

VENERA, Raquel Alvarenga Sena*
<https://orcid.org/0000-0001-7928-0030>

SILVA, Juliana Miranda da**
<https://orcid.org/0000-0001-9741-2041>

RESUMO: Este artigo traz uma proposição advinda de compreensões das Histórias de Vidas de Pesquisadoras/es do Ensino de História, coletadas em situação de pesquisa de História Oral. As Histórias de vidas selecionadas foram escolhidas no acervo empírico da pesquisa e privilegiou em um primeiro momento aquelas entrevistas que trouxeram memórias dos primeiros eventos científicos do grupo de pesquisadoras sobre o Ensino de História como campo de pesquisa, na década de 1990 que se desdobrou na criação da Associação Brasileira de Ensino de História, ABEH, e em um segundo momento, a análise se ampliou para os trechos que evidenciaram ações além da pesquisa e da universidade. As análises se fundamentaram nos conceitos de campo em Bourdieu (1980; 1989) e nas apostas epistemológicas observadas nas narrativas – vestígios da categoria cultura escolar. Defende a existência clara de um campo científico do Ensino de História, que se desdobrou do campo da História, em diálogo com o microcosmo da História ensinada e a aposta na escola como uma cultura própria (Monteiro, 2007; Bittencourt, 2008). Propõem atenção ao conceito de mundo social na caracterização de um campo (Bourdieu, 1992; Bertaux, 2016) do Ensino de História.

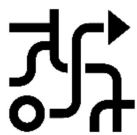
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; História Oral de vida; História da ciência.

ABSTRACT: This article presents a proposition based on understandings of the life histories of researchers in History Education, collected through oral history research. The selected life histories were drawn from the empirical archive of the study, initially focusing on interviews that recalled memories of the first scientific events involving this group of researchers in the 1990s events that eventually led to the creation of the Brazilian Association for History Education (ABEH). In a second phase, the analysis was expanded to include excerpts that highlighted actions beyond research and the university context. The analyses are grounded in Bourdieu's concept of field (1980; 1989) and in the epistemological perspectives observed in the narratives – traces of the school culture category. The text argues for the clear existence of a scientific field of History Teaching, which emerged from the broader field of History, in dialogue with the microcosm of taught History and the recognition of the school as a distinct cultural sphere (Monteiro, 2007; Bittencourt, 2008). It calls for attention to the concept of social world in characterizing a field (Bourdieu, 1992; Bertaux, 2016) of History Teaching.

KEYWORDS: History Education; Life Oral History; History of Science.

* Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, PPGPCS, e Curso de História, ambos da Univille. Pesquisadora do Laboratório de História Oral da Univille e líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)biografias.

** Pesquisadora Pós-doc do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, PPGPCS, da Univille. Co-orientadora de IC do Curso de História e do Laboratório de História Oral da Univille.



INTRODUÇÃO

Esta proposição advém da compreensão das memórias de pesquisadoras e pesquisadores do Ensino de História, coletadas em situação de pesquisa de História Oral. Trata-se da pesquisa intitulada “Histórias de vidas e memórias de Pesquisadoras/es do campo do Ensino de História”, que tem como objetivo coletar, organizar e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo dessas memórias¹. É desenvolvida por um coletivo de pesquisadores do Ensino de História, de todas as regiões do país, vinculados à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). O acervo produzido é acolhido pelo Museu da Pessoa (SP), pela própria ABEH e pelo Laboratório de História Oral da Univille (LHO).

A metodologia utilizada foi a História Oral de Vida, entendida como um conjunto de narrativas temáticas sobre a vida das pessoas entrevistadas, aprofundadas de acordo com os interesses da pesquisa (ALBERTI, 2004, p. 38). A investigação conta com um roteiro semiestruturado que privilegia a história de vida da/o entrevistada/o e sua atuação no Ensino de História em algum momento da trajetória. Esse roteiro funcionou como balizador para a condução das entrevistas, mas foi priorizada a liberdade narrativa das/os entrevistadas/os, com o máximo de espontaneidade possível. A intenção foi produzir fontes narrativas não apenas para contar a história do Ensino de História, mas também para compreender processos formativos e autoformativos, narrativas de identidade e como fontes para pesquisas diversas.

Vale destacar que, em função da pandemia da Covid-19 e da abrangência nacional da pesquisa, algumas entrevistas foram realizadas de forma remota. Houve atenção contínua da equipe de pesquisadores quanto ao uso dessa metodologia, e concordamos com a afirmação de Magalhães e Santhiago (2020) sobre a condução remota das entrevistas e a necessidade de que “sejam discutidas metodologicamente em termos de como elas impactaram o resultado do relato” (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2020, p. 15).

Essa foi a aposta: discutir os procedimentos metodológicos, registrá-los e compartilhá-los em uma espécie de manual orientador para a equipe (VENERA;

¹ Esta pesquisa recebeu fomento dos Editais de Chamada Pública FAPESC nº 38/2022 e 54/2022 e Fundo de Apoio a Pesquisa Univille, FAP.



ANDRADE, 2022, pp. 38-39), com um subtítulo específico para o tema: “Mediações e cuidados com as entrevistas presenciais ou no contexto de uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)”. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa foi registrado e discutido em seminários científicos, cujos resultados serão, aos poucos, também publicados. É importante registrar que, em função do acolhimento do acervo pelo Museu da Pessoa, os procedimentos metodológicos dialogaram com a Tecnologia Social da Memória (2009), metodologia utilizada pelo museu.

Por suposto, essas observações são apenas o contexto para este artigo, que se centra em compreender as narrativas das/os entrevistadas/os relacionadas ao conceito de campo. Vale registrar que entendemos o campo na perspectiva de Bourdieu (1980, 1989), que o concebe como uma categoria teórica delimitada pelos valores que lhe dão sustentação — valores simbólicos construídos na dinâmica social de um grupo.

Essas/es pesquisadoras/es iniciaram encontros acadêmicos com a finalidade de debater e discutir suas reflexões sobre o Ensino de História como pesquisa; por essa razão, adotamos aqui sua grafia com letras maiúsculas. Os registros desses encontros remetem a um ponto emergencial em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1993, e a um segundo, no Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1995 (CERRI; MARTINS, 1999). Desde então, sistematicamente, esse grupo de pesquisadoras/es — e as redes que dele se desdobraram — tem se reunido em eventos bianuais alternados, o ENPEH e o PERSPECTIVAS, para compartilhar epistemologias, validar e publicar suas produções de conhecimento.

Trata-se, portanto, de memórias de pesquisadoras/es, em sua maioria mulheres historiadoras, dissidentes no interior do campo da História. Dissidentes, porque rompem, em alguma medida, com o campo tradicional da História. A tese de Ilka Miglio Mesquita (2008) deu conta de flagrar a produção de práticas de memórias e identidades manifestadas e desenvolvidas coletivamente nos fóruns acadêmicos nacionais; de explicitar os sentidos de identidade docente protagonizados na pesquisa e na produção do conhecimento, difundidos nesses espaços institucionais acadêmicos. Essa produção analisa as atas da ANPUH e evidencia os conflitos em torno da emergência da ABEH, as resistências e os diálogos com o campo da



Educação. Vale lembrar que o primeiro Grupo de Trabalho da ANPUH com a palavra “Educação” — História da Educação — é de 1997 (GATTI JUNIOR, 2002), ou seja, o interesse de alguns historiadores pelo tema educacional é recente. O diálogo com os conhecimentos produzidos no campo da História da Educação está presente nas entrevistas realizadas nesta pesquisa e, por isso, este artigo acolhe essa evidência, uma vez que esses diálogos são balizadores dos valores que sustentam o campo do Ensino de História. Destaca-se, nesse sentido, a farta produção sobre a História das disciplinas escolares, como em Chevallard (1986), Chervel (1990) e Chartier (2005), e sua articulação com os conhecimentos das ciências de referência.

Neste artigo, optou-se por uma diferenciação teórica para a leitura do acervo. Embora a pesquisa se fundamente na metodologia da História Oral de Vida, é importante demarcar a diferença entre História de vida e Narrativas de vida. Concordamos com Bertaux (2016), em *Le Récit de vie*, ao afirmar que as duas categorias não são sinônimas. É importante destacar que, em francês, existe a palavra *narratif*, mas o autor utiliza, não sem intenção, o termo *récit*, com o sentido de “conto” ou “relato”. *Récit*, portanto, é um conceito oriundo da Sociologia e não equivale à *Histoire de vie*, conhecida no campo da História e tradicionalmente coletada como História Oral de Vida.

Embora o roteiro semiestruturado tenha direcionado uma compreensão da vida — o que as/os entrevistadas/os sabem sobre seus antepassados, pais, avós, sobrenome, origem, como era o mundo antes de seu nascimento, e como se deram infância, adolescência, juventude e os desafios atuais —, este artigo seleciona algumas narrativas (*récits*) no interior desse conjunto que compõe a História de vida da pessoa. Isso foi possível porque os encaminhamentos das entrevistas privilegiaram a espontaneidade dos relatos.

É importante destacar também que a História Oral de Vida foi a metodologia adotada com o objetivo de coletar, organizar e disponibilizar as entrevistas em um acervo acessível à pesquisa. Selecionamos trechos narrativos (*les récits*) das entrevistas, compreendidos à luz das orientações de Paul Ricoeur (2010). Concordamos com a evidência da relação direta entre tempo e narrativa, proposta pelo autor. Para captar essa compreensão nos enunciados das entrevistas, nos apoiamos em Ricoeur (2010, p. 103), segundo o qual “narrar já é ‘refletir sobre’ os



acontecimentos narrados”, o que evidencia que o gesto de enunciação requer um distanciamento em relação ao tempo vivido e relatado no momento da enunciação.

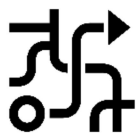
Ou seja, há uma relação direta entre tempo e narrativa. Nesse sentido, foi operacional para a análise compreender e diferenciar “os diversos níveis temporais provenientes da reflexividade do próprio ato configurante” (RICOEUR, 2010, p. 104).

Para tanto, este artigo está organizado em três subtítulos. O primeiro, intitulado “O campo, o mundo social e outras escolhas metodológicas”, apresenta os conceitos — campo e mundo social —, a categoria cultura escolar e a metodologia de compreensão das narrativas, conforme Ricoeur (2010). No subtítulo “O que as narrativas do Ensino de História nos contam?”, o texto propõe uma metacompreensão — ou seja, a compreensão sobre a compreensão das entrevistadas — sobre a experiência de investimento na criação de um campo acadêmico-científico para as pesquisas em Ensino de História. O texto apresenta indícios de que muitas ações narradas extrapolam o campo científico e localiza essa evidência na epistemologia da História da Educação, que aposta na escola como cultura autônoma e dinâmica. Essa constatação levou à proposição de atenção ao uso do conceito de “mundo social” em Bourdieu (2009) e Bertaux (2016). As Reflexões provisórias destacam a valorização da pesquisa narrativa, refletem sobre as compreensões empreendidas e salientam a importância do conceito de mundo social para o entendimento do campo do Ensino de História.

O CAMPO, O MUNDO SOCIAL E OUTRAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como anunciado na introdução, a pesquisa à qual este artigo está vinculado traz o conceito de “campo” em seu título. Esse uso se justifica pelas memórias pessoais, pela leitura, especialmente, da tese de Mesquita (2008), e por uma constatação: o tema já circulava nas rodas de conversa de pesquisadoras/es do Ensino de História. O uso do termo no título não foi casual, embora tenha partido de um saber considerado “óbvio” pelo grupo, tampouco foi ingênuo.

O entendimento conceitual de campo está fundamentado em Bourdieu (1980; 1989), que o define como uma categoria teórica delimitada pelos valores simbólicos que lhe dão sustentação. Tais valores são construídos na dinâmica social de um



grupo, em forma de jogo. Para o autor, o campo está sempre em relação com o que está fora dele e em concorrência entre os agentes em seu interior. Isso implica reconhecer, ao assumir um campo, a existência de relações de força, lutas por dominação, mas também de solidariedade e partilha. Mesquita (2008) já havia evidenciado essas relações de força no interior do campo da História, assim como as divergências conceituais quanto à formação do/a professor/a de História — ou seja, a luta simbólica em torno dos valores e critérios epistemológicos do campo.

Concordamos com Bourdieu (1989) quando afirma que as relações no interior do campo compõem um campo de poder, no qual grupos antagônicos — conservadores e inovadores — se enfrentam por meio de estratégias destinadas a conservar ou transformar as relações de força (BOURDIEU, 1989, p. 375). Esse conceito foi operacional na pesquisa. No entanto, ao longo das entrevistas e da escuta compreensiva, percebemos a necessidade de ampliar os estudos sobre o campo, articulando-o com os microcosmos do mundo social em que ele se constitui.

As narrativas das/os entrevistadas/os revelam vestígios de situações em que a experiência escolar foi decisiva para o interesse na pesquisa. Embora o foco desta análise esteja nas experiências na cultura acadêmica científica, estas se articulam à história da disciplina História ensinada na Educação Básica — ou seja, à cultura escolar. Tal dado reforça os apontamentos de Dominique Julia (2001), segundo os quais a compreensão da cultura escolar deve ser articulada ao conjunto de outras culturas contemporâneas. Nas palavras do autor:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Compreender as memórias do campo acadêmico do Ensino de História implica assumir essa articulação, que se evidencia tanto na intimidade com a cultura escolar quanto na vida política das entrevistadas. A produção bibliográfica no campo da História da Educação ofereceu importantes chaves de leitura para as narrativas,



especialmente os estudos que identificam as disciplinas escolares como lócus privilegiado da cultura escolar.

Anne-Marie Chartier (2005) destaca a intrínseca relação entre uma racionalidade ensinada e a hierarquia de sentidos culturais. Para ela, “o discurso teórico determina perfeitamente a hierarquia das importâncias e a ordem das razões: ciência dos espaços construídos” (CHARTIER, 2005, p. 23). Ainda que a autora reconheça a disjunção entre essa racionalidade e as práticas sociais — muitas vezes justificadas por lógicas inconscientes —, é justamente na tensão discursiva entre culturas diversas que se estabelecem as práticas docentes.

Nessa perspectiva, o saber científico confere legitimidade às disciplinas e atribui aos saberes escolares um status inferior. Historicamente, a escola tem sido concebida como espaço de recepção e reprodução do conhecimento externo, sendo sua eficácia medida pela capacidade de transposição. Yves Chevallard (1982), ao discutir essa prática de transposição didática, reconhece diversos agentes (educadores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias) como mediadores dos saberes acadêmicos. Para ele, uma “boa didática” deveria minimizar a distância entre produção científica e ensino, criando instrumentos adequados para sua tradução à escola.

Em contraponto, André Chervel (1990) defende a escola como lugar de produção de conhecimento próprio, no interior da cultura escolar. A história das disciplinas escolares reposiciona a escola como entidade epistemológica relativamente autônoma, centro das relações de poder simbólico e cultural. A hierarquização dos saberes tem conotações sociais e políticas mais amplas que os limites epistemológicos e impacta diretamente as concepções de escola, ensino, aprendizagem e docência.

A História do Ensino de História, por sua vez, evidencia a superação do modelado transposição didática. Circe Bittencourt (2008) identifica, nos currículos escolares, a presença insistente da racionalidade do tempo histórico linear — estruturado pelas “Idades” (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) — como um marcador hierárquico das culturas. Essa mesma racionalidade também se reproduz na formação inicial de professores de História (MONTEIRO, 2007).



Em defesa de outro modelo, Ana Maria Monteiro (2007, pp. 107–109), em diálogo com Moniot, propõe a “interpelação didática”: tratar a História como ciência de referência para a disciplina escolar, reconhecendo seus objetivos distintos. Para ela, há um “código disciplinar” que deve ser revisitado sempre que a dinâmica da cultura escolar o exigir — sendo a sala de aula o espaço onde essa interpelação se efetiva.

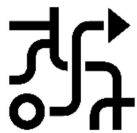
Essa articulação entre Ensino de História e cultura escolar foi decisiva para verticalizar o conceito de campo: não apenas em sua função de estrutura simbólica e relacional de poder, mas também como espaço de produção compartilhada de valores e epistemologias.

Dessa forma, ampliamos os estudos do conceito de campo em Bourdieu (1992), Becker (1986) e Bertaux (2016), estendendo o debate para os mundos sociais — setores de atividade compostos por todos os que deles participam, independentemente de sua posição hierárquica. Daniel Bertaux (2016) explica os mundos sociais a partir de três escalas: o macrocosmo global, o mesocosmo nacional e os microcosmos locais. Na perspectiva etnossociológica, as lógicas dos mesocosmos atuam dentro dos microcosmos.

No nosso caso, as entrevistas revelam um mundo social do Ensino de História composto por múltiplos microcosmos: escolas, salas de aula, políticas curriculares da Educação Básica, políticas de formação docente, o campo científico da História, o campo do Ensino de História, o campo da Educação, entre outros. Estudar apenas um deles implicaria o risco da supergeneralização. Para evitá-la, Bertaux (2016) defende a ampliação das fontes de informação e o uso das narrativas como instrumentos principais. Como afirma: “[...] les récits de vie apportent des informations d’une tout autre nature, et irremplaçables” (BERTAUX, 2016, p. 22).

Os campos são microcosmos relativamente autônomos no interior do mundo social, compostos por agentes que compartilham de um mesmo habitus. O campo corporifica o habitus que, por sua vez, constitui o campo (BOURDIEU, 1992, pp. 102–103).

Para compreender esse *habitus* — como “memória corporificada”, conforme Bergson (1999) —, foi útil diferenciar os tempos verbais nos enunciados das entrevistas, conforme propõe Ricoeur (2010). Enquanto as narrativas utilizam predominantemente os tempos passados (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que



perfeito ou, raramente, o prospectivo), o discurso tende ao tempo presente e futuro. Apesar de conectados, distinguir narrativa e discurso como conceitos distintos aguçou a escuta e ajudou a compreender o que foi dito e de que memória se trata.

Neste artigo, recortamos apenas as narrativas (récits), que evidenciaram os limites do conceito de campo (restrito às relações de força) para caracterizar práticas no Ensino de História. Essa discussão será desenvolvida no próximo subtítulo.

Essas foram algumas das categorias teóricas mobilizadas ao longo da pesquisa e que balizam este artigo. Para este momento, selecionamos cinco (5) das dez (10) entrevistas já transcritas e em fase de finalização no acervo. Essas entrevistas trazem narrativas sobre os primeiros investimentos na criação de um espaço de partilha das experiências de pesquisa em Ensino de História. Buscamos realizar uma metacompreensão dessas narrativas — isto é, compreender como as entrevistadas compreenderam aquela experiência.

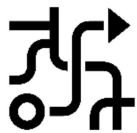
O QUE AS NARRATIVAS DE VIDA NOS CONTAM?

Tomamos como ponto de partida as narrativas relativas às primeiras experiências de produção e formação no Ensino de História, como evidência de que já havia, naquele momento, um interesse em sistematizar conhecimentos sobre a escola no interior do campo da História. Um marco relevante é a defesa da tese da professora Selva Guimarães, intitulada “O ensino de História: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública”, apresentada em 1985, no Programa de Pós

Graduação em História Social da USP, sob orientação do professor Marcos Silva. Trata-se da primeira tese cuja temática central foi o Ensino de História no âmbito do campo historiográfico.

O que sabemos, pelas narrativas das entrevistadas, é que a tese da professora Selva foi considerada, à época, uma raridade no campo da História.

Meu projeto foi aprovado, em Ensino de História, com o Marcos Silva [...] alguns colegas falaram, olha, pode ser que não aceite. Eu falei, não, mas eu não queria ir para a Educação, eu queria ir para a História, porque eu quero complementar a minha formação na História. Eu quero fazer História. E aceitou, graças a Deus. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, pp. 31-32)



Não era comum — e ainda não é, salvo raras exceções — a produção acadêmica e científica em Ensino de História no campo da História. Existia uma incerteza quanto à legitimidade desse objeto de pesquisa. A professora Selva Guimarães relata: “Mas eu fiquei assim, temerosa. Mas o Marcos Silva teve interesse no meu projeto. Eu não o conhecia pessoalmente. Eu o conheci na banca de entrevista lá” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 34).

A tese da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, defendida quase uma década depois, também se insere nesse conjunto de exceções. Nas palavras da professora Selva: “Ela foi orientada de Emília Viotti, a dissertação dela foi em História” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 32).

No doutorado, a professora Circe foi orientada por Raquel Glezer e defendeu, em 1993, no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, a tese intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”. Ainda assim, segundo a memória da professora Selva, o vínculo afetivo e intelectual com a professora Emília Viotti parece ter sido marcante, sendo rememorado de forma entrelaçada à trajetória da professora Circe.

Essas narrativas revelam a emergência de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores no interior da ANPUH — e, portanto, no campo da História — que compartilhava um objeto de estudo distinto daquele predominante entre os historiadores: o Ensino de História. A presença desse objeto distinto pode indicar a constituição de *habitus* diferenciados, o que implica a produção de critérios e valores próprios, em descompasso com aqueles dominantes no campo.

É importante lembrar, com Bourdieu (1984, p. 135), que um campo se constitui em torno de objetos universalizáveis, ou seja, reconhecidos e legitimados por seus agentes. Nas narrativas analisadas, observa-se que o Ensino de História começou a se delinear como objeto de pesquisa, embora não tenha sido validado amplamente. Ao contrário, tratava-se de um objeto reconhecido e partilhado apenas por um grupo específico. A professora Selva sintetiza esse momento ao afirmar: “Desde oitenta e oito, esse objeto [ensino] vai se transformar num objeto de um campo. Então, graças a esse objeto e a essa aventura de vida, esse objeto se transformou num campo de estudo” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 35).



O habitus que estrutura o campo se materializa nos próprios corpos das/os agentes em ação — em práticas sociais que geram efeitos e desdobramentos. No entanto, como alerta Bourdieu (1984), é um equívoco interpretar o valor de um produto apenas a partir das condições de sua produção. Assim, não se deve afirmar que as primeiras teses e publicações em Ensino de História foram significativas unicamente por terem sido produzidas no interior do campo da História ou por representarem uma exceção.

Mais relevante do que as condições de sua produção é o processo coletivo de construção de uma comunidade epistêmica emergente, como enfatiza a professora Circe. Em seu depoimento, ela destaca o papel das trocas e aprendizados nessa comunidade em formação, reconhecendo a prática na escola como lócus privilegiado de elaboração dos problemas de pesquisa.

[...] a própria Emília [Viotti], por exemplo, ela sempre me incentivou a fazer essa pesquisa na área de ensino, porque ela foi professora do Colégio de Aplicação, ela tem textos sobre o Ensino de História, ela escrevia sobre o Ensino de História, o uso de documentos na sala de aula, antes dela ser professora da, do departamento de História. Então, são professores que tem uma vivência, com a área de ensino, que se tornam historiadores e vão participar da ANPUH. (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU 2022, p. 78)

Seus habitus, forjados nas experiências concretas em sala de aula, destoaram dos valores e práticas universalizáveis do campo da História, tais como: orientar teses e dissertações na área de Ensino de História — como faziam o professor Marcos Silva, a professora Raquel Glezer e a professora Emília Viotti —, propor a criação de Grupos de Trabalho sobre Ensino de História no interior da ANPUH, ou ainda organizar eventos acadêmico-científicos voltados a essa temática, que inicialmente se desenvolvia à margem das agendas consagradas do campo.

Essas práticas, inicialmente periféricas, apontam para a constituição de um subcampo ou, no mínimo, de uma clivagem interna no campo da História, marcada pela incorporação da experiência docente como elemento estruturante da trajetória acadêmica. Algumas das entrevistadas destacam justamente a atuação como professoras na Educação Básica como um diferencial na sua formação intelectual e na constituição de seus objetos de pesquisa. É o caso da professora Joana Neves,



que identifica sua vivência como docente na rede básica de ensino como elemento formador decisivo para sua trajetória como pesquisadora.

Olha, a minha relação com a Educação Básica me definiu profissionalmente. [...] Eu diria que toda pedagogia com a qual eu me relacionei, todas as questões de ensino que eu tive a oportunidade de discutir e elaborar, têm a ver com meu trabalho vocacional, que era um trabalho feito na Educação Básica (NEVES; ANDRADE; SILVA 2022, p. 16)

Observou-se que as compreensões sobre as concepções de Educação e de História, expressas nas narrativas, estavam também profundamente imbricadas com o campo da militância política. Para várias dessas agentes, o Ensino de História representou uma aposta política, assumida como prática intelectual e compromisso ético. A professora Silma, por exemplo, afirma que suas inquietações de pesquisa emergiram diretamente das experiências em sala de aula, mas também relata as tensões e relações de força que atravessavam o campo político. Em sua narrativa, evidencia-se a complexidade da cultura escolar, tal como já apontado por Dominique Julia (2001), ao destacar que as culturas escolares não são homogêneas, mas sim espaços em que diferentes culturas se interconectam, se confrontam e se retroalimentam. Nas palavras da professora Silma:

[...] um grande debate em torno da luta pelo fim da ditadura militar. Então, os professores de História acabaram se envolvendo muito, mas a gente tanto se envolveu no campo da discussão política, da luta pelo fim da ditadura militar, como também nós nos envolvemos na discussão bastante profunda sobre a necessidade das mudanças na educação. Queríamos uma transformação na educação brasileira. (NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI, 2022, p. 21)

Outro relato da professora Selva mostra como os embates sobre as políticas de currículo eram protagonizados por elas em diálogo com o campo da política. No caso específico do estado de Minas Gerais, ela diz:

E o grupo que fez a reforma curricular era um grupo marxista ortodoxo. Aqui, era o pessoal do partidão. E fizeram só organizado pelos meios de produção. Isso deu muita briga aqui também. Nós queríamos rever, rever, e aí o Laboratório de Ensino de História, que já eram outros colegas que estavam lá, teve uma luta muito bacana, muito boa também para rever a proposta, a mudança curricular de história (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 21)



As entrevistadas lembraram da atuação da professora Circe Bittencourt na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja discussão inicial ocorreu no interior do grupo de pesquisadoras/es que investigava o Ensino de História: “[...] E é nesse evento, por exemplo, que surge a primeira discussão dos parâmetros curriculares nacionais, que depois a professora Circe vai coordenar em Brasília” (SILVA; VENERA; VENERA, 2022, p. 38). As conexões estabelecidas por essas/es pesquisadoras/es, embora não estivessem completamente dissociadas dos valores compartilhados na Teoria da História — como a concepção de uma História voltada para a libertação dos sujeitos e com função social no cotidiano —, produziam *habitus* progressivamente incompatíveis com os dos demais agentes atuantes no campo da História. A partir de suas práticas, essas/es pesquisadoras/es elaboraram uma epistemologia própria, sustentada por experiências pedagógicas, políticas e acadêmicas que tensionavam os valores hegemônicos no campo.

Nesse contexto, a professora Joana Neves recorda a criação do Grupo de Trabalho “Educação e Ensino de História”, no âmbito da ANPUH, como uma forma de instituir um espaço de partilha e reconhecimento coletivo. Tal grupo representou uma tentativa concreta de afirmar e consolidar o Ensino de História como campo legítimo de investigação no interior da historiografia.

Nós criamos, dentro da ANPUH, um GT de ensino de história. Um grupo de trabalho sobre o ensino de história, o GTPE, núcleo de trabalho de pesquisa e ensino de história. Começou com a Circe, Elza trabalhava muito, a Déa, a Raquel Gleizer, a Kátia Abud, eu a Ernesta Zamboni, nos integramos neste grupo, que se destinava a discutir e pesquisar o ensino de história dentro da ANPUH (NEVES; ANDRADE; SILVA, 2022, p. 28).

Um grupo de pesquisadoras tensionava o campo da História ao reivindicar espaços de discussão e a inclusão da temática do Ensino de História como objeto legítimo de pesquisa. As narrativas das/os entrevistadas/os evidenciam a formação de uma significativa rede de pesquisadoras/es, cuja constituição foi sendo mencionada por diferentes participantes. A professora Silma (2022, p. 13) relata seu ingresso nesse campo, descrevendo como passou a conhecer seus pares e dando dimensão de como essa rede se expandia por meio de orientações acadêmicas, participação em bancas e colaborações institucionais.



nas minhas pesquisas, eu acabei descobrindo algumas pessoas que já trabalhavam com o Ensino de História. Conheci a Kátia Abud, Ernesta Zamboni, que foi minha orientadora, o Marcos Silva, enfim. Conheci o pessoal desse campo. E convidei Ernesta para minha banca (NUNES; ANDRADE; SILVA; NICOLINI, 2022, p. 13).

A professora Selva relembra a partilha das poucas bibliografias disponíveis sobre o Ensino de História, que circulavam entre os integrantes dessa rede ainda em formação: “tinha a bibliografia. A bibliografia tinha o Repensando a História, tinha a Elza Nadai, Déia Fenelon, tinha muita coisa da Elza Nadai e Déia Fenelon” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 28). A professora Joana Neves (2022) confirma a centralidade dessas mesmas referências, demonstrando o compartilhamento de um repertório teórico comum entre os pesquisadores que compunham essa rede emergente.

Selva Guimarães, que é assim, de uma importância fundamental na discussão do Ensino de História. E num certo sentido foi implantado pela Elza Nadai, a preocupação com o ensino de história como uma área de pesquisa. Uma área que tem temática, que é objeto de pesquisa, que foi a Elza Nadai, quando era professora de prática de ensino de história na USP, num seminário ela estabeleceu isso. Muito seguida pelo trabalho da Circe Bittencourt, que é alguém muito importante nessa área. A Kátia Abud, a Raquel Gleizer, que o... como é o nome do rapaz, meu Deus? Dantas? Não, olha, outro dia eu vi o nome dele é... um professor da USP também, que era dedicado ao ensino, à questão do ensino. (NEVES; ANDRADE; SILVA, 2022, p.13)

Ao assumirmos o conceito de campo, partimos do pressuposto de que encontraríamos relações de força e lutas simbólicas, conforme já indicado no subtítulo anterior. Mesquita (2008) havia evidenciado essas disputas no interior do campo da História, destacando suas divergências conceituais e os critérios epistemológicos em disputa. E, em alguma medida, essa hipótese se confirmou. A professora Circe relata os espaços que foram sendo abertos no campo da História, seja por meio da aceitação de algumas teses — como a dela e a da professora Selva —, seja pelas publicações apoiadas pela ANPUH. Tratava-se do jogo sendo jogado dentro do campo, com todas as características descritas por Bourdieu. No caso da professora Circe, percebemos sua defesa da presença do Ensino de História no interior do campo da História: “mas os historiadores, eles têm que estar junto com a gente. E a ANPUH favorecia esse encontro” (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU, 2022, p. 106).



Ela fala desse jogo simbólico travado no interior do campo, onde havia espaço para o exercício das relações de poder — ainda que por vezes antagônicas — sustentado por critérios científicos compartilhados e por espaços de partilha. Observa-se que havia uma produção epistemológica sendo construída em torno do Ensino de História: “Eu lembro que o Marcos Silva organizou aquele [livro] Repensar, acho que chamava, Repensando História, não sei, uma das primeiras obras assim que vai falar de Ensino de História produzida pela ANPUH” (BITTENCOURT et al., 2022, p. 78).

Esse fenômeno, no entanto, não se restringia à ANPUH-SP; ele se expandia também na ANPUH-RJ. Cabe lembrar que a centralidade do Ensino de História na região Sudeste era compatível com uma tendência mais ampla da produção científica nacional, ainda que com algumas exceções notáveis, como o caso da Universidade de Brasília (UnB).

[...] e no Rio de Janeiro também, que vai, não sei se é, a ANPUH no Rio de Janeiro não sei se ela era muito ligada ao ensino, a de São Paulo sempre foi muito ligada, mais do que eu acho que, inicialmente, não é. [...] Ah, chama Histórias do ensino de História no Brasil, do Ilmar Rohloff. O Ilmar foi uma pessoa muito importante também para o ensino, nesses primórdios do ensino de história no Rio de Janeiro. Então, aí essas ANPUH's, de qualquer maneira, ajudavam na produção desses primeiros livros da área de ensino, primeiras produções da área de ensino, eles divulgavam tanto na publicação da revista, na revista de História. E as ANPUH's nesse momento elas foram importantes nesse processo de divulgação. Ah... e, eu me lembro, quando eu comecei a fazer, por exemplo, a questão dos eventos. (BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU 2022, 2022, p. 78).

Para Bourdieu, todos os agentes atuantes em um campo partilham interesses fundamentais em comum, e a luta entre eles é balizada por uma concordância implícita sobre o que merece ser disputado — ainda que atuem como antagonistas.

No entanto, o que compreendemos a partir das narrativas analisadas é que, para além das posições antagônicas, as trocas de solidariedade e partilha foram se esgarçando à medida que determinados habitus deixaram de ser possíveis de serem praticados, justamente quando a rede de pesquisadoras crescia e se fortalecia. O diálogo passou a se mostrar mais fecundo no campo da Educação, especialmente com os agentes da História da Educação – notadamente aqueles comprometidos com



a valorização da cultura escolar e com o reconhecimento do protagonismo das disciplinas escolares no interior dessa cultura.

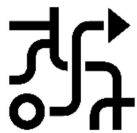
Esse valor simbólico tornou-se inegociável dentro do campo da História, revelando um antagonismo estrutural que acabou por inviabilizar o diálogo entre os antigos agentes – tradicionalmente vinculados aos Departamentos de Educação das universidades – e os novos, que se multiplicavam como ex-orientandos e egressos dos Programas de Pós-Graduação no campo da Educação.

Essa rede em expansão no campo da Educação é mencionada nas narrativas da professora Selva:

[...] em todas as Faculdades de Educação, em quase todas, nós tínhamos núcleos muito fortes de... Nós começamos a constituir isso nas Faculdades de Educação. Então, você tinha o pessoal da UFF, você tinha da Faculdade de Educação da USP [...] As características do pessoal que foi entrando de concurso na Faculdade de Educação da USP, na Unicamp, nós tínhamos um núcleo forte na Unicamp, que veio com a Dulce, com a Ernesta, com a Carolina. Aí depois veio o pessoal Paraná, com a Dolinha e com a Tânia, em Londrina, em Ijuí, Rio Grande do Sul. Então, os programas de pós-graduação na Educação começaram a instituir grupos de pesquisa, e a maioria dos pesquisadores, em Ensino de História, foi formada na Educação. [...] Por pessoas, no Rio de Janeiro, a Ana Monteiro, a UFF, o pessoal da UFF. Com raras exceções, nós tínhamos pessoas da História que trabalhavam nos departamentos de História. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61)

Diferentemente das professoras Circe Bittencourt, Emília Viotti, Déa Fenelon, e dos professores Marcos Silva e Raquel Glezer, por exemplo, a professora Selva Guimarães já se efetivou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no campo da Educação, assim como Ernesta Zamboni, Maria Carolina Galzerano, entre outras. Embora as leituras, os estudos e as reflexões dessas pesquisadoras mantivessem vínculos epistemológicos com o campo da História — como se depreende de seus relatos — havia, da parte delas, uma intenção clara de permanecerem no campo da História. Contudo, as demandas e especificidades de seu objeto de pesquisa — o Ensino de História — as impeliam a estabelecer diálogos mais profícuos com o campo da Educação, como afirmou a professora Selva ao relatar a partilha de leituras oriundas da História da Educação.

Tratava-se de historiadoras e historiadores que se reconheciam nas mesmas tensões presentes no campo: o não reconhecimento do objeto de pesquisa e os



espaços restritos de partilha, diálogo e publicação. Selva rememora: “O Marcos morou na França e estudou na França um ano, dois anos, assim como a Circe também foi para a França. A Circe foi para a França, trouxe todas essas leituras de Chervel, Chevallard para nós aqui da Educação” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61).

É na valorização da cultura escolar que parece emergir o Ensino de História como um campo de pesquisa específico. Esse aspecto constitui um ponto de atrito central na possível consolidação do Ensino de História como campo científico autônomo, uma vez que revela um desacordo estrutural em relação aos *habitus* predominantes no campo da História.

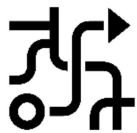
A defesa do protagonismo do Ensino de História aparece como um consenso nas entrevistas realizadas e é interpretada como um ponto de dissonância em relação aos *habitus* hegemônicos da História. Compreendemos que as disposições engendradas entre os agentes — dado o dinamismo do campo — provocaram efeitos de deslocamento (*hystérésis*) e uma crescente incompatibilidade na partilha mínima de *habitus*, em relação ao momento histórico das posições no campo (BOURDIEU, 1984, p. 135).

Constata-se, nas narrativas, um entendimento de que há uma espécie de “retardo” do campo da História em absorver investigações voltadas às demandas da cultura escolar — microcosmo em que atua a maior parte dos egressos dos cursos de História no Brasil, e articulado ao mesocosmo das políticas públicas.

Algumas entrevistas trazem trechos bastante explícitos sobre a forma como essas agentes compreendem a configuração do campo da História. A professora Silma afirma:

[...] embora a ANPUH não tivesse ainda, ela não tinha uma preocupação específica com o ensino de História. [...] Eu nem falava em pesquisa ainda, porque na minha formação acadêmica, formação de professora de História, não tinha essa conversa de formar pesquisador (NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI, 2022, p. 21).

Nas palavras da professora Selva, ainda que tivesse apostado a formação no campo da História, atuou profissionalmente sempre no campo da Educação: “A História nunca deu espaço para a Educação. Tanto que naquele famoso livro,



Domínios da História, não tem Educação e nem Ensino. E a Educação abriu espaço para o Ensino de História” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 57).

O professor Marcos Silva (SILVA; VENERA; VENERA, 2022, p. 12) lembrou que a ANPUH pouco se abriu para a inclusão dos professores de História da Educação Básica:

Os professores da rede podiam assistir aos encontros, mas não podiam apresentar trabalhos de pesquisa. Havia uma discussão dentro da associação, a principal liderança dessa discussão era a Déa Fenelon, no sentido de que a associação devia mudar os estatutos e aceitar os professores da rede como... como sócios, membros, com direito a apresentar comunicações de pesquisa.

Nossa compreensão aponta para a evidência de pontos inegociáveis para esse grupo de pesquisadoras: a valorização da cultura escolar em detrimento da hierarquia entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os saberes produzidos na escola; a permanência da transposição didática como um antigo habitus, mantido por efeito de *hystéresis*; e a constante e vigilante atuação política, especialmente em sua dimensão mesocósmica. Esses elementos tensionaram o campo da História em momentos chave — como quando pesquisadores da área se propuseram a elaborar currículos escolares sem terem previamente investigado o Ensino de História como objeto, como no caso da Proposta Curricular de São Paulo, produzida por historiadores da Unicamp. Tal proposta foi organizada com base em uma linearidade temporal e na lógica quadripartida de tradição francesa, já amplamente refutada pelas pesquisas no campo do Ensino de História.

Outro exemplo foi a atuação da ANPUH, em 2002, ao apresentar uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores em contraposição àquela apresentada anteriormente pelo MEC, a qual propunha a separação entre as habilitações de Licenciatura e Bacharelado e “não mencionava a palavra docência em nenhum momento [...] Porque o que nós temos? Uma diretriz conteudista” (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 60). Ainda que os fundamentos da Teoria da História refutem, em princípio, a linearidade do tempo histórico, esses argumentos não orientaram de modo significativo a ação político-pedagógica dessas políticas curriculares.

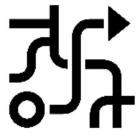


Ao contrário, foram as experiências dessas/es agentes no contexto escolar, na militância política e nas produções bibliográficas no campo da História da Educação que conferiram complexidade tanto ao conhecimento histórico consolidado quanto às respostas possíveis aos desafios contemporâneos. Tais experiências também impulsionaram criações experimentais em torno das melhorias curriculares para o Ensino de História. Percebe-se, nesse processo, um distanciamento crescente em relação àquilo que o campo da História reconhecia como digno de disputa.

A professora Selva pondera que o avanço do Ensino de História dentro do campo da História, ainda que de forma parcial, pode ser atribuído à criação dos Programas de Pós-Graduação Profissionais (como o ProfHistória), mesmo que estes não integrem o *stricto sensu* acadêmico tradicional. Ela também destaca a relevância das agentes formadas nos PPGs em Educação que, hoje, constroem parcerias substantivas no campo da História, reafirmando o protagonismo do Ensino de História e sua legitimidade como objeto científico próprio.

[...] nós tivemos, nas Faculdades de Educação, na década de oitenta e noventa, a formação desses grupos. E estes grupos formaram uma geração de pesquisadores, que hoje são formadores. O que impulsionou a pesquisa em Ensino de História nos Departamentos de História? Está impulsionando. O ProfHistória é um divisor de águas. [...] Acho que o GT da ANPUH, de Ensino de História, contribuiu muito. [...] Mas, quem passou e quem formou pesquisadores de Ensino de História nos anos oitenta e noventa foi a Educação. (FONSECA; ANDRADE; VENERA, 2022, p. 61)

Por todas as evidências apresentadas, propomos compreender o Ensino de História no Brasil como um mundo social. Nesse mundo, é possível identificar um mesocosmo representado pelas políticas curriculares, diretrizes de formação, debates públicos e legislações específicas. Em especial, o campo da Pesquisa em Ensino de História se configura como um microcosmo particular, que se inter-relaciona com outros microcosmos – especialmente com o da escola, com a vida política e até com o próprio campo disciplinar da História.



Reflexões provisórias

Concordamos com a afirmação de Bertaux (2016) de que as narrativas de vida são fontes essenciais para a investigação de um mundo social. Essas narrativas revelam detalhes, tensões e compreensões singulares construídas pelos próprios protagonistas sobre suas trajetórias e experiências. Não se trata, evidentemente, de tomar esses testemunhos como verdades absolutas ou conferir-lhes um valor testemunhal incontestável; antes, reconhecemos que essas fontes oferecem à investigação indícios e interpretações que dificilmente seriam acessadas por outros meios.

Assim, a pesquisa que sustenta este artigo indicou alguns caminhos de compreensão que aqui reunimos, embora não se esgote em si mesma. Ao ser compartilhada em acervos como o do Museu da Pessoa (SP), da ABEH e do Laboratório de História Oral (LHO/Univille), torna-se pública e acessível, permitindo que esse conjunto de memórias contribua para a elucidação de aspectos ainda pouco explorados da História do Ensino de História no Brasil.

As narrativas analisadas revelam avanços significativos nas pesquisas que articulam o Ensino de História às práticas pedagógicas concretas de suas agentes. Destacam, ainda, a centralidade da escola como um espaço de produção de saber – com uma cultura própria –, e não apenas como um lócus de aplicação dos conhecimentos científicos produzidos na universidade. É nessa prática cotidiana que se delinea uma epistemologia do campo da pesquisa em Ensino de História: uma epistemologia que só pode existir em movimento, retroalimentada pelo diálogo entre os sujeitos dos três microcosmos que a compõem – a escola, a pesquisa e a política.

Com isso, afirmamos que a pesquisa em Ensino de História deve sim ser reconhecida como um campo, mas compreendido dentro dessa dinâmica mais ampla, que ultrapassa os limites dos laboratórios e gabinetes universitários. Trata-se de um campo que existe e se constitui no interior de um mundo social, no qual a produção de conhecimento se dá em interações orgânicas com os contextos da prática escolar e da política educacional.

Esse modo de fazer pesquisa – indissociável da prática docente – se apresenta quase amalgamado a um universo que não é exclusivamente científico. Em outras



palavras, ele reforça a concepção de escola não como lugar de aplicação do saber acadêmico, tampouco como mero objeto de investigação, mas como uma cultura viva, que produz um tipo de conhecimento próprio: o conhecimento histórico escolar. Esse, por sua vez, exige a formação de professoras e professores com identidades profissionais específicas e distintas da formação voltada ao bacharelado em História.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. BERTAUX, Daniel. Le récit de vie. 4. ed. Paris: Dunod, 2016.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEVENISTE, Émile. Les relations du temps dans le verbe français - Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard, 1966.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Le sens pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. La noblesse d'état, grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: Xavier, Libânia Nacif; Carvalho, Marta Maria Chagas de; Mendonça, Ana Waleska; Cunha, Jorge Luiz. Escola, Cultura e Saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Pourquoi la Transposition Didactique? Communication au IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy, 1982. Disponível em:



http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em: 09/04/2025.

GATTI, Junior. Décio. Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. São Paulo: Autores Associados, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 263fl. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Museu da Pessoa. Tecnologia Social da Memória - para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. São Paulo: Museu da Pessoa, 2009.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. A configuração do tempo na narrativa de ficção. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. Anos 90, Porto Alegre, v. 27, 2020.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; ANDRADE, Juliana Alves de. A busca do outro e de nós: um projeto de história oral para o campo do ensino de história. Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.



FONTES

BITTENCOURT; ANDRADE; WANDERLEY; CAVALCANTI; NICOLAU. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Aldry Pereira Chaves e Juliana Miranda da Silva, 2023], Mediação Google Meet, 2022.

FONSECA; ANDRADE; VENERA. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Aldry Pereira Chaves e Juliana Miranda da Silva, 2024], Mediação Google Meet, 2022.

NEVES; ANDRADE; SILVA. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Lara Kermily Moraes Barbosa e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, 2023], Mediação Google Meet, 2022.

NUNES; ANDRADE, SILVA; NICOLINI. Entrevista de História Oral. [Transcrição e conferência Juliana Miranda da Silva e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, 2024], Mediação Google Meet, 2022.

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 03/09/2025