



Augusto Reis Machado: um professor na crítica do ensino de história em Portugal no início do século XX¹

(Augusto Reis Machado: a teacher-critic of history teaching in Portugal in the early decades of the twentieth century)

*Kadine TEIXEIRA LUCAS
Universidade de Lisboa - Instituto de Educação*

*Daniel FERRAZ CHIOZZINI
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/ PUC-SP)*

RESUMO: Ao longo da história da escola, o lugar do professor foi sendo gradativamente construído até alcançar a profissionalização. Mesmo antes da exigência de uma formação específica ou do trabalho docente ser a ocupação principal de quem o exercia, foram construídos um corpo de saberes e um rol de normas que se configuravam enquanto um conjunto de valores específicos da profissão, que deve ser situado historicamente. Partindo dessa premissa é que nos dispomos a analisar as concepções educativas de Augusto Reis Machado (1887-1966), professor liceal, acerca do ensino da disciplina que lecionava, procurando examinar sua atuação e preocupações com o ensino de história. O recorte temporal situa-se entre 1917, quando da primeira publicação de suas reflexões sobre o ensino, e 1930, ano em que ele publicou uma proposta de programa curricular de história. Trata-se, então, de discutir o quanto a percepção do professor Machado é enunciadora de novas concepções sobre ensino de História, em um período em que passa a ocorrer, concomitantemente, um questionamento dos princípios e finalidades da disciplina, assim como uma sistematização da didática que a orientava.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Disciplinas Escolares, Ensino de História em Portugal, Professor Liceal, Augusto Reis Machado.

ABSTRACT: The construction of teaching as a qualified, paid profession was preceded by the gradual emergence of a specific body of rules, values and knowledge. To explore this

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88881.173118/2018-01 e do Plano de Incentivo à Pesquisa - PIPEq - Edital de Internacionalização da Pós-Graduação da PUC-SP. Uma versão preliminar foi apresentada em comunicação no 41º Congresso do International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Agradecemos, ainda, as contribuições do professor Justino de Magalhães em profícuas conversas acerca da temática em questão, sobretudo nas reflexões sobre a educação cívica".

historically complex process, this study focuses on the conception of history as an educational discipline of the teacher, pedagogue and author, Augusto Reis Machado (1887-1966). The analysis covers the period between the publication of his first reflections on teaching in 1917, and his proposal for a history curriculum in 1930. The aim of the article is to assess the impact of Machado's ideas on the conception of history teaching at a time when the principles, purpose and didactics of the discipline were the subject of much debate and revision.

KEYWORDS: history of education; disciplines; history teaching in Portugal; high school teacher; Augusto Reis Machado.

Fazer história, ensinar história

Desde o momento de sua afirmação como disciplina escolar, no século XIX, até os dias de hoje, o ensino de história vem adquirindo um cariz específico e sendo o palco de disputas e debates acerca de conteúdos e didáticas próprios. Conforme já enuncia-va o educador Émile Planchard (1905-1990) na década de 1970 acerca da pedagogia, acreditamos não haver uma dicotomia entre a didática do ensino de história do passado e a do presente, nem mesmo uma oposição entre a prática de ontem e hoje. Tomando emprestadas as suas palavras, entendemos que “o passado persiste no presente e que o conteúdo deste estava latente no espírito e nas obras de muitos pedagogos antigos”.² O que houve foi um desenvolvimento e uma retomada das práticas pedagógicas e do pensamento sobre o ensino, em que elementos já existentes foram sendo incorporados, revistos, repensados, conformados, contestados, reivindicados.

É procurando compreender a possível “homogeneidade” entre as questões associa-das à didática do ensino de história no passado e no presente, bem como os elementos de convergência entre as ideias e as práticas dos “antigos mestres” e dos “reformado-res”, que nos propomos a analisar a produção de Augusto Reis Machado (1887-1966)³, que atuou como professor liceal⁴ na primeira metade do século XX e foi colaborador em revistas especializadas em pedagogia e história, especialmente entre 1917 e 1930, período em que produziu suas principais obras, especificamente associadas à didática do ensino de História.

Façamos, antes, uma breve reflexão sobre a História enquanto disciplina escolar na modernidade. Desde a formação das democracias modernas que a história vem sendo entendida como alicerce para acomodar a mudança, funcionando como argumento para a incorporação de valores e como mediadora para a formação do cidadão. Conforme analisa Magalhães⁵, diferentes correntes teóricas reivindicam sua importância, como o

² Émile Planchard. *A pedagogia Contemporânea*. (Coimbra, Coimbra Editora, 1982), 121.

³ Bacharel pela Universidade de Lisboa (1915) e diplomado pela Escola Normal Superior de Lisboa (1918). Foi professor de diversos liceus, tendo realizado sua maior trajetória no Liceu de Pedro Nunes, de Lisboa, entre 1934 e 1955, quando se aposenta. Atua como professor e metodólogo.

⁴ Esclarecemos que o liceu correspondia à escolaridade não obrigatória entre os 11 e os 18 anos.

⁵ Justino Magalhães, “History and educational argument. History, education and history of education in the crisis of the first modernity”, *History of Education & Children's Literature IX* (2016): 119-134.

positivismo, assumindo a história como suporte para compreender e justificar o presente, ou uma dada interpretação do materialismo histórico, considerando que a transformação do presente é derivada da ordenação e antecipação do futuro.

O fato é que a premissa de participação inerente à democracia exigia um cidadão conectado com a própria história, ciente da sua condição não mais de súdito, mas de sujeito de direito, que fizesse escolhas consequentes com o futuro. Assim, se o ensino da história já era tido como inevitável por Giambatista Vico na primeira metade do século XVIII, e como instrumento de recriação cívica e patriótica por seu contemporâneo Herbart, tornar-se-á cada vez mais imprescindível na transição para o XIX. E é justamente nesse século que se firma o estatuto da história enquanto disciplina científica e escolar. O racionalismo ganha campo e impõe nova objetivação do tempo. A ordenação dos fatos no tempo torna-se uma preocupação e uma baliza para a consolidação de marcos que norteiam tanto as grandes divisões dos períodos históricos quanto os acontecimentos que serão considerados mercedores de destaque. Nesse sentido distingue-se a organização, por Jules Michelet, de duas balizas temporais, o “Quadro cronológico da história moderna desde a tomada de Constantinopla pelos Turcos até à Revolução Francesa”, em 1825, e os “Quadros sincrônicos da história moderna (1453-1648)”, em 1826. Neles estão estabelecidos marcos e concepções que serão tomados como referência para a historiografia ocidental permanecendo insistentemente, como a Tomada de Constantinopla em 1453, tida como primeiro evento da História Moderna. Assim, postos sobre a mesa os eventos que “merecem” ser destacados, cristaliza-se um modelo de representação do passado que a custo passa a ser questionado no século XX pelos *Annales*.

Para além do eurocentrismo evidente, esse cenário nos indica também a presença francesa nessa conformação da historiografia – tanto a da academia quanto a escolar. No deslocamento do elemento sacralizador para a história, verifica-se que ele recai sobre a história da França, que se constituirá como grande referência civilizacional no ocidente após o Antigo Regime. Suzane Citron defende que é atribuída a essa nação uma trajetória única e em direção ao progresso, distinguindo-a inclusive da história da Itália ou da Alemanha e ocupando o lugar de herdeira da tradição Romana no que ela teria de mais civilizador. Isso porque a historiografia que então se constitui está impregnada com o fascínio pela Antiguidade, que de certa forma foi a base da formação intelectual nessa altura, com leituras em latim e tendo os Romanos como inspiração para todas as esferas essenciais da “civilização”: a política, o direito, a administração, a guerra. O encantamento com a Antiguidade carrega também uma concepção de história em que se misturam passado, humanidade e França, na medida em que esta apresenta-se como o “Evangelho da humanidade”.⁶

Fruto também do racionalismo de cariz romântico é o questionamento de mitos até então incorporados à narrativa histórica como verdade. Em Portugal, Alexandre Herculano é um dos principais responsáveis por essa tarefa. Em “Portugaliae Monumenta

⁶ Suzane Citron, *Ensinar a história hoje – a memória perdida e reencontrada* (Lisboa: Livros Horizonte, 1990), 67.

Historica”⁷, o autor deslegitima a narrativa do “milagre de Ourique” como elemento constituidor da nação. O mesmo acontece com lendas que perduram um pouco mais, como a da Escola de Sagres, a qual passa a ser questionada pela chamada “geração de 70”⁸, sem que seja de todo deslegitimada nessa altura. Todavia, surgem outros elementos historiográficos que carecerão de desmistificação, a ser realizada só na segunda metade do século XX, sobretudo relacionados à colonização e ao “bom colonizador”, temática que ainda hoje é objeto de debate no ensino de história em Portugal.

A preocupação central que mobiliza essas polêmicas e debates está relacionada à derrocada do absolutismo, em Portugal um pouco mais tardia do que em França. Ela traz à tona uma tomada de consciência que deposita na história a expectativa de contribuir para a construção de uma nova memória coletiva sobre a nação. Citron⁹ problematiza, a partir da realidade francesa, que a historiografia escolar, durante muito tempo, teria sido a principal fonte de construção de memória coletiva sobre a nação, dado que a escola e os manuais são por excelência os instrumentos de vulgarização da história. No entanto, não podemos dizer, no que diz respeito à realidade portuguesa, que essa história escolar é capaz de atuar de fato como constituidora dessa nova memória coletiva, uma vez que se tinha 75% de analfabetos em fins do século XIX. Tal número assombroso de pessoas que declaradamente não frequentaram a escola, as exclui imediatamente desta narrativa histórica escolar. O que temos efetivamente é uma elite intelectual preocupada com essas questões que, todavia, será responsável por construir balizas temáticas e didáticas que marcarão a historiografia escolar portuguesa.

Tempos fortes do debate sobre o ensino de História

Para balizar esse estudo sugerimos a existência de três tempos fortes no que diz respeito ao ensino de história, marcados por efervescências que conformaram didáticas de ensino da disciplina.

1. Afirmamos há pouco o efeito de uma nova conformação político-social sobre o ensino de história, fruto do fim do Antigo Regime e representada pela instituição do regime constitucional. Tal contexto atuou como motor das preocupações acerca da história e da necessidade de ensiná-la, configurando, na segunda metade do século XIX, as primeiras discussões didáticas acerca do ensino da disciplina. Sérgio Matos apresenta um panorama desses debates, destacando-se as críticas feitas por diversos autores ao conteúdo e ao método que se disseminava. Menciona as críticas publicadas pelo positivista Ramalho Ortigão em 1876, as quais sintetiza como tratando-se “sobretudo da crítica a um ensino que privilegia a quantidade e não orientando no sentido dos princípios comtianos da

⁷ Alexandre Herculano. (Olisipone: Typis Academicis, 1856).

⁸ Grupo de intelectuais que, nessa década do século XIX, passa a questionar ideias e tendências culturais. Teve entre os seus grandes expoentes Eça de Queirós, Antero de Quental, Oliveira Martins. Alguns autores referem o carácter revolucionário do movimento, como Álvaro Manuel Machado, *A Geração de 70 – Uma Revolução Cultural e Literária* (Lisboa: Biblioteca Breve, 1981).

⁹ *Op. cit.*

ordem, do progresso, da ética altruísta da solidariedade humana”.¹⁰ O célebre Oliveira Martins (1845-1894)¹¹ é também figura presente no debate, criticando a memorização e a erudição improdutiva. Defensor de uma história como arte narrativa e dramática, advogava que se deveria recorrer à imaginação infantil no ensino da disciplina.

Positivistas ou antipositivistas, a verdade é que os mais diversos autores estavam preocupados com o que Matos nomeia de “anarquia pedagógica”, marcada pelo desnorreamento e improviso no ensino da disciplina. Assim, a marca desse tempo não foi a consolidação de uma didática da história, mas a denúncia de sua inconsistência, permeada por um intenso debate dos que com ela se preocupavam.

2. Se a queda do Antigo Regime levou a uma nova conformação da história, e mesmo com todas as inconsistências didáticas não deixou de ser mobilizador de ferramentas para se constituir uma nova história da nação, foi a República que tomou como pauta a disseminação da instrução do povo, fermentando novos debates acerca do papel e das narrativas históricas. Vê-se, então, uma efervescência de ideias e iniciativas que tem como propósito central pensar a história. Em Portugal, as três primeiras décadas do século XX abrigam uma série de investidas que indicam essa movimentação.

É desse período a primeira revista especializada estritamente em História, “Arquivo Histórico”, editada entre 1903 e 1917 e dirigida por Anselmo Braamcamp Freire (1849-1921). Inserida no domínio da história metódica e erudita, era o espaço de consolidação de uma historiografia portuguesa, considerada um repositório documental impressionante. É também dessa época o movimento da Renascença Portuguesa. De cunho saudosista e nacionalista, proclamava a urgência da renovação do programa de ensino de história¹². Esse movimento de marcha da história, marcado pelo nacionalismo, não poderia prescindir de uma associação organizada. Esse contexto é então profícuo para a gestação da Sociedade Nacional de História (1911), posteriormente Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos (1914), que enuncia uma nova metodologia histórica, a qual pressupunha a história não sob uma perspectiva racionalista, mas sim como uma teoria do conhecimento que aliava razão, sentimentos e tradição.¹³

É também essa sociedade a responsável pela criação da “Revista de História” (1912-1928), sob a direção de Fidelino de Figueiredo (1888-1967) e onde co-

¹⁰ Sérgio de Campos Matos, *História, Mitologia e Imaginário Nacional – a história no curso dos Liceus (1895-1939)* (Lisboa: Livros Horizonte, 1990), 20.

¹¹ “Historiador, economista, antropólogo, crítico social e político, sem nunca ter frequentado a Universidade e exercido funções de professor, [...] revelou em grande parte de sua obra uma intencionalidade pedagógica e de divulgação cultural” [António Nóvoa (Dir), *Dicionário de Educadores Portugueses* (Lisboa: ASA, 2003), 880].

¹² Jaime Cortesão in *A Águia apud* Luís Torgal, José Amado Mendes & Fernando Catroga, *História da história em Portugal*, Vol I (Lisboa: Temas e Debates, 1998), 253.

¹³ Luís Torgal, “Sob o signo da ‘reconstrução nacional’, *idem, ibidem*, 249-272.

laboraram importantes figuras tanto da historiografia quanto do ensino, como Fortunato de Almeida¹⁴ (1869-1933) e Lúcio de Azevedo¹⁵ (1855-1933), dentre outros. Tal publicação, diferentemente da “Arquivo Histórico”, seguia uma tendência interdisciplinar e de caráter metodológico mais diverso, abrangendo correntes distintas e com receptividade a correntes inovadoras.

É também nessa altura que se criam as Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra, ambas em 1911, consagrando à História um espaço específico na Universidade e não apenas como prolegômenos de outras áreas. É certo que o Curso Superior de Letras, criado em Lisboa em 1858, já apontava nessa direção, mas a criação em Coimbra e mesmo a mudança de status do curso de Lisboa para “Faculdade” equaciona uma nova dinâmica à produção do conhecimento histórico.

Nesse contexto é que situamos nossa personagem, o professor Machado. Imerso em uma época em que pululavam propostas de “ensino ativo” nas mais diversas áreas, não pudemos prescindir de mencionar brevemente tal conjuntura, sob pena de o colocarmos como figura isolada, o que não procede. Já na transição do século XIX para XX, o movimento da “educação nova” anunciava a necessidade de centrar a educação nos interesses da criança, focar-se na experiência e fatos concretos, desenvolver a reflexão em detrimento da memorização. É, portanto, um momento em que vemos entrelaçadas as preocupações com o ensino em diversas áreas.

3. O outro momento que julgamos como “tempo forte” do ensino de história situa-se na década de 1970. É então que, no bojo do surgimento do construtivismo¹⁶ e da sua apropriação pela pedagogia, a Educação histórica conforma-se como uma linha de pesquisa específica. É a partir daí que a cognição dos sujeitos passa a ser tomada como objeto para a compreensão da maneira como constroem suas ideias acerca do conhecimento histórico. Assim explica Isabel Barca: “dá-se mais destaque à busca de compreensão das ideias históricas de alunos e de professores, em aula ou fora dela, deixando para segundo plano (mas não rejeitando) os estudos sobre manuais, currículos e outros documentos de política educativa”.¹⁷ Em Portugal, coincidindo com o fim do Estado Novo, esse movimento dá fôlego para revisões da historiografia escolar e tentativas de uma nova didática de ensi-

¹⁴ Autor de várias obras temáticas e de manuais escolares, foi professor liceal em Mondego, revelando grande paixão pelo ensino. Seu *História de Portugal* (1922-1929) em 6 volumes, apesar das críticas que se faz a alguns aspectos (como por Vitorino Magalhães no que diz respeito ao seu fanatismo monárquico), é considerado um avanço para o gênero.

¹⁵ Apontado como um dos grandes historiadores portugueses, ligado à história da cultura e das mentalidades.

¹⁶ Apesar da noção do papel ativo do sujeito na construção do conhecimento ter suas bases no pensamento de Immanuel Kant, é a partir do lançamento do livro *Logique et connaissance scientifique* por Jean Piaget, em 1967, que o termo “construtivismo” aparece e passa a ser disseminado na pedagogia.

¹⁷ Isabel Barca, “Educação histórica e história da educação”, *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX – olhares cruzados*, coordenação de João Paulo Nunes e Américo Freire (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013), 317.

no centrada mais na aprendizagem dos alunos, mas é nas décadas de 1980 e 90 que o movimento é capaz de se efetivar em bases mais sólidas no país, no bojo de uma movimentação internacional que leva à remodelação dos currículos também em outros países, como na Espanha e no Mercosul. Nesse sentido, a própria Isabel Barca é figura de destaque na realização de oficinas para a formação de professores.

É a partir dos debates e propostas de renovação curricular que entra na ordem do dia a urgência de utilizar diferentes recursos didáticos, de destituir a cronologia do trono do ensino de história, de ensaiar abordagens temáticas, destacar a importância da história integrada, articulando a história nacional com a geral, de centrar a aprendizagem no aluno (vêm à tona o ensino-aprendizagem e não apenas o ensino).

Consideramos, todavia, que esse movimento é apenas uma retomada de ideias que já vinham circulando – o próprio construtivismo, como mencionamos, aporta-se em concepções enunciadas por Kant no século XVIII. Sendo assim, destacamos as primeiras décadas do XX como momento privilegiado para compreender a conformação de uma didática da história em Portugal, que será gestada e reinventada nos períodos posteriores. É por conta disso que tomamos esse como recorte privilegiado de análise. E, mais do que isso, destacamos a importância de olhar detidamente para atuação de um sujeito que não foi responsável por criar grandes teorias, mas esteve atrelado à educação básica como professor, permitindo que percebamos em pormenor os meandros da elaboração, discussão e aplicação didática da história. Assim, propomos um olhar em lupa para as ideias postas em circulação pelo “Escolar” Augusto Reis Machado (1887-1966), em diálogo com algumas produções de pares que circulavam pelos mesmos espaços de sociabilidade mas tinham uma atuação mais marcada pelo viés da academia. Nesse sentido, vale elucidar que a escolha do termo “Escolar” vem à cena justamente para distinguir figuras que, assim como o nosso personagem, tem suas bases de atuação fincadas na escola.

O Escolar caracteriza-se pela proximidade e pela representação do institucional escolar. Seja por aquisição e percursos próprios, enquanto agente, formador e instituinte, seja por representação delegada e legitimamente reconhecida, o escolar notabiliza-se através de um crescente de intelectualidade e educabilidade incorporadas e ciclicamente submetidas a tirocinio pedagógico e sociocultural. Pode admitir-se uma escala de intelectualidade no âmbito da educação, combinada com uma escala de educacionalidade. O escolar pontua e está na intersecção destas duas escalas.¹⁸

Todavia, além de estar na intersecção entre essas duas escalas, o Escolar está associado a uma representação intelectual que pressupõe engajamento, mas também à constituição de cânones, “podendo referir-se à inovação pedagógica, fazendo circular a investigação e as boas práticas, estruturando correntes pedagógicas, sugerindo e enunciando novas disciplinas, induzindo alterações curriculares e actualizações dos planos de

¹⁸ Justino Magalhães, “Os Escolares e a instituição educativa: cânone e cultura escolar”, *Educação e Filosofia*, 33 (67), 2019, p.3.

estudo.”¹⁹ E era como professor liceal que publicava em revistas especializadas e realizava conferências para pôr em movimento suas concepções didáticas que Augusto Machado, mesmo modestamente, foi capaz de articular educação, cultura escolar e instituição. Foi, talvez, capaz de, se não mudar paradigmas no ensino da história, ao menos apontar a mudança. E, certamente, sugeriu alterações curriculares e realizou atualizações nos planos.

Ideias e práticas de um professor: da elaboração à circulação

A escolha da produção do professor liceal e colaborador em revistas pedagógicas, Augusto Reis Machado, como objeto privilegiado deste estudo justifica-se pela sua vinculação com a didática da história. Não se pode afirmar que todas as suas produções se situam nesse âmbito, uma vez que publica também obras de cunho historiográfico relacionadas sobretudo com os descobrimentos portugueses, todavia tais produções concentram-se no período de maturação intelectual, na década de 1960 (morre em 1966), enquanto aquelas que revelam preocupações com a prática pedagógica estão situadas sobretudo em sua jovem produção (entre 1917 e 1930), época que coincide com sua atuação como professor liceal. Além disso, dentre os Escolares seus contemporâneos, também dedicados à disciplina de História, com cujas obras tivemos contato, foi na sua modesta produção que localizamos uma preocupação de sistematização metodológica da didática da disciplina. Não é autor de grandes obras, nem mesmo de obras de referência, e julgamos que aí reside justamente a característica mais interessante. Figuras como Consiglieri Pedroso (1851-1910), Fortunato de Almeida, Damião Peres (1889-1976) ou Fidelino de Figueiredo produziram obras de maior relevo e circulação, mas nosso interesse está justamente na particularidade de um professor liceal preocupado em como fazer com que seus alunos aprendam história de modo significativo e, ao mesmo tempo, tornar públicas suas ideias acerca disso.

No entanto, ideias não surgem por geração espontânea, elas circulam e são apropriadas pelos sujeitos em redes, como tramas organizacionais e tipos de sensibilidade aí desenvolvidas, capazes de iluminar o desenho e as características de projetos políticos, culturais ou pedagógicos, conforme é possível deduzir da obra de Jean-François Sirinelli²⁰. Os sujeitos que se dedicam ao ensino andam também por outros espaços, suas concepções são dinâmicas e estão em constante transformação, consolidando-se inclusive nas relações que estabelecem com os pares. Nesse sentido, chamamos já a atenção para a evocação de outros educadores feita por Augusto Machado em suas publicações. Além disso, como forma de adentrar esse universo da rede de sociabilidade e considerando as revistas especializadas como espaço privilegiado de divulgação das ideias produzidas em uma determinada época, é que analisamos o boletim “Arquivo Pedagógico”, onde encontramos a colaboração de Machado em meio aos ditos pares²¹. Iniciativa da Escola

¹⁹ *Ibidem*, 6.

²⁰ Jean-Françoise Sirinelli, “Os intelectuais”, *Por uma história política*, René Rémond (Rio de Janeiro: FGV, 2003).

²¹ Augusto Reis Machado, “Ensaio dum programa de história nos Liceus”, *Arquivo Pedagógico*, 1930, 11-21.

Normal Superior de Coimbra com o intuito de divulgar produções de alunos e professores e de trazer a público o debate administrativo e pedagógico do ensino secundário, foi publicado trimestralmente entre 1927 e 1930. Apesar do sujeito central dessa investigação colaborar em outros periódicos, sua escolha justifica-se por se tratar daquele que concentra, num curto espaço de tempo, artigos produzidos por outros Escolares sobre o ensino de história. Todavia, tanto pelo espaço exíguo quanto pelo fato de nos termos desafiado a destrinchar o pensamento de um sujeito, não trataremos aqui dessas outras produções, limitando-nos ao artigo “Ensaio de um programa de história nos liceus”, publicado por Machado na dita revista em 1930.

No entanto, dentre as suas publicações, a que mais fornece elementos para o estudo é o livreto “Contribuições para o Ensino da História nos Liceus” (1917)²², uma espécie de ensaio sintético, com 37 páginas, da dissertação que apresentou para se diplomar na Escola Normal Superior de Lisboa em 1918. Reeditado em 1926, quase coetaneamente à publicação do Boletim acima citado, foi com essa reedição que trabalhamos, uma vez que não foi autorizada a consulta à primeira edição em função do estado de conservação.

À margem da norma

Augusto Reis Machado fala como professor. É na experiência de docência que ancora sua autoridade de escrita, e é no “como fazer” que se debruça com empenho. As produções sobre metodologia e prática de ensino de história são raras nas primeiras décadas do século XX. Centravam-se muito mais nas concepções teóricas, nas funções, nos programas, ou na latente preocupação do contributo da história para a formação da nacionalidade e para o culto da pátria, motivo que levou a grandes debates sobre heróis nacionais e sua incorporação à historiografia²³.

Não que o professor Machado não tenha também exposto sua concepção mais geral sobre a história e seu ensino. Defendeu que história consiste no “estudo do passado para conhecer o presente, para conhecer os esforços realizados pelos homens, reunidos em sociedade, no sentido dum ideal superior”.²⁴ Todavia, tal concepção não se realiza em si mesma, uma vez que, para ganhar sentido, deve servir como instrumento de “estudo do meio social e humano dos nossos dias, como instrumento de estudo da formação e desenvolvimento da personalidade humana e instrumento de educação geral”.²⁵ É notável a vinculação entre passado e presente no seu entendimento sobre a finalidade do ensino da disciplina. Tal sentido é reforçado ao citar F. Reis Santos: “[...] o mais vivo e humano dos incentivos para estudarmos o passado foi sempre a preocupação da atualidade”²⁶, ao passo que se vale também das palavras do afamado educador António Sérgio (1883-

²² Augusto Reis Machado, *Contribuições para o ensino da história nos Liceus*, 2ª Ed. (Lisboa: Aillaud & Bertrand, 1926).

²³ Ver, por exemplo, livro de Sérgio Matos sobre a temática (*op. cit.*).

²⁴ Machado, *op. cit.* (1926), 10.

²⁵ *Ibidem*

²⁶ Francisco Reis Santos, *Ensaio sobre os fatores essenciais do Império Britânico*, pág. 12 e 13, *apud* Machado, *ibidem*, 36.

1969) para indicar que o ensino da história está mesmo no caminho da educação cívica. Esse diálogo com outros autores e educadores da época, os quais evoca para legitimar suas próprias concepções, traz à tona a noção explicitada anteriormente sobre a circulação das ideias em uma rede de sociabilidade, evidenciando o princípio que defendemos de que as ideias não pairam no ar, circulam em suportes (tais como a referida publicação de Machado) e entre pares. Esse recurso será utilizado seguidamente pelo autor e não consiste exatamente em revisão de literatura. Busca trazer reflexões de outros educadores sobre suas respectivas práticas, articulando uma comunidade de saberes sobre a prática pedagógica.

Outro aspecto de destaque é a ideia de que o ensino da história nacional deve estar articulado com o da história geral, “precedido e acompanhado de referências à história das civilizações que o englobam, visto a sua existência, seja ele uma grande potência ou uma pequena nação [...]”.²⁷ Dessa forma, o pensa de forma integrada, contextualizada, relacionando os contextos e propondo habilidades de relação e comparação.

Todavia, o que salta aos olhos na sua produção escrita é a já mencionada preocupação com a metodologia. A própria estrutura de “Contribuições...” aponta para esse caminho. Dividido em dois capítulos, chama o primeiro de “Ideias gerais sobre o ensino da história nos Liceus” e o segundo de “Exemplificações”. Além da previsível dedicação ao “como fazer” sugerida pelo título do capítulo II, já no primeiro intercala reflexões conceituais com discursos metodológicos – a palavra método é, inclusive, incorporada ao seu léxico.

É no primeiro capítulo que a prática didática factual e com foco nos conteúdos. Cita em nota artigo de J. Santa Ritta²⁸, também professor liceal, que sugere a importância de se trabalhar com iconografia para se aproximar dos costumes das civilizações e de sua produção cultural. Defende que, com o ensino focado em “fatos notáveis”, a história não alcançaria finalidade nenhuma. Além de criticar o conteudismo, desaprova também o método de se fazê-lo, a simples transmissão, que classifica ainda como “ininteligível”. Para Machado, importava mais a qualidade e não a quantidade, defesa para a qual evoca Montaigne e Rousseau²⁹, que fizeram também o questionamento da mera exposição sem reflexão, questionamento ou diálogo. Em contrapartida, faz uma proposta: “os elementos intuitivos com que há de ser ensinado esse programa devem ser principalmente dados pelas realidades locais, gêneros industriais, atividades e produtos característicos da terra, monumentos, etc. e pelos interesses espontâneos, pelas tendências do educando”.³⁰

Interessante notar como emergem noções que antecipam dois conceitos que apenas no final do século XX passam a ter lugar sistematizado: o de “história local” e o do “protagonismo do educando”. Claro que referências a esse protagonismo já vinham à tona

²⁷ *Ibidem*, 11.

²⁸ J. Santa Rita, “Ensino da História”, *Revista de Ensino médio e profissional*, 4 (1914), 118.

²⁹ *Essais* de Montaigne, livre I, cap. XXV; *Émile de Rousseau*, livre III.

³⁰ Machado, *op. cit.* (1926), 8.

desde o século XVIII, como no citado Emílio, mas, no caso português, começa a ganhar lugar na didática específica de uma disciplina.

Questiona a aula meramente expositiva e propõe estimular a inteligência por meio de propostas didáticas que despertem a curiosidade e que coloquem o aluno num lugar ativo na aprendizagem: “[...] que esteja em jogo a inteligência do aluno, provocada pela própria curiosidade excitada, e para isso deve ele assentar mais em *observações e actos* emanados, tanto quanto possível, *do próprio aluno*, do que em palavras e discursos”.³¹ A preocupação com a observação do aluno e sua atuação prática é notável.

A evocação de monumentos, atividades, produtos e interesses locais procura dotar de sentido a narrativa histórica e potencializar o vínculo entre teoria e prática, buscando potencializar a vinculação com a realidade vivida pelo aluno. Tendo em mente tal relação entre teoria e prática como elemento fundante de sua concepção de educação, sua proposta metodológica passa também por essa dimensão, ao afirmar que

os processos de ensino preferidos devem, portanto, ser aqueles que assentem na vida real e ativa: produção agrícola e industrial; compra e venda; trabalhos manuais, de laboratório; excursões ao campo, a quintas, a navios, a fábricas, cabendo ao professor encaminhar o ensino, formular problemas, levar os alunos a ligar a prática à teoria, a relacionar os fatos, a imaginar explicações verificáveis; trabalhar para dar o exemplo, mas de modo algum substituir-se à atividade do educando, por discursos, erudições livrescas.³²

Para efetivar o que conota como objetivos do ensino de história, reitera a necessidade de vincular com a realidade, partindo “de fatos presentes, similares, que podem ir desde a maneira de proceder de um aluno até a um movimento social, desde um caso de rua ou do lar doméstico até uma instituição [...]”. Tal preocupação em relacionar com elementos vividos pelo educando não se restringe ao ponto de partida, devendo mesmo estar associada à escolha do que ensinar, uma vez que *deve* “ir buscar às civilizações pretéritas os factos e atividades que melhor traduzem e explicam o espírito, a estrutura, as tendências do meio social e humano modernos”.³³ A aproximação com a realidade do aluno é, assim, um elemento chave na concepção didática de Augusto Machado, reiterando diversas vezes ao longo do texto.

Outros aspectos que chamam a atenção na proposta didática do professor são o caráter de diálogo da exposição oral e a proposta de utilização do manual. No que diz respeito ao primeiro, defende a participação dos alunos na exposição, tanto na elaboração de conclusões quanto na explanação de dúvidas. Chega a utilizar o termo “conversação” para caracterizá-la. Sobre o manual, o descreve como um instrumento de “inútil erudição, [...] em geral expressa por uma forma muito pouco adequada à inteligência das crianças”.³⁴ Dada essa inadequação, afirma que esse deveria “restringir-se a um instru-

³¹ *Ibidem*, 8, grifo nosso.

³² *Idem*.

³³ *Idem*, 10.

³⁴ *Idem*, nota 5, 34.

mento de consulta”, privilegiando-se a leitura de documentos de época e a utilização de recursos para além do texto, como mapas, gravuras, projeções, fotografias, de modo a familiarizar o aluno com a realidade tratada. Em conformidade e complementando essa proposta, destaca-se que o protagonismo de interpretação é do educando, uma vez que estas “leituras devem ser lidas e comentadas pelos alunos, ajudadas pelo professor”.³⁵

Articulando a participação ativa do aluno com a diversificação de recursos didáticos, defende que eles realizem reprodução das realidades objetivas estudadas “recorrendo ao desenho, à escrita ou à expressão oral, ou então ao teatro, figurando personagens históricas com toda a sua indumentária, *por ele próprio*, tanto quanto possível, *investigada e confeccionada*”.³⁶ Pretende, assim, desenvolver o senso de observação e imaginação do aluno.

No que diz respeito aos níveis de ensino, Machado mostra também preocupação metodológica, propondo duas exemplificações diferentes para cada nível: sendo uma para o início do secundário e outra para o fim. Assim como Oliveira Martins, destaca a importância do professor se ancorar na imaginação do aluno, sobretudo nas primeiras classes. Nas mais avançadas deveria recorrer à inteligência dos discípulos. Não só menciona como especifica como se deveria proceder em cada uma delas:

Sobre as denominadas primeiras classes, para as crianças de 10-11 (...) anos, privilegia a habilidade de descrição e valoriza a ludicidade, por meio dos desenhos:

“[...] descreverá costumes, viagens, contará lendas, episódios, esboçará biografias, recorrerá ao compêndio; [...] recorrerá às reproduções por meio de desenhos, aproveitando as tendências que as crianças têm para desenhar”.

Sobre as denominadas “classes avançadas”, para crianças acima dos 13 (...) anos, privilegia a habilidade de relacionar e a capacidade analítica dos alunos, bem como propõe o contato mais direto com documentação e bibliografia:

[...] insistirá na relação e na significação dos fatos, e empregará sobretudo a exposição oral acompanhada ou alternada com leituras históricas. (...) Recorrerá a visitas a arquivos e bibliotecas, familiarizando os alunos com os velhos documentos, as obras de grandes historiadores, dos cronistas, falando-lhe [...] no caráter da história e nos seus métodos; e servir-se-á das representações teatrais em que os alunos serão chamados a colaborar, não só como atores e artífices, mas como autores.³⁷

Sendo assim, procura trazer para as “exemplificações”, seu segundo capítulo, uma demonstração detalhada do que seria a aplicação prática dos conceitos e métodos propostos no capítulo anterior.

Na primeira delas, para crianças de 10-11 anos, elege como temática “o estado social da nação portuguesa no primeiro período da sua história (1097-1383)”. Aqui seu

³⁵ *Idem*, 11.

³⁶ *Idem*, 12, grifo nosso.

³⁷ *Idem*, 12-13.

esforço consiste em explicitar ao leitor os passos de sua realização na sala de aula. Propõe como recurso didático a análise iconográfica de imagens diversas capazes de ilustrar os costumes e sua relação com a constituição da nação portuguesa. Sua análise é proposta a partir da interação entre discente e docente: “o professor dirá então em breves palavras que aquelas imagens representam factos e costumes característicos da sociedade portuguesa na época que se estava estudando [...]. Dito isto, mandará analisar o que veem e explicará concomitantemente cada elemento analisado”.³⁸ Ao indicar que os alunos devem analisar os elementos da imagem, ao mesmo tempo que o professor explica seu significado, temos que a apreciação das imagens ocorrerá de forma circular, numa via de mão dupla entre professor e aluno, explicitando um princípio já enunciado no capítulo anterior.

O mesmo ocorre com a exposição dialogada, principal estratégia didática apresentada nesse plano de aula. Mobilizando os conhecimentos dos alunos por meio de perguntas diretivas individuais e coletivas, pretende aproximá-los do processo de construção da reflexão histórica, implicando-os um pouco mais na aquisição desse conhecimento. Em suas palavras, “nunca perdendo de vista a colaboração dos alunos”.³⁹ Nesse sentido, destaca-se que toda a elaboração conceitual que se pretende construir deve ser feita “guiando-se por dúvidas da classe ou por perguntas habilmente feitas”.⁴⁰ De fato, como havia anunciado no primeiro capítulo do texto, exemplifica a maneira como entende a exposição oral.

Após essa exemplificação, parte para a da sexta classe, que diz respeito à “situação moral da sociedade portuguesa nos fins da época de expansão marítima (1415-1580)”. Nesse sentido, pressupõe que os aspectos político, social, econômico e intelectual já haveriam sido abordados, focando agora no aspecto moral, com vistas a desenvolver uma educação cívica. Para tanto, propõe como estratégia didática a análise dialogada de um documento de época, a “carta de Nicolau Clenardo ao seu amigo Latomus”⁴¹. A leitura deveria ser realizada por um aluno voluntário, sendo interrompida em pontos-chave pelo professor para indicar aspectos fundamentais revelados pelo documento. Para orientar a realização dessa proposta, o autor reproduz trechos do documento, entrecortados por comentários que devem ser conduzidos pelo professor na ocasião da aula. Conforme bastante mencionado na publicação, o autor chama atenção para a necessidade de se relacionar com o tempo presente dos alunos, ao que afirma: “o professor voltará a avivar a memória dos alunos sobre o que já fora dito acerca da carestia da vida, e levá-los-á por meio de cálculos a achar o valor atual correspondente do mencionado dinheiro [...]”.⁴²

³⁸ *Idem*, 18.

³⁹ *Idem*, 20.

⁴⁰ *Idem*, 19.

⁴¹ Nicolau Clenardo (1493-1542) foi um Humanista Belga que esteve em Portugal a serviço da Corte entre 1533 e 1538. Suas impressões sobre o país foram notabilizadas pela publicação póstuma de uma série de cartas suas, em 1606.

⁴² Machado, *ibidem*, 23.

É possível notar até um ensaio de análise crítica do documento que está sendo analisado em aula. Apesar de não discutir com os alunos o caráter da fonte enquanto uma interpretação da realidade, portanto uma construção, vale-se do que de mais significativo pode-se extrair do relato de um viajante estrangeiro: as diferenças socioculturais explicitadas pela sua visão. Assim, salienta que

o professor deverá fazer notar que o humanista belga pertencia a um país que, enquanto Portugal se decompunha mercê dos vícios da sua organização social, notabilizava-se pela independência de caráter de seu povo, manifesta a cada passo: pelo seu apego às liberdades [...]; pela sua tenacidade em trabalhar [...]; pelo seu amor às artes, às letras, às ciências [...]; por sua coragem cívica e militar.⁴³

Com tal exemplificação traz à tona como encaminhar o ensino para consolidar aquilo que considera a função primordial da história, uma educação cívica que leve ao desenvolvimento de valores e desperte nos alunos um papel ativo na sociedade. Cumprindo com o que já havia anunciado, um estudo do passado para compreensão do presente, a análise dos vícios e virtudes do que já fomos para repensar o que somos e seremos. Assim termina sua exemplificação, defendendo que, com essa proposta, “o professor levará a classe a compreender como ainda hoje sofremos [...] as consequências dos males cujas manifestações causaram a admiração de Clenardo [...] e procurará que os alunos fiquem com a vontade intensa de concorrer pelo seu esforço para o advento dum Portugal melhor”.⁴⁴

Nessa produção torna explícita, detalhadamente, sua concepção teórica e metodológica, corporificando a crítica que faz aos programas, muito extensos, “de caráter aparente e exageradamente erudito e ao mesmo tempo incompleto”.⁴⁵ Sob a sua perspectiva, os programas, geralmente postos em prática pelos manuais, não seriam suficientes para efetivar uma educação que consiga formar sujeitos autônomos, éticos e preocupados em contribuir para o desenvolvimento do país. Para tanto, aponta a necessidade de se elaborarem “técnicas correspondentes a tais princípios, e fazer depois por que se executem”.⁴⁶ Ou seja, métodos de ensino que fossem disseminados e aos quais se garantisse a efetiva aplicação nas escolas. Além de se desdobrar nas propostas metodológicas, essa crítica leva ao esboço de uma organização temática para o ensino de história nos liceus:

1º ano: Relações entre imperialismos, guerras, guerreiros, caracteres diferenciais desses grupos; 2º ano: Movimentos internos, revoluções, necessidades econômicas e sua relação com o programa anterior; 3º ano: Religião, arte, ciência, jurisprudência, filosofia e sua relação com os programas anteriores. No quarto ano dar-se-hia especialmente história de Portugal relacionada com a história universal.⁴⁷

A ideia de uma proposta curricular alternativa será retomada em um artigo publicado na revista “Arquivo Pedagógico” em 1930, no qual reitera suas concepções apresenta-

⁴³ *Idem*, 28.

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ *Idem*, 8.

⁴⁶ *Idem*, 9.

⁴⁷ *Idem*, 14.

das e desenvolvidas na publicação de 1917 (reeditada em 1926), inclusive plagiando a si mesmo com trechos idênticos aos da primeira publicação. Além de retomar aspectos já analisados no livreto, explicita os conceitos de história que considera fundamentais serem dominados pelos alunos: acontecimento, instituição, civilização, progresso, nação, imperialismo, demonstrando que atribui importância à matriz conceitual da disciplina. Apesar de retomar inovações metodológicas já apresentadas na outra publicação, nesse artigo está menos focado no “como ensinar” e mais preocupado com “o que ensinar”.

É aí que amadurece a concepção de currículo e ousa propor uma organização muito distinta da até então apresentada pelos programas. Insere o estudo de sociedades até então marginalizadas do ensino, como a muçulmana, indiana e chinesa; subverte a cronologia estritamente linear; incorpora a história recente, como a ascensão de Mussolini e a I República portuguesa, acontecimentos praticamente coetâneos à escrita do artigo. Trata-se mesmo de uma ruptura com o que estava institucionalmente em voga, conforme ele próprio admite: “tem o inconveniente de quebrar a unidade que devia presidir ao ensino da história, porém amolda-se talvez melhor ao regime de classe”.⁴⁸

Com seu olhar sobre o método e sem se atrelar às amarras rígidas da cronologia, atribui aos programas e ao eruditismo dos manuais escolares a responsabilidade pela inadequação do ensino de história. Como contrapartida, propõe uma organização temática revolucionária para o contexto — superando a mera sucessão cronológica — que deveria ser realizada por recursos e estratégias didáticas que margeiam a normatização então instituída.

Didática da história entre o ontem e o hoje

Iluminados pelo que foi exposto, olhamos para as ideias veiculadas por Machado sobre o ensino da História no início do século XX, numa ponte com aquelas que ocupam a “ordem do dia” dos debates sobre a didática da disciplina desde o final desse mesmo século — estando ainda em voga. Nesse sentido, nos questionamos em que medida as inquietações e proposições de Augusto Reis Machado podem ser entendidas como uma antecipação das preocupações que ocupam os debates sobre o ensino de história a partir da década de 1970, ganhando corpo em 80 e 90.

Salientamos elementos que se tornam centrais no debate sobre o ensino de história nas últimas décadas do XX, como a contestação de “uma exposição cronológica dos feitos políticos dos heróis nacionais”⁴⁹, pautada numa imagem única do passado, e a proposição da utilização de recursos pedagógicos, desvinculando o processo de ensino-aprendizagem dos manuais, incorporando a ampliação da noção de fontes históricas preconizada pelos *Annales*⁵⁰, a aproximação com o presente, acercando a narrativa histórica do contexto do aluno; o deslocamento do foco do conteúdo para o de objetivos

⁴⁸ Machado (1930), 11.

⁴⁹ Oldimar Cardoso, “Por uma definição de didática da história”, *Revista Brasileira de História*, 28 (55) (2008), 156.

⁵⁰ Peter Burke, *A Escola dos Annales (1929-1989)* (São Paulo: Edunesp, 1991).

de aprendizagem, que desloca o papel central do professor para o aluno, o que leva também à utilização de uma exposição dialogada, pressupondo a participação ativa e a intervenção do educando.

As aproximações entre os objetivos da disciplina escolar presentes na produção de Machado e aquelas que são resultado das revisões dos anos 1980 e 90 revelam-se também no que é apontado como finalidade última da disciplina. Para o professor e metodólogo da primeira metade do XX, a história deve ser capaz de promover “hábitos e resoluções conducentes a torná-lo [educando] um indivíduo produtor, digno e livre, devendo revelar ao aluno as características da nossa sociedade e os esforços que ela de nós reclama”.⁵¹ Essa perspectiva de compreensão da disciplina como meio de interlocução com a sociedade e formação de sujeitos ativos, conscientes e consequentes é mister no atual currículo de história em Portugal, como mostra Maria Isabel Afonso em sua dissertação de mestrado:

À História, quer pelos conteúdos veiculados quer pelos instrumentos intelectuais que desenvolve, reserva-se o papel de contribuir para situar os adolescentes e jovens no seu país e no mundo em que vivem, alargar os horizontes culturais e contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores que caracterizam o mundo contemporâneo. O contributo da disciplina de História alarga-se, ainda, ao desenvolvimento de um conjunto de capacidades como o rigor crítico na abordagem da realidade social, e à promoção de atitudes e valores de autonomia pessoal, de tolerância, sociabilidade, solidariedade e de respeito pelo Outro, considerados fundamentais a uma intervenção cívica responsável.⁵²

Ao que nos parece, sua atuação como professor possibilita conciliar a concepção teórica da história com o possível papel que a disciplina pode assumir na escola no sentido de consolidar aquilo que Machado entende como propósito da educação e, mais especificamente, do ensino liceal.

A obra de Augusto Reis Machado permite formular a hipótese de que as novas abordagens e temáticas, que ganham força e importância com a *New Left Review* inglesa ou com a *Nova História Cultural* francesa, já despontavam nas propostas didáticas para o ensino de História entre as décadas de 1910 e 30, invertendo a lógica de organização curricular da cronologia e nomes “importantes”, para emergir a escolha de conceitos fundantes que articulam diferentes sociedades no tempo. A opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras do fim do século XX em termos de ensino da história no ensino básico e secundário, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. Obviamente “nosso” professor não apresenta ainda uma proposta curricular de organização temática, mas podemos falar em indícios. Não se apresenta ainda uma ruptura com a cronologia, todavia ela perde seu status central na medida em que passa a importar não mais uma sucessão de acontecimentos, mas em torno de que aspec-

⁵¹ Machado, 1926, *op. cit.*, 13.

⁵² Maria Isabel Afonso, *Os currículos de história no ensino obrigatório – Portugal, Inglaterra, França* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2004), 225.

to se dá a análise. Conforme deixou claro em suas exemplificações, Machado foca-se, nos percursos didáticos que ilustra, em aspectos sociais da nação portuguesa no seu momento de constituição e na situação moral da sociedade portuguesa no contexto da expansão marítima. E, em ambos, as estratégias e abordagens sugeridas direcionam para a compreensão desses aspectos, demonstrando também uma clareza dos objetivos de aprendizagem, para além da memorização de fatos. Sua maior contribuição foi, então, defender que, para tornar a história conhecimento significativo para crianças e jovens, era necessária uma mudança que articulasse didática e conteúdo.

Podemos, então, enumerar alguns aspectos teórico-metodológicos de destaque em suas propostas didáticas:

- preocupação com nível de ensino;
- explanação didática detalhada, demonstrando familiaridade com a prática docente;
- proposição de recursos que superam a mera utilização dos manuais;
- abordagem cujo foco é o objetivo de aprendizagem, explicitando clareza de condução no processo de aprendizagem, na medida em que tem em mente o ponto de chegada.

Nesse sentido, entendemos que as concepções de Machado antecipam aspectos presentes em programas contemporâneos de História em Portugal. No que diz respeito à referida finalidade por ele atribuída ao ensino de História, notamos algo muito semelhante ao proposto pelo Ministério da Educação em finais do século XX, dentre os aspectos enunciados como a “finalidade” do ensino da disciplina: “promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão; contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzem a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia”.⁵³ Isso permeado pela aquisição das ferramentas metodológicas específicas.

Assim, temos que os elementos considerados fundamentais para o ensino de história na contemporaneidade são já sinalizados nas primeiras décadas do século XX. A conciliação entre compreensão (aluno) e explicação (professor), a separação entre o campo teórico e prático, a crítica a uma educação que não fornecia os elementos para um pensamento autônomo do aluno e a busca de levar os alunos a construir um certo pensamento já estavam presentes. Não se esperava mera reprodução.

O grande trunfo de figuras como Augusto Reis Machado, aqui identificado como Escolar, não é se tornar um cânone. Não chega a se constituir como referência de sociabilidade intelectual, dificilmente é o mentor de uma revista de referência. Está vinculado à semântica do seu tempo e aos movimentos da conjuntura, maneja conceitos da didática

⁵³ Ministério de Educação, *Organização Curricular e Programas*, Ensino básico, 2º ciclo, vol. I (Lisboa: DGEBS, 1991), 81. Cf vol II.

em consonância com a efervescência pedagógica da época e com a relação didática que estabelece com seus discípulos discentes. As reflexões que elabora estão mesmo atreladas à sua atuação profissional, e ao olhar detidamente para esse contexto encontramos, de fato, as categorias fundamentais da história cultural: materialidade nas suas propostas metodológicas e na proposição de programa, representação sobre o ensino de história e apropriação de ideias em circulação.

Bibliografia

- Afonso, Maria Isabel. *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório - Portugal, Inglaterra, França*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho: Portugal, 2004.
- Barca, Isabel. “Educação Histórica e História da Educação”. In Nunes & Freire (coord). *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX – olhares cruzados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- Burke, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Edunesp, 1991.
- Cardoso, Oldimar. “Por uma definição de didática da história”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 28 (55), 2008:153-170.
- Citron, Suzane. *Ensinar a História Hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- Creswell, John. “Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research”. Boston: Pearson Education, 2012.
- Cunha, Rosalinda B. S. *Repertório de Revistas Portuguesas de História (1818-1974)*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.
- Dewulf, Jeroen. “As cartas do humanista Nicolau Clenardo sobre Portugal”. In *Livro de homenagem ao Professor Doutor Humberto Carlos, Baquero Moreno*, Vol 2, p. 581-589. Porto: Universidade do Porto, 2003.
- Herculano, Alexandre. *Portugaliae Monumenta Historica*. Olisipone: Typis Academicis, 1856.
- Magalhães, Justino. “History and Educational Argument. History, Education and History of Education in the Crisis of the First Modernity”. *History of Education & Children’s Literature*, IX, (1), 2016, 119-134.
- Magalhães, Justino. Os Escolares e a instituição educativa: cânone e cultura escolar. *Educação e Filosofia*, 33 (67), 2019.

Matos, Sérgio de Campos. *História, Mitologia e Imaginário Nacional – a História no curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

Nóvoa, António (Dir). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: ASA, 2003.

PIAGET, Jean. “Logique et connaissance scientifique”. *Encyclopédie de la pléiade*; n 23. Paris: Gallimar, 1967.

Planchard, Émile. *A Pedagogia Contemporânea*. 8ª Ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

Sirinelli, Jean-Françoise. *Os intelectuais*. In: RÉMOND, René (org). *Por uma história política*. 2ªed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

Torgal, Luís Reis. “Sob o signo da ‘reconstrução nacional’”. In Torgal, Mendes & Catroga. *História da História em Portugal. Sécs XIX-XX*. Vol I (pp 249-272). Lisboa: Temas e Debates, 1998.

Torgal, Mendes & Catroga, Fernando. *História da História em Portugal. Sécs XIX-XX*. Vol I e II. Lisboa: Temas e Debates, 1998.

Fontes consultadas

Lima, Adolfo. *O Ensino da História – Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa em 8/4/1914*. Lisboa: Guimarães Editores, 1914.

Machado, Augusto Reis. *Contribuições para o ensino da história nos liceus*. 2ª ed. Lisboa: Aillaud & Bertrand, 1926

Machado, Augusto Reis. “Ensaio dum programa de História nos liceus”. *Arquivo Pedagógico*. Coimbra: E.N.S.C, 1930.

Ministério da Educação. *História: organização curricular e Programa. Ensino básico, 2º ciclo, vol I*. Lisboa: DGEBS, 1991a.

Ministério da Educação. *História: organização curricular e Programa. Ensino básico, 2º ciclo, vol II*. Lisboa: DGEBS, 1991b.