia Militar, 2009, p. 65.

Apêndice 16 – Passadeira de trincheira

Reparação de passadeiras e camas



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militar a preparar madeira* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156359&FileID=1198930&recordType=Description>.

Apêndice 17 – O Piolho do Soldado³⁸⁵

*O piolho é um amigo
Que na paz ou no perigo
Acompanha o soldado
Ao morder a gente sente
Que ele morde contente
Para ser alimentado*

*Lá no campo de batalha,
Entre a fúria da metralha
O piolho é um achado
Nas costuras da camisa
N'uma linha estabelecida
Do pescoço até ao rabo*  *Bis*

*Quando há algum combate
Também assiste ao ataque,
Lá na sua posição*  *Bis*
*E na lucta corpo a corpo
O piolho vae ser morto
Ao golpe d'um alemão*  *Bis*

*Há piolho francês.
Há piolho inglez,
Há piolho alemão;
Há piolho italiano
Há piolho americano
Eu tenho convicção. (...)*

³⁸⁵ Apud Marques, Isabel Pestana – O Quotidiano nas Trincheiras. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, pp. 98-99.

*O piolho assentou praça,
Povoou a sua raça, } Bis
No corpo dos mobilizados;
E então ele hoje em França
Vae enchendo a sua pança } Bis
Com o sangue dos soldados*

*O piolho lá na frente
Acompanha toda a gente, (...)*

*É deveras um guerreiro (...)
Quando sente um alemão
Ferra logo o seu ferrão
E põe alerta o seu dono.*

*Põe alerta a Divisão
Põe alerta o Capitão
E põe alerta o Major;
Põe alerta oficiaes
Põe alerta generaes
E o seu Estado Maior (...)*

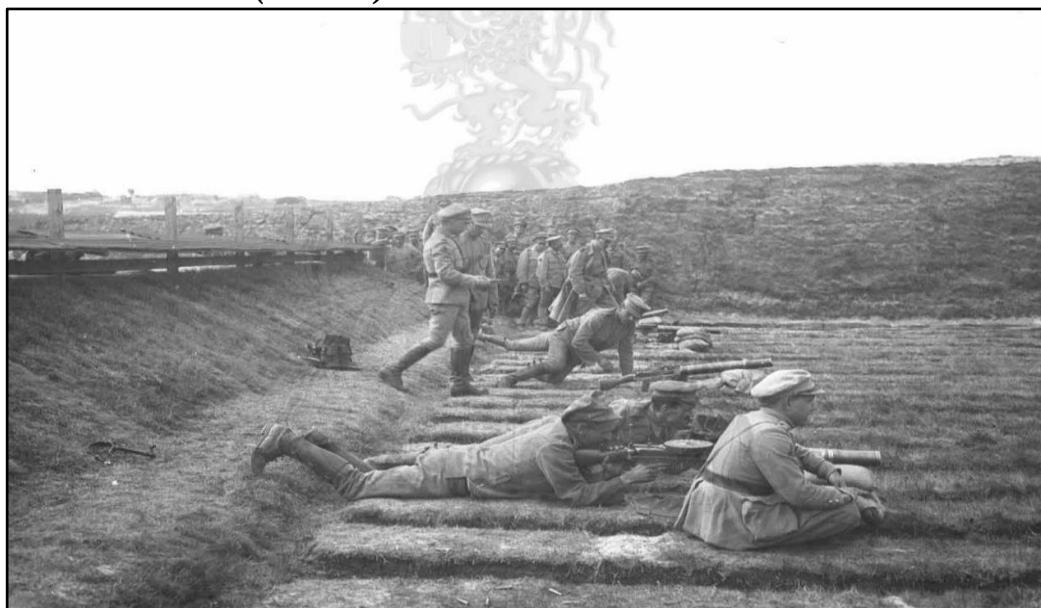
Apêndice 18 – Armamento utilizado pelo CEP

Espingarda *Lee-Enfield* com baioneta



Fonte: Arnaldo Garcês – *Campo Central de Instrução* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156145&FileID=1198787&recordType=Description>.

Metralhadora *Lewis* (*Luisinha*)



Fonte: Arnaldo Garcês – *Escola de Metralhadoras ligeiras* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/details?id=157117&detailsType=Description>.

Pistola Savage de 7, 65mm



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 19 – Soldados portugueses com máscara de gás



Fonte: Arnaldo Garcês – *Treino com máscara de gás* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=155928&FileID=1198674&recordType=Description>.



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 20 – Chapéus de ferro

Capacetes modelo 1916 de fabrico português à esquerda e MKI 1916 de fabrico inglês à direita, ambos utilizados pelos expedicionários do CEP



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 21 – Pelico e safões

Manequim com fardamento de soldado do CEP, envergando o pelico e os safões



Fonte própria. Fotografado no Museu Militar de Lisboa.

Apêndice 22 – Paródia ao *Corned Beef*³⁸⁶

*O Corned-beef é um amigo
Quer na paz quer no perigo
Quer na Base quer na frente.
Tem o gosto a carapau
Sabe melhor que o bacalhau
Comido por toda a gente.*

*Nas horas de ansiedade
É lembrado com saudade
P'lo soldado e p'lo Major.
É comido sem ser quente.
Pelo Alferes e p'lo Tenente
E pelo Estado Maior*  *Bis*

*Ente a fúria das granadas
Co 'ele fazem patuscadas
É papado como mel.
Comem-no mesmo sem pão
O Cabo e o Capitão } Bis
E até mesmo o Coronel.*

*É comido p'lo francez,
É comido p'lo inglez,
É comido p'lo alemão,
É comido p'lo italiano,
É comido p'lo americano,
Tenho a convicção. (...)
Com uma bela cebolinha*

³⁸⁶ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, pp. 144-145.

*Uma lata bem fresquinha
Bem quentinha no fogão,
Dá prazer ao mais guloso
Que os beiços lambe de gozo* } *Bis*
E alarga o cinturão.

Apêndice 23 – Objectos fabricados nas trincheiras

Lamparina produzida a partir de uma granada



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Artigo religioso



Fonte:
<https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>

Apêndice 24 – Instrumentos musicais dos soldados do CEP

Grupo de militares com um harmónio



Fonte: Arnaldo Garcês – *Grupo de militares* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156625&FileID=1199098&recordType=Description>.

Grupo de expedicionários com um cavaquinho



Fonte: Arnaldo Garcês – *O cavaquinho* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156596&FileID=1199071&recordType=Description>.

Apêndice 25 – *Aprés la guerre finir*³⁸⁷

Aprés la guerre finir

Et portugais partis,

Les françaises vont rester

*Em berçant leurs babys...*³⁸⁸

ou

Aprés la guerre finir

Soldat pórtugaise parti

Mademoiselle beaucoup pleurer

*Petit enfant souvenir.*³⁸⁹

Pápá zig-zag, mamã malade

*Tude le monde promenade.*³⁹⁰

Bis

³⁸⁷ *Apud* Marques, Isabel Pestana – O Dia-a-Dia na Zona de Guerra. In *Das Trincheiras, Com Saudade*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, p. 225.

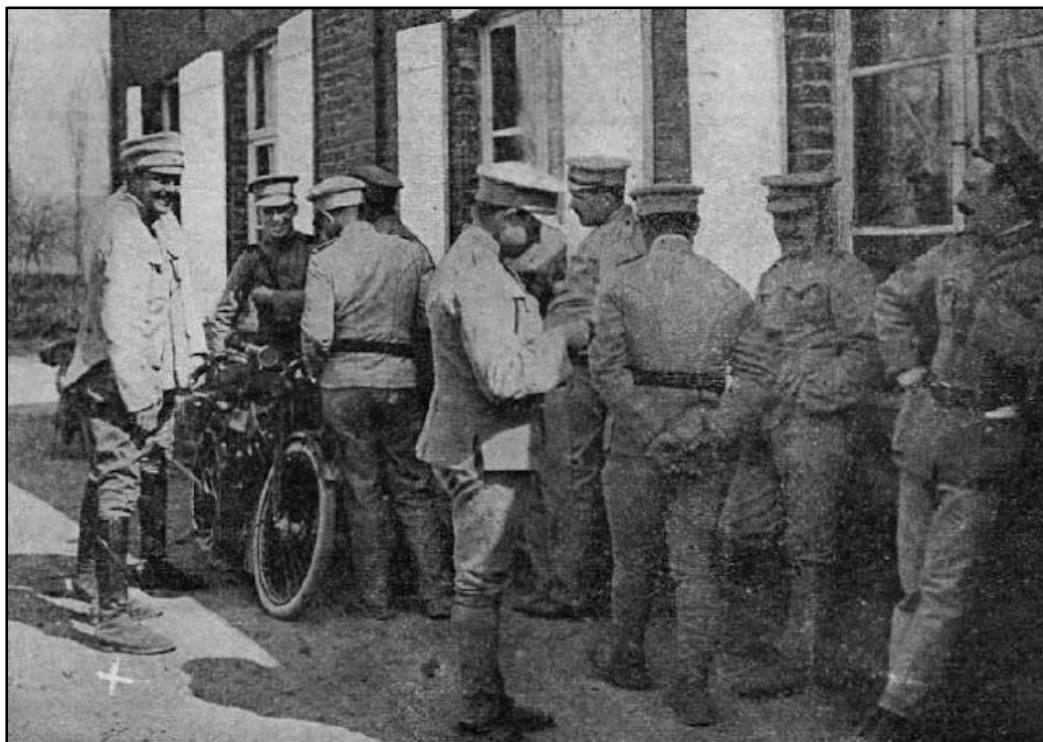
³⁸⁸ Tradução segundo Isabel Pestana Marques – *Após a guerra acabar/ E os portugueses partirem/ As francesas vão permanecer/ A abraçar os seus bebés....*

³⁸⁹ Tradução segundo Isabel Pestana Marques – *Após a guerra findar/ Soldado português partiu/ As meninas choraram muito/ Crianças de lembrança.*

³⁹⁰ Tradução segundo Isabel Pestana Marques – *Pápá zig-zag, mamã engravida/ Todos felizes.*

Apêndice 26 – *Estaminet*

Expedicionários portugueses à porta de um *estaminet*



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 27 – O desporto da Primeira Guerra Mundial

Prova desportiva militar (Exército australiano)



Fonte: Arnaldo Garcês – *Prova desportiva militar* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=158079&FileID=1200247&recordType=Description>.

Prova desportiva militar



Fonte: Arnaldo Garcês – *Prova desportiva militar* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=158085&FileID=1200253&recordType=Description>.

Militares com fardamento desportivo



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares em traje de desporto* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156593&FileID=1199068&recordType=Description>.

Jogo da corda



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares praticam o jogo da corda* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=155987&FileID=1198726&recordType=Description>.

Jogo de futebol



Fonte: Arnaldo Garcês – *Jogo de futebol* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=157336&FileID=1199723&recordType=Description>.

Esgrima



Fonte: Arnaldo Garcês – *Dois praticantes de esgrima com indivíduo do sexo masculino à porta da sala de esgrima* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=158095&FileID=1200263&recordType=Description>.

Apêndice 28 – Troca de correspondência

Expedicionários portugueses escrevem durante um momento de descanso



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Papel de carta disponibilizado às tropas do CEP



Fonte:

<https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 29 – Prisioneiros de guerra portugueses

Prisioneiros do CEP envergando o famoso pelico



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Tropas portuguesas capturadas pelo Exército alemão em 1918



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Expedicionários portugueses em campo de internamento alemão



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Desembarque dos prisioneiros portugueses repatriados em 1919



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

Apêndice 30 – Abrigos

Abrigo de 1ª linha



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares nas trincheiras* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156256&FileID=1198862&recordType=Description>.

Abrigo de cimento



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militar junto a abrigo subterrâneo* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162353&FileID=1119014&recordType=Description>.

O descanso possível dentro de um abrigo



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militares nas trincheiras* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156276&recordType=Description>.

Interior de um abrigo



Fonte: Arnaldo Garcês – *Interior de abrigo* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162817&FileID=1118546&recordType=Description>.

Apêndice 31 – Rancheiros

Rancheiro português carregando a alimentação dos camaradas às costas



Fonte: <https://historiaschistoria.blogspot.com/2017/02/>.

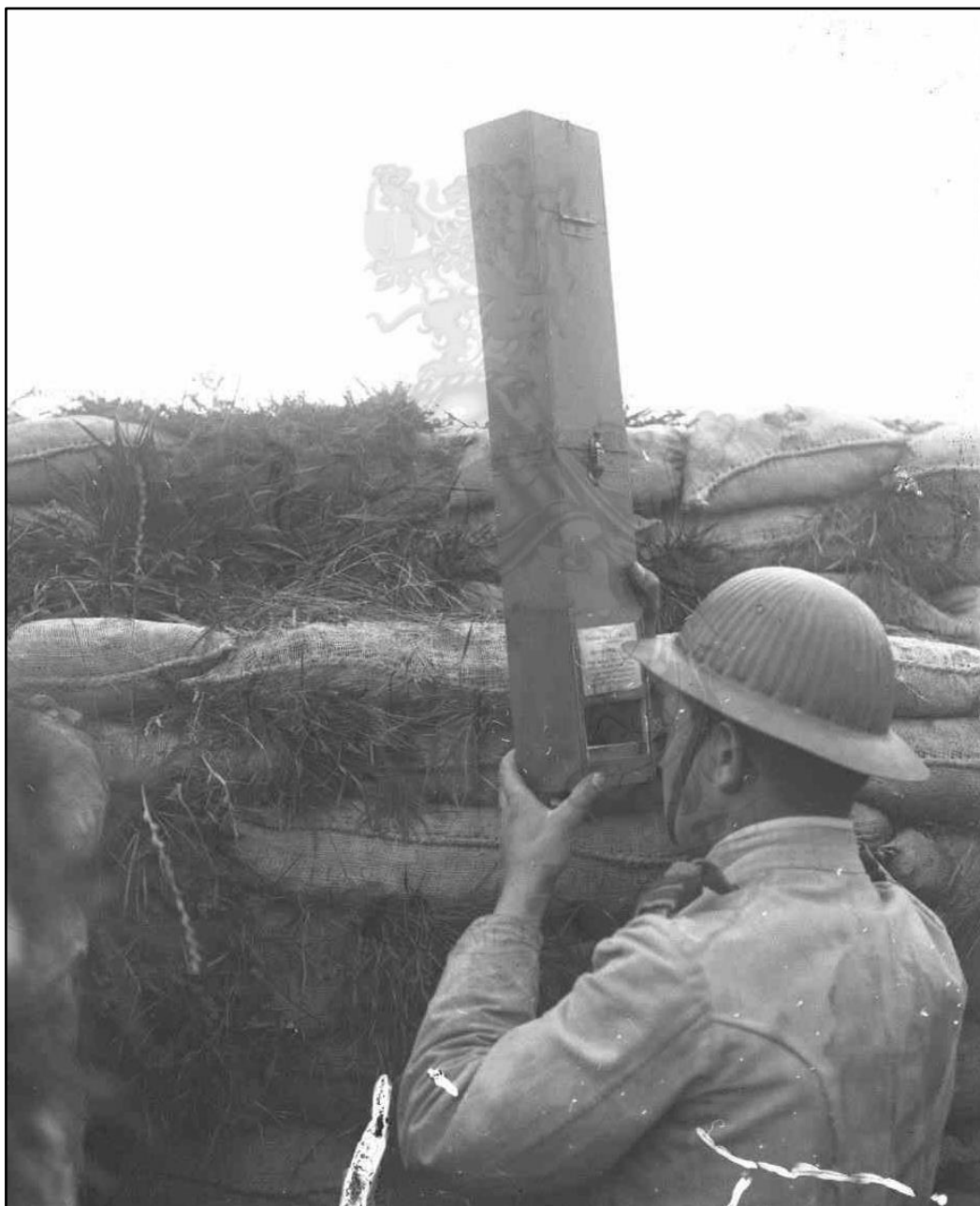
Soldado português com recipientes de folha



Fonte: Arnaldo Garcês – *Militar em trincheira carregando marmitas* [Em Linha]. Lisboa: AHM. Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=162581&FileID=1117745&recordType=Description>.

Apêndice 32 – Vigilância da trincheira

Oficial português com periscópio



Fonte: Arnaldo Garcês – *Um oficial utilizando um periscópio* [Em Linha]. Lisboa: AHM.
Disponível em <https://ahm-exercito.defesa.gov.pt/viewer?id=156370&FileID=1198938&recordType=Description>.

Anexos

Anexo 1 – Planificação da primeira aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	27/09/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	3	Observações: Primeira aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	Revisão de conteúdos sobre o século XIX.					
Conceitos	Revolução Industrial; Liberalismo Económico; Industrialização; Capitalismo Financeiro.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos	Avaliação	
- Identificar a Revolução Industrial como um marco determinante para a industrialização de algumas potências europeias, dos EUA e do Japão; - Identificar as principais potências industrializadas no século XIX, sublinhando a importância da revolução dos transportes para a mundialização da economia; - Compreender as principais alterações económicas ocorridas no século XIX.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos alunos; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como uma síntese dialogada com os discentes sobre a aula anterior; - Exposição dialogada com os alunos tendo como temática a evolução económica do século XIX;		- Manual (p.9).	- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.	

	- Análise, em conjunto com os estudantes, da cronologia presente na página 9 do manual; - Análise, em conjunto com os estudantes, do esquema conceptual presente na página 9 do manual.		

Anexo 2 – Planificação da segunda aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	04/10/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	4	Observações: Segunda aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	As transformações sociais e culturais do século XIX.					
Conceitos	Sociedade de Classes; Proletariado; Classe Média; Alta Burguesia; Cientismo; Romantismo; Realismo; Impressionismo; Belle Époque.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Compreender as principais alterações sociais ocorridas no século XIX; - Relacionar as condições de vida e de trabalho do operariado com o aparecimento de movimentos reivindicativos e de carácter sindicalista; - Relacionar o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da Revolução Industrial e a confiança no conhecimento científico;		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos alunos; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior; - Exposição dialogada com os alunos, tendo como temática as alterações sociais sentidas no século XIX; - Análise, em conjunto com os discentes, do esquema conceptual presente na página 10 do manual. Será		- Manual (pp. 10 e 11).		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

- Compreender as principais alterações culturais ocorridas no século XIX; - Distinguir, em traços gerais, as principais diferenças entre os três estilos artísticos presentes no século XIX.	pedido aos estudantes que leiam em voz alta os conceitos de <i>Proletariado</i>, <i>Classe Média</i> e <i>Alta Burguesia</i> presentes na referida página; - Exposição dialogada com os alunos sobre a evolução cultural do século XIX; - Análise, em conjunto com os estudantes, das pinturas apresentadas nas páginas 10 e 11 do manual. - Realização de um pequeno exercício onde os alunos deverão identificar a corrente artística em que as pinturas presentes nas páginas 10 e 11 do manual se inserem.		

Anexo 3 – Tabela síntese realizada durante a segunda aula leccionada

	Tipologia	Principal factor de diferenciação social	Possibilidade de ascensão social
Sociedade do Antigo Regime	Ordens	Origem	Não
Sociedade do século XIX	Classes	Poder económico	Sim

Anexo 4 – Planificação da terceira aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	11/10/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	5	Observações:
Sumário	A supremacia europeia no mundo nos finais do século XIX.					
Conceitos	Racismo; Imperialismo; Colonialismo; Capitalismo Industrial e Financeiro.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos	Avaliação	
- Compreender as principais razões que conduziram à hegemonia europeia nos finais do século XIX; - Identificar os principais potências coloniais do século XIX, destacando a supremacia imperial inglesa; - Relacionar o aparecimento de diversos Impérios coloniais europeus com o desenvolvimento do processo de industrialização e o crescente capitalismo industrial e financeiro.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos alunos; - Introdução aos conteúdos programáticos do 9º ano: será solicitado à turma que analise a imagem presente na página 14 do manual, a fim de introduzir a temática do Imperialismo e do Colonialismo no final do século XIX; - Exposição dialogada com os discentes tendo como temática a supremacia europeia no final do século XIX: será realizada uma		- Manual (pp. 14, 16, 17 e 29).	- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.	

	análise conjunta do documento 1 presente na página 16 do manual e do documento 4 presente na página 17 do manual; - Exploração do documento 5 presente na página 17 do manual tendo por objectivo a identificação das principais potências coloniais. Será solicitado a dois estudantes para lerem os conceitos de Colonialismo e Imperialismo, presentes na página 29 do manual; - Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a explicitação da relação entre o desenvolvimento dos Imperialismos europeus, a industrialização e o capitalismo industrial. TPC: Pergunta 2 da página 17 do manual.		

Anexo 5 – Ilustração analisada durante a terceira aula leccionada



Fonte: Lagartixa, Custódio; Sardinha, Helena; Gomes, José; *et. al.* – *Hora H* 9. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021, p. 14.

Anexo 6 – Planificação da quarta aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX					
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.					
Data	12/10/2022	Turma	9ºE	Aula N.º	6
Sumário	As viagens de exploração ao interior do continente africano no século XIX. A Conferência de Berlim (1884-1885).			Observações:	Quarta aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Conceitos	Imperialismo; Colonialismo; Racismo; Ocupação Efectiva.				
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos	Avaliação
- Compreender a forma como se desenvolveu o domínio europeu sobre os territórios coloniais no final do século XIX; - Relacionar o Imperialismo europeu do século XIX com a crescente industrialização europeia, mais precisamente a Segunda Fase da Revolução Industrial; - Relacionar as viagens de exploração ao interior do continente africano com a crescente necessidade das nações		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior; - Exposição dialogada com os discentes sobre a temática das viagens de exploração ao interior do continente africano do século XIX: será projectado um <i>slide</i> onde, em conjunto com a turma, será feita		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 18 e 19).	- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

européias em alargar os seus domínios coloniais; - Explicar a importância da Conferência de Berlim no processo de partilha do continente africano; - Compreender a mudança de paradigma entre o direito histórico de ocupação e a ocupação efectiva.	uma breve análise a dois mapas: o primeiro correspondente à ocupação europeia no continente africano em 1879 e o segundo concerne às principais viagens de exploração europeias do século XIX. Serão igualmente apresentadas as viagens de exploração portuguesas, nomeadamente as realizadas por Serpa Pinto, Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, com o auxílio do documento 4 presente na página 19 do manual; - Exposição dialogada com os estudantes sobre a temática da Conferência de Berlim: serão apresentados os principais objectivos da Conferência, assim como um mapa demonstrativo da divisão do continente africano após 1885 (à semelhança do documento 3 presente na página 19 do manual); - Momento para consolidar aprendizagens: realização da pergunta 3 presente na página 19 do manual em sala de aula e da pergunta 1 em casa.		

Anexo 7 – Imagem projectada durante a quarta aula leccionada



Fonte: Correa, Sílvia Marcus de Souza – Tempo Livre e Lazer na África sob Domínio Colonial Alemão. Caderno de Estudos Africanos [Em Linha]. 2016. Disponível em <https://journals.openedition.org/cea/2074#quotation>.

Anexo 8 – Planificação da quinta aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	19/10/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	8	Observações: Quinta aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	O Ultimato Britânico a Portugal de 1890. Realização de uma mini-ficha.					
Conceitos	Imperialismo; Colonialismo; Ultimato.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Relacionar o princípio de ocupação efectiva, definido na Conferência de Berlim, com o projecto português do <i>Mapa Cor-de-Rosa</i> e o Ultimato Inglês; - Relacionar o Ultimato inglês com o processo de expansão colonial europeu.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Verificação e correcção do trabalho de casa (pergunta 1 da página 19 do manual); - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os estudantes tendo em vista a aula anterior;		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 18, 19 e 29); - Ficha de avaliação.		- Os alunos terão dois tipos de avaliação: formativa, no momento da correcção do trabalho de casa e da exposição dialogada acerca do Ultimato inglês e sumativa, no segundo momento da aula.

	- Exposição dialogada com os alunos sobre a temática do Ultimato Britânico a Portugal em 1890: serão exploradas as razões que provocaram este acto diplomático, assim como a definição do conceito de Ultimato, presente na página 29 do manual; - Realização de uma mini-ficha com três questões para consolidação de conhecimentos. Esta mini-ficha deverá ser entregue no final da sessão.		

Anexo 9 – Mapa projectado durante a quinta aula leccionada



Fonte: Dinis, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M.; *et. al.* – *História nove*. Lisboa: Raiz Editora, 2023, p. 17.

Anexo 10 – Planificação da sexta aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	25/10/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	9	Observações:
Sumário	Os antecedentes da Primeira Guerra Mundial.					
Conceitos	Democracia liberal; Monarquia autoritária; Autoritarismo; Nacionalismo; Imperialismo.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Identificar as democracias liberais e as monarquias autoritárias europeias do início do século XX; - Definição do conceito de Autoritarismo; - Relacionar o eclodir da Grande Guerra com as disputas territoriais entre os países europeus; - Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos; - Definição do conceito de nacionalismo.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior; - Exposição dialogada com os estudantes tendo como temática a tipologia de regimes existentes na Europa em 1914: será projectado um mapa que será analisado, em conjunto com a turma, tendo em vista a identificação de regimes		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 20, 21 e 29).		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

	demoliberais ou monarquias autoritárias, demonstrando a polarização político-militar do início do século XX; - Exposição dialogada com os estudantes sobre os antecedentes da Primeira Guerra Mundial: serão apresentadas as principais causas do conflito (disputas territoriais, rivalidades económicas e tensões nacionalistas, com maior foco para os Balcãs). Neste momento da aula irá ser definido o conceito de nacionalismo, com o auxílio da página 29 do manual.		

Anexo 11 – Mapa projectado durante a sexta aula leccionada



Fonte: Dinis, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M.; *et. al.* – *História nove*. Lisboa: Raiz Editora, 2023, p. 19.

Anexo 12 – Mapa projectado durante a sexta aula leccionada



Fonte: <https://www.mrallsophistory.com/revision/conflicts-in-the-balkans-before-the-first-world-war.html>.

Anexo 13 – Planificação da sétima aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	26/10/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	10	Observações:
Sumário	Continuação da aula anterior. Realização de uma mini-ficha.					
Conceitos	Paz Armada; Corrida aos Armamentos; Nacionalismo; Guerra de Movimentos; Corrida para o Mar.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Relacionar o eclodir do conflito com as constantes disputas territoriais entre os países europeus; - Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos; - Definição do conceito de <i>nacionalismo</i>;		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior; - Exposição dialogada com os estudantes tendo como temática a corrida aos armamentos sentida nos inícios do século X: será projectado o documento 3 presente na página		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 21); - Mini-ficha realizada pela professora cooperante.		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos e num âmbito sumativo, com a mini-ficha como elemento de avaliação.

- Relacionar as tensões europeias com o clima de paz armada sentida no início do século XX e a crescente corrida aos armamentos.	21 do manual e, em conjunto com a turma, será feita uma pequena análise do mesmo; - Realização de uma mini-ficha.		

Anexo 14 – Imagem projectada durante a sétima aula leccionada



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=598856046924918&set=a.203905525322298>.

Anexo 15 – Planificação da oitava aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX					
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.					
Data	02/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	11
Sumário	Conclusão dos antecedentes da Primeira Guerra Mundial.				Observações:
Conceitos	Paz Armada; Corrida aos Armamentos; Ultimato; Autodeterminação; Guerra de Movimentos.				
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos	Avaliação
- Relacionar as tensões europeias com o clima de paz armada sentida no início do século XX e a crescente corrida aos armamentos; - Identificar as alianças militares existentes no início do século XX (Tríplice <i>Entente</i> e Tríplice Aliança), assim como os países integrantes de cada uma; - Relacionar as tensões vividas na região dos Balcãs, nomeadamente entre sérvios e austro-húngaros, com o atentado de Sarajevo;		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os estudantes tendo em vista a aula anterior; - Exposição dialogada com os alunos sobre as alianças militares entre as potências europeias: serão apresentadas as duas alianças militares do início do século, assim como será feita a análise, em		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 21, 22, 23).	- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

- Caracterizar a 1ª fase da Primeira Guerra Mundial na frente ocidental e oriental.	conjunto com a turma, do documento 4 presente na página 21 do manual para identificar os seus integrantes; - Exposição dialogada com os estudantes tendo como tema o atentado de Sarajevo: serão apresentados os acontecimentos do dia 28 de Junho de 1914 e o agudizar de tensões entre Junho e Julho. Será referido o Ultimato austro-húngaro à Sérvia a 23 de Julho de 1914; - Exposição dialogada com os discentes sobre a primeira fase da Primeira Guerra Mundial, a guerra de movimentos: serão identificados os acontecimentos dos primeiros dias do conflito através do documento 1 presente na página 22, e serão analisados os principais acontecimentos das duas frentes de batalha em 1914.		

	TPC: Os discentes terão de realizar um pequeno trabalho de pesquisa (uma página) tendo como tema a Trégua de Natal de 1914. Os trabalhos deverão ser entregues no dia 09 de Novembro de 2022.		

Anexo 16 – Slide apresentado durante a oitava aula leccionada

Tríplice Aliança (1882)	Tríplice Entente (1907)
Integrantes: Império Austro-húngaro, Itália e Alemanha . ↓ Parte do povo italiano opunha-se a esta aliança militar pois o Império Austro-húngaro tinha sido contra a unificação italiana. Ademais, a Itália reclamava os territórios da Ístria, da Dalmácia e de Trentino.	Integrantes: França, Rússia e Reino Unido. ↓ Antes da criação da Tríplice Entente, já existiam alianças entre os integrantes (Aliança Franco-Russa de 1891; Entente Cordiale de 1904, celebrada ente a França e a Inglaterra e a Entente Anglo-Russa de 1907).

Anexo 17 – Planificação da nona aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	08/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	12	Observações: Nona aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	Entrega e correcção das mini-fichas. As fases da Primeira Guerra Mundial: a guerra de movimentos (1914).					
Conceitos	Guerra de Movimentos; Corrida para o Mar; Guerra de Posições; <i>Terra de Ninguém</i> .					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Caracterizar a 1ª fase da Primeira Guerra Mundial na frente ocidental e oriental; - Compreender o quotidiano vivido pelos soldados nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Entrega e correcção das mini-fichas; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior;		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 22 e 23); - Vídeo.		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

	- Exposição dialogada com os discentes, abordando a primeira fase da Primeira Guerra Mundial, conhecida como guerra de movimentos: serão analisados os principais eventos dos primeiros meses de guerra na frente Ocidental e Oriental; - Exposição dialogada com os alunos tendo como temática da segunda fase da Primeira Guerra Mundial, a guerra de posições: será visualizado uma parte de um vídeo, disponível através do link https://www.youtube.com/watch?v=QoBH-0CMUTI, que retrata as condições de vida dos soldados que lutaram nas trincheiras. Após a sua reprodução, haverá um breve momento de discussão e reflexão.		

Anexo 18 – Planificação da décima aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	09/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	12	Observações:
Sumário	A Primeira Guerra Mundial: a segunda fase do conflito (1915-1917).					
Conceitos	Guerra de Posições; <i>Terra de Ninguém</i> ; Impérios Centrais; Aliados; Isolacionismo; Quotidiano dos soldados.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Caracterizar a segunda fase da Primeira Guerra Mundial, correspondente à Guerra de Posições ou Guerra de Trincheiras; - Relacionar a guerra naval irrestrita que o Império Alemão levou a cabo no Atlântico como um dos factores para a entrada dos Estados Unidos da América na Primeira Guerra Mundial; - Caracterizar o quotidiano dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Recolha dos trabalhos de pesquisa sobre o tema <i>Trégua de Natal</i> ; - Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a explanação dos principais eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial em 1915 (Segunda Batalha de Ypres e entrada do reino da Itália no conflito);		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 22 e 23)		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

	- Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a explanação dos principais eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial em 1916 (Batalha de Verdun, entrada de Portugal no conflito, Ofensiva Brusilov e Batalha do Somme); - Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a explanação dos principais eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial em 1917 (entrada da Grécia e dos Estados Unidos da América no conflito e a Batalha de Paschendale); - Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a exploração do quotidiano dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial.		

Anexo 19 – Quarto *slide* apresentado durante a décima aula leccionada

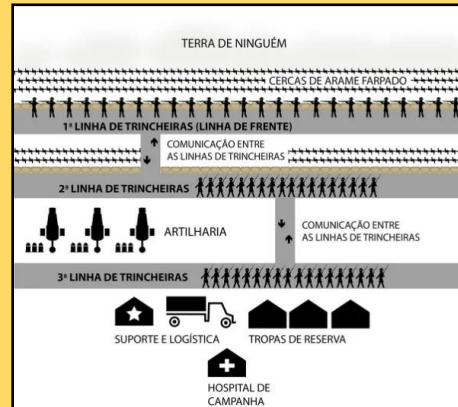
2ª fase (1916)- Guerra de Posições ou Guerra de Trincheiras

Batalha de Verdun (Fevereiro e Dezembro de 1916).

Entrada de Portugal no conflito (Março de 1916).

Russos lançam uma grande ofensiva a Este (**Ofensiva Brusilov**) (Junho e Setembro de 1916).

Ofensiva do Somme (Julho e Novembro de 1916).



Esquema representativo do funcionamento das trincheiras da Primeira Guerra Mundial.

Fonte da imagem: <https://www.todamateria.com.br/guerra-de-trincheiras/>.

2ª fase (1917)- Guerra de Posições ou Guerra de Trincheiras

Os Estados Unidos da América declaram guerra à Alemanha e restantes aliados da **Tríplice Aliança** em **Abril de 1917**.

Terceira batalha de Ypres (batalha de Paschendale) entre **Julho e Novembro**.



Um breve momento de humanidade numa guerra sangrenta: um soldado britânico interage com um gato num banco de neve. Pas-de-Calais, 1917.

Fonte da Imagem: <https://www.facebook.com/ww1incolour/photos/pb.100071085540693.-2207520000./2633165713493931/?type=3>.

2ª fase (1915-1917)- Guerra de Posições ou Guerra de Trincheiras



Cartaz que alerta para o problema do *pé de trincheira*.



O quotidiano nas trincheiras era marcado por situações de miséria.

Fonte da Imagem à Esquerda: <https://www.boycepodiatry.co.nz/trench-feet-a-common-foot-condition-in-ww1>; Fonte da Imagem à Direita: <https://rarehistoricalphotos.com/trench-rats-killed-terrier-1916/>.

Anexo 22 – Planificação da décima primeira aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	22/11/2022	Turma	9 º E	Aula N.º	14	Observações: Décima primeira aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	A Primeira Guerra Mundial: a entrada na terceira fase do conflito (1918) e o fim dos combates.					
Conceitos	Guerra de Movimentos; Tratado de Brest-Litowsk; Armistício.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Caracterizar a terceira fase da Primeira Guerra Mundial correspondente à Guerra de Movimentos; - Relacionar a Revolução bolchevique de Outubro de 1917 com a saída da Rússia do conflito; - Relacionar a assinatura dos Armistícios de 1918 com o final da Primeira Guerra Mundial;		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Entrega dos trabalhos de pesquisa sobre o tema <i>Trégua de Natal de 1914</i> ; - Exposição dialogada com os alunos tendo em vista a explanação dos principais eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial em 1918, corresponde à terceira fase do conflito: será abordada a assinatura		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 22, 23 e 24).		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

- Identificar outras nações envolvidas na Primeira Guerra Mundial - Caracterizar sucintamente a participação portuguesa na Grande Guerra.	do tratado de Brest-Litowsk, a Ofensiva da Primavera e a Ofensiva dos Cem Dias; - Exposição dialogada com os estudantes tendo em vista o final dos combates: serão abordados os Armistício de Pádua e de Compiène.		

Anexo 23 – Mapa analisado durante a décima primeira aula leccionada



Fonte: Lagartixa, Custódio; Sardinha, Helena; Gomes, José; et. al. – Hora H 9. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021, p. 23.

Anexo 24 – Planificação da décima segunda aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX							
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.							
Data	23/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	15	Observações:	Décima segunda aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	A participação portuguesa na Grande Guerra. Os custos humanos e materiais da Primeira Guerra Mundial.						
Conceitos	Guerra de Posições; Neutralidade Hostil; Corpo Expedicionário Português; Desmobilizados de Guerra; Inválidos de Guerra.						
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
- Identificar outras nações envolvidas na Primeira Guerra Mundial - Caracterizar sucintamente a participação de Portugal na Grande Guerra; - Compreender os custos humanos e materiais da Primeira Guerra Mundial.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior;		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 23, 26 e 27); - Vídeos.		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.	

	- Exposição dialogada com os discentes sobre a participação de outros Estados-nação na Primeira Guerra Mundial (Bulgária, Roménia, Brasil e Japão); - Exposição dialogada com os alunos tendo como temática a participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial: serão elencados os principais motivos para a participação portuguesa e será feita uma caracterização da sua participação tanto em solo europeu como em solo africano; - Exposição dialogada com os discentes tendo como temática os custos humanos e materiais da Primeira Guerra Mundial: serão apresentados os custos demográficos, sociais e materiais do conflito. Será visualizado um pequeno excerto da terceira parte do documentário <i>Apocalypse: World War One</i> de modo a ilustrar os custos humanos da guerra. Este vídeo está disponível na plataforma <i>Youtube</i> através do link		

<https://www.youtube.com/watch?v=QoBH-0CMUTI&list=PLswuG48OLZuxEgPa7zKDEw99eERKg3uuD&index=3>.

- Visualização de um vídeo de pequena duração (3 minutos) sobre a batalha de Verdun, ocorrida entre Fevereiro e Dezembro de 1916. Este vídeo é um pequeno trecho do documentário *Apocalypse: World War One* e está disponível na plataforma *Youtube* através do link https://www.youtube.com/watch?v=t7qS_rpv_cA. Após a reprodução do vídeo, farei a tradução de uma citação de Jean Giono, presente no final do vídeo.

Anexo 25 – Slide apresentado durante a décima segunda aula leccionada

**A participação portuguesa
na Grande Guerra.
Os custos humanos e
materiais da Primeira
Guerra Mundial.**



Fonte da Imagem: <https://www.1418now.org.uk/commissions/does-it-matter/ww1-heritage/>.

Anexo 26 – Planificação da décima terceira aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia.						
Data	29/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	16	Observações:
Sumário	As transformações geopolíticas decorrentes da Grande Guerra: os tratados de Saint-Germain-en-Laye, Sèvres e Lausanne.					
Conceitos	Tratado de Saint-Germain-en-Laye; Tratado de Sèvres; Genocídio; Tratado de Lausanne.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Identificar o após Primeira Guerra Mundial como um período de declínio da hegemonia europeia; - Identificar as principais alterações no mapa político europeu após a Grande Guerra.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior;		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 21, 32, 33, 35)		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

	- Exposição dialogada com os discentes tendo como temática a apresentação do subdomínio I2 do manual: <i>As transformações políticas, sociais, culturais do após guerra</i>; - Exposição dialogada com os estudantes tendo como temática o tratado de Saint-Germain-en-Laye: serão mencionadas as nações que surgiram após o desmembramento do Império Austro-húngaro; - Observação dos mapas presentes nas páginas 21 e 33 do manual, de modo a localizar espacialmente os territórios que surgiram após o desmembramento do Império Austro-húngaro; - Exposição dialogada com os discentes tendo como temática os tratados de Sèvres e de Lausanne, referentes ao desmembramento do Império Otomano.		

Anexo 27 – Mapas analisados durante a décima terceira aula leccionada



Fonte: Lagartixa, Custódio; Sardinha, Helena; Gomes, José; *et. al.* – *Hora H* 9. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021, p. 21.



Fonte: Lagartixa, Custódio; Sardinha, Helena; Gomes, José; *et. al.* – *Hora H* 9. 1ª Edição, 6ª Reimpressão. Lisboa: Raiz Editora, 2021, p. 33.

Anexo 28 – Planificação da décima quarta aula leccionada

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia						
Data	30/11/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	17	Observações: Décima quarta aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023. Esta aula contará com a observação do Professor Dr. Miguel Corrêa Monteiro, Coordenador do Mestrado em Ensino de História.
Sumário	A assinatura do Tratado de Versalhes de 1919. Realização de uma mini-ficha.					
Conceitos	Quatro Grandes; Tratado de Versalhes; Inflação.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Enunciar as principais decisões do Tratado de Versalhes; - Identificar as zonas de perda territorial alemã e as mudanças do mapa geopolítico europeu; - Compreender o papel de Portugal nas conferências de paz; - Relacionar a crescente crise social, económica e financeira portuguesa causada pela Grande Guerra com a queda da I República portuguesa e a instauração da Ditadura Militar.		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como a realização uma síntese dialogada com os discentes tendo em vista a aula anterior;		- Apresentação <i>Power Point</i> realizada pelo professor estagiário; - Manual (pp. 34 e 35). - Mini-ficha.		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, dependendo da qualidade das respostas dos alunos.

	- Exposição dialogada com os discentes tendo como temática o Tratado de Versalhes de 1919: será mencionada a realização da Conferência de Paz de Paris, entre Janeiro e Junho de 1919, de modo a enquadrar a assinatura do Tratado de Versalhes, em 28 de Junho de 1919; - Realização de uma mini-ficha para consolidação de aprendizagens: os estudantes poderão utilizar o manual para a sua realização, sendo que podem encontrar os conteúdos essenciais para o seu preenchimento nas páginas 34 e 35 do manual.		

Anexo 29 – Terceiro *slide* apresentado no decorrer da décima primeira aula leccionada

Tratado de Versalhes (1919)

Conferência de Paz de Paris
(Janeiro a Junho de 1919).



Principal objetivo da conferência:
Discussão das punições a serem
aplicadas à Alemanha.



**Tratado de Versalhes
(28 de Junho de 1919).**



A primeira página do tratado entre
Aliados, potências associadas
aos mesmos e a Alemanha
(Tratado de Versalhes).

Fonte da Imagem: <https://images.app.goo.gl/8ZSTBzCzeqerCGP39>.

Tratado de Versalhes (1919)

Através do Tratado de Versalhes, a Alemanha fica **obrigada** a:

- Devolver os territórios da Alsácia e da Lorena à França;
- Abandonar as suas colónias em África e na região do Pacífico;
- Reduzir o seu exército, não podendo ter um efetivo maior que 100 000 homens;
- Pagamento de elevadas indemnizações, tendo sido responsabilizada pelo conflito e pelos danos causados pelo mesmo.



A Galeria dos Espelhos foi o local escolhidos pelos Aliados para a assinatura do Tratado de Versalhes.

Fonte da Imagem: Costa, Cláudia – *Tratado de Versalhes marcou nova fase do capitalismo, diz professor* [Em Linha]. São Paulo: Jornal da USP. Disponível em <https://jornal.usp.br/cultura/tratado-de-versalhes-marcou-nova-fase-do-capitalismo-diz-professor/>.

A participação portuguesa na Grande Guerra

A participação na Primeira Guerra Mundial mostrou-se produtiva?

- No final do conflito o CEP encontrava-se na retaguarda, esgotado e a escavar trincheiras para os ingleses;
- Ganhos territoriais: **Quionga**;
- Obtém um papel secundário na mesa das negociações;
- Não é recompensado financeiramente, ficando com uma dívida brutal à Inglaterra.



Soldados portugueses despedem-se das famílias antes de rumarem para a frente de combate.

Fonte da Imagem: <https://images.app.goo.gl/dj46mH3cYVqbJR8r8>.

Anexo 32 – Planificação da décima quinta aula leccionada.

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia						
Data	13/12/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	20	Observações:
Sumário	Realização do teste sumativo.					
Conceitos	Quatro Grandes; Tratado de Versalhes; Inflação.					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Verificar as aprendizagens obtidas ao longo do semestre relativas do subdomínio <i>Hegemonia e Declínio da influência europeia</i> .		- Registo do sumário no quadro por parte do docente; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Realização do teste sumativo tendo como temática o subdomínio <i>Hegemonia e Declínio da influência europeia</i> .		- Teste sumativo elaborado em cooperação entre o professor estagiário e a professora cooperante Adélia Prata.		- A avaliação ocorrerá num âmbito sumativo, incidindo no teste de avaliação.

Anexo 33 – Planificação da décima sexta aula leccionada.

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX						
Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia						
Data	13/12/2022	Turma	9ºE	Aula n.º	20	Observações: Décima sexta aula leccionada pelo professor estagiário Sérgio Fernandes no ano lectivo de 2022/2023.
Sumário	Realização de um inquérito de carácter sociológico.					
Conceitos						
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
- Preenchimento de um inquérito de índole sociológico com o objectivo de realizar uma caracterização da turma do 9ºB.		- Registo do sumário nos cadernos diários; - Chamada oral para confirmação da presença dos estudantes; - Realização de um inquérito de carácter sociológico.		- Inquérito sociológico elaborado pelo professor estagiário.		- A avaliação ocorrerá num âmbito formativo, incidindo nos comportamentos e atitudes dos estudantes.

Anexo 34 – Mini-ficha realizada durante a quinta aula leccionada



Escola dos 2º e 3º Ciclos Doutor António Augusto Louro

Questões-aula disciplina de História

Professora Adélia Prata e Professor Estagiário Sérgio Fernandes

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Classificação: _____

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX

Subdomínio: Hegemonia e Declínio da Influência Europeia

1. **Refere** as principais razões que conduziram à supremacia europeia nos finais do século XIX.

R: _____

2. **Identifica** as principais potências coloniais no início do século XX.

R: _____

3. **Classifica** como Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações e **corrige** as afirmações falsas:

A) As grandes potências europeias consideravam as políticas imperialistas como a forma mais adequada de conseguirem mais produtos alimentares, explorarem mão-de-obra barata, obterem matérias-primas para as indústrias e mercados de escoamento para os produtos industrializados. _____

B) Nos últimos anos do século XIX, o comércio mundial era dominado por companhias europeias. _____

C) A Conferência de Berlim realizou-se entre 1882 e 1883. _____

D) O grande objectivo da Conferência de Berlim, foi a partilha dos territórios africanos entre as potências europeias e a definição das suas fronteiras. _____

E) A divisão territorial determinada na Conferência de Berlim teve em conta a geografia, a cultura e as formas de organização política locais. _____

F) Os países europeus não impunham a sua língua, religião ou cultura aos povos colonizados. _____

Podes consultar o teu manual para a realização desta mini-ficha.

Bom trabalho!

Anexo 35 – Mini-ficha realizada durante a décima quarta aula leccionada



Escola dos 2º e 3º Ciclos Doutor António Augusto Louro

Questões-aula disciplina de História

Professora Adélia Prata e Professor Estagiário Sérgio Fernandes

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Classificação: _____

Domínio: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX

Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra

4. **Observa** atentamente o documento 1 e o documento 3, presente na página 35 do manual.



Documento 1- Mapa político europeu (1914).

1.1 Compara os dois mapas e **indica** as principais alterações geográficas e políticas após a Primeira Guerra Mundial.

R: _____

5. **Relaciona** as medidas impostas à Alemanha através do Tratado de Versalhes com os artigos do documento 2, presente na página 34 do manual.

Poder militar muito reduzido, não podendo ter um Exército de mais de 100 000 homens.

Artigo 119°.

Obrigatoriedade de abandonar os seus domínios coloniais.

Artigo 234°.

Responsabilização pela guerra, pelas perdas e danos causados, sendo obrigada a pagar elevadas indemnizações.

Artigo 160°.

Bom trabalho!

Anexo 36 – Teste sumativo realizado durante a décima quinta aula leccionada



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. ANTÓNIO AUGUSTO LOURO
 ESCOLA BÁSICA DR. ANTÓNIO AUGUSTO LOURO
 FICHA DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 1 - 9.º ANO
 PROFESSORA ADÉLIA PRATA ANO LETIVO 2022/2023



Nome _____ nº _____ 9.º _____
 13/12/2022

Domínios Específicos da Disciplina de História	Pontuação	Classificação
Tratamento de Informação/Utilização de Fontes	20%	%
Compreensão Histórica:	50%	Total
- Temporalidade	10%	%
- Espacialidade	10%	%
- Contextualização	30%	%
Comunicação em História	30%	%

I - Apogeu e declínio da influência europeia

1. Tendo em conta as motivações da expansão colonial europeia do século XIX, faz **corresponder** os elementos da coluna A com os elementos da coluna B.

Coluna A	Coluna B
Motivos de ordem económica	Necessidade de afirmação do poderio militar
Motivos de ordem cultural	Necessidade de matérias-primas e mercados para escoar os produtos
Motivos de ordem política	"Missão civilizadora" – expansão da língua, cultura e religião.



2. **Classifica** como Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações e **corrig**e as afirmações falsas:

- A. Nas últimas décadas do século XIX, a maior percentagem de produção industrial estava localizada no continente americano. _____
- B. O Reino Unido apresentava-se como a maior potência imperial do início do século XX. _____
- C. O Ultimato Britânico de 1890 teve como origem a ocupação portuguesa dos territórios entre Angola e Moçambique. _____
- D. A Tríplice Aliança foi constituída em 1892 pela Alemanha, o Império Austro-húngaro e a Itália. _____
- E. A segunda fase da I Guerra Mundial decorreu entre 1915 e 1917. _____
- F. A 11 de Dezembro de 1917 foi assinado o Armistício entre as potências aliadas e a Alemanha. _____

3. Observa e lê atentamente os documentos F1 e F2.



“(…) São países capitalistas: possuem terras além-mar, têm hipotecas em vastos territórios cultivados por indígenas, são acionistas de minas e fábricas que nunca viram mas de onde obtêm grandes lucros. A Europa ocidental controla com o seu dinheiro a riqueza de todo o mundo”.

L.-Beaulieu, *La Revue des Deux Mondes*, 1896 (Adaptado).

Documento F1- Colonos europeus e povos indígenas exibem presas de elefante.

3.1 Com base nos documentos F1

e F2, **explica** de que forma podemos relacionar as políticas imperialistas das principais potências europeias do século XIX com o desenvolvimento da industrialização.

II – A I Guerra Mundial

4. Completa os espaços em branco utilizando as palavras abaixo apresentadas.

tensões nacionalistas

políticas

nacionalismo

militares

rivalidade económica

litígios entre países

No início do século XX, assiste-se na Europa ao agravamento de tensões _____ e _____ que culminaram na Primeira Guerra Mundial. Reino Unido, França e Alemanha encontravam-se numa constante _____, reforçando as suas políticas imperialistas pelo domínio de mais regiões. Os _____ pela disputa de territórios como a Alsácia, a Lorena ou os Balcãs alimentavam as rivalidades entre as nações. Para além do apresentado, as _____ de povos integrados em Estados com características diferentes assim como um _____ exacerbado a partir da 1910 contribuíram para o eclodir da Grande Guerra.

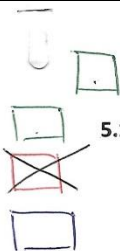
5. **Observa** atentamente as duas imagens abaixo apresentadas (Documentos F3 e F4).



Documento F3- Caricatura acerca da disputa pelos Balcãs.



Documento F4- Ilustração de Achille Beltrame.



5.1 Na primeira década do século XX o Império Austro-húngaro anexou um território na zona dos Balcãs. **Indica** o ano em que este território foi anexado assim como o seu nome.



5.2 Com base no documento F4, **identifica** o evento que desencadeou a I Guerra Mundial.

6. Lê atentamente o texto (Documento F5).

Cidadãos,

Nunca estivemos [...] em situação mais ameaçadora do que nesta hora em que tenho a responsabilidade de vos dirigir a palavra [...] Estamos provavelmente nas vésperas do dia em que a Áustria se irá lançar sobre os Sérvios, e se depois a Áustria e a Alemanha se lançarem sobre os Sérvios e os Russos, é a Europa a arder, é o mundo a arder.

Numa hora tão grave, tão cheia de perigos, não quero perder tempo à procura de responsabilidades. Cada povo cruzou as ruas da Europa com a sua pequena tocha nas mãos; agora, eis o incêndio. A política colonial da França, a política dissimulada da Rússia e a vontade brutal da Áustria contribuíram para criar o horrendo estado em que nos encontramos. A Europa debate-se com o pesadelo. [...]

Jean Jaurès, *Discursos*, 25 de Julho de 1914 (adaptado).

Documento F5- Discurso de Jean Jaurès, político francês e opositor de um conflito armado na Europa.



6.1 Indica as duas alianças militares existentes no início do século XX, as datas das suas constituições e três integrantes das mesmas.



6.2 Transcreve uma frase que demonstre que o autor responsabiliza a política de alianças pelo iminente eclodir da guerra.



7. Explica as dificuldades vividas, pelos homens, na frente de batalha durante a segunda fase (guerra de posições ou trincheiras) da I Guerra Mundial. Recorda o que viste na visita ao Museu Militar (Documentos **F6** e **F7**).



Documento **F6**- Uniforme. Salas da Grande Guerra, Museu Militar, Lisboa.



Documento **F7**- *A caminho da posição*. Escultor Delfim Maia (Oficial de Cavalaria). Salas da Grande Guerra, Museu Militar, Lisboa.



8. Assinala com um X as afirmações que consideras verdadeiras.

- A. A Conferência de Paz reuniu-se em Berlim, em 1919. _____
- B. O Tratado de Versalhes impôs à Alemanha a perda das suas colónias. _____
- C. O Tratado de Versalhes devolveu à Alemanha a Alsácia-Lorena. _____
- D. O Império Austro-Húngaro e o Império Turco foram desmembrados. _____
- E. A Sociedade das Nações tinha como principal objetivo estabelecer a Paz.

- F. Uma das consequências da I Guerra foi o reforço da supremacia europeia no mundo. _____
- G. Após a I Guerra a Europa passou, em relação aos E.U.A., de devedora a credora.

- H. O continente mais atingido pela guerra foi a Ásia. _____
- I. Após o Tratado de Versalhes, o território alemão foi desmilitarizado. _____

Anexo 37 – Inquérito realizado durante a décima sexta aula leccionada



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro

Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. António Augusto Louro

Inquérito Escolar

O presente inquérito é anónimo e realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de IPPII, tendo como objectivo a recolha de informações que possam ajudar a caracterizar sociologicamente a turma.

Nas opções de escolha múltipla, assinala com um **X** a tua opção.

1. Qual é o teu género?

_____ Feminino

_____ Masculino

2. Qual é a tua idade?

_____ 14 anos

_____ 15 anos

_____ 16 anos

_____ 17 anos

_____ Igual ou maior a 18 anos

3. Qual é a tua nacionalidade?

R: _____

Em caso de a resposta ser portuguesa, **passa para a pergunta 5.**

4. Consideras que a tua adaptação a Portugal foi:

_____ Dífícil

_____ Fácil

4.1. Se respondeste **dífícil**, justifica.

5. Tens facilidade em comunicar com os outros?

_____ Não

_____ Sim

6. Consideras a língua portuguesa difícil?

_____ Não

_____ Sim

7. Dominas a língua portuguesa?

_____ Não

_____ Sim

8. Tens quantos irmãos?

_____ Nenhum

_____ 1

_____ 2

_____ 3

_____ 4

_____ 5

_____ 6 ou mais

9. Quem é o teu encarregado de educação?

_____ Mãe

_____ Pai

_____ Outro

9.1. Se respondeste **outro**, indica qual o grau de parentesco. _____

10. Qual é a profissão do teu encarregado de educação?

R: _____

11. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Mãe: _____

Pai: _____

12. Qual é a profissão dos teus pais?

Mãe: _____

Pai: _____

13. Quantas pessoas compõem o teu agregado familiar?

_____ 2 pessoas

_____ 3 pessoas

_____ 4 pessoas

_____ 5 pessoas

_____ 6 pessoas

_____ 7 pessoas

_____ 8 pessoas

_____ 9 pessoas

_____ 10 pessoas ou mais

14. Com quem vives?

_____ Mãe

_____ Pai
_____ Irmão/os
_____ Avós
_____ Tio/s
_____ Outros

14.1. Se respondeste **outros**, indica quem.

15. Como avalias o teu ambiente familiar?

_____ Muito bom
_____ Bom
_____ Satisfatório
_____ Mau
_____ Muito mau
_____ Não sabe/não responde

15.1. Justifica.

16. Possuis animais de estimação em casa?

_____ Não
_____ Sim

17. Com te deslocas até à escola? (**Selecciona apenas uma opção**)

_____ A pé

- _____ De bicicleta
- _____ De carro
- _____ De autocarro
- _____ Outro meio

17.1. Se respondeste **outro meio**, indica qual. _____

18. Quanto tempo demoras, em média, a chegar à escola? (**Selecciona apenas uma opção**)

- _____ Menos de 5 minutos
- _____ Entre 5 a 10 minutos
- _____ Entre de 10 a 20 minutos
- _____ Mais de 30 minutos
- _____ Não sabe/não responde

19. Estás ligado/a a alguma atividade cultural?

- _____ Não
- _____ Sim

20. Gostas de estudar?

- _____ Não
- _____ Sim

21. Com que frequência estudas? (**Selecciona apenas uma opção**)

- _____ Diariamente
- _____ Com frequência
- _____ Raramente
- _____ Nos dias anteriores aos testes
- _____ Não estudo

22. Frequentas algum tipo de apoio fora da Escola Básica Doutor António Augusto Louro (explicações)?

_____ Não

_____ Sim

23. Com quem estudas? (**Selecciona apenas uma opção**)

_____ Sozinho

_____ Com colegas

_____ Com a mãe

_____ Com o pai

_____ Com um explicador/a

_____ Outro

23.1. Se respondeste **outro**, indica com quem estudas. _____

24. Onde costumavas estudar? (**Selecciona apenas uma opção**)

_____ Em casa

_____ Na biblioteca da Escola

_____ Na casa de amigos

_____ Casa de familiares

_____ Centro de explicações

_____ Outro

24.1. Se respondeste **outro**, indica onde costumavas estudar. _____

25. Já repetiste algum ano?

_____ Não

_____ Sim

26. Em caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, quantos anos ficaste retido?

- _____ 1 ano
- _____ 2 anos
- _____ 3 anos ou mais

27. Qual são as duas disciplinas que mais gostas?

R: _____

28. Qual são as duas disciplinas que menos gostas?

R: _____

29. Gosta de História?

- _____ Não
- _____ Sim

30. Se respondeste **não** à pergunta anterior, justifica.

31. Qual o grau de importância que atribuis à disciplina de História?

- _____ Muito importante
- _____ Importante
- _____ Pouco importante
- _____ Sem nenhuma importância

32. Qual é a parte da História que mais gostas?

R: _____

33. Pretendes ingressar o Ensino Superior?

_____ Não

_____ Sim

34. Em caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, em que área/curso pretendes ingressar no Ensino Superior?

R: _____

35. Qual é a profissão que pensas vir a ter no futuro?

R: _____

36. Praticas atividades físicas fora da escola?

_____ Sim

_____ Não

36.1. Se respondeste **sim**, indica qual/is. _____

37. Quais são os teus passatempos favoritos? (**Selecciona apenas três opções**)

- _____ Ouvir música
- _____ Ler
- _____ Ver televisão
- _____ Jogar consola
- _____ Jogar computador
- _____ Ver filmes
- _____ Ver séries
- _____ Praticar desporto
- _____ Outro

37.1. Se respondeste **outro**, indica qual/is. _____

38. Tens acesso à internet em casa?

- _____ Não
- _____ Sim

39. Tens acesso ao computador em casa?

- _____ Não
- _____ Sim

(Em caso de a resposta ser não, **passa para a pergunta 42.**)

40. Tens computador no teu quarto?

- _____ Não
- _____ Sim

41. Qual a utilização que fazes do computador e da internet? (**Selecciona apenas duas opções**)

_____ Pesquisas

_____ Trabalhos escolares

_____ Falar com amigos

_____ Redes sociais

_____ Jogar

_____ Outra

41.1. Se respondeste outra, indica qual. _____

42. Tens acesso a telemóvel/tablet facilmente?

_____ Não

_____ Sim

43. Dominas as ferramentas digitais?

_____ Não

_____ Sim

44. Quantas refeições, em média, fazes por dias? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Uma

_____ Duas

_____ Três

_____ Quatro

_____ Cinco ou mais

45. Quando costumas tomar o pequeno-almoço? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Diariamente

_____ De segunda a sexta-feira

_____ Entre duas a quatro vezes por semana

_____ Só ao fim-de-semana

_____ Nunca/raramente (Em caso de a resposta ser nunca/raramente, **responde à pergunta 46. Os restantes passam para a pergunta 47).**

46. Se não tomas pequeno-almoço é porque: **(Seleciona apenas uma opção)**

_____ Não tenho tempo para preparar

_____ Não é habitual tomar

_____ Os salários dos pais/encarregados de educação são baixos

_____ Não tenho fome

_____ Não tenho ninguém em casa para o fazer

_____ Não sabe/não responde

_____ Outro

46.1. Se respondeste **outro**, indica qual o motivo. _____

47. Onde costumavas almoçar em tempo de aulas? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Casa dos pais

_____ Casa de familiares

_____ Escola (Refeitório)

_____ Restaurante

_____ Café

_____ Casa de amigos

_____ Não almoço

48. Quantas vezes, em média, almoças na Escola por semana? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Um dia

_____ Dois dias

_____ Três dias

_____ Quatro dias

_____ Cinco dias

_____ Nunca/raramente (Em caso de a resposta ser nunca/raramente, **passa para a pergunta 51**).

49. Gostas do almoço do refeitório? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Não

_____ Sim

_____ Às vezes

50. Qual/is a/s razão/ões para que tu almoces na Escola: **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ A Escola fica muito longe de casa

_____ Os meus pais estão a trabalhar

_____ Gosto da comida do refeitório

_____ Outra

50.1. Se respondeste **outra**, indica o/s motivo/s. _____

51. Onde costumás jantar? **(Selecciona apenas uma opção)**

_____ Casa dos pais

_____ Casa de familiares

_____ Restaurante

_____ Café

_____ Casa de amigos

_____ Não janto

52. De **segunda a sexta-feira** costumás **levantar-te** a que horas?

R: _____

53. De **segunda a sexta-feira** costumás **deitar-te** a que horas?

R: _____

54. Durante o **fim-de-semana** costumás **levantar-te** a que horas?

R: _____

55. Durante o **fim-de-semana** costumás **deitar-te** a que horas?

R: _____

56. Costumas ter sono enquanto estás nas aulas?

_____ Não

_____ Sim

_____ Às vezes

Obrigado por responderes a este inquérito.