

## A formação e a profissionalização de historiadoras universitárias brasileiras (1960-1980)

Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik\*

**Alguns anos depois de ter defendido minha dissertação de mestrado** na Universidade Federal do Paraná, minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Vosne Martins, apresentou-me um livro para ajudar na elaboração de um projeto de pesquisa para o doutorado.<sup>1</sup> A autora da obra intitulada *Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica* é a historiadora norte-americana Bonnie Smith, cuja pesquisa debruçou-se, em linhas gerais, nas trajetórias intelectuais de historiadores e historiadoras dos Estados Unidos, Itália, França e Inglaterra, estabelecendo diferenças em suas carreiras amadoras e profissionais do século XVIII ao início do XX, e marcando o gênero como categoria determinante das práticas acadêmicas dos historiadores naqueles países. A leitura desse livro motivou-me a pensar numa problemática semelhante, mas voltada para um eixo espaço-temporal diferente: elegi como objeto da minha investigação as trajetórias de trabalho e de vida da primeira e da segunda geração de historiadoras brasileiras, de 1934 a 1990.<sup>2</sup> Os filtros

---

\* Doutoranda em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – linha de pesquisa *Intersubjetividade e pluralidade: reflexão e sentimento na História* – e participante do Núcleo de Estudos de Gênero (UFPR). E-mail: carmemsfk@gmail.com.

1 Por esse e tantos outros motivos, dedico especialmente este artigo à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Vosne Martins (UFPR), e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Boschilia (UFPR), que me apresentou os primeiros ensinamentos e reflexões sobre história oral.

2 Considero o ano de 1934 devido à fundação da Universidade de São Paulo e, conseqüentemente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A partir desse ano, foi crescente o número de mulheres que ingressaram no curso de História. O período estende-se até 1990 em virtude das significativas mudanças na profissionalização do historiador brasileiro que ocorreram a partir dessa data, indicando mudanças geracionais.

analíticos *gênero, classe e geração* foram escolhidos para uma reflexão acerca de tais trajetórias, por evidenciarem diferenças e aproximações entre elas no interior do espaço universitário e da profissionalização como historiadoras.

Como ponto de partida, procurei delimitar quais seriam as gerações de historiadoras que pesquisaria. Apoiei-me, portanto, na reconstituição das linhagens historiográficas propostas por Capelato, Glezer e Ferlini (1994). Elas evidenciaram três momentos distintos na escola uspiana de história – a USP teve papel fundamental na formação de outros cursos de história, especialmente os das regiões Sul e Sudeste. Assim, temos os historiadores uspianos, chamados de “formadores”;<sup>3</sup> em seguida os historiadores da primeira geração, orientados pelos formadores; e por último os historiadores da segunda geração, orientados por alguns formadores, mas principalmente pelos doutores da primeira geração (Capelato; Glezer; Ferlini, 1994, p. 350). Com base nessa reconstituição, procuro estudar as trajetórias da primeira geração de historiadoras (1934-1970), responsável pela iniciação e consolidação das pesquisas, objetos e procedimentos vinculados à história, bem como pela constituição das cátedras e pelo trabalho dos alunos assistentes, e da segunda geração (1971-1990), responsável pelo início dos cursos de pós-graduação no país,<sup>4</sup> que se voltaram para novas perspectivas, temas e propostas metodológicas, rejeitando o sistema de cátedras e ampliando o quadro de profissionais nas universidades por meio de concursos públicos regularmente organizados.

Para investigar as trajetórias de trabalho e de vida das historiadoras brasileiras da primeira geração, empreguei fontes primárias como entrevistas concedidas a outros historiadores, depoimentos, memoriais, homenagens, obras publicadas, currículos e relatórios de departamento. Quanto à segunda geração – objeto de análise específico deste artigo –, além das fontes citadas, recorri sobretudo a entrevistas que tenho realizado com elas desde 2013. Laura de Mello e Souza (USP), Leila Mezan Algranti (Unicamp), Maria Ligia Coelho Prado (USP), Magali Gouveia Engel (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Ana Maria Burmester (UFPR), Joana Maria Pedro (UFSC), Ismênia de Lima Martins (UFF), Suely Gomes Costa (UFF), Maria Luiza

3 Para a implantação do Curso de Geografia e História, na década de 1930, foram contratados professores franceses, que, ao lado de renomados historiadores brasileiros, formaram e selecionaram as primeiras turmas, orientaram e examinaram as primeiras teses e prepararam docentes para serem seus sucessores.

4 Considerarei como os primeiros cursos de pós-graduação em história criados no Brasil os das seguintes universidades públicas: UFF (1971), USP (1971), UFPR (1972), UFPE (1974), Unicamp (1976), UFRJ (1982) e UFRGS (1986).

Marcílio (USP), Maria Helena Rolim Capelato (USP), Aidyl de Carvalho Preis (UFF), Rachel Soihet (UFF) e Maria Ignes Mancini de Boni (UFPR)<sup>5</sup> foram as entrevistadas cujos depoimentos separei para serem analisados conforme os objetivos desse dossiê. O intuito, portanto, de empreender essas entrevistas foi o de registrar a vida, o pensamento e as práticas profissionais de mulheres que se dedicaram à produção do conhecimento histórico brasileiro.

E quais foram os critérios de seleção dessas historiadoras? Por que aparecem seus nomes e não outros que também foram tão importantes quanto esses para a historiografia brasileira? Em primeiro lugar, elegi os centros universitários de longa tradição acadêmica que tiveram importância para a formação inicial e a consolidação da historiografia brasileira, localizados então nas regiões Sul e Sudeste, em especial em São Paulo e Rio de Janeiro. O segundo critério diz respeito à idade: as historiadoras que têm mais de 60 anos tiveram aulas com os professores da primeira geração ou até mesmo com os chamados formadores. São aquelas que ingressaram nos cursos de história entre 1960 e 1975, nos tumultuosos anos da contracultura, da ditadura, da reforma universitária que extinguiu o sistema de cátedras e do início dos cursos de pós-graduação. Procurei também entrevistar historiadoras oriundas de diferentes grupos étnico-raciais – majoritariamente, descendentes de portugueses, alemães, italianos, poloneses e africanos –, com o objetivo de constatar se essa variável cultural era significativa na edificação da relação delas com o espaço cultural universitário e a profissionalização como historiadoras. Por último e não menos importante, interessei-me por abranger trajetórias de trabalho e de vida que tivessem entre si marcadas diferenças. Ao investigar preliminarmente o currículo Lattes delas, procurei dar atenção aos múltiplos aspectos que se diferenciavam em suas experiências profissionais, tais como: titularidade, tempo de obtenção de títulos, pesquisas realizadas em países estrangeiros, ocupação de cargos de chefia nos departamentos e em associações diversas, formação de linhas de pesquisa, orientações a alunos, obras publicadas, instituições onde trabalharam, línguas faladas e outras atuações além do ensino e pesquisa em história. Não tenho intenção de investigar somente aquelas que tiveram carreiras paradigmáticas e grande visibilidade na historiografia brasileira. Pelo contrário, ocupo-me de trajetórias que possam condizer com a rica multiplicidade de incursões profissionais, práticas

---

5 É necessário explicitar que outras historiadoras e historiadores foram entrevistados, mas seus nomes não aparecem aqui porque as entrevistas ocorreram após o término da escrita do artigo.

e atuações docentes que estão atreladas ao complexo conjunto de decisões, dúvidas e desejos que vão além do ambiente profissional. Por último, é importante considerar que outras historiadoras também foram selecionadas para relatar suas experiências, mas até este momento não houve possibilidade de efetuar tais entrevistas por várias razões, como ausência temporária do país, problemas de saúde, agendas saturadas de compromissos – ou porque simplesmente preferiram não compartilhar suas histórias de vida.

E por que utilizar a história oral para esse fim? A análise minuciosa dos memoriais, de entrevistas publicadas em periódicos e dos currículos Lattes, junto com a avaliação de suas obras e incursões na historiografia, não seria o suficiente para abordar suas trajetórias profissionais? A resposta é decisivamente não, uma vez que só é possível saber e compreender as decisões tomadas, os desafios enfrentados, as soluções propostas para os problemas que surgiram – entre outras coisas relacionadas às “memórias subterrâneas” (Pollak, 1989) – por meio dos relatos orais que foram compartilhados nestes últimos dois anos. Incluem-se nesse contexto as próprias questões pessoais, familiares, subjetivas e afetivas que estão atreladas e muitas vezes constituem a base fundadora de suas trajetórias acadêmicas. A profissionalização no espaço universitário, o amadurecimento intelectual e a história pessoal são linhas que correm lado a lado, ora cruzando-se, ora afastando-se. As entrevistadas dão exemplo disso quando associam cada episódio profissional com alguma marca da vida pessoal: o casamento, a maternidade, enfim, a família de modo geral são elos inseparáveis de cada etapa superada na vida universitária; eis uma memória associativa, que serve como referência e ponto de apoio para os acontecimentos vividos na universidade.

Na década de 1960, quando foram dados os primeiros passos na história oral como metodologia de trabalho, construíram-se dois princípios que a avalizaram: o primeiro foi a equiparação da história oral com a democratização da prática histórica; o segundo foi a ideia de que a história oral daria voz aos silenciados, às classes subalternas, aos pobres, às mulheres, aos camponeses, às minorias étnicas, entre outros grupos, permitindo o acesso à sua experiência histórica subjetiva (Joutard, 1998; Le Goff, 1996; Thompson, 1992; Portelli, 2010). No entanto, as minhas entrevistadas não pertencem exclusivamente aos grupos minoritários que historicamente tiveram suas vozes silenciadas; pelo contrário, elas se situam em um grupo intelectual marcado por privilégios e distinções elitistas. Mas, por outro lado, a história oral pode ajudar a pensar sobre temas particulares que estão relacionados às trajetórias de vida e

de trabalho de intelectuais e que não aparecem em documentos oficiais ou de outra natureza. Tomem-se como exemplo os estudos literários: ao analisar as obras de escritores, também há uma preocupação com a trajetória biográfica e as experiências pessoais a fim de explicar em que medida as suas vidas influenciam a composição de suas obras. Abordar as histórias de vida que a história oral permite acessar pode ser muito profícuo nesse tipo de pesquisa, uma vez que pouca atenção se dá aos possíveis nexos entre as experiências de vida do historiador e a sua obra, e muito menos ao seu percurso no espaço universitário. De modo geral, quando se trata de um historiador, vai-se direto à obra avaliada e às transformações causadas no campo historiográfico (Novais; Silva, 2011, p. 14).

O contato inicial com as entrevistadas, no qual foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, se deu por e-mail. Com aquelas que responderam afirmativamente, colocando-se à disposição para me receber, foi agendado um encontro para que a entrevista se realizasse. Outros contatos desenvolveram-se a partir de indicações feitas pelas próprias historiadoras de possíveis interlocutoras. Diversas vezes fui ao Rio de Janeiro e a São Paulo a fim de me encontrar com as entrevistadas, predominantemente em suas residências. Um roteiro pré-definido de perguntas focadas na história de vida e em eixos temáticos guiou as entrevistas, embora muitas questões tenham sido acrescentadas ou subtraídas conforme o desenvolvimento dos relatos. Coube à pessoa pesquisada a escolha dos pontos explicativos e constitutivos de sua trajetória pessoal. Após as transcrições, cada historiadora recebeu a entrevista para confirmação e validação das informações. É importante salientar que o roteiro de perguntas contém temas relativos à vida pessoal, e por isso foi tomada a decisão, de comum acordo, de não evidenciar seus nomes nos trabalhos. Nos relatos aparecem, por exemplo, considerações sobre o casamento como um espaço de negociação, bem como avaliações dos impactos que a vida profissional na universidade teve nas formas de conduzir a maternidade ou os laços sociais com familiares. Para aproveitar toda a riqueza do material fornecido, utilizo em substituição aos seus nomes as alcunhas de musas gregas e outras divindades mitológicas como pseudônimos.<sup>6</sup> São elas: Urânia, Clio,

---

6 Atribui-se menor importância à identificação da informante que ao conhecimento de sua posição na estrutura socioeconômica e de sua inserção em diferentes grupos e coletividades, que influem de modo determinante na sua maneira de ser, viver, pensar e julgar (Lang, 1996, p. 43-44).

Euterpe, Erato, Polímnia, Calíope, Melpômene, Tália, Terpsícore, Belona, Ceres, Cibele, Concórdia e Juno.

Finalmente, é necessário dizer que a memória é um processo que contém inúmeras possibilidades narrativas. De um modo geral, a rememoração e a verbalização do passado constituem-se como um processo amplo e intencionalmente seletivo por parte do depoente no presente. No caso das entrevistas realizadas, isso ficou evidente da seguinte forma: se muitas historiadoras não se inibiram de falar da vida pessoal (casamento, filhos, amigos e família), outras preferiram silenciar sobre tais assuntos ou não associá-los com episódios da vida acadêmica. Em relação à disposição dos fatos numa certa ordem cronológica, a situação é semelhante, ou seja, algumas não tiveram dificuldades de associar eventos importantes com seu respectivo tempo e contexto, ao passo que outras, no decorrer da revisão da entrevista, corrigiram determinadas falhas e lapsos temporais e contextuais. A seletividade se manifestou também em eventos profissionais que lhes foram mais importantes que outros, como as experiências acadêmicas em países estrangeiros, a publicação de livros, os cargos de chefia assumidos e a criação de grupos de pesquisa. Isto é, todas as propriedades intelectuais que conferem notoriedade à trajetória acadêmica dos professores universitários foram selecionadas e narradas com facilidade e desenvoltura. No entanto, em relação às dificuldades que por ventura enfrentaram na vida profissional, tanto o relato aberto quanto o silêncio constituíram parte dos depoimentos.

A partir desses apontamentos, de que forma explicam-se as tensões, dúvidas e dilemas inerentes à própria fonte oral, uma vez que ao historiador é atribuída a capacidade de sempre questionar a veracidade de suas fontes, sejam elas quais forem? Como bem explicitado por Pollak (1992), as memórias individual e coletiva, ainda que se comuniquem, têm marcos ou pontos relativamente invariantes. As memórias individuais rompem com a ordem cronológica, enfatizam acontecimentos próximos e são atravessadas por sentimentos que podem fazer refutar ou trazer para o depoimento determinados registros. O registro individual, contudo, contém lapsos e é parcial, e por isso é necessário examinar o conjunto das narrativas, cruzá-las com outros tipos de fontes e investigar os contextos históricos da época estudada. Ademais, podemos nos lembrar de um episódio específico do passado tanto em seus múltiplos detalhes como apenas em seu significado, pois guardamos sentidos, esquemas e estruturas constituídas coletivamente que nos “facilitam” a lembrança de eventos vivenciados. Por extensão, ao procurarmos dar sentido ao

passado, podemos ser influenciados pelos esquemas adquiridos e esses esquemas podem nos induzir a lembrar o que não aconteceu, ou, ao contrário, a esquecer importantes aspectos. E, finalmente, por meio da memória coletiva, podemos compreender, por exemplo, como certos eventos tornam-se mitos e outros são esquecidos.

Tendo explicado inicialmente a maneira como esta pesquisa se desenvolveu e suas relações com a história oral, proponho-me a analisar nas próximas linhas as seguintes questões, que estão atreladas aos objetivos deste dossiê: o processo que levou as historiadoras em questão a escolher o curso de história na sua incursão universitária entre as décadas de 1960 e 1980; os anos de graduação e pós-graduação, considerando o espaço universitário, as disciplinas, as práticas educacionais e a atuação dos professores; o início da profissionalização como docentes – seja no ensino secundário, seja no universitário – e, por fim, a maneira como elas atribuem significado ao principal ofício que subsidiou suas carreiras: o de historiadora. Naturalmente, registros como classe e gênero estão atravessados em suas histórias e depoimentos, mas não os problematizarei a fundo, à luz de suas respectivas bases teóricas, pois tal análise é merecedora de outra escrita que enfoque exclusivamente essas questões, com critério e seriedade.<sup>7</sup> Este é um estudo, portanto, que representa a primeira fração de uma pesquisa que está sendo realizada sobre a memória de historiadoras, professoras universitárias brasileiras que ingressaram nos cursos de história entre as décadas de 1960 e 1980, como alunas e professoras.

## Um mundo novo: o ingresso no curso de história e os primeiros passos da profissionalização

Em meados da década de 1950, o ensino secundário no Brasil era dividido entre científico, clássico, normal e técnico; o propósito dessa segmentação era delimitar futuramente as opções dos alunos nos cursos superiores. O clássico e, principalmente, o normal eram frequentados por uma grande maioria de mulheres; esses cursos as direcionavam para carreiras consideradas “não científicas” e de menor prestígio, se comparadas com profissões como

---

7 As reflexões acerca do gênero estão sendo aprimoradas com o desenvolvimento da segunda etapa de entrevistas (ainda não finalizada), desta vez com historiadores homens.

engenharia, direito e medicina. No período em que Urânia precisou decidir qual curso fazer, por exemplo, seus familiares não viram com bons olhos a intenção de frequentar o normal para ser professora primária. Ocorreram muitos desentendimentos em casa porque sua irmã não aceitava que fosse professora primária, “pois era uma profissão muito mal valorizada”. Essa, contudo, foi uma circunstância singular, pois o curso normal constituiu-se na alternativa eleita pela família da maior parte das mulheres que desejavam se profissionalizar, entrar para o mercado de trabalho e de certa forma contribuir financeiramente em suas casas. Para muitas famílias brasileiras, como as de Belona, Ceres, Juno e Urânia, a profissionalização no magistério foi estimulada em virtude de uma possível mobilidade social e econômica que poderia ser materializada com os rendimentos que as filhas ou esposas trouxessem para o lar com tal profissão. A década de 1960, portanto, é um exemplo claro da efetivação desse processo no país, pois figura como um momento de intenso discurso modernizador e progressista no qual se abriu espaço às discussões a respeito da relação entre educação e ascensão social.

É nesse sentido que se percebe um importante recorte de classe. Tendo em vista que o ensino normal tinha por intenção formar professoras para as escolas fundamentais que estavam em processo de expansão no país, esse foi o curso preferido por moças de recursos financeiros limitados que buscavam meios para o próprio sustento ou o da família, como foi o caso de Urânia, Tália e Belona. Mas é necessário salientar que há vários casos – como os de Clio, Erato, Polímnia e Euterpe, cujas famílias também tinham recursos financeiros limitados – em que as escolas públicas, chamadas então de grupos escolares, foram uma opção. Nesses casos específicos, sempre havia um ou dois professores que se destacavam aos olhos das alunas – notadamente os de história.

Já o ensino clássico, formação de Melpômene, Calíope e Terpsícore, tinha um currículo voltado para as áreas das ciências humanas e das línguas, definindo-se como espaço para “moças de famílias tradicionais”, que tinham mais recursos econômicos. Contudo, tanto o curso normal quanto o clássico representaram para estas historiadoras e outras mulheres muito mais do que espaços para adequação às normas e comportamentos condicionados ao gênero: serviram antes como trampolins para novos horizontes profissionais, uma vez que, mesmo com limitações, permitiam o acesso aos cursos universitários.

Historicamente, a possibilidade de entrada mais expressiva das mulheres nas universidades se deu efetivamente a partir da década de 1930. Nesse importante período foi instituído o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de



1931 – proposto pelo Ministro Francisco Campos –, cujo objetivo elementar dizia respeito à reforma do ensino superior, constituindo a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no país, uma vez que a anterior formação de profissionais em nível superior no Brasil estava limitada às áreas de medicina, direito e engenharia (Blay, 1991; Trigo, 1997; Fávero, 2000). Primeiramente, a aquisição dos diplomas superiores deu-se predominantemente nos cursos voltados para receber a clientela feminina, tais como letras, pedagogia, psicologia, história, serviço social e belas-artes. Conforme o estabelecimento do Decreto nº 19.851, tais cursos tinham em comum o fato de formarem professores qualificados para o ensino primário e secundário, e nos anos seguintes também fornecerem profissionais para o ensino superior. Essa reforma logo começou a gerar resultados, pelo intenso ingresso nos cursos dessas faculdades de normalistas e filhas de camadas médias e baixas urbanas, que encontravam possibilidades de formação superior e profissionalização nesse novo espaço, menos exclusivista que as faculdades tradicionais.

De maneira geral, a partir da sólida formação que tiveram no ensino ginásial e secundário, as historiadoras em questão optaram pela área das ciências humanas. Aquelas que realizaram o curso clássico em colégios particulares – laicos ou dirigidos por freiras – relatam que tiveram disciplinas como literatura, inglês, lógica, filosofia, história, francês, português e, em alguns casos, italiano. Não seria incorreto dizer que os respectivos ensinamentos auxiliaram no processo de decisão de fazer vestibular para o curso de história, além de constituírem uma base intelectual que foi fundamental para o desempenho delas nos primeiros anos da faculdade. Apesar disso, muitas delas relatam que tiveram dúvidas sobre prestar vestibular para história, letras, jornalismo, serviço social ou ciências sociais. Mas a história acabou sendo a opção eleita, mesmo que não soubessem conscientemente o porquê. Muitas das justificativas giraram em torno de querer “entender o mundo e a sociedade”, “compreender o presente e as diferenças sociais”, “tornar-se uma erudita” e até mesmo “salvar a humanidade”. Mas esses desejos estavam muito longe de se configurarem como uma clara posição política ou ideológica. De certa maneira, as aulas de história assistidas no cursinho pré-vestibular que algumas fizeram ou no curso clássico foram determinantes para a decisão final. O encantamento com as aulas, as atividades culturais, as visitas a teatros e museus e a influência de professores interessantes e interessados em debates sociais e culturais são fatores destacados desse contexto. Ao ser perguntada sobre o processo de escolha do curso universitário que pretendia fazer, Tália

conta: “Tive um grande professor que foi uma figura determinante na minha opção por história e foi assim que comecei a me interessar por essa área de estudos”. Para Calíope, foi uma professora de história que despertou sua curiosidade com suas aulas experimentais – se comparadas com as aulas tradicionais da época. Era o final da década de 1960 e início de 1970 e a escola onde estudava oferecia aulas “muito sem graça”, além de ser vigente um “forte sistema repressor de ensino”. Por isso essa professora a marcou, “porque despertou uma habilidade, um interesse, se comparado com a falta de encanto das aulas dadas habitualmente na escola tradicional”.

No entanto, também há casos em que as historiadoras tiveram amplo interesse pelas áreas das ciências exatas e biológicas e inclusive chegaram a cursar o técnico ou científico, apesar de não serem encorajadas a enveredar suas carreiras para essas áreas, principalmente se manifestassem dificuldades em disciplinas como matemática e física ou se, simplesmente, não houvesse tais cursos superiores onde residiam. Na cidade onde Clio morava, por exemplo, não existiam cursos além de geografia, história, direito e pedagogia. Até seria possível para sua família investir nos estudos em outra cidade, mas era uma prática direcionada apenas para os homens da casa. Ela conta: “Adoraria se fosse matemática. Mas a minha família não tinha recursos para me mandar para fora, e naquela época eles investiam mais nos meninos”. Não era incomum que a família e os professores das escolas onde estudavam desincentivassem a realização de cursos afastados das áreas da comunicação e das ciências humanas. Nesse sentido, é necessário reconhecermos o importante papel que os professores do ensino secundário tiveram para essas mulheres. Muitos deles representavam uma autoridade enunciativa e simbólica importante na vida de seus alunos; suas aulas, orientações e conselhos impactaram a visão de mundo dos estudantes, bem como as decisões que tomariam no futuro. Os depoimentos de Melpômene e Erato refletem bem a educação de gênero imposta a elas, segundo a qual as mulheres eram mais aptas às áreas da comunicação e das ciências humanas.

Eu fiquei em dúvida entre medicina e arquitetura. Então fui fazer o curso científico, sendo que no primeiro ano eu fui bem e no segundo ano eu comecei a ir mal. Eu tive um professor de português que foi muito importante para mim, e ele falava: ‘O que você está fazendo aqui? Você deveria fazer letras ou história. Você não é para ciências exatas.’ (Melpômene).

Na verdade, eu tinha paixão por medicina. Queria muito ser médica, mas como eu ia muito mal em física, um professor disse que eu nunca iria conseguir superar aquelas dificuldades. Ele disse que sem física eu não conseguiria passar no vestibular de medicina. E ele disse então: 'Você dá mais para comunicação.' E assim eu troquei mesmo para a área de humanas. (Erato).

A escolha certa do curso superior que realizariam depois de concluído o ensino secundário demandava uma importante reflexão delas, uma vez que a decisão de fazer uma faculdade era atrelada diretamente à vida profissional que teriam futuramente. Em muitos casos, elas sabiam o que fariam após o término da graduação em história: seriam docentes no ensino primário ou secundário. Os motivos desse desejo condiziam com as próprias experiências singulares de vida. Clio, por exemplo, trabalhava numa loja que vendia eletrodomésticos e viu muitas mulheres serem demitidas assim que casavam, pois os dirigentes não queriam pagar uma possível licença-maternidade. "Eu sabia que a situação ia ficar difícil para mim e assim pensei: 'Qual é a profissão em que não despedem mulheres'? A de professora". Numa perspectiva diferente, Urânia dizia que sua vocação desde muito jovem residia nessa escolha profissional. Portanto, ser professora no ensino primário e secundário era o destino com que boa parte delas contava após o término da graduação em história.

A trajetória de Urânia é singular em relação ao modo como ela decidiu fazer um curso universitário, nas suas palavras, "ao acaso". Urânia era órfã de pai desde muito cedo, e sua família tinha poucos recursos financeiros para colocá-la em um bom colégio. Depois de alguns anos estudando no grupo escolar, conseguiu se matricular num colégio de freiras, onde aprimorou a ideia de fazer o curso normal para trabalhar como professora do ensino primário. "Eu não tinha a menor vontade de fazer faculdade, pois a minha ideia era ser professora do primário. Achava que minha vocação era cuidar de criança". Depois que terminou os estudos, fez um concurso para lecionar em uma escola pública que se situava numa cidade muito distante de onde morava. Mas "por providência do destino", encontrou no centro da cidade uma colega que lhe informou sobre o sistema de comissionamento, no qual as professoras concursadas pelo estado poderiam usufruir de vagas em determinados cursos superiores para lecionar posteriormente no ensino secundário.<sup>8</sup> Essa experiência é descrita a seguir:

---

8 O baixo número de estudantes na FFCL de São Paulo, associado à necessidade do estado de preparar professores para o ensino médio em expansão, levou o governo estadual a recorrer ao comissionamento,

Minha colega me disse ‘Você assume sua vaga de professora no curso primário, toma posse e depois pede imediatamente comissionamento. Mas para isso você precisa entrar primeiro na faculdade’. Eu nem sabia o que era a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mas resolvi seguir o conselho dela. Eu podia escolher qualquer curso: história, geografia, história natural – que por sinal eu adorava. Para o vestibular de história natural, era necessário saber química e física, e eu não tinha noção dessas matérias porque eu fiz o normal. Lembrei-me então de uma professora de história que tive no curso normal, que era muito boa, e foi assim que decidi fazer o vestibular. Não foi por vocação. (Urânia).

Essas explicações iniciais sobre o processo da entrada das mulheres nos cursos superiores de história nas décadas de 1960 e 1970 fazem perceber que elas pertencem a uma geração que teve a possibilidade concreta de ultrapassar o nível de escolarização de suas mães, graças à progressão dos investimentos femininos nos caminhos da escolarização e, em particular, do ingresso no ensino superior brasileiro, que se acentuou a partir de 1960. Uma primeira conclusão é a de que o ingresso feminino significativo no ensino superior brasileiro, nesse período, modificou os horizontes para essa geração de mulheres (Trigo, 1997). A segunda é a de que haveria um engajamento feminino variável na vida profissional, tributário não só de seu pertencimento a um grupo social, mas também do tipo de experiência escolar que tiveram (Perosa, 2008).

Ingressar na Universidade de São Paulo, na Universidade do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense, entre outras universidades públicas, significava inserir-se num espaço público, misto, fora do restrito controle moral imposto pela religião e pelas famílias, no qual as mulheres estariam expostas à influência de um ambiente intelectual laico e à convivência com jovens de origens sociais e culturais múltiplas (Perosa, 2008, p. 59). O afeto evocado por Polímnia ao lembrar-se dos primeiros anos cursados na faculdade é de encantamento. O prédio, as salas de aula, os espaços amplos produziam uma sensação de liberdade que a sua educação tradicional, limitada à vida privada e doméstica, não lhe havia oferecido. Além do encantamento, o entusiasmo em relação às disciplinas, colegas e professores também

é evocado como maneira de expressar sua gratidão à universidade pública. Ela se diz defensora irrestrita da universidade pública: “[...] sem ela eu jamais teria conseguido chegar aonde cheguei”. Tália relata ter tido uma vivência semelhante quando ingressou na faculdade, no final da década de 1960. Em seu depoimento, ela percebe essa experiência como inestimavelmente importante, pois passou a “conhecer um mundo novo”, bem diferente daquele limitado que era visto dentro de sua estrutura familiar.

De fato, foi no âmbito universitário que elas deram início a novos e duradouros relacionamentos e teceram uma rede de sociabilidades com colegas de diversas classes sociais, de forma que essa experiência não se constituiu apenas num trampolim para a vida profissional. Foi muito mais que isso, pois a trama de contatos estabelecidos com professores e alunos, as amizades que perpassaram as delimitações das salas de aula, as parcerias formadas na organização de pesquisas são marcas que produzem uma forte ligação delas com a vida universitária. Sem abordar essas trocas e experiências compartilhadas, dificilmente poderíamos falar da constituição de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, que não podem ser vistas apenas sob a ótica isolada da produção acadêmica. É evidente que nem todas tiveram nos primeiros anos de graduação uma intensa rede de sociabilidade, que só se construiu nos anos posteriores, quando se tornaram professoras universitárias. Nesses casos, a necessidade de trabalhar e o esforço empreendido nos estudos constituíram os principais fatores limitantes. Apesar disso, vemos no discurso de Erato um exemplo do que significavam para essas mulheres as novas amizades e descobertas feitas na época em que eram discentes:

Na época da faculdade a gente se mobilizava muito porque tinha a questão política muito presente nos grupos. E apesar de haver o sistema de créditos, que desarticulava as turmas, ainda assim a gente tinha uma turma unida. A gente conseguiu manter essa união mesmo depois do fim da graduação. Tínhamos relações, laços intelectuais e afetivos. A gente se envolvia em outras atividades também, que favoreciam uma união maior. Eu sinto que tínhamos uma comunicação muito estreita, mais completa e próxima. (Erato).

Se as amizades estabelecidas e o espaço cultural da universidade imprimiram um registro importante na vida dessas mulheres, outro aspecto recorrentemente trazido em suas memórias precisa ser destacado. Ao conversarmos sobre a formação inicial e os primeiros anos da graduação, uma das primeiras

figuras significativamente lembrada por todas as historiadoras é a do professor. As atuações e as práticas de ensino dos professores formadores e da primeira geração – naturalmente daqueles que foram considerados paradigmáticos e excelentes em suas profissões – marcaram a gênese do conhecimento histórico construído por elas, de maneira que desejaram levar adiante as mesmas práticas docentes em suas profissões. Além da capacidade de ensinar e transmitir conhecimento, os bons professores eram aqueles que tinham ampla faculdade de intercambiar experiências e conviver com os alunos, estando sempre dispostos a recebê-los e ouvi-los. Os relatos de Erato e Ceres representam a maneira como esse tipo de professor era percebido pelas alunas:

Quando eu comecei a minha graduação, uma visibilidade muito grande era a do professor. O professor catedrático tinha um peso muito grande. Então a visibilidade passava muito por essa trajetória de mestre, formador, intelectual. Não tem como não lembrar daquelas cabeças extremamente ilustradas, e daquelas aulas monumentais. (Erato).

Eu fui aluna do professor [...], que foi uma figura muito importante para mim. Não só como professor, mas ele era uma figura para se espelhar na vida, uma pessoa muito exemplar. Pena que ele escreveu pouco. Ele tinha muita paciência sobre qualquer assunto que fôssemos conversar com ele, mesmo quando éramos jovens alunos ou depois, quando éramos jovens professores. (Ceres).

As historiadoras que ingressaram no curso de história nas décadas de 1960 e 1970 tiveram aulas com professores de diferentes gerações. Boa parte deles eram catedráticos e tinham sido alunos da geração pioneira, aquela que foi responsável pela criação e institucionalização dos cursos de história a partir da década de 1930. Outra parte era constituída por professores mais jovens, que tinham acabado de se graduar e assumido as vagas que estavam em expansão para docentes, principalmente nas universidades públicas. Diferente da USP, por exemplo, na UFF não havia muitos catedráticos, pois a grande maioria dos professores eram jovens em início de carreira. Naturalmente, nem todos os professores eram considerados bons e emblemáticos, havia os ruins também. Estes eram aqueles que não aprofundavam os temas apresentados em sala de aula, demonstrando pouco conhecimento sobre eles. Sobretudo, eram aqueles que não conseguiam estabelecer uma relação

cordial, natural e próxima com os alunos e alunas. Mais uma vez, percebe-se que a amizade e a intersubjetividade construída entre alunos e professores era um elemento de grande poder de coalização entre os historiadores que estavam por se formar, bem como uma fonte de estímulo para aqueles que pretendiam prosseguir nessa carreira.

Ao mesmo tempo, essa cena nos indica as limitações enfrentadas pelas primeiras gerações de professores universitários de história, ou seja, por aqueles que foram responsáveis pelo processo de definição das disciplinas, dos cursos e dos programas que começavam a delinear as premissas do ofício de historiador. Tais dificuldades não devem ser vistas somente à luz de suas formações não especializadas ou dos limites de acesso a fontes para o desenvolvimento da pesquisa pelos novos alunos, mas também do conflituoso processo de institucionalização dos cursos universitários no Brasil, principalmente no que se refere à pesquisa (Ferreira, 2013, p. 131).

Se em relação ao espaço universitário e aos professores paradigmáticos as percepções são equivalentes, o mesmo não se pode dizer sobre a avaliação que as historiadoras fazem das suas formações universitárias. Quanto às disciplinas cursadas e às leituras realizadas, os depoimentos divergem, e as controvérsias aparecem mesmo internamente aos discursos. Por um lado, é evidente a satisfação em relação aos anos de aprendizagem e convivência entre alunos e professores. “Eu considero que a formação da minha turma foi muito boa. A gente teve uma formação que comportava leituras mais densas”, explica Erato. Não só para ela, mas para Terpsícore, Euterpe, Ceres, Concórdia, Melpômene e Calíope, os primeiros anos na universidade foram marcados pela leitura integral de obras extensas e por calorosos debates, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Alguns autores foram muito importantes para a formação inicial de Polímnia, que se lembrou de Lucien Goldmann, Maurice Dobb, Eric Hobsbawm e, entre os brasileiros, Caio Prado Júnior. A graduação na UFF e na USP, nas décadas de 1960 e 1970, foi marcada fundamentalmente pelo marxismo – compreendido como um contraponto filosófico e político ao contexto da ditadura – era imprescindível a leitura de *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, *O manifesto comunista*, *As lutas de classe na França* e a famosa introdução da *Contribuição à crítica da economia política*. Evidentemente, as discussões sobre as relações entre a infraestrutura e a superestrutura, sobre o materialismo histórico e sobre o modo de produção como categoria fundamental de análise foram um marco na formação das historiadoras que estudaram em São Paulo e Rio de Janeiro. A par disso, a formação

universitária também foi marcada por um ensino voltado para “a abstração, conceitos teóricos, enfim, ferramentas importantes para [o] trabalho de historiadora”, assevera Tália.

Por outro lado, a graduação foi concluída com determinadas lacunas historiográficas que tiveram que ser preenchidas nas etapas seguintes, isto é, no mestrado e no doutorado. Para Tália, as matérias eram muito desconectadas e dispersas, carecendo de solidez e de objetivos pertinentes à pesquisa. Alguns professores não se aprofundavam nos temas, de forma que os cursos acabavam sendo precários. Acrescenta-se a esse cenário o contexto político do regime da ditadura, que afastou diversos professores considerados exemplares na formação destas estudantes, como Emília Viotti da Costa, Sérgio Buarque de Holanda, Maria Yedda Linhares e Eulália Maria Lobo. A precariedade de algumas disciplinas ou cursos ministrados fomentou um contexto de necessidade de mudanças no ensino da história, que já tinha começado a se manifestar em diversas ocasiões desde o final da década de 1950. As principais críticas apresentadas pelos profissionais da história que pretendiam estabelecer reformas significativas no campo incidiam nos cursos das faculdades, nos catedráticos e na estrutura universitária. No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, em 1960, as questões debatidas pelos alunos concerniam à formação profissional do professor, às deficiências dos livros didáticos do ensino secundário e às aulas dadas em âmbito universitário. A esse respeito, os pontos mais criticados eram as aulas prelecionais, nas quais o docente discorria sobre um determinado assunto sem a participação dos alunos, e as deficiências dos currículos (Ferreira, 2013, p. 61).

Consoante com essa perspectiva, uma das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos tocava à escassez de ferramentas que pudessem auxiliar na produção de pesquisas acadêmicas. A seleção de fontes também constituía um empecilho que deveria ser aos poucos solucionado à medida que se consolidasse uma definição de pesquisa mais clara. Há que lembrar que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não tinham o objetivo de formar pesquisadores até a criação e institucionalização dos programas de pós-graduação no início da década de 1970, justamente porque a preocupação maior era formar profissionais para o ensino secundário. As aulas que eram consideradas emblemáticas tinham a característica de se voltarem mais para a erudição e a reflexão sobre a sociedade do que propriamente para a pesquisa com fontes. Como tantas outras historiadoras, Têrpsicore participou do processo em que se abriam novos rumos para o futuro da pesquisa histórica:



Foi muito difícil essa época. O meu professor titular de história do Brasil nunca fez pesquisa, embora ele fosse um excelente professor, um leitor crítico de obras. Pelo menos para mim, ele foi importante porque nos preparou muito bem. O curso nos apresentou muita erudição, muita crítica bibliográfica, um pouco de teoria, mas praticamente nada de pesquisa. A pesquisa era uma coisa que ia nascendo sozinha na gente, a partir das nossas próprias inquietações. (Terpsícore).

Terpsícore e Cibele dizem que, depois de concluída a graduação, a iniciativa de fazer pesquisa nasceu do seu desejo e que foi difícil estruturar um projeto de mestrado diante da angústia de não saber como e o que pesquisar. Um dos professores de Terpsícore alegou que ela não tinha fontes suficientes para realizar sua dissertação. Entretanto, ela não permitiu que tal comentário influenciasse sua trajetória na pós-graduação que estava se iniciando. Caso semelhante foi o de Tália, que, quando ingressou no curso de mestrado no início da década de 1970, também não tinha um projeto de pesquisa estruturado e bem-definido, como o relato a seguir revela:

A sensação foi muito semelhante quando entrei no cursinho pré-vestibular, que eu achava que não sabia de nada. Quando eu entrei no mestrado, tive uma sensação muito parecida, pois alguns colegas já tinham projeto de pesquisa, principalmente os que vieram da [...]. Então tinha um grupo que era composto pelos graduados da [...], como eu, a [...], a [...], e mais umas outras pessoas; e outro grupo que veio da [...], composto por [...], [...], [...] e [...]. Lembro-me de [...], que já tinha um projeto de pesquisa. Ela ia estudar a questão dos escravos e aquilo me deixava tolhida, pois eu não tinha a menor ideia do que pesquisar. Eu pensava ‘Meu Deus, eu não tenho a menor ideia do que vou estudar’. Numa perspectiva de pesquisa, não tinha muita noção do que fazer. (Tália).

Foi a partir das aulas dadas por uma professora no mestrado que Tália começou a aprofundar melhor as estruturas de sua pesquisa, que, por sinal, estava relacionada à sua origem familiar. Ou seja,

[...] foi no curso da [Terpsícore] que comecei a trabalhar nas minhas origens, com a cafeicultura fluminense do século XIX, algo que na época eu nem fazia essa relação. No fundo eu estava muito interessada em ver e

estudar a cultura cafeeira na qual os meus ancestrais atuaram, pois tinham sido fazendeiros. (Tália).

Situação semelhante ocorreu nas trajetórias acadêmicas de Clio e Cibele. Ambas se especializaram em suas respectivas áreas de estudo porque as experiências vividas no plano pessoal, sobretudo familiar, forjaram os rumos das pesquisas eleitas, mesmo que de forma inconsciente. Em determinado momento da sua vida particular, Cibele conta ter vivido “no campo das tensões”, e seus problemas e inquietações se deslocaram das experiências materiais e sociais para a pesquisa acadêmica. Havia de fato uma preocupação de Clio e Cibele em produzir pesquisas históricas e, de uma forma ou de outra, se reconhecer nos temas que pretendiam investigar. Como nos lembra Jörn Rüsen, o ofício do historiador não pode ser entendido como uma instituição autônoma de sentido, uma vez que o cotidiano do historiador constitui a base da historiografia e da teoria da história. Fundamental seria começarmos a valorizar o trabalho prático do historiador e suas ações no tempo, ancoradas em seus interesses, satisfações, expectativas e subjetividades. O profissional da história traz consigo, afinal, perspectivas correlacionadas à época em que ele vive (Rüsen, 2010).

Em relação ao início da profissionalização das historiadoras em questão, as primeiras atuações foram como docentes do ensino primário ou secundário – algumas ainda estavam na graduação quando tiveram seu primeiro emprego. Mais do que um simples desejo de “contribuir para a educação brasileira”, a necessidade de trabalhar para ser independente ou para manter as condições materiais da família foi um dos motivos essenciais nesse processo. No contexto do desenvolvimento da emancipação feminina das décadas de 1960 e 1970, uma autonomia financeira total ou relativa em relação ao sexo masculino em seu grupo social – pais, irmãos e cônjuges – tornou-se um objetivo a ser alcançado por estas mulheres que não pretendiam renunciar aos caminhos que estavam se abrindo.

Comecei, portanto, a dar aula para a quinta série. Foi necessidade de trabalhar, pois eu não via outra opção. Eu estava me formando e precisava trabalhar. Nunca passou pela minha cabeça não trabalhar. Meu marido ganhava pouco e a gente estava começando a vida. (Tália).

Mas teriam todas as entrevistadas nutrido a expectativa de lecionar no secundário? A vocação de ser professora de crianças e adolescentes teria sido unânime? Enquanto algumas desejavam cursar história para serem professoras, outras não tinham esse interesse, uma vez que não se viam dando aula para o público juvenil. A nova trajetória causou nessas mulheres (e causa ainda hoje) sentimentos contraditórios e forte sofrimento emocional. Decidir-se por uma carreira além do ensino primário e secundário, alterar o destino ensinado pela Igreja, pela escola, pela família, e trilhar novos caminhos criava embates emocionais. Foi e ainda é necessário muito esforço para superar as limitações conservadoras e jogar-se num campo profissional novo, especialmente como professora universitária (Blay; Lang, 2004, p. 57).

Urânia, Clio, Euterpe, Tália, Polímnia e Melpômene chegaram a trabalhar em colégios particulares ou públicos e tal experiência teve em suas vidas diferentes sentidos: enquanto para algumas a docência era algo entusiasmante, para outras era um fardo difícil de cumprir. Mesmo assim, aquelas que um dia almejavam “contribuir para a educação do país” não chegaram a atuar por muito tempo nesse ofício; entre os principais motivos, a dificuldade de lidar com adolescentes e a ambição de se lançar a novos empreendimentos. Depois de dois ou três anos, desistiram do ensino primário e secundário, pois começaram a valer-se das oportunidades que surgiram no meio universitário, fundamentalmente depois de concluído o mestrado.

Mas não foi exatamente nas universidades onde se formaram que elas desenvolveram suas trajetórias profissionais. As primeiras possibilidades surgiram, sobretudo, em faculdades particulares que estavam iniciando suas atividades no Brasil, organizando os primeiros cursos e recrutando seus quadros de professores, em sua grande maioria constituídos por jovens que tinham acabado de se formar nas principais universidades públicas do país. Nos anos 1960, o projeto de criação das novas universidades já estava sendo consolidado em vários estados e, no caso de São Paulo, ocorria o processo de interiorização do ensino superior, do qual se originaria, nos anos 1970, a Universidade Estadual Paulista – a Unesp (Roiz, 2007, p. 93).

Euterpe deu aula de história da América colonial e de história ibérica nas Faculdades Associadas Ipiranga, que hoje não existem mais. Depois foi convidada para trabalhar na Unicamp, no Departamento de Educação, junto com professores das áreas de sociologia, filosofia, antropologia e literatura. O primeiro emprego no ensino superior de Polímnia foi na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Fundação Valeparaibana de Ensino, em São José

dos Campos. Lá ela conseguiu trabalhar com muita liberdade e criatividade, mesmo nos tenebrosos anos da ditadura. “Era desafiante dar aula de história contemporânea para os arquitetos. A experiência mostrou-se muito rica e constituiu-se em momento marcante da carreira docente que se iniciava.” Por razões de ordem familiar, ela prestou concurso para o Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, quando essa faculdade ainda era isolada e a Unesp não havia sido organizada. Tália, por sua vez, resolveu apresentar seu currículo para a diretoria da Faculdade de Filosofia de Friburgo, instituição dirigida por freiras, onde lecionou no começo de carreira a disciplina de história do Brasil. Trajetória profissional similar teve Urânia, que iniciou sua profissionalização em âmbito universitário na Faculdade de Filosofia de São Bento, a futura Pontifícia Universidade Católica. Há tantos outros casos parecidos para exemplificar, mas me detenho apenas nestes para indicar o início da profissionalização nas universidades: foi em faculdades particulares que o sentimento de realização e a certeza profissional começaram a tomar formas mais concretas e objetivas para as recém-formadas historiadoras, que tinham em sua grande maioria menos de trinta anos de idade quando se tornaram professoras universitárias.

Enquanto nas faculdades particulares as novas professoras foram indicadas, convidadas ou passaram somente por uma entrevista para serem contratadas, a entrada para o corpo docente das universidades públicas passou por um caminho mais tortuoso. A segunda geração de historiadores precisou enfrentar os primeiros concursos públicos, implantados na década de 1970 e constituídos por entrevistas, bancas e provas. A situação era bem diferente daquela da primeira geração, para a qual o convite de um professor catedrático podia definir a ocupação de cargos de docência. Nesse modelo, o sistema de recrutamento de professores baseava-se na rede de relações estabelecida entre candidatos e catedráticos.

As primeiras experiências profissionais de Terpsícore são interessantes para analisar como foi esse processo de transição. As dificuldades enfrentadas por esta historiadora no início de sua carreira como professora universitária dizem respeito às “maledicências” que ouviu de colegas e professores: diziam que sua família era muito rica e por isso não precisava trabalhar; trabalhando, portanto, ela tiraria o lugar de outras pessoas que necessitavam. Em sua época, não havia concursos públicos na universidade onde se formou e os recém-formados precisavam ser convidados pelos antigos professores para lecionar. Por ser uma aluna que chegou a desafiar alguns professores no decorrer da

graduação, recorreu à estratégia de realizar uma prova de seleção pública em outra instituição universitária. Desse modo, conta ela com muito orgulho que nunca ingressou na carreira docente por outro caminho que não passasse por uma seleção. Foi professora colaboradora por alguns anos, mesmo depois de ter completado o doutorado; seu contrato de trabalho só mudou quando ela prestou exame para um concurso público.

É interessante perceber nos depoimentos que as primeiras escolhas profissionais não residiam exatamente na pesquisa em história. Ainda naquele momento a representação de pesquisador ou pesquisadora em história não estava consolidada para os formandos e a atuação nessa carreira só veio a acontecer em virtude das redes de solidariedade estabelecidas com os professores da primeira geração. Essa rede foi de grande importância nesse momento, pois se não houve por parte das historiadoras – e também dos historiadores, diga-se de passagem – o planejamento de uma carreira universitária, essa trajetória acadêmica só veio a se realizar devido ao estímulo, convites e interesse disseminados pelos antigos professores. Como afirma Erato: “O meu sonho era ser professora de escola, não pesquisadora. Essa imagem do pesquisador nem era tão forte. Nem para as mulheres, nem para os homens. Não tínhamos esse ideal de professor universitário”.

Os relatos revelam também que as trajetórias profissionais conduziram essas mulheres para caminhos diversos, por vezes afastados da pesquisa e da docência. A multiplicidade do campo de trabalho dentro e fora das universidades é elucidativa de que o prestígio e o reconhecimento podem ser construídos de outras formas e em outros círculos que superam o restritivo modelo da produtividade acadêmica. Muitas dessas mulheres, se não a maioria, tiveram que ocupar cargos de chefia e de coordenação em departamentos, associações, editoras e conselhos por diversas vezes, embora um número expressivo delas tenha esboçado que não tinha desejo de fazê-lo.

Já exerci cargos, fui diretora e coordenadora mais de uma vez. Mas não gosto de reeleições de cargos diretos. Acho que esse tipo de trabalho universitário nos tira muito da pesquisa e das leituras. Ultimamente eu leio muito mais processo administrativo do que textos, e isso é muito difícil. A pesquisa tem andado a passos bem lentos, tem sido um esforço muito grande. (Clio).

Eu acho que sou uma pessoa muito *sui generis* na área, porque me tornei uma mulher, uma executiva, uma professora universitária e uma pesquisadora. Fui diretora do [...] durante seis anos. Depois eu vim dirigir a [...] e estou num cargo executivo que apresenta muitas demandas de gestão. Gestão financeira, planejamento estratégico, ou seja, assuntos muito diferentes da atividade de pesquisa e da vida universitária. Eu tive que aprender muitas coisas sobre orçamento, gerenciamento de uma instituição, custo fixo, custo variável, plano de negócios, como demitir pessoas, como contratar pessoas. Eu aprendi muito nesse novo mundo. (Tália).

Conforme os registros das historiadoras pesquisadas, foi na década de 1980 que houve uma consolidação melhor delineada da profissionalização do professor universitário. Inclusive elas começaram a viajar mais para outros estados e países para participar de congressos e a ser convidadas cada vez mais para ministrar conferências ou cursos em outras instituições. A visibilidade começou a aumentar, especialmente para aquelas que exorbitaram suas universidades de origem.

## Considerações finais

Ao serem interrogadas sobre como avaliam suas inserções e atuações na historiografia brasileira, no espaço universitário, na profissionalização e na constituição do ofício de historiador, as historiadoras dão depoimentos que se caracterizam por uma reflexão com um olhar no passado e outro no presente. As avaliações são singulares, múltiplas e dependem das experiências que elas tiveram no decorrer de quarenta ou cinquenta anos de trabalho e estudos. Quando ainda eram alunas, nas décadas de 1960 e 1970, pensavam simplesmente que a história deveria se envolver com os problemas da atualidade e apresentar possíveis soluções. Elas desejavam ser historiadoras com atuação prática na vida política do país, preocupadas com as “questões sociais do presente e comprometidas com a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo”, afirma Euterpe ao rememorar suas intenções quando discente.

À medida que as lembranças sobre o “sentir-se historiadora” vão se constituindo em seus depoimentos, suas reflexões no momento presente se afastam do desejo inicial de usar o conhecimento histórico para modificar os problemas contemporâneos. Segundo Michael Pollak (1992), a memória

é um elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto coletivo quanto individual, porquanto ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Essa construção, porém, não está isenta de mudanças, de negociações e de transformações em função do outro. No caso das historiadoras, elas se profissionalizaram, assumiram diversos cargos nas universidades e em outras instituições – como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História –, amadureceram suas experiências num ambiente acadêmico que se tornou cada vez mais competitivo e, por fim, lutaram para que suas áreas de pesquisa se destacassem na historiografia brasileira. Os frutos disso são a satisfação e o reconhecimento do seu próprio valor na constituição do conhecimento histórico, como podemos observar nas palavras de Polímnia e Euterpe:

Em termos do departamento de história [...], a área de história [...] cresceu muito em prestígio, se comparada aos meus tempos de estudante. Uma de minhas maiores satisfações profissionais é a de poder trabalhar na área, há 15 anos, com minha parceira intelectual, [Euterpe]. Juntas temos podido trocar experiências didáticas, continuar debates intelectuais e criar projetos comuns. (Polímnia).

Minha vida como historiadora foi muito boa, não posso reclamar de nada. Foi uma vida muito feliz e eu acho que alcancei muito mais do que eu pretendia. Quando eu olho para trás, eu falo ‘Nunca imaginei que isso poderia acontecer na minha vida.’ (Euterpe).

Nas diversas trajetórias e caminhos percorridos, a relação com o conhecimento histórico foi sempre atravessada pela paixão. No começo da carreira, nas décadas de 1970 e 1980, história, política e cultura andavam juntas todo o tempo em seus cotidianos, dentro e fora da universidade. As perguntas do presente, as inquietações vividas buscavam respostas na história, e assim surgiram suas pesquisas. Seus temas de investigação estavam comprometidos com certos problemas políticos, sociais ou culturais para os quais buscavam respostas. “Quando olho para trás, vejo que nunca perdi integralmente esse tipo de preocupação, ainda que tenha mudado bastante e passado a valorizar enormemente, por exemplo, a velha qualidade do ofício do historiador, a erudição”, diz Polímnia ao avaliar sua trajetória profissional. Atualmente elas

têm se permitido escrever sobre determinados temas por “puro gosto” ou por “curiosidade intelectual”, pois as portas e caminhos já estão abertos e o amadurecimento intelectual já está materializado.

O interesse deste estudo em expor a memória reside em poder descrever e analisar os processos por meio dos quais as posições de classe e de gênero, em uma determinada estrutura e em uma dada configuração social, se transformam em filtros pelos quais as historiadoras concebem e julgam o que foi possível e impossível para si mesmas. Percebe-se isso nas reflexões que tratam seus passados como contingências de difícil superação. Ou seja, devido às origens familiares economicamente modestas e ao meio sociocultural que impedia as mulheres de ousarem uma “carreira brilhante”, ter sucesso e prestígio profissional, elas concluem seus depoimentos com frases como “Eu nunca imaginei que um dia fosse chegar aonde cheguei”, “Se não fosse a história, não sei se conseguiria me realizar em outra área profissional” e “A história me desviou de um destino que esperava de mim que eu fosse apenas esposa, mãe e talvez secretária de algum escritório”.

Neste estudo, o uso de fontes orais oportunizou também a apreensão de experiências anteriormente “invisíveis”. Por meio dos relatos de memória, foi possível conhecer dimensões particulares da vida, subjetividades e eventos cotidianos que normalmente não aparecem em documentos escritos ou de outra natureza. A história oral permite um alargamento das possibilidades de escrita da história, como afirma Paul Thompson (1992), e as dimensões visibilizadas por ela são importantes não apenas porque colocam em destaque novos personagens, mas porque evidenciam a possibilidade de abordar novas questões e novos temas. Nas histórias de vida contadas foram revelando-se interações, conflitos, perdas e ganhos. Realizei entrevistas do tipo “história de vida” e não apenas entrevistas temáticas; ao mesmo tempo, não tentei reconstruir histórias de vida exaustivas, e sim traçar, como sugere Adriana Piscitelli (1993), trajetórias individuais privilegiando inúmeros aspectos das experiências particulares relacionadas com estratégias profissionais e educacionais.

Ao fim destas análises, é impossível não fazer referência às dificuldades enfrentadas no momento das transcrições e a um profundo sentimento de responsabilidade com as informações que foram compartilhadas comigo. Foi necessário ter atenção redobrada quanto à apresentação e interpretação das informações oferecidas por essas mulheres, conhecidas pelo público de alunos e professores historiadores, com as quais intentei estabelecer uma relação sincera e aberta durante as entrevistas. Preocupações das mais diversas



perpassaram a produção da transcrição e de um texto final como este: elas o lerão e emitirão pareceres, suas intimidades serão lançadas ao espaço público, dúvidas e tensões aparecerão nos momentos em que um tema particularmente polêmico for abordado. Esses conflitos só puderam ser resolvidos por meio de um trabalho colaborativo, de forma que a leitura que elas fizeram das transcrições definiu os rumos do tratamento de cada questão.

A respeito disso, quero notificar que o processo das entrevistas foi facilitado pelo fato de sermos uma historiadora falando para outra historiadora. A proximidade de gênero e de contexto educacional nos aproximou e possibilitou momentos de compartilhamento de forma que a grande maioria das entrevistas desenrolou-se mais como uma longa conversa do que como um questionário burocrático. Contudo, é justo também destacar que essa proximidade tem dois lados. Trata-se de pessoas falando para um público de historiadores que as conhecem e isso também pode criar expectativas e preocupações em ambos os lados. Dizer que todas essas arestas foram aparadas seria falso. O que posso dizer é que tentamos ao máximo construir esse difícil lugar entre a confiança, a proximidade e a distância necessária. Tanto a entrevista e a transcrição decorrente quanto a análise histórica feita por meio da história oral foram um processo de aprendizado inestimável.

## Referências

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, fp. 50-56, fev. 1991.

BLAY, Eva Alterman; LANG, Alice Beatriz. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CAPELATO, M. H.; GLEZER, R.; FERLINI, V. L. A. Escola uspiana de história. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, set./dez. 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder: análise Crítica/ Fundamentos Históricos (1930-45)*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A história como ofício: a contribuição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogerio Forastieri da (Org.). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v. 1.

PEROSA, Graziela. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. *Cadernos Pagu*, Campinas, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 10, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROIZ, Diogo da Silva. História da Universidade de São Paulo, histórias em construção. *Fronteiras: Revista de História, Dourados*, v. 9, n. 16, jan./jul. 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2010.

SMITH, Bonnie G. *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru: EDUSC, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIGO, M. H. B. *Espaços e tempos vividos: estudo sobre os códigos de sociabilidade e relações de gênero na Faculdade de Filosofia da USP (1934-1970)*. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo, SP, 1997.

## Fontes orais

ALGRANTI, Leila Mezan [62 anos]. [nov. 2013]. Entrevistadora: Carmem Sílvia da Fonseca Kummer Liblik. 7 nov. 2013.

BONI, Maria Ignes Mancini de [67 anos]. [jun. 2015]. Entrevistadora: Carmem Sílvia da Fonseca Kummer Liblik. 17 jun. 2015.

BURMESTER, Ana Maria [71 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 9 mar. 2015.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. [70 anos]. [abr. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 23 abr. 2015.

COSTA, Suely Gomes [76 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 20 mar. 2015.

ENGEL, Magali Gouveia [59 anos]. [out. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 10 out. 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes [66 anos]. [out. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 30 out. 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza [78 anos]. [abr. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 23 abr. 2015.

MARTINS, Ismênia de Lima [73 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 20 mar. 2015.

PEDRO, Joana Maria [65 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 11 mar. 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho [75 anos]. [set. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 27 set. 2013.

PREIS, Aidyl de Carvalho [85 anos]. [maio 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 17 maio 2015.

SOIHET, Rachel [77 anos]. [maio 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 17 maio 2015.

SOUZA, Laura de Mello e [62 anos]. [set. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik. 26 set. 2013.

**Resumo:** Pouco se investigou a trajetória de vida e de trabalho de historiadoras brasileiras que trilham suas carreiras nas principais universidades públicas do país e imprimiram suas marcas na historiografia brasileira. Para além de analisar suas produções acadêmicas, os cursos ministrados e as titularidades conquistadas, faz-se necessário lançar um olhar para os processos de desenvolvimento de suas carreiras, diversificados quanto às estratégias, redes de sociabilidade, influências familiares, origens de classe, circunstâncias históricas de trabalho, papéis de gênero e outros elementos. Esses registros só puderam ser obtidos por meio de entrevistas concedidas por um grupo de historiadoras universitárias que revelaram suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como as formas como esses dois campos se atravessam e se influenciam permanentemente.

**Palavras-chave:** historiadoras, memória, universidade, profissionalização.

### **Training and professionalization of Brazilian university women historians (1960-1980)**

**Abstract:** Little has been investigated about the life and career trajectory of Brazilian women historians who forged their careers in the major public universities of the country and had great impact in the Brazilian historiography. Apart from an analysis of their academic productions, courses taught and degrees earned, it is necessary to cast a look at the development process of their careers, which are diverse with regard to strategies employed, social networks, family influence, social class of origin, historical circumstances of labor, gender roles, among other things. These records could only be obtained through interviews with a group of university women historians who have revealed their personal and professional trajectories as well as how those trajectories cross and influence each other permanently.

**Keywords:** women historians, memoir, university, professionalization.

Recebido em 26/07/2015

Aprovado em 10/11/2015