

O O ensino-aprendizagem da Participação Portuguesa na I Guerra Mundial nas disciplinas de História e Cidadania e Desenvolvimento

A LEARNING SCENARIO ABOUT THE PORTUGUESE PARTICIPATION IN WORLD WAR I THROUGH HISTORY AND CITIZENSHIP AND DEVELOPMENT

Maria Paula Pereira

Agrupamento de Escolas de Caneças, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-3860-485X>

Resumo

O presente artigo apresenta um cenário de aprendizagem, de natureza transversal, sobre a participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial, para ser implementado nas aulas de História e de Cidadania e Desenvolvimento do 9.º ano, no contexto de um projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. No momento presente, o número de horas atribuídas à disciplina de História é reduzido e esta estratégia que se apresenta, de natureza transversal e integrada nos projetos turma, permite o aprofundamento do tema e potencializa a participação ativa dos alunos enquanto sujeitos ativos na (re)construção do conhecimento. O desenho do cenário de aprendizagem tem em consideração a importância do desenvolvimento de competências digitais, as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História, os domínios da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e as áreas de competências que se pretende que os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória e que se encontram identificadas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tendo como objetivos principais: i) procurar que os alunos desenvolvam uma consciência histórica; ii) contribuir para o desenvolvimento de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente na área do pensamento crítico; iii) o exercício de uma cidadania humanista, ativa e participativa na sociedade.

Palavras-chave: história, cidadania e desenvolvimento, competências digitais, Primeira Guerra Mundial

Abstract

This paper presents a learning scenario, of transversal nature, on the Portuguese participation in World War I, to be implemented in History and Citizenship and Development classes of 9th grade, in the context of a project of Autonomy and Curricular Flexibility. At the present moment, the number of hours allocated to History is reduced and this strategy, of transversal nature and integrated in the class projects, allows the deepening of the theme and enhances the active participation of students as active subjects in the (re)construction of knowledge. The learning scenario design takes into account the importance of the development of digital skills, the Essential Learning of History, the domains of the subject of Citizenship and Development and the areas of skills that are intended to be developed by students throughout compulsory education and that are identified in the document *Students' Profile by the End of Compulsory Schooling*, having as main objectives: i) to seek that students develop a historical awareness; ii) to contribute to the development of competences of the *Students' Profile by the End of Compulsory Schooling*, namely in the area of critical thinking; iii) the exercise of a humanistic, active and participatory citizenship in society.

Keywords: history, citizenship and development, digital skills, World War I

1. Introdução

Vivemos numa sociedade tecnológica, na qual a mudança é constante, e os alunos contactam diariamente com novas tecnologias que fazem parte da sua vivência, muito embora muitos ainda não as usem, de forma regular, numa dimensão académica. Compete à escola potencializar o desenvolvimento de competências que lhes permitam refletir criticamente e procurar soluções. Assim, consideramos importante que se desenhem atividades nas quais os alunos sejam sujeitos ativos na (re)construção do conhecimento e em que o professor seja um mediador e facilitador do conhecimento. Entendemos que essas atividades devem ir ao encontro das especificidades de cada aluno, para que o motivem e promovam o desenvolvimento de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, pp. 19–30)

O presente trabalho consiste na apresentação de um cenário de aprendizagem sobre a participação portuguesa na I Guerra Mundial, sendo uma sugestão pedagógica que foi construída no decurso da realização da ação de formação *Leituras e Rostos Novos das Trincheiras Portuguesas da I Guerra Mundial* da Associação de Professores de História e da responsabilidade da Mestre Isabel Pestana Marques.

Este cenário de aprendizagem pode tornar-se propiciador da capacidade de investigar e de refletir criticamente por parte dos alunos, destinando-se a alunos do 9.º ano. Foi pensado para as aulas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, no contexto de um projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e teve em consideração a importância da aquisição e desenvolvimento de competências digitais e a possibilidade de ser viável em duas modalidades de ensino: presencial

e a distância.

A utilização de ferramentas digitais, propostas neste cenário, permite o desenho de atividades potenciadoras de novas dinâmicas educativas, suscitando a motivação dos alunos e podendo ser usadas por estes, individualmente ou em grupo, na (re)construção do conhecimento (Cortez & Pereira, 2021, pp. 32–38). Propomos que seja criado, como ferramenta digital agregadora do trabalho realizado pela turma, um mural (*Padlet*), no qual estarão inseridas as fontes históricas, os recursos e as outras ferramentas digitais.

As *Aprendizagens Essenciais* de História são o documento curricular de base para os processos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Estas salientam a importância da análise das fontes, das condições e das etapas do processo e, por isso, faz todo o sentido que o cenário de aprendizagem tenha por base um conjunto de fontes históricas de tipologia diversa para que os alunos desenvolvam uma consciência histórica e competências, na área do pensamento crítico e argumentativo, que lhes permitam participar de forma ativa e crítica na sociedade.¹ É importante que reconheçam a utilidade da História para a compreensão, de forma integrada, do mundo em que vivem e para construir a sua identidade (individual e coletiva). Inferimos que se deve consciencializá-los para a importância de que se reveste o conhecimento do passado e para a preservação da memória, aspetos fundamentais, principalmente quando vivemos numa sociedade marcada pela incerteza e pelas constantes transformações. A mudança e a distância, como refere Pierre Nora (1993, p. 13), não podem, pois, apagar o passado e os lugares de memória, devendo estes ser mantidos através da criação de arquivos, comemorações, do seu estudo e ensino, porque só assim evitamos o seu esquecimento.

Na atualidade, o número de horas atribuídas à disciplina de História, no terceiro ciclo do ensino básico, condiciona o aprofundamento de vários temas, como a participação portuguesa na I Guerra Mundial, mas poderá ser conseguido através de uma abordagem transversal e integrada nos projetos de turma de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A temática da participação portuguesa na guerra surge em duas *Aprendizagens Essenciais* de História do 9.º ano: i) Demonstrar que a participação de Portugal na I Guerra Mundial se relacionou com a questão colonial e com a necessidade de reconhecimento do regime republicano; ii) Avaliar as consequências políticas, económicas e financeiras da participação de Portugal na I Guerra Mundial. Interessa ainda contemplar a aprendizagem de relacionamento do ultimato inglês com o processo europeu de expansão colonial. Pretende-se com esta proposta contribuir para que os alunos tenham acesso a conhecimento atual sobre esta temática através de fontes que habitualmente não constam dos manuais escolares.

Por seu lado, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, segundo o Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar. As suas *Aprendizagens Essenciais* identificam os domínios a

desenvolver e desses selecionámos os seguintes: Direitos Humanos, Instituições e a Participação Democrática, Igualdade de Género e Sexualidade.²

As aulas desta disciplina devem ser uma preparação para a vida, nomeadamente para o desenvolvimento dos alunos como seres ativos e responsáveis (Cortez & Pereira, 2021, p. 38). Para isso é importante que o ensino-aprendizagem tenha uma base humanista e democrática, e que promova valores, princípios e competências identificados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, dos quais se destacam: i) os valores da liberdade, da cidadania e da participação; ii) os princípios da base humanista, do saber e da inclusão; iii) as competências do pensamento crítico e do relacionamento interpessoal (Martins et al., 2017). Em linha encontra-se a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* que identifica um conjunto de domínios que procuram responder eficazmente a uma sociedade em constante mudança e que contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para uma cultura democrática.

2. A Planificação

A atividade foi pensada para 7 sessões: 2 aulas de História e 5 aulas de Cidadania e Desenvolvimento, conforme planificação apresentada na Tabela 1. Privilegiámos apenas a abordagem das dimensões política e cultural e o domínio dos afetos. A dimensão política funciona como um meio para promoção de uma ação política na esfera do poder, sendo uma continuação da própria política governativa (Alves, 2015, p. 198). Na dimensão cultural, analisa-se a participação do Corpo Expedicionário Português (C.E.P.), na frente ocidental, através de representações da obra do pintor Adriano de Sousa Lopes. A dimensão dos afetos surge no quotidiano das trincheiras.

Recorremos a ferramentas digitais – Padlet, *Tricider*, *Powtoon*, *Jamboard*, *Mentimeter* – porque já as utilizámos no processo de ensino-aprendizagem e foram atingidos resultados positivos (Cortez & Pereira, 2021, pp. 37–38). Importa também que os alunos adquiram e desenvolvam competências digitais que lhes possibilitem dinâmicas inovadoras que respondam ao ritmo acelerado do conhecimento e às alterações no mundo do trabalho.

3. A participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial

3.1 As práticas discursivas sobre a participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial

Nas três primeiras sessões, realizadas em duas aulas de História e em uma aula de Cidadania e Desenvolvimento, são abordadas as causas da participação portuguesa, através de práticas discursivas (Chartier, 2002, p. 17) na esfera do poder e na imprensa periódica. Estas práticas são equacionadas como práticas

Título da atividade	Descrição
Aprendizagens Essenciais de História	Demonstrar que a participação na I Guerra Mundial se relacionou com a questão colonial e com a necessidade de reconhecimento do regime republicano. Avaliar as consequências da participação portuguesa na guerra.
Descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Comunicador; Questionador; Participativo/colaborador; Responsável/autônomo.
Descrição	Atividade desenvolvida em sete aulas de 45/50 minutos das disciplinas de História e Cidadania e Desenvolvimento. Integração no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.
Objetivos	Compreender a importância das fontes históricas na (re)construção do conhecimento. Identificar as causas reais da participação portuguesa na guerra. Identificar a existência de duas posições: <i>guerristas</i> e <i>antiguerristas</i> . Conhecer aspetos do quotidiano nas trincheiras portuguesas. Desenvolvimento de competências na área do pensamento crítico e argumentativo.
Primeira, segunda e terceira sessões	1. Tarefas para realizar antes da aula: A. Pede-se que os alunos se posicionem sobre a seguinte questão: o manual de História tem informação atualizada sobre a participação de Portugal na guerra? Para isso devem usar o link do <i>Tricider</i> e votar. A atividade permite a identificação dos alunos, servindo de elemento de avaliação formativa. É importante que justifiquem a sua escolha, na aula, para que se chegue a um consenso. B. Devem ir ao <i>Padlet</i> e, na 1.ª coluna, e assistirem ao vídeo no <i>Powtoon</i> sobre a declaração de guerra a Portugal.
Recursos: Manual, Fontes Ferramentas digitais: Padlet ² , Tricider, Powtoon	2. Primeira sessão – História Pequeno debate relativo ao Brainstorming no <i>Tricider</i> sobre a declaração de guerra e as razões de uma nova abordagem da temática. Pretende-se que os alunos consciencializem que o conhecimento histórico está sujeito a constantes atualizações, resultantes dos resultados dos trabalhos de investigação. Seguidamente, os alunos serão divididos em 5 grupos (grupos de trabalho numa plataforma digital ou na sala de aula). São dadas orientações da atividade, a cada grupo, e os alunos vão ao <i>Padlet</i> , na coluna do seu grupo, consultar as fontes atribuídas. Analisam as fontes e escrevem as conclusões no <i>Padlet</i> .
Recursos: Manual, Fontes Ferramentas digitais: Padlet	3. Segunda Sessão – Cidadania e Desenvolvimento Produção de um mapa de ideias, no quadro ou no <i>Mentimeter</i> . Professor e alunos analisam as fontes e identificam as causas da participação portuguesa. Debate argumentativo sobre o mapa de ideias.
Ferramentas digitais: Padlet, Mentimeter	4. Terceira sessão – História A aula começa com os alunos a escreverem no <i>Jamboard</i> as causas da participação portuguesa que foram identificadas na aula anterior. Professor, juntamente com os alunos, sintetiza as ideias.
Ferramentas digitais: Jamboard	1. Quarta sessão – Cidadania e Desenvolvimento – A memória das trincheiras nas telas de Adriano de Sousa Lopes Visionamento do filme, inserção das conclusões no <i>Jamboard</i> e debate. Esta atividade tem como objetivo introduzir a segunda parte deste trabalho: o quotidiano das trincheiras portuguesas.
Quarta sessão a sétima sessão Recursos: https://ensina.rtp.pt/artigo/adriano-de-sousa-lobes/ Ferramentas digitais: Padlet	2. Quinta sessão – Cidadania e Desenvolvimento: No quotidiano das trincheiras. Análise do Boletim do militar João Augusto Ferreira de Almeida. Identificação de dados passíveis de análise: naturalidade, estado civil, data de embarque, "parente próximo". Debate argumentativo sobre a (in)disciplina e a pena de morte.
Recursos: Arquivo Histórico Militar, Boletins Individuais de Militares do C.E.P., PT/AH/M/DIV/1/35A/2/58/54/150 Ferramentas digitais: Padlet	3. Sexta sessão – Cidadania e Desenvolvimento: Continuação do subtema. A questão do género e conceito de estereótipos. Análise da mulher na conjuntura de guerra, caso das enfermeiras.
Recursos: Imagem de enfermeiras portuguesas em França. Fonte: Ilustração Portuguesa n.º 644, de 24 de junho de 1918, 497. https://ensina.rtp.pt/artigo/o-nascimento-das-enfermeiras-baixas-em-portugal/ Ferramentas digitais: Padlet	4. Sétima sessão – Cidadania e Desenvolvimento: Os afetos. Os afetos e a guerra: a família e as relações amorosas fora do casamento. Serão abordados os seguintes assuntos: os condicionalismos do analfabetismo, a oralidade, as saudades, a aprendizagem de alguns termos franceses e a relação com a população local.
Recursos: A.H.M., Caixa 86, Missiva de Manuel Martinho, 2.º sargento n.º 198 da Administração Militar do C.E.P., França, 15 de agosto de 1918, p. 1.ª A.H.M., Caixa 86, Missiva de Francisco Correia, soldado n.º 420, D.P.E. G. B do C.E.P., Ambieteuse, 17 de setembro de 1918, pp. 1-2. Ferreira, M. (1921) <i>João Ninguém. Soldado da Grande Guerra. Impressões Humanísticas do C.E.P.</i> Livraria Portugal-Brasil. Ferramentas digitais: Padlet	

Figure 1: Planificação

culturais, porque refletiam os interesses dos sujeitos que as produziam, embora sob orientação e controlo oficiais (Pereira, 2017, p. 17).

Importa que os alunos percebam, embora num discurso adaptado à sua faixa etária, que podemos recorrer a uma leitura, numa perspetiva semiótica, dessas produções discursivas nas suas esferas de produção, circulação e receção (Verón, 1978, p. 9). Partiremos da declaração de guerra da Alemanha a Portugal, a 9 de março de 1916, após a requisição em fevereiro dos barcos alemães estacionados em Portugal. Os temas a tratar são: i) os discursos oficiais defensores da entrada guerra (*guerristas*); ii) a identificação da existência de grupos que se opõem à participação no conflito (*antiguerristas*); iii) a identificação das causas da participação portuguesa e dessas quais são apresentadas à opinião pública. Para o efeito são empregues as seguintes fontes: i) excerto do Debate Parlamentar de dia 10 de março⁶; ii) excerto do jornal *A Monarchia*⁷; iii) excerto de uma obra da Junta Nacional de Propaganda Patriótica⁸; iv) excertos de notícias do jornal *A Capital*⁹; v) excertos do *Diário da Câmara dos Deputados do Congresso* de dia 23 de novembro de 1914.¹⁰ O professor deve clarificar as razões da seleção das fontes e quais os condicionalismos a ter em conta na sua análise.

O discurso do Ministro dos Negócios Estrangeiros, no dia 10 de março de 1916, aos deputados, leva a que se saliente a importância do Congresso como centro da vida política, numa esfera pública, e como sede de uma parte importante da atividade partidária. Os textos do Congresso circulavam através da sua publicação no *Diário do Governo* e na imprensa. A imprensa, desde os finais da Monarquia, tinha, segundo Sardica (2012, p. 9), um “poder mediático” que permitia medir os principais acontecimentos e debates da vida política e pública. Após a implantação da República, no dia 28 de outubro de 1910, era publicado um decreto do Ministério da Justiça estabelecendo o “exercício do direito de liberdade de imprensa”.¹¹ No entanto, a instabilidade que marcou o regime conduziria à produção de regulação restritiva dessa liberdade, a partir de final de 1910.¹²

Na conjuntura da guerra, a ação de censura impediu a divulgação de notícias às Potências Centrais. Em 1914, no dia 30 de novembro, publicou-se o primeiro diploma do Ministério da Justiça proibindo, sob pena de desobediência, a publicação de notícias relativas às forças portuguesas que não tivessem origem oficial.¹³

A questão da segurança do Estado surgiu na legislação, após a declaração de guerra da Alemanha, através do Decreto n.º 2270, de 12 de março de 1916, defendendo-se a não divulgação de notícias falsas ou inconvenientes à segurança do Estado. No dia 28 de março, num novo diploma legal já aparecia a expressão censura preventiva sobre a imprensa enquanto durasse o estado de guerra.¹⁴ Três dias depois foi publicado o Decreto n.º 2308 que determinava que as publicações fossem apresentadas à censura antes de serem publicadas, em prova de página e em triplicado.

A análise das causas da participação de Portugal na guerra é feita pelos alunos,

divididos em 5 grupos (máximo de 5 a 6 alunos por grupo), à luz do acontecimento que conduziu à declaração de guerra: a requisição dos navios alemães. Cada grupo analisa a fonte que lhe foi atribuída e o porta-voz apresenta as conclusões. Após essa apresentação, desenvolve-se um debate e produz-se um mapa de ideias¹⁵, no qual são identificadas as causas da participação portuguesa e a existência de posições contrárias a essa intervenção. Pretende-se que os alunos reconheçam que a participação não é objeto de unanimidade na esfera político-partidária, sendo marcada, desde finais de 1914, pela existência de dois blocos, divididos pelo tipo de política a adotar face ao conflito: *guerristas e antiguerristas*. Os primeiros tinham como centro o Partido Democrático e os segundos abrangiam um leque variado que incluía monárquicos, católicos, republicanos moderados, e elementos da extrema-esquerda anarquista e da extrema-direita integralista (Telo, 2014, p. 11). Era o caso do Partido Unionista de Brito Camacho que defendia que Portugal se devia defender, em caso de ser atacado, e que deveria responder às solicitações da sua aliada e combater nos territórios africanos (Telo, 2014, p. 11).

A opinião pública portuguesa ainda tinha presente o Ultimato britânico (1890) e não era entusiasta do envolvimento na guerra. As práticas discursivas oficiais legitimavam a participação, junto da opinião pública, afastando qualquer responsabilidade das estruturas governativas. Essa crença colocava-se ao nível da produção das palavras, na linha do que Bourdieu (2001, p. 15) designa de poder simbólico, porque pretendia-se fazer crer que Portugal respondia à solicitação da sua aliada e não tinha qualquer interesse nessa participação.

O Ministro dos Negócios Estrangeiros, Augusto Soares, na sessão do Congresso de dia 10 de março de 1916, aludia à aliança secular com a Inglaterra, argumentando que, desde o início do conflito, o governo tinha afirmado que não deixaria de cumprir os seus deveres para com a sua aliada. A requisição de barcos alemães era apresentada, do ponto de vista interno, como uma medida de “salvação pública”, face à falta de transportes marítimos nacionais, por causa do fraco desenvolvimento desse setor, e de transportes estrangeiros devido à guerra submarina. Essa insuficiência tinha contribuído, segundo o ministro, para um agravamento do custo de vida, que afetava os mais desfavorecidos, e que era urgente resolver.¹⁶

Em contrapartida, o jornal *A Monarchia*, no mesmo dia, na primeira página, posicionava-se contra a guerra e atribuía a responsabilidade da participação portuguesa a Leote do Rego, comandante da Divisão Naval de Defesa e responsável pela apreensão dos barcos alemães. Nesse mesmo número, o jornal publicava um artigo intitulado “A República e a Inglaterra” no qual se lembrava o Ultimato Inglês de 1890.¹⁷

No mês de maio de 1916 era publicada uma obra da Junta Nacional de Propaganda Patriótica, dirigida ao povo português, na qual se desresponsabilizava o governo e se explicavam as causas da participação com três argumentos: i) deveres da aliança secular com a Inglaterra; ii) interesses pátrios e a defesa da liberdade; iii) invasão alemã, por diversas vezes, das colónias portuguesas.¹⁸

Apesar de não serem apresentados publicamente outros motivos que apontassem para a fragilidade do governo e o seu apoio por parte da população, produzia-se um discurso oficial de natureza unitária, que procurava integrar as várias fações político-partidárias solidárias com a posição governativa. Essa ideia era visível num artigo do jornal *A Capital* de 1 de março de 1916.¹⁹ Aludia-se à existência de divergências na esfera político-partidária quanto à beligerância, indicando-se que o governo de Afonso Costa defendia a intervenção e que o partido evolucionista era solidário com a posição inglesa. Apesar disso, defendia-se que, no momento presente, existia uma sintonia entre as várias fações políticas. Esse periódico, a 9 de março, argumentava que a neutralidade portuguesa nunca existiria e que Portugal afirmava conscientemente a sua hostilidade em relação à Alemanha.²⁰ Afirmava-se que, longe de sermos um *rebanho de carneiros* inglês, Portugal e a Inglaterra eram parceiros iguais e leais, unidos por uma aliança secular.

A referência a Afonso Costa neste periódico levou-nos a considerar os interesses dos republicanos “mais radicais” e do Partido Democrático na participação no conflito, a partir da sua eclosão. No domínio interno, era uma estratégia para superar fragilidades políticas, desenvolver a criação de laços identitários entre os portugueses e o regime republicano através da adesão e mobilização para um esforço de guerra (Marques, 2016, p. 18). No domínio externo poderia ser uma estratégia de abordagem da questão colonial, perante o interesse demonstrado por ingleses e alemães nos territórios portugueses em África (Telo, 2014, p. 11). Ainda no domínio externo, uma eventual participação na guerra poderia reposicionar Portugal como principal parceiro peninsular da Inglaterra, com uma aproximação a França perante uma Espanha oficialmente neutral e germanófila.²¹ Podia ainda prover o reconhecimento do recente regime republicano. A necessidade de crédito europeu era urgente e a crença de uma guerra de curta duração trazia a esperança de indemnizações de guerra (Telo, 2014, p. 19).

Para os *guerristas*, a intervenção na guerra deveria partir de um pedido oficial da Inglaterra, para que fosse apresentado aos portugueses e, assim, se legitimar a intervenção. Importava ainda que a participação ocorresse na frente ocidental, por forma a que fosse divulgada nos domínios interno e externo, e não se circunscrevesse a uma intervenção nas colónias africanas (Angola e Moçambique).

O grande obstáculo a esta estratégia era a Inglaterra que não pretendia o envolvimento português, face à situação económica e militar portuguesa. A produção nacional de armas e munições era insuficiente para um esforço de guerra e as importações eram quase impossíveis devido à legislação imposta pelos países beligerantes e à falta de transportes (Marques, 2016, p. 19).²² O exército português também não estava preparado para o cenário de guerra moderno, face à reestruturação das forças armadas e à incapacidade de financiamento do governo. Acrescem os problemas provenientes da politização dos oficiais e a oposição de uma parte dos oficiais ao regime republicano (Telo, 2014, p. 13).

Face a estes condicionalismos, a Inglaterra e a França defendiam que Portugal fosse um aliado colaborante e não um país beligerante. Em setembro de 1914, a França, com o acordo inglês, solicitou peças de artilharia portuguesas, mas

Portugal fez depender esse fornecimento do envio de soldados portugueses (Marques, 2016, p. 19). As negociações desenvolveram-se e, no mês de outubro, um memorandum do governo inglês, resultante das negociações de Afonso Costa, convidava Portugal a intervir no palco de guerra europeu. Este documento, datado de 10 de outubro, levou a que a Câmara dos Deputados do Congresso, no dia 23 de novembro de 1914, sob proposta do chefe do governo, Bernardino Machado, autorizasse a intervenção, sem que se definisse o local e a data, e não fosse declarada a neutralidade. No seu discurso era visível o propósito de dar uma projeção internacional à República, muito embora frisasse que a decisão se prendia com a aliança com a Inglaterra. No mês de agosto de 1915 era autorizada a organização de uma divisão de instrução, entregue ao general Tamagnini, e que se concentraria em Tancos, sendo decidido que a instrução começaria no mês de abril de 1916 (Marques, 2016, p. 20).

A declaração de guerra da Alemanha a Portugal, a 9 de março de 1916, serviria para desbloquear o impasse das negociações que não mobilizavam um número significativo de oficiais e a opinião pública (Marques, 2016, p. 22). Longe da preparação militar em Tancos ser um *milagre* importava produzir práticas discursivas através de imagens, visitas de figuras públicas e de discursos (oficiais e da imprensa) enaltecendo a preparação portuguesa, escondendo dissidências, conflitos de poder, desistências e falhas na preparação. Importa referir, no entanto, que era a primeira vez que se criava, em Portugal, um campo militar com as dimensões de Tancos.

3.2 O quotidiano das trincheiras nos rostos e discursos dos soldados portugueses (quarta à sétima sessão)

A abordagem desta temática desenvolve-se em quatro sessões e enquadra-se nos domínios da Cidadania e Desenvolvimento dos Direitos Humanos, Instituições e Participação Democrática, Igualdade de Género e Sexualidade. O enquadramento do domínio das Instituições e Participação Democrática faz sentido, tendo em consideração o regime político português (República) e por se abordar a situação política. No domínio dos Direitos Humanos abordar-se-á a questão da pena de morte, recorrendo à micro-história e ao caso do soldado João Augusto Ferreira de Almeida. A Igualdade de Género e a Sexualidade estão presentes na análise de uma imagem sobre as enfermeiras, num texto sobre a relação dos elementos do C.E.P. com a população local e na correspondência de soldados. As atividades destas sessões consistem na análise de fontes e na realização de debates argumentativos.

O recurso à obra do pintor Adriano de Sousa Lopes permite o tratamento da questão do desgaste físico e psicológico provocado pelas trincheiras. Seguidamente aborda-se a questão da pena de morte na guerra, através do caso da execução do primeiro soldado português. Privilegiámos como fonte o boletim individual do praça de pré do C.E.P., João Augusto Ferreira de Almeida, motorista de uma ambulância.²³ Através da sua análise podemos encaminhar os alunos pelos dados que podem ser explorados: a naturalidade, o estado civil, a razão da indicação

do parente vivo mais próximo, a data de embarque para França (transporte das tropas e o que sucedia após o desembarque) e a razão da morte. No debate podem ser tratadas as seguintes questões: i) direitos naturais; ii) contextualização histórica relativa ao fim da pena de morte (1867); iii) reintrodução da pena de morte no contexto da guerra; iv) (in)disciplina enquadrada no domínio das Instituições e Participação Democrática (direitos e deveres dos cidadãos).

O palco de guerra europeu, centrado no quotidiano das trincheiras, não era sinónimo de uma guerra móvel e comportava um desgaste, moral e físico, significativo. A disciplina militar revestia uma importância significativa, o que implicava uma ação guiada pelo cumprimento das regras e instruções militares que procuravam uniformizar comportamentos, sob o signo da obediência e do respeito pelos superiores (Marques, 2016, p. 291). A execução do elemento do C.E.P. foi um assunto ignorado pela historiografia do período salazarista, porque se opunha ao conceito dos heróis nacionais do passado histórico que deveriam modelar o comportamento do povo português. O poder disciplinar sancionava comportamentos considerados desviante e a morte surgia como a sanção máxima, aplicada a um soldado que procurava o caminho para as linhas inimigas, como o propósito de tentar chegar ao seu antigo patrão alemão. Existia uma dimensão ofensiva que caracterizava esta relação de poder da autoridade militar²⁴, atuando individualmente sobre um comportamento desviante da norma (Foucault, 1984, p. 62). Simultaneamente também se revestia de uma dimensão defensiva, protegendo a autoridade de atos de desobediência e/ou de insubordinação.

Na sexta e sétima sessões foca-se a questão do género partindo de uma imagem de enfermeiras portuguesas e de fontes escritas. Pretende-se fazer referência à questão do género, construção de estereótipos e o domínio dos afetos. Recorremos ao conceito de género, na linha de Scott (1986, pp. 1053–1075, como uma construção social e cultural que definia as diferenças entre o homem e a mulher). Neste contexto, é importante realizar um debate sobre a construção de estereótipos na época e o conceito de masculinidade hegemónica através da posição dominante na sociedade paternalista que concedia ao homem uma maior liberdade no domínio da sexualidade.²⁵

Na Primeira República, era debatida na imprensa periódica a presença da mulher no mercado de trabalho, nas dimensões biológica e economicista. Justificava-se a presença da mulher solteira no mercado de trabalho em profissões preteridas pelos homens devido aos baixos salários auferidos e certas profissões, como o ensino, eram perspetivadas como um prolongamento da função maternal da mulher (educadora).

Uma fotografia de enfermeiras portuguesas em França, publicada pela *Ilustração Portuguesa* em 1918, é a fonte usada para abordar o papel da mulher na sociedade portuguesa e a sua presença na guerra, num universo eminentemente masculino.²⁶ Analisaremos ainda as alterações de vestuário, o estado civil e o estatuto social dessas mulheres. A guerra possibilitou a saída da esfera privada para algumas mulheres e uma “aventura” no exterior, caso da enfermagem. Essa saída era enquadrada num esforço de guerra e surgia em práticas discursivas como um

prolongamento da representação da mulher como mãe e cuidadora que dava assistência aos doentes e aos feridos de guerra.

Importa apresentar, sinteticamente, alguns dados sobre a iniciativa, em abril 1916, da Cruzada das Mulheres Portuguesas, através da “Inscrição Patriótica” de mulheres para realização de trabalhos que queriam desempenhar no contexto do esforço de guerra (Monteiro, 2016, p. 111). Algumas mulheres desempenharam o papel de madrinhas de guerra, dando apoio psicológico aos soldados através de correspondência e de envio de alguns produtos, como vestuário e tabaco. A Cruz Vermelha promoveu a construção de um hospital em território francês e para aí foram enfermeiras portuguesas.

A correspondência dos soldados é tratada a partir de um excerto de uma missiva do segundo sargento Manuel Martinho.²⁷ A dimensão afetiva era uma das muitas dimensões das relações sociais e estava presente no quotidiano do C.E.P, através de práticas, nos seus tempos livres, de correspondência (família, namorada e amigos) e de sedução com elementos femininos da população civil (Marques, 2016, pp. 257–261), porque ao sexo masculino se permitia ultrapassar os constrangimentos, sociais e morais, que eram impostos às mulheres (Pereira, 2021). A dimensão das relações amorosas fora do casamento pode ser abordada através de um excerto de uma missiva do soldado Francisco Correa²⁸ e de um excerto de uma obra do Capitão Menezes Ferreira (1921). Os excertos das missivas de elementos do C.E.P. permitem o tratamento de vários assuntos, como os condicionalismos do analfabetismo, a oralidade, as saudades, a relação com a população local e a aprendizagem de alguns termos franceses.

4. Conclusão

Num momento em se manifesta preocupação pelo número reduzido de horas da disciplina de História no ensino básico, a atividade apresentada surge como uma sugestão de mudança pedagógica através da implementação de uma estratégia viável, numa dimensão de aprendizagem ativa e integradora, porque possibilita o aprofundamento de conteúdos programáticos e permite que a memória histórica não seja apagada. Os projetos de Autonomia e a Flexibilidade Curricular possibilitam uma gestão flexível do currículo e o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, de natureza transversal e integradora, em que os alunos são sujeitos ativos na reconstrução do conhecimento e em que a sala de aula funciona como uma comunidade de aprendizagem, na qual se privilegia o diálogo e a partilha entre os atores educativos. O trabalho de projeto potencializa o desenvolvimento das competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e contribui para a promoção do sucesso escolar e para a formação de cidadãos ativos, responsáveis e democráticos. O recurso a fontes históricas que não as que se encontram nos manuais permite que os alunos consciencializem que vivem numa sociedade tecnológica em constante transformação e que o conhecimento não é imutável, sendo importante o contributo do pensamento crítico e da investigação científica para a sua (re)construção. A

importância dada à capacitação digital e o recurso a ferramentas digitais, nas modalidades de ensino presencial e a distância, promovem o desenvolvimento de competências digitais, abrem novos espaços de trabalho colaborativo, permitem uma interação com qualidade entre alunos e entre alunos e professores e contribuem para a futura inserção dos aprendentes no mercado de trabalho. A atividade apresentada abre espaço ao aprofundamento da temática da participação portuguesa na I Guerra Mundial, beneficia do importante contributo de domínios da Cidadania e Desenvolvimento, e potencializa a motivação dos alunos e o interesse pela pesquisa e o conhecimento histórico. Ela abre também espaço à inclusão de outras disciplinas que fazem parte da estrutura curricular do terceiro ciclo do ensino básico, como por exemplo as disciplinas de Português (análise da correspondência), as Línguas Estrangeiras (documentação escrita em Inglês ou Francês), a Geografia (mapeamento) e as Ciências Naturais (saúde ou a alimentação).

Notas

[1] *Aprendizagens Essenciais, 9.º ano, História*. Direção-Geral da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

[2] *Aprendizagens Essenciais, Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cid

[3] Ver <https://padlet.com/paulapereira1/rz2j0asc2edmdmpp>.

[4] Citado por Marques, I. P. (2016). *Das Trincheiras, com Saudade. A vida quotidiana dos militares portugueses na Primeira Guerra Mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros, p. 242.

[5] Idem, p. 256.

[6] *Diário do Congresso*. Sessão n.º 9 de 10 de março de 1916.

[7] *A Monarquia*, n.º 13, 10 de março de 1916.

[8] #Ver a este respeito *Junta Nacional de Propaganda Patriótica. Ao Povo Português. A Guerra. Maio de 1916*. Imprensa Nacional.

[9] Ver <https://padlet.com/paulapereira1/rz2j0asc2edmdmpp>

[10] *Diário da Câmara dos Deputados*. Sessão Extraordinária 10-A de 23 de novembro de 1914.

[11] Decreto n.º 21, publicado a 29 de outubro de 1910.

[12] Em 29 de dezembro, o decreto n.º 72 determina que a falta de respeito à bandeira nacional implica a condenação a uma pena de prisão de um ano e três meses.

- [13] Decreto n.º 117 de 30 de novembro de 1914. *Diário do Governo* n.º 224, I Série, de 30 de novembro de 1914.
- [14] Lei n.º 495 de 28 de março de 1916. *Diário do Governo*, n.º 59, I Série, de 28 de março de 1916.
- [15] No quadro da sala ou no *Mentimeter*.
- [16] *Diário do Congresso*. Sessão n.º 9 de 10 de março de 1916, 5-6.
- [17] *A Monarchia*, n.º 13, 10 de março de 1916, 1 e 3.
- [18] *Junta Nacional de Propaganda Patriótica. Ao Povo Português. A Guerra. Maio de 1916*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 3-6.
- [19] *A Capital*, n.º 2000, Ano VI, 1 de março de 1916, 1.
- [20] *A Capital*, n.º 2006, Ano VI, 9 de março de 1916, 1.
- [21] O governo português, segundo Telo, tem conhecimento da pressão do Rei de Espanha junto da França e da Inglaterra para uma intervenção militar em Portugal. Ver Telo, A. J. (2014). Um Enquadramento Global para uma Guerra Global. *Nação e Defesa*, n.º 139, 12.
- [22] As limitações às importações de carvão e a falta de transportes foram por nós tratadas em Pereira, M. P. (1994). *A Associação Comercial de Lisboa e a grande burguesia comercial da praça de Lisboa*. (Tese de Mestrado policopiada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- [23] Arquivo Histórico Militar, *Boletins Individuais de Militares do C.E.P.*, PT/AHM/DIV/1/35A/2/58/54150.
- [24] Seguimos a conceção de relações de poder de Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 126.
- [25] Empregamos o conceito na linha de Connel. Ver Connel, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2013, jan/abr.). Masculinidade hegemónica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, n.º 21, 244-245.
- [26] *Ilustração Portuguesa* n.º 644, de 24 de junho de 1918, 497.
- [27] A.H.M., Caixa 86, Missiva de Manuel Martinho, 2.º sargento n.º 198 da Administração Militar do C.E.P., França, 15 de agosto de 1918, p. 1. Citado por Marques, I. P. (2016). *Das Trincheiras, com Saudade. A vida quotidiana dos militares portugueses na Primeira Guerra Mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros, pág. 242.
- [28] A.H.M., Caixa 86, Missiva de Francisco Correia, soldado n.º 420, D.P.E. G. B do C.E.P., Ambleteuse, 17 de setembro de 1918, pp. 1-2. Citado por Marques, I. P. (2016). *Das Trincheiras, com Saudade. A vida quotidiana dos militares portugueses na Primeira Guerra Mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros, pág. 256.

Fontes

A Capital, Diário Republicano da Noite, 1916.

Arquivo Histórico Militar, *Boletins Individuais de Militares do C.E.P.*, PT/AHM/DIV/1/35A/2/58/54150.

Decreto n.º 21 de 29 de outubro de 1910.

Decreto n.º 72 de 29 de dezembro de 1910.

Decreto n.º 2308 de 31 de março de 1916.

Decreto n.º 21103, de 7 de abril de 1932.

Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018.

Diário da Câmara dos Deputados. Sessão Extraordinária 10-A de 23 de novembro de 1914.

Diário do Congresso. Sessão n.º 9 de 10 de março de 1916.

Diário do Governo n.º 164, I Série, de 15 de julho de 1912.

Diário do Governo n.º 173, I Série, de 25 de julho de 1912.

Diário do Governo n.º 224, I Série, de 30 de novembro de 1914.

Diário do Governo n.º 47, I Série, de 12 de março de 1916.

Diário do Governo n.º 59, I Série, de 28 de março de 1916.

Diário do Governo n.º 62, I Série, de 31 de março de 1916.

Ilustração Portuguesa, n.º 644, de 24 de junho de 1918.

A Monarquia, n.º 13, 10 de março de 1916.

Referências

Alves, L. M. (2015). A Malta das Trincheiras- entre a vivência, a memória e a História. In L. A. Alves, G. M. Pereira, J. F. Alves & M. C. Meireles (Eds.), *A Grande Guerra (1914-1918): Problemáticas e representações* (pp. 197–214). CITCEM.

Bourdieu, P. (2001). *O Poder simbólico*. Difel.

Connel, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemónica: Repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21, 244–245.

Chartier, R. (2002). *A história cultural entre prática e representações*. Difel.

Ferreira, M. (1921). *João Ninguém. Soldado da Grande Guerra. Impressões humorísticas do C.E.P.* Livraria Portugal-Brasil.

Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder* (4.^a ed.). Edições Graal.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra*. Instituto Piaget.
- Junta Nacional de Propaganda Patriótica. (1916). *Ao Povo Português. A Guerra. Maio de 1916*. Imprensa Nacional. <https://purl.pt/26963>
- Marques, I. P. (2016). *Das trincheiras, com saudade. A vida quotidiana dos militares portugueses na Primeira Guerra Mundial*. A Esfera dos Livros.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, N. (2016). Mulheres portuguesas em tempo de guerra (1914-1918). *Nação e Defesa*, 145, 109–121. <https://www.idn.gov.pt/publicacoes/nacaodefesa/textointegral/NeD145.pdf>
- Nora, P. (1993). Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, 10, 7–28.
- Pereira, M. P. (2021). Disciplinar o corpo e os afetos das professoras primárias (1933–1955). In *Livro de Actas XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação CIHELA 2021* (pp. 2063–2078). Associação de História da Educação de Portugal - HISTEDUP.
- Pereira, M. P. (2017). *A Escola Portuguesa ao serviço da Nação: discursos e práticas de orientação e disciplina do professorado primário (1926–1956)* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/6785>
- Pereira, M. P. (1994). *A Associação Comercial de Lisboa e a grande burguesia comercial da praça de Lisboa* [Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].
- Sardica, J. M. (2012). O poder visível: D. Carlos, a imprensa e a opinião pública no final da monarquia. *Análise Social*, 47(203), 344–368.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.1086/ahr/91.5.1053>
- Telo, A. J. (2014). Um enquadramento global para uma guerra global. *Nação e Defesa*, 139, 8–33. <https://www.idn.gov.pt/publicacoes/nacaodefesa/textointegral/NeD139.pdf>
- Verón, E. (1978). Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir. *Communications*, 28(8), 7–20. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416