

## A REPÚBLICA E O ENSINO DA HISTÓRIA: INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS

Joaquim Pintassilgo

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Centro de Investigação em Educação

O título do presente texto procura ser representativo da centralidade assumida pela dialéctica inovações – permanências no período republicano, no qual a maneira habitual de ensinar a história, os tradicionais compêndios e toda uma mitologia que vem sendo construída desde o século XIX (Silva, 1987), convivem com a tentativa de, sob o influxo da Educação Nova, introduzir novos temas e novas metodologias, de melhorar a qualidade dos compêndios, etc. A República – esse momento particularmente interessante da nossa vivência cultural – procurou desenvolver uma nova educação histórica para a nova sociedade que se afirmava querer construir, isto sem, no entanto, pôr em causa uma certa tradição histórica, considerada conveniente para a afirmação da consciência nacional.

Procurando delimitar a abordagem, centrar-me-ei na então designada Instrução Primária. O currículo sempre teve, a este nível, uma componente importante visando explicitamente a integração cultural, a conformidade social e a normalização dos comportamentos. A República não é excepção. É na escola primária que se procura formar o cidadão-eleitor preparado para a vida em democracia; mas é lá também que se pretende promover uma socialização de tipo republicano, necessária à preservação do novo regime (Pintassilgo, 1998).

A história é, então, um dos saberes requisitados, tendo em vista a consecução das referidas finalidades. Daí a sua relativa importância curricular e a sua presença no debate cultural do período, já que o sebastianismo, o saudosismo, o seiscentismo, entre outros temas, justificaram acesas polémicas.

É, por outro lado, particularmente a este nível, que se investe na construção de uma determinada memória colectiva – que se “inventa uma tradição”, para usar uma fórmula conhecida – consciencializada como garantia da identificação da sociedade consigo própria, ao “imaginar-se” como uma comunidade de história e de destino. A República parece ter tido uma consciência nítida da função integradora da história ensinada às crianças da escola primária; do sucesso desta empresa – em certo sentido

continuada pelo Estado Novo – dá conta a presença na actualidade de muitos elementos dessa memória.

Uma questão interessante é a seguinte: alguns elementos do debate sobre o ensino da história na República são-nos familiares, continuam a interpelar-nos, o que, se tem que ver com esta preocupação muito nossa, de historiadores, de pôr em diálogo o passado e o presente, o presente e o passado, remete-nos, igualmente, para a sua potencial modernidade. É esse diálogo que procurarei promover através deste pequeno exercício.

Utilizarei como fontes as seguintes: a legislação do período, designadamente as reformas, os programas de ensino e as instruções pedagógicas deles decorrentes; os manuais escolares de história; alguns textos publicados na imprensa pedagógica da época. Vou-me situar, assim, principalmente, ao nível dos “textos visíveis” da educação histórica (Cuesta Fernández, 1997: 21), embora procurando o seu confronto com um registo mais “invisível”.

## **1. A história no currículo escolar**

Quando foi implantada a República estava em vigor a reforma de 1901 da instrução primária e respectivos programas, publicados em 1902. A disciplina de História Pátria estava incluída no 2<sup>a</sup> grau (4<sup>a</sup> classe), a par da Corografia e da Educação Cívica, não fazendo parte das três primeiras classes (1<sup>o</sup> grau). Esse facto não significa a ausência da história do ensino obrigatório; no programa de moral da 3<sup>a</sup> classe afirma-se:

“As lições de moral devem ser dadas de preferência por meio de contos e narrativas históricas, aproveitadas do Antigo e Novo Testamento, da história profana e em especial da história pátria” (*Diário do Governo* n<sup>o</sup> 237 de 20 de Outubro de 1902)

Encontramos idêntica presença difusa nos livros de leitura.

O programa de História Pátria da 4<sup>a</sup> classe é muito significativo em relação à história que se pretendia ensinar. Vejamos os primeiros temas indicados:

“Origem de Portugal. O Conde D. Henrique. Independência do Condado portugalense e Constituição do Reino. Fundação da monarquia. Dinastias que têm havido em Portugal. Monarcas de cada uma; cognome histórico de cada monarca e razão dele. Factos principais ocorridos nos reinados dos soberanos da primeira dinastia...” (*Diário do Governo* n<sup>o</sup> 237 de 20 de Outubro de 1902)

O programa privilegia claramente uma história política e descritiva, assente na sequência de reinados e dinastias e no apelo à memorização de nomes e de acontecimentos; estas características reflectir-se-ão nos manuais em uso no período, os quais transitarão para a primeira fase da República.

A reforma de 29 de Março de 1911 da instrução primária e normal primária – magnífico exemplar da retórica educativa do republicanismo – volta a associar, ao nível do ensino primário elementar (3 anos, obrigatório), a história com a leitura e a escrita, ao referir, neste último programa, os “contos de história pátria e lendas tradicionais” (*Diário do Governo* nº 73 de 30 de Março de 1911). Outra das áreas à qual é associada uma perspectiva histórica é a seguinte: “Noções muito sumárias sobre a educação social, económica e cívica”. O ensino primário complementar (2 anos) terá entre as suas matérias umas “Noções gerais de história geral e pátria” e, finalmente, o ensino primário superior terá como disciplina “História, especialmente de Portugal”.

No entanto, como é sabido, o grau complementar nunca funcionará e o grau superior apenas funcionará durante alguns e atribulados anos, já para o final da República. Aliás, a reforma de 1911 não chegou a ser regulamentada e, por exemplo, nunca foram publicados os programas dela decorrentes, o que dá conta da incapacidade da República de fazer passar para a realidade pedagógica as concepções educativas de que se faz eco, às quais não se pode recusar o carácter de modernidade. Consequência prática daí resultante: continuaram em vigor os programas de 1902.

A comissão nomeada, dois anos após, para examinar os compêndios com vista à sua aprovação lamenta-se, significativamente, no início do seu interessante relatório, por ter visto “limitada a acção do [seu] julgamento pelos velhos programas ainda em vigor”, os quais são considerados “atrasados e reaccionários”. O balanço subsequente é desencantado:

“Proclamada há três anos, a República continuou nas suas escolas a dar aos cidadãos de amanhã uma educação monárquica” (*Diário do Governo* nº 235 de 8 de Outubro de 1913)

Apesar deste lamento, situação não se alterará nos anos seguintes. A reforma de 1918, publicada em contexto sidonista, divide o ensino primário em dois graus – geral (5 anos, obrigatório) e superior (3 anos). Os programas – os primeiros para este nível de ensino produzidos pela República –, publicados em 1919, são muito marcados pelas perspectivas sociológicas, então em voga nos sectores renovadores do campo pedagógico e pela moda do “método intuitivo” e das “lições de coisas”. O tema relativo

aos “factos sociais passados ou históricos e ideia de evolução”, através do qual se pretende desenvolver na criança a noção de tempo, dilui-se numa área integradora designada “Preparação da criança para a vida individual e colectiva” (*Diário do Governo* nº 227, 1ª série, de 7 de Novembro de 1919); voltaremos às questões decorrentes da anterior formulação.

O ensino primário superior já inclui, ao longo das suas três classes, um detalhado programa de “História Geral, História de Portugal”, no qual se enfatiza a história nacional, embora se tenha em conta a sua integração no contexto europeu. Uma outra novidade do programa é a valorização de outras dimensões, para além da política; os fenómenos económicos, científicos, culturais e artísticos merecem já algum tratamento. Muito criticados pelo seu, porventura excessivo, enciclopedismo, os programas de 1919 serão rapidamente suspensos, conhecendo o mesmo destino inglório de muitos outros documentos pedagógicos da época.

Em 1921 são elaborados novos programas, para uma estrutura curricular também ela reformulada, os quais vigorarão até ao final da República; estes programas correspondem a um formato bem mais tradicional, ainda que a política já não surja como dimensão exclusiva. A “História Pátria” reaparece autonomamente, repartindo-se o seu programa pelas 3ª, 4ª e 5ª classes do ensino primário geral. O patriotismo, relativamente ausente dos programas de 1919, readquire a sua centralidade.

O projecto de reforma de João Camoesas (1923), nunca concretizado, como se sabe, previa a inclusão, ao nível da instrução mínima obrigatória, duma “iniciação à geografia e à história” (*Diário do Governo* nº 151, 2ª série, de 2 de Julho de 1923). Em 1925 é nomeada uma comissão com vista à revisão dos programas, a qual já não chegará a apresentar o produto do seu trabalho.

## **2. Os compêndios de história do ensino primário**

O manual escolar é um documento rico e multifacetado – expressão fiel da sociedade que o produziu e utilizou – e pode ser encarado como objecto fabricado, como suporte de um conteúdo educativo, como utensílio pedagógico, como produto institucional ou como veículo de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura (Choppin, 1992). O manual escolar é, pois, veículo privilegiado das finalidades socializadoras e integradoras do poder-saber instituído, é um instrumento de poder, e como tal compreendido pelo poder republicano, que o utilizou como componente

fundamental do projecto de formação dos cidadãos necessários à sustentação da República.

O manual escolar pode ser, finalmente, encarado como um “lugar de memória”, ou seja, como o repositório de um conjunto de representações míticas e simbólicas que fazem parte de uma determinada consciência colectiva (Matos, 1990). Abordaremos os manuais de história – ainda que brevemente - de várias dessas perspectivas, começando pelo seu enquadramento legal e sua relação com a disciplina escolar de que fazem parte e da qual são, à época, um utensílio pedagógico de evidente importância.

Os manuais de história, como os de outras disciplinas, publicados nos anos subsequentes à implantação da República pouco se distinguem dos seus antecessores. É a própria legislação que recomenda, em relação aos manuais anteriormente aprovados (na sequência do concurso aberto entre 1908 e 1909), que sejam sujeitos “a uma muito cuidada revisão e actualizados segundo as novas instituições republicanas do Estado” (*Diário do Governo* nº 41 de 22 de Novembro de 1910).

Para acorrer às necessidades do momento, os livros já em vigor foram, na sua generalidade, aprovados, após a referida actualização que, em alguns casos, se limitou a uma adenda final referindo as transformações decorrentes da mudança de regime. Esta actualização visava resolver o problema até à “reforma de instrução pública que o governo trata de promulgar” (*Diário do Governo* nº 56 de 10 de Dezembro de 1910). No entanto, a aprovação da reforma de 1911 acabou por nada alterar a este nível, uma vez que, como já vimos, à falta de regulamentação – e de aplicabilidade? -, vai permanecer suspensa na sua concretização. Em 1913 reconhece-se o facto:

“Considerando que está ainda em discussão, no Parlamento, a reforma do ensino primário de 29 de Março de 1911; considerando que a falta de regulamento e programas não permite que se abra concurso para novos compêndios... Atendendo a que todos os livros presentemente adoptados foram organizados antes da proclamação da República e nunca foram revistos por nenhuma comissão técnica que pudesse apreciar o seu valor pedagógico...”  
(*Diário do Governo* nº 178 de 1 de Agosto de 1913)

Ou seja: quase três anos após a proclamação do novo regime, o poder republicano confessa ainda não ter conseguido promover a elaboração de novos manuais, estando professores e alunos nas suas escolas a trabalhar com os antigos. Por paradoxal que possa parecer, o ensino primário republicano faz-se, na primeira fase, com base nos programas e manuais do tempo da monarquia. Não deixa de causar

estranheza esta inércia para quem pretendia manuais actualizados “segundo a situação política do Estado”.

O governo nomeia então, em 1913, uma comissão para o exame dos livros já impressos e adoptados nas escolas primárias. O trabalho da referida comissão, presidida por José Lopes de Oliveira, professor do Liceu Passos Manuel, teve como resultado a elaboração de um relatório, que é um documento de extraordinário interesse para a compreensão deste processo, e onde estão claras as alterações pretendidas, tanto ao nível das finalidades do ensino da história como dos respectivos procedimentos metodológicos. A comissão emite, a dado passo, o seguinte e significativo lamento:

“É doloroso confessar que dos compêndios que aprovámos nem todos servirão bem o ensino e a República. Limitada a acção do nosso julgamento pelos velhos programas ainda em vigor, só pudemos, de entre os maus, eliminar os piores”  
(*Diário do Governo* nº 235 de 8 de Outubro de 1913)

Na verdade, embora se verifiquem excepções, os manuais desta fase enfermam das limitações já apontadas para os programas, tais como: sobrevalorização dos acontecimentos políticos e militares, organização baseada na sucessão de reis e dinastias, carácter descritivo, ausência de preocupações educativas. Um bom exemplo dessas características é o manual de José Francisco César (1911), rejeitado pela comissão.

A triagem efectuada pela comissão conduz à rejeição de seis manuais, permitindo que subsistam apenas os quatro manuais que, na opinião da mesma, manifestam alguma qualidade. Os *Primeiros esboços da História de Portugal*, da autoria de Chagas Franco e Aníbal Magno (1913), são inquestionavelmente uma dessas obras. Para além das tradicionais lições sequenciais, obedecendo a uma temporalidade dependente da cronologia, insere abundantes textos, sob a forma de diálogo (entre um pai e um filho), que são aproveitados para o aprofundamento de alguns temas, em especial os relativos às figuras históricas referenciadas. Alguns textos destinam-se à leitura nas aulas. O manual inclui ainda gravuras e mapas, um questionário que vai acompanhando o texto e vocabulário no final.

O compêndio de Jaime de Séguier (s/d) vai intercalando, a par do registo mais descritivo e sequencial, 50 textos destinados a leitura, tendo como centro figuras, situações, povos ou noções relativas à história nacional, de que são exemplo os seguintes: maometanos, suseranos e vassallos, um castelo, Egas Moniz, a tomada de Santarém, etc. Este registo constitui-se numa espécie de narrativa paralela, apelando

bastante mais à memória colectiva e à mitologia nacional. Estes mantêm-se, aliás, nas suas sucessivas reedições, como dois dos mais interessantes manuais de todo o período, contrastando inicialmente com um panorama bastante confrangedor.

Os programas finalmente aprovados em 1919 e 1921, na sequência da reforma de 1918, e aos quais já nos referimos, dão lugar à publicação de novos manuais, para além da continuação de alguns dos anteriores. As obras desta fase correspondem, em geral, às perspectivas abertas pelos novos programas e adoptam algumas das concepções pedagógicas agora defendidas, designadamente no que diz respeito à qualidade gráfica dos manuais, à sua adequação ao nível etário dos alunos e a uma mais generosa utilização de gravuras e mapas. A evolução é, no entanto, muito lenta e a fiscalização pouco rigorosa, permitindo a reedição, sem alterações, de algumas obras.

O compêndio de Faria Artur e Dias Louro (s/d) – um dos melhores da época – reformula o método dialógico e procura assumir as consequências da utilização dos procedimentos intuitivos, então em voga, ao iniciar muitos dos temas com visitas de estudo virtuais a locais ou monumentos da história portuguesa; é o que acontece na 1ª lição, dedicada ao estudo dos “povos que primitivamente habitaram o nosso território”:

“Os alunos da escola estavam ansiosos pela chegada da quinta-feira, pois que o professor prometera levá-los ao Museu Etnológico de Lisboa” (Artur & Louro, 1924: 7)

A preocupação com alguns temas sociais, económicos, científicos e literários é visível. É o caso das lições dedicadas a temas como o clero, a nobreza e o povo, os “conhecimentos geográficos no século XIV”, os “melhoramentos económicos, científicos e literários”, entre outros. Torna-se agora mais habitual – como no caso – a inclusão de resumos, questionários, glossários, etc. Os manuais tornam-se, se assim se pode dizer, um pouco mais interactivos. Alguns manuais mantêm, não obstante, um formato bem mais tradicional, de que é exemplo mais elucidativo a *História Pátria* da Série Escolar Figueirinhas (s/d).

Apesar da evolução verificada, os manuais em circulação continuam distantes do que a consciência pedagógica da época – de todas as épocas, porventura – defendia, atenta que estava, aliás, às inovações pedagógicas que nos chegavam de além fronteiras. O veredicto da comissão de 1913, relativo aos aspectos materiais das obras, permanece certamente válido:

“A parte material dos livros de ensino deixa geralmente muito a desejar. O papel é em regra medíocre, as gravuras são duma lamentável imperfeição e

muitas vezes distribuídas ao acaso e sem relação com o texto. Na escolha da qualidade do tipo e na impressão não há o cuidado metucioso que se deve exigir. Entre nós a arte do livro escolar tem andado muito desprezada e não pode continuar a sê-lo” (*Diário do Governo* nº 235 de 8 de Outubro de 1913)

Para os autores do relatório, o seu trabalho deveria ser o prenúncio das futuras exigências pedagógicas da República:

“Dentro em pouco fazer um compêndio será considerado tarefa bem delicada, trabalho bem sério, necessitando o autor de prolongados estudos e meditação, de profundo saber, de inteira probidade científica e sendo imprescindível que possua altas qualidades e dons de escritor e de mestre, para que mantenha a lição viva e calorosa, atraente a exposição, clara a linguagem, ordenados os conhecimentos, tendo sempre em vista qual o esforço a exigir do aluno e a sua capacidade” (*Diário do Governo* nº 235 de 8 de Outubro de 1913)

Este é, como vemos, um discurso que veicula algumas das preocupações associadas à Educação Nova, mas cuja não concretização é bem o exemplo do desfasamento, sensível na época, entre os ideais reformistas e a realidade da prática pedagógica e da incapacidade da República para dar vida a muitas das concepções inovadoras que então se expressam.

### **3. As finalidades do ensino da história**

O debate acerca das finalidades do ensino da História é um dos mais significativos no sentido de compreendermos a importância de que se reveste a sua inclusão no currículo escolar e, no fundo, a função social que lhe é atribuída. Podemos acompanhar essa reflexão através das instruções pedagógicas que acompanham os programas (em 1919 e 1921), dos prefácios de diversos compêndios e de artigos da imprensa pedagógica.

Uma das novidades do período – embora com raízes anteriores – é a relativa desvalorização da função “instrutiva” da história, utilizando aqui a linguagem da época. É relativamente consensual a ideia de que a história visa, acima de tudo, a educação, a formação integral das crianças e jovens que frequentam a escola primária.

José Santa Rita – então professor do Liceu Pedro Nunes – atribui-lhe, em artigo de 1914, no essencial, duas finalidades, uma moral e outra social, em qualquer dos casos subordinadas ao fim último de preparar o aluno para a vida social.

“O fim moral do ensino da história é mostrar ao aluno feitos de ordem elevada, inspirando-lhe o desejo de imitar esses feitos e os homens que os praticaram. O ensino deve ser portanto uma lição moral, procurando dar o maior relevo aos actos de coragem, de amor pátrio, de abnegação e de amor pela verdade e por aqueles que os praticaram... O outro intuito, aquele a que chamei histórico ou propriamente social, é mostrar como as sociedades têm evoluído, como do bronco troglodita e do feroz guerreiro medieval se chegou ao homem do século XX, como do direito do mais forte, do direito de conquista, se chegou ao direito do mais justo, ao verdadeiro direito” (Santa Rita, 1914: 118).

A história tem, pois, nesta óptica, uma função moralizadora; aspira, através da exemplaridade das suas figuras, à transmissão de determinados valores éticos. Os manuais escolares procuram corresponder a essa função, em particular através dos textos para leitura que servem de contraponto à narrativa convencional; as figuras ou acções aí retratadas procuram surgir como paradigmáticas relativamente ao heroísmo, à coragem, ao amor, à caridade, entre outros princípios.

Quanto à função social que lhe é apontada, a história pretende desenvolver na criança, a par da noção de tempo, a consciência da evolução social, remetendo assim para uma concepção de progresso originária das “luzes” e reactualizada na época, por via da prevalência duma visão do mundo de pendor positivista (Catroga, 1991), que conduz à identificação do progresso com as conquistas da chamada “civilização” .

O relatório de 1913, já aqui falado, é muito claro relativamente à questão das finalidades do ensino da história, agora dum ponto de vista mais próximo do discurso pedagógico oficial:

“É basilar na escola primária o ensino da história; impossível será, sem ela, tentar com vantagem a educação cívica. A todo o povo que esquece o seu passado, cerram-se as portas do futuro. A República foi implantada, não para combater o passado, mas sim para continuar as suas mais nobres tradições... O ensino da história tem de dar a visão dos acontecimentos que mais importam à evolução social portuguesa..., de modo que forme espontaneamente a concepção duma vida colectiva autónoma, acordando o forte e profundo sentimento nacional e a combatividade heróica da raça e conduzindo todas as classes a um ideal solidário e harmónico da grandeza pátria... Existe uma pátria portuguesa e o ensino da história, feito amanhã por verdadeiros educadores, criará nos portugueses imperativos e deveres patrióticos, dando-lhes a consciência dos destinos nacionais” (*Diário do Governo* nº 235 de 8 de Outubro de 1913)

Perdoe-se-nos a extensão da citação, mas este é um texto exemplar no que se refere à função atribuída pela República ao ensino da história. Ela prende-se, em primeiro lugar, com a construção de uma determinada memória histórica; a história é, em certa medida, entendida como o repositório de todo um conjunto de representações míticas e simbólicas que contribuem para a preservação da consciência colectiva. O ensino da história assume, deste ponto de vista, uma função fortemente integradora; pretende fomentar o sentimento de pertença a uma comunidade de história e de destino, uma comunidade simultaneamente imaginada e construída (Nóvoa, 1998).

O texto remete, igualmente, para o imaginário regenerador que penetra o republicanismo e, em particular, para a ambivalência da relação passado – futuro que lhe está subjacente e, também, para as concepções de tipo organicista típicas da já referida mentalidade positivista.

No entanto, a ideia central que o texto nos sugere parece-nos ser a seguinte: o ensino da história tem por finalidade essencial a consolidação do ideal patriótico, entendido o patriotismo aqui como a ideologia capaz de gerar o consenso, de solidificar os laços entre os portugueses, verdadeira alternativa laica ao catolicismo, entretanto afastado da vida pública. Daí que surja como natural a associação, aí feita, entre a história e a educação cívica, entendida aquela como o prefácio natural desta; a formação do cidadão republicano e patriota, necessário à preservação da jovem República, implica como suporte prévio a organização duma memória e duma mitologia nacionais (Pintassilgo, 1998).

Os autores dos compêndios assumem, em geral, essa finalidade. O compêndio de Chagas Franco e Aníbal Magno é um dos que procura, mais claramente, articular as dimensões ética e patriótica:

“O ensino da história nas escolas primárias da República portuguesa é, entre todos os outros, o mais proficuo e o mais fecundo para desenvolver e fortificar no espírito das crianças os altos sentimentos do dever, da liberdade, do patriotismo e da crença ardente e moralizadora no porvir da nacionalidade”  
(Franco & Magno, 1913: 5)

A ideia não é, no entanto, consensual. José Santa Rita, por exemplo, em artigo de 1924 – onde, aliás, revê algumas das suas afirmações anteriores -, demarca-se, claramente, duma história a que chama “patriótica”, a qual necessita de, segundo ele...

“... conservar o milagre de Ourique, a padeira de Aljubarrota, as Cortes de Lamego, a morte de Martim Moniz e todas as petas [sic.] inventadas e mais as

que se venham a inventar *ad majorem Lusitaniae gloriam*” (Santa Rita, 1924: 408)

A conclusão do autor é a de que esse tipo de história é anti-científica e anti-pedagógica. Idêntica posição é defendida por Adolfo Lima, num texto dedicado exactamente ao ensino da “história” – as aspas, antepostas pelo autor, são a esse respeito significativas (Torgal, 1996). Lima demarca-se duma história que, na sua óptica, obedece “ao preconceito de exaltar o egoísmo patriótico”. Dessa forma, estar-se-á a contribuir para formar, numa atmosfera “facciosa” e “guerreira”, a mentalidade da criança, reduzindo-a “a um ente inconsciente, de fácil e dócil manejo” (Lima, 1914: 15-16).

Libertário, propagandista da Escola Nova, partidário convicto da neutralidade política, ideológica e religiosa do ensino, Adolfo Lima manifesta-se, por isso, contrário a um ensino da história que aparenta ter, como ponto de partida, “preocupações sectaristas e dogmáticas” (Lima, 1914: 20); acaba por propor, como veremos, como alternativa ao ensino da história, o ensino da sociologia, ainda que incorporando uma dimensão histórica.

#### **4. O estado do ensino da história**

Na sequência das finalidades apresentadas, uma questão se coloca: a história realmente ensinada nas escolas primárias do período republicano corresponde a essas finalidades? Dito de outro modo: que história ensinam nas suas aulas os professores de instrução primária? Não é nossa intenção, no presente texto, penetrar no universo relativamente desconhecido das práticas pedagógicas, a “caixa negra” da escola republicana – o que exigiria outra investigação e outras fontes. No entanto: parece-nos possível fazer, a partir dos textos por nós utilizados, uma pequena aproximação a essa questão.

Há uma curiosa convergência entre legislador, autores de compêndios e pedagogos, relativamente à situação em que se encontra o ensino da história e ao carácter da história ensinada. Para Chagas Franco e Aníbal Magno:

“Esse estudo [o da história] está, infelizmente, ainda, entre nós, muito longe do que devia ser; pautado por moldes quase arcaicos, escassamente se adapta às normas que a moderna pedagogia... dele exigem” (Franco & Magno, 1913: 5)

Cândido de Figueiredo, autor de um compêndio não adoptado, embora elogiado, pela comissão de 1913, manifesta-se vivamente impressionado pela “maneira deplorável como [tem] visto ensinar a história nacional” (Figueiredo, 1913: 3). O problema central, por todos identificado, é o que resulta do panorama traçado por Adolfo Lima, de que a seguir se dá conta:

“É que julgam que o seu estudo consiste, como é vulgar fazer-se: delinear umas biografias grosseiras, enumerar os reis e dizer a lista dos factos mais notáveis que lhes são atribuídos, indo o rigor à fixação de todas as datas. Evidentemente, nestes termos, o ensino e estudo da ‘história’ é apenas uma habilidade de memória, puro psitacismo, e qualquer pode obrigar as crianças a essa barbaridade pedagógica, seguindo com um dedo as páginas dum compêndio (Lima, 1914: 21-22)

Este quadro não causa surpresa, uma vez que é para esse ensino da história que aponta o programa de 1902, então vigente – e que continuará a estar, por mais alguns anos -, e é também esse o sentido de muitos dos manuais utilizados, em especial nesta primeira fase do regime. É o caso da obra de José Francisco César, rejeitada em 1913, onde se considera “a história como fiel narradora dos factos” e se afirma ter seguido, “quanto possível, a ordem cronológica dos factos”; quanto à vertente pedagógica, o autor afiança ter organizado a matéria de modo a “tirar assunto para lições de recitação” (César, 1911: 15). Parece pois natural a prevalência dum ensino assente “nos factos mais notáveis do reinado”, factos apresentados isolados uns dos outros, sem relação orgânica entre si; uma história que sobrevaloriza a narrativa política e militar.

José Santa Rita faz o processo dessa maneira tradicional de ensinar a história, dessa sucessão de “nomes e datas, de factos estranhos, batalhas longínquas”, sem qualquer valor educativo (Santa Rita, 1914: 119). Aos erros resultantes duma concepção unilateral e estreita da história juntam-se, na opinião do mesmo autor, erros de ordem pedagógica, em particular o apelo à memorização e ao psitacismo. Tudo isto agravado pela rotina, pelo enquadramento rígido das disciplinas escolares e pela falta de preparação dos professores.

“Mas o maior inconveniente pedagógico da história, tal como se ensina, como a exigem os programas e a escrevem os compêndios, é estar fora do ciclo de interesses do aluno” (Santa Rita, 1924: 409)

Os programas e os manuais não estão adaptados – conclui – “ao desenvolvimento mental da criança” (Santa Rita, 1924: 413). É Adolfo Lima quem,

particularmente, desenvolve esta ideia, recorrendo à psicologia do desenvolvimento, em franca expansão na época. As noções a que a historiografia escolar tradicional recorre – afirma o autor – “não encontram a devida interpretação nos cérebros das crianças”; e conclui: “tal género de história não interessa à criança” (Lima, 1914: 9 e 11). Desfasada do desenvolvimento intelectual da criança, a história ensinada na escola não contribui para o desenvolvimento das suas potencialidades, não a ensina, nem a educa. “A criança não é solicitada a pensar, a reflectir, a raciocinar: só tem de saber restritamente da existência dum dado acontecimento”, conclui o autor (Lima, 1914: 19-20).

Veremos, em seguida, quais as alternativas que são apresentadas. Convém chamar a atenção, para já, para o facto deste debate se inserir numa discussão mais geral, que atravessa todo o período republicano – que o ultrapassa mesmo -, opondo concepções educativas opostas: de um lado as tendências que, para a posteridade, ficaram conhecidas pela expressão “escola tradicional”; do outro as correntes identificadas com a luta pela inovação pedagógica – a chamada “escola nova” – com grande expressão nos círculos pedagógicos (Candeias et al., 1995). Adolfo Lima e José Santa Rita surgem, neste contexto, em grande medida, como porta-vozes desta última corrente, a qual se procura afirmar através dos congressos de professores, da imprensa pedagógica e de experiências inovadoras, como foram os casos da Escola-Oficina nº 1 e da Escola Normal Primária de Lisboa, entre outras, ambas protagonizadas por Adolfo Lima, a última por ambos os autores.

José Santa Rita mostra ter consciência da “revolução pedagógica” que está subjacente aos projectos da Educação Nova, que identifica como uma corrente que vem de longe e “que hoje tende a generalizar-se e é já propugnada pelos mais notáveis pedagogistas”; ao analisar o programa de 1919 – que avalia muito positivamente -, o autor considera-o “informado pela nova orientação pedagógica e sociológica, com preterição da antiquada, exclusivamente histórica” (Santa Rita, 1925: 38).

## **5. Ensino da história e inovação pedagógica**

Podemos agora passar para as inovações propostas para o campo específico da didáctica da história. Uma das mais importantes – senão a mais importante – é a que resulta da tentativa de aplicação do método intuitivo e, em particular, do aproveitamento das chamadas “lições de coisas” (Pintassilgo, 1998).

As “lições de coisas” representam a tentativa de concretização de um ensino prático e concreto, potencialmente mais adequado às características da psicologia infantil. São privilegiados, como ponto de partida, os sentidos. É fomentada a capacidade de observação, procurando despertar a atenção e a curiosidade da criança.

Pretende-se implementar o chamado processo intuitivo, como forma da criança tomar consciência dos fenómenos que a rodeiam. As “lições de coisas” devem ser lições dadas diante do objecto que lhes serve de tema, seja ele um animal, uma árvore, uma casa, etc., de modo a que, guiada pelo professor, a criança possa analisar as suas propriedades e estabelecer as relações permitidas pelos seus conhecimentos.

É para isso fundamental tomar como ponto de partida o meio em que a criança vive, ou seja, daquilo que lhe está mais próximo, do que ela conhece, do presente; daí se avançará para o desconhecido, para o longínquo, para o passado. O recurso a uma pedagogia do concreto – inspirada em H. Spencer – surge, no contexto da Educação Nova, geralmente associado à aposta nos métodos activos, ao apelo a uma atitude de descoberta, por parte da criança, em relação à realidade a estudar. Estes são princípios que, hoje, nos são familiares.

Posto isto, qual a concretização destes princípios ao nível do ensino da história? As “Instruções Pedagógicas” contidas no programa de 1919 – muito influenciadas pelo pensamento de Adolfo Lima – asseveram que “o ensino da história deve ser intuitivo e positivo” e propõe aos professores a organização de séries de “lições de coisas históricas ou sociais”, no quadro das quais se ensine a história, numa graduação cada vez mais complexa...

“... partindo do conhecido para o desconhecido, do presente para o passado, do próximo para o remoto, utilizando a comparação, a analogia, o contraste e o processo das concomitantes” (*Diário do Governo* nº 227, 2ª série, 7 de Novembro de 1919)

O ponto de partida é, pois, a criança e o que lhe é conhecido, pessoas e factos sociais que vê e com os quais interage; a partir daí, segundo o legislador, “alargam-se, rasgam-se sucessivamente novos horizontes concêntricos”. Esta opção – argumenta-se – decorre do contributo dado pela psicologia ao estudo do desenvolvimento da criança e, em particular, à consciência da sua progressão através de estádios qualitativamente diferentes (já estamos próximos, na verdade, de Piaget...). Assim se justifica o facto de que, ao nível da história, a criança deve estudar...

“... esses fenómenos segundo a sua especialidade e complexidade crescentes, partindo daqueles que, por terem uma base material, podem prender a atenção da criança para os mais abstractos e complexos, que só ao findar a adolescência podem constituir centros de interesses” (Santa Rita, 1924: 413)

Para além da referência a Decroly, podemos retirar algumas conclusões das reflexões anteriores, de indiscutível modernidade pedagógica, de José Santa Rita. Uma delas refere-se à utilização pedagógica do meio local, considerado o ponto de partida ideal do conhecimento histórico escolar. Como o próprio acrescenta:

“O ensino deve variar conforme o local da escola; a história que mais se deve ensinar, porque é a que mais interessa e mais facilmente se grava no espírito, é a história local ou a história relacionada, ou feita relacionar, com os factos locais” (Santa Rita, 1925: 35)

Daí que devam ser estudados os monumentos, factos, figuras e memórias da vida local e regional, bem como os usos e costumes que lhe são característicos, aos mais diversos níveis: económico, político, jurídico, artístico, moral, familiar, etc. As visitas de estudo – excursões pedagógicas – são, para esse efeito, uma estratégia privilegiada e que é francamente recomendada.

Estamos aqui confrontados com a influência, visível no programa de 1919, das abordagens antropológica e sociológica no ensino da história, as quais justificam, também, o recurso a uma metodologia regressiva, aliás sugerida no documento: deve-se começar pelos factos sociais conhecidos das crianças, daí passando para o “facto passado de recente data” e, só depois, para “outro mais afastado no tempo” (*Diário do Governo* n° 227, 2ª série, 7 de Novembro de 1919).

Outra das formas de concretização dos procedimentos intuitivos é a que se refere à utilização das gravuras e das projecções;

“É preciso mostrar à criança estampas representando as velhas cidades, as antigas armas, fazer deslizar perante os seus olhos a projecção dos antigos trajos, as ruínas dos velhos monumentos” (Santa Rita, 1914: 119)

A realização de desenhos na aula de história, outra das propostas de José Santa Rita, é uma forma diferente de, mais uma vez, se partir do concreto, do que a criança vê ou toca; como o autor explica:

“O ensino da história deve ser feito, em grande parte, pelos olhos e pela mão; copiar um guerreiro medieval é fazer melhor ideia das guerras da Idade Média do que sabendo-as todas de cor” (Santa Rita, 1914: 119)

É, igualmente, um meio de contribuir para o ideal de educação integral subjacente às propostas da Educação Nova – onde a educação estética desempenha um papel importante - de concretizar, em termos práticos, a estratégia dos centros de interesse, atrás referenciada, e de colocar as crianças em situação de actividade, possibilitando-lhes “o prazer de descobrir” (Santa Rita, 1914: 119).

O ensino da história deve, igualmente, libertar-se da “aridez” e do carácter “enfadonho” das aulas, deve assumir uma “forma quase recreativa” (Artur & Louro, s/d: 1), substituindo-as por “aulas animadas, em que [o professor] converse com os seus alunos, conhecendo-os, fazendo-os estar bem entretidos e atentos” (Santa Rita, 1914: 119). O apelo ao diálogo, a uma oralidade nos dois sentidos, é uma constante, o mesmo acontecendo em relação ao prazer de se estar na aula, sendo para isso necessário que elas sejam “atraentes” e “interessantes”. O professor deve procurar, por essa via, a adesão afectiva dos seus alunos; o sentimento deve ter aí lugar.

“Quando lhes descrevo a vida das camadas inferiores da população, as exacções dos nobres ou o orgulho dos prelados, as cenas dos cercos de Lisboa, as batalhas da independência, as figuras simpáticas ou intriguistas de D. João I, de D. Dinis, de Álvaro Pais ou de D. Leonor e do Conde de Barcelos, quando lhes narro a façanha do Sá das Galés, a morte do Conde de Avranches, de D. Filipa de Lencastre ou a obstinação corajosa de Vasco da Gama, encontro-os condoídos, tocados de simpatia ou repugnância ou cheios de admiração ou entusiasmo, sempre desejosos de ouvir, de aprender” (Santa Rita, 1914: 120)

Como dirá, anos após, o mesmo autor, devemos procurar, “sobretudo, interessar a imaginação e os sentidos dos alunos” (Santa Rita, 1925: 36). Nessa mesma linha, o programa de 1921, recomenda, por exemplo, a utilização pedagógica de “contos interessantes baseados em factos históricos” (*Diário do Governo* nº 32, 2ª série, 15 de Fevereiro de 1921). Alguns manuais inserem, com idêntico objectivo, narrativas históricas intercaladas no discurso cronológico tradicional. Essas narrativas têm como centro figuras ou acontecimentos, mais ou menos mitificados, da nossa história – muitas vezes ilustrados com imagens - de que são exemplo o acto de lealdade de Egas Moniz, a Rainha Santa Isabel e o seu milagre das rosas, os amores de Pedro e Inês e o seu desfecho trágico, a coragem do “decepado”, o heroísmo dos combatentes de Aljubarrota, o patriotismo dos conjurados de 1640, entre outros.

Esta opção prende-se, naturalmente, com a vontade de formar a consciência dos cidadãos de amanhã, tendo como base a exemplaridade moral da história. Ela resulta,

também, da valorização, na época, da dimensão afectiva da educação – para além da intelectual – (Pintassilgo, 1998), na linha, aliás, do positivismo comtiano em voga no seio do republicanismo.

## **6. Ensino da história e patriotismo**

A 1ª República surge como um momento central do processo de consolidação da identidade nacional. Na sequência do processo de laicização da sociedade portuguesa, então desencadeado, os republicanos procuram fomentar um conjunto de práticas simbólicas alternativas às associadas ao catolicismo. O objectivo que se tem em vista é a consensualização de uma mundividência laica, ainda que, paradoxalmente, os referidos cultos, rituais e símbolos não deixem de assumir uma certa conotação religiosa (Catroga, 1991).

O culto da Pátria torna-se, assim, a principal manifestação da referida “religiosidade cívica”. É essa entidade unificante que vai estar no centro da “transferência de sacralidade” do religioso para o político que então se opera sob o impulso do republicanismo. Este é também um momento decisivo do processo de construção duma mitologia nacional, componente importante da nossa memória colectiva (Matos, 1990).

A escola aparece, neste contexto, como o lugar privilegiado para a concretização da projectada integração social e cultural. A socialização dos jovens nos valores da Pátria passa a ser uma finalidade essencial do currículo escolar, em particular ao nível da instrução primária. Os manuais de história apresentam a Pátria como a entidade suprema à volta da qual se devem unir e fortalecer todos os portugueses. Chagas Franco e Aníbal Magno, por exemplo, justificam a publicação do seu manual, perante os seus pequenos leitores, da seguinte forma:

Os autores quiseram prestar nele, acima de tudo, uma homenagem sentida à sua Pátria, aos seus heróis, aos seus mártires, aos seus gloriosos antepassados... Hoje mesmo, com os teus oito anos, quando souberes a história da tua Pátria, hás de sentir vivê-la no teu coração e hás de amá-la um pouco mais” (Franco & Magno, 1913: 8)

A Pátria é aqui entendida como uma comunidade essencialmente afectiva, como uma realidade moral, à qual nos sentimentos ligados por laços, acima de tudo, sentimentais. Daí que faça todo o sentido a sua ligação à figura da mãe, como fazem os

mesmos autores: “A Pátria é mãe e todos nós somos seus filhos” (Franco & Magno, 1913: 166). A Pátria é, na verdade, uma mãe atenta que a todos acolhe e protege e à qual devemos respeito e protecção; devemos amá-la e defendê-la, se necessário, de armas na mão: “Pela Pátria devemos fazer todos os sacrifícios, até o da própria vida” (Moura & Queirós, 1912: 14).

A transcendência de que é investida esta “terra sagrada” (Franco & Magno, 1913: 12), conduz a uma espécie de comunhão mística à volta dos seus sofrimentos e alegrias. É esse o apelo contido no compêndio de Faria Artur e Dias Louro; após relatar os acontecimentos de 1580, o professor notou a “impressão de tristeza que havia em todos os seus alunos”; este sentimento devia-se a que eles “não podiam conformar-se com a perda da independência de Portugal”. Na aula seguinte, concretizada a vitória de 1640, os alunos “manifestaram a sua alegria numa vibrante salva de palmas”. O professor, encantado com os “belos sentimentos de amor pátrio” de que os seus discípulos davam assim mostras, exorta-os então: “Orgulhem-nos de ter nascido portugueses” (Artur & Louro, s/d: 136-138 e 191). É para este ideal que aponta a história ensinada durante a República.

O patriotismo, tal como é cultivado nos compêndios, assume como fundamental a sua dimensão histórica. A Pátria surge, em grande medida, identificada com a sua história. Esta evocação de um passado colectivo, mais ou menos mitificado, pretende contribuir para a solidificação da consciência da identidade presente. Ao (re)apropriar-se do passado, ao “inventar uma tradição”, a República – um regime recente, nascido em ruptura com o passado monárquico e clerical - aspira à sua legitimação por via da identificação com a imagem histórica da Pátria. Esta é uma continuidade sentida quase como que transcendente e que dá lugar a expressões que enfatizam “a alta missão civilizadora da Pátria” (Franco & Magno, 1913: 5), aquilo que se acredita ser a sua vocação universalista.

Desse passado histórico destacam-se, pelo seu prestígio, alguns momentos. As origens, reais ou imaginárias, não deixam de ser evocadas: “É preciso que tu não esqueças o nome de Viriato, meu filho”, afirma o pai dos *Primeiros esboços da História de Portugal*, que antes já identificara “o povo português como descendente do povo lusitano” (Franco & Magno, 1913: 11 e 14). Referindo-se a D. Afonso Henriques, os mesmos autores consideram que “foi a sua espada invencível, foram as suas conquistas sobre os mouros, foi o seu esforço incansável que fizeram Portugal” (Franco & Magno, : 26); em seguida, fazem-se eco – décadas após Herculano - da importância da batalha

de Ourique e relatam, ainda que de forma relativamente distanciada, o milagre que tradicionalmente lhe surge associado (Bethencourt & Curto, 1991).

Esta interpretação não é, no entanto, pacífica. Para alguns autores a legitimação do imaginário nacional não se pode sobrepor à verdade histórica. Arsénio de Mascarenhas, por exemplo, contesta a associação entre Portugal e a antiga Lusitânia (Mascarenhas, s/d: 3) e outros autores questionam os factos geralmente associados à lenda de Ourique, tais como a presença de cinco reis mouros, a intervenção divina e a aclamação de D. Afonso Henriques: “A verdade, porém, manda dizer que nada disso consta das memórias desse tempo” (Artur & Louro, s/d: 33). A relação com as origens conhece, pois, do ponto de vista da (re)construção duma mitologia nacional, alguma ambiguidade na historiografia escolar republicana.

A luta pela preservação da independência – nas suas principais manifestações – é outro dos momentos de reconhecido prestígio. Daí que sejam valorizados os acontecimentos que mais contribuíram para esse desiderato, em particular 1383-85 e 1640. Com a “gloriosa revolução de 1640” foi possível, segundo um dos compêndios, acabar com “a odiosa dominação espanhola” (Artur & Louro, s/d: 138). A consciência nacional forma-se, segundo se crê, contra o “outro”, o “estrangeiro”, papel esse desempenhado pelos mouros e, em particular, pelos castelhanos - depois espanhóis -, aqueles que, por estarem mais próximos das nossas fronteiras, foram historicamente entendidos como uma ameaça. Para além disso, a retórica da ameaça externa foi, como é sabido, em vários contextos, um elemento fortemente aglutinador.

O momento mais prestigiado da nossa história é, no entanto, inquestionavelmente, o período das descobertas e da expansão marítima; é essa a época em que mais se investe do ponto de vista sentimental.

“Portugal chegara, entretanto, ao mais alto ponto de poderio e de grandeza que jamais atingiu na história” (Séguier, 1921: 81)

“Portugal tinha atingido o seu mais alto esplendor – um esplendor maior que o das maiores nações do mundo... Nessa época grandiosa da nossa história as ciências, as artes, as letras, atingiram um grande brilho” (Franco & Magno, 1913: 93)

“Portugal, no reinado de D. Manuel I, chegou ao seu maior apogeu de glória” (Moura & Queirós, 1912: 58)

A celebração das descobertas e do império torna-se, por esta via, uma componente importante do patriotismo republicano, sendo por isso significativa a

escolha de Camões como a figura mais representativa da nossa história. Da mesma forma que Portugal conheceu o seu apogeu na época da expansão marítima – verdadeira “idade de ouro” perdida – também agora a exploração das novas colónias africanas tornará possível a sua regeneração pela República. A concepção da história subjacente ao discurso da maior parte dos manuais é claramente influenciada por uma visão do mundo de tipo organicista:

“As sociedades têm as suas épocas: infância, juventude e decadência.. A história é a ciência que descobre as leis que presidem aos factos que influem na prosperidade e declínio das nações” (Moura & Queirós, 1912: 52 e 111)

A ideia de que Portugal, na sequência do apogeu atingido no séc. XVI, se tornou um país decadente é repetida pelas diversos autores, como um verdadeiro lugar-comum:

“Infelizmente, as riquezas facilmente adquiridas por alguns incitavam a ambição de todos e o espírito de ganância corrompeu as virtudes de nossos avós. A decadência prestes se manifestou” (Artur & Louro, s/d: 128)

Esta manifesta-se, na verdade, sob diversas formas, mas entre as causas apontadas destacam-se, bem na linha da doutrinação da geração de 70, duas: a inquisição e os jesuítas, o que nos remete, neste último caso, para a importância simbolicamente assumida, no imaginário republicano, pela “ameaça jesuítica”: “Os jesuítas influíram na decadência de Portugal, porque ambicionavam tudo e intervinham na política” (Moura & Queirós, : 66).

No entanto, esta concepção de história não contém apenas uma dimensão retrospectiva; a nação projecta-se igualmente no futuro como promessa de regeneração. Se já alguns momentos continham em si os germens do progresso – em especial o pombalismo e a revolução liberal – é, finalmente, a República que confirma as “esperanças dum novo ressurgimento para o nosso querido Portugal” (Artur & Louro, s/d: 191). O carácter messiânico da República é sublinhado por diversos autores; expressivos são, a esse respeito, Chagas Franco e Aníbal Magno:

“A República é hoje uma realidade entre nós e é a melhor herança que eu podia deixar-te... Para nós, os portugueses, a República tem promovido admiráveis progressos... E amanhã, por meio da escola, por meio da instrução obrigatória, todos os filhos de Portugal hão de se tornar cidadãos instruídos e honestos. Dos nossos antigos tempos de epopeia restam-nos ainda grandes e magníficas colónias. A nossa Pátria é, pois, uma grande Pátria. Ela tem por si a República, a Justiça e o Direito. Ela confia no futuro” (Franco & Magno, 1913: 163)

Pensamos ter ficado bem clara, no final deste percurso, a função integradora e socializadora assumida pelo ensino da história na escola primária da 1ª República. Esse ensino faz integralmente parte do projecto global de moralização, nacionalização e republicanização da educação e da sociedade então desenvolvido, um projecto que, mesmo quando idealiza uma nova sociedade, não deixa de mergulhar as suas raízes na tradição histórica portuguesa. Do ponto de vista mais estritamente pedagógico, a emergência de um discurso inovador, no que se refere ao ensino da história, não parece pôr em causa a maneira tradicional de fazer as coisas que caracterizava este ensino. Período de uma complexidade extrema, a República vê conviverem no seu interior as permanências de um passado que se exorciza e as inovações de um futuro que se anuncia como promessa de salvação.

### **Referências bibliográficas:**

Artur, A. F. & Louro, A. D. (s/d). *História de Portugal*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.

Bethencourt, F. & Curto, D. R. (1991). *A memória da nação*. Lisboa: Sá da Costa.

Candeias, A. et al. (1995). *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.

Catoga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Coimbra: Faculdade de Letras, 2 vols.

César, J. F. (1911). *Resumo da História Pátria*. Lisboa: Correia & Raposo Editores.

Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

*Diário do Governo (1910-1926)*.

Figueiredo, C. de (1913). *História de Portugal*, 5ª ed. Lisboa: Livraria Ferreira.

Franco, C. & Magno, A. (1913). *Primeiros esboços da História de Portugal*. Lisboa: Pap. E Tip. Paulo Guedes & Saraiva.

Lima, A. (1914). *O ensino da "história"*. Lisboa: Guimarães & Cª Editores.

Mascarenhas, A. T. de (s/d). *Resumo da História de Portugal*. Lisboa: A. Ferreira Machado.

Moura, A. C. & Queirós, E. de (1912). *História pátria*, 2ª ed. Porto: Livraria Chardron de Lelo & Irmão Editores.

Matos, S. C. (1990). *História, mitologia e imaginário nacional. A história no curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison*. Lisboa: Educa.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Santa Rita, J. (1914). O ensino da história. *Revista de Ensino Médio e Profissional*, ano IV, nº 4, pp. 118-120.

Santa Rita, J. (1924). Carácter social do ensino da história: da história à sociologia. *Educação social*, 1º ano, nº 24, 15 de Dezembro, pp. 405-413.

Santa Rita, J. (1925). A nova orientação do ensino da história. *Educação social*, 2º ano, nº 2, 15 de Fevereiro, pp. 33-38.

Séguier, J. de (s/d). *História de Portugal*, 10ª ed. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.

Série Escolar Figueirinhas (s/d). *História Pátria*, nova ed. Porto: Livraria e Imprensa Civilização de Américo Fraga Lames – Livraria Nacional e Estrangeira de Eduardo Tavares Martins.

Silva, A. S. (1987). *Formar a Nação*. Porto: Secretaria de Estado da Cultura – Centro de Estudos Humanísticos.

Torgal, L. R. (1996). Ensino da história in Torgal, L. R. et al. *História da história em Portugal. Sécs. XIX – XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489.