

“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO NÓS CAMINHAMOS PARA CHEGAR ATÉ AQUI”: OS DEBATES PIONEIROS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA DIANTE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (DÉCADAS 1960-80)

“YOU DON'T KNOW HOW MUCH WE HAVE WAY TO GET HERE”: THE PIONEER DEBATES ON HISTORY TEACHING DUE TO THE BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORMS (1960s-80s)

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha*

<https://orcid.org/0000-0003-0784-6749>

MENDES, Sandra Regina**

<https://orcid.org/0000-0001-8291-687X>

Resumo: Objetiva-se analisar os debates acerca do ensino de História diante de reformas educacionais instituídas a partir da década de 1970, através das trajetórias de historiadoras que foram pioneiras particularmente no contexto de luta contra a implementação da área de Estudos Sociais, prevista na Lei 5.692/1971, imposta pela ditadura militar. Situar os debates estabelecidos por esse grupo de intelectuais permite interlocuções com questões ainda candentes sobre a compreensão referente ao ensino de História na escola e nas licenciaturas e os seus limites diante das políticas educacionais brasileiras, em especial, aquelas que visam destituir a potência do conhecimento histórico. Toma-se como suposição que o grupo elaborou um conhecimento sistematizado e situado dentro de um contexto histórico desafiador, autoritário, mas que até hoje serve de marco de memória (HALBWACHS, 2004) para um coletivo de historiadores/as que discute a temática de ensino, mesmo considerando as experiências e os acúmulos teóricos obtidos nos contextos pós-ditadura. Considera-se que a memória social é indissociável do contexto de sua produção – marcos sociais (HALBWACHS, 2004) – e das relações que se estabelecem entre experiências vividas (THOMPSON, 1981) e memória (ARÓSTEGUI, 2004).

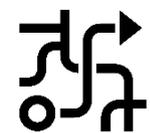
Palavras-chave: Marcos Sociais; Experiência; Ensino de História.

Abstract: This article aims to analyze the debates about History teaching in the face of educational reforms instituted from the 1970s onwards, through the trajectories of historians who were pioneers, particularly in the context of the struggle against the implementation of the area of Social Studies, foreseen in Law 5.692/1971, imposed by the Military Dictatorship. To locate the debates established by this group of intellectuals allows for dialogues with questions that are still unresolved about the understanding regarding the teaching of History at school and in undergraduate courses and its limits in the face of Brazilian educational policies, in particular, those that aim to deprive the power of the historical knowledge. It is assumed that the group elaborated a systematized knowledge situated within a challenging, authoritarian historical context, but which until today serves as a memory landmark (HALBWACHS, 2004) for a collective of historians who discuss the theme of teaching, even considering the experiences and theoretical accumulations obtained in post-dictatorship contexts. It is considered that social memory is inseparable from the context of its production - social landmarks – (HALBWACHS, 2004) and from the relationships established between lived experiences (THOMPSON, 1981) and memory (ARÓSTEGUI, 2004).

Keywords: Social Landmarks; Experience; History Teaching.

* Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: liviadianamagalhaes@gmail.com

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: smendesba@gmail.com



INTRODUÇÃO

A constituição do ensino de História enquanto objeto de investigação de historiadores/as, dentro de um processo dialético e contraditório, deu-se, paulatinamente, no interior dos movimentos de resistências diante dos desdobramentos da implementação dos Estudos Sociais no currículo, resultante da política restritiva do governo militar ao conhecimento na área de humanas, conforme se expressa na Lei 5.692/1971.

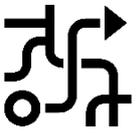
Particularmente, no decorrer da década de 1980, um grupo de intelectuais começou a fazer frente à fragmentação da disciplina História diante da suposta interdisciplinaridade entre a Geografia, a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), conforme previa a legislação educacional autoritária dos anos de ditadura militar. A história do processo educativo demonstrou que os Estudos Sociais comprometeram as especificidades do ensino do conhecimento histórico no currículo escolar. Com o processo de redemocratização, a luta ganhou novas pautas e novos contornos, considerando-se os fundamentos teóricos da História Social Inglesa e da *Nouvelle Histoire* originada do *Annales*, propagados, sobretudo, no final dos anos setenta no Brasil.

No título desse artigo, parafraseamos a música “Estrada”¹ com intuito de dar uma dimensão dos vários caminhos e estradas sinuosas percorridas pelas pesquisas no campo da teoria da História e também dos estudos do currículo, da história das disciplinas e dos saberes escolares, sobremaneira despontadas no final da década de 1980 e que convergiram para os estudos sobre o ensino de História.

No contexto político de retomada da democracia e das disputas em torno do projeto de educação e da ampliação dos programas de pós-graduação, que passaram a abrigar pesquisadores/as interessados/as em problematizar a História e seu ensino, especialmente no âmbito dos programas de História ou de Educação, desencadeiam-se os debates em torno da articulação desses dois campos. Nos programas específicos de História, essa relação não foi fácil de ser aceita. Entretanto, algumas pesquisadoras² conseguiram romper com a lógica segundo a qual o ensino de História

¹ Música “A Estrada”, gravada pela banda musical Cidade Negra, em 1998. Composição de Bino Farias, Lazão, Paulo Gama e Toni Garrido.

² Em relação ao grupo pioneiro, pode-se observar que as pesquisadoras mulheres foram as principais responsáveis pela articulação da área, mais uma vez coadunando a relação entre



era considerado um objeto da educação e não da investigação historiográfica, desenvolvendo estudos que se tornaram referenciais para a área, viabilizando a formação de pesquisas sobre o ensino de História em suas diferentes dimensões e objetos.

Costa e Oliveira (2007) consideram que os textos produzidos por Emília Viotti da Costa entre 1957 a 1963 foram os que, pela primeira vez no Brasil, trouxeram, sob o ponto de vista da História, o ensino enquanto área de conhecimento. Contudo, nesse período, como já demonstrado em pesquisas (OLIVEIRA, 2011), o ensino de História não se constituía como um objeto de investigação, mas como uma área de formação.

A criação da Associação Nacional de História³ (ANPUH), em 1961, não modificou essa realidade de forma imediata, mas a reproduziu, visto que a entidade científica dos/as historiadores/as compartilhava os fundamentos institucionais existentes na academia, baseados em uma visão dicotômica entre ensino e pesquisa.

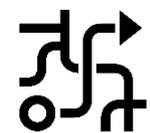
Nas licenciaturas em História, as disciplinas pedagógicas, cursadas nas faculdades de educação, tratavam das questões relativas ao ensino, enquanto as de conteúdo historiográfico se dedicavam à pesquisa. Nesse período, categorias como História escolar, cultura escolar e saber histórico escolar ainda não estavam sendo mobilizadas na produção acadêmica brasileira que, na compreensão de Oliveira, influenciava:

[...] uma forma estreita de olhar sobre o ensino, sobre a profissão magistério e mesmo sobre a profissionalização dessa atividade, não raras vezes, essas questões foram restringidas a “fórmulas” e “receitas corretas” a serem aplicadas nas salas de aulas, prescritas nos estágios supervisionados, nas Práticas de Ensino; ou, de algum modo, apreendidas após a formatura, com o ingresso do ex-estudante no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2011, p. 38-39, grifo da autora).

Por conseguinte, nos primeiros anais dos simpósios nacionais da ANPUH, o ensino de História não estava no escopo dos trabalhos apresentados nos temários de estudos, pois estes eram ligados às pesquisas que eram desenvolvidas por

docência e gênero (VIANNA, 2001-2002), especialmente nas humanidades, mas essa não será uma questão discutida neste trabalho.

³ Em 1961, durante o I Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, foi criada a Associação dos Professores Universitários de História (APUH). Em 1971, no VI Simpósio Nacional, a associação já havia conseguido uma abrangência nacional através das seções regionais, por isso foi aprovada em assembleia a mudança do nome para Associação Nacional dos Professores Universitários de História, com adoção da sigla ANPUH (ANAIS DOS VI SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 7).

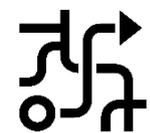


historiadores/as de ofício com temas clássicos da pesquisa histórica. Não havia, nesse momento, uma epistemologia que concebesse o conhecimento histórico escolar enquanto uma área com questões específicas. Todavia, mesmo sem essa configuração, paulatinamente se observa, a partir da década de 1970, ainda de forma incipiente, um aumento do número de trabalhos que se ocupavam das questões de ensino nos anais do evento nacional da entidade, de maneira que, na ata da sexta edição do Simpósio da ANPUH ocorrido em 1971, em Goiânia, consta a aprovação e criação do “temário de estudos Metodologia e Didática da História para o próximo Simpósio” (ANAIS DO VI SIMPÓSIO, 1973, p. 7).

Os debates desenvolvidos por um grupo de historiadoras irão colocar no centro da discussão o ensino de História e, daí em diante, serão intensificados, chegando à década de 1980 com muitos desdobramentos e ampliações, sobretudo com o auxílio dos novos estudos historiográficos e da discussão sobre teoria do currículo.

Para acessar essas discussões, analisou-se um *corpus* documental composto por entrevistas com historiadoras que iniciaram e conduziram essas discussões, entre as quais: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci, Déa Ribeiro Fenelon, Kátia Maria Abud e Selva Guimarães Fonseca. As entrevistas foram coletadas em revistas acadêmicas e livros publicados entre as décadas de 1990 e 2000. É importante explicar a ausência de outras intelectuais pioneiras desse debate, como as professoras Ernesta Zamboni e Elza Nadai. Em relação à primeira, só foi encontrada uma entrevista publicada após o fechamento desse artigo. Quanto à professora Elza Nadai, apesar de existir um artigo que trata da sua trajetória, intitulado “Elza Nadai: a formação da papisa do ensino de História” (ROIZ; BENFICA, 2020), é uma produção que abrange uma série de fragmentos de entrevistas da pesquisadora em diferentes momentos. Essas entrevistas não estão acessíveis virtualmente, impossibilitando sua consulta no momento.

Tem-se por objetivo situar como um grupo de intelectuais, nos anos de 1980, colocaram em evidência e desencadearam uma importante discussão no campo historiográfico brasileiro no que diz respeito ao ensino de História na escola básica, dando centralidade a um debate sobremaneira disputado pelas políticas educacionais, particularmente em contextos autoritários e ditatoriais. Mas, como ressalta Halbwachs (2004, p. 112), “tal reconstitución del pasado no puede jamás ser sino una



aproximación" e que, "[...] llega a ser un punto de referencia para nosotros, sólo en la medida que lo situemos en relación con unos lugares y unas épocas que son unos puntos de referencia para el grupo" (HALBWACHS, 2004, p. 153). Teoricamente, nos associamos aos estudos de Halbwachs (2004) quando destaca que membros de uma mesma sociedade compartilham marcos sociais comuns (crenças, valores, contextos, lugares, grupos etc.) que subsidiam a formação de memórias coletivas. Para o autor:

[...] los marcos colectivos de la memoria no están formados luego de un proceso de combinación de los recuerdos individuales. Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son- precisamente- los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad (HALBWACHS, 2004, p. 10).

No caso, as memórias coletivas intelectuais vivenciadas por um conjunto de professoras/pesquisadoras se constituíram como marcos de referência da memória que unificam, em sua dialética concreta, passado e presente, o que é importante para o enfrentamento de políticas restritivas ao conhecimento histórico no currículo da educação básica, como está ocorrendo no Brasil, particularmente diante da atual reforma do ensino médio. Assim, poder-se-ia dizer, partindo da concepção de memória coletiva de Halbwachs (2006) e de experiência, que:

La temporalidad humana tiene en la memoria su apoyo esencial, mientras que la continuidad que facilita a la acción humana es la clave de la función estructurante que tiene también en la constitución de las relaciones sociales. La memoria, por tanto, tiene una función decisiva en todo hecho de experiencia como la tiene también en la captación del tiempo por el hombre [e mulheres] (ARÓSTEGUI, 2004, p. 9).

Desse modo, compreendemos ser de suma importância recuperar os relatos das experiências de historiadoras pioneiras da discussão sobre o ensino de História, considerando-as como portadoras de uma memória intelectual e cultural para o entendimento dos debates que ainda presidem o presente em diferentes dimensões e “[...]como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*” (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo do autor). Isto porque:



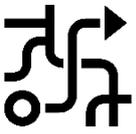
[...]os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias (*sic*). São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no “*habitus*” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 184, grifo do autor).

Procura-se entender como as experiências dessas historiadoras “[...] são condicionadas por um processo histórico estruturado” e constituidoras de uma “memória do acervo histórico cultural” (MAGALHÃES, TIRIBA, 2018, p 15) da historiografia do ensino de História no Brasil. Desse modo, por meio das fontes selecionadas (entrevistas), se intencionou situar como as experiências de historiadoras da pesquisa sobre o ensino da História na escola se constituíram num campo de referência fundamental para o enfrentamento das políticas educacionais no contexto da ditadura militar e da redemocratização, e que continuam relevantes diante das políticas educacionais recentes no Brasil.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DAS PESQUISADORAS PIONEIRAS DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A partir do quadro a seguir, é possível observar que, com exceção da professora Déa Ribeiro Fenelon, todas as intelectuais tiveram alguma etapa da sua formação acadêmica pela Universidade de São Paulo (USP), ou seja, fizeram a graduação ou a pós-graduação nesta instituição. Katia Maria Abud e Circe Bittencourt, por exemplo, foram contemporâneas de graduação, terminando o curso de História, respectivamente, em 1966 e 1967. Pode-se ainda dizer que o quadro social (contextual) da memória acadêmica das historiadoras em estudo ocorreu na década de 1960, passando pela ditadura militar e pelo início do processo de redemocratização, nos anos de 1980.

INTELECTUAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Circe Maria Fernandes Bittencourt	Graduação em História pela USP (1967). Mestrado (1984-1988) e doutorado (1988-1993) em História Social pela USP, ambos orientados por Raquel Glezer.



Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci	Graduação em História pela UNESP (1984). Mestrado pela PUC/SP (1986-1992). Orientadora: Maria Antonieta Martinez Antonacci. Doutorado em História Social pela USP (2003). Orientador: Marcos Silva.
Déa Ribeiro Fenelon	Graduação em História pela UFMG (1961). Fez duas especializações nos Estados Unidos em 1964 e 1970, terminando o doutorado pela UFMG.
Kátia Maria Abud	Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela USP (1966). Mestrado (1974-1978) e doutorado (1979- 1986), em História Social pela USP.
Selva Guimarães Fonseca	Graduação em Licenciatura Plena em História na Universidade Federal de Uberlândia (1985). Mestrado (1988-1991) e doutorado em História Social pela USP (1992- 1996), ambos orientados por Marcos Silva.

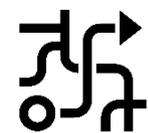
Quadro 1: Formação acadêmica

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas e nos currículos lattes dos pesquisadores.

Como já pontuado, na transição do ano de 1970 para 1980 ocorreram relevantes mudanças políticas no Brasil. Novos/as agentes sociais emergiram no debate político contrapondo-se à ditadura, propondo outros referenciais e olhares para a sociedade brasileira, levando em conta diferentes dimensões e problemas. Ainda nesse período, tem-se a criação de diversos programas de pós-graduação em História, com destaque ao Doutorado em História da UNICAMP, criado em 1984. Antes só havia o de História Social na USP, de 1971.

A ampliação das pesquisas históricas, com a inserção de novos fundamentos teóricos e metodológicos, irá repercutir nos cursos de graduação, promovendo, de forma geral, um movimento amplo em torno da renovação historiográfica e da consolidação da cientificidade da História através de múltiplas ações, como a criação da Revista Brasileira de História (RBH), vinculada à ANPUH, e de grupos de pesquisa ligados aos programas de pós-graduação.

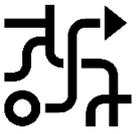
No quadro a seguir, observa-se que as entrevistadas, que estamos denominando pioneiras dos estudos do ensino de História, produziram dissertações e



teses relativas à temática ou que tiveram repercussões na produção didática ao questionar os pressupostos da história tradicional⁴. Tais produções fazem parte das discussões e pesquisas que subsidiarão confrontos com as políticas educacionais para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990.

INTELLECTUAL	PRODUÇÃO NA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA
Circe Maria Fernandes Bittencourt	- Pátria, civilização e trabalho (1917-1939) (Dissertação), 1988. - Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar (1810-1910) (Tese), 1993.
Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci	- Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo (Dissertação), 1992. - A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de prática educativa (Belo Horizonte, 1980-2003) (Tese), 2003.
Déa Ribeiro Fenelon	- cursou duas especializações nos Estados Unidos, na Duke University (1964) e na Johns Hopkins University (1970). Doutorou-se em História da América (1973) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas sua principal produção é na área de ensino.
Kátia Maria Abud	- Autoridade e riqueza: contribuições para o estudo da sociedade paulistana na segunda metade do século XVIII. (Dissertação), 1978. - O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante (Tese), 1986.
Selva Guimarães Fonseca	- Caminhos da História ensinada (São Paulo e Minas Gerais anos 70 e 80) (Dissertação), 1991.

⁴ Apesar da tese de Abud (1986) não ser específica sobre a área de ensino, ela reconstituiu o percurso que transformou o bandeirante em objeto de conhecimento e o alçou à condição de símbolo paulista, problematizando o seu lugar na história de São Paulo e do Brasil. Esse estudo resultou em impactos especialmente na produção didática fundamentada nos mitos oficiais. Ressaltamos também que, apesar da tese de Fenelon não ter sido na área de ensino, sua produção e atuação (como docente e presidente da ANPUH) sempre estiveram articuladas com o ensino de História. Quando Fenelon fez doutorado o processo era diferente dos dias atuais, ela diz: “de repente, vimo-nos matriculados no doutoramento, mas não havia curso de pós-graduação. Fomos matriculados “ex-ofício” [...], não era propriamente curso de doutorado, você era inscrita e tinha que começar a pesquisa [...]” (FENELON, 1997, p. 79)



	- Ser professor de História: vida de mestres brasileiros (Tese), 1996.
--	--

Quadro 2: Dissertações e teses das entrevistadas.

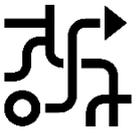
Fonte: Dados obtidos nas entrevistas e no currículo lattes dos pesquisadores

Circe Bittencourt (2020b), em entrevista realizada em junho de 2020, rememora que seu processo de formação acadêmica ocorreu nos anos ditatoriais, entre 1964-1967: “[...] o momento em que entrei na USP, em 1964, foi o momento do Golpe e após um mês de aula estávamos em greve, e eu não tinha noção do significado desse momento político” (BITTENCOURT, 2020b, p. 413). Narra, em outra entrevista concedida em março de 2019, que o interesse pelo curso:

[...] se deu finalmente por causa das aulas de uma jovem professora, que, nos últimos dois anos escolares, ofereceram outra visão da história brasileira, e que agora posso entender seu alcance. Foram aulas muito diferenciadas, em que a professora Cecília nos introduziu em estudos sobre problemas econômicos e sociais do Brasil, por meio de métodos de pesquisa, com atividades em grupo, em que líamos Caio Prado Jr., Celso Furtado para apresentações de “seminários”, e lembro-me que coube ao meu grupo o estudo sobre a economia cafeeira (BITTENCOURT, 2020a, p. 3, grifo da autora).

Para Cláudia Ricci (2016, p. 283), a decisão pelo curso de História foi “motivada por um grupo de amigos que fazia leituras e discussões”, enquanto Selva Guimarães⁵ (2019) situa sua escolha articulada ao processo de aperfeiçoamento da atividade docente que já exercia na rede pública em Uberlândia, no antigo 1º grau, instituído na reforma educacional da ditadura (Lei 5.692/1971). Selva Guimarães (2019) ainda destaca que foi aluna do curso normal durante os anos de ditadura e que possuía a certeza do seu interesse na continuidade dos estudos em nível superior. Contudo, diante das suas condições financeiras, isso só seria viável numa universidade pública e em um curso que possibilitasse conciliar os estudos e o trabalho na docência, que exercia durante todo o dia. Identifica-se nas narrativas que a opção pelo curso, mesmo em diferentes épocas, não foi justificada com argumentos pautados em vocações ou questões subjetivadas, mas atrelada às experiências e as influências cotidianas exercidas por pessoas próximas ou necessidades estabelecidas pela realidade concreta da vida.

⁵ Na entrevista a professora explica que desde 2010 não assina Fonseca. Por isso, apesar de grande parte da produção da autora estar referenciada com o sobrenome Fonseca, a exemplo de um dos seus mais importantes livros *Caminhos da História ensinada*, neste artigo as citações da entrevista da autora foram feitas utilizando o sobrenome Guimarães.



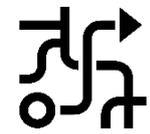
Nas entrevistas, foi possível ainda identificar que, enquanto estudantes na universidade, vivenciaram experiências múltiplas, para além das demandas específicas do curso, que influenciaram as produções e atividades ao longo das suas carreiras. Déa Fenelon (1997) destaca que, durante sua formação entre 1957 e 1960, em Minas Gerais, ocorria uma discussão muito premente e politizada sobre as reformas básicas, da Reforma Universitária, do papel da universidade, dentre outras:

Isso tudo tinha um nome naquela época: discutir a realidade brasileira! Tínhamos uma idéia (*sic*) de que tínhamos uma contribuição para dar em termos de conhecimento, que podíamos produzir algo sobre a realidade brasileira. Naquele tempo, o curso de história nos dava poucos instrumentos para essa análise da realidade, para qualquer participação mais efetiva. Fomos buscar esse conhecimento e essa prática, na qual me formei, na prática política, nos movimentos estudantis daquele tempo. A história tinha um caráter muito acadêmico ainda e o movimento produzia as análises da realidade brasileira (FENELON, 1997, p. 76).

Circe Bittencourt e Kátia Abud, contemporâneas na USP na década de 1960, relembram o corpo docente do curso de graduação composto por historiadores/as de renome nacional e internacional, fundadores da historiografia brasileira, como Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Novais, Maria de Lourdes Janotti, Emília Viotti da Costa, dentre outros/as. Apesar da formação sólida em termos historiográficos durante o processo formativo como estudantes de graduação ou de pós-graduação, as entrevistadas apontam que a formação política, que forneceu subsídios para questionar o contexto ditatorial em curso, base para as articulações de recomposição dos princípios democráticos que seguiram como pauta nas décadas seguintes, não ocorreu especificamente nas aulas, mas se efetivou em diversos espaços da universidade:

Desconhecia a vida política do país, e foi um percurso interessante entender as lutas políticas dos estudantes, do movimento estudantil muito forte na época. O Grêmio da Maria Antônia foi fundamental para as discussões e assim a convivência com os professores se misturava com suas palestras sobre a conjuntura política, inclusive de outros departamentos (BITTENCOURT, 2020b, p. 413).

Nesse sentido, entende-se que as experiências estudantis das entrevistadas estão imbricadas ao conjunto de eventos vivenciados em um contexto comum, como a conjuntura política, movimentos sociais e estudantis, as articulações de resistências contra o autoritarismo, o questionamento ao modelo de universidade e os



fundamentos teóricos da ciência histórica dos cursos, ainda marcado pela dissociação entre a formação da licenciatura e do bacharelado. Portanto, são marcos de referência para a constituição de suas memórias individuais e coletivas.

A APROXIMAÇÃO DAS PIONEIRAS COM ENSINO DE HISTÓRIA

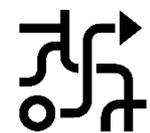
Ao abordar a formação docente no seu curso de graduação, Bittencourt (2020a) relembra que, de acordo com a legislação da década de 1960, as disciplinas de formação pedagógica eram oferecidas no departamento de Educação:

Em meio a essa formação como Bacharel em história, nos últimos anos, tivemos os cursos de licenciatura, em que apenas foi significativo o estágio realizado no Colégio de Aplicação da USP, sob a supervisão da professora Sylvia Magaldi. As inovações metodológicas vivenciadas por nós, licenciandos junto dos alunos, eram não apenas eficientes e atrativas, quanto aos seus resultados no ponto de vista do domínio dos conhecimentos escolares, mas também quanto às formas de socialização e organização dos alunos. Além do uso constante de documentos nas aulas, de análise de filmes, de peças de teatro, havia os estudos do meio em que os alunos participavam e se integravam de forma inovadora. Veio daí minha quase “fixação” pelas práticas de estudos do meio. E, depois deste marcante estágio, terminei o curso de Licenciatura, em 1967, e mantive meu sonho de ser professora de História (BITTENCOURT, 2020a, p. 6, grifo da autora).

A dicotomia presente no curso, destinando a formação docente a outro departamento, foi uma questão extremamente cara para Déa Fenelon (1997), tanto na sua atuação docente quanto na sua produção acadêmica e também como presidente da ANPUH (1983-1985). Demonstrando como esse modelo prejudicou a sua atuação profissional e como buscou superar o problema, destaca:

O ensino era muito alienado da realidade brasileira. Eu falava da realidade como objetivo político, conhecimento, mas não sabia nem fazer ligação. Então, acho que a militância me deu consciência política, mas o curso não instrumentou nada para isso. E quando fomos para a vida profissional foi uma coisa muito massacrante (FENELON, 1997, p. 78).

Referindo-se, especificamente, ao curso de História da USP, Abud (2013) o caracteriza como uma tradição mais “conservadora” (p. 130) dos estudos históricos em comparação com a Universidade de Campinas (UNICAMP). Baseando-se na sua trajetória, afirma: “[...] a USP tem o maior desprezo pela formação de professores, porque, tradicionalmente, se considera que quem domina o conteúdo transpõe esse conteúdo para a sala de aula. Então basta dominar o conteúdo” (ABUD, 2013, p. 135). Diante da dicotomia e hierarquização entre os componentes de conteúdos históricos

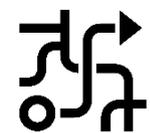


específicos e os de caráter pedagógico nos cursos de História, deve-se considerar o mérito desse grupo em promover movimentos que resultaram na produção do conhecimento histórico a partir de novos referenciais teóricos, especialmente articulados com as pesquisas do campo educacional e, de forma mais específica, desenvolver pesquisas na área de ensino de História nesse contexto conservador presente na formação uspiana. É um processo que se analisado superficialmente, pode-se parecer contraditório ao identificar o surgimento das inovações dentro de um ambiente conservador, porém ao associar às reconfigurações acadêmicas internas e os acontecimentos políticos em tela essas relações são compreendidas.

Importante dizer que, antes de serem docentes universitárias, todas foram professoras da escola em seus diferentes níveis, com denominações diversas, a depender da época. Portanto, conviviam e conheciam a realidade da educação pública e as contradições existentes, o que, aliado a outros processos de nível teórico e político, possibilitou problematizar essas questões. Em um processo marcado pela contradição, a expansão da escola pública para as massas trabalhadoras ocorreu durante o governo militar, feita sem nenhuma preocupação com as condições estruturais das escolas. A narrativa de Circe Bittencourt (2020a) é emblemática para compreender a complexidade desse momento:

Iniciei meu trabalho em uma escola pública da periferia da cidade, ao mesmo tempo em que era professora de uma escola particular judaica, na região paulistana dos Jardins. Passei a conviver, diariamente, assim, em dois mundos que jamais se encontravam, apesar de existirem na mesma cidade: de um lado, alunos de uma classe média abastada [...], e, do outro lado, atravessando o rio Tietê, estavam alunos trabalhadores que frequentavam a escola à noite. O convívio com esses alunos tão diferentes foi marcado por experiências difíceis, mas muito desafiantes. Evidentemente estava preparada para ser professora dos alunos dos Jardins; era muito difícil ensinar História em meio a salas lotadas, mal iluminadas, sem ventilação e outras tantas necessidades, com jovens cansados, mas querendo aprender, querendo muito frequentar uma escola para melhorar um pouco seu cotidiano (BITTENCOURT, 2020a, p. 8).

A interlocução das experiências vivenciadas pelas entrevistadas no processo de formação acadêmica e no exercício da docência – momento em que, de fato, tiveram contato com a realidade da educação brasileira – foi desencadeadora para a irrupção de novas demandas e questões em relação ao conhecimento histórico, especialmente em sua dimensão na escola pública. O exercício profissional das entrevistadas nas escolas ocorreu em um contexto de grande movimentação política



e sindical situado no processo de redemocratização, no final da década de 1970 e início da década de 1980. Especialmente no âmbito da educação, nesse momento, estavam sendo organizadas entidades representativas de classe da categoria docente, tais como a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e, em nível paulista, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), promovendo um amplo debate e lutas em prol da educação pública.

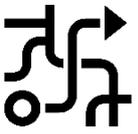
AS LUTAS E DISPUTAS NOS CAMINHOS TRILHADOS

No contexto vivenciado como professoras e pesquisadoras filiadas à ANPUH na transição da ditadura para a redemocratização, uma das principais lutas de atuação dos/as historiadores/as era contra os Estudos Sociais e as Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, que foram implementadas pelas reformas educacionais da ditadura militar por meio da Lei 5.692/1971. A ANPUH teve um papel importante na oposição, contudo essa articulação enfrentou disputas internas dentro da própria entidade. Um dos momentos mais significativos foi o embate para promover a alteração do seu regimento que impedia figurar como associados professores de 1º e 2º graus, em 1979. As discordâncias foram tão grandes que “[...] a professora Cecília Vestfália, que é uma das primeiras presidentes da Associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh” (FENELON, 2009⁶, p. 285). A justificativa era que a associação se tornaria um sindicato e se afastaria da sua função científica. Santos (2020) entende que o argumento de ameaça ao discurso científico significa um entendimento da História científica distinto da História ensinada, com isso, identifica uma “[...] persistência do mito positivista de uma ciência pura e neutra, afastada das demandas sociais e políticas de seu tempo. A ciência não poderia se lambuzar no social e, sobretudo, no político” (SANTOS, 2020, p. 44).

Déa Fenelon (2009), que assumiu diretamente a defesa a favor da abertura da ANPUH para os professores não universitários, afirma de maneira categórica:

[...] eu acho que em sendo professores num departamento e num curso que forma professores, a nossa responsabilidade era exatamente essa discussão: a formação desses professores que estão nessa luta inglória, difícil. Reconheço tudo isso. Mas que na verdade eu discutia, escrevi muito sobre isso, de como os cursos de História preparavam mal os seus alunos para a vida profissional. [...] Portanto, tinha que reverter para nós também um pouco a discussão de como é

⁶ A data da entrevista é 2005, mas só foi publicada em 2009. A professora Déa Fenelon faleceu em 20 de abril de 2008.

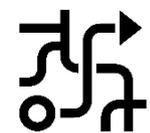


que estávamos formando esses professores. Por isso eu me engajei sempre em toda minha carreira nessa discussão sobre a formação do profissional de História, professor de História, do pesquisador (FENELON, 2009, p. 286).

Martins (2000) situa o movimento de luta contra os Estudos Sociais como “divisor de águas” para os/as historiadores/as congregados na ANPUH, não apenas pelo protagonismo assumido pela associação, “[...] mas porque exigiu dela a reconfiguração do ‘profissional da história’” (MARTINS, 2000, p. 108-109, grifo da autora). Para Santos, o “[...] incômodo, por parte dos historiadores acadêmicos, profissionais, ditos ‘cientistas’ da história, de finais dos anos 1970 e início dos 1980, em se verem misturados com seus ‘primos pobres’, os professores de 1º e 2º graus” (SANTOS, 2020, p. 46, grifo do autor), era parte da divisão social do trabalho intelectual na seara histórica. Ficam evidentes as tensões e disputas presentes na ANPUH na resistência em estabelecer aproximação com o universo escolar, seus problemas e seus profissionais. Essa resistência descortina contradições internas de classe e do fazer histórico ao estabelecer processos hierárquicos.

Selva Guimarães (2019) se lembra do engajamento de Déa Fenelon quando esta esteve na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1980 para um evento: “[...] foi um momento singular para os estudantes. Ouvimos com muita atenção e admiração a voz de uma historiadora competente, combatente, que muito nos motivou a lutar em defesa da História” (GUIMARÃES, 2019, p. 585). Circe Bittencourt também traz as lutas contra a Lei 5.692/1971 como um marco de referência na sua trajetória, lembrando o impacto que estas tiveram sobre seu exercício docente, enquanto professora do ensino secundário da rede pública de São Paulo, tendo acompanhado os “embates para a permanência das disciplinas” (BITTENCOURT, 2020a, p. 8). No final dos anos de 1970, momento em que a secretaria estadual de São Paulo começou a promover uma renovação do 2º grau, incluindo novamente História e Geografia:

[...] percebemos, então, que tínhamos possibilidades de retomar projetos do período do Colégio de Aplicação da USP e das escolas Vocacionais dos anos de 1960. [...] Pela proximidade da escola com a Cidade Universitária/USP, passamos a receber muitos alunos estagiários, e, em particular, tive uma aproximação com a profa. Elza Nadai, professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da USP, na organização dos estágios. Nossos projetos de interdisciplinaridade passaram a se tornar conhecidos em encontros de professores da rede pública e em eventos acadêmicos, incluindo o nascente Encontro de Práticas de Ensino (atual ENDIPE). A ANPUH, com a abertura de participação de professores secundários, também se tornou importante para os debates sobre o retorno da História, e fui uma das primeiras representantes como

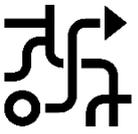


professora secundarista a integrar o Conselho da ANPUH, por volta de 1979/1980. Nesse contexto, passei a me interessar em voltar à universidade e fazer como outros colegas da escola, que ingressaram em cursos de pós-graduação na área de ensino na UNICAMP. (BITTENCOURT, 2020a, p. 8-9).

A autora ainda coloca que, com perspectiva de ingressar no mestrado, nesse momento elaborou um projeto de pesquisa sobre o ensino, tendo como problema central o percurso do ensino de História a partir da identificação de seus agentes de produção curricular e dos critérios de seleção de conteúdos. Afirma que, apesar de Elza Nadai ter se interessado por sua proposta, não se achou em condições de assumir uma orientação de pesquisa em uma área nova, “[...] centrada em problemas epistemológicos de uma disciplina e muito inovadora para o campo da história da educação, área na qual ela estava vinculada na pós-graduação da Feusp” (BITTENCOURT, 2020a, p. 10). Por esta razão, submeteu o projeto para Raquel Glezer, que havia sido sua colega de curso e que havia ingressado no Departamento de História nos cursos de Metodologia e Teoria de História. Assim, dessa maneira, a “[...] proposta da pesquisa foi acolhida com precaução quanto às questões metodológicas inerentes ao tema, mas também com entusiasmo, por ser uma reflexão que **consideravam pertinente para o momento**” (BITTENCOURT, 2020, p. 8-9, grifo nosso).

O processo de retomada da História no currículo paulista, intensificado no início da década de 1980, não teve desdobramentos apenas para a carreira da professora Circe, que, por sua vez, elaborou no mestrado um dos trabalhos de referência para o campo em formação. Quando, em 1983, a Secretaria de Educação, através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria do estado (CENP), lançou uma proposta de encontros regionais visando a elaboração de uma nova Proposta Curricular de História no 1º e 2º graus, assessorados por Déa R. Fenelon (PUC/SP), Marcos A. da Silva (USP) e Pedro Paulo Funari (UNESP), a discussão sobre o ensino de História ganhou uma dimensão pública anteriormente nunca vista. Os desdobramentos desse debate são um dos marcos de referência mais citados pelo grupo, a partir de diferentes questões, vivenciadas em múltiplas experiências, de lugares sociais também distintos. Foi marcante a repercussão pública de grande magnitude alcançada pela problemática da História no currículo escolar.

Selva Guimarães (2019) explica que sua pesquisa de mestrado, outra referência da área produzida nesse período e ainda largamente utilizada na

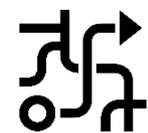


atualidade, decorreu desse contexto, “[...] sobretudo nas experiências de reformas curriculares desenvolvidas nos estados de Minas Gerais e São Paulo” (GUIMARÃES, 2019, p. 589-590). Já como docente da UFU, foi fazer mestrado na USP, e seu orientador, o professor Marcos Antônio Silva, era um dos assessores da reforma de São Paulo. Obviamente, a experiência de Selva Guimarães, tendo como orientador o professor Marcos Silva, que vivenciou de forma tão intensa a reformulação curricular, provocou impactos na sua pesquisa. Como já pontuado por Thompson (1981), as experiências são vivenciadas com vínculos com a vida material e influenciam nas formas de sentir e de pensar.

Para Déa Fenelon (1997, p. 83) o diferencial da proposta foi ter sido elaborada por professores e não pela assessoria. Entende que foi por isso, contraditoriamente, que sofreu muitas críticas ao ser discutida nas universidades, por não reconhecerem serem os professores “[...] capazes de fazer uma proposta. [...] Na verdade ele [o trabalho elaborado] foi ‘estraçalhado’ por uma crítica muito superficial, muito ideológica também, muito por razões pessoais, até por não estar participando” (1997, p. 83-84, grifo da autora). Em outra entrevista, em 2005, voltou a refletir sobre a proposta e a desconfiança na capacidade de docentes da escola básica terem proposto uma reforma educacional, denotando a visão distorcida das universidades sobre as escolas. Diz: “[...] teve gente que me disse assim, a Elza Nadai que já morreu. Falou para mim assim: é você que escreveu eu vi lá, tinha expressões suas. Eu disse: lógico, leram minha bibliografia inteira” (FENELON, 2009, p. 304). Com as críticas que receberam, houve uma série de reuniões para que a equipe de assessoria e os professores da rede refizessem a proposta, mas não aceitaram e por isso chamaram outro grupo, contando com a participação de Circe Bittencourt e Ernesta Zamboni. “Eles fizeram o que a CENP queria. E a nossa... a equipe foi dissolvida, nós fomos dispensados e ficou por isso mesmo. Aí a proposta deles é cinza, a capa é cinza e não é mais vermelha” (FENELON, 2009, p. 303).

Cláudia Ricci (2016), também orientanda de uma das elaboradoras da proposta, rememora a conjuntura envolvida na reforma curricular de São Paulo:

Já no final de 1984, fui pra São Paulo, me casei, assumi aulas em algumas escolas e sempre procurei estar na escola, na época de 1º e 2º graus, hoje na educação básica. Quando fiz o mestrado, na PUC São Paulo, já tinha lido muita coisa da professora Déa Fenelon e fui uma de suas alunas em Núcleo de Pesquisa. Minha orientadora, a professora Antonieta Antonacci, participou da equipe que elaborou



a proposta curricular da CENP, de São Paulo. Essa proposta foi muito importante, significativa pela discussão que provocou, dentro e fora das escolas e universidades, sobre Ensino de História. Na época, as autoras foram sabatinadas na Assembleia Legislativa de São Paulo e o jornal *Estadão* publicou editoriais criticando, dizendo que a proposta “ia fazer a cabeça das crianças, impondo o comunismo” (RICCI, 2016, p. 284).

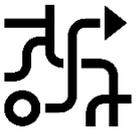
De fato, o momento em que estava sendo elaborada e discutida a reforma de São Paulo, entre 1983-1986, corresponde ao processo de estruturação do campo de pesquisa referente ao ensino de História. De acordo com Bittencourt (2020a, p. 15, grifo da autora):

Em São Paulo, em particular, o grupo de pesquisadores surgiu, como foi assinalado, no interior dos debates sobre o retorno da História como disciplina integrante dos currículos no final dos anos de 1980, e creio que também foi semelhante em vários outros centros universitários. Na USP, “a descoberta do ensino como um campo de pesquisa” ocorreu em diversos institutos e faculdades da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e na FEUSP. No Departamento de História, o professor Marcos Silva havia organizado, em 1984, o livro *Repensando a História*, pela ANPUH/SP, em que reuniu textos de historiadores e professores com abordagens importantes sobre a renovação da produção historiográfica e do ensino de História. As pesquisas sobre ensino de História começaram a ter espaço de debates na ANPUH nacional, com apoio significativo de Déa Fenelon, e em São Paulo, com a criação do GT de ensino de História, após a inclusão de professores da rede de ensino como sócios da entidade, este que foi importante para fomentar novas problemáticas de pesquisas sobre formação de professores.

A intelectual compreende que no processo de ampliação das pesquisas, especialmente no contexto paulista:

[...] foi se constatando clivagens entre concepções e abordagens das pesquisas na FEUSP e no Departamento de História. Considero que uma das questões divergentes residia na concepção das especificidades do conhecimento histórico acadêmico e no conhecimento histórico escolar. Na FEUSP, continuei as pesquisas sobre ensino de história nos pressupostos das especificidades do conhecimento histórico escolar, e não como era concebido pela maioria dos historiadores, como um saber decorrente e adaptado do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, as pesquisas de ensino de História sempre estiveram articuladas a conceitos de aprendizagem e métodos de ensino, em suas relações com os conteúdos selecionados e com sistemas avaliativos que proporcionavam a identificação dos diferentes sujeitos envolvidos na produção da disciplina escolar, notadamente, de professores e alunos. (BITTENCOURT, 2020a, p. 16).

Não é possível desarticular as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas na USP e na Unicamp, universidade à qual Déa Fenelon estava institucionalmente vinculada como docente, das atividades promovidas pela ANPUH. A maior parte da produção historiográfica brasileira estava, sem dúvida, sob direção de historiadores/as



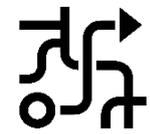
paulistas, capilarizada nos eventos regionais e nacionais, além das publicações da Revista Brasileira de História (RBH). Desta forma, essa situação possibilitava aos pesquisadores e pesquisadoras paulistas vinculados/as à ANPUH se consolidarem como referência teórica para os/as demais pesquisadores/as brasileiros/as. Dessas articulações, resultaram, por exemplo, o I Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História e o primeiro dossiê sobre ensino de História na RBH (1989/1990), além de publicações de obras coletivas “que exerceram influências subsequentes em relação ao ensino de História” (MESQUITA, 2017, p. 218), a exemplo de: *Repensando a História* (1984), *Ensino de História: revisão urgente* (1986) e *O Ensino de História e a criação do fato* (1988). Tais produções ainda compõem a bibliografia básica dos cursos de licenciatura em História e são marcos de referência da memória no campo do ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto, essas intelectuais começaram suas articulações em um contexto político e educacional extremamente difícil, durante a ditadura militar (1964-1985). As marcas latentes deixadas pela ditadura militar, como o autoritarismo e a visão que estudantes devem ter uma formação destituída de conhecimentos humanísticos e críticos mediados pela História, ainda estão presentes na política educacional, especificamente na reforma do Novo Ensino Médio (NEM) em curso e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Não desconsiderando o avanço que atualmente se observa nas pesquisas do campo do ensino de História, com demandas em torno de novas temáticas e novos problemas e ampliação do número de pesquisadores/as e grupos de pesquisa, ainda se constituem como marcos de referência a produção acadêmica e experiências das pesquisadoras que fizeram parte do grupo pioneiro nos estudos sobre ensino de História. Suas obras ainda são referenciais nos cursos de graduação e pós-graduação de todo o Brasil, de forma que analisar a trajetória dessas intelectuais é fundamental para compreender os caminhos trilhados pelas investigações no âmbito do ensino de História, pois se constitui como uma memória intelectual que se conecta às novas problemáticas teóricas e concretas vivenciadas na atualidade.

Ao mobilizar as produções e as experiências vividas por um grupo pioneiro de intelectuais que resistiram às perseguições e políticas daqueles que sempre tentam



nos dismantelar, não houve perspectivas de caráter exemplar ou de enaltecer o ser individual. As discussões aqui mobilizadas se aproximam do sentido de reafirmar, por meio dos estudos da memória ancorada em marcos sociais, a capacidade (e necessidade) de articulação, resistência e organização de intelectuais frente a projetos de esvaziamento da potência do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante*. Tese (Doutorado em História Social)-Universidade de São Paulo, 1986, 244p.

ARÓSTEGUI, Julio. *Retos de la memoria y trabajos de la historia*. *Revista de Historia Contemporanea*, n.3. Madrid: Espagrafic, 2004.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 146-160, jan/ jun., 2007.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Urdidura e Trama de memórias do ensino de história*. Aracaju: EDUNIT, 2017.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción; Universidad de la Concepción: Caracas; Universidad Central de Venezuela, 2004.

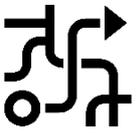
MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. *Experiência: um termo ausente? Sobre História, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, 234p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Aracaju: Editora UFS, 2011.

ROIZ, Diogo da Silva; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. Elza Nadai: a formação da papisa do ensino de História. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 337-367, jan./jun., 2020. Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos. Vitória/ES: Editora Milfontes, 2020.



VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. *Revista Cadernos de Pagu*, Campinas, 17/18, p. 81-103, 2001-2002.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1981.

FONTES

ANAIS DOS VI SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 7).

Circe Bittencourt: por Diogo da Silva Roiz, publicada na *Revista Teoria e Prática*, v. 30, n. 63, 2020a.

Circe Bittencourt: por Letícia Oliver Fernandes, Matheus de Paula Silva e Pedro José de Carvalho Neto, publicada na *Revista Epígrafe*, São Paulo, v. 9, n. 1, 2020b.

Cláudia Sapag Ricci: por Arthur Nogueira Santos e Costa, publicada na *Revista História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 54, jan./jun. 2016.

Déa Ribeiro Fenelon: por Ilka Miglio em 11 de novembro de 2005, publicada no *Cadernos do CEOM*, Belo Horizonte, n. 29, 2009. Outra consta em no livro de Selva Guimarães Fonseca *Ser professor no Brasil* Campinas, SP: Papirus, 1997.

Katia Maria Abud: por Alexandra Lima da Silva e Marcelo Fronza, publicada na *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

Selva Guimarães: por Diogo da Silva Roiz, publicada na *Revista Tempos Históricos*, vol. 23, 2º semestre de 2019.

Recebido em 06/09/2023

Aprovado em 08/11/2023