



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1055

UM MUNDO NOVO: A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE HISTORIADORAS BRASILEIRAS (1960-1970)

Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik
(Doutoranda em História - Universidade Federal do Paraná)

Resumo. O ingresso em universidades públicas a partir da década de 1960 tornou-se uma realidade concreta e mais abrangente para muitas mulheres que desejavam realizar o ensino superior no Brasil. Esse processo significava inserir-se num espaço público, misto, fora do restrito controle moral imposto pela religião e pelas famílias, no qual as mulheres estariam expostas à influência de um ambiente intelectual, laico e à convivência com jovens de origens sociais e culturais diferentes. A partir desse cenário, o objetivo deste trabalho é problematizar a trajetória acadêmica de uma geração de historiadoras universitárias brasileiras da USP, UFRJ, UFF, Unicamp, UFSC e UFPR, que ingressaram nos cursos de História no final da década de 1960 e início de 1970. As múltiplas experiências vividas no curso superior em História foram marcadas por novas descobertas, desafios, redes de sociabilidade, visões de mundo e possibilidades reais de ingresso no mercado de trabalho que afetaram definitivamente a trajetória de vida dessas mulheres. Tais experiências são narradas por meio de depoimentos e entrevistas baseadas pela metodologia da História Oral, cujo principal destaque que oferecemos a esta análise diz respeito ao papel da memória na reconstituição da trajetória de vida e acadêmica das historiadoras em questão. Ao final de 16 entrevistas realizadas entre 2013 e 2105, conclui-se que as relações de gênero constituem um elemento de fundamental importância para se compreender as primeiras vivências no espaço universitário e os rumos tomados posteriormente na vida profissional acadêmica.

Palavras-chave: historiadoras; trajetória; gênero; universidade.

Financiamento: Bolsista Capes.

As reflexões que serão discutidas aqui são decorrentes da minha pesquisa de doutorado que tem como objetivo investigar as trajetórias profissionais e de vida da primeira e segunda geração de historiadoras brasileiras, de 1934 a 1990. Para tanto, as categorias analíticas como gênero, classe e geração foram eleitas a fim de permitir uma reflexão acerca de tais trajetórias, marcando

diferenças e aproximações entre elas no interior do espaço universitário e da profissionalização da historiadora brasileira. Para investigar as trajetórias profissionais e de vida das historiadoras brasileiras da primeira geração (1934-1970), recorri à leitura de fontes primárias como entrevistas já concedidas a outras historiadoras e periódicos, depoimentos, memoriais, homenagens, obras publicadas, relatórios de Departamentos de Curso e currículos. Quanto à segunda geração (1970-1990) – objeto de análise específico deste artigo – além das fontes citadas, recorri sobretudo a entrevistas que tenho realizado com elas desde 2013. Laura de Mello e Souza (USP), Leila Mezan Algranti (UNICAMP), Maria Ligia Coelho Prado (USP), Magali Gouveia Engel (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Oksana Boruszenko (UFPR), Ana Maria Burmester (UFPR), Joana Maria Pedro (UFSC), Ismênia Martins de Lima (UFF), Suely Gomes Costa (UFF), Maria Luiza Marcílio (USP), Maria Helena Rolim Capelato (USP), Aidyl de Carvalho Preis (UFF), Rachel Soihet (UFF), Maria Ignês Mancini de Boni (UFPR) e Helena Isabel Mueller (UFF, UEPG) foram algumas das entrevistadas até este momento. O objetivo, portanto, de realizar essas entrevistas foi o de registrar a vida, o pensamento, as experiências universitárias e as práticas profissionais de mulheres que trabalharam por seus contemporâneos e por nós.

É importante salientar que o roteiro de perguntas contém temas relativos à vida pessoal, e por isso foi tomada a decisão em comum acordo com elas de não evidenciar seus nomes nas pesquisas. Exemplo disso é quando se percebe o casamento e a maternidade como espaço de negociação ou que os efeitos da vida profissional na universidade impactaram as formas de conduzir a maternidade ou os laços sociais com familiares. Para não perder o vasto material fornecido e em substituição aos seus nomes, utilizarei as alcunhas de musas gregas e outras divindades mitológicas como pseudônimos.¹ São elas: Urânia, Clio, Euterpe, Erato, Polímnia, Calíope, Melpômene, Tália, Terpsícore, Belona, Ceres, Cibele, Concórdia, Juno e Lares.

E por que utilizar a História Oral para esse fim? A análise minuciosa dos memoriais, entrevistas já concedidas a periódicos, currículo Lattes e avaliação

¹ Atribui-se menor importância à identificação da informante, que ao conhecimento de sua posição na estrutura socioeconômica, de sua inserção em diferentes grupos e coletividades, que influiriam de modo determinante na sua maneira de ser, viver, pensar e julgar (Lang, 1996, p. 43-44).

de suas obras e incursões na historiografia não seria o suficiente para abordar suas trajetórias acadêmicas profissionais? A resposta é decisivamente não, uma vez que só é possível saber e compreender as decisões, os desafios enfrentados, as soluções propostas para os problemas que surgiram, entre outras coisas relacionadas às “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), por meio dos relatos orais que foram compartilhados nestes últimos dois anos. Incluem-se nesse contexto as próprias questões pessoais, familiares, subjetivas e afetivas que estão atreladas e muitas vezes constituem a base fundadora de suas trajetórias acadêmicas. As experiências como alunas nas universidades, a profissionalização no espaço universitário, o amadurecimento intelectual e suas histórias pessoais são linhas que correm em paralelo, ora cruzando-se ora afastando-se. Exemplo disso é quando associam cada episódio acadêmico ou profissional com alguma marca da vida pessoal: o casamento, os filhos, a maternidade, enfim, a família de modo geral são elos inseparáveis e elementos constitutivos de cada etapa superada na vida universitária. Eis o aparecimento de uma memória associativa, que serve como referência e ponto de apoio para os acontecimentos vividos na universidade.

Para pensarmos sobre as experiências que elas tiveram na universidade, defini dois momentos importantes que foram relatados nas entrevistas: o primeiro trata os motivos principais que as levaram a realizar um curso superior, e em especial História, e o segundo refere-se às memórias dos primeiros anos do curso, os professores, colegas e os principais fatos que marcaram suas vivências como alunas de graduação. A partir de uma sólida formação que tiveram no ensino ginasial e secundário, as historiadoras em questão optaram pela área das Ciências Humanas. Aquelas que pertenciam a uma família que tinha boas condições econômicas, realizaram o Curso Clássico em colégios particulares – laicos ou dirigidos por freiras – e relatam que tiveram disciplinas como Literatura, Inglês, Lógica, Filosofia, História, Francês, Português e, em alguns casos, Italiano. Não seria incorreto dizer que os respectivos ensinamentos auxiliaram no processo de decisão em fazer vestibular para o curso de História, além de constituir uma base intelectual que foi fundamental para o desempenho delas nos primeiros anos da faculdade. No entanto, muitas delas relatam que tiveram dúvidas se prestariam vestibular para História, Letras, Jornalismo, Serviço Social ou Ciências Sociais. Mas a

História acabou sendo a opção eleita, mesmo não sabendo conscientemente o porquê. Muitas das justificativas giraram em torno de querer “entender o mundo e a sociedade”, “compreender o presente e as diferenças sociais”, “tornar-se uma erudita”, e até mesmo “salvar a humanidade”. Mas de todo modo, não havia por parte delas qualquer tipo de propósito ideológico que as conduzissem a fazer o curso de História.

No entanto, também há casos em que elas tiveram amplo interesse pela área de Exatas e Biológicas e inclusive chegaram a cursar o Técnico ou Científico, apesar de não serem encorajadas a enveredar suas carreiras nessas áreas, principalmente se manifestassem dificuldades em disciplinas como Matemática e Física, ou simplesmente, se não houvesse tais cursos superiores onde residiam. Na cidade onde Clio morava, por exemplo, não existiam cursos além Geografia, História, Direito e Pedagogia. Até seria possível para sua família investir seus estudos em outra cidade, mas era uma prática direcionada apenas para os homens da casa. Ela conta que *“adoraria se fosse Matemática. Mas a minha família não tinha recursos para me mandar para fora, e naquela época eles investiam mais nos meninos”*. Não era incomum que a família e os professores das escolas onde estudavam deixassem de incentivar a realização de cursos afastados da área de Comunicação e Ciências Humanas. Nesse sentido, é necessário refletirmos o importante papel que os professores do ensino secundário tiveram para essas mulheres. Muitos deles representavam uma autoridade enunciativa e simbólica importante na vida de seus alunos, cujas aulas, orientações e conselhos impactaram a visão de mundo, bem como as decisões que iriam tomar no futuro. Os depoimentos de Melpômene e Erato refletem bem as marcas e as limitações impostas a elas, sobretudo no que se refere à educação de gênero em que o senso comum dizia que as mulheres eram mais aptas à área de comunicação ou humanas.

Eu fiquei em dúvida entre Medicina e Arquitetura. Então fui fazer o Curso Científico, sendo que no primeiro ano eu fui bem e no segundo ano eu comecei a ir mal. Eu tive um professor de Português que foi muito importante para mim e ele falava: “o que você está fazendo aqui? Você deveria fazer Letras ou História. Você não é para Ciências Exatas”. (Melpômene).

Na verdade, eu tinha paixão por Medicina. Queria muito ser médica, mas como eu ia muito mal em Física, um professor disse que eu nunca iria conseguir

superar aquelas dificuldades. Ele disse que sem Física eu não conseguiria passar no vestibular de Medicina. E ele disse então: “você dá mais para comunicação”. E assim eu troquei mesmo para a área de Humanas. (Erato).

A escolha certa do curso superior que realizariam depois de concluído o ensino secundário demandava uma importante reflexão por parte delas, uma vez que fazer uma faculdade configurava uma decisão atrelada diretamente à vida profissional que iriam encaminhar futuramente. Em muitos casos, elas sabiam o que fariam após o término da graduação em História: ser docente no ensino primário ou secundário. Esta circunstância está inserida no contexto do incentivo à educação de níveis médio e superior que ocorreu em resposta ao aumento da demanda dos serviços burocráticos, financeiros e educacionais nos setores públicos e privados. Quanto mais elevado o nível de escolaridade da mulher, em termos individuais, maior a probabilidade de participação no mercado de trabalho. Nos anos anteriores, entre 1950 e 1960, o número de mulheres já se aproxima do número de homens no ensino médio (PINSKI, 2014, 188). Logo, a classe média acabou aceitando e valorizando o trabalho feminino fora de casa, afinal o capitalismo, os novos padrões de consumo e a “modernidade”, além da emancipação (convicta ou não) de muitas mulheres, exigem que assim seja. Mas como aponta Carla Pinski, foi um percurso acidentado e cheio de obstáculos (PINSKI, 2014, p. 180).

Muito diferente das disciplinas cursadas no curso secundário, as matérias que elas tiveram no curso de História impactaram a forma de perceber o mundo e a sociedade em que viviam. *“Eu achava um barato. Ficava super empolgada e queria estudar aquelas coisas todas de Economia Política, História Antiga, História Medieval”* (Tália). Apesar de que os cursos de História ainda não estivessem com seus projetos curriculares bem definidos e não contassem com um quadro absoluto em excelência docente, as experiências proporcionadas àquelas alunas foi de irrestrito valor: um mundo novo se descortinou, e aqui devemos pontuar tanto a influência da sociabilidade universitária, - com os espaços de debate, as amizades realizadas que, em sua grande maioria, persistem até hoje – quanto os campos novos de aprendizagem advindos das aulas ministradas pelos professores. Ingressar nas universidades públicas, como afirma Graziela Perosa, significava adentrar um espaço público, misto, fora do controle moral imposto pela religião e pelas

famílias, no qual as meninas estariam expostas à influência de um ambiente intelectual laico e à convivência com jovens de origem social mais heterogênea (PEROSA, 2008, p. 58). O depoimento de Polímnia exemplifica a maneira como o início da experiência universitária refletiu na vida discente delas:

E eu, que tinha ficado dez anos praticamente sem estudar, estava maravilhada com tudo. (...). Encantava-me o prédio, com seus espaços amplos, que davam uma sensação de liberdade e que convidavam ao convívio. Entusiasmava-me com as disciplinas, com os professores, com os colegas. Quantas vezes pensei como seria bom se o curso não terminasse em quatro anos, que durasse uma eternidade (Polímnia).

A representatividade do corpo docente marcou bem a geração destas historiadoras. Elas tiveram aulas com @s professor@s chamados “formadores” e com aquel@s que já era da primeira geração.² O respeito e a admiração são traços que marcam a memória delas quando questionadas a respeito das aulas e ao convívio que tinham com el@s. Os mestres, o conteúdo dos cursos e a metodologia de ensino significaram para ela uma “verdadeira transformação” na maneira como iriam, dali para a frente, interpretar o mundo. Representavam um salto enorme em relação ao tipo de ensino que havia recebido na Escola Normal, no Clássico ou nos Grupos Escolares, pois o curso superior permitiu a elas “*refletir a vida cultural do país*” e a “*proporcionar uma visão do mundo completamente nova*”. Não apenas elas, mas podemos afirmar que praticamente todos os primeiros alunos e alunas dos cursos de humanas, externaram um profundo entusiasmo e reconhecimento pelo contato que tiveram com um novo modelo didático exposto nas aulas d@s professor@s formadores e da primeira geração. Era, para el@s, uma revolução no ensino. A inovação não se resumia ao tipo de aulas que era dado, mas como afirmam Eva Blay e Alice Lang, “*ao conteúdo e à relação que se estabelecia entre os professores e alunas(os)*” (BLAY & LANG, 2004, p. 10).

² Apoiei-me na reconstituição das linhagens historiográficas propostas por Capelato, Glezer e Ferlini (1994). Elas evidenciaram três momentos distintos na *Escola Uspiana de História*, cuja instituição teve papel fundamental e influente na formação de outros cursos de História, especialmente os da região sul e sudeste. Assim, temos os historiadores uspianos chamados de “formadores”²; em seguida os historiadores da primeira geração, orientados pelos formadores; e por último os historiadores da segunda geração, orientados por alguns formadores, mas principalmente pelos doutores da primeira geração (CAPELATO, GLEZER & FERLINI, 1994, p. 350).

Ainda em relação aos professor@s, a especificidade do *reconhecimento* destinado a el@s, relaciona-se a determinadas condições que são as mesmas que definem a cultura legítima do campo intelectual: ela deve ser pronunciada “*pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro, conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta etc.*” (BOURDIEU, 2008, p. 91). Os historiadores catedráticos e da primeira geração, por serem os únicos detentores autorizados e reconhecidos dos modos do saber e das maneiras de se fazer a ciência histórica, as estudantes e futuras historiadoras mantiveram uma vontade especial de provar aos mestres que possuíam atributos específicos do ofício do historiador, como por exemplo: habilidades para a escrita racional e objetiva, análise correta das fontes e vocação para o culto à pesquisa erudita. Percebemos também que o papel de um professor significativo é capaz de fazer florescer o interesse por uma área de atuação específica, servindo muitas vezes de “modelos” para as futuras pesquisadoras. Mas, ao mesmo tempo, quando analisamos o regime de cátedras presente nos cursos de História, podemos perceber que o *status* de “notório saber” dado a um catedrático vitalício limitava qualquer possibilidade de questionamento daquela autoridade já pretensamente acumulada (GAMA, 2010, p. 31).

Para além dos contatos e relacionamentos com @s professor@s, é notável também a presença de amigos homens em suas redes de sociabilidade, tanto por parte de seus colegas de turma quanto a amizade que nutriram com os próprios orientadores de monografia. Os relatos destas historiadoras de que a amizade mista no meio acadêmico e profissional pode existir, não pode ser ocultada. A historiadora Ana Paula Vosne Martins já nos lembrou desta questão em seu artigo “*Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas*”. Neste artigo, a autora propõe que foi pela amizade que homens e mulheres modernos começaram a romper as distâncias culturais de gênero que os colocavam em mundos paralelos (MARTINS, 2007, p. 51-67). No caso das historiadoras, a amizade com historiadores não foi somente possível, mas importante em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, as amizades edificadas aliam-se ao fato de que, conforme os testemunhos destas historiadoras – principalmente aquelas que ingressaram nos cursos de História no final da década de 1960 e início de 1970 – não houve qualquer tipo

de preconceito de gênero. Possivelmente isso se deu porque as primeiras turmas do curso de História da região sul e sudeste foram formadas predominantemente por mulheres, ocorrendo um processo de feminização dos cursos de História.³

Outro tema recorrente em suas trajetórias acadêmicas diz respeito à participação delas nos movimentos políticos do final da década de 1960. O ano de 1968 foi um marco histórico na vida universitária destas historiadoras devido aos *“acontecimentos extraordinários e das disputas políticas. O prédio de História era um palco de debates políticos e de muitos acontecimentos”* (Polímnia). Aquelas que realizaram a graduação em História nos anos da Ditadura recordam-se dos efeitos que os acontecimentos políticos intrínsecos a este contexto impactaram suas experiências universitárias. Muitas delas participaram de assembleias, reuniões estudantis e passeatas, orgulhando-se de fazerem parte de um movimento que lutava por direitos democráticos. *“O anfiteatro de História era o palco do mundo”* (Polímnia), *“Lembro-me que nós éramos uma turma que tínhamos militância e muito, muito vigor intelectual”* (Terpsícore).

Além do contexto da ditadura, em 1968, ano símbolo para inúmeras transformações culturais e políticas, nacionais e mundiais, que se gestavam há mais de uma década, foi promulgada a tão esperada Reforma Universitária, na qual destituía-se o estamental sistema de cátedras, instituía-se os departamentos, propunha-se a criação de novos cursos, a promoção da pós-graduação e a exigência de títulos de mestres e doutores por parte dos professores (BOMENY, 1994). Aliado a isso, com a crescente feminização do espaço acadêmico e, em especial, dos cursos de Ciências Humanas vieram também as dificuldades e desafios que elas precisariam enfrentar. A maior parte deles não se encontrava no interior das universidades, dos cursos, das salas de aulas ou nas sociabilidades com os colegas historiador@s. Para elas, a maior dificuldade relatada dizia respeito às próprias tensões causadas na

³ Esse fato se explica pela política federal de comissionamento. O baixo número de estudantes nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, associado à necessidade do Estado de preparar professores para o ensino médio em expansão, levou os governos estaduais a recorrer ao comissionamento, por meio do qual professores primários em exercício do magistério poderiam cursar a faculdade.

tentativa de conciliar a vida universitária e a vida familiar, sobretudo para aquelas que tiveram filh@s.

É evidente, não somente a participação delas em lutas políticas como também a na Reforma Universitária (em diferentes proporções), um grande e importante embate relacionado aos papéis de gênero. Ou seja, de certa maneira, podemos dizer estas historiadoras rompem com os binarismos vinculados aos papéis que homens e mulheres deveriam cumprir. Mas, se por um lado elas decidiram realizar um curso universitário, especializar-se no mestrado e doutorado, prestar concurso para a carreira de docente em uma universidade, estabelecer amizades com historiadores, “sair” como diz Michelle Perrot, por outro, elas enfrentaram as contingências de gênero existentes em sua época (PERROT, 2005). E uma destas contingências diz respeito aos próprios lugares que as mulheres tiveram que assumir historicamente: o lugar da família, do cuidado, da maternidade e do lar.

Mas primeiramente, tratemos de suas vidas conjugais uma vez que a relação entre o casamento e o trabalho feminino figura em debate antigo e caro ao movimento feminista (SCOTT, 1990; THÉBAUD, 2001). Enquanto que na geração do pós-guerra e por toda a década de 1950, foi muito comum moças de classe média interromperem os estudos e carreiras profissionais para se casarem, as gerações posteriores começaram a apresentar uma maior aderência a estas atividades, coadunando com o casamento ou não. De modo geral, as historiadoras entrevistadas não interromperam seus estudos e trabalho nas universidades em detrimento da conjugalidade. Algumas que se casaram cedo, ainda no início do curso de graduação, tiveram apoio de seus maridos e familiares, sobretudo de seus pais e mães, para continuarem com os estudos. O fato de os maridos também pertencerem ao universo acadêmico, sendo alunos do curso de História ou de outras áreas de ensino, foi um fator importante nesta circunstância. Além disso, as condições materiais foram determinantes para elas conseguirem concluir o curso no prazo certo, uma vez que não precisavam trabalhar em período integral para poderem se sustentar ou manter suas próprias famílias. Mas isso não significa que elas não chegaram a trabalhar enquanto faziam o curso de História. Pelo contrário, algumas iniciaram suas atividades profissionais como professoras do ensino primário ou secundário, e ao mesmo tempo, assistiam as aulas na

universidade. Esse período é lembrado como uma fase em que precisaram se “esforçar demais”, de modo que não havia mais tempo para outras atividades, principalmente aquelas relacionadas a qualquer forma de sociabilidade com @s outr@ coleg@s de turma.

Por outro lado, outras historiadoras que se casaram antes ou na época em que eram alunas enfrentaram dificuldades específicas com seus parceiros. Muitos eram ciumentos, possessivos e não viam com bons olhos a circulação delas num espaço público e misto. As viagens realizadas para outros estados e os frequentes encontros com colegas e professor@s geraram grandes discussões e desentendimentos, suscitando problemas cotidianos insuperáveis. Apesar de algumas exceções, as historiadoras que tiveram maridos não ligados de alguma forma ao contexto universitário – como alunos, pesquisadores ou professores, tiveram mais dificuldades de aliar a vida acadêmica e familiar. Boa parte das tensões também decorreram da falta das mesmas perspectivas, visões de mundo e afinidades intelectuais. Por conseguinte, o entendimento por parte deles de que elas atribuíam maior importância à vida acadêmica gerou um palco de conflito de difícil superação. O resultado disso não foi o abandono das salas de aula, e sim o divórcio.

Quanto à maternidade, as historiadoras que passaram por ela durante o período em que eram alunas de História, decididamente enfrentaram obstáculos para conciliarem os estudos com esta demanda. A presença de uma rede de solidariedade, constituída ora pelas avós ora por babás ou empregadas domésticas, foi uma das mais importantes formas e soluções para conduzir as duas experiências. Sem estas bases de apoio aliadas à recursos financeiros, seria impossível continuar o curso universitário. Ainda haveria muitas dificuldades por parte de mulheres historiadoras de realizarem suas pesquisas de pós-graduação, uma vez que a maternidade e a necessidade de realizar viagens foram circunstâncias que elas precisaram contornar para atingir seus objetivos profissionais.

Você imagina para mim esse primeiro ano. Foi um ano absolutamente extraordinário. Quando eu me lembro, às vezes, eu fico pensando como foi possível pois os meus três filhos tiveram catapora e rubéola. E ainda, para piorar, o meu filho mais novo teve na metade do ano uma otite, quase suspeita de meningite. Foi uma coisa terrível. Minha mãe sempre me ajudou muito (Polímnia).

Neste artigo, procurei esboçar os primeiros resultados parciais advindos da análise das entrevistas empreendidas até este momento. Os objetivos até aqui foram apontar os principais pontos que podem ser problematizados quando se pensa nas experiências acadêmicas e profissionais da segunda geração de historiadoras brasileiras. Naturalmente muitos deles carecem de reflexões mais pormenorizadas, as quais serão contempladas em um espaço maior de debate. Por fim, algumas linhas do que se pode concluir preliminarmente revelam que as viagens realizadas sozinhas ou com colegas de turma, a autonomia de visitar arquivos, museus, institutos, ou o simples fato circular e criar visibilidade em congressos e seminários são indícios muito significativos que podem ser pensados à luz do conceito “sair” da historiadora Michelle Perrot. Esta autora observa que algumas mulheres ocidentais do século XIX souberam apoderar-se dos espaços públicos que antes não lhe eram permitidos. Essa ação foi um fator determinante no que diz respeito ao esforço de terem desejado aumentar sua influência no espaço público: terem ousado sair. Sair “fisicamente”, penetrando em lugares “proibidos”, como um café, um comício ou realizar uma viagem sem a companhia masculina. Mas há também outro sentido para o “sair”. É o “sair moralmente”, recusando os papéis que lhe eram atribuídos e buscando inserção no mundo do trabalho, fato que se observa nas trajetórias de vida e profissionais das historiadoras em questão. Essas “saídas”, portanto, podem ser referidas às viagens propriamente ditas, mas também ao trabalho, a “viagem-ação”, através da qual as mulheres tentaram uma verdadeira “saída” para fora dos seus espaços e dos seus papéis (PERROT, 2005, p. 279-316).

Referências Bibliográficas

BLAY, Eva Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP: Horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

BOMENY, Helena. A Reforma Universitária de 1968: 25 Anos Depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 26, p. 51-71, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os ritos de instituição. *In: A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAPELATO, M. H.; GLEZER, R.; FERLINI, V. L. A. Escola Uspiana de História. *Estudos Avançados*, 8(22), 1994.

GAMA, Pereira, Ludmila. *O historiador e o agente da história: os embates políticos travados no curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

MARTINS, Ana Paula. “Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas”. *História, Questões e Debates*. Curitiba: Editora UFPR, v. 46, 2007.

PEROSA, Graziela. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP. vol. 20, n. 1, 2008.

PINSKI, Carla B. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCOTT, Joan. W. “L’ouvrière, mot impie, sordide... le discours de l’économie politique française sur les ouvrières (1840-1860)”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83: 2-15, jun., Paris, 1990.

THÉBAUD, Françoise, “Féminisme et maternité: les configurations du siècle” In: KNIBIEHLER, Yvone. *Maternité, affaire privée, affaire publique*. Paris, Bayard, 2001.