

JOÃO VICTOR DA FONSECA OLIVEIRA é mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Graduado em História (FAFICH) pela mesma universidade, com Formação Complementar em Educação (FAE), fez intercâmbio internacional no Instituto Universitário de Lisboa (IUL-ISCTE/Portugal).



A trajetória intelectual de Maria Efigênia Lage de Resende serve de fio condutor para uma investigação instigante sobre a história da historiografia no Brasil contemporâneo. Ao mergulhar na produção memorialística da historiadora, esta obra examina como a escrita de si se entrelaça às práticas acadêmicas e aos ritos institucionais que moldaram suas (auto)imagens e orientaram suas interpretações do passado. Articulando memória e historiografia, ensino e pesquisa, o livro revela os processos de produção, circulação e legitimação do conhecimento histórico na segunda metade do século XX. Ao iluminar os bastidores da vida universitária e os modos de formação e atuação dos(as) historiadores(as), o estudo oferece uma contribuição aos debates sobre historiografia, história intelectual, história da educação e ensino de história, convidando o(a) leitor(a) a refletir sobre como se constroem, narram e legitimam os saberes históricos e suas políticas de reconhecimento.

(Auto)imagens de uma historiadora por escrito

JOÃO VICTOR DA FONSECA OLIVEIRA



(Auto)imagens de uma historiadora por escrito

memória, experiência e formação na trajetória de **Maria Efigênia Lage de Resende**



JOÃO VICTOR DA FONSECA OLIVEIRA

O trabalho de João Victor sobre a trajetória profissional e intelectual da professora Maria Efigênia Lage de Resende é de uma riqueza impressionante e uma colaboração aos estudos das intelectuais que se dedicaram – e se dedicam – a pensar o Brasil. O autor, um jovem e brilhante pesquisador, não apenas perscruta a trajetória de formação e atuação de uma das mais importantes historiadoras de sua geração, mas o faz de forma criativa, articulando os diferentes lugares por ela ocupados na cena intelectual e acadêmica da qual participou e, sem dúvida, ajudou a produzir, assim como articula as várias representações produzidas sobre a professora Maria Efigênia ao longo do tempo com sua produção intelectual.

A história da UFMG, o debate historiográfico dos últimos 60 anos, a revisão da história de Minas Gerais e do Brasil, a construção do lugar da disciplina no interior do campo acadêmico e muitas outras dimensões se cruzam neste trabalho, cuja análise das fontes documentais diversas é um ótimo exemplo de que a intensa relação afetiva com um tema não significa o impedimento da acuidade e rigor analíticos. João Victor está de parabéns e nós leitoras e leitores ganhamos um ótimo presente!

Luciano Mendes de Faria Filho
Professor titular aposentado da
UFMG

(Auto)imagens de uma historiadora por escrito

memória, experiência e formação na trajetória
de **Maria Efigênia Lage de Resende**

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Torres Megiani

Andréa Sirihal Werkema

César Braga-Pinto

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Ruy Braga

Tania Bessone

JOÃO VICTOR DA FONSECA OLIVEIRA

(Auto)imagens de uma historiadora por escrito

memória, experiência e formação na trajetória
de **Maria Efigênia Lage de Resende**



Copyright © 2026 João Victor da Fonseca Oliveira

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza e Joana Monteleone

Assistente acadêmica: Tamara Santos

Projeto gráfico, capa e diagramação: Betânia Santos

Revisão: Alexandra Colontini

Imagem da capa: Freepik

Financiado com recursos do PROEX-CAPES

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

O47a

Oliveira, João Victor da Fonseca

(Auto)imagens de uma historiadora por escrito : memória, experiência e formação na trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende / João Victor da Fonseca Oliveira. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2026.

344 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5966-364-4

1. Resende, Maria Efigênia Lage, 1938-2024. 2. Historiadoras - Belo Horizonte (MG) - Biografia. I. Título.

26-103373.0

CDD: 920.72

CDU: 929-055.2



Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua Conselheiro Ramalho, 694 – Bela Vista

CEP 01325-000 – São Paulo – SP

Tel. (11) 3012-2403

www.alamedaeditorial.com.br



Fotografia: Maria Efigênia Lage de Resende
Acervo: *Estado de Minas*, 2018. Beto Novaes

“Somos todos feitos de peças separadas e num arranjo tão disforme e diverso que cada peça, a todo instante, faz seu próprio jogo”.

MONTAIGNE. *Os ensaios*: uma seleção. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 210.

Um dia escrevi que tudo é autobiografia, que a vida de cada um de nós a estamos contando em tudo quanto fazemos e dizemos, nos gestos, na maneira como nos sentamos, como andamos e olhamos, como viramos a cabeça ou apanhamos um objeto no chão. Queria eu dizer então que, vivendo rodeados de sinais, nós próprios somos um sistema de sinais. Seja como for, que os leitores se tranquilizem: este Narciso que hoje se contempla na água desfará, amanhã, com sua própria mão, a imagem que o contempla (José Saramago, *Cadernos de Lanzarote*, 1997).

Há como que um duelo das singularidades, um duelo da escrita e da leitura, no decorrer do qual uma contra-assinatura vem tanto confirmar, repetir e respeitar a assinatura do outro, da obra dita original, quando arrastá-la para outro lugar, correndo, então, o risco de traí-la, tendo que traí-la de certa forma, a fim de respeitá-la, com a invenção de outra assinatura igualmente singular (Jacques Derrida. *Essa estranha instituição chamada literatura*, p. 108).

Às minhas mães.

Às minhas professoras.

À Maria Efigênia Lage de Resende (*in memoriam*).

Lista de figuras

Figura 01 - Currículo dos cursos científicos de escolas secundárias	53
Figura 02 - Fotografia do Colégio Municipal de Belo Horizonte	54
Figura 03 - Etapas básicas para a realização de Pesquisa Escolar Individual	95
Figura 04 - Fotografia de Maria Efigênia e sua família	202
Figura 05 - Fotografia de Arthur Costa Lage e seus filhos	203
Figura 06 - Fotografia da entrevista de Maria Efigênia Lage de Resende para o jornal <i>Estado de Minas</i>	205
Figura 07 - Fotografia de Maria Efigênia Lage de Resende e algumas de suas produções bibliográficas	207
Figura 08 - Documento histórico: Crônica “Lembranças de um casal”, de Carlos Drummond de Andrade	234
Figura 09 - Fotografia da estante de livros da casa de Maria Efigênia Lage de Resende	236
Figura 10 - Fotografia de Maria Efigênia em sua sala de trabalho	301
Figura 11 - Fotografia de João Victor Oliveira com o Memorial de Maria Efigênia	310

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Grade curricular do curso de História da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1957-1967)	63
Tabela 02 - Simulação da Grade curricular do curso de História da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais frequentado por Maria Efigênia Lage de Resende	65
Tabela 03 - Quadro Esquemático do Sumário da Coleção “Lage & Moraes”	93
Tabela 04 - Comparação entre os Currículos Pré e Pós-reforma Curricular de 1979	111 e 112

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE - Associação Brasileira de Educação

AESI - Assessoria Especial de Segurança e Informação

ANPUH - Associação Nacional de Professores Universitários de História

APM - Arquivo Público Mineiro

AVB - Produções Audiovisuais Brasileiras LTDA

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

COVID-19 - Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

DCP - Departamento de Ciência Política

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FAFI-MG - Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais

FUMP - Fundação Mendes Pimentel

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IHGMG - Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar

POLOP - Organização Revolucionária Marxista - Política Operária

PRM - Partido Republicano Mineiro

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UMG - Universidade de Minas Gerais

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

Prefácio	17
Introdução	23
Imagens da memória	23
Imagens da história	29
Imagens da historiadora	33
Traços da Experiência	44
Capítulo 1: A sala de aula da História	47
Uma trajetória em formação	48
O curso de História da Faculdade de Filosofia da UMG	57
As reformas universitárias no Brasil e na UFMG	69
Experiências de formação em uma universidade em trânsito	75
Uma professora na cadeira de História do Brasil	79
O Ensino e a pesquisa em História	85
Ciência Histórica e Ensino da História: caminhos de uma prática historiadora	108
Capítulo 2: A História por escrito	121
O que conta como História?	122
Passaportes da fronteira: a tese de livre-docência	131
Por uma História científica: construindo um método	146
“Penetrar o mistério das fontes”: teoria e prática na profissionalização da pesquisa	159
“Com a mão de mestre”: Maria Efigênia Lage de Resende e Francisco Iglésias	170

A historiadora de Minas: um defeito de exportação?	179
As formas do reconhecimento na historiografia	193
Capítulo 3: (Auto)imagens da historiadora	199
Edições da experiência nas (des)montagens das imagens	200
A defesa memorial: quais as imagens envolvidas nas lutas pelo passado?	210
Edições da Experiência: entrevistas com Maria Efigênia Lage de Resende	228
Os próximos de Maria Efigênia	251
Outras imagens	253
O título de professora emérita	295
A obra inacabada	299
Considerações Finais	303
Bibliografia	313
Fontes documentais	313
Entrevistas	316
Outras Entrevistas	317
Legislações, Relatórios e outros documentos	318
Referências bibliográficas	321
Posfácio	341

O trabalho de João Victor sobre a trajetória profissional e intelectual da professora Maria Efigênia Lage de Resende é de uma riqueza impressionante e uma colaboração aos estudos das intelectuais que se dedicaram – e se dedicam – a pensar o Brasil. O autor, um jovem e brilhante pesquisador, não apenas perscruta a trajetória de formação e atuação de uma das mais importantes historiadoras de sua geração, mas o faz de forma criativa, articulando os diferentes lugares por ela ocupados na cena intelectual e acadêmica da qual participou e, sem dúvida, ajudou a produzir, assim como articula as várias representações produzidas sobre a professora Maria Efigênia ao longo do tempo com sua produção intelectual. A história da UFMG, o debate historiográfico dos últimos 60 anos, a revisão da história de Minas Gerais e do Brasil, a construção do lugar da disciplina no interior do campo acadêmico e muitas outras dimensões se cruzam neste trabalho, cuja análise das fontes documentais diversas é um ótimo exemplo de que a intensa relação afetiva com um tema não significa o impedimento da acuidade e rigor analíticos. O João Victor está de parabéns e nós leitoras e leitores ganhamos um ótimo presente!

Luciano Mendes de Faria Filho
Professor Titular aposentado da UFMG

O historiador no labirinto, ou a busca da imagem e do conceito

Escrever um prefácio, em linhas gerais, impõe a seleção de uma chave de entrada, aquela que permitirá articular os problemas centrais de um livro. Em si, o exercício é desafiador, pois existem sempre múltiplas possibilidades – mesmo tratando-se de um estudo acadêmico, para o qual as exigências de explicação geralmente impedem a diversificação dos itinerários. Ao tatear uma “fórmula” de entrada, ocorreu-me que buscar uma imagem talvez fosse estratégia frutífera. Na verdade, não sei dizer com precisão, mas desconfio que recebi essa sugestão das próprias características do livro (da forma de escrita) de João Victor: a imagem, nesse exercício de interrogação das (*auto*) *imagens* de uma historiadora, evidentemente, ocupa lugar central. Talvez já tenha pensado em estratégia semelhante para outro prefácio que escrevi, ou mesmo que esse seja o caminho natural para a síntese que esse curto espaço de texto exige. A origem da ideia, de fato, pouco importa – talvez já a tenha lido ou importado de outrem, sem recordar quando e onde –, pois o mais revelador é que, no caso do livro do João, a estratégia aumenta o desafio: qual imagem escolher em um estudo que toma por questionamento principal esse caleidoscópio de imagens que configuram a *experiência* de uma determinada *trajetória*? A seleção da imagem, como se vê, esbarra na irredutível complexidade e multiplicidade dos conceitos, como na contínua reconfiguração das noções de *experiência* e de *trajetória* ao longo do livro. Talvez seja pertinente, então, refazer o trajeto. Deslocar-se da imagem para os conceitos.

O desafio, no entanto, não diminui. Nem partindo das “testadas” estratégias cartesianas, indo do mais geral ao particular, escaparíamos da sensação de que aspectos fundamentais ficam de fora. De todo modo, é preciso tentar: as categorias muito gerais da *memória* e do *afeto*, sem dúvida, funcionariam como “articuladores” mais adequados. Pois, evidentemente, ambas são centrais no exercício de escrita de João, inclusive por suas inevitáveis vinculações com outras não menos importantes, como *corpo*, *temporalidade* e (novamente) *imagem*. Nesse difícil exercício, acabo me perguntando se não é, de fato, *memória*

a categoria-síntese, não apenas porque, longe daquela mesma tradição cartesiana, sabemos que memória pouco se adequa à sua redução como *percepção* (a tradição científica moderna prefere sempre conceitos que se distanciam do *corpo*, como na redução da recordação à *mente*, lugar da *razão*, e não do *afeto* ou da *sensibilidade*), mas porque, considerando o livro em sua complexidade, em suas diversas entradas para lidar com a *experiência* de uma *trajetória*, encontramos uma composição multifacetada disso que chamamos *memória*. Redefinindo nosso desafio, então, podemos perguntar se talvez não fosse ela, a *memória*, com sua natureza inefável, com sua forma disforme de ausência/presença, de passado/futuro, de recordação/expectativa, que procurávamos de início como imagem-síntese, cujas formas tornam-se passíveis de significação, de figuração, justamente por meio de sua relação direta com a *experiência* de uma *trajetória*. Em outras palavras, melhor do que buscar uma *imagem* é experimentar (no sentido de apropriar-se) daquela que o livro, em seu itinerário de diferentes entradas (seus três capítulos), produz.

Com efeito, neste livro sobre a *trajetória* de Maria Efigênia, a *memória* e a *experiência* configuram um mundo complexo de articulações e significados, compondo-se de camadas de tempo densas e entrelaçadas, não apenas porque a recordação é sempre múltipla, fragmentária, dependente dos *ardis* próprios às formas da lembrança, mas devido à ampla diversidade de espaços e de atuações daquela historiadora. Se, nos anos 1960, Maria Efigênia posicionou-se em relação às reformas universitárias, escreveu importantes coleções de livros didáticos, participou de comissões relevantes da área de ciências humanas, nos anos 1970 e décadas seguintes, ela defendeu sua livre-docência, atuou na organização do currículo do curso de história da UFMG, na implantação da Faculdade de Ciências Humanas da UFOP, coordenou pesquisas de memória institucional, organizou arquivos, tornou-se integrante do IHGB e superintendente do APM, alcançando a premiação do Jabuti, em 2008, e obtendo o importante reconhecimento como professora emérita, em 2009. Entre essas diversas experiências, atuações e atividades, destaque especial deve ser dado ao seu *Memorial Acadêmico* de promoção para professora titular, evidentemente valorizado por João Victor. Trata-se de escolha fundamental, pois, apesar de sua conformação acadêmica (trata-se de um memorial *acadêmico*, ou seja, direcionado para acontecimentos da vida pública de um historiador ou historiadora), sua especificação como exercício de memória abre espaço para a presença de marcas de experiência e de afetividade geralmente enco-

bertas na “escrita científica” (ou apenas desejosamente encobertas, já que os “não-ditos” dos textos de historiadoras e historiadores continuam exigindo explorações, como não deixou de apontar, entre outros, Michel de Certeau).

Em caso de trajetória tão longeva como a de Maria Efigênia, é claro, as formas da recordação se enriquecem ainda mais, fragmentando-se e complexificando-se, desafiando os anseios e tentativas de controle que são constitutivos dos esforços de recomposição da identidade. Em Maria Efigênia, segundo João Victor, esse desejo de controle, sem dúvida já acentuado pelas características do espaço acadêmico, tornava-se particularmente presente, permitindo interrogar os complexos mecanismos de constituição da imagem pública daquela historiadora por relação aos seus próprios esforços de domesticação da lembrança. Manter algum controle sobre sua memória diante de constrangimentos externos e da fugacidade do tempo: trata-se de um embate, central neste livro, que acentua para os leitores o peso de nossa própria historicidade. Ao examiná-lo, com largo esforço de pesquisa e de reflexão conceitual, João Victor produz relevante contribuição para as áreas de história da historiografia e de história da educação no Brasil, já que ultrapassa em muito a reconstituição apenas de uma trajetória de vida, interrogando, de forma sensível, as difíceis interrelações que fazem chocarem-se os esforços de manutenção de uma imagem e os condicionantes (vinculados à inserção regional de Maria Efigênia, seus marcadores de raça, gênero, classe etc.) que possibilitavam as reconfigurações de sua biografia.

Entre esses condicionantes, destaca-se o estudo pormenorizado do complexo processo de estabelecimento e reformulações tanto do curso de graduação quanto de pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, aspectos que geravam desafios e revivificavam os debates sobre a importância do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Maria Efigênia se via envolvida nesses debates não apenas discursivamente, mas por meio de ações e experiências, particularmente por sua atuação em favor da introdução de práticas relativas à pesquisa ainda na graduação em História. A análise, por outro lado, não deixou em segundo plano elementos mais amplos, referentes às mudanças nos cursos superiores da área de História no Brasil, como, por exemplo, as consequências da Reforma Universitária. Convém notar, além disso, que a opção por não focalizar apenas a produção acadêmica de natureza historiográfica, enfatizada por João Victor, não significou prescindir de seu exame, já que a escrita da história de Maria Efigênia foi igualmente problema

de investigação. A crítica historiográfica, portanto, não está fora do escopo deste livro, mas ganha perspectiva diversa ao ser interpretada em conjunto com outras práticas configuradoras do mundo intelectual no qual aquela historiadora se inseria.

Se, neste livro, a memória é fluxo, fluxo de imagens, condensações e entrelaçamentos de tempos, ela é também algo que se espria muito para além do texto da dissertação, incorporando-se nos atos diversos de compartilhamento dessa pesquisa (nas apresentações, diálogos, defesas) e, particularmente, nos modos de ser, de pensar e de sentir de João Victor. Arriscaria dizer (não sem brincar com João, que, felizmente, tem aguçado senso de humor) que, poucas vezes, vemos um livro que seja tão claramente “a forma escrita” de seu autor, seja por suas preocupações com a formação, o ensino, a historiografia, seja por estar sempre pronto para essa partilha carregada de *afeto* e de *experiência* (de *memórias*, de *imagens*, de camadas de *tempo*). Por outro lado, como os historiadores estão sempre diante das contingências da vida, é fundamental demarcar, como João não deixou de fazer na introdução, que este livro foi gestado em um momento particular, quando o mundo se viu diante de uma pandemia que parecia tornar aspectos diversos da nossa existência (escrever uma dissertação, por exemplo) menos importantes e urgentes. Não foi apenas o fechamento dos arquivos e instituições de pesquisa – o que, inclusive, afetou diretamente os planos de investigação de João Victor – o grande desafio enfrentado pela pesquisa histórica, mas a necessidade de reavaliação dos próprios significados de nossas práticas quando o céu parecia efetivamente cair sobre nossas cabeças.

Felizmente, João Victor não esmoreceu diante do desafio, refez insistentemente seus projetos e percebeu que, apesar do caráter imensurável das perdas e interdições, existiam possibilidades, outros caminhos, que dariam espaço para relações (inauditas) entre as palavras e as lacunas (inevitáveis) de seu texto – ou, principalmente, entre as palavras e o vazio configurador da escrita, aguçado em um momento no qual o próprio gesto de escrever se tornou, para muitos, a forma possível, e fatalmente provisória, de resposta. Nas entrelinhas, nas lacunas e brechas de cada texto daquele período configuram-se, portanto, relações específicas entre *memória* e *afeto*, um modo particular de *experiência*, uma *sensibilidade* respondente ao turbilhão de emoções (nas formas do medo e, igualmente, da esperança) geradas pelo que então ocorria. Essas marcas não poderiam estar de fora do texto de João Victor, que nunca deixou de assumir seu condicionamento por aquilo que o ultrapassa e confere historicidade à

sua própria escrita (tal como àquela, de Maria Efigênia, essa figura em espelho interrogada por meio de uma inquieta produção de aproximações e distanciamentos). Essas marcas se fazem presentes nesse complexo jogo de montagens e desmontagens de imagens, palavras e afetos que conformaram, no tempo da duração de um mestrado, uma experiência de escrita.¹

Douglas Attila Marcelino
Professor da UFMG

1 Talvez esteja na inquieta interrogação sobre Maria Efigênia como espelho a explicação da dificuldade de João Victor de encontrar uma imagem para a capa de seu livro (será que foi dessa informação, que ele me confidenciou em certo momento, que veio, de fato, minha fracassada ideia de começar o prefácio por uma imagem?). Isso porque, assumindo-se como historiador em formação, inacabado, João poderia pensar-se como espelho e, como sabemos por Jorge Luis Borges, bastam dois espelhos, um em frente ao outro, para que tenhamos um labirinto.

Introdução

Imagens da memória¹

A primeira vez que em minha lembrança apareceu “Maria Efigênia Lage de Resende” era apenas um nome, completo e desconhecido. Partiu de uma pergunta, feita por um coordenador de um simpósio temático, em um encontro discente de pesquisa histórica. Naquela ocasião, apresentei uma pesquisa sobre a história da formação de professores na UFMG que tinha sido resultado de 4 anos de investimento durante a minha formação na iniciação científica. Fui questionado se eu não conhecia a tal professora e autora de livros importantes sobre a História da Universidade Federal de Minas Gerais. Aquele “não” que lhe respondi tinha algo de arrependimento precoce e de constrangimento coletivo. Uma dívida que este trabalho, não coincidentemente, tentou aplacar.

Outra vez no horizonte, esse nome, senão já antes ouvido, ganhou novas cores e ecos em outros reencontros: lido em uma placa no corredor do departamento de História, avistado em encarte que convidava os estudantes para uma conferência dada pela professora emérita, em 2015, ouvido em conversas aleatórias e dispersas que minha memória foi, pouco a pouco, reunindo e organizando em formas variadas de recordação que enchia de sentido o que antes era um vazio cheio de perguntas.

Especialmente, em uma ocasião em que eu me interessava pelas trajetórias de vida, pelo tema da memória e da historiografia, despertado em uma disciplina cursada ao final da minha graduação em História, Miriam Hermeto de Sá Motta, nesses rápidos encontros que entremeiam aulas, cafés e afetos, sugeriu-me consultar o memorial de uma professora aposentada e emérita da universidade que, segundo seu relato, teve grande envolvimento com o ensino e com a pesquisa na universidade. Tratava-se do memorial escrito, em 1991, para o concurso ao cargo de professora titular do Departamento de História, de Maria Efigênia Lage de Resende.

1 Este livro é resultado da minha dissertação de mestrado, defendida em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação de História, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Nenhum acaso. As breves referências prévias sobre a professora saltaram no meu repertório ainda estreito, mas já ampliado acerca daquela figura que foi se constituindo como professora e autora durante a elaboração do meu interesse por sua trajetória. O memorial chamou minha atenção por outra característica bastante marcante: era, como ainda é até o momento da escrita deste livro, o único memorial de concurso para professor(a) titular do departamento de História depositado pela própria autora na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH-UFMG).

De fato, há encontros que fazem desencontrar toda sorte de coisas e reorganizam percursos de forma bastante significativa. Hoje, leio esse momento como um acontecimento fundante na trajetória desta pesquisa. Meus interesses, ao longo da minha formação, estiveram muito vinculados à História e à Educação, à história da universidade e à história da Educação. Isso porque, desde o primeiro período do curso de História, a formação de professores era um tema pelo qual me vi intensamente envolvido, seja em minha iniciação científica, seja nas idas e vindas entre a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação. Não seria estranho o fato de que, com o crescente destaque para a prática da pesquisa da universidade, a formação de professores estivesse mergulhada em um limbo situado entre a desvalorização e formas de reconhecimento precárias, não sem a resistência cotidiana de algumas professoras que faziam da cena universitária o lugar da formação tanto do(a) professor(a) quanto do(a) pesquisador(a). Um modelo curiosamente ambivalente, mas que foi se mostrando enraizado em uma cartografia histórica passível de ser investigada e acessada.

A trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende apareceu, então, como uma síntese perfeita de uma *tradição esquecida* que naquele momento me parecia urgente trazer à tona. A escolha desse objeto de pesquisa certamente não se deu por um interesse cheio de asepsia e objetividade científica. Ao contrário, essa escolha se sustentou também pelo caminho que eu trilhei e, nesse caso, menos do que, à partida, sua trajetória poderia representar em si e muito mais pelo olhar curioso e investigativo que me fazia enxergá-la. Como uma imagem do passado que se ergue também pelo observador que, simultaneamente, a constitui. Uma imagem igualmente tecida pelas circunstâncias da memória.

Por outro lado, o nome de Maria Efigênia não foi, nem de longe, o que mais ouvi ao longo da minha formação na universidade. Aparentemente, a trajetória localizada em um passado bem mais recente do que o de Francisco

Iglésias, por exemplo, não recebeu o mesmo destaque que aquela do historiador mineiro radicado na Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. A depender dos espaços e das redes de sociabilidade, como era de se esperar, outros nomes soavam estranhamente mais familiares. Interessava-me, cada vez, as formas de inscrição de Maria Efigênia no interior do que outros(as) autores(as) têm chamado de “cultura de memória acadêmica”, especialmente porque, por meio dela, podemos perceber os modos de inserção e recepção da prática de pesquisa histórica da universidade e os seus múltiplos relacionamentos com o ensino secundário e superior. Uma trajetória que reunia, de modo tão instigante, escola e universidade, história e educação, ensino e pesquisa, não passou despercebida por mim.

O tempo desta pesquisa foi também o tempo de amadurecimento e distanciamento desse mesmo objeto. Em uma linguagem psicanalítica, para onde levei boa parte das angústias e alegrias deste percurso, o lugar do desejo se tornou o lugar da castração. Sobretudo porque a memória, ao ser acionada, revela as lutas e as vulnerabilidades de um tempo. Ela não é, portanto, a aparência do passado, mas a sua viva e contínua reconstrução. O trabalho historiográfico, então, não pode se furtar de trazer à tona o incômodo que, costumeiramente, se prefigura como silêncio. Ao adentrarmos as representações disponíveis sobre a experiência de um tempo, o que está em jogo é a eficácia dessas representações e sua capacidade de permanência.

Um passado que parecia já sepultado pelo tempo mostrou-se mais vigoroso do que as sucessivas representações que foram estabelecidas para ele nas últimas décadas. Maria Efigênia Lage de Resende, aposentada, no momento da pesquisa, conferiu um tom específico a este trabalho, na medida em que a pesquisa sobre sua trajetória não foi um trabalho sobre os mortos, mas uma investigação crítica de um percurso intelectual concluído, e em constante releitura pela historiadora, até os dias que antecederam seu falecimento. Certamente, um trabalho como este é um imenso desafio. Situar a trajetória da historiadora, com ela ainda viva, significou não ter acesso a partes dessa mesma trajetória, tampouco a documentos pessoais que parecem tão comuns ao estudo de trajetórias, o que nos impeliu a lidar com a circunstância de não poder dizer tudo o que se sabe, ou o que foi possível descobrir por outras vias, de modo a preservar os cuidados éticos que devem orientar o trabalho de qualquer pesquisador(a). Esta pesquisa feita sob essas circunstâncias tem os seus limites. Por isso, em alguns momentos, o contexto histórico toma o

lugar das explicações sobre o movimento de suas experiências e as avaliações sensíveis sobre sua trajetória aparecem na forma de problematizações historiográficas e não por meio de apreciações pessoais que possam ir além dos objetivos deste trabalho. Em outros momentos, entrego ao(à) leitor(a) a tarefa de estabelecer suas próprias conclusões, não sem a consciência e responsabilidade em conduzi-lo(a) historiograficamente nesse percurso. A historiografia acostumada a lidar com alguma calma que o tempo decorrido oferece pode então se vincular ao olhar que ainda executa um trabalho sobre o passado nas variadas formas de seus usos e nas aparições, nem sempre previsíveis, que não cessam de evidenciar a complexidade do tempo e de sua experiência.

Dito de outro modo, o percurso de uma pesquisa é bem menos objetivo do que sua aparência encapada parece demonstrar. Fomos surpreendidos por um vírus que também participou da nossa dinâmica de produzir e olhar para as nossas fontes, ao mediar – quando não impedir – nossa relação com os “arquivo vivos” (a própria Maria Efigênia e sua família). Tais contingências atuaram subjetivamente em nossas práticas. Seja porque nos fizeram explorar milimetricamente as fontes disponíveis às quais tivemos acesso, seja porque sujeitaram a busca a um tempo imprevisível. Há sempre, portanto, um olhar reconfigurando as imagens do passado e participando de suas reconstruções. Curiosamente, na produção desta pesquisa, vivenciamos uma espera pelo “tempo favorável” dos arquivos. Um tempo, necessariamente, aberto e sem previsões. Nele, a narrativa historiográfica que uma dissertação ou livro pretendem atingir morre por inanição ou devora as circunstâncias do próprio tempo em que é produzida. Este trabalho seguiu por essa segunda via, consciente de saber que poderia haver outras. Um vírus, a memória, o tempo, os arquivos e os vivos também produzem suas políticas sobre modos de produção do conhecimento histórico, mais vivas do que poderíamos supor.

Vivas também são as tentativas de controle da memória, muitas vezes, desejosas de usar o passado a seu favor. Por zelo ou receio diante da força vívida de um tempo que já não é mais, na espreita de um futuro que não é ainda. Um jogo delicado entre a lembrança de quem narra e daqueles(as) que se veem descendentes dessas narrativas. Não sem razão. A presentificação do passado reinaugura as tensões nas quais os sujeitos se veem envolvidos pelo elã da memória. Nunca imaginei que, diante do tempo favorável daqueles que vivem, fosse correr contra ele para fazer aparecer representações do passado que a memória tão perigosamente vigia. Reféns de um jogo morto-vivo operado por essas circunstâncias, os arquivos (vivos ou mortos) registram,

tentando orientar o nosso olhar para o passado. Diante das políticas vivas de arquivo, há constrangimentos que privam o nosso acesso ao que sobra deste mesmo passado reduzindo nossas chances de pensar com ele. Apesar disso, toda experiência sensível é também uma lição de arquivo: para mantê-lo vivo, ainda que morto. Para não deixá-lo morrer, apesar dos vivos.

O caminho do fascínio à crítica exige o rompimento de um contrato simbólico que liga o pesquisador à sua pesquisa ao sustentar outra “ilusão biográfica”: a de julgar o passado ou a experiência de alguém supondo uma “verdade” final sobre sua trajetória. Entende-se aqui que, por trás da memória, não há “a verdade”, mas o suficiente para ser problematizado na produção de interpretações consistentes sobre o passado histórico. As memórias e suas encenações fornecem o material que ilustra nossas maneiras de questionar o passado, não como espectador emancipado da cena, mas como participante ativo na formulação dessas narrativas. Portanto, todo trabalho sobre o passado implica a abertura de uma nova cena de atuação em que se edificam, na sedimentação do tempo decorrido, novas formas de se dizer e de caracterizar sua ação no mundo.² Isso não significa afirmar que toda história é tecida irremediavelmente pela estreiteza que o tempo presente nos impõe, mas implica assumir que ele é um dado inevitável em nossa leitura do passado, com toda a sua plasticidade.

O ambiente no qual se desenvolveu a carreira da historiadora se liga a uma série de práticas em um universo letrado, no qual o controle da própria imagem ocupava um lugar fundamental – como parece ser até hoje. Essas formas de regulação da memória em determinado campo ajudam-nos a compreender as práticas e os valores de um determinado tempo, seus rituais e os modos de fazer. Maria Efigênia foi alguém que tentou controlar sua imagem a todo tempo, dedicou-se a organizar e a disponibilizar os vestígios de si e buscou acompanhar o processo desta pesquisa. Isso torna sua figura bastante singular para a construção deste objeto de estudo. O projeto de vida que remetia ao futuro, naquele presente, articulou as dimensões de sua prática historiadora.³ Foi como uma historiadora que sua memória lutou pelo passado. Uma luta

2 A cena é um método por meio do qual escolhemos uma singularidade e a reconstruímos “a partir de uma exploração de todas as redes de significações que se tecem ao redor dela”. RANCIÈRE, Jacques. *La méthode de l'égalité*. Montrouge: Bayard, 2012, p. 11.

3 VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 3 ed., 2003, p. 24.

que foi também física, já que fomos surpreendidos por um processo de esquecimento e piora significativa em seu quadro de saúde durante a pesquisa. Tornei-me, de alguma forma, o próprio lastro de sua memória: sabedor de um passado do qual ela, cada vez mais, já não se lembrava, figurando a porta de um futuro que enfrentaria sua ausência. É preciso explicitar que essa relação, inevitavelmente, também influi sobre a minha forma de analisar e lidar com as questões que são suscitadas ao longo do texto. A memória situa, assim, o seu limite, dando a ver a capacidade impenitente da história em tornar possíveis outras e novas ultrapassagens.⁴

Em meio ao desafio de percorrer e traçar uma trajetória da memória, é assim que eu encaro as memórias de Maria Efigênia e aquelas sobre ela que vão ganhando diferentes estatutos no interior deste livro. Começam como fios condutores, ora tornam-se fontes e, outras vezes, terminam sendo o próprio objeto de análise. Elas funcionam como um *flash* e clique disparador movimentado em um jogo de montagens e desmontagens, de modo a favorecer a crítica historiográfica através das performances da memória.

De aparências, percursos, montagens e desmontagens também sobrevivem as imagens do passado. Aquelas que remontam traços de experiência meticolosamente organizados, como em uma narrativa de si, ou aquelas que, ao aparecerem reunidas sob um ponto comum, dão a impressão de fornecerem um sentido, supostamente irrecusável, sobre um momento da história tomado como objeto de estudo. Portanto, toda imagem depende também de um olhar. No caminho tortuoso e denso entre olhar e ser visto, as formas do sentido ganham estatuto, inteligibilidade, notabilidade e características que permitem a cada um(a) de nós, a depender de onde estamos posicionados, observar suas exibições. Sendo assim, a imagem é sempre o começo do que ela representa, na medida em que permite dispor sobre a provisória aparência estática e fixa de uma representação, o movimento incessante das interpretações.

É nesse movimento que pretendemos encarar o desafio que este trabalho, por ora, fotografa.

4 Como propõe Michel de Certeau: “um grupo, sabe-se, não pode exprimir o que tem diante de si – o que ainda falta – senão por uma redistribuição do seu passado. Nesse sentido, a história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro”. CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 89.

Imagens da história

Habitados, por dever de ofício, a lidar com os documentos da memória, na penosa extração da objetividade possível da subjetividade dos testemunhos, os próprios historiadores se dão conta dos riscos da memória pessoal [...]. O que pretendo é, tão somente e sem deslocamento do objeto, buscar a identidade da minha trajetória acadêmica, visando alcançar um nível explicativo mais consistente.⁵

O que, afinal, vemos na leitura do passado? O que essas leituras produzem nos imaginários das comunidades de experiência produzidas pelos(as) historiadores(as)? De que modo essas formas de se relacionar com o passado disciplinar e com suas performances produzem (auto)imagens? Quais experiências são consideradas nas narrativas canônicas sobre a história da historiografia? Quais *personas* são levadas em consideração na apreensão de um sujeito como historiador(a)? E como essas imagens atuam sobre os usos do passado, organizam um conjunto de práticas e orientam os enquadramentos da memória? Falamos, pois, de relações que não decorrem do vazio, mas que se constituem a partir de experiências concretas. Por isso, a questão central deste trabalho ocupa-se em investigar como, ao longo de sua trajetória, Maria Efigênia Lage de Resende investiu na construção de sua própria imagem como historiadora. Esperamos tornar legíveis essas imagens ao visibilizarmos sua própria construção.⁶

Em setembro de 1991, a professora de história do Brasil apresentou seu Memorial ao Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em concurso para o cargo de professora titular.⁷ Em texto

5 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. Concurso para o cargo de professor titular. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991, p. 10-11.

6 A legibilidade das imagens consiste na exposição singular de sua constituição e de sua complexidade. É desse modo também que o passado se torna legível e conhecível, “quando as singularidades aparecem e se articulam dinamicamente umas com as outras – pela montagem escrita, cinemática – como tantas imagens de movimento”. (p. 22). DIDI-HUBERMAN, Georges. Abrir os campos, fechar os olhos: imagem, história, legibilidade. In: _____. *Remontagens do tempo sofrido: o olho da história*, II. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 17-82.

7 O título de Professor(a) Titular é o mais alto grau da carreira docente universitária.

escrito ao longo de 165 páginas, a autora defendeu diante de seus pares o resultado do que teria sido a elaboração de sua trajetória acadêmica, instituindo sua própria prática profissional como objeto de reflexão. Nos traços daquilo que esta fonte histórica nos permite interrogar, podemos notar não só um exercício de memória que, como tal, busca assegurar uma identidade para a sua narradora, mas também o contorno de uma ideia de *formação em História*.

Neste documento, que ainda desperta pouca atenção entre historiadores(as), Maria E. L. Resende mobilizou os recursos da escrita historiográfica disponíveis naquele momento, em um esforço de “ter-se como objeto de inquérito”.⁸ O exercício autobiográfico ali empreendido deu contornos específicos à dimensão educativa que sua narrativa empenhava: buscou estabelecer, por meio dos traços de sua trajetória, a constituição de um espaço de formação do qual sua atuação como professora, pesquisadora e administradora não esteve desvinculada.

Ao longo de seu memorial, Maria Efigênia demarcou sua posição entre a pesquisa e o ensino, apresentando-se intimamente preocupada com a dimensão da formação. Não por acaso. Seu texto foi escrito em um período de intensa transformação dos modos de produção do conhecimento histórico, como também de reformulação do currículo de História e de instalação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais.⁹ Momento em que novas práticas, regimes historiográficos e modelos de atuação orientaram outros quadros para a disciplina histórica.

Em diálogo com o modelo de universidade preconizado pela Reforma Universitária, na década de 1960, assentado no tripé “ensino-pesquisa-extensão”, a autora mencionou, recorrentemente, seu lugar de professora e, sobretudo, de pesquisadora. Inscreveu sua formação no trânsito entre a universidade dos catedráticos e a universidade reformada, pautando suas experiências de formação e seus modos de atuação como resultados dessa experiência. Ao fixar sua narrativa nesses espaços de formação, estabelecendo lugares para si, Maria E. L. Resende recobriu um debate dentro do próprio departamento, dando vistas sobre um contexto social mais amplo, no qual a constituição de modelos e de identidades em torno da produção do conhecimento histórico ocorre no quadro das instituições universitárias reformadas. A narração de sua trajetória buscou aproximar-se da história da própria universidade em

8 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Op. cit.*, p. 9.

9 O Programa de Pós-Graduação em História da UFMG foi instalado no ano de 1990.

que foi aluna e professora, apresentando-se como uma vertente explicativa de uma experiência geracional, marcada também pela ditadura civil-militar (1964-1985).

O resultado de sua defesa memorial significou não só a apresentação de sua trajetória como resultado de uma reflexão profissional, mas a mobilização de uma “operação historiográfica” empenhada em uma luta pelo passado, como buscaremos demonstrar.¹⁰ Uma operação comprometida, pois, com uma narrativa que recolhesse os vestígios de suas práticas, os percursos e os seus modos de atuação, capazes de produzir um estatuto legítimo que lhe conferisse a manutenção de seu lugar como historiadora e professora titular de História do Brasil. Uma luta continuamente empenhada pela memória.

Entre a instituição e a disciplina, a trajetória de Maria Efigênia atravessou diferentes pontos dessa trama. Na década de 1960, vivenciou as transformações produzidas pelas reformas universitárias em curso, nas quais posicionou sua experiência geracional.¹¹ Foi co-autora da coleção de livros didáticos (de 5ª a 8ª série) de grande sucesso editorial.¹² Participou da comissão de Estudos Sociais, na área de Ciências

10 A memória é compreendida aqui como um empreendimento por meio do qual se mobilizam estratégias narrativas, por meio da reivindicação ostensiva de uma imagem para o passado. Cf. JELIN, Elisabeth. *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2017.

11 Entendemos “geração” como um construto artificial a partir do qual os sujeitos atribuem sentido a suas experiências, compartilhando determinados sentidos e recusando outros. Em diálogo com Mannheim (1927) e Sirinelli (2019), compreendemos que a ideia de “geração” e “geração historiadora”, embora controversos, possuem um sentido operativo mais imediato: aquele que nos permite observar as vinculações da memória em torno de projetos de reconhecimento, forjando para si determinadas consonâncias. É por sua forma de compreender, normatizar e viver o tempo, como aponta Cezar (2020), que obtemos algumas vantagens analíticas em mobilizar o conceito, sem perder de vista que as gerações apresentam regras de formação nem sempre explícitas. CEZAR, Temístocles. *Geração e/ou gerações?*. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 13, n. 34, p. 11-15, 13 dez. 2020; MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações [Tradução de Cláudio Marcondes], In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1982, p. 67-95; SIRINELLI, Jean-François/POTIN, Yann. (sous la direction de) *Généralisations historiennes. XIXe-XXIe siècle*. Paris: CNRS Éditions, 2019.

12 RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental do Brasil: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971. v. 1. 192p; RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental do Brasil: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972. v. 2. 197p; RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental da civilização: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1973. 208p; RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *O século XX: estudo dirigido e pesquisa*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares,

Humanas e Sociais.¹³ No final da década de 1970, defendeu sua tese de livre-docência¹⁴, tendo ainda atuado na reorganização do currículo do Curso de História, da UFMG, e na Implantação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenou pesquisas e publicações em torno da memória institucional da UFMG, tais como: Coleção Memória de Reitores (1961- 1990) e a história da Fundação Mendes Pimentel (FUMP).¹⁵ Foi também responsável pela organização do arquivo, até então mantido em sigilo, da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), instalada na UFMG pela Ditadura civil-militar. Mais tarde, tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Superintendente do Arquivo Público Mineiro (APM). Laureada com o título de professora emérita da UFMG, em 2009, foi também co-autora da Coleção “História de Minas Gerais”, vencedora do prêmio Jabuti, em 2008, já aposentada.¹⁶

Para além de sua vasta produção e atuação institucional, dentro e fora da UFMG, Maria E. L. Resende parece atribuir uma feição própria à historiogra-

1977, 159p.

- 13 Além de sua participação na comissão mineira da área de Estudos Sociais, em 1973, e colaboração na redação do Manual e do Programa, a professora escreveu outros dois documentos: RESENDE, M. E. L.. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 5ª a 6ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1976, 79p; RESENDE, M. E. L.. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1977. 66p.
- 14 O título foi obtido em 1977 e a tese publicada em 1982. RESENDE, M. E. L.. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1899-1906)*. Belo Horizonte: PROED/UFMG, 1982. 261p.
- 15 RESENDE, M. E. L.; DELGADO, L. A. N. *Universidade Federal de Minas Gerais: memórias de reitores*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. v. 1. 432p ; RESENDE, M. E. L.. *Fundação Universitária Mendes Pimentel: Fump 75 anos (1929-2004)*. Belo Horizonte: Fump, 2005, 96p.
- 16 Outras premiações e honrarias: em 1978, recebeu o Prêmio de Pesquisa Histórica Diogo de Vasconcellos, Governo do Estado de Minas Gerais (premia obras literárias e técnico-científicas voltadas para a história de Minas Gerais que contribuam para o enriquecimento do seu patrimônio cultural); em 1986, recebeu a Medalha de Honra da Inconfidência, Governo do Estado de Minas Gerais (distinção político-cultural criada pelo governador Juscelino Kubitschek para conceder mérito cívico a determinados cidadãos); em 2000, a Medalha da Cultura Gustavo Capanema, Prefeitura Municipal de Onça de Pitangui; em 2007, a Medalha de ouro Santos Dumont, Governo do Estado de Minas Gerais, e, em 2010, recebeu a Comenda Teófilo Ottoni, Governo do Estado de Minas Gerais. Como vemos boa parte das premiações estão relacionadas a distinções político-culturais e não a premiações estritamente acadêmico-científicas.

fia produzida na universidade, em que ensino e pesquisa, formação e escrita da história se articulam em sua produção intelectual, de maneira a tensionar as próprias possibilidades do conhecimento histórico. Nos horizontes dessa atuação, a autoimagem construída em torno de sua trajetória figura como um instrumento poderoso na análise não só dos contextos de produção, ensino e circulação da saber histórico, mas das formas de transmissão da experiência historiadora, das *performances* que estão ligadas à autocompreensão do ofício e do trabalho de memória realizado pelos(as) historiadores, reforçando a busca por sua historicidade.¹⁷

Imagens da historiadora

Em pesquisa realizada em importantes *sites* de pesquisa (SciELO, CAPES, IBICT, Banco de Teses e Dissertações da UFMG, Academia.edu e Google Scholar), utilizando os descritores “historiografia universitária”, “história da historiografia brasileira”, “ensino e pesquisa em história”, encontramos relativamente poucos trabalhos relacionados à historiografia universitária no contexto pós-reforma, se comparados àqueles que se dedicam ao estudo da primeira metade do século XX.¹⁸ Em se tratando de trajetórias de mulheres historiadoras, a partir de uma análise no campo da história da historiografia, a incipiência de estudos torna-se ainda mais evidente.¹⁹

17 A ideia de “feição”, que significa, simultaneamente, “aparência”, “aspecto”, “maneira de fazer algo” e “maneira de agir”, é aqui apropriada para reforçar o caráter ambíguo da prática historiográfica, que, na medida em que se institui como operação, conjuga um espaço mais amplo de significação. Amparados na Teoria dos Atos de Fala de John Austin (“Quando dizer é fazer: palavras e ações”, 1990), desde o conceito de *performance*, trabalhado por Certeau(2020[1975]), e no de *performatividade*, aprofundado por Judith Butler (2003), as formas de narrar estão vinculadas a repetições estilizadas que não apenas transmitem mensagens intencionais ou pré-existentes, como também fundam e instituem determinadas realidades. CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense, Edições de 2020[1975]; BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

18 Em pesquisa às edições da revista “História da Historiografia”, que figura entre as principais publicações do campo, encontramos poucos trabalhos relativos à reflexão sobre a produção do conhecimento histórico no interior das universidades, no contexto da instalação da pós-graduação, excetuando-se os trabalhos que se dedicam a realizar balanços de produção sobre determinado tema.

19 Alguns esforços podem ser identificados nas teses de Carmem Liblik, “Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990)”; Otávio Erbereli Júnior, “A trajetória intelec-

Sabemos que o esquecimento/apagamento de tradições ou modelos não se dá ao acaso, mas se produz em face às escolhas dos sujeitos no presente. A instituição resulta também da forma de se relacionar com esse passado, que é, ao mesmo tempo, o passado da própria disciplina histórica. Compreender a relação entre formação e escrita da história na universidade, por meio da trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende, coloca-nos atentos a esse momento importante de inflexão em que ocorre a depuração dessas práticas, no âmbito universitário: a Reforma Universitária (1968), a reformulação do currículo do curso de história (1979) e a implantação do programa de pós-graduação (1990). O seu ingresso no curso de história, em 1958, até a defesa do seu memorial, em 1991, compõem nosso recorte temporal.

As diferentes temporalidades da memória, da escrita, da recordação do vivido, das instituições percorridas, da produção acadêmica, da vida pessoal, da percepção de sua própria temporalidade e a dos outros, atravessam toda a narrativa empenhada em dar um testemunho de si, por meio de uma *experiência historiadora*. Desse modo, poderíamos pensar com Beatriz Sarlo, para quem a narração não só inscreve a experiência numa temporalidade como também a funda.²⁰ Assim sendo, temos como ponto de partida que a compreensão do vivido atravessa as formas de narrar, sem deixar de lado a pertinência de suas problematizações.

Os modos pelos quais a historiografia tentou afastar a subjetividade da prática científica relegou os documentos memoriais a um caráter suplementar e os colocou sob constante suspeita. Por outro lado, são nas narrativas não canônicas, tais como os memoriais e os textos de memórias, que vemos emergir um tipo de produção capaz não só de problematizar a relação dos(as) historiadores(as) com seu ofício, mas de produzir um campo reflexivo sobre as virtudes epistêmicas e morais, além de outros atributos que regem suas políticas, dentro das quais se organizam os investimentos pessoais daqueles(as) que escrevem história.²¹

tual de Alice P. Canabrava (1935-1997)", e Daiane Vaz Machado, "Por uma "ciência histórica": o percurso intelectual de Cecília Westphalen, 1950-1998)". Para aprofundar o debate sobre a historiografia marcada pelo androcentrismo, ver OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. In: *História da Historiografia*, v. 11, n. 28, 2018. p. 104-140.

20 SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. Rosa Freire D'Aguiar (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 25.

21 OHARA, João Rodolfo Munhoz. Virtudes Epistêmicas na Prática do Historiador: o caso da

Quando uma categoria ou conceito cegam uma experiência, é preciso repensá-los. Entendemos que isso aconteça com categorias como “professora”, “historiadora”, “intelectual”. Substantivos que podem trair a análise crítica porque foram impregnados de sentidos valorativos, adquiridos ao longo do tempo histórico. Em seguida, hierarquizados. Divididas entre funções mais ou menos nobres, posições prestigiosas ou depreciativas, a circulação desses lugares sociais tendeu a considerar menor, ou menos importante, atividades ligadas ao ensino e à administração acadêmica, e a valorizar os modos de reconhecimento público de uma produção científica de textos, profundamente metrificada e organizada pelas políticas que regem um determinado campo.²²

O sentimento de suspeita frente às produções de mulheres aparece na pretenso dificuldade de se referir a elas como “intelectuais”, uma categoria generificada e carregada de conotações masculinas que enquadram nosso olhar. Soa despropositado conferir a uma experiência dissidente (como aquela empenhada por mulheres historiadoras, num cenário majoritariamente formado por homens) uma categoria tão polimorfa e, ao mesmo tempo, capturada pelo cânone do qual essas mulheres foram alijadas, ou em torno do qual se esforçaram pela assimilação aderindo aos seus valores patriarcais e androcên-

sensibilidade histórica na historiografia brasileira (1980-1990). *História da Historiografia*: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017; OHA-RA, João Rodolfo Munhoz. Virtue Language and Boundary Drawing in Modern Brazilian Historiography: a Reading of Historians of Brazil, by Francisco Iglésias. *História da Historiografia*, v. 12, n. 30, maio-ago, p. 44-70, 2019.

- 22 Embora não seja nossa intenção mais imediata explicar a trajetória de Maria Efigênia a partir somente do campo em que ela está inserida, esse conceito se torna bastante operativo na medida em que nos permite avaliar as circunstâncias colocadas dentro de determinadas estruturas sociais, de modo a compreender o próprio espaço de atuação da historiadora que não é ilimitado e nem livre de constrangimentos. Nas palavras de Bourdieu: “(...) para resumir em poucas frases uma teoria complexa, eu diria que cada autor, enquanto ocupa uma posição no espaço, isto é, em um campo de forças (...) só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo; mas ele também afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto”. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996. p. 64. O modo de atuação de um sujeito depende, nesse sentido, de sua percepção das regras disponíveis no jogo social em que se movimenta, orientando-se pelas formas de consagração e reconhecimento, disputas e desdobramentos próprios no interior de um grupo de interesse. O mundo universitário, em sua proposta, estrutura-se dentro de um polo de saber e um polo de poder visando assegurar, dentre outras coisas, sua reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

tricos. Ainda assim, esse é um modo de desestabilizar e questionar os próprios mecanismos reguladores da produção do conhecimento histórico e de suas ferramentas, dentre os quais, os conceitos.

Por isso, compreendemos a trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende como uma trajetória intelectual, tensionando os limites que essa noção apresenta. Indo mais adiante, buscamos pensar as características que fundam suas práticas como próprias a uma determinada *persona* acadêmica, seja a de “professora”, a de “historiadora” ou a de “intelectual”, problematizando o ensino e a aprendizagem da história em sua trajetória.²³

A compreensão mais ampla sobre as discussões universitárias em geral e sobre a produção do conhecimento histórico, de modo particular, alcança relevância quando tais debates são estendidos ao espaço público no qual foram constantemente disputados, deslocados, transformados e ressignificados. Seja pelos movimentos institucionalizados, seja pelas posições particulares, poderemos entrever a história da historiografia grafada também pelas instituições que a conformam e pelas trajetórias que lhe conferem sentido.

A partir das imagens que os(as) historiadores(as) produzem em suas narrativas sobre si e sobre o passado, mais do que a mensagem, interessa-nos a maneira como elas são construídas. O que elas exprimem ao fazer falar determinadas formas, evidenciar práticas, mobilizar tipos específicos de gestos, acionar repertórios? O que essas imagens mostram ao manter oculto o que sustenta o visível? Ao afirmar que “a imagem não é o duplo de uma coisa. É um jogo complexo de relações entre o visível e o invisível, entre o visível e a palavra, entre o dito e o não dito”²⁴, Rancière considerou o poder das representações como objeto

23 Compreendemos que não só as narrativas históricas, mas também as práticas instituídas nas comunidades dos(as) historiadores(as) devem ser parte da preocupação de quem se dedica a refletir sobre a História da Historiografia, o Ensino de História e a História da Educação. Desse modo, o conceito de “persona acadêmica” sustenta nossa posição, na medida em que é entendido como um movimento de virtudes (epistêmicas, morais, políticas) que, nas palavras de Ohara, “se articulam para formar determinados modelos de conduta, em relação aos quais os indivíduos aprendem a ser historiadores”. In: OHARA, João Rodolfo Munhoz. *Op. Cit.*, p. 171. Aquilo que se valoriza e os modelos a partir dos quais os(as) historiadores(as) encenam para si suas próprias trajetórias designam diferentes maneiras de ser ou se tornar historiador(a). De modo parecido, a personalidade acadêmica é aquela construída e elencada como exemplo, que coloca em evidência uma determinada noção compartilhada. PAUL, Herman. *Fathers of history: metamorphoses of a metaphor. Storia della Storiografia*, 59-60, 2011, p. 251-267.

24 RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010, p. 139.

de reflexão. Por “fazer ver o que não se vê”, as imagens, quando interrogadas, podem libertar seus vários sentidos, permitindo pensar quais modos de figuração são possíveis dentro de determinados contextos.²⁵

Redigidas deliberadamente para oficializar uma memória, as produções memoriais são, antes de tudo, documentos. Como objetos da cultura, especificamente, da cultura de memória acadêmica, pertencem a um tipo de produção que nem sempre é privilegiada entre aqueles(as) que julgam os textos históricos sobre temas específicos como os únicos (ou mais legítimos) objetos da história da historiografia.²⁶ Este trabalho segue outra direção. Exatamente porque não ocupam o centro da produção historiográfica e, portanto, procedem de construções relativamente menos normativas e reguladas, os memoriais podem nos fazer pensar sobre experiências a partir das quais os(as) historiadores(as) constroem imagens para si e para a disciplina histórica.²⁷ Os bastidores e as relações pessoais que mediam e, de certa forma, orientam a produção da pesquisa e do ensino em História, nem sempre são fáceis de acessar. Desafio, contudo, necessário, uma vez que as performances acadêmicas articulam não só virtudes epistêmicas desejáveis em determinado ofício, como também ideias e experiências de formação.

A partir do memorial acadêmico de Maria Efigênia e de outras fontes reunidas, por meio de uma perspectiva crítica, queremos nos perguntar: o que as (auto)imagens dos(as) historiadores(as) nos dizem sobre os estudos históricos?²⁸

25 _____. *Figuras da história*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 46-64.

26 Ao identificar um conjunto de fontes que evidenciam a “cultura de memória acadêmica”, Aryana Costa dedicou-se a compreender como criou-se a ideia de uma “escola uspiana de História”. De nossa parte, seu trabalho enriquece o nosso estudo, ao concordarmos que “estratégias como a mobilização de memórias e a performance acadêmica são utilizadas para a construção (ou corroboração) de identidades e posicionamento de sujeitos no campo acadêmico da História”. In: COSTA, Aryana. *De um curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2018, p. 35.

27 Apropriando-nos da discussão para o nosso estudo, devemos, como afirma Rancière (2012), interrogar os modos pelos quais as imagens, de forma sintomática, dão a ver questões políticas do mundo social. É necessário compreender como as (auto)imagens podem desvelar potências e questionar ordens discursivas hegemônicas. RANCIÈRE, Jacques. *La méthode de l'égalité*. Montrouge: Bayard, 2012.

28 Tomando como fio condutor a problematização iniciada por Herman Paul nos afiliamos à ideia

Como já anunciado, este trabalho tem como principal desafio compreender, dentro de um quadro mais amplo sobre a história da produção do conhecimento histórico, de que modo Maria Efigênia elaborou a sua própria trajetória profissional no âmbito das experiências relacionadas à formação de professores, ao ensino de história, à escrita da história e às performances do ofício que buscam legitimar determinadas práticas em detrimento de outras. Especialmente no que tange às relações entre ensino e pesquisa no contexto de uma universidade pública: a Universidade Federal de Minas Gerais.

Isso implica indagar: quais foram as (auto)imagens elaboradas por ela e quais os sentidos atribuídos ao “ser historiador(a)” e aos modos de fazer em sua produção? A que modelo(s) de historiadora, professora, pesquisadora, de produção do conhecimento e formação em história, Maria Efigênia esteve vinculada? De que forma sua trajetória ilumina as tensões entre formação e escrita da história marcadas pelas mudanças provocadas pela Reforma Universitária, na década de 1960, até a implantação do Programa de Pós-Graduação em História, em 1990, na esteira do projeto modernizador brasileiro?

Sendo assim, o objeto do nosso estudo se liga à problematização de uma experiência histórica expressa em uma trajetória, como modos de pensar as experiências de uma época.²⁹ A produção memorial de Maria Efigênia Lage de Resende constitui-se como nosso principal eixo de discussão, a partir do qual torna-se possível interrogar-nos sobre os modelos, identidades, práticas e regimes que organizam sua autoimagem e os modos que orientam seu

de que devamos “(...) aceitar como historiadores todos aqueles que são reconhecidos como tal por seus contemporâneos. Mais especificamente, a fim de descobrir quem é classificado como historiadores em um determinado tempo e lugar (...)” (PAUL, p. 161-162), sugerindo ainda que “(...) as autoimagens dos historiadores sejam mais bem tratadas como fontes de suas ideais historiográficas. Elas refletem o que os historiadores, em um determinado momento e lugar, consideram como crucial para seu trabalho, quais tipos de modelos eles admiram, e como eles tentam justificar ou legitimar seus pontos de vista sobre estudos históricos”. In: PAUL, Herman. *Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin. Storia della Storiografia*, 59-60, 2011, p. 157-170.

29 O estudo de uma autoimagem constituída em uma trajetória (portanto, porto de chegada dos constrangimentos sociais, mas também espaço de atuação autônomo), remete-nos à reflexão em torno da biografia que, como tal, informa uma compreensão para a história. Segundo Sabina Loriga, “(...) para o historiador, a questão não reside nem no geral, nem no particular, mas sim em sua conexão”. LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: *História da historiografia*. Ouro Preto, n. 9, p. 26-37, ago. 2012.

olhar para o passado. Esperamos alcançar uma análise crítica da identidade historiadora em construção pela professora através da problematização da sua memória. Ao pensá-la a partir de uma questão historiográfica, tomamos a prática profissional dos(as) historiadores(as) como objeto de reflexão. Desse modo, ganha relevância em nossa análise a historicidade das formas de produção e circulação do conhecimento histórico e dos modelos de atuação das historiadoras(es), na segunda metade do século XX.

A relação entre ensino e pesquisa, tematizada por Maria Efigênia dentro de uma ideia de formação em história sugere um problema de ordem epistemológica em torno dos modelos de institucionalização e compreensão da própria prática universitária e dos ritos institucionais (em que o ato de escrita dos memoriais se inscreve).³⁰ Desse modo também, a relação que os sujeitos mantêm com a instituição reverbera nas formas pelas quais os conhecimentos são constituídos, como circulam, e seus limites. Pensar essa relação implica atravessar diferentes escalas que a perpassam: a instituição, a disciplina e o sujeito.³¹ A trajetória da professora e historiadora ilumina as diferentes conexões que aqui buscamos discutir.³²

O diálogo com a noção de culturas políticas permite explicar ou compreender o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas próprias percepções, lógicas cognitivas, memórias, vivências e sensibilidades. Considera-se, nesse caso, um sistema de representações, complexo e heterogêneo.³³ É preciso reconhecer que a análise da construção de

30 Os ritos de instituição operam dentro de funções e significados sociais. BOURDIEU, Pierre. Les rites d'institution. In: _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001. p. 175-186.

31 A esse respeito, ver REVEL, Jacques (Org.) *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

32 Para Fávero, “não poderá ser, portanto, o ‘fenômeno universitário’ analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR p. 18-19.

33 Ver ROIZ, Diogo da Silva. Resenha de ‘Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história’ de Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo (orgs.). In: *Revista Brasileira de Educação*, 2008, v. 13, n. 39, 2008; ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca. *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007.

tradições intelectuais e historiográficas para se pensar o mundo social é um elemento que participa do estabelecimento de culturas políticas, que “se expressam nos comportamentos e nas orientações valorativas dos homens, sejam eles políticos, intelectuais ou cidadãos comuns”.³⁴ Tal perspectiva permite-nos interrogar as inúmeras formas de produção do passado e dos regimes de escrita histórica como parte de um conjunto de experiências. Ela auxilia no exercício de alargar nossos horizontes de expectativa, de modo que, por meio da historicização dos projetos de formação, ensino, escrita da história e da própria memória, poderemos pensar os projetos sociais, políticos e o lugar da história e dos(as) historiadores(as) em determinado contexto. Esse esforço reflete a busca de compreender nosso objeto de pesquisa como produto histórico, balizado por diferentes usos do passado, tais como aqueles empreendidos por indivíduos, grupos, pela historiografia e pelo ensino de história.³⁵

Partimos da hipótese de que a trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende pode ser tomada como expressão do movimento reformista universitário ocorrido na década de 1960, ao mesmo tempo em que guarda relações com modelos anteriores de formação e produção da história. Sua atuação institucional e sua produção historiográfica conformam uma experiência historiadora que mobilizou identidades, repertórios, modos de atuação e contextos de experiência atravessados pela discussão em torno dos modelos e práticas disponíveis na segunda metade do século XX, no interior da universidade. Sendo assim, ao longo deste trabalho, buscaremos defender a ideia de que sua autoridade como historiadora funda-se não só nos textos escritos sobre temas históricos específicos, mas nos ritos institucionais, práticas (de incorporação e inscrição, como aquelas envolvidas no plano simbólico do discurso histórico, ou mesmo nas práticas corporais que encarnam “figuras” no plano do reconhecimento)³⁶, produções de memória e, de modo central: a elaboração de uma auto-imagem reconhecível e compartilhada, como parte da operação historiográfica da qual resultam não

34 GOMES, Angela de Castro. Primeira república no Brasil: uma história da historiografia. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, 2018, p. 18.

35 Articulamos a noção de culturas políticas dentro de um quadro mais amplo, em que a “trajetórias de vida”, “memória”, “instituições” e “formação histórica” podem figurar dimensões privilegiadas na pesquisa histórica sobre o político, na medida em que também estão atreladas a um sentido formativo, cujos projetos são continuamente disputados.

36 CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Oeiras (PT): Editora Celta, 1999.

só um texto historiográfico, mas a própria figura historiadora imersa em práticas simbólicas que produzem condições de reconhecimento – como aquelas que o memorial encena. Desse modo, não só os sujeitos e suas práticas devem ser compreendidos, mas também as instituições em que circulam.

Por meio da variação de escalas conseguimos perceber conexões diferentes em um mesmo objeto, que não seriam possíveis sem ela. Por isso, a ideia dos jogos de escala, proposta por Jacques Revel (1998) e discutida por Paul Ricoeur (2007), constitui um dos nossos caminhos metodológicos, por meio do qual podemos construir a multidimensionalidade do nosso objeto, pensando assim: (a) a instituição universitária; (b) a disciplina histórica; e (c) a historiadora e suas práticas. Ricoeur considera que, “ao mudarmos de escalas, não vemos as coisas maiores ou menores, em caracteres grandes ou pequenos (...) vemos coisas diferentes. (...) São encadeamentos diferentes em configuração e em causalidade”.³⁷ Desse modo, entendemos que a história se concebe na apreensão das evidências e, sobretudo, na construção interpretativa sobre elas.

Perceber como, num dado momento, o presente é constituído, efetivamente, exige considerar diferentes camadas de tempo que estão às voltas dos projetos, espaços, proposições que disputam lugares, sentidos: através de um espaço de experiências constroem-se os horizontes de expectativas.³⁸ Ou ainda, como na observação de Miriam Hermeto (2010), experiências e horizontes não apenas dos sujeitos em suas vivências particulares, mas de seu compartilhamento, em um dado momento histórico.³⁹ Daí a pertinência de pensarmos as conexões entre o particular e o geral, por meio de uma trajetória temática de vida, problematizada na forma de uma autobiografia intelectual.⁴⁰

37 RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p. 222.

38 KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

39 HERMETO, Miriam. *‘Olha a gota que falta’: um evento no campo artístico-intelectual brasileiro (1975-1980)*. 439 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

40 “(...) esses mesmos textos autobiográficos podem oferecer elementos para a compreensão da maneira como historiadores constroem nosso acesso ao conhecimento do passado, ou seja, os próprios textos históricos. Assim, torna-se possível aumentar não só a nossa compreensão da história, mas também da escrita da história, pois as relações práticas e metodológicas entre a história e autobiografia são fundamentais por compartilharem formulações estruturais que nos permitem

Reaver parte da dinâmica histórica em que a memória de um sujeito tece sua trama abre possibilidades para indagação em torno da produção de suas (auto)imagens, ao mesmo tempo em que aponta as identidades partilhadas e/ou disputadas no grupo do qual é parte. A memória, para Candau, manifesta-se como uma “identidade em ação”, na medida em que toda memória participa da construção de identidades, em constantes transformações. Afinal, para o antropólogo, “(...) uma memória verdadeiramente compartilhada se constrói e reforça deliberadamente por triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças”.⁴¹ A tensão entre geral e particular, indivíduo e grupo, amplia e complexifica a compreensão sobre o sujeito e a relação com seus outros.

Nos apropriamos da ideia de que o estudo de trajetórias também pode ser enriquecido com a reflexão acumulada em torno da história dos(a) intelectuais e dos usos da biografia como problema. Jean-François Sirinelli chama atenção para as formas como os(as) intelectuais vão criando, no interior de suas redes, uma imagem de si mesmos(as), elaborando a forma como gostariam de ser lembrados(as), ao mesmo tempo em que dão sentido às suas trajetórias dentro de contextos culturais, intelectuais e históricos emergentes.⁴²

lê-las em conjunto e perceber diversas formas possíveis de ordenação dos eventos”. AURELL, Jaume. Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel. Tradução de Wilton C. L. Silva. In: *História* (São Paulo) v.33, n.1, p. 340-364, jan./jun. 2014. p. 342. Trabalhar com a trajetória de um indivíduo significa compreender, antes de tudo, as conexões entre o individual e o coletivo, o particular e o geral, como parte de uma perspectiva teórica. LORIGA, Sabina. *Op. cit.* p. 34.

41 CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 18; p. 47.

42 O repertório teórico-metodológico construído pelos campos da História Intelectual e da História dos intelectuais é bastante operacional, na medida que apresenta as biografias e trajetórias como um dos caminhos metodologicamente possíveis. A noção de trajetória emerge como possibilidade de aproximação ao tema de análise (SIRINELLI, 1996, p. 245). Nela, são considerados também as produções e obras, motivações, redes de relacionamento, campos de pertencimento, repertórios mobilizados e criados, tensões produzidas, engajamentos etc. Entendemos por trajetória também a “série das posições sucessivas ocupadas por um mesmo agente ou por mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996, p. 292) dentro de um campo, em que tais espaços estão em constante transformação. Podemos, assim, situar o indivíduo nos campos possíveis onde ele se move e se constitui. Ver SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 231-269; BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Compomos as ideias e posições de um sujeito frente a outros(as) intelectuais de seu tempo, pensando a conformação das experiências de formação e de escrita da história na tensão entre tempo, pertencimento e compartilhamento dessa experiência, que pode ser pensada também em termos de “geração”, “pares” e “próximos”.⁴³ Desse modo, desejamos aprofundar contextos nos quais podemos tematizar experiências e trajetórias de vida como problemas históricos, não somente na lógica da representatividade ou exemplaridade que possam ter. O espaço biográfico, em sentido amplo, é lugar de investimentos não apenas intelectuais, mas afetivos, políticos e memoriais.⁴⁴

Finalmente, as entrevistas temáticas realizadas sobre a trajetória intelectual de Maria Efigênia, também utilizadas como fontes e objetos de estudo neste livro, nos ajudam por sua função de mostrar as possibilidades abertas no momento de cada escolha e termina por tecer uma identidade narrativa que, ao confrontar o sujeito com a experiência do tempo, constrói uma identidade dentro das mediações narrativas “que não cessam de se fazer e se desfazer”.⁴⁵ Nesse sentido, as trajetórias participam também da construção da narrativa historiográfica. Ela mesma entendida como resultado de uma operação conformada em um lugar social, mediada por uma polícia do meio em que, a cada momento, “a instituição histórica” organiza, segundo hierarquias e convenções, e traça fronteiras entre os objetos e modelos considerados legítimos e os que não são.⁴⁶ Esse investimento, teoricamente preocupado e conceitualmente denso, permite-nos compreender como a história e a historiadora são analisadas, representadas e narradas.⁴⁷ O tratamento dado à trajetória de Maria Efigênia e à construção de

43 Voltaremos a esses conceitos quando forem trabalhados ao longo da dissertação.

44 AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *O que pode a biografia*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

45 RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa 3*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 419.

46 Chartier (2015) afirma que, “em cada momento a ‘instituição histórica’ se organiza segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e os que não o são e, portanto, são excluídos ou censurados”. CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 18.

47 Apresentando uma breve conceituação do problema colocado para a reflexão em torno da teoria da história, Koselleck considera que: “(...) elementos prévios, no plano teórico, que permitem compreender por que as histórias ocorrem, como elas podem ocorrer e também por que e como devem ser analisadas, representadas ou narradas”. Nesse sentido, a teoria da história “aponta para o caráter duplo de toda história, ou seja, tanto para os nexos entre os acontecimentos como para

suas (auto)imagens traz consigo uma reflexão sobre as possibilidades do conhecimento histórico ao articular um lugar, uma prática e uma escrita.⁴⁸

Difícil seria dissociar o trabalho da história daquele de produção de imagens e imaginários.⁴⁹ Embora sejam muitas, o passado emerge de determinadas formas no interior das narrativas que o convocam. Afastando-nos da perspectiva que mobiliza o passado apenas como tempo decorrido, consideramos que seu valor crítico encontra-se na sua compreensão como experiência, portanto, mobilizado por seu efeito mediador na constituição de imaginários, identidades e práticas. São as convocações do passado (e não sua pretensa invocação) que figuram as lutas em torno das quais Maria Efigênia Lage de Resende buscou sustentar suas posições.

Traços da Experiência

Tendo a memória e a produção de suas (auto)imagens como fios condutores, este livro está dividido em três capítulos. Buscaremos pensar, em cada um deles, as experiências históricas de Maria Efigênia a partir de questões norteadoras específicas:

“Como se ensina a história?”: no capítulo 1, as experiências de formação de Maria Efigênia ganham relevo em torno de práticas e modelos de uma universidade em trânsito. Analisaremos as três primeiras décadas de atuação universitária da aluna e professora desde seu ingresso no curso de História, buscando compreender sua elaboração de como o ensino (na educação básica e no ensino superior) se articula com sua concepção de história naquele momento. Investigaremos como ela produz e interpreta o conhecimento histórico na relação pedagógica a partir do seu memorial, do movimento reformista

a maneira de representá-los”. In: KOSELLECK, Reinhart. *Théorie de l'histoire et l'herméneutique. L'expérience de l'histoire*. Paris: Gallimard/Seuil/EHESS, 1997, p. 182-183.

48 Tomo como referência principal a construção teórica em torno da “operação historiográfica” de Michel de Certeau. CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020[1975]. p. 45-108.

49 Para Warburg (1988, apud DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 272-273), as imagens são restos vitais da memória, sedimentos mnêmicos, que se cristalizam, sobrevivem e ganham corpo. Didi-Huberman define-as como aparições. Para que obtenha seu efeito político, o autor compreende que é necessário tornar visível seus significados. DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente*. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

na universidade, dos livros didáticos produzidos no início da década de 1970, da discussão sobre os Estudos Sociais e dos documentos produzidos para a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais sobre o ensino de história, no início da década de 1980. Este também é o momento em que as concepções de ensino e pesquisa se articulam mais propriamente em torno de um projeto de formação, cujas características procuraremos demonstrar.

“Como se escreve a história?”: no capítulo 2, seguindo a trama da memória, colocaremos em questão os seus modos de inserção na historiografia acadêmica universitária, tensionando a discussão em torno dos códigos disciplinares postos em circulação naquele momento, refletindo sobre os sentidos atribuídos à ideia de História e historiografia e aos seus modos de se constituir pesquisadora. Para isso, tematizaremos os trabalhos produzidos por ela entre as décadas de 1970 e 1990, analisando as fontes de seu arquivo pessoal, os textos publicados em periódicos e livros, os anais dos primeiros simpósios de professores universitários de história, a composição departamental em que ela foi professora, seus projetos e práticas de pesquisas, sua tese de livre-docência, suas relações com Francisco Iglésias e os modos de fazer da historiadora. Problematisamos, ainda, a construção histórica que alçou a professora ao lugar de “historiadora de Minas Gerais”, cuja circunscrição também foi responsável pela visibilidade e, ao mesmo tempo, certo apagamento de sua produção.

“O que conta como história de si?”: no capítulo 3, os modos de edição, reedição e transmissão da experiência e de constituição de suas (auto)imagens conduzirão nossa reflexão, aprofundando a análise de suas performances corporais, memoriais e políticas. Tomaremos a problematização da memória de Maria Efigênia e de seus pares e “próximos” como recurso crítico, em torno das políticas de arquivamento que orientam o nosso olhar para o passado. Ao pensar nos modos de edição da sua experiência ao longo do tempo, são as memórias e suas figurações no imaginário pessoal e coletivo que nos interessam. A partir de uma cartografia sobre os modos de inscrição de sua autoimagem historiadora, tomaremos como guia, fonte e objeto, seu memorial acadêmico defendido em 1991, pensando ainda as formas de construção de uma cultura de memória acadêmica, os ritos institucionais, a cultura historiográfica, as lutas pelo passado empreendidas nos projetos de memória da historiadora e os modos de vinculação de sua memória à memória da instituição. Também utilizaremos as entrevistas fornecidas por ela no ano de 2019, interrompidas pelo início da pandemia do coronavírus, e aquelas fornecidas por colegas e ex-alunos(as) da professora.

Compreendemos, assim, que os projetos de formação, de produção historiográfica, de atuação institucional, de ensino e pesquisa, como também os projetos de memória não estão dissociados no que tange às tramas empreendidas pelos(as) historiadores(as) acadêmicos(as) ao longo do século XX. Antes disso, são construções narrativas de diferentes naturezas, mas que mobilizam, se tomadas em conjunto, as formas pelas quais as pessoas caracterizam sua atuação e dão sentido às suas trajetórias, demarcando, assim, os traços de uma experiência.

Capítulo 1: A sala de aula da História



No registro dessas idéias, que a muitos podem parecer uma utopia (e podemos viver sem utopias?), não escapo de minha condição de professora fascinada pelo ensino, que é, afinal, o começo de tudo.¹

A memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que ‘produz’ sons ao toque das mãos (...) longe de ser relicário ou a lata de lixo do passado, vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita.²

1 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Memorial. Concurso para o cargo de professor titular. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

2 CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990, p. 163.

Neste capítulo, as experiências de formação de Maria Efigênia ganham relevo, em torno de práticas e modelos de uma universidade em trânsito. Destacamos as três primeiras décadas de atuação universitária da aluna e professora, desde seu ingresso no curso de História, buscando compreender como o ensino (na educação básica e no ensino superior) se articula com sua concepção de história naquele momento. Investigaremos como ela produz e interpreta o conhecimento histórico na relação pedagógica, a partir do seu memorial, dos movimentos reformistas na universidade, dos livros didáticos produzidos no início da década de 1970, da discussão sobre os Estudos Sociais e dos documentos produzidos para a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais sobre o ensino de História, no início da década de 1980. Este também é o momento em que as concepções de ensino e pesquisa se articulam mais propriamente em torno de um projeto de formação, cujas características procuraremos demonstrar. Afinal, como se ensina a história?

Uma trajetória em formação

Caçula de seis irmãos, filha de Arthur da Costa Lage, ex-inspetor escolar e marceneiro, e Delfina Pereira Lage, dona de casa³, Maria Efigênia Lage nasceu no dia 15 de janeiro de 1938, em Dolores de Guanhanes. Parte de sua família materna pertencia à região de Itabira, Vargem Alegre e Guanhanes, já sua família paterna vinha da região de Santana dos Ferros. No interior de Minas Gerais, permaneceu pouco tempo. Aos dois anos de idade, veio para a capital, Belo Horizonte, e poucas vezes voltou à sua cidade natal. Na capital mineira, no alvorecer daqueles anos, as mudanças da vida social durante o processo de modernização da cidade mantinham relações com as políticas instituídas durante o governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo. O espaço urbano da cidade, sob a administração do então prefeito Juscelino Kubitschek, alterou sua dinâmica social na afirmação de hábitos e na reconfiguração do comportamento de homens e mulheres. A forma de imaginar a cidade não seria mais a mesma.⁴

3 Em entrevista realizada em fevereiro de 2018 pelo jornal *Estado de Minas*, os dados de origem familiar de Maria Efigênia foram destacados, pela primeira vez, no conjunto das fontes investigadas. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

4 BARROS, Gelka Arruda. *Para a família do Brasil: o cultivo do corpo e a diversão em Belo Horizonte nas páginas da revista Alterosa (1939 – 1945)*. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

Os longos anos de políticas clientelistas, dentre as quais, a política do “café com leite” entraram em crise com as políticas varguistas nas primeiras décadas da República. O estímulo à modernização da cidade, por sua vez, aumentava as expectativas de colocar Minas Gerais na rota do desenvolvimento nacional. No grupo da elite letrada de Belo Horizonte, Gustavo Capanema Filho despontava entre aqueles que formulariam, no governo de Vargas, um conjunto de políticas educacionais que foram decisivas na configuração das escolas e das universidades brasileiras. Naquele momento, esse não era, nem de longe, o centro das preocupações de Maria Efigênia como será, mais tarde, ao longo de sua carreira universitária, o seu largo interesse pelas elites mineiras e pelos jogos políticos que marcaram o pensamento conservador e as sucessivas tentativas de institucionalização de um projeto republicano para o país. Todavia, todo esse contexto atravessou sua trajetória de modo decisivo.

Os ares da capital em transformação alcançaram também as escolas. As instituições educacionais da capital belo-horizontina encarnaram, em maior ou menor grau, as transformações experimentadas na cena pública. Nesse contexto de expansão das escolas e de migração em busca de novas oportunidades, Maria Efigênia acabou sendo aluna de escolas públicas da capital, onde desenvolveu sua trajetória escolar. Passando pelo Grupo Escolar Henrique Diniz (no bairro Santa Efigênia), pelo Grupo Antônio Carlos (entre os bairros Carmo-Sion) e, de modo marcante, no Colégio Municipal de Belo Horizonte, em meados da década de 1950. Ali, ela conviveu com professores e professoras e com um modelo de escola e de formação que a levaram, quarenta anos mais tarde, a recuperar essa experiência, caracterizando-a como decisiva em sua escolha pelo curso de História e por seu ingresso na jovem Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.⁵ Em suas palavras:

Foi lá, no Colégio Municipal de Belo Horizonte, que comecei a se delinear minha consciência crítica sobre a sociedade e se estabeleceram os fundamentos da importância do conhecimento histórico, uma primeira percepção de que o enigma do presente estava contido no passado.⁶

A fantasia criadora de imagens, suportada pelo trabalho de memória, é aquela que nos devolve para a constituição do espaço biográfico pelo qual Maria

5 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 23.

6 *Ibidem*, p. 25.

Efigênia representa para si e para os outros sua trajetória. Nessas sucessivas rememorações, o passado vem à cena tal como o presente lhe convoca. Nesse gesto, identificamos uma das preocupações centrais deste trabalho: perseguir como a sua memória, em diferentes momentos, enquadrar, montou e exibiu as personas que edificou para si, na tentativa de se atestar no tempo, de sustentar suas posições e de se empenhar em uma luta pelo passado.⁷ Uma construção que escapa ao mesmo tempo das diferentes formas conscientes de regê-la. Por meio desses destinos, nem sempre traçados, é na forma dessas (auto)imagens que compomos a cena da nossa reflexão.⁸

Essa não era a primeira vez que o Colégio Municipal e o curso científico apareceriam referenciados como momentos de “uma época encantada”, em alusão aos “brilhantismo” dos professores que ali se encontravam. Se, para Maria Efigênia, no momento de sua escrita, o enigma do presente se decifraria no encontro e na rememoração de sua trajetória, o passado se constituiria como lugar privilegiado em sua descoberta. Com essa intenção, a professora de História do Brasil lançou um olhar para sua trajetória escolar, buscando reconstituir os traços de sua formação.⁹

Os lugares de memória recompõem as ligações dos sujeitos no tempo, entre passado e presente, e não escapa, nas palavras de Pierre Nora, aos “seus arabescos fundadores”.¹⁰ A busca das “origens”, nesse sentido, procede de uma eleição, feita no presente, em torno dos sentidos sobre os quais ela traça sua trajetória. Desse modo, as grafias de vida, de sua formação e atuação como pro-

7 Os conceitos mobilizados serão retomados na medida em que forem aparecendo ao longo da análise.

8 A cena leva em conta os lugares de credibilidade envolvidos em cada tomada da palavra, isto é, é um método que nos permite reconhecer a distribuição do conflito, o jogo da igualdade e da desigualdade, o aparecimento do sujeito político e das tramas que lhe envolvem. RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 62.

9 O conceito de formação será largamente utilizado neste capítulo. Além de ser entendido como processo formal de aprendizagem, simboliza também um espaço de transformação no âmbito da trajetória, atuando no norteamento de destinos, adoção de perspectivas profissionais e modos de ser e estar no mundo. Segundo Leopoldo Waizbort, a ideia de formação é, antes de tudo, um problema social já que também é um móvel de disputa. Certas narrativas estabelecem uma relação de confiança na própria ideia de formação, ao se situar no espaço e no tempo de sua constituição. WAIZBORT, Leopoldo. Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário. In: *Arx*, v. 9, n. 17.

10 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Khouiry. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, 1993, p. 23.

fessora compartilham com o seu tempo o signo que o biográfico lhe conferia: a busca do sentido.¹¹

No bairro Lagoinha, Maria Efigênia cursou o ensino secundário e cumpriu seu curso científico.¹² Naquele momento, muitos professores dividiam suas carreiras nos dois níveis de ensino, secundário e superior, durante o exercício, ainda nem tão profissionalizado, da docência. Esse contexto nos remete a um período em que as carreiras acadêmicas não estavam consolidadas, tampouco perto de obterem o prestígio que se convencionou reputar à carreira de professor(a) universitário(a).¹³ Essa circunstância reflete um longo movimento de intelectuais universitários, em que ela também se engajaria, o qual permitiria alcançar legitimidade para as instituições universitárias não só como lugares de formação de professores, mas também como espaços, por excelência, da produção do conhecimento histórico.¹⁴

De outro lado, a dupla atuação dos professores – em sua maioria, homens, e com atividade ocupacional e formação obtidas em outras áreas, de forma não especializada – refletia uma maneira de conceber projetos de formação que,

11 Referindo-se ao movimento de reestruturação da universidade brasileira, Efigênia adverte que: “É da minha inserção e participação nesse processo que busco tecer os vários fios deste memorial. É ele que fornece o *sentido* da reconstrução de minha trajetória acadêmica”. RESENDE, Maria Efigênia. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 11. Grifo nosso.

12 Em 1942, no Governo Getúlio Vargas, foi instituída a reforma Capanema de Ensino que dividiu o ensino secundário em científico (marcado por um estudo maior de ciências), clássico (mais voltado para o estudo de Filosofia e Línguas) e normal (voltado para a formação de professores). Esse sistema acabou elitizando as escolas secundárias e as classes de menor renda que se endereçavam para os cursos técnicos.

13 A melhoria das condições da carreira docente do professor universitário é tema de constante debate. Seja na reclamação dos baixos salários, ou seja nas condições de trabalho docente, podemos acompanhar a constituição de um segmento que buscou se afirmar, no interior das comunidades profissionais. A dedicação exclusiva, por exemplo, foi instituída apenas em 1968, com a reforma Universitária.

14 Sobre o debate em torno da profissionalização dos(as) historiadores(as) nas instituições universitárias, consultar: LIBLICK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. A formação e a profissionalização de historiadoras universitárias brasileiras (1960–1980). *História Oral*, v. 18, n. 2, p. 7–34, jul./dez. 2015; SANTOS, Wagner Geminiano. *A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980–2012)*. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2018; sobre a institucionalização da historiografia universitária, consultar: SANTOS, Alessandra Soares. *Francisco Iglésias: a história e o historiador*. São Paulo: Alameda, 2017.

para alguns, se daria por meio da experiência e da atuação profissional, visando o aprimoramento do exercício docente. Essa era uma prática recorrente já nas áreas com a maior presença de profissionais liberais, tal como era o caso das Engenharias, da Medicina e da Odontologia, principalmente. Pouco a pouco, disputava-se, uma posição em torno dos modelos de formação do(a) professor(a) que dividia opiniões, especialmente, entre os professores da Faculdade de Filosofia, na qual Maria Efigênia ingressaria alguns anos depois.¹⁵

No ensino secundário que ela frequentou, o currículo voltava-se para a preparação clássica ou científica, sendo a segunda mais referida ao pleiteamento das vagas do ensino superior, ainda bastante restrito. Desde a reforma de 1942¹⁶, que instituiu os ginásios e colégios, o segundo ciclo era composto com três anos de duração:

15 Era o caso dos diferentes modelos de formação de professores representados por Arthur Versiani Veloso e por Mário Casassanta. O primeiro, professor da Faculdade de Filosofia, era um lídimo defensor de que a formação inicial dos professores se desse nos cursos da faculdade, mediante preparo prévio e adequado do professorado (“Costume engraçado este nosso de presumir que o advogado saiba por exemplo história, latim – latim! – e português (...) Mas saberão eles estas matérias para ensiná-las? Saberão como ensiná-las? Aprenderam-nas para ensiná-las?). De outro lado, Mário Casassanta entendia que a formação do(a) professor(a) acontece na prática, em exercício profissional (“O problema da formação do professor não se resolve simplesmente com o curso de formação (...)”. Seria preciso então, o constante “aperfeiçoamento em serviço”). A discussão pode ser acompanhada no detalhado trabalho de: MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. A formação de professores na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG (1939-1948). In: FARIA FILHO, L. M., et alli (orgs.) *Formação Docente na UFMG: história e memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 50-59.

16 Segundo Gustavo Capanema, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, desejava-se “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1/4/1942. GC 36.03.24/1, pasta 1K, doc.1. CAPANEMA, Gustavo. Educação. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). Estado Novo, um auto-retrato, CPDOC/FGV: Universidade de Brasília, 1983. apud GENTILINI, Sônia Maria. O Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível. Memória e História (1948/1972). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001, p. 33.

Figura 01: Currículo dos cursos científicos de escolas secundárias.¹⁷

3 séries	
b) Curso Científico –	
Português.....	I II III
Francês.....	I II
Inglês.....	I II
Espanhol.....	I
Matemática.....	I II III
Física.....	I II III
Química.....	I II III
Biologia.....	II III
História Geral.....	I II
História do Brasil.....	III
Geografia Geral.....	I II
Geografia do Brasil.....	III
Desenho.....	II III
Filosofia.....	III

Embora o ensino secundário estivesse orientado, naquele momento, à formação das elites urbanas, visando conferir-lhes uma “cultura geral sólida”, em Belo Horizonte ele ganhou contornos específicos. A reivindicação de criação do Ginásio Municipal fundamentou-se como uma atenção às classes trabalhadoras e como promessa de pleito eleitoral, em uma cidade cada vez mais urbana e industrial, atendendo a estudantes de baixa condição socioeconômica.¹⁸ O ginásio, que tinha chegado a funcionar em um parque municipal da cidade (1948-1954), passou a se denominar Colégio Municipal com a reforma administrativa do prefeito Américo Renê Giannetti, tendo sido o primeiro no país a ter cátedras em concurso, em 1953.¹⁹

17 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (1930/1973), Petrópolis: Vozes, 1987, p. 157.

18 GENTILINI, Sônia Maria. *O Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível*. Memória e História (1948/1972). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001. p. 51.

19 *Ibidem*, p. 78.

Figura 02 - Fotografia do Colégio Municipal de Belo Horizonte, s/d.²⁰



Nessas cátedras podiam participar os professores diplomados da Faculdade de Filosofia ou de institutos de ensino superior. O rigor com que muitos desses concursos foram executados estabeleceu um determinado imaginário e fama sobre a competência dos professores concorrentes. Muitos desses, realizados em sessões públicas.²¹ Amaro Xisto de Queiroz foi um dos professores que ganhou evidência na produção memorial da professora sobre os seus tempos de aluna. Além dos professores Morse de Belém Teixeira²², Guilherme Lage²³ e Onofre Gabriel.²⁴ Ao que rememora:

20 Arquivo Pessoal Rita de Cássia Marques.

21 GENTILINI, Sônia Maria. *Op. cit.*, p. 78.

22 Professor no Colégio Municipal, formado pela Faculdade de Filosofia da UMG. Morse acabou se transformando, na memória institucional da Universidade de Minas Gerais, onde também foi professor, em defensor da liberdade de pensamento e de expressão, em função do seu ativismo contrário à Ditadura civil-militar.

23 Natural de São Julião, município de Ouro Preto. Bacharel em Direito e Filosofia pela Universidade de Minas Gerais. Lecionou em vários estabelecimentos da Capital, entre eles o Instituto Padre Machado e a Escola Técnica de Comércio Inconfidência. Foi diretor do Ginásio Domiciano Vieira, no Barreiro, mantido pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. (Fonte: GENTILINI, Sônia Maria. *Op. cit.*, p. 106). Apesar do sobrenome, não há nenhuma referência de parentesco próximo entre o professor e Maria Efigênia.

24 Amaro Xisto de Queiroz foi catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e catedrático de História Geral do Colégio Municipal de Belo Horizonte.

Fui atraída para o curso de História da Faculdade de Filosofia, em grande parte, por orientação de meus professores, que eram também membros do corpo docente da Faculdade de Filosofia da Universidade *Federal* de Minas Gerais.²⁵

As aulas do “Mestre” Amaro Xisto de Queiroz, no Colégio Municipal, e os livros de Alfredo D’Escragnolle Taunay & Dicamor Moraes marcaram seus estudos. Além disso, à figura do professor, soma-se uma admiração que teria alterado significativamente sua concepção de história e seus modos de interpretação do mundo, como nos leva a crer o seu relato póstumo:

Ao brilho do professor, acrescentava-se uma formação histórica inserida na contemporaneidade. Passávamos da pura e simples memorização da história no curso ginasial, chamado hoje de Primeiro Grau, para uma iniciação da reflexão sobre a realidade nacional e internacional no curso científico.²⁶

O “palácio da favela”²⁷, como chegou a ser denominado o Colégio Municipal, por dividir seu território com três grandes aglomerados na região periférica de Belo Horizonte, também foi palco dos intercâmbios entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na universidade e aquelas desenvolvidas nas salas de aula da escola.²⁸ Chegou a tornar-se um dos principais colégios da cidade.

Nos anos 1955-1957, período em que Maria Efigênia foi aluna, o Colégio foi atingido por grandes movimentações desenvolvimentistas capitaneadas pelo ex-prefeito da cidade de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, que, naquela altura, havia sido eleito presidente do Brasil. A “função intelectual” do professor e sua inserção nos debates sociais não ficou de fora dessa discussão. Para Gentilini, nesse período, “a ênfase recai não na qualificação ou

25 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 23, grifo nosso. Na década de 1950, a Universidade de Minas Gerais embora tenha sido federalizada em 1949 alterou formalmente seu nome, em 1965, para Universidade Federal de Minas Gerais.

26 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 24.

27 GENTILINI, Sônia Maria. *Op. cit.*, p. 102.

28 Arthur Versiani Veloso, Gerson de Brito Melo Boson, Tabajara Pedroso, Amaro Xisto de Queiroz, Guilherme Azevedo Lage, José Ernesto Ballstaedt, Morse de Belém Teixeira e Onofre Gabriel de Castro foram professores do Colégio Municipal, a maior parte deles formados pela própria Faculdade de Filosofia, em que também se tornaram professores.

remuneração do professor, mas na sua função intelectual”. A defesa da escola pública angariou e movimentou os ânimos dos que nela viam a promessa do desenvolvimento nacional. O grande impacto das políticas de Anísio Teixeira circulava também entre os professores da Faculdade de Filosofia.²⁹

Amaro Xisto de Queiroz, o “brilhante professor”, chegou a dizer que:

A nossa função agora deve ser profundamente dinâmica, de procura, de investigação, de pesquisa, tanto no terreno das ciências puras, como no das ciências sociais e econômicas. Precisamos trabalhar para a formação de novas élites [...] que busquem inspiração no povo [...]. As novas élites devem brotar da profundidade das nações. Deverão compor-se das próprias élites operárias e camponesas, juntamente com os elementos das classes dirigentes que estejam decididos a trabalhar com o povo. O problema essencial da reconstrução [...] é também um problema da formação de novas élites diretoras.³⁰

Como vemos, as expectativas mais imediatas versavam sobre uma camada da população, supostamente mais preparada para o exercício da administração em um país em acelerado desenvolvimento. Este era um momento de grande aposta na escola, na educação e nas universidades como motores do desenvolvimento nacional e da modernização pretendida, em meio a tentativa de superação dos contrastes sociais.³¹

Nesse clima de debate em torno do papel da escola, de defesa da escola pública, da função social do professor, da renovação de práticas pedagógicas e de interação entre as discussões universitárias e as escolas secundárias, especialmente dentro da configuração que adquiriu o Colégio Municipal,

29 GENTILINI, Sônia Maria. *Op. cit.*, p. 105-106.

30 QUEIROZ, Amaro Xisto de. Formação do professor do ensino secundário. *Kriterion*. p. 340. Grifos do autor. *apud* GENTILINI, Sônia Maria. *Op. cit.*, p. 105.

31 XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1. p. 205-232; DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimento e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 185-204.

Maria Efigênia concluiu seus últimos anos de formação antes do seu ingresso no ensino superior. Não é difícil inferir que as escolhas da estudante também estivessem atravessadas pelas expectativas do seu tempo.

Ainda que esse momento histórico tenha aproximado universidade e escola de uma forma que dificilmente veremos se repetir, a ocupação dos cargos docentes no colégio por professores(as) formados(as) na Faculdade de Filosofia apontava para uma melhoria na qualidade do ensino durante a década de 1950. Ao menos foi esse o efeito de memória contido na recordação de Maria Efigênia, para quem, “a década de cinquenta foi um momento de nível de qualidade excepcional da escola secundária”.³² Acrescentando que: “(...) a década de cinquenta foi uma década encantada”.³³ Atentos às armadilhas da memória, feita de triagens e reconstruções ativas do passado, sua lembrança, assim qualificada, suscita-nos uma suspeita frente às razões que orientam o seu olhar para o passado.

A “qualidade excepcional” e o “encantamento da década” atribuídos a essa experiência escolar parecem ter em seu relato um efeito de distinção maior do que se poderia supor. Esta é uma primeira evidência daquilo que vai se tornando mais claro quando observamos o modo como a autora contrapõe a formação que obteve no Colégio Municipal e aquela no curso de História, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, como veremos a seguir.

O curso de História da Faculdade de Filosofia da UMG

O curso de História da Faculdade de Filosofia tem origem no antigo curso de Geografia e História da mesma instituição. A Faculdade de Filosofia foi criada em 1939, no dia 21 de abril. A autorização e funcionamento das primeiras turmas, por sua vez, só ocorreu no ano de 1941. Os “professores fundadores”, como ficaram conhecidos os primeiros docentes que protagonizaram sua criação, compuseram o primeiro grupo de catedráticos da Faculdade.³⁴

32 “A sedução pelo magistério e meu fascínio pela história foram inevitáveis. Nessa constatação, não há como não me referir, na ótica do presente, ao magistério em desencanto. Nesse contraponto, a década de cinquenta foi uma década encantada”. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memo- rial*. *Op. cit.*, p. 25.

33 *Idem*.

34 MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. *Op. cit.*, p. 34. A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais foi fundada por um grupo de intelectuais mineiros, em 1939, e sua primeira turma começou a funcionar no início da década de 1940. Boa parte do grupo fundador estava

Como consta na Revista *Kriterion*, um dos principais veículos de comunicação da FAFI-MG durante décadas, as finalidades da faculdade eram “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais e de ordem desinteressada ou técnica (...), preparar professores (...) e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura”.³⁵ A organização da instituição aludia aos antigos planos de institucionalização dos valores republicanos por via da formação das elites intelectuais, com vasta inserção nos campos da Educação e da Cultura.

O Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu a criação e o funcionamento dessas instituições universitárias, já havia posto entre as suas finalidades a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Dentre os objetivos colocados para a instituição naquele momento, o desenvolvimento da *cultura desinteressada* foi ocupando um segundo plano na instituição mineira, se constituindo como pedra de toque das principais críticas formuladas à instituição que, ao dar lugar central à formação dos(as) professores, parecia não atender plenamente aos valores que inspiraram a sua criação. Mais do que isso, acabou funcionando como uma retórica reformista que via no atual desempenho da instituição uma promessa fracassada, diante de um horizonte de expectativas que se abria para aqueles(as) intelectuais. Esse mesmo horizonte seguirá sendo o centro da disputa, durante a reforma da universidade, nos anos 60.

É difícil entender de modo mais preciso como era apropriada e concebida, pelos professores, a ideia de uma “cultura desinteressada”, na medida em que a literatura sobre o período tendeu a contrapô-la diametralmente à prática de formação de professores.³⁶ Aspecto que, em si mesmo, deve ser problematiza-

vinculado ao Colégio Marconi, na cidade de Belo Horizonte, alguns deles provenientes também da Faculdade de Direito da UMG. Arthur Versiani Velloso (1906–1986), Braz Pellegrino (1906–1969), Lúcio José dos Santos (1875–1944. Primeiro Diretor), Padre Clóvis de Souza e Silva e José Lourenço de Oliveira (1904–1984). Alguns alunos das primeiras turmas dessa instituição viriam a compor os primeiros quadros docentes das faculdades e escolas criadas, mais tarde, após a Reforma Universitária.

35 Regimento da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, cópia de 1947. Setor de Registro e Arquivo Acadêmico Permanente da Graduação da FAFICH/UFMG.

36 No estudo de Melo & Araújo, o conceito para um dos fundadores da Faculdade de Filosofia, Lúcio José dos Santos, tem o sentido expresso na seguinte ideia: “a cultura filosófica e literária costuma ser tida como de ordem desinteressada, porque não tem caráter técnico direto, não é por si mesma de ordem profissional. E nesse caráter costuma ser desprezada por muitos como inútil, senão nociva, nesta época de pura técnica”. Cf. MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. *Op. cit.*, p. 49.

do. Contudo, essa noção retornará, mais tarde, na pena de professores(as), entre os(as) quais Maria Efigênia, para quem seu sentido semântico mais imediato estaria ligado, de alguma forma, ao desenvolvimento de atividades de pesquisa.

A Universidade de Minas Gerais já havia sido criada doze anos antes, em 1927, através da reunião de escolas que já existiam (Faculdade de Direito e Medicina, Escolas de Engenharia, de Odontologia e Farmácia). A FAFI-MG, em 1948, foi incorporada à Universidade de Minas Gerais, dentro ainda de um imaginário que pretendia oferecer um lugar simbólico agregador das demais faculdades e escolas, organizadas em torno da Faculdade de Filosofia. Um projeto inspirado no modelo humboldtiano de universidade (que tentava se contrapor ao modelo imperial), que acabou não se realizando.

Desde então, a tensão permanente entre “profissionalização” e “cultura desinteressada” colocaria em debate, ao longo de quase toda metade do século XX, os objetivos das Faculdade de Filosofia e, de resto, da própria Universidade. Em uma dessas tentativas de estabilizar os sentidos sobre o que essas instituições significavam, as missões de professores estrangeiros cumpriram a função simbólica de instituir no imaginário universitário como se deveriam organizar as instituições acadêmicas.³⁷ A organização da disciplina de História, nesse contexto, especialmente em São Paulo, experimentou profundamente as heranças dessa influência, construindo uma cultura de memória acadêmica fortemente centrada na reivindicação de “pais fundadores” da disciplina.³⁸

37 Na ocasião da criação da Faculdade de Educação, em 1968, missões de professores estrangeiros e de intercâmbio entre os professores brasileiros foram recorrentes.

38 A esse respeito, Aryana Costa em sua tese sobre a memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores do curso de história da USP, se baseou no argumento localizado na obra de Herman Paul, na discussão em torno da ideia de por que e como fazemos questão de ter “pais fundadores”, cujas genealogias, segundo Arayana são “às vezes definidos e valorizados tanto (ou mais) por suas virtudes que pelos seus trabalhos” (p. 35). Referindo-se a Eduardo d'Oliveira França, Aryana considera que “o espaço que os professores franceses ocupam nas narrativas de si do professor, e por tabela, na sua própria identidade é bastante significativo. Temos visto até aqui que sua conexão com eles se estabelece, naquele presente da década de 1990 (elaboradas portanto após a sua trajetória como profissional da universidade), mais por meio de qualidades pessoais e relacionamentos afetivos do que pelo diálogo entre obras. Em outras palavras, não é raro que culturas de memória acadêmica – em discursos de outorga de títulos, em edições comemorativas, em pesquisas acadêmicas – sejam construídas também sob termos pessoais, marcando o processo de canonização das nossas genealogias e nossos pais fundadores”. Uma prática recorrente no interior da instituição universitária acadêmica brasileira, no caso da UFMG, desde a sua instalação. COSTA, Aryana. *De um curso d'Água a Outro: memória e dis-*

Desde as décadas de 1940 e 1950, no contexto da UMG, o esforço em distinguir um tipo de formação baseada em estudos integrados e da “cultura desinteressada” *versus* uma formação sob a pecha da “excessiva profissionalização”, pode ter ocasionado a desvalorização da formação docente que era a atividade principal da antiga Faculdade de Filosofia. Resquícios que impactaram diretamente a constituição do curso de História, após sua separação do curso de Geografia.

A formação de professores fazia parte das exigências do projeto modernizante, na medida em que a criação de instituições adequadas a essa formação foi sendo alvo das políticas educacionais nacionais. Tratava-se de formar “o magistério nacional”.³⁹ Antes da fundação da FAFI-MG, encontravam-se organizados pelo menos quatro modelos institucionais de formação de professores: as escolas normais (que formariam docentes para atuarem no ensino primário); as escolas de aperfeiçoamento (que formariam docentes para atuarem nas escolas normais), os institutos de Educação; e as iniciativas particulares. Com a instalação da Faculdade de Filosofia, outro horizonte foi inaugurado no campo da formação de professores no estado mineiro. A inserção da Faculdade de Filosofia no conjunto das instituições legitimadas de formação de professores(as) ganhou, na avaliação de Melo e Araújo, outro sentido expressivo. Para as autoras:

a Faculdade de Filosofia poderia (...) constituir-se no elo de um ‘sistema educacional em construção’. Do ponto de vista do ensino superior/universidade, seria a instituição que, ao assegurar uma formação adequada da juventude – pela atuação de seus ex-alunos, já na condição de professores do ensino secundário, convenientemente preparados para desempenharem suas funções –, teria suas ações reverberando, positivamente, na formação dos quadros superiores. Do ponto de vista do ensino secundário, asseguraria a formação de professores que, além dos conhecimentos da sua área de competência teriam a adequada formação pedagógica para o exercício de sua profissão.⁴⁰

ciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro, USP, 2018, p. 35.

39 MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep /MEC dos anos 1950–60*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

40 MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. *Op. cit.*, p. 47.

Como pudemos observar, esse é o movimento que caracterizou as relações entre o Colégio Municipal e a Faculdade de Filosofia, nas décadas de 1950 e 1960, durante a formação de Maria Efigênia. Mas é na constituição desse novo lugar científico que vamos acompanhar a organização da ideia de uma universidade moderna e, mais tarde, da afirmação de uma moderna historiografia universitária sob o adágio da valorização da pesquisa e da investigação científica.⁴¹ Dentro de outros critérios e parâmetros, a realização de pesquisas em seus campos de atuação e a formação de professores compuseram o rol das principais atividades desenvolvidas naquele espaço.⁴²

Foi nesse contexto que Maria Efigênia prestou vestibular para o curso de História da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, em 1957, dando início à sua formação, em 1958. O curso funcionava no Edifício Acaiaca, no centro da cidade de Belo Horizonte. A Faculdade em que Efigênia ingressou como aluna do curso de História e, depois, no momento de sua formação pedagógica no modelo 3+1, ainda não contava com o mesmo prestígio entre as instituições de ensino superior como aquele adquirido pelo Colégio Municipal entre as escolas de ensino secundário, em que ela estudou um ano antes.⁴³

O ano do seu ingresso correspondeu ao segundo ano de funcionamento do curso de História, em decorrência da extinção/separação do curso de Geografia e História, sancionado em lei dois anos antes, em 1955. O que fez com que ela pertencesse às primeiras turmas que se formaram na Universidade de Minas Gerais, cumprindo sua graduação como especialista em História. Essa separação não se efetuou de maneira radical. Como veremos mais adiante, ainda que os cursos de Geografia e História estivessem separados, a base da formação de seus professores permaneceria semelhante.

O curso de História que estava se organizando naquele momento mesclou as características que orientavam o currículo mínimo do curso de Geografia e História (História Antiga, História Medieval, História Moderna, Histó-

41 SANTOS, Alessandra. Formação Superior em História na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (1941-1967). In: FERREIRA, Marieta. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 134.

42 *Ibidem*, p. 139.

43 O modelo 3+1 de formação de professores consistia na frequência de 3 anos em cursos de formação especializada na área de referência (História) somado a mais um ano de disciplinas de formação pedagógica na Faculdade de Educação.

ria Contemporânea, História do Brasil e História da América) acrescidas das disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e Civilização Ibérica.⁴⁴ O modelo 3 + 1, que ainda vigorava, mantinha os três primeiros anos dedicados à formação na área de referência e o último de formação didático-pedagógica (Psicologia Educacional, Administração Escolar, Didática Geral e Didática Especial de História). Como vemos na tabela a seguir:

44 SANTOS, 2020, p. 146.

Tabela 01 - Grade curricular do curso de História da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1957-1967)⁴⁵

	1957	1958	1959	1962	1963	1964	1967
1ª série	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos Civilização Ibérica Sociologia I Geografia	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos Civilização Ibérica Sociologia I Geografia	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos Antropologia Fundamentos Geográficos da História	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos Civilização Ibérica Sociologia I Geografia	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos Civilização Ibérica Sociologia I Geografia	História Antiga Introdução aos Estudos Históricos
2ª série	História Medieval História da América I História do Brasil I Literatura Brasileira Sociologia II	História Medieval História da América I História do Brasil I Literatura Brasileira Sociologia II	História Medieval História do Brasil I	História Medieval História Moderna História da América I História do Brasil I	História Medieval História da América I Literatura Brasileira Sociologia II	História Medieval História da América I História do Brasil I Literatura Brasileira Sociologia II	História Medieval História do Brasil I
3ª série	História Moderna e Contemporânea História do Brasil II História da América II História da Filosofia História da Filosofia	História Moderna História do Brasil II História da América II História da Filosofia I Didática Geral Psicologia da Aprendizagem	História Moderna História do Brasil II História da América História das Ideias Econômicas	História Contemporânea História da América II História do Brasil II Etnografia do Brasil	História Moderna História do Brasil II História da América II História da Filosofia Didática Geral Psicologia Educacional	História Moderna História do Brasil II História da América II História da Filosofia Didática Geral Psicologia da Aprendizagem	História Moderna História do Brasil II História da América II História da Filosofia Didática Geral Psicologia da Aprendizagem
4ª série	Psicologia Educacional Administração Escolar Didática Geral Didática Especial de História	História Contemporânea História do Brasil (Regional) História da Filosofia II Técnica do Trabalho Histórico Administração Escolar Didática Geral Didática Especial de História	História Contemporânea História do Brasil III História da Filosofia Administração Escolar Didática Especial de História	Psicologia Educacional Administração Escolar Didática Geral Didática Especial de História Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional Administração Escolar Didática Geral Didática Especial de História	História Contemporânea História de Minas Gerais História da Filosofia II Técnica do Trabalho Histórico PARA LICENCIATURA: Matérias Pedagógicas e Prática do Ensino	História Contemporânea História do Brasil III História da Filosofia Administração Escolar Didática Especial de História

Segundo Alessandra Santos, a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos era “a disciplina que diferenciava, formalmente, a formação específica do historiador em relação ao geógrafo”.⁴⁶ A autora ressalta que os temas de teoria da história e historiografia brasileira se alternavam entre os conteúdos dessa disciplina. Segundo ela, “nota-se uma mudança no programa da cadeira de uma perspectiva mais próxima de uma história das teorias da história para um viés mais reflexivo acerca das questões relacionadas à produção do conhecimento histórico”.⁴⁷ Esse deslocamento não parece despropositado.⁴⁸

Nesse ponto, torna-se necessário ampliar nossas reflexões a partir da noção de disciplina escolar, que, segundo Chevallard, são saberes que se recriam mutuamente e refletem as condições de uma época, bem como seu contexto educacional específico.⁴⁹ Reconhecendo as diferenças que possam haver entre os saberes científicos e as disciplinas escolares, consideramos aqui que as formas de organização de uma disciplina na universidade procedem de uma disciplinarização do próprio saber histórico, como demonstrou Aryana Costa em sua tese sobre o curso superior de História e Geografia da USP.⁵⁰ O que se considera importante ensinar e aprender em um contexto educacional está intimamente relacionado com os projetos intelectuais em disputa, ainda que possam estar implicados em uma sensibilidade comum. Como se escreve a história e como se forma o(a) historiador(a) são questões de grande impor-

46 *Ibidem*, p. 147.

47 *Ibidem*, p. 149. Nesse aspecto, recordamos alguns traços da escola metódica francesa, cujos expoentes Charles V. Langlois e Charles Seignobos, em 1897, publicaram a célebre obra “Introduction aux études historiques”, tornando-se uma obra de grande difusão no Brasil.

48 Na disciplina cursada por Maria Efigênia, em 1958, baseando-se nos pontos de provas parciais, disponíveis no Setor de Registro e Arquivo Acadêmico da FAFICH-MG, Santos (2020) cartografou as seguintes discussões: teoria linear da história, passando pelas teorias relativistas e o problema da biografia, pelas teorias naturalistas e as discussões acerca da necessidade dos cursos de Metodologia Histórica, pela moderna historiografia brasileira, pelas teorias transcendentalistas e as periodizações ideológicas da história, pelas teorias circulares e a divisão didática da história, pelo historicismo e a causalidade histórica, pelo positivismo e as discussões a respeito do fato histórico, até a crise do pensamento histórico e a tarefa científica da história.

49 CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991; GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.

50 COSTA, Aryana. *Op. cit.*.

tância ao recuperarmos o debate em torno da especialização e da profissionalização da formação na área de História, durante o final da década de 1950 e nas décadas seguintes.

Considerando que Maria Efigênia tenha frequentado o curso dentro de um percurso regular, podemos cartografar sua formação por meio do seguinte itinerário:

Tabela 02 - Simulação da Grade curricular do curso de História da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais frequentado por Maria Efigênia Lage de Resende⁵¹

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
	História Antiga	História Medieval	História Moderna	História Contemporânea
	Introdução aos Estudos Históricos	História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III
	Civilização Ibérica		História da América	História da Filosofia
	Sociologia I		História das Ideias Econômicas	Administração Escolar
	Geografia			Didática Especial de História

Ainda não sendo possível traçar tão diretamente uma correspondência entre as intenções de um currículo e sua apropriação pela estudante, a organização de um curso não é isenta dos sentidos que se atribuem ao que deve ser valorizado em um determinado período. O estranhamento, a apropriação ou a sedimentação dos seus interesses se expressam nas formas de entender, ensinar e escrever a história que estão em constante transformação, sobretudo porque se constituem no interior de múltiplas experiências de formação.

Dentre tantas memórias e experiências possíveis, Maria Efigênia recuperou em suas entrevistas a ênfase dada a aulas como tupi-guarani, do professor Durval Antônio Pereira. Provavelmente, essa experiência se deu de forma informal ou ainda dentro de alguma disciplina do seu percurso regular, a convite do professor catedrático, como era comum à época. Essa escolha refletia outra dimensão das questões historiográficas colocadas naquele período. Em entrevista realizada com a professora, já no ano de 2019, sua memória enquadrou exatamente esse interesse:

51 SANTOS, Alessandra. Formação Superior em História na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (1941-1967). In: FERREIRA, Marieta. Universidade e Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 134.

(...) eu ainda tenho na memória algumas frases e tudo no mínimo era muito interessante. Porque é isso bem claro, né? Essa posição porque eu tive professores nesse tempo muito preocupados com o problema indígena, com o problema de nacionalismo.⁵²

As aulas de tupi-guarani faziam parte de um instrumental entendido como necessário para o enfrentamento das questões em debate em uma década que disputava projetos de Brasil. Na esteira do debate modernizador e desenvolvimentista, os temas da formação do povo brasileiro, da formação nacional, da contribuição dos povos indígenas ligaram, na longa duração, um prolongado projeto historiográfico, desde, pelo menos, os historiadores oitocentistas.⁵³ No entanto, as semelhanças observadas entre os interesses que vinculam esses temas a uma tradição tecida fora dos quadros universitários encontraram outra correspondência, dessa vez no interior das universidades, no debate sobre a cientificidade da história.

A “tarefa científica da História”, como disposto do ponto de prova parcial de 1958, ou a “problemática da ciência histórica”, demarcarão as principais buscas intelectuais de Maria Efigênia, enredando sua prática historiadora ao longo das décadas seguintes, levando-a, na década de 1990, a apontar a ausência dessa discussão como uma das principais deficiências do curso em que se formou. O que podemos ver nas causas que ela elegeu para qualificar o seu relato:

A entrada na Faculdade não me causou impacto. A história desmembrada em outras tantas histórias não passava de uma sucessão de eventos compartimentados e cronologicamente encadeados. Uma única disciplina, Introdução aos Estudos Históricos, se propunha abarcar a problemática da ciência histórica.⁵⁴

52 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quarta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 07 de outubro de 2019. Durval Pereira, nesse momento, era um jovem professor recém-ingresso, através de um convite que lhe fora dirigido. No momento em que Maria Efigênia entrou para o curso, ele já dava aulas no Departamento, embora sejam praticamente contemporâneos.

53 Sobre esse debate, conferir a discussão em torno da produção historiográfica de João Capistrano de Abreu, produzida por Maria da Glória Oliveira. Cf. OLIVEIRA, Maria da Glória. *Crítica, Método e escrita da história em João Capistrano de Abreu*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

54 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 26.

Se o tempo que não passa é o tempo que não produz diferença⁵⁵, podemos assumir que a passagem do tempo – e sua experiência – concedeu a Maria Efigênia uma crítica rigorosa em torno dos seus modelos de formação, em seu curso de graduação. A suposta “deficiência” de sua formação ou o “atraso” dos professores em relação às questões de teoria e método vão aparecer ainda mais nos depoimentos.⁵⁶ A crítica se assevera, ao sugerir que:

No seu conjunto, o Curso de História que frequentei pautava-se por um ensino esquemático, narrativo, sem qualquer direção inovadora de conteúdos e técnicas. Os trabalhos de curso reduziam-se a intermináveis resumos de livros e as provas finais que, embora dissertativas, se limitavam a solicitar a reprodução da bibliografia indicada”.⁵⁷

Na produção discursiva do seu desencanto, sua narrativa até parece supor que fosse possível que uma estudante, durante o curso de graduação, pudesse reconhecer tão propriamente os limites da sua formação. Não era. Antes disso, tratava-se de uma luta pelo passado, por meio da conformação dos sentidos que recusava (o ensino esquemático, narrativo) e dos modelos que exalta (direção inovadora dos conteúdos e técnicas). Encanto e desencanto não são categorias propriamente concretas e estáveis na trajetória de alguém. Isso porque a depender dos contextos a que somos submetidos, as formas de qualificar uma experiência se alteram. Tal evidência nos leva a pensar sobre as razões de serem assim mencionadas, em seu relato. Parece cada vez mais claro que essa estratégia assume a função de figurar para a professora um pacto biográfico entre a autora e seu público, fazendo coincidir no presente a forma “melho-

55 A psicanalista Maria Rita Kehl, realiza uma discussão importante sobre os tempos do Outro, tomando como ponto de partida as propostas teóricas de Henri Bergson sobre o tema da memória e da duração. Discorrendo sobre temporalidade e experiência, a autora considera que “O tempo que não passa é o tempo que não produz diferença, que não promete nada a não ser a perpetuação de um presente estagnado, vazio”. In: KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 229-230.

56 Estrutura narrativa semelhante se observa na entrevista que Iglésias ofereceu para a professora naquele mesmo ano da escrita e defesa de seu memorial, em 1991. Cf. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglésias, o escritor da história. In: *Ciência Hoje*. Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, 13, n. 73, jun/1991. Entrevista.

57 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 26.

rada” do passado, supostamente conduzido por seu esforço e mérito. Por essa mesma estratégia, determinadas práticas são mencionadas como sendo traços originários de sua própria experiência e sua herança intelectual de formação:

No curso, há que se reconhecer, contava com as aulas brilhantes do Professor Amaro Xisto de Queiroz, com o aguçamento do interesse pela pesquisa que me transmitiu o Professor Oneyr Baranda e, já no final, com o Professor Daniel Valle Ribeiro, recém-chegado à UFMG, com as propostas de renovação do ensino secundário que trazia de suas experiências no Colégio de Friburgo.⁵⁸

Durante as entrevistas com a professora, em 2019, por outro lado, a presença de professores com experiências de pesquisa, como era o caso de Daniel Valle Ribeiro, provocava, ao mesmo tempo, receio e intimidação em um departamento com poucas pessoas tituladas. O recurso da memória em estabelecer mitos fundadores ou figuras das quais desejam descender suas narrativas, tem a intenção de simular um espaço de relações que não eram, a partida, existentes. Diante de uma afirmação tão contundente que, aparentemente, ameaça dissipar qualquer entendimento contrário, identificamos, ao mesmo tempo, que essa não era uma imagem unânime e compartilhada entre outros alunos(as) e colegas contemporâneos de Maria Efigênia, em suas lembranças pessoais. Na Graduação, o professor Amaro Xisto de Queiroz não contava com o mesmo prestígio tal como relatado pela professora, por outros(as) alunos(as). Lembrado por alguns por uma formação bacharelesca, pouco afeita às renovações didáticas e situações constrangedoras e controversas em relação ao seu processo de livre-docência, somos levados a problematizar se, para ela, a memória construída em torno de Amaro Xisto de Queiroz não correspondia muito mais às suas figurações no ensino secundário do que no curso de Graduação. Voltaremos a este ponto.⁵⁹

Maria Efigênia se formou no curso de História no ano de 1961. Ainda antes de se formar, deu aula em um curso preparatório para o vestibular e, posteriormente, foi transferida para o Colégio de Aplicação da Faculdade de Fi-

58 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*, *Op. cit.*, p. 26.

59 O professor Amaro Xisto de Queiroz foi o primeiro com formação especializada a compor o quadro de professores da Faculdade de Filosofia, tendo se formado no curso de Geografia e História da mesma instituição. In: SANTOS, Alessandra. *Op. cit.*, p. 140.

losophia de Minas Gerais, dedicado à preparação dos(as) futuros professores(as) para as escolas secundárias. Durante seu tempo de permanência nesse colégio, a professora se aproximou cada vez mais das discussões sobre o ensino de história, ao lado da professora Ana Maria Moraes. Além disso, sua atuação como professora no ensino secundário se deu, paralelamente, em duas outras escolas: Colégio Santa Maria e Helena Guerra.⁶⁰ O segundo colégio, criado em 1959 por um grupo de irmãs da Congregação Oblatas do Espírito Santo foi fechado em 1968, por perseguição política, durante a ditadura civil-militar.⁶¹

A escolha pelo magistério, antes de se constituir como uma vocação inevitável, estabeleceu-se dentro de um conjunto de circunstâncias que conformavam a arregimentação de professores(as) para as instituições educativas que se davam pelas relações sociais estabelecidas entre os professores catedráticos e seus estudantes. Uma escolha que combinava aptidões e habilidades aos interesses entre aqueles que ocupavam os mais altos postos da carreira universitária. Concomitante ao convite recebido pelo professor Antônio Camilo Faria Alvim para ocupar a cadeira de História do Brasil, em 1966, a universidade entraria em um profundo processo de transformação e reformas que fizeram a recém ingressa professora de história do Brasil demarcar, cada vez mais, seu envolvimento com a pesquisa e a sua afirmação dentro do Departamento de História.

Em todas as 165 páginas do seu memorial, menos de 4 páginas se dedicam a falar sobre sua formação acadêmica como aluna. Dessas 4, não chega a 1 página o espaço dedicado ao seu curso de graduação. Não obstante, é no período compreendido entre 1960 e 1968 que a historiadora situa um dos momentos mais importantes da sua formação acadêmica e de constituição de sua (auto)imagem, por meio da vivência de um ensino experimental e de renovação das práticas acadêmicas, durante o processo de reforma da universidade brasileira. Vejamos, pois, o ritmo dessas transformações.

As reformas universitárias no Brasil e na UFMG

As reformas universitárias encaminhadas na década de 1960, no Brasil, realizaram uma mudança paradigmática no que se refere à sua estrutura. O investimento

60 Ambos os colégios atendiam a estudantes da classe média alta e belohorizontina.

61 *Relatório da Comissão da Verdade em Minas Gerais*. ALBANO, Maria Celina Pinto (coord.). A posição das igrejas cristãs durante o governo militar, v. 7, p. 58.

no tripé ensino, pesquisa, extensão modelou outra maneira de conceber o funcionamento do que deveria ser uma nova proposta de universidade. Intimamente associada à Educação e às expectativas de futuro daquela época, as universidades e as escolas foram escolhidas como espaços estratégicos no projeto de desenvolvimento do país.

A onda modernizadora e desenvolvimentista atuou fortemente no interior das universidades através da ingerência militar, caracterizando, assim, o modo de modernização autoritária e conservadora.⁶² As reformas educacionais, nesse período, foram interpretadas como “manobras pelo alto”, estratégias de controlar os “aparelhos de hegemonia”, ao envolver uma apreciação política das escolas e das universidades.⁶³ Ao disputarem os sentidos da universidade e, com ela, da própria ideia de desenvolvimento e de modernização, a Educação foi encampada no esforço de atingi-los.⁶⁴ Contudo, a Reforma Universitária é parte de um movimento mais amplo e muito anterior ao período da ditadura civil-militar, como buscaremos demonstrar.

O percurso histórico dessas transformações é marcado pelo processo de industrialização do país e de sua aceleração na segunda metade da década de 1950, quando a preparação de mão-de-obra qualificada tornou-se um imperativo para as instituições de ensino do país. O sistema universitário brasileiro, da maneira como estava organizado na década de 1960, já não correspondia às necessidades do sistema econômico, nem do sistema educacional. Por essa razão, “era necessário, então, transformar o ensino superior, para atender à pressão dos diferentes grupos sociais, insatisfeitos com a situação geral do ensino”.⁶⁵

62 MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As políticas universitárias das ditaduras militares do Brasil, Argentina e Chile. In: MOTTA, Rodrigo P. S. *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2015.

63 GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. 1990. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Capítulo 3. A reforma de 1º e 2º grau, p. 141-142.

64 DAROS, Maria das Dores. *Op. cit.*; DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional no Brasil nos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, Marcus Vinicius, et al. *Moderno, Modernidade e modernização*. A educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX. V. 4. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 209-228.

65 FARIA, Maria do Carmo Brandão de. *O aluno e a Reforma Universitária*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1981. p. 15.

Na capital mineira, a demanda por escolarização não só se ampliou em função do processo de urbanização, como também o crescimento industrial aumentou o otimismo no desenvolvimento do estado. Nas primeiras décadas da República, as instituições escolares multiplicaram-se no cenário da cidade, convertendo os grupos escolares em símbolos dos valores republicanos.⁶⁶ Minas Gerais buscava se inserir, desse modo, na órbita da modernização nacional.

A expansão do ensino secundário no Brasil ocorreu de forma acentuada. Com o aumento das taxas de escolarização, as universidades passaram a representar um paradoxo na medida em que mantinham-se aquém da demanda gerada pela expansão do ensino secundário, limitando de sobremaneira o público que ingressava nas instituições de ensino superior.⁶⁷ No pós-guerra, a politização dos estudantes e professores produziu um clima de insatisfação com o sistema universitário. Para Schwartzman (1979):

A noção de que a ciência e o ensino deveriam voltar-se mais decisivamente para os problemas econômicos e sociais da realidade brasileira era, evidentemente, bastante difundida entre cientistas e professores universitários brasileiros do pós-guerra, o que levava a um contínuo debate sobre a melhor forma de organizar e estimular o sistema de educação superior e pesquisa científica no país.⁶⁸

Nesse clima profuso e intercambiante sucederam-se as primeiras tentativas de reestruturação das universidades brasileiras. Nas conferências federais de educação e nos documentos lançados pela ABE e SBPC, tornava-se clara a urgência e a necessidade de uma reestruturação dos padrões universitários, que já não se sustentavam à vista da perspectiva desenvolvimentista aventada no país, sobretudo a partir dos anos 1950, com as políticas contempladas no slogan “50 anos em 5”.⁶⁹

66 FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

67 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Op. cit.*, p. 88; TOLEDO, M. R. de A. O ensino médio no Brasil: Uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, A. R. de A.; TOLEDO, M. R. de A. *Golpes na História e na educação: O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017, p. 178-198, p. 184.

68 SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979, p. 287.

69 Sobre as discussões na Associação Brasileira de Educação (ABE), Conselho Federal de Educação

Em alguma medida, as linhas gerais de reformulação da universidade brasileira foram sistematicamente discutidas nos acordos MEC-USAID, através dos quais o Brasil passou a receber recursos técnicos e financeiros para a implementação de suas reformas.⁷⁰ A definição da política educacional brasileira perseguiu o modelo norte-americano e manteve com Rudolph Atcon uma das suas principais interlocuções. O Relatório Atcon, publicado em 1966, propunha, dentre outras coisas: novas atividades acadêmicas e científicas, criação de cursos de estudos fundamentais gerais e unidades de estudos básicos, implantação de tempo integral de professores e criação de um conselho de reitores. Não tardou para que as indicações reunidas no relatório e nas discussões ocorridas no âmbito dos convênios fossem aprovadas na forma de lei.

Mas não só a influência norte-americana impactou diretamente as reformas no Brasil. O intercâmbio de professores, reitores e intelectuais em outros países colocou em circulação novos modelos de produção e organização das universidades. O movimento reformista francês, que culminou no “maio de 1968”, suscitou novas bases de apoio e críticas profundas ao sistema universitário, contando com o engajamento da organização estudantil. A participação dos estudantes provocou pânico entre os mais conservadores, ocasionando certo apagamento da influência francesa no movimento reformista brasileiro.⁷¹

As questões suscitadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1961 (como ficou conhecida a lei n. 4.024 de dezembro de 1961), abriu o longo debate que se sucedeu ao longo dos anos 1960, não sem as experiências colecionadas nas décadas de 1940 e 1950.⁷² Somado a isso, a formulação do

(CFE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), consultar: FÁVERO, M. *Op. cit.*, 2006; CELESTE FILHO, 2004. CELESTE FILHO, Macioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, jan./jun. 2004, p. 161-188.

70 MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

71 O primeiro texto de abertura do número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1968) reuniu textos de Newton Sucupira e Anísio Teixeira sobre as reformas nas universidades. Além de trazer o Relatório do GT da Reforma Universitária, contou com a abertura de Paul Ricoeur, discutindo “Reforma e Revolução na Universidade”, a partir da experiência francesa.

72 CELESTE FILHO, Macioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, jan./jun. 2004, p. 161-188; OLIVEIRA, João Victor da Fonseca Oliveira. As reformas universitárias e a criação da Faculdade de Educação.

projeto da Universidade de Brasília, instituído pela Lei n. 3.998, de 15/12/61, ampliou a discussão em torno das concepções de universidade e de ensino.

As propostas da reforma universitária brasileira foram descritas em lei a partir de 1966. No decreto-lei nº 53/66, foram enfatizados a vedação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, ao mesmo tempo em que a unidade das funções de ensino e pesquisa também ocupou o centro das preocupações reformistas. Buscava-se racionalizar os processos, otimizar os recursos e modernizar as práticas.

Mais tarde, o decreto-lei nº 252/67 deu passos mais largos no regulamento. O conceito de áreas básicas foi definido, o sistema departamental foi instituído e a autonomia de cátedra foi reduzida, paulatinamente, passando a ser integrada no âmbito do departamento.

Finalmente, no corpo da legislação, foi aprovada a Lei nº 5540/68 (A Lei da Reforma Universitária de 1968), no bojo das discussões que já ocorriam nas universidades ao longo do país, pautadas pela eficiência relacionada à maior produtividade das instituições de ensino; pela modernização inspirada nos padrões de organização da universidade norte-americana; semestralidade na organização dos currículos; matrícula por disciplina; sistema de créditos; extinção da cátedra; implantação do modelo de dedicação exclusiva; estabelecimento dos Institutos Centrais; e a aposta progressiva no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entendemos que o quadro reformista não pode ser avaliado como sendo parte de “revoluções passivas”, desassociadas da participação da sociedade civil. Contrariamente ao que sugeriu Germano (1990), nem a reforma de 1968, nem a reforma do ensino de 1971 podem ser consideradas apartadas das discussões e do engajamento da sociedade civil organizada. Se mantivermos o olhar fixo nos textos legislativos, corremos o risco de não perceber as pressões sociais que os tencionaram, subverteram, apropriaram e, não raro, os reconfiguraram. Nessa perspectiva, compreender a reforma universitária somente a partir de 1968, e por meio da legislação produzida pelos grupos de trabalho instituídos pelo governo, é entendê-la por um dos seus pontos de inflexão (ou de desconfiguração), e não as suas motivações anteriores e mais fundamentais. De alguma forma, fazer isso é ler o processo histórico com as lentes do regime civil-militar que procurou estabelecer um modelo de modernização

autoritária conservadora por meio da cooptação de projetos reformistas já em andamento.⁷³

À pressão social das classes médias por educação, somavam-se: a pressão dos excedentes, como ficou conhecido o grupo de estudantes, cada vez maior, que tinha a pontuação necessária para o ingresso na universidade, mas não tinha vagas disponíveis; a contestação do sistema educacional por estudantes e professores, solicitando mais vagas; e a pressão do sistema econômico que demandava recursos humanos. Dessa disputa, resultou um conjunto de interesses heterogêneos, mas que se coadunaram naquilo que correspondiam ao interesse imediato pela reforma da universidade brasileira “visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”.⁷⁴

Saviani ressalta o caráter popular das propostas reformistas, especialmente mobilizadas pelos estudantes que viam na cátedra uma ameaça.⁷⁵ Haddad, por sua vez, chama atenção para a importância dos seminários nacionais e regionais estudantis, articulados por organizações como União Estadual de Estudantes, Diretórios Centrais de Estudantes e Diretórios Acadêmicos que, ao transformarem a Reforma Universitária em sua bandeira de luta, traziam às suas bases temas relevantes da estrutura da universidade brasileira.⁷⁶ Esse debate incluiria desde questões voltadas à ampliação da participação estudantil nas decisões da universidade, como adequação dos currículos aos problemas nacionais e regionais, o estímulo à pesquisa, até a discussão sobre o acesso à universidade e a extinção da cátedra vitalícia. Para Fávero, o

73 O conceito de modernização autoritária e conservadora, mobilizado por Rodrigo Patto Sá Motta, é parte das ações da Ditadura civil-militar, incorporando as demandas e os projetos da esquerda anteriores ao golpe, associado a ingerências autoritárias e conservadoras que podem ser observadas nas montagens das Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESIs), criadas para a vigilância das universidades. No Brasil, só existem dois arquivos universitários preservados sobre as AESIs, uma delas sobreviveu por meio da organização, preservação, catalogação e guarda do material por Maria Efigênia Lage de Resende, quando foi chefe de gabinete do reitor Cid Veloso. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

74 *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto de 1968. p. 15.

75 SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional do Regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008, p. 311.

76 HADDAD, Maria de L. A. *Faculdade de Filosofia de Minas Gerais*. Sementes do Espírito Universitário. Belo Horizonte: Formato Editora, 2015.

movimento estudantil, por meio da realização desses seminários, deixara evidente a posição de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias.⁷⁷

A ingerência do governo militar na Reforma Universitária deveu-se à tentativa de garantir a condução de um processo que já estava em andamento, por meio de uma reação conservadora e controladora. A despeito disso, a reforma oficializada pela Lei 5.540/1968, longe de se apresentar como uma prescrição legal oriunda de um grupo político dominante, pautou-se por intensos debates em torno dos seus objetivos, projetos e princípios.⁷⁸

Experiências de formação em uma universidade em trânsito

Maria Efigênia pertencia ao grupo dos jovens professores que mesclava a experiência de formação dos seus professores catedráticos (Oneyr Baranda, Amaro Xisto de Queiroz, dentre outros) e a construção do seu próprio repertório como professora e pesquisadora. Podemos tomá-la como uma experiência de formação na universidade em transição, para a qual as reformas forneceram um sentido educativo, sobretudo ao insistir na associação entre ensino e pesquisa. Como projeto vitorioso dentro da universidade, sua adesão reiterada a esse movimento reformista diz também do modo como tendeu a silenciar as contradições e as posições perdedoras, estreitando o aparecimento de espaços abertos à posições divergentes. Essa relação, contudo, não é alheia aos projetos empreendidos por meio da memória que, em sua trajetória, tendeu a vincular a sua memória à memória da instituição, na construção de sua (auto)imagem.

Na Universidade de Minas Gerais (UMG)⁷⁹, a reforma foi capitaneada por Aluísio Pimenta que ganhou as páginas do *Jornal Estado de Minas* e o apoio da comunidade estudantil.⁸⁰ No interior da UMG, o questionamento às cátedras

77 FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar*, Curitiba, n. 28, Editora UFPR, p. 17-36, 2006; _____. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

78 CELESTE FILHO, M. *Op. cit.*; OLIVEIRA, J. V. F. *Op. cit.*.

79 Embora a federalização da Universidade de Minas Gerais tenha ocorrido em 1949, a alteração do nome para Universidade Federal de Minas Gerais ocorreu em 1965.

80 O jornal *Estado de Minas*, em 14 de julho de 1966, destacou a adoção do vestibular único; a matrícula única que traria consigo um espírito universitário ainda mais presente, uma vez que o aluno matriculado não seria apenas aluno desta ou daquela escola, mas da universidade como um todo; a criação dos institutos centrais, destinados a reformar as estruturas tradicionais centralizan-

e as discussões sobre a necessidade de reforma da universidade vinham desde o final dos anos de 1950. No início dos anos de 1960, motivada pelas discussões do Conselho de Reitores e do Simpósio Nacional de Educação de 1962, a UMG colocou em circulação a discussão sobre sua própria reforma. Em 1967, concluiu seu plano reunido e comunicado à comunidade universitária através de uma carta-mensagem denominada “Plano de Reestruturação da UFMG”.

Embora a ideia de reforma inicialmente fomentada dentro das estruturas universitárias tenha se deslocado para uma ideia de reforma no âmbito de órgãos do executivo, durante o regime militar, como apontaram os estudos de Nicolato, os princípios da reforma estariam já estabelecidos em diversas instituições universitárias, destacadamente na UFMG.⁸¹ Concretamente, as primeiras tentativas de reforma resultaram na elaboração de um novo estatuto para a universidade, em 1963.⁸²

Os professores da UFMG se dividiam entre o grupo pró-reforma, liderados pelo então reitor Aluísio Pimenta, e aqueles que eram refratários à mesma, oriundos, principalmente, da Faculdade de Medicina e Direito e da Escola de Engenharia, as três mais antigas e prestigiosas unidades acadêmicas da universidade. Contra a articulação dessas três escolas foi necessária muita astúcia e ação estratégica por parte da reitoria. Se o grupo contrário à reforma reunia principalmente os catedráticos ciosos de sua perda de poder, a reitoria buscou se articular com os jovens professores, notadamente os jovens pesquisadores com

do cursos básicos afins – incisivamente buscou-se a promoção da pesquisa e da não duplicação de meios para fins idênticos ou semelhantes, sendo este o princípio basilar de toda a reforma, conforme apontado por grande parte das produções científicas sobre o período; e ainda os acordos que tornaram possível a reforma na universidade.

81 NICOLATO, Maria Auxiliadora. A caminho da Lei 5.540/68 – a participação dos diferentes atores na definição da reforma universitária. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1986. 2 v.

82 O professor Orlando de Carvalho assume a reitoria criticando o fato de a universidade permanecer voltada exclusivamente para a formação de profissionais. Assim, destaca a necessidade de redirecioná-la, a fim de que possa incorporar as dimensões do desenvolvimento da cultura e da pesquisa científica. Discutindo as marcas da origem, que ainda se faziam presentes na UMG, em uma vivência universitária de unidades acadêmicas em compartimentos estanques, ele rejeitou o espírito de escolas isoladas. Defendeu também uma organização universitária apoiada em Institutos Superiores, em que se ministre uma base comum aos candidatos a cursos de formação profissional. A ideia de se elaborar uma reforma da universidade ficou demarcada, pelo Conselho Universitário, com a introdução de vários Institutos no Estatuto de 1963, concluído poucos meses antes do término da gestão do reitor Orlando de Carvalho. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *UFMG: Gênese e autonomia*. Belo Horizonte, 2007, p. 6.

formação no exterior, que viam suas pretensões científicas e acadêmicas serem solapadas pela forma hierárquica e rígida como a universidade era organizada, tendo a cátedra como referência.⁸³ A trajetória de formação de Maria Efigênia esteve entre a universidade dos catedráticos e a universidade dos departamentos.

Aluísio Pimenta detinha amplo conhecimento das discussões em todo país sobre a necessidade de uma reforma estrutural na universidade brasileira.⁸⁴ O reitor considerou a importância dos institutos, tendo-se em vista a maximização de recursos para a pesquisa e, particularmente, o significado deles como uma nova forma de organização universitária. Quando de sua posse, em 1964, chegou a anunciar medidas concretas para reformular o ensino superior em Minas Gerais.

A imprensa, por meio dos periódicos mais influentes do período, anunciou algumas dessas medidas ressaltando o que considerava os principais pontos do processo de reforma. O jornal *Estado de Minas*, em 14 de julho de 1966, destacou a adoção do vestibular único; a matrícula única que traria consigo um espírito universitário ainda mais presente, uma vez que o aluno matriculado não seria apenas aluno desta ou daquela escola, mas da universidade como um todo; a criação dos institutos centrais, destinados a reformar as estruturas tradicionais centralizando cursos básicos afins – incisivamente buscou-se a promoção da pesquisa e da não duplicação de meios para fins idênticos ou semelhantes, sendo este o princípio basilar de toda a reforma, conforme apontado por grande parte das produções científicas sobre o período⁸⁵; e ainda os acordos que tornaram possível a reforma na universidade. O que estava em debate era a própria ideia de universidade.

Nesse cenário, a indissociação entre ensino e pesquisa talvez seja o ponto central e marcante na construção das experiências de formação que as reformas universitárias em curso consolidaram como horizonte na trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende. De certo modo, a carreira da jovem professora dependeu de formas mais institucionalizadas de vincular sua prática profissional aos objetivos da instituição em plena reforma.

83 VEIGA, Laura et al. UFMG: Trajetória de um projeto modernizante. In: *Revista do Departamento de História*, dez., 1987.

84 PIMENTA, Aluísio. Depoimento sincero e crítica realista. In: *UFMG: resistência e protesto* por Aluísio Pimenta e outros. Belo Horizonte: Vega, 1979, p. 45-51; _____. *UFMG foi pioneira na reforma*. Artigo de Opinião. 1998. ANO 25 Nº 1212. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1212/pag2.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

85 CELESTE FILHO, M. *Op. Cit.*; FAVERO, *Op. cit.*; CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

Apesar do aparente fôlego progressista que a reforma aventava, também se explicitavam suas contradições. A proposta de reforma não foi vivida com tranquilidade pelo conjunto da comunidade universitária. Em um trabalho sobre o discurso pedagógico e a prática institucional a partir da experiência da Faculdade de Medicina, por exemplo, Egléa Maria da Cunha Melo afirmou que:

(...) havia um autoritarismo na implementação da reforma, embora alguns dizem que era um autoritarismo ‘camuflado’. O espaço para crítica era pequeno (...). Houve uma radicalização entre os docentes e, muitas vezes, o conflito político se confundiu com o conflito pedagógico. Lutar contra o autoritarismo na escola era lutar contra o regime militar.⁸⁶

Nas universidades houve uma alternativa intermediária entre a rejeição absoluta à ditadura e sua adesão. Muitos(as) professores(as), alunos(as) e funcionários(as) estiveram neste caminho intermediário, denominado por Motta (2014) de “jogos de acomodação”.⁸⁷ O conjunto das estratégias mobilizadas por Maria Efigênia pode ser interpretado pelo par “resistência-acomodação”.⁸⁸

Como vimos, Maria Efigênia entrou na UMG (1958) no momento em que o curso de História estava se consolidando, após a separação do curso de Geografia, e iniciou sua carreira como professora em torno dos debates de reorganização da universidade. Aquele também foi o momento de construção das carreiras profissionais dos professores universitários, alteradas pelas

86 CUNHA MELO, Egléa Maria da. Discurso Pedagógico e prática institucional – experiência da Faculdade de Medicina–UFMG. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Universidade e Conhecimento*. A Educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998. p. 187.

87 MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades... Op. cit*; _____. *As políticas universitárias... Op. cit*.

88 As contribuições de Motta (2014; 2015) sobre as universidades e o regime militar lançam luz para a questão quando, buscando superar o binarismo presente no par resistência/adesão, ele identifica como “jogos de acomodação” um influxo da cultura política que explica os comportamentos frente a um regime instituído, no qual atua um grupo (igualmente ativo no jogo de pressões e na topografia de interesses) que não optou nem pela resistência (no sentido clássico do conceito), tampouco pela adesão ao regime militar. Ao operarmos com essa noção de forma mais ampla, poderemos aplicá-la também aos sujeitos em tempos de crises, reformas e movimentações em torno da reforma universitária na UFMG. Desse modo, compreendemos o modo de atuação de alguns atores para os quais as negociações eram necessárias, na tentativa de dar sequências às reformas sem, contudo, se opor diretamente a um regime autoritário e repressivo.

novidades reformistas que integraram, por exemplo, a dedicação exclusiva como elemento central na carreira. De algum modo, esse foi um passo fundamental na construção das condições necessárias para que os professores se tornassem também pesquisadores. Dito de outro modo, o movimento reformista corresponde à institucionalização de um ideal de formação, a partir do qual os sujeitos também se formam. Maria Efigênia, ao se fazer descendente dessa experiência de formação, galgou sua entrada como professora do ensino secundário da Faculdade de Filosofia e, mais tarde, deu início a sua carreira como professora do ensino superior, na cadeira de História do Brasil.

Uma professora na cadeira de História do Brasil

Após se formar no curso de História (que habilitava os(as) estudantes para a formação na área específica de formação e para a docência no ensino secundário), Maria Efigênia tornou-se professora no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia. No começo da década de 1960, no início das suas atividades como professora na Universidade de Minas Gerais, foi convidada para lecionar a disciplina de Didática Especial de História. Alaíde Lisboa de Oliveira, então catedrática de Didática Geral, foi a responsável por lhe dirigir o convite. Em seguida, três anos mais tarde, e ainda sob o regime de cátedra, à convite do professor Antônio Camilo Faria Alvim, foi chamada para assumir o cargo de professora assistente na cadeira de História do Brasil.⁸⁹ O professor Alvim, como ficou conhecido, era bacharel em Direito e havia sido professor de História do Brasil e de Educação Cívica da Escola Normal de Itabira (MG), além de lecionar as disciplinas de História do Brasil e Geografia do Brasil no curso de História e Geografia da FAFI-MG.⁹⁰ A vaga havia ficado aberta após a substituição do professor João Camilo de Oliveira Torres.⁹¹

89 Os professores assistentes eram convidados pelos professores catedráticos. Era uma maneira de introduzir e orientar futuros professores em determinada cadeira.

90 SANTOS, Alessandra. *Op. cit.* p. 141.

91 João Camilo de Oliveira Torres fez o curso superior de Filosofia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal e, além da Faculdade de Filosofia da UMG, lecionou também na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, de Belo Horizonte. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais e da Academia Mineira de Letras, publicou “O sentido e a finalidade do Ensino Universitário” (1940), “O Positivismo no Brasil” (1943), “O Homem e a Montanha” (1944), entre outros. Cf. *Curricula Vitae dos Professores*. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1939-1953.

Antes da institucionalização dos concursos que formalmente proporcionariam o ingresso na carreira superior, eram recorrentes essas práticas de ocupação das vagas nas universidades brasileiras. Santos, em diálogo com o historiador Manoel Salgado Guimarães, ressalta que o preenchimento dos cargos na área de História esteve marcado, na história do Brasil, por uma prática que vinculava aos postos quase exclusivamente pelas relações sociais estabelecidas.⁹² Internamente à UMG, a criação do concurso *Venia Legendi* – que tinha o estatuto de uma licença para lecionar – tentou estabelecer critérios menos pessoais na escolha dos ingressantes.⁹³ A instituição desse rito marcou um contexto em que a negociação interna, aditado aos cálculos políticos particulares frente aos contextos locais, exigia formas de inserção e estabilidade na carreira intelectual, que pudessem se equilibrar ao critério da competência como base de sua legitimação.

Em que pese o trabalho de memória elaborado pela professora, quase 30 anos após a defesa do seu memorial, em 2018, Maria Efigênia recupera esse momento, assinalando-se por outra via, ao dizer que:

(...) Na época fui convidada pelo professor titular Antônio Camilo de Faria Alvim para ser sua assistente, aceitei e me rendeu uma coisa bem interessante. Eles já estavam sabendo que não era mais possível pensar que um catedrático tivesse o absoluto controle de contratação só por convite. Precisava de uma banca de catedráticos para avaliação dos candidatos, e entre eles escolher o assistente. Eu fiz o concurso *Vênia Legendi* (licença para lecionar) e fui aprovada em primeiro lugar. Este foi o contorno que arrumaram para não falar que eles tinham o controle absoluto para contratar quem quisessem. Comecei lecionando didática.⁹⁴

p. 386 *apud* SANTOS, Alessandra. *Op. cit.* p. 104.

92 Essa conduta remonta às práticas desempenhadas no interior das academias ilustradas européias, e as academias literárias estabelecidas no Brasil. Cf. GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos: caminhos da historiografia*, Rio de Janeiro, n.1, 1998.

93 *Vênia a Legendi* era um processo de habilitação que permitia ao especialista a possibilidade de lecionar em instituições de ensino superior, na forma de um pequeno concurso. De certa forma, a organização desses concursos foi um passo na efetivação da impessoalidade na contratação de docentes, nas universidades públicas. Entrou em substituição aos convites automáticos.

94 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Histórias de uma historiadora*. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

Embora o critério da competência se prestasse como base de sua legitimação, esse tipo de percurso institucional não pode ser interpretado como sendo isento às demais relações pessoais que atravessam as redes de sociabilidade. Em um momento de baixa institucionalização desses processos, em alguns casos, o referido concurso funcionava mais como legitimação de uma escolha prévia, do que como uma eleição rigorosa e impessoal.

Em uma tentativa de se equilibrar também nesse jogo de fatores e, por que não dizer, em busca de garantir sua própria legitimação, a professora de história do Brasil fixou também a construção de uma prática de pesquisa entre os anos de 1960-1968 que foi sendo, segundo ela, incorporada de forma assistemática, através de orientação de leituras, abertura na discussão de propostas, grande liberdade na formulação dos programas, estímulo a experimentação de novas práticas pedagógicas.

A ideia de que, no passado, tudo era possível, também aponta para um dilema sobre os modelos de formação universitária, de renovação das práticas acadêmicas e de vivência de um ensino experimental, na medida em que deixa entrever no “desejo de renovação” a obsolência das práticas e a conformação de um paradigma do “ensino com pesquisa”. Efigênia chegou a considerar que:

(...) os catedráticos com os quais trabalhei tinham um respeito profundo pelas nossas ideias, deixavam-nos palmilhar o caminho sem muitas amarras, eram bons interlocutores e entusiasmavam-se, no mesmo desejo de renovação, quando o grupo agregado à cátedra desenvolvia os seus próprios processos de interação e dinâmica de trabalho.⁹⁵

A cátedra, em sua visão retrospectiva, não parecia danosa aos seus projetos de formação e de ascensão na carreira universitária, diferentemente do que foi observado em outros trabalhos sobre o período.⁹⁶ Não fosse o fato de ter se recordado

95 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.* p. 28.

96 A cátedra era a “estrutura de base” da universidade brasileira. Tomaz A. Mota-Santos, professor-adjunto do Departamento de Bioquímica e Imunologia do Instituto de Ciências Biológicas, ex-reitor, resume bem o sistema de cátedra ao dizer que “(...) um docente, ao tornar-se professor catedrático, não apenas alcançava um patamar na carreira, mas assumia e passava a exercer um poder que simultaneamente acadêmico, administrativo e político”, ressaltando ainda que o poder da cátedra permitiu o desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento. MOTA-SANTOS, Tomaz Aroldo. Conservação ou extinção da estrutura departamental na Universidade?. *Caminhos*, Revista da Associação Profissional dos Docentes da UFMG, n. 19/20, 2001, p. 90.

desse momento, mais tarde, como um período difícil recepção de mudanças importantes na universidade, sobretudo porque sob o ranço dos catedráticos, as possibilidades de ascensão de jovens professores se viam diminuídas. Muito embora houvesse alguma liberdade na escolha de determinados temas e metodologias, quem dirigia a organização da cátedra era o professor catedrático, deixando pouco espaço para experimentações. Uma memória, mais uma vez, editada. Para ela:

Todo o processo de minha formação, sob a égide da cátedra, se dá no contexto de uma profunda inquietação nos meios educacionais mais avançados. Uma intensa discussão sobre o padrão de ensino dominante, desde os meados da década de cinquenta, marcada pelos ares do nacional-desenvolvimentismo, desenvolvia-se em centros de educação de ponta e grupos de pesquisa científica. Seu objetivo era buscar os caminhos que permitissem mudanças qualitativas nos conteúdos ministrados e nas práticas pedagógicas. Seu paradigma era o “ensino com pesquisa” fundado na correlação entre educação/pesquisa/desenvolvimento”.⁹⁷

Esse momento, contudo, era outro. Na ocasião da defesa do seu memorial, a experiência dos professores catedráticos pairava sobre sua narrativa como uma forma de legitimar um espaço de experiências do qual se percebia como guardiã e o reivindicava como herança, na passagem de um departamento que experimentava intensas mudanças com a instalação do mestrado em História. O tempo aberto da lembrança, que qualifica positivamente o contexto daquela experiência, constata, ao mesmo tempo, a necessidade de sua renovação. Uma ambiguidade que percorre sua narrativa afirmando como frutífero um momento em que a transformação alinhavava seu horizonte de expectativas.⁹⁸ De igual modo, é a sua *persona* na docência, seja no ensino secundário, seja no ensino superior, que figurou para a professora seu lugar de legitimidade intelectual.

No curso de história do Brasil, podemos grafar a forma de uma experiência historiadora que se constitui pelo ensino. Nas perspectivas teórico-metodológicas, na escolha das grades curriculares e nos hábitos da docência, as identidades historiadoras se expressam de maneira privilegiada, sobretudo, porque conferem ao campo da

97 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 28.

98 KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

experiência o sentido mais iminente.⁹⁹ Na trilha dessas escolhas e no desenho desses percursos, Maria Efigênia deu tom à sua trajetória, enfatizando que:

(...) meu planejamento trilhava os caminhos da historiografia, introduzindo a análise conceitual e teórica, instigava o manuseio da obra completa dos autores, criava situações para estimular a frequência a bibliotecas e arquivos, propunha análises documentais, identificando situações que alertavam para as armadilhas da leitura de documentos, e propunha-se a criar hábitos de análise crítica (inter-relação, decomposição/recomposição de argumentos, identificação de juízo de valores e discrepâncias entre dados e conclusões), visando à produção de um novo nível de leitura e interpretação. Paralelamente, preocupava-se a instrumentação do trabalho científico, cujas técnicas eram aplicadas nos trabalhos de curso, centrados em questões/problemas, cujo encaminhamento propiciava ao estudante questionar o conhecimento produzido.¹⁰⁰

A compreensão de um ensino baseado nos “caminhos da historiografia” produz uma imagem que fotografa aquelas concepções historiográficas que formam a sua (auto)imagem não só de historiadora ideal, mas de professora, em uma prática de ensino que se orienta por uma “operação historiográfica” obtida através das ferramentas da “ciência” de referência. A proposta de desenvolvimento de habilidades intelectuais se colocava contrária à repetição reprodutiva, que era identificada em currículos menos prestigiados.

A síntese dessa proposta pedagógica que refletia seus pressupostos como historiadora buscou se afirmar como um projeto que “pautava-se pela ideia de privilegiar a formação de atitudes científicas, base da concepção de ensino com pes-

99 Retomando o conceito de “identidade”, entendo seu sentido como sendo aportado por construções em movimento que não são acabadas, mas fragmentadas, que emergem dentro de determinados usos e que procedem por exclusões. Segundo Hall (2000), “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença*. 4.a, Ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 109.

100 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. Op. cit., p. 30.

quisa”.¹⁰¹ Como vemos, a construção de um paradigma de ensino com pesquisa é referido como parte de uma ideia de formação em História que se orienta por “atitudes historiadoras” consideradas relevantes. Foi nesse percurso formativo experimentado nos movimentos da reforma universitária que Efigênia inscreveu a experiência de sua geração: “a aventura de uma geração em mutação, que, apanhada em meio ao caminho (reforma de 68), participou do processo de instituição e constituição da Universidade, do *locus* da produção do saber”.¹⁰² Ao mesmo tempo, a professora se individualizou na realização desses projetos, demarcando uma posição autônoma na edificação de projetos de formação e de produção do conhecimento, dando a ver de que modo decidiu se posicionar.

Esse movimento ao qual Maria Efigênia se vinculou, e ostensivamente reivindicou como a memória de sua formação, no entanto, já era discutido anteriormente em outros círculos de organização intelectual. Antes mesmo da sua entrada como professora no ensino superior. O “I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior”, por exemplo, ocorrido em Marília, em 1961, marcou o momento da discussão sobre a reforma universitária no interior da comunidade dos(as) historiadores(as). Se tomarmos como referência o verbete “reforma universitária”, por exemplo, o veremos aparecer 22 vezes nos anais do evento, publicado em 1962, e em outros momentos é referido de modo indireto. O professor Antônio Camilo Faria Alvim, professor da cadeira de História do Brasil, chegou a convocar seus colegas a tomarem posição diante da “futura reforma universitária”, alegando que, dentro das leis existentes, já se poderia fazer muita coisa.¹⁰³ Em resposta ao professor Alvim, o professor Amaral Lapa reconheceu que, embora a reforma estivesse na “ordem do dia”, os problemas do ensino de história deveriam ter relevância.¹⁰⁴ Não seria demais afirmar um desconforto frente ao que se deveria considerar problemas realmente relevantes, fixando posições divergentes para aqueles que disputavam o espaço do ensino e da pesquisa na produção do conhecimento histórico. Como se deveria esperar, o debate também foi marcado por uma preocupação amplia-

101 *Ibidem*, p. 31.

102 *Idem*.

103 ANAIS. SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962, p. 132.

104 *Ibidem*, p. 138.

da com o ensino de história e o lugar das disciplinas pedagógicas no currículo. Sobre isso também não havia consenso. Os participantes dividiam-se entre os que vinculavam, ou não, a reforma universitária às questões ligadas ao ensino, à pesquisa e à produção do conhecimento histórico. O centro das preocupações do simpósio girou em torno da necessidade de articular pesquisa e ensino na formação dos(as) novos(as) historiadores(as).¹⁰⁵ Chama ainda mais atenção que, da discussão temática sobre o ensino, não tenha participado nenhum(a) professor(a) do Departamento de História da UFMG presente no evento.

O Ensino e a pesquisa em História

O debate em torno do ensino, da pesquisa e da formação na UFMG emergiu fortemente na década de 1960, mas não era de modo algum inédito. Na década de 1940, encontramos indícios de que indícios de que a formação dos professores e a discussão sobre o ensino não ocorria apenas no curso de Didática, mas também em outros percursos formativos.¹⁰⁶ Entre as disciplinas de conteúdo específico e as de formação pedagógica, tal questão também encontrou lugar nas problemáticas discutidas em torno da deficiência na interação entre teoria e prática.¹⁰⁷ A Reforma Universitária destinou para a Faculdade de Educação a formação de professores e, para a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, a formação do especialista em sua área específica de conteúdo, tal como para o curso de História.¹⁰⁸ Como resultado, a criação, mais tarde, dos programas de pós-graduação atribuiu novos contornos à produção do conhecimento histórico.

105 A professora Cecília Westphalen, da Universidade Federal do Paraná, chegou a dizer que “a Faculdade de Filosofia deve, também, cuidar da formação dos pesquisadores, com o mesmo carinho que o faz com relação aos professores secundários”. In: *ibidem*, p. 156. A pesquisa, para alguns professores, como Eremildo Vianna e mesmo Maria Yedda Linhares, consideravam a pesquisa como uma atividade mais elevada, para a qual se encaminham os alunos mais dotados, como apontam os diálogos travados nos anais do evento. Nota-se, aqui, uma hierarquia já posta entre o ensino e a pesquisa que vai se perdurar. Nessa arena, faz sentido localizar os investimentos de Maria Efigênia, ao longo de sua trajetória, na articulação entre ensino e pesquisa na formação dos profissionais da História, defendendo que sejam eles(as) indistintamente professores(as) e pesquisadores(as).

106 MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. *Op. cit.*

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

108 OLIVEIRA, João V. F. *Op. cit.*

Percebemos, com isso, que a definição da noção de pesquisa associada à produção do conhecimento já encontrava alguns traços de sua presença muito antes desse momento. Maria Efigênia fomentou, seja nos discursos didáticos ou nas propostas de ensino de História, as bases do seu projeto de reformulação do ensino, compartilhado com a professora Ana Maria Moraes.

Foi através da constituição da ideia de formação em História que se estabeleceu o conjunto mais expressivo de sua atuação na universidade, nas primeiras décadas de sua entrada. Em meio a esses debates, o ensino foi se constituindo como um importante filão para sua inserção nos debates universitários e para a prática acadêmica. Isso se deveu, em parte, pelas condições institucionais de sua trajetória que, como já mencionado, teve início no Colégio de Aplicação e, em seguida, no ensino de Didática Especial em História. Ela voltava-se para a formação didático-pedagógica dos professores(as) de história. Já no Colégio de Aplicação, a parceria com Ana Maria Moraes, também professora de História e sua importante parceira de trabalhos, converteu-se em um laboratório de experimentações e de aprimoramento de conteúdos e procedimentos didáticos.¹⁰⁹

Em sua produção, a concepção de “estudo dirigido”, como forma de estímulo à atividade intelectual, passou a esboçar uma discussão preeminente formulada dentro de um projeto de ensino de História que se materializou na produção de manuais didáticos para o ensino secundário, com grande repercussão editorial nas décadas de 1970 e 1980. O mercado editorial e o contexto sócio histórico envolvido na produção de manuais didáticos, que passou a contar com diretrizes ainda mais precisas do MEC, marcaram outro momento fundamental na trajetória de Maria Efigênia.¹¹⁰ De todo esse amplo debate, interessa-nos pensar como o ensino de História, parte fundamental do trabalho de Maria Efigênia, no início da década de 1970, ganhou notoriedade em função das transformações trazidas pelo regime militar, a partir da trama envolta na introdução da disciplina de Estudos Sociais.¹¹¹

109 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 29.

110 As novas diretrizes exigiam manual do professor, com padrões mínimos de formato, ilustrações, caderno de atividades, dando maior ênfase aos objetivos de ensino e à proposta metodológica dos manuais. FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011. Tese de Doutorado.

111 MESQUITA, Ilka Miglio. *Op. cit.*, p. 143.

Durante a ditadura civil-militar, o currículo recebeu uma orientação centralizadora do Estado e das comissões nacionais criadas para orientar as áreas, o núcleo comum e os programas de ensino.¹¹² Produção de livros didáticos, reorganização dos currículos e propostas pedagógicas não só eram parte do repertório de disciplinarização do regime militar, como constituíam o centro da produção de muitos intelectuais do período. Mobilizando táticas e modelos de atuação próprios e compartilhados, Maria Efigênia foi protagonista na produção de livros didáticos na década de 1970, na organização de currículos e debates sobre o ensino de 1º e 2º graus.

A disciplina de Estudos Sociais ganhou fôlego na década de 1970 e foi estabelecida através de currículos regionais.¹¹³ No debate sobre os currículos regionais, Maria Efigênia atuou produzindo materiais didáticos e programas de enriquecimento de currículos para o 1º Grau.¹¹⁴ Para além do caráter prescritivo dessas modificações introduzidas pelo regime militar, que buscavam ordem e disciplina, cuja prática se traduzia também em repressão e violência, os sentidos políticos e a apropriação dessas ideias foram distintos por parte de autores de livros didáticos e por parte dos professores em suas aulas.¹¹⁵

Os livros didáticos de Maria Efigênia em co-autoria com Ana Maria Moraes foram sendo orientados, em parte, pela influência dos *Annales*, valorizando a his-

112 FONSECA, Selva. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993, p. 54-55.

113 MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014, p. 44.

114 RESENDE, Maria Efigênia Lage. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1977. 66p. _____. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 5ª a 6ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1976. 79p.

115 Através do estudos das formas de apropriação do discurso dominante e da prática pedagógica, bem como dos instrumentos didáticos mobilizados, podemos “refletir sobre como se realiza o processo de *apropriação das ordenações superiores pelos usuários, os quais colocam* em jogo atitudes de adesão, instauram negociações, constituem *espaços*, enquanto *lugares praticados*, em uma *rede de lugares e relações* que produzem *poder e saber* (CERTEAU, 1994) e onde são constituídas as *representações sociais*”. (p. 14). VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 21.1, 2014, p. 9-30.

tória como problema.¹¹⁶ Marc Bloch (*Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*, publicado em 1949) e Marcel Reinhard (*L'enseignement de l'histoire*, publicado 1957) sintonizam suas principais influências naquele período.¹¹⁷ No modelo de “estudo dirigido e pesquisa”, buscava-se fomentar a postura crítica e a capacidade problematizadora dos estudantes.¹¹⁸ A base da proposta de configurar um processo de aprendizagem por meio de situações-problema, ainda que não anunciada, guarda fortes relações com as ideias construtivistas, formuladas pelo psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget, que exerceu grande influência pedagógica nas discussões sobre ensino e aprendizagem. O vocabulário repleto de expressões como “situações de estudo”, “experiências construtivas e significativas”, “instrumentos”, “processo de reflexão/experimentação”, sugerem uma apropriação dessas discussões no ensino da História, nos cursos de graduação de Maria Efigênia e na produção compartilhada de obras didáticas com Ana Maria Moraes.

Configurava-se, assim, uma perspectiva que, segundo a autora, entendia conhecimento histórico “não como ilustração/curiosidade, mas como exigência de inteligibilidade de sua inserção em um espaço social, nacional e internacional”.¹¹⁹ A interpretação do conhecimento histórico como “tarefa” cumpridora

116 Sobre a concepção de estudo dirigido, Resende afirmou que: “Estávamos estimuladas a buscar formas de romper o degradante esquema de ensino de História difundido nas escolas secundárias do País. Ensino ministrado, em geral, por professores leigos (Especialmente por religiosos e profissionais de outras áreas, sem formação específica), memorizador de fatos, nomes e datas, articulado a uma história providencialista e atrelado a uma concepção de formação moral e cívica. Preocupava-nos, em especial, a disseminação de habilidades intelectuais (influência da taxionomia de Bloom) que permitissem o conhecer de forma inteligente e não apenas repetitivo-reprodutiva. Era preciso romper o ciclo vicioso da memorização/repetição que, pelo desconhecimento da natureza da história pela maioria dos que a ministravam, tornava a disciplina um tormento para os estudantes” (p. 30). RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op. cit.*

117 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op. cit.* p. 47.

118 Ao final de cada capítulo dos livros didáticos é comum: a presença de orientações para o estudo baseando-se em compreensão do quadro através de discussão orientada pelo professor; a escolha individual de estudos comparativos que tenham interessado ao(à) estudante; a organização e a discussão em grupo dos temas, a partir de bibliografia fornecida pelo professor, a pesquisa sobre os temas escolhidos etc. Além de exercícios de compreensão do texto de apoio, relacionamento dos temas, síntese, conclusão e integração entre os conteúdos. Chama a atenção também a vasta presença de mapas, imagens e ilustrações, consideradas avanços para a época. Cf. RESENDE, Maria Efigênia Lage; MORAES, Ana Maria. *História Fundamental do Brasil*. Estudo Dirigido e Pesquisa. v. 1 Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1973.

119 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.* p. 47.

de uma forma própria de se pensar e de inserção social viria acompanhada de um sentido orientador da História, em sua relação pedagógica com o passado.

Jerome S. Bruner apresenta-se como outra importante referência citada pela autora na elaboração das linhas mestras de sua proposta metodológica para o ensino da História.¹²⁰ O psicólogo norte-americano, em seu livro “O processo da Educação”¹²¹, traduzido para a língua portuguesa em 1974, defendeu que os esquemas e modelos mentais fornecem significado e orientação para as experiências. Conhecido como o pai da psicologia cognitiva, o autor asseverou uma forte crítica ao modelo educacional que se prendia à memorização de fatos, estabelecendo níveis de complexidade entre os conhecimentos a serem desenvolvidos, através da metáfora do espiral. Desse modo, o lugar da narrativa na organização das experiências e conhecimentos de um indivíduo simbolizava, na proposta de Bruner, e em sua apropriação por Maria Efigênia e Ana Maria Moraes, uma prática de ensino comprometida com os modos de se pensar e de se relacionar com o conhecimento.

Nas figuras de Marcel Reinhard, Marc Bloch e Jerome S. Brunner, escolhidos em sua narrativa como principais influências, ocorre um movimento significativo em que o ensino da História, o ofício do historiador, o processo de aprendizagem e de orientação cognitiva são orientados a partir de uma perspectiva de *formação em História* que vemos se apresentar ao longo dos seus textos autorais e em co-autoria. Em nossa reflexão, importa menos a tradução direta dessas influências ao longo dos seus trabalhos e mais o projeto de memória que visa fazer descender dessas figuras, de seus modos de fazer, uma experiência historiadora que se constitui na prática de ensino informada por concepções de História, em constante transformação.

Os manuais didáticos mobilizados nesta pesquisa ocupam o lugar epistemológico de documentos históricos. Suas condições de produção, públicos, edições, ressonância no mercado editorial e recepção, embora muito dificilmente possam ser inteiramente mapeados, fornecem evidências sobre as representações envolvidas na escrita da história e no ensino formulados por suas autoras.¹²²

120 *Idem*. A autora cita “O processo de aprendizagem”, contudo, acreditamos se tratar de um equívoco em sua redação, pois não consta esse título no conjunto da obra pesquisada, de autoria de Jerome Bruner.

121 BRUNER, Jerome S. *O processo da Educação*. Rio de Janeiro: Companhia E. Nacional, 1974.

122 APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: _____. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105. Em um objetivo mais próximo daquele que preten-

Dizem também dos contextos institucionais que lhe conferiram materialidade, das propostas editoriais que significaram seus usos e apropriações, e dos sentidos veiculados por meio dos textos, imagens, escolhas temáticas, formas de apresentação e disposição dos elementos que participaram de sua construção.¹²³

Os livros didáticos publicados entre os anos de 1970 e 1980 ganharam destaque nas reflexões historiográficas nos últimos anos.¹²⁴ Ligados a uma instrumentalização ideológica, sob os auspícios da ditadura civil-militar, o contexto político-pedagógico a que pertenciam esses manuais parece explicar, em parte, esse interesse. Se levarmos em consideração as formas de posicionamento de um discurso e sua permanência no tempo, podemos compreender que os livros didáticos atuam no campo simbólico das disputas que envolvem a constituição de uma disciplina, seja no universo escolar, seja no ambiente acadêmico. Por isso, a larga difusão de um texto ou sua premente aceitação por parte de uma comunidade de leitores(as) são indícios de determinadas mudanças que os livros didáticos produzem nas disciplinas escolares. Esses objetos da cultura requerem uma experiência de leitura, de postura e de relação com o conteúdo disposto, cuja aparência e

demos atingir nessa discussão, compreendemos que, conforme Gasparello: “Os livros didáticos, como dispositivos que regulam e medeiam a cultura do seu tempo, não só contribuem para a estabilidade, com a manutenção e a conservação de saberes e valores legitimados socialmente, mas podem ser analisados ainda pelo que expressam de mudança. Como artefatos dotados de historicidade, em suas páginas podem ser percebidos a cultura histórica estabelecida e também um movimento de mudança nos saberes e nas práticas” (p. 156). GASPARELLO, Arlette Me-deiros. *Op. cit.* p. 156.

123 Especialmente na área de História da Educação, os manuais e livros didáticos têm alcançado grande relevância para a compreensão dos fenômenos da cultura, notadamente, a escolar. No interior das discussões sobre a História das disciplinas escolares, ou mesmo na história do livro e da leitura, os manuais notabilizam práticas culturais complexas, ampliando suas potencialidades como fonte e objeto de pesquisa. Em consonância com Kazumi Munakata, entendemos que “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar” (p. 123). MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indicio da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Salvaguardadas as devidas proporções, podemos pensar como os livros didáticos estão vinculados a determinadas concepções de História e Ensino e de ensino de história.

124 MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017.

estrutura evocam uma experiência estética que deve ser considerada.¹²⁵ Na área de História, eles também estão ligados ao que se explicita em torno de um saber acadêmico, dentro de um determinado contexto. O livro e o discurso que o torna possível forjam-se em interação.¹²⁶

A primeira edição do volume 1 de “História Fundamental do Brasil” foi publicada em 1971 e, naquele mesmo ano, a obra alcançou três edições. O primeiro livro resultou em uma parceria entre a Editora Bernardo Álvares e o sucesso editorial foi seguido de outras reimpressões, novas edições e pela produção de novos volumes. O projeto editorial, em co-autoria, foi do início da década de 1970 e se estendeu até o final da década de 1980. Em 1972, foi publicado o volume 2 de *História Fundamental do Brasil*, seguido do livro *História da Civilização Brasileira*, publicado em 1973. A coleção “Lage & Moraes” foi ampliada com a publicação do livro *O século XX*, em 1974, e, dez anos depois, com a publicação de *História do Brasil Colônia: dominação portuguesa* e *História do Brasil Império e República*, ambos publicados em 1984. Finalmente, em 1987, as autoras publicaram o *Atlas Histórico do Brasil*. Os três últimos livros da coleção foram editados pela Editora Vigília, responsável também por toda a reedição dos outros livros da coleção, que voltou a ser publicada entre os anos de 1981 a 1986.

Essas quase duas décadas de produção didática estivessem atravessadas pela transformação nas carreiras de ambas as autoras. Ana Maria Moraes tornou-se mestra em Educação pela universidade de Manchester, na Inglaterra, e, Maria Efigênia, livre-docente em História do Brasil, pela UFMG. A ascensão intelectual proporcionada pelas carreiras acadêmico-científicas conjugou-se à ascensão financeira e social, ocasionada pelo grande sucesso editorial dos livros, demarcando um ponto de inflexão fundamental em sua trajetória.

A versão impressa do material circulou em diversas escolas do Primeiro Grau. Ainda assim, é preciso destacar o alto valor no financiamento dessas obras que, por isso, acabavam se circunscrevendo aos colégios particulares que atendiam estudantes pertencentes às camadas médias e altas.

125 MUNAKATA, Kazumi.. *Op. cit.*.

126 Segundo Chervel, “um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata”. (p. 204). CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

Além disso, outra grande novidade editorial da coleção foi acrescentada à obra. Os livros eram complementados por uma coleção de slides, editada pela AVB-Produções Audiovisuais Brasileiras LTDA, para ser utilizada em sala de aula, reunindo gravuras, mapas e fotografias. O suporte complementar pretendia contribuir para uma “melhor fixação” do conteúdo presente no livro.¹²⁷

Em uma avaliação estética da obra, impressiona a quantidade de imagens, ilustrações e cartografias, algo bastante atípico nos manuais didáticos em circulação naquele período. O grande sucesso da coleção, em parte, é devedor esse tipo de investimento que apresentava a abordagem histórica imersa nas linguagens iconográficas, cartográficas e esquemáticas.¹²⁸ Esse minucioso trabalho contou com a colaboração de Celme Bhering Furtado Birchall, Lúcia Maria Cardoso Gonçalves e Antônio Eustáquio de Lima Rodrigues. Este, trabalhou no conjunto cartográfico do material e foi responsável pelas ilustrações e diagramação do livro. Além da abundância de imagens, cartografias e diagramas, são livros que chamam atenção por seus textos diretos e que valorizam a síntese como principal característica.

A narrativa é quase toda apresentada em tópicos, numa perspectiva diretiva do trabalho pedagógico, conduzindo os estudantes à compreensão do processo histórico por meio da sequências de acontecimentos, encadeados de modo a buscar as “razões” que podem ser apontadas para a explicação dos “fatos”.¹²⁹ A objetividade dos textos também merece destaque. Cada um dos temas trabalhados, em geral, não ocupa mais de 2 páginas, além de serem fracionados em outros temas mais específicos, tornando a leitura, em certa medida, bastante taxativa.

Os temas dos livros mesclam com grande destaque formação, estabelecimento e organização do território, como podemos ver na tabela a seguir:

127 RESENDE & MORAES. *História Fundamental do Brasil*. V. 1. *Op. cit.*

128 Os elementos de um livro não são menos importantes do que o conteúdo que seus textos escritos expressam. Conforme Choppin, “Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações” (p. 559). CHOPPIN, Alain. *História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

129 RESENDE & MORAES. *História Fundamental do Brasil*. V. 1. *Op. cit.* p. 17.

Tabela 03 – Quadro Esquemático do Sumário da Coleção “Lage & Moraes”

	História Fundamental do Brasil v.1 (1971)	História Fundamental do Brasil v.2 (1972)	História da Civilização (1973)
Introdução	I. Fundamentos da História do Brasil II. Linhas da evolução da História do Brasil	A Formação dos Estados Americanos	As Bases da Civilização
Primeira Unidade	A Época das Grandes Navegações	A Organização do Estado Brasileiro	As civilizações Antigas
Segunda Unidade	As origens do Brasil	Segundo Reinado	A Europa Medieval
Terceira Unidade	Política e Administração da Colônia	A Evolução Econômica-Social do Império	Transformações Culturais e Expansão Européia
Quarta Unidade	As ameaças externas	Política Exterior do Império Brasileiro	As Bases da História Contemporânea
Quinta Unidade	O Povoamento e a Expansão Territorial	As origens da República Federativa	O Mundo Contemporâneo: o Homem na Era da Máquina.
Sexta Unidade	Organização Econômica da Colônia	A República Velha	
Sétima Unidade	A Cultura Colonial	A República Nova	
Oitava Unidade	A Elaboração da Consciência Nativista	Transformações Econômico-Sociais no Brasil-República	
Conclusão	I. O Brasil no fim do período colonial. II. A Conquista e Colonização da América: paralelo.		

Os temas, como vemos, são muito similares às propostas curriculares adotadas pela área de Estudos Sociais em diferentes estados do Brasil, com temas e vocabulário recorrentes no período. Todas as unidades possuem, ao final, um conjunto de exercícios que recebem o nome de “Orientação da Aprendizagem” ou de “Atividades de Aprendizagem”. Nos dois volumes de *História Fundamental do Brasil*, além das atividades, as obras trazem “Textos de relacionamento” que dialogam com os temas desenvolvidos nas unidades. Divididas sempre em duas par-

tes, as atividades eram orientadas, em um primeiro momento, para “compreensão do texto” e, em um segundo momento, para a “síntese e conclusão” da discussão.

A técnica do “Estudo Dirigido” conferia a esses livros uma característica particular. Entre 1972 e 1982, essa tática foi bastante utilizada no primeiro grau, orientada pelo pelos programas oficiais.¹³⁰ Inspirado na tradição francesa de fins da década de 1950, por meio de uma reforma educacional, o uso da técnica incentivou renovações pedagógicas, na medida em que se propunha oferecer uma experiência de estudo baseada em uma atitude ativa, orientando de forma sistematizada, sequencial e utilizando-se de habilidades operatórias para a resolução das atividades.¹³¹ Através disso, poderia-se, por exemplo, identificar alguma dificuldade do estudante, explicitando em qual etapa estaria tal dificuldade em seu processo de aprendizagem. A técnica foi apropriada de diferentes formas pelos professores(as) brasileiros, chegando a constar no *Guia Metodológico da História*, publicado em 1971.¹³² A coleção Lage & Moraes foi reconhecida pelo rigor com que aplicou a técnica na elaboração dos manuais didáticos.¹³³

O repertório das atividades combinava questões de múltipla escolha, organização de fichas, debate orientado, perguntas de localização de informações no texto, atividades de interpretação de pequenos trechos, além de propostas de pesquisa sobre temas escolhidos, como vemos no exemplo:

130 PRADO, Eliane Mimesse. O estudo dirigido e sua aplicação no 1. grau. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007. O ensino de primeiro grau correspondia às séries iniciais de formação dos(as) estudantes nas instituições escolares, equivalente ao que hoje chamamos de ensino fundamental.

131 *Ibidem*, p. 896.

132 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar. *Guia Metodológico para Cadernos MEC – História*. Rio de Janeiro, 1971. Segundo Prado, “os procedimentos básicos indicados seriam a interpretação de texto, a dramatização, a pesquisa, a redescoberta e a reconstituição, o painel histórico”, conforme as orientações do Guia Metodológico. A recomendação valoriza o método ativo para os estudantes, e o papel de “mediador” do professor. As críticas dirigidas a essa técnica centrou-se exatamente em certo esvaziamento da função do professor provocado pela diminuição de seu protagonismo na atividade pedagógica. PRADO, Eliane Mimesse. *Op. cit.*, p. 899.

133 *Ibidem*, p. 907-908.

Figura 03 – Etapas básicas para a realização de Pesquisa Escolar Individual.¹³⁴

Etapas básicas para realização de Pesquisa Escolar individual ou em grupo	1. Determinação do objetivo a ser alcançado 1.1. escolha do método ou procedimentos 1.2. levantamento das fontes de consulta
	2. Identificação do assunto (ou problema) 2.1. reconhecimento inicial 2.2. delimitação ou amplitude
	3. Análise do assunto (ou problema) 3.1. coleta de fatos 3.2. seleção dos fatos 3.3. relacionamento dos fatos
	4. Formulação das conclusões 4.1. elaboração de conclusões 4.2. exame das conclusões tendo em vista a coerência com os fatos selecionados
	5. Redação do trabalho Partes: Introdução. Desenvolvimento. Conclusão. Fontes.

A utilização dessas atividades nos permite enfocar uma preocupação da coleção em torno da compreensão dos textos, da conceituação dos fenômenos históricos, da justificativa relacionada às respostas apresentadas e da noção, cara a toda obra, de uma aprendizagem orientada por esquemas. A lógica da causa-consequência, acontecimento-evolução dão tom às narrativas e às atividades de aprendizagem dos livros. Nesse ponto, a aparente “inovação” das obras pode ser confrontada com as perspectivas historiográficas elegidas para a escrita da coleção.

Ainda nas primeiras páginas de *Fundamentos da História do Brasil*, o meio físico-geográfico é apresentado com grande importância para as autoras da coleção. Conclui-se que “todo o desenvolvimento de um povo está grandemente relacionado com a terra e as possibilidades que ela oferece; não existem condições de desenvolvimento de um povo sem a utilização e a transformação de seus recursos naturais”.¹³⁵ Esse raciocínio estabelece as bases do início da colonização portuguesa, ligada às atividades de exploração da terra. A narrativa da *História Fundamental do Brasil* começa já com a presença dos portugueses. Curiosamente, esse foi o tom da

134 RESENDE & MORAES. *Manual do Professor*. Op. cit., p. 132.

135 RESENDE & MORAES, *História Fundamental do Brasil*. V. 1. Op. cit., p. 11.

crítica dirigida a Varnhagen, por começar a história com os portugueses e não com os indígenas, como havia proposto João Capistrano de Abreu, no século XIX.¹³⁶

A história geral da civilização corresponderia à “evolução histórica dos diversos povos”, distinguindo-se das histórias particulares de cada povo.¹³⁷ Sob o ponto de vista geral, essa forma específica do conhecimento possibilitaria compreender a si mesmo e a sociedade em que se participa. Nesse sentido, para as autoras, a História é um conhecimento que prognostica o meio social e a própria época em que se vive, com vistas às perspectivas históricas de futuro.

Dentre os modos de representação da história do Brasil e da “civilização” envolvidos nessa produção, quase todos os tópicos trazem referência ao contexto europeu como espelho da *História da Civilização* incidindo sobre a história particular do Brasil. É assim que esse território vai sendo compreendido, originalmente por meio da colonização, pela expansão moderna dos reinos da Europa, pelos círculos migratórios e misturas dos “elementos étnicos”. O livro discorre sobre as bases dessa colonização, afirmando que foi mantida pela grande propriedade rural e pela mão-de-obra escrava, “devido a impossibilidade de adaptação do índio ao trabalho agrícola”, uma vez que “o africano tornou possível a exploração econômica da nossa terra”. Do “trabalho” africano, segundo as autoras, “dependeu, a vitória da colonização portuguesa”. A outra base da colonização teria sido a Igreja, conferindo-lhe um papel de fundamental importância, em razão de terem sido “os responsáveis pela nossa tríplice unidade: língua, costumes e religião”.¹³⁸ Além disso, o livro expõe em sua conclusão, por meio de um quadro sobre a “A conquista e colonização da América”, uma abordagem comparativa do “nível cultural” dos indígenas na América Portuguesa e Inglesa, avaliado como pertencentes a grupos de “culturas inferiores”.¹³⁹

Ao lado do meio físico-geográfico, o desenvolvimento histórico conferia o complemento para a explanação dos “fundamentos” dessa história. Nele, os tipos étnicos e suas misturas resultaram nos grupos humanos responsáveis pela formação do território: o indígena, o português e o africano. Esse passado é interpretado, no livro, através de “linhas de evolução” que caracterizaram as configurações

136 OLIVEIRA, Maria da Glória. *Crítica, Método e Escrita... Op. cit.*

137 RESENDE & MORAES, *História Fundamental do Brasil*. V. 2. *Op. cit.*, p. 35.

138 RESENDE & MORAES, *História Fundamental do Brasil*. V. 1. *Op. cit.*, p. 58.

139 *Ibidem*, p. 190.

sociais do tempo histórico. Ao longo dos textos, são observadas diversas entradas que discutem o conhecimento histórico como processo de aprendizagem. Como vemos a seguir:

Para o estudo da História, é necessário observarmos que sua elaboração está ligada a três elementos: o homem, a terra e o tempo. O homem é o fator principal da história, pois a organização política, econômica, social e religiosa de qualquer povo é determinada pelas suas ações. Porém essa organização não depende exclusivamente da vontade do homem, ela está relacionada com as possibilidades da terra e com a evolução do homem através dos tempos. A ação do homem, influenciada pela terra e pelo tempo, é que faz a história.¹⁴⁰

Para as autoras, a história seria constituída somente de acontecimentos passados. Contudo, sua maior importância viria da sua grande influência no tempo presente. Desse modo, as ações do presente teriam influência no futuro. A História, em letra maiúscula, é aquela feita pela ação do homem, ou nas palavras de Marc Bloch: “uma ciência dos homens no tempo”.¹⁴¹ A História, temporalizada, tem início, em sua narrativa, no domínio da escrita pelo homem sob o signo de sua “evolução”. Contudo, é em sua compreensão sobre “processo histórico” que caracterizamos as concepções de história e as representações do passado que envolvem sua narrativa:

(...) Os acontecimentos que levam os homens a agirem de determinada forma constituem em História as causas de uma determinada ação. Essa ação, por sua vez, trará novos acontecimentos, ligados à decisão tomada. Êsses novos acontecimentos são chamados, em história, consequências. As ações dos homens são os fatos históricos. Assim temos o encadeamento causa-fato-consequência que constitui o processo de desenvolvimento da História.¹⁴²

As autoras acrescentam que: “A História compreende, portanto, a evolução do homem a partir da invenção da escrita e, para facilitar a sua compreensão,

140 *Ibidem*, p. 20.

141 BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. *Apologia da História ou o ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, p. 51-68, p. 67.

142 RESENDE & MORAES, *História Fundamental do Brasil*. V. 1. *Op. cit.*, p. 20.

costuma-se dividi-la em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea”.¹⁴³ Adota-se, portanto, a perspectiva quadripartite no Ensino de História.

Nestes termos, está posto o sentido da História que se orienta pela compreensão do passado como algo passível de ser sintetizado, compreendido, sistematizado e aprendido. Essa modalidade de compreensão versa sobre um modo de projetar o futuro, no presente, por meio da aprendizagem da História, dentro da preocupação sistemática sobre as consequências humanas, envoltas em processos e acontecimentos, constrangidas pelos meio físico e geográfico e dinamizadas pelos “elementos étnicos” que atuam no espaço social.

Na entrevista que Maria Efigênia concedeu ao jornal *Estado de Minas*, em 2018, a autora retomou esse momento, ao dizer que:

Logo que entrei [na universidade] recebi um convite da Editora Bernardo Álvares para fazer uma coleção de história para o ensino fundamental. Eu e a minha colega Ana Maria Moraes. Foram quatro volumes. Entramos na pesquisa e produção dos livros e foi um trabalhão. Desenvolvi muitos exercícios. Fizemos uma coleção que bateu todos os títulos que existiam no mercado, foi um grande sucesso na década de 1970. A editora era muito forte nacionalmente, com excelente distribuição. Ficou conhecida como a Coleção Lage & Moraes. O material que existia era muito ruim, e o nosso inovou. Recebemos críticas porque quebramos paradigmas usando palavras que tinham que ser ditas, mas até então ninguém usava, como burguesia, por exemplo. Alguns chamaram nossos livros de marxistas, porém vieram com um conteúdo de história mais verdadeiro e acessível aos alunos. Uma professora da USP fez um trabalho sobre nossa coleção e disse que foi um marco em material didático, principalmente porque tinha também cartelas grandes de imagens. No meio do processo, a Ana Maria se casou e se mudou para o Rio de Janeiro. Eu dava aula de manhã, pegava o voo para o Rio na hora do almoço, reunia com ela de tarde, voltava no fim do dia.¹⁴⁴

Ainda que sua entrada como professora na instituição, em 1963, e a publicação de seu primeiro livro didático, em 1971, estivessem separados em qua-

143 *Idem*.

144 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

se uma década, sua narrativa fez coincidir os dois momentos, vinculando sua entrada na universidade à produção dos manuais didáticos. As possibilidades que se abrem no horizonte dos sujeitos históricos não podem ser interpretadas apenas como aquilo que elas fizeram com os sujeitos, mas, sobretudo, aquilo que os sujeitos fizeram com essas possibilidades.¹⁴⁵ Nesse sentido, não parece despropositado que a trama da memória tenha reunido, no momento da lembrança sobre sua trajetória profissional e sob o laço do sentido póstumo, os dois momentos que lhe conferiram uma vultosa ascensão profissional.

Em 1984, a coleção ganhou divulgação em uma resenha publicada na revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.¹⁴⁶ Os volumes foram elogiados por se oporem a uma aprendizagem meramente baseada na memorização e por despertar a criatividade e o espírito crítico do aluno no processo de conhecimento. Rosa Maria Godoy Silveira, naquela ocasião professora da Universidade Federal de Pernambuco e estudante no Departamento de História da Universidade de São Paulo, referiu-se aos livros como “obras de alto nível, cuja elaboração atinge um refinamento em todos os sentidos. Trata-se de uma História organizada e desenvolvida sob uma concepção atual e atuante, que provoca o raciocínio e a reflexão do aluno”.¹⁴⁷ De fato, a coleção simbolizou um marco na forma dos livros didáticos, com uma larga preocupação em torno da aprendizagem histórica, dos métodos de aprendizagem, da disposição orientada das discussões, na exposição da forma de pensar historicamente, mas não necessariamente condensou um tratamento inédito da narrativa historiográfica.¹⁴⁸

Por um lado, as obras atendiam às demandas das reformas do currículo ao compor a área de Estudos Sociais durante o regime militar e, por outro, satisfaziam as exigências teórico-metodológicas que despontavam no cenário historiográfico brasileiro àquela altura, não sem imprimir às produções suas

145 CLOT, Yves. La otra ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, n. 56, p. 129-134, sep./dic., 2011.

146 SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O livro didático de história. *Ciência e Cultura* (SBPC), João Pessoa, n.26 (8), p. 821-821, 1974.

147 *Idem*.

148 Em seu memorial, a professora chegou a considerar que: “É meu entendimento, numa perspectiva de hoje, que, ao lado dos traços modernizantes, permaneceram, na Coleção, marcas do peso de uma visão tradicional da história, em especial as marcas do pensamento positivo, que aparece na forte impregnação no texto das relações internas do sistema social”. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 49.

próprias concepções de ensino e de história, trazendo também marcas do seu posicionamento diante da estrutura política brasileira.

Na escrita dos livros didáticos, ou nas aulas dos cursos de graduação, no ensino superior, Maria Efigênia buscava mostrar as estratégias de produção do conhecimento histórico que informavam os conteúdos previstos nos manuais didáticos, seja na exposição didática das ferramentas mobilizadas pelos historiadores, seja no modo de apresentação das narrativas relativas as matérias consideradas necessárias ao ensino e à formação dos estudantes. Ao fazer isso, a prática de Maria Efigênia se distanciou da perspectiva tecnicista tal como havia sido eleita pela ditadura como sua grande matriz pedagógica, também porque foi no ensino de humanidades que a pedagogia disciplinadora do Estado se manteve com maior vigor, sob os auspícios do próprio “estado autoritário” por autoritarismo.¹⁴⁹ Contudo, antes de ser lida rapidamente como uma estratégia de resistência, parece se tratar muito mais de uma tentativa de acomodação frente às circunstâncias autoritárias do seu tempo.

A partir da discussão proposta por Ieda Vianna, não podemos enquadrar a concepção ensino-pesquisa de Maria Efigênia em nenhum dos dois modelos propostos pela historiografia sobre o ensino de História, a partir das representações do ensino nos anos 1970.¹⁵⁰ Não se verifica nem o *esvaziamento de conteúdos da ciência de referência* (História), mesmo na adoção dos Estudos Sociais, nem a *primazia dos referenciais teórico-metodológicos tradicionais* do conhecimento histórico, contrariando a perspectiva defendida por Elza Nadai.¹⁵¹

À sua vez, com o passar do tempo, principalmente na década de 1970 e anos 1980, Maria Efigênia construiu uma consciência sobre as relações entre ensino e pesquisa, como método e fio condutor da atividade pedagógica, ressaltando mais uma característica do seu projeto de formação, com larga referência às reformas na universidade. Em linhas gerais, podemos afirmar que houve, cada vez mais, um uso do método histórico no ensino, nas produções autorais e nas produções compartilhadas com Ana Maria Moraes. De modo semelhante, as características do ensino observadas nas propostas do sul do Brasil (em circula-

149 MARTINS, Maria do Carmo. *Op. cit.*, p. 45-48.

150 VIANA, Iêda. *Op. cit.*, p. 12-13.

151 Fundamentos como a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heróicos, batalhas etc, e a perspectiva da História linear, evolucionista, factual. NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/ fev. 1986.

ção nos encontros de professores e pesquisadores de História) pareciam convergir aos modos de atuação de Maria Efigênia. Segundo Vianna:

Havia *vestígios táticos* para a superação da prática tradicional, no sentido de orientar o aluno para a reflexão sobre a realidade que o circundava, para o desenvolvimento da capacidade de buscar informações já produzidas, ou não, e para sistematizá-las. A prática de pesquisa, nesse sentido, a preocupação com a aquisição de uma linguagem conceitual e a finalidade do ensino voltada à autonomia intelectual do aluno não apareciam no projeto educativo oficial com a visibilidade com que se destacavam no projeto alternativo.¹⁵²

Esse conjunto de táticas e estratégias (que são, fundamentalmente, políticas ainda que assim não se apresentem) também era mobilizado por diferentes agentes históricos no interior das escolas. Como foi o caso das escolas municipais de Curitiba que construíram o Projeto de Estudos Sociais fundamentando-se teoricamente nos estudos do historiador francês Fernand Braudel, que aproximava a disciplina às Ciências Sociais.¹⁵³

No *Atlas Histórico do Brasil*¹⁵⁴, publicado em 1987 por Maria Efigênia e Ana Maria, no tópico referente à história do Brasil entre os anos de 1964-1985, as autoras optaram pela expressão “movimento político-militar de 1964”, ainda que tivessem escolhido usar “governo ditatorial” para o período do governo de Getúlio Vargas de 1937-1945.¹⁵⁵ No volume 2 de *História Fundamental do Brasil*, de 1972, utilizaram as expressões “Revolução de 1964” e “governos republicanos pós-64”.¹⁵⁶ Todo(a) autor(a) escolhe uma posição ao se silenciar, ou a dizer de forma como diz. A transformação nos

152 VIANA, Iêda. *Op. cit.*, p. 25.

153 *ibidem*, p. 12-13. O projeto foi intitulado: “Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985)”. Fernand Braudel (1902-1985) foi um dos líderes do movimento historiográfico da revista dos *Annales*.

154 O Atlas foi desenvolvido a partir das formulações de Fernand Braudel. Na produção desse material entendia-se que a cartografia permitia interligar as categorias de espaço e tempo, e observar os movimentos do tempo, na curta e na longa duração.

155 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *Atlas Histórico do Brasil*. Belo Horizonte: Vigília, 1987, p. 84-87.

156 RESENDE & MORAES. *História Fundamental do Brasil*. Vol 2. *Op. cit.*, p. 173-180.

modos de nomear é um traço importante. Tal indício desperta a nossa atenção quando podemos relacioná-lo às concepções historiográficas compartilhadas pelas autoras, ao tentarem se aproximar daquilo que Maria Efigênia entendia sobre o ensino e a escrita da história: distanciamento, objetividade e necessária imparcialidade.

O movimento que hoje chamamos de Ditadura civil-militar era o “presente” desse passado que buscamos compreender, cuja interpretação e definição conceitual da experiência política autoritária viria a ser depurada anos mais tarde. As primeiras décadas da República eram o seu passado mais recente, tendo sido também essa a temática que ocupou boa parte das pesquisas de Maria Efigênia. Ainda que isso explique, em parte, as referências das autoras, podemos concluir que não há adesão explícita e nem resistência imediata, permitindo-nos produzir uma interpretação em que se veem relacionadas concepções historiográficas e modos políticos de atuação. Essa foi a posição que Efigênia escolheu, marcada por contradições e tensões.

Sintomaticamente, não parece ser à toa, por exemplo, que o centro da produção historiográfica de Maria Efigênia tenha se dedicado a compreender a estrutura e o funcionamento do poder. Embora seu olhar se dirija aos coronéis da Primeira República e ao mapeamento do debate político conservador nas décadas de 1930 e 1940, há boas razões para interrogarmos sobre as reminiscências e a historicidade dos seus problemas de pesquisa.

Relevo, Demografia, Cartografia, Geografia física e Política eram temas que apareciam com frequência em sua formação na graduação. Boa parte deles foram organizados em disciplinas frequentadas por seus professores, no curso de Geografia e História. Isso talvez explique e em parte sua adaptação relativamente rápida e, mesmo, a cooperação da historiadora com a disciplina de Estudos Sociais que, a partir do parecer 853/71, integrava aos currículos escolares mesclas de temas históricos e geográficos a partir de uma área de estudos, dentro de uma proposta que objetivava a formação cidadã, a adequação a vida social e a orientação das condutas individuais nos sentidos dados pelo regime militar.¹⁵⁷

Segundo a Lei 5.692/71, “Estudos Sociais” era uma matéria que abrangia os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. O *Programa de Ensino do Primeiro Grau* foi escrito sob gestão de Jarbas Passarinho no Ministério da Educação. O mesmo ministro

157 MARTINS, Maria do Carmo. *Op. cit.*, p. 47; VIANA, Iêda. *Op. cit.*, p. 11.

que esteve à frente da institucionalização da reforma universitária da universidade brasileira. Em Minas Gerais, Agnelo Corrêa Vianna ocupava a cadeira de Secretário da Educação. Ao lado de Alba Nysia Alves de Mendonça, Ana Maria Moraes, David Márcio Santos Rodrigues, Diorgen de Oliveira, Maria Onalda Peixoto, Maria Stella Neves Pereira, Maria Efigênia Lage de Resende que fizeram parte da comissão organizadora do Programa de Estudos Sociais.¹⁵⁸

O grupo, além de propor as linhas gerais para o Programa, escreveu um Manual de Orientação para o Currículo, em 1973. O material foi patrocinado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Ministério da Educação e Cultura). Neste documento, a reformulação do currículo apresenta-se como o caminho mais importante de reforma do Ensino Fundamental. Chama atenção o lugar dado ao protagonismo dos estudantes e da marcação do papel do professor não apenas como transmissor do conhecimento pré-estabelecido no currículo. Uma experiência dissonante entre as comissões de Estudos Sociais instituídas ao longo do país. Encontramos expressões como: “importa que o aluno pense, aja, descubra, cresça a partir de uma boa sistemática de trabalho do professor”.¹⁵⁹ Ou ainda, ao se referirem ao manual: “ele será útil na medida em que for submetido a uma análise minuciosa e enriquecido com as múltiplas vivências e criatividade do professor”.¹⁶⁰ Essas afirmações despertam nossa atenção para as especificidades que a produção dessa discussão adquiriu no estado de Minas Gerais.

A política da área de Estudos Sociais organizou o conteúdo em temas aglutinadores por meio da seriação continuada. Foram eleitos temas como: A Integração do Homem ao meio físico e social (1. a 4. séries); Integração na comunidade nacional (5. e 6. série); Integração na comunidade internacional (7. série); e Integração na comunidade nacional e internacional (8. série). A partir desses grandes eixos, a política de ensino e aprendizagem no Programa de Estudos Sociais para o Primeiro Grau previa a discussão sobre o espaço geográfico brasileiro, as bases da Formação Histórica do Brasil, a organização e desenvolvi-

158 Em São Paulo, a equipe de organização do Programa de Estudos Sociais foi formada por 34 professores, apenas 3 assinaram a versão final do documento. MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007, p. 36.

159 ESTADO DE MINAS GERAIS. *Manual de Orientação para o Currículo*. Primeiro Grau (Primeira a Oitava Série), 1973, p. 21.

160 *Ibidem*, p. 22.

mento do Estado Brasileiro, Estudos de História da Civilização, Estudos básicos de História contemporânea, dentre outros temas.

Além disso, dentro de uma linguagem de “habilidades” cognitivas, o documento apresenta o que se esperava de cada estudante, correspondente ao nível de ensino. Dentre vários outros objetivos, esperava-se que o estudante descrevesse o mundo físico em que vivia, explicasse a relação entre o ambiente e as formas de adaptação do homem (vestuário, habitação, alimentação e atividades), como também observasse as necessidades psicobiológicas e sócio-culturais do Homem, o mundo social (casa, família, escola, comunidade e pátria), os direitos e deveres a serem respeitados, as características populacionais, o papel e a atuação do governo, exprimindo – como insígnia de uma época – os símbolos da pátria e o cariz moral e comportamental ao final das unidades. Todas as atividades descritas no manual foram envolvidas em práticas de observação, sondagem da aprendizagem do estudante, excursões, discussões dirigidas e relatórios.

O programa apresentou diversas semelhanças com a coleção Lage & Moraes e aponta para um movimento de interferência das historiadoras na proposta dos Estudos Sociais, já que o livro da coleção, publicado em 1971, apresenta uma estrutura muito próxima ao novo currículo de Minas Gerais, especialmente na organização das propostas temáticas e metodologia de trabalho pedagógico nos formatos de sínteses, estudos dirigidos e pesquisa. Também observamos a influência da reforma curricular na proposta das historiadoras, uma vez que o diálogo com a linguagem geográfica e cartográfica, com a ideia de “bases da civilização”, a inserção de discussões sobre a ação e progresso do homem na natureza, os “estágio culturais da Humanidade” e as “bases da história contemporânea” apresentam grande correlação com o Manual de Orientação para o currículo em 1973.¹⁶¹

Formação Econômica da América Latina e Formação Econômica do Brasil, de Celso Furtado, *O presidencialismo no Brasil* e *A cartilha do Parlamentarismo*, de João Camilo de Oliveira Torres, *História, Pensamento e ação*, de Benedetto Croce, *História e Ideologia*, de Francisco Iglésias e *Brasil e África*, de José Honório Rodrigues, destacam-se entre aqueles livros que aparecem mencionados nas referências bibliográficas para a organização do currículo de 8a. série sobre os tópicos: *Os Problemas Básicos do Mundo Contemporâneo* e *Estudos da História Contemporânea*. Essas obras, provavelmente recomendadas pela professora de História do Brasil, constituíram traços de uma influência bibliográfica bastan-

161 Cf. *História Fundamental da Civilização*. Área de Estudos Sociais. 1973, 1. edição.

te duradoura em sua produção bibliográfica, sinalizando o peso da sua atuação na definição dos caminhos da comissão.¹⁶²

A tensão estava posta. Em 1973, durante o VII Simpósio de História, realizado na Faculdade de Filosofia da UFMG, o então presidente da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), Eurípedes Simões de Paula foi enfático ao dizer: “É ponto pacífico a manifestação contrária aos Estudos Sociais que, da maneira como estão sendo ministrados, não ajudam a ninguém, seja aluno ou professor”.¹⁶³ O entendimento do historiador coadunava com a opinião dos estudantes que, embora não pudessem participar dos debates do simpósio, conforme as regras do encontro naquele momento, reuniram-se para discutir os problemas do curso criados pela introdução dessa disciplina nos currículos de primeiro e segundos graus, chamando atenção para a falta de bibliografia relativa a nova disciplina.¹⁶⁴

De modo particular, a presença das professoras Maria E. L. Resende e Ana Maria Moraes na comissão de Estudos Sociais foi decisiva na definição de uma característica bastante peculiar para a disciplina no estado de Minas Gerais, ao menos no que diz respeito às apropriações realizadas dentro da área do Ensino de História.¹⁶⁵ Uma característica que talvez fosse consequência do lugar institucional em que estavam inseridas. O clima universitário mineiro interpôs grande interdição às mudanças curriculares organizadas naquele período. A tentativa de

162 ESTADO DE MINAS GERAIS. *Programa de Ensino de Primeiro Grau*. Estudos Sociais. 3. volume, Primeira a Oitava Série. 1973, p. 100-105 do Programa de Ensino do Primeiro Grau; FURTADO, Celso. *Formação Econômica da América Latina*. Rio de Janeiro: Lia Editores, 1969; _____. *Formação Econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959; TORRES, João Camilo de Oliveira. *O presidencialismo no Brasil*. Belo Horizonte: Cruzeiro, 1962; _____. *A cartilha do parlamentarismo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961; CROCE, Benedetto. *História, Pensamento e Ação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962; IGLÉSIAS, Francisco. *História e Ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1971; RODRIGUES, José Honório. *Brasil e África*. Outro Horizonte: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964, 2. v.

163 DIÁRIO DE MINAS. *Professores reclamam dos Estudos Sociais no Simpósio de História*. Diário de Minas, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

164 DIÁRIO DE MINAS. *Reforma, problema para a História*. Diário de Minas, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

165 Esse é mais um exemplo a partir do qual podemos pensar as estratégias de acomodação da historiadora no campo das políticas educacionais relacionadas ao ensino de História.

implantação do curso de Estudos Sociais chegou a ocupar as discussões das universidades. O Conselho de Graduação, reunido em 1976, na Universidade Federal de Minas Gerais recusou-se a implantar as modificações em seu currículo.¹⁶⁶

Não podemos esquecer que já havia um espaço de experiência em relação aos Estudos Sociais, no estado, com a grande marca da formação do cidadão, de integração e de ajustamento ao social e orientação cívica, como considera Fonseca.¹⁶⁷ Selva Fonseca recorda que eles foram implantados na escola primária, no estado mineiro, na década de 1950, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar/PABAAE.¹⁶⁸ Em Belo Horizonte, a participação de Maria Efigênia na elaboração do currículo de estudos sociais tensionou os modos de apropriação das discussões e de sua efetivação na prática pedagógica.

Pouco a pouco mudaram as concepções em torno de toda essa produção. Para a historiadora e professora de História, o tempo presente transformou-se também em preocupação historiográfica, ao lado do reconhecimento de que uma análise isenta dos fenômenos históricos não seria completamente possível.¹⁶⁹

A coleção foi modificada, em 1984, com a publicação de dois novos volumes (História do Brasil Colônia: dominação portuguesa; História do Brasil Império e República: Estado Nacional). A narrativa sobre a formação do território brasileiro foi reconfigurada. A modificação alcançava os níveis explicativos de forma mais radical. Os conceitos de “Dominação” e “Estado Nacional” integravam o quadro analítico das autoras e recolocaram o problema nacional, sob uma perspectiva renovada. Entre a publicação dos primeiros livros da coleção e os últimos, a professora de História de Brasil defendeu sua tese de livre docência sobre a “Formação da estrutura de Dominação

166 PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de História durante a Ditadura Militar. *Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação*, 2007, p. 12.

167 Segundo Fonseca (1994): “O Ensino de História na escola fundamental em Minas Gerais, São Paulo e nos demais estados brasileiros, nos anos 70, norteou-se basicamente pelas diretrizes da Reforma Educacional de 1971. (...) a Lei 5792/71 não mudou em profundidade o ensino brasileiro, apenas consolidou medidas que já vinham sendo adotadas, institucionalizou algumas experiências já realizadas, como os Estudos Sociais, por exemplo, e estabeleceu as diretrizes educacionais em consonância com o projeto de educação mais amplo do Estado Brasileiro. FONSECA, Selva. *Op. cit.*, p. 53.

168 *Ibidem*, p. 51.

169 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial. Op. cit.*, p. 49.

em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)”, refletindo sobre a virada do século republicano, o que nos leva a considerar o estabelecimento de um espaço de formação responsável pela virada de perspectiva historiográfica dos livros didáticos, na primeira metade da década de 80. Além disso, o clima da redemocratização e abertura política do estado brasileiro, já nos anos finais da Ditadura-Civil Militar, favorecia a revisão historiográfica da pesquisa e do ensino em História, bem como a reconstrução da historiografia brasileira.¹⁷⁰

Em meio a esse jogo de articulações que nem sempre parecem visíveis aos sujeitos no presente, a autora rememora esse período, em tom elogioso, ao dizer que esse teria sido “(...) um momento privilegiado na evolução dos manuais escolares no Brasil, lugar de conflito permanente entre a História e a contra-História (...)”.¹⁷¹ Estabelecendo mais enfaticamente a posição de defender e manter a “identidade do ensino de história”, Efigênia escreveu que:

Na luta contra a descaracterização da História e da Geografia, aceitei, juntamente com outros colegas mineiros, elaborar o programa oficial de Estudos Sociais (1973) para o Estado de Minas Gerais. Tendia a considerar que o convite trazia subjacente uma resistência do próprio setor educacional *oficial* do Estado. Eram amplamente conhecidos os nossos livros e as posturas de toda a equipe convidada para elaborar o programa contra a concepção de Estudos Sociais e as licenciaturas curtas e plenas específicas (o sentido de plena não tem, no caso, semelhança com as licenciaturas específicas tradicionais). O resultado do trabalho orientou-se no sentido de resguardar os espaços próprios da História e da Geografia.¹⁷²

A descaracterização do ensino de história e o destaque de sua execução pela Ditadura-civil militar, contudo, só foram mencionados na década de 1990 pela professora. O conflito gerado pela “difusão ideológica programada” do Estado autoritário, em sua percepção posterior, impediu a postura crítica e a crítica social, resultando no “mais absoluto caos no ensino de história”.¹⁷³ Ao dizer isso,

170 SOUSA, Francisco Gouveia. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.

171 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 54.

172 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 53-54.

173 *Ibidem*, p. 52.

Maria Efigênia compreende que os manuais didáticos, ou os livros de história voltados para educação escolar, revelam muito mais do que o currículo que os orientam, informando a consciência histórica mais ampla ou, nas palavras que ela recuperou de Marc Ferro, os manuais didáticos desdobram o processo de construção da “consciência que as sociedades têm de sua história”.¹⁷⁴ Certamente, uma mudança de perspectiva que a formou e provocou transformações em sua consciência ao longo dos anos, em mais uma edição da sua experiência.

Ciência Histórica e Ensino da História: caminhos de uma prática historiadora

A última incursão que trazemos para a análise sobre o processo de ensino e aprendizagem da História por Maria Efigênia e sua transformação ao longo do tempo, dedica-se a analisar três textos, de modo a compreender quais rumos tomaram essas concepções em sua prática historiadora. O primeiro deles, “A aprendizagem da História”¹⁷⁵, em co-autoria com Ana Maria Moraes, foi publicado na Edição do professor do manual didático “O Século XX”, em 1980. Em seguida, analisaremos os textos “Teoria e Metodologia da ciência Histórica e Ensino da História: uma tentativa de aproximação”¹⁷⁶, escrito para a Secretaria de Estado de Educação, em 1983; e, por fim, “A História na Relação Pedagógica”¹⁷⁷, em formato original de apresentação para uma mesa redonda no IV Encontro Estadual de História (ANPUH), ocorrido em Mariana, em 1984.

A escrita dos dois documentos foi precedida por um momento de grande efervescência em torno da reforma do currículo do curso de História, em 1979, que perfez a ampliação das discussões sobre a prática da pesquisa no curso de graduação.¹⁷⁸ Também neste mesmo ano, sob presidência da câmara do Departamento de

174 *Ibidem*, p. 54.

175 LAGE & MORAES. A Aprendizagem da História. In: *O século XX*. Edição do Professor. p. IV.

176 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Teoria e Metodologia da ciência histórica e ensino da História: uma tentativa de aproximação*. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1983, 20p.

177 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *A história na relação pedagógica*. Mesa Redonda: História e Historiografia em Minas Gerais. IV Encontro Estadual de História (Anpuh). Julho de 1984. p. 93.

178 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; et alli. *Currículo do curso de História* (Departamento de História - UFMG). Aprovado pelo parecer 01/79 (12.11.1979) da Coordenação de Ensino e

História, a professora aprovou a regulamentação da disciplina “Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa”, proposta no projeto de reforma curricular em tramitação no Conselho de Graduação, na Coordenação de Ensino e Pesquisa. Essa discussão frequentava não só os corredores do Departamento de História, mas a universidade como um todo. Através dos órgãos de coordenação de pesquisa e fomento de projetos estabeleceu-se como área de interesse a História de Minas.¹⁷⁹

A reforma do currículo do curso de História de 1979 foi também o momento de instituição do Bacharelado, além do curso de Licenciatura, buscando fomentar e incentivar a iniciação de carreiras voltadas para as atividades de pesquisa.

O Núcleo de Apoio à Pesquisa Histórica (NAPH), instalado em 1978, já sinalizava o crescimento dessa discussão no interior do Departamento. Coordenado por Maria Efigênia, o núcleo tinha, dentre outras atribuições, “desenvolver a pesquisa histórica e apoiar o ensino de História, orientando-se no sentido de facilitar o acesso às fontes, promover a pesquisa histórica, preservar o acervo documental, conservar e ampliar o equipamento de apoio didático ao ensino”.¹⁸⁰ Mobilizando, mais uma vez, suas concepções sobre o ensino de História, dessa vez, no curso de Graduação, Efigênia considerou que:

Com a combinação dos fatores inserção social do autor/estágio da produção historiográfica/juízo de autoridade, era possível discutir a questão da relatividade do conhecimento, do papel inovador da investigação científica, abrindo as possibilidades de manejar o conhecimento de forma crítica e criativa, fugindo à mera reprodução das verdades estabelecidas, ou a um ensino baseado no princípio da “ciência acabada”. No roteiro desse trabalho, eram facilmente identificadas as marcas de Marc Bloch, José Honório Rodrigues e Adam Schaff, que conheci na edição francesa, a de 1971, da *Anthropos*, pelas mãos de Oder José dos Santos, do antigo grupo do Colégio de Aplicação.¹⁸¹

Pesquisa, 101p.

179 Artigo 1 da resolução 01/79, da Câmara do Departamento de História.

180 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VIEIRA, Evantina Pereira. *Regulamento do Núcleo de apoio à Pesquisa Histórica*. Centro de Documentação e Informação. FAFICH-UFMG, Departamento de História, 1978.

181 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 31.

A formação de “atitudes científicas”, dentro de um projeto formativo de “ensino com pesquisa”, projetou-se também para as salas de aula dos cursos de Graduação ao longo da década de 1970. A busca por um “novo padrão de ensino na graduação” foi compartilhado com a professora Norma Góes Monteiro, em uma parceria de trabalho desde a virada dos anos sessenta, cujos projetos se distanciaram ao longo das décadas seguintes.

Essas propostas, adaptadas para a escola de 1. e 2. graus se materializaram, ao lado de Ana Maria Moraes, na edição e reedição do livro *Século XX*, em 1980. As autoras entendiam que as dificuldades na aprendizagem da História estariam na verbalização e memorização excessivas. Elas propunham, em seu lugar, uma aprendizagem mediada pela dinamicidade e pela edificação e ordenação da consciência histórica do estudante, de modo a atingir as seguintes capacidades: estruturar fatos históricos dentro de uma sequência lógica, estabelecer relações de interdependência ou influência entre diversos acontecimentos históricos; localizar os acontecimentos históricos dentro de sua sucessão temporal; refletir sobre o fato histórico sem perder de vista sua vinculação com o meio e a época; desenvolver o pensamento crítico, analítico, trabalhando reflexivamente com os fatos históricos; refletir sobre a História como um processo dinâmico.¹⁸² Da reprodução e descrição, passando pela comparação até a explicação e interpretação, a aprendizagem da história se constituiria como um caminho de formação, orientado e parametrizado por um método.

No Ensino Superior, o fôlego reformista concretizou-se na introdução de disciplinas voltadas para a teoria da História, seus métodos e técnicas, e debates historiográficos mais explícitos. Tais renovações, embora tenham sido anunciadas como projeto, enfrentaram dificuldades para serem instituídas no cotidiano das aulas. Em seu memorial, ela apontou: “o que pretendo constatar é a ausência de uma articulação curricular voltada para o trato direto com ferramentas e instrumentos com os quais lida o historiador no processo de produção do conhecimento”.¹⁸³ A querela entre teoria e prática na formação dos profissionais da área de História expõe um debate institucional que atravessou a reforma curricular de 1979. A partir de dois históricos, reconstituímos os currículos por meio dos arquivos pessoais de dois(duas) ex-alunos(as) do curso de História, conforme a tabela:

182 LAGE & MORAES. *A Aprendizagem da História*. Op. cit., p. IV.

183 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. Op. cit., p. 104.

Tabela 04 - Comparação entre os Currículos Pré e Pós-reforma Curricular de 1979.¹⁸⁴

1973	1974	1975	1976
Introdução ao Estudo da História I	História do Brasil I	História das Ideias Políticas e Sociais	Organização Social e Política Brasileira
Civilização Ibérica	História Medieval	História Contemporânea I	Estudos dos Problemas Brasileiros A
História Antiga I	Literatura Brasileira	História do Brasil III	Estudos dos Problemas Brasileiros B
Sociologia I	História do Brasil II	História da Filosofia	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1./2. Graus.
História Antiga II	História da América I	História Contemporânea II	Introdução à Educação
Geo-história	História Moderna I	História da América III	Prática de Ensino de História
Sociologia II	História Moderna II		Psicologia da Educação - Desenvolvimento da Aprendizagem
Introdução ao Estudo da História II	História da América II		Didática de Licenciatura

¹⁸⁴ Este quadro foi construído a partir do histórico da ex-aluna Vânia Leite, do ex-aluno Luiz Arnaut e da versão curricular 2000-1982/1, do Colegiado do Curso de História.

1982	1983	1984	1985
1.Semestre	1.Semestre	1.Semestre	1.Semestre
Política I	Metodologia da História	Estudo de Problemas Brasileiros B	Introdução à Educação
Economia A I	História da Ciência e da Técnica	História das Ideias Políticas e Sociais	Historiografia Brasileira
Educação Física A	Civilização Ibérica	História da América no Século XIX	História do Brasil República II
Lógica do Pensamento Científico	História Medieval	História do Brasil Império	História Contemporânea II
Introdução ao Estudo da História	2.Semestre	História do Capitalismo	Arquivos e Museus Históricos
Sociologia I	Estudo de Problemas Brasileiros A	História Contemporânea I	Técnica do Trabalho Histórico
2.Semestre	História do Brasil Colônia	2.Semestre	Didática de Licenciatura
Educação Física B	História das Ideias Políticas e Sociais	História do Brasil República	2.Semestre
Introdução à Metodologia Científica	História da América Colonial	História de Minas	Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus.
História Antiga	História Moderna	História da América no Século XX	Psicologia da Educação - Desenvolvimento da Aprendizagem
História Geral da Arte	História do Capitalismo	Historiografia Contemporânea.	Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa
Antropologia Cultural I			Prática de Ensino de História

Como vemos, a reforma curricular de 1979 alterou a composição disciplinar do curso. Houve uma presença cada vez maior de outros departamentos ofertando disciplinas para os(as) estudantes, tais como, Ciência Política, Sociologia, Economia, Educação Física e outros departamentos da Faculdade de Educação vinculados à formação de professores.

Além disso, o curso passou de 30 disciplinas para 42. Pelo menos 6 eram voltadas para a produção de pesquisa. Outra grande novidade introduzida na reforma foram as disciplinas de Historiografia Brasileira e Contemporânea e ampliação das discussões dos métodos e técnicas da História, cuja presença se devia à forte atuação da professora Maria Efigênia na introdução desses debates no currículo do curso.¹⁸⁵ Há aqui uma aparente ambiguidade que marcou a discussão sobre a formação do curso de História. No momento em que o debate sobre a conjugação do ensino e da pesquisa ganhou espaço, dois percursos de formação foram instituídos (o Bacharelado e a Licenciatura). Uma distinção formativa que, na prática, só ocorria no último ano. Os(as) estudantes que optassem pelo bacharelado teriam acrescidas as disciplinas de Arquivos e Museus Históricos, Técnica do Trabalho Histórico e Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa. Enquanto aqueles(as) que optassem pela Licenciatura, cursariam Introdução à Educação, Didática de Licenciatura, Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus, Psicologia da Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem e Prática de Ensino de História.

Por outro lado, as disciplinas diretamente ligadas à formação docente mantiveram-se quantitativamente idênticas às do currículo anterior. Além disso, manteve-se o já conhecido padrão 3+1, concentrando-se as disciplinas de formação pedagógica apenas no último ano do curso. Evidentemente que isso não significa dizer que não houvesse discussões relativas ao ensino ou à pesquisa ao longo das outras disciplinas ofertadas. A configuração analisada poderia nos indicar um entendimento de que a formação pedagógica serviria a uma adaptação do conteúdo à realidade da sala de aula. Contudo, a ideia do ensino de História como transposição didática não parece explicar esse fenômeno. Antes disso, quando observamos o aumento exponencial

185 Note-se que a discussão pela introdução de disciplinas como “Introdução metodológica à História”, “Teorias da História” e “História da Historiografia”, como cursos obrigatórios, foram pautadas como recomendação desde o I Primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (1961, Marília). A recomendação que consta na página 299 dos anais foi assinada pelos professores Guy de Hollanda, Eremildo Luiz Vianna, José Roberto Amaral Lapa, Emília Thereza Alvares Ribebó, Fernando Sgarbi Lima, Ricardo Román Blanco, José Ernesto Ballstaedt, Nilo Garcia, Pe Miguel Schaff, Sílvio Tavares, Pe. Carl Frans Laga.

das disciplinas relacionadas à prática de pesquisa, é a discussão sobre o próprio conhecimento histórico, suas formas de produção e a formação de pesquisadores que se destaca. Indica-se, portanto, não só um outro momento na história do currículo da formação do Curso, mas do próprio Departamento de História, apontando para um contexto de discussão mais amplo que, no caso da professora Maria Efigênia, explicita-se em seus textos produzidos no início da década de 1980.

Do conjunto documental coletado, podemos perceber outros esforços de sistematização das discussões sobre ensino de história, mediado por uma preocupação sobre o próprio conhecimento histórico. Isso faz deste texto uma fonte fundamental para a compreensão do processo de sua identidade historiadora, ou dos modos de fazer historiográficos, ao longo do tempo histórico. Textos como “A Estrutura da Matéria na Aprendizagem da História”, “Manual do Professor de História”, “A Aprendizagem da História”, “A História na Relação Pedagógica”, dentre outros, permitem-nos reconstituir as bases do seu interesse na elaboração de sua prática didático-pedagógica e historiográfica, umbilicalmente reunidas ao longo de sua atuação profissional.

“Conhecer a natureza desse conhecimento histórico que se transmite”:¹⁸⁶ esse foi o objetivo central do texto escrito pela professora Maria Efigênia Lage de Resende, em 1983, para a Secretaria de Estado de Educação. O texto serviria como subsídio para o planejamento do currículo em nível de unidade escolar de 2º grau com habilitação para o magistério de 1º grau (1ª a 4ª série).¹⁸⁷ Nele, sua preocupação orientava-se em torno da obtenção de “um processo de aprendizagem mais dinâmico mesmo dentro de uma estrutura escolar sem grandes recursos didáticos”.¹⁸⁸ Marc Bloch foi o historiador escolhido para a abertura do documento. No texto do historiador francês “Introdução à História” estão as linhas gerais do que entende como sendo o problema da história por excelência: a busca pela exatidão daquilo de que se fala.¹⁸⁹

186 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Teoria e Metodologia da ciência histórica... Op. cit.*

187 Neste período, Octávio Elísio Alves de Brito era o Secretário de Educação, Neidson Rodrigues ocupava o cargo de superintendente educacional e Virgínia dos Santos Mendes, na condução da Diretoria de Ensino de 2º grau. Tancredo de Almeida Neves era o governador do Estado de Minas Gerais.

188 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Teoria e Metodologia da ciência histórica... Op. cit.*, p. 07.

189 O trecho citado foi: “Porque há uma precaução de que os detractores ordinários da história não parecem aperceber-se. Não lhes falta nem eloquência, nem espírito. Mas, na sua maioria,

Na ocasião de sua elaboração, Efigênia já era livre-docente em História do Brasil e professora adjunta do Departamento de História. Em seu texto “Teoria e Metodologia da Ciência Histórica e Ensino de História: uma tentativa de aproximação”, a autora apontou recorrentemente uma preocupação com a “natureza” da disciplina. Para isso, ela partiu de um pressuposto anunciado já no início do documento: “ensina-se bem o que se conhece bem”. Para tanto, vai em busca dos elementos que compõem não o ensino de história apenas, mas a “natureza” desse conhecimento que se ensina.

Quatros eixos são estruturantes em sua narrativa: o primeiro deles dedica-se a compreender as relações entre História e Sociedade; o segundo, dedica-se a pensar as relações entre História e tempo presente; o terceiro, a História e o esforço da síntese; e o quarto, a produção historiográfica ligada a sua concepção de verdade histórica.

Em seu texto, Efigênia direcionou sua atenção a partir do diagnóstico identificado: defasagem bibliográfica dos(as) professores(as) de 1º e 2º graus, chamando atenção para a defasagem da bibliografia referente aos problemas teóricos e metodológicos; alheamento do(a) professor(a) que não se dedica à pesquisa na discussão em torno de sua própria disciplina; dificuldade em fazer com que o(a) aluno(a) se perceba como ser histórico, inserido(a) em uma determinada realidade histórico-social.¹⁹⁰

Para Efigênia, a seleção do que ensinar deveria ser precedida de método obtido pelo conhecimento profundo não do tema, mas do conhecimento que se ensina. Nesse engajamento, ela operou, mais uma vez, com a construção da História como ciência que, em seus argumentos, constituiu-se dessa forma por sua capacidade de orientação metodológica. Podemos entender que, em sua concepção sobre a prática cotidiana do(a) professor(a), a ciência histórica poderia ser reconhecida, na medida que o ensino em torno da História fosse metodologicamente organizado.

Aquilo que era considerado como “avanços metodológicos”, naquele momento, era atribuído a autores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Le Goff, Pierre Nora e Fernand Braudel. Boa parte dessas obras havia sido publicada

não se informaram com exactidão daquilo que falam. A imagem que têm dos nossos estudos não foi colhida na oficina. Cheira mais a oratória de Academia do que a gabinete de trabalho. É principalmente uma imagem caduca”. In: BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa, Europa-América, 1965.

190 RESENDE, Maria Efigênia. *Teoria e Metodologia da Ciência Histórica... Op. cit.*, p. 9.

entre 1974 e 1976. A chamada *École des Annales* fez parte, desde então, referências reivindicadas pela historiadora até o final de sua carreira profissional.

Contrária à chamada *petit histoire*, Maria Efigênia posicionou sua narrativa recusando o que acreditava ser um ensino baseado em questões de pouco valor, que reduzem a História à curiosidade. Isso a levou a afirmar que a “concepção de História centrada na ação do personagem, gera uma visão maniqueísta que reduz a história a heróis e vilões. E dependendo dos interesses de momento, heróis se tornam vilões e vilões se tornam heróis”.¹⁹¹ Ao se referir aos usos que o conhecimento histórico teria ganhado nas salas de aula, Efigênia aciona as ferramentas da ciência histórica para se afastar do que chamou, em outros textos, de ideologia.

Reclama-se, aqui, a importância da História que se baseia em uma compreensão da disciplina contrária às outras “estórias” que circulam na sociedade e que informam erroneamente as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Por meio desses atributos que produzem uma especificidade para esse modo de olhar o passado e para as formas de interpretá-lo é que a História se constituiria como ciência.

O tempo presente foi outro assunto analisado. Um poderoso artifício que, nas aulas de história, poderia ter a função de comparar, esclarecer, exemplificar e demonstrar a dinâmica do processo histórico.¹⁹² Para a professora, nos anos 1980, o tempo presente reforçaria a compreensão da História enquanto processo que tem origens no passado, mas que pode ser examinado em problemas sociais da atualidade. Tal é o caso do que aposta como sugestão para o estudo dos povos indígenas brasileiros:

Por que não examiná-las? Por acaso não está configurado um processo de disputa de terras aos indígenas que é uma continuidade, embora com sua especificidade própria, de processo que começa com a colonização? Trazer o tema em estudo à atualidade é procedimento e vai revelando ao estudante de forma objetiva a unidade passado-presente que é a essência mesma da História.¹⁹³

A advertência dirigida aos(as) professores(as) insinua uma virada historiográfica no processo formativo da historiadora, para quem o “tempo presen-

191 *Ibidem*, p. 10.

192 *Ibidem*, p. 11.

193 *Idem*.

te” e as questões sociais do seu tempo foram se tornando objetos da História. Um movimento que também se explica pela abertura institucional e política nos anos 1980, experimentada no contexto da redemocratização brasileira. A historicização dos processos históricos projeta-se em um meio de propor uma análise histórica dentro do contexto social vigente. Sua percepção renovada do ensino e da história levou a autora a reconsiderar a periodização como possibilidade metodológica ao afirmar que: “O valioso artifício didático de periodizar para compreender a História torna-se uma camisa de força”.¹⁹⁴ Pela definição, compreensão e método, as possibilidades mais autênticas do ensino se demonstrariam no uso da História como ciência. Esse argumento se desenvolve fortemente apoiado nas proposições de José Honório Rodrigues, em sua defesa da história como força de transformação: “A História, ao compreender a vida passada, torna-se uma força presente e formadora do futuro (...) sem esquecer, como já recordamos, que as condições de transformação são herdadas do passado (...)”.¹⁹⁵ O presente, como possibilidade da História, tece sua concepção de ensino e da “natureza” estabelecida para esse conhecimento.

Em defesa de uma nova abordagem menos factual e cronológica, Maria Efigênia reposicionou o lugar da história política e questionou suas premissas excessivamente descritivas. Em clara aproximação às críticas tecidas pelos historiadores dos *Annales*, a abordagem econômica, cultural e social dos problemas históricos, de forma articulada, figuraram como ponto de referência de sua concepção de História.

A credibilidade do trabalho de natureza histórica, por sua vez, estaria ancorada na consideração da capacidade intelectual do autor, nos recursos metodológicos utilizados, nas fontes utilizadas e em seu manuseio. Devendo-se ainda evitar o anacronismo, compreendendo uma obra dentro de seu tempo. Essa consideração, no que lhe toca, serve de anteparo os contornos de sua concepção sobre a verdade histórica. Ao assumi-la como possibilidade, ela destacou como fundamentais três aspectos: a neutralidade científica, o relativismo das ciências e a natureza do conhecimento científico.¹⁹⁶

Para a historiadora, a questão da verdade histórica estaria diretamente relacionada “com a acumulação de verdades parciais”, não sendo possível manter o postulado da neutralidade científica. Como antídoto dessa impossibilidade,

194 *Idem*.

195 RODRIGUES, José Honório. *Vida e História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966, p. 7.

196 *Ibidem*, p. 18.

ressaltou o rigor científico e o exato manuseio dos métodos e dos instrumentos de pesquisa como formas de garantir a seriedade do trabalho. À vista disso, compreendemos que o esforço de assumir o conhecimento histórico como ciência, produzido por meio do ensino e da pesquisa, caracterizou-se pela proposição de: uma ciência de leis relativas, uma imparcialidade controlada pelo método, um relativismo que se justifica pelas circunstâncias temporais e históricas que o justificam. Segundo ela: “Muitas posições que a princípio nos parecem absurdas adquirem lógica quando enfocadas a nível do seu tempo histórico e das condições sociais do autor”.¹⁹⁷ Como vemos, na historicização do passado e de sua própria narrativa, o discurso sobre o ensino de história e a ciência histórica reúnem os modos de ser historiadora e professora sob uma preocupação comum: a fundamentação de uma natureza para o conhecimento histórico.

A discussão ganhou nova nuance em 1984, reunindo suas preocupações tanto no ensino de 1º e 2º graus quanto no Ensino Superior. Se, de um lado, nas escolas, os professores eram fragilizados por não conhecerem “a natureza da ciência histórica”; no outro, nas universidades, sobrava-lhes competência teórica e faltavam-lhe se endereçar às questões próprias da prática pedagógica.¹⁹⁸ Nas salas das universidades, o imperativo da História como Ciência adquiria o sentido de “direcionar vocações precoces para a pesquisa”.¹⁹⁹ Dessa vez, era a historiografia que ocuparia um lugar privilegiado na reflexão dos processos que levam à produção do conhecimento histórico para a historiadora. O estabelecimento do diagnóstico como base da sua análise recaiu outra vez em sua argumentação, ao dizer que: “Estamos formando professores com o máximo de conhecimento estabelecidos, que serão reproduzidos de maneira acrítica, com muita autoridade e pouca competência”.²⁰⁰ A formação dos(as) professores(as) como uma questão de método, a preocupação da História como força para o conhecimento e a formação do(a) futuro(a) professor(a), assentada na preocupação com a pesquisa fundaram sua própria prática profissional como objeto de reflexão. Uma trajetória que se assinalou na

197 *Ibidem*, p. 20.

198 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *A história na relação pedagógica*. *Op. cit.*, p. 93.

199 *Ibidem*, p. 95.

200 *Idem*.

edificação de sua persona na docência, construindo para si uma condição de professora fascinada pelo ensino que, segundo ela, era o começo de tudo.²⁰¹

Em seu memorial, Maria Efigênia chegou a se posicionar em busca de uma renovação conceitual da História por meio da introdução de novas temáticas, de novas formas de trabalhar com categorias básicas da ciência histórica, contrariamente a um “padrão de História, nos moldes, ainda, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB”, supostamente uma história sem conflitos e destinada a legitimação das elites.²⁰² Essa rápida referência, feita em seu texto em parênteses, nos faz considerar mais uma vez a formação de uma memória tocada pelas circunstâncias do seu tempo e à espreita de uma luta simbólica que, pouco a pouco, estabeleceu os “outros” da historiografia acadêmica universitária para se legitimar.

A construção retórica que estabelece os outros como “tradicionais” ou “ultrapassados” opera na constituição de uma espécie de adversário ou alvo a partir do qual ela armou uma narrativa de si.²⁰³ Retomamos, assim, a ideia de “formação” que está na base da construção de suas representações e através da qual olhamos para elas. Muitas vezes, aquilo que circunscreve-se sob a ideia de “formação” toma o lugar das contradições, ao fazer silenciar os lugares abertos a tomadas de partidos e posições. Como afirma Leopoldo Waizbort, “utilizada no registro de repouso, a ideia de ‘formação’ serve de escudo a posições até mesmo opostas e tende a se firmar como uma trincheira naturalizada”.²⁰⁴ Por essa razão, nas formas mobilizadas para a constituição de sua persona na docência, e dos seus modos de fazer e compreender o ensino de história, podemos ver as disputas que se constituíram em sua trajetória.

201 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 121.

202 *Ibidem*, p. 48.

203 Um procedimento semelhante foi analisado por Leopoldo Waizbort que vê nesse tipo de construção narrativa um modo de se caracterizar a partir da crítica do “outro”, escolhido como negativo, como se esse ‘outro’ não fizesse parte de sua formação. WAIZBORT, Leopoldo. Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário. *Ars*, v. 9, n. 17, p. 144-145, 2011.

204 WAIZBORT, Leopoldo. Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário. *Ars*, v. 9, n. 17, 2011, p. 141.

Como ainda nos faz pensar Michel de Certeau, é no limite que os discursos em jogo inauguram que se torna possível sua ultrapassagem. Esses ritos de sepultamento, oferecem uma função simbólica que tem a intenção de marcar um tempo que já não é mais, posicionando a si mesma como herdeira e agente dessas transformações. Por meio da narrativa que a memória de Maria Efigênia fiou espera-se, na apreciação do passado que deságua no presente, redistribuir o espaço das possibilidades, determinando aquilo que estava “por fazer”.²⁰⁵ Na travessia entre os tempos que sua narrativa demarcou, ocorre uma tentativa de demonstrar o que ela mesma fez da história. Desse modo, o “encantamento” recordado durante sua formação no ensino secundário se construiu na contraposição ao “desencanto” com sua formação durante seu curso de graduação. Em que pese a avaliação decorrida muitos anos após sua saída do curso de licenciatura, a sustentação do seu olhar para o passado não provinha de outro lugar senão daquele alcançado pela professora, já nos idos da década de 1990, pelo conjunto dos seus projetos de formação, das experiências de formação em uma universidade em trânsito, dos modos de atuação e de modelos em torno do ensino e da pesquisa em História, em busca de circunscrever o que foi feito por ela, ao remeter, no passado, aquilo que lhe parecera insuficiente.

Como vimos, dos movimentos reformistas nas décadas de 1950 e 1960 resta uma importante experiência de formação que forjou projetos intelectuais marcantes, também no ensino e na pesquisa em História. Esses modelos híbridos de atuação de Maria Efigênia (como professora no Colégio de Aplicação, em outros colégios particulares e no Departamento de História) combinam a valorização da afetividade que ela projetou no ensino de História (que se traduz em sua preocupação pelo interesse dos alunos, em aulas dinâmicas, no prazer em aprender etc.) com uma visão de produção da História, que ela irá desenvolver nas décadas seguintes, como sendo fortemente apartada da ficção e orientada pela busca da objetividade. Essa constatação remonta outra tensão que ilumina as disputas que estavam em jogo: a emergência de uma ideia de formação do(a) “profissional” da história e dos embates em torno da historiografia acadêmica universitária, como veremos no próximo capítulo.

205 CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Op. cit.

Capítulo 2: A História por escrito



Não é demais esclarecer que pertenço ao grupo dos que pensam a História fundada na rigorosa crítica das fontes e na precisão dos fatos como aparato fundamental para buscar um nível mais elaborado de interpretação.¹

O outro é o fantasma da historiografia. O objeto que ela busca, que ela honra e que ela sepulta. Um trabalho de separação se efetua com respeito a essa inquietante e fascinante proximidade [...]. 'A única pesquisa histórica do *sentido* permanece, com efeito, a do Outro', porém, este projeto contraditório pretende *compreender* e esconder com o *sentido* a alteridade desse estranho ou, o que vem a ser a mesma coisa, acalmar os mortos que ainda frequentam o presente e oferecer-lhes túmulos escriturários.²

1 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 114.

2 CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio

Neste capítulo, seguindo a trama da memória, colocamos em questão os modos de inserção de Maria Efigênia Lage de Resende na historiografia acadêmica universitária, tensionando a discussão em torno dos códigos disciplinares postos em circulação naquele momento. Percorremos os debates historiográficos desde as suas primeiras produções, refletindo sobre os sentidos atribuídos à ideia de História e historiografia e aos seus modos de se constituir pesquisadora. Para isso, tematizamos os trabalhos produzidos por ela entre as décadas de 1970 e 1990, analisando as fontes de seu arquivo pessoal, os textos publicados em periódicos e livros, os anais dos primeiros simpósios de professores universitários de história, a composição departamental em que ela foi professora, seus projetos e práticas de pesquisas, sua tese de livre-docência, suas relações com Francisco Iglésias e os modos de fazer da historiadora. Problematicamos, ainda, a construção histórica que alçou a professora ao lugar de “historiadora de Minas Gerais”, cuja circunscrição também foi responsável pela visibilidade e, ao mesmo tempo, certo apagamento de sua produção. Para Maria Efigênia, como se escreve a história?

O que conta como História?

Ninguém duvidaria que o trabalho da História é um constante ofício de revisitação do meio dos seus vestígios. Costumeiramente, seu produto final é encarado como um texto, governado por métodos, protocolos e por uma disciplina rigorosa. A produção mesma de uma escrita científica não poupou esforços ao reprimir as marcas que pudessem dar ao escrito algum aspecto ficcional. Recuperando o sentido da historiografia também como um problema político, como propõe Michel de Certeau, a questão do sujeito reaparece.³

Historicamente construídas, as regras que tramam o texto histórico são aqui compreendidas como encenações que convocam o(a) escritor(a) para o centro da reflexão, ao ocupar o lugar do(a) autor(a).⁴ Afinal, quais são os si-

de Janeiro: Editora Forense, 2020 [1975], p. 16.

3 “(...) o reexame da operatividade historiográfica desemboca, por um lado, num problema político (os procedimentos próprios ao “fazer história”) e, por outro lado, na questão do sujeito (do corpo e da palavra enunciativa), questão reprimida no nível da ficção ou do silêncio pela lei de uma escrita “científica”. In: CERTEAU, Michel de. *Op. cit.*, p. 13.

4 Na comunicação publicada originalmente com o título “*Qu’est-ce qu’un auteur?*”, em 1969, Michel Foucault se dedicou a compreender o que é um autor, isto é, como se formam as condições de sua aparição e constituição, sobretudo no momento de grande individualização na cultura.

lêncios provocados pela lei de um escrita “científica”? Como os(as) historiadores(as) se relacionam com a fabricação do discurso historiográfico? Para além das várias possibilidades que a escrita da história pode apontar, desejamos pensar a autora e sua obra indo deliberadamente além do texto, ao entender que um *querer escrever* (objeto de uma operação) está intimamente ligado a um *corpo escrito* (ou a escrever) que se inscreve em toda narrativa.⁵ Um corpo marcado por performances que registram modos de se relacionar com discursos, práticas, redes de sociabilidades, regimes de visibilidade e modos de agir, dando-lhes novas características.

Sempre se perguntando sobre a aliança entre a escrita e a história, Certeau abriu caminhos sólidos para pensarmos que as operações escriturárias e a forma moderna da escrita associam lugares de produção, regras científicas e a construção de um texto que não deixa de lado o sujeito, o corpo e suas práticas. A escrita, desse modo compreendida, está ligada a um universo muito maior que compõe a trama visível e oculta de um texto. Dito de outro modo, o que a escrita encena também alude ao que ela disfarça. Lá também está a memória que desenha, entre as formas dos discursos, o seu próprio enredo.

Em seus modos de ser historiadora, Maria Efigênia Lage de Resende fez mais do que tentar se estabelecer no campo historiográfico brasileiro na segunda metade do século XX por meio da publicação de tese, artigos e capítulos de livros. Suas performances corporais, memoriais e políticas costuraram um tipo de revisitação do passado e a constituíram como “pesquisadora”, muito embora não houvesse sido institucionalizada a prática da pesquisa histórica nos moldes da Pós-Graduação na universidade em que trabalhou, nas primeiras décadas do seu ingresso. Ao interrogar os vários tipos de rótulos que tomamos como naturais, como os de “pesquisadora” e “historiadora”, pretendemos colocar em questão a operação historiográfica que esculpiu seus modos de fazer.

O autor, para Foucault, é uma função, não sendo externo ao texto simplesmente, mas emerge por meio da constituição de seus textos, assegura para o sujeito uma função classificativa que lhe distingue dos demais. FOUCAULT, M. O que é um autor?. In: _____. *Ditos & Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

5 No prefácio à Segunda Edição de “A escrita da história”, Michel de Certeau, referindo-se a colonização do corpo pelo discurso do poder – a partir da alegoria “Stradanus America”, de Jan van der Straet – considerou que “A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre um querer escrever e um corpo escrito (ou a escrever), fabrica a história ocidental”. In: CERTEAU, Michel de. *Op. cit.*, p. 11.

As diferentes narrativas produzidas por Maria Efigênia dão conta desse modo de se apresentar como pesquisadora ao insistir na ideia de que se formou “sem ter doutorado”. Sem deixar de lado, como afirma Butler, que “as identificações constitutivas de uma narrativa autobiográfica são sempre parcialmente fabricadas”⁶, não é coincidente que a marca dessa dívida seja evocada como elemento de triunfo, em 2018, no excerto que diz:

Em 77, na reforma, houve um momento em que se abriu a possibilidade de as pessoas que estavam lecionando poderem dar um impulso no projeto da nova universidade. Era fazer pós-graduação de forma mais simples (...). A Norma [de Góes Monteiro] fez uma tese e foi aprovada. Não fiz porque estava muito ocupada com livros na editora, tinha prazo para entrega, era casada com filhas pequenas. Depois abriram outra proposta: apresentar uma tese em três línguas, com uma prova escrita e uma prova oral para a livre docência, que é mais importante e vale como pós-graduação, mestrado e doutorado. Seria difícil (...). Trabalhei dia e noite. Ficou um calhamaço encadernado. O diretor poderia aceitar ou não e na hora disse que só aceitaria tese que ficasse em pé na mesa. A minha ficou (...). Fui a única que passou. Ninguém imaginou que alguém conseguiria fazer uma tese assim, foi um bafafá. Uma mulher da Faculdade de filosofia pegou uma livre-docência (...). O meu título valia mais que pós-graduação, mestrado e doutorado.⁷

Este “início” da pesquisa histórica na universidade, frequentemente marcado e associado como correspondente à instalação do Programa de Pós-Graduação, em 1990, se estabeleceu também sob a tentativa de apagamento das marcas do passado, buscando diferenciar-se do que se produzia antes da pós-graduação. Não foi indiferente a isso que Maria Efigênia constitui as bases da sua argumentação. São as políticas daquele presente (reencenado sob outros palcos e contextos) que orientaram seu olhar na produção de sua memória, convergindo para a construção de um “lugar para si”. Ainda que este movimento nos remeta a um momento de transformação do discurso histórico na universidade, ele não foi o primeiro. O

6 BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 122.

7 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

impacto da institucionalização universitária do saber histórico já havia desestabilizado as bases de sua sustentação, na redefinição de posturas, códigos disciplinares e fronteiras, com o crescimento da historiografia produzida nas universidades.⁸ Isso não impediu que outras cenas colocassem em questão a concepção de historiografia universitária que Maria Efigênia tentou construir em sua trajetória.

Em apelo a um modo de ser “historiadora” em uma universidade, Efigênia recorreu à seguinte afirmação em seu memorial: “É da minha compreensão particular, nesse processo, que, numa universidade, somos indistintamente professores e pesquisadores, comprometidos igualmente com a Graduação e a Pós-Graduação”.⁹ Se foi preciso afirmar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como práticas de um modelo de atuação, certamente essa não era uma realidade instituída e compartilhada entre os demais professores da instituição. Tal cenário nos remete às críticas realizadas dentro do Departamento de História de que a Pós-Graduação fosse prejudicar a Graduação, um argumento que levou um grupo de professores serem arduamente contrários à instalação do programa de Mestrado em História. A pós-graduação configurava-se como o espaço privilegiado de acesso à pesquisa, o que levou Maria Efigênia a caracterizar esse período como marcado pelo “elitismo da pesquisa científica”.¹⁰ As tensões não paravam por aí. O que vemos no posicionamento da historiadora frente aos diferentes modelos em disputa é a definição de uma postura mediadora que entendia a pesquisa como parte da formação do ofício e de incorporação de suas práticas, e não apenas como uma instância de formação superior a nível da Pós-Graduação. Talvez porque nem mesmo ela tenha sido considerada como modelo de “pesquisadora ideal” nos idos da década de 1990, já no contexto de instalação do programa de pós-graduação em História na UFMG, dentro dos novos parâmetros que se instituíram. Nem por isso ela deixou de ser vista por seus colegas como alguém fundamental para o impulsionamento da pesquisa histórica no departamento.

8 Sem supor que seja possível estabelecer esses movimentos como marcos fundadores, entendemos, como Alessandra Santos, “as transformações internas e externas ao discurso histórico não atendem aos mitos de uma constituição progressiva da historiografia, configurado por suas relações com o sistema no qual é elaborado e em contextos específicos”. SANTOS, Alessandra. A normatização disciplinar da historiografia universitária: Francisco Iglésias e sua tese de livre docência. *Revista de História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 23, p. 64-77, abr. 2017, p. 65.

9 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 14.

10 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 12.

Na narrativa produzida em seu memorial, temos a oportunidade de acompanhar as imagens e os discursos históricos fazendo seu próprio jogo. Ao remeter ao seu passado, era no tempo presente que o seu discurso esperava produzir maior fissura, estabelecendo para si uma identidade que fosse capaz de mantê-la nos quadros da historiografia, alicerçada na prática da pesquisa histórica como condição de reconhecimento. Assim, ao entendermos que “o discurso destinado a dizer o *outro* permanece *seu* discurso e o espelho de sua operação”, vemos que “a história não para de encontrar o presente no seu objeto e o passado em suas práticas”.¹¹ Desse modo, a produção historiográfica e memorial de Maria Efigênia nos leva a compreender que estamos diante de um trabalho não só de revisitação do passado, mas de convocação dos vivos.

Recorrendo à parcialidade da memória e à função que desempenha quando evocada em um modo de exibição pública, entendemos que a trajetória de Maria Efigênia deixa pistas sobre como se pensava a figura de historiador(a) na transição para a produção universitária da pesquisa histórica e de sua consolidação pelas décadas seguintes. Como vimos, a produção do conhecimento histórico em âmbito nacional experimentava importantes renovações historiográficas. Ainda na década de 1960, aumentava a demanda pela institucionalização de uma reflexão teórica e metodológica sobre o que é fazer pesquisa em História. Essa discussão impulsionou, mais tarde, a criação e desenvolvimento da Associação Nacional de História e a inserção desse debate no currículo de formação.¹²

Em meio a esse contexto, a geração intelectual da historiadora conheceu de perto a forte influência que os trabalhos de José Honório Rodrigues exerciam na comunidade dos historiadores¹³, ou os modelos híbridos de atuação na docência, na pesquisa e na administração acadêmica que, no caso do departamento de História da UFMG, Antônio Camilo de Faria Alvim, Francisco Iglésias, Norma de Góes Monteiro, Déa Fenelon, Beatriz Ricardina Magalhães, cada qual a seu modo, tentaram desempenhar. As atribuições docentes, a função social da universidade e as figuras de historiador(a)

11 CERTEAU, Michel de. *Op. Cit.*, p. 27.

12 GUIMARÃES, Lucia M. P. Sobre a história da historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões. In: NEVES, Lucia M. B. P.; et al. *Estudos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

13 GONTIJO, Rebeca. A história da historiografia no Brasil – 1940-1970: apontamentos sobre sua escrita. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. ANPUH: São Paulo, 2011.

passaram por intensa remodelação na segunda metade do século XX.

O momento de re-institucionalização da historiografia acadêmica universitária foi acompanhado pela entrada expressiva de mulheres, a quem tornou-se possível não só ingressar em uma universidade pública, mas compor seu quadro docente e se inserir em uma categoria de identidade profissional frequentemente marcada pelo androcentrismo.¹⁴ Isso não a livrou de sucessivos constrangimentos – muito embora silenciados em sua narrativa – em relação à sua condição de gênero. Algo que podemos constatar em escapes como aquele que lemos em sua entrevista para o jornal *Estado de Minas*: “Ninguém imaginou que alguém conseguiria fazer uma tese assim, foi um bafafá. Uma *mulher* da Faculdade de filosofia pegar uma livre-docência (...)”.¹⁵ A afirmação de Certeau, ainda que atribuída a outro contexto e objeto de estudo, poderia ser perfeitamente útil na análise do contexto em que a historiadora esteve inserida: “o que assim se disfarça é uma colonização do corpo pelo discurso do poder”.¹⁶ Um discurso que remete às formas como o gênero articula processos relevantes e desiguais nas relações institucionais e na produção do conhecimento histórico.¹⁷

Os traços que demonstram as influências e as trajetórias de uma produção surpreendem por demonstrar o fôlego das ideias e de suas constantes dinâmi-

14 LIBLIK, Carmem S. F. Kummer. *Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras, 1934-1990*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019. O livro é resultado de sua tese de Doutorado, publicada em 2017. No caso particular do Departamento de História da UFMG, a presença majoritária de mulheres frequentes no curso de História já era uma marca desde a primeira turma do curso, como podemos perceber nas fotografias disponíveis no acervo organizado em comemoração aos 50 anos do curso de História (Conferir Anexos). Não faltaram discursos que estigmatizassem tal dado. Expressões como “Curso espera marido”, ou “Matriarcado” foram encontradas ao longo das entrevistas e conversas informais realizadas para esta pesquisa.

15 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

16 CERTEAU, Michel de. *Op. cit.*, p. 11.

17 Segundo Joan Scott, “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990, p. 89.

cas de apropriação.¹⁸ Na trajetória da historiadora, através do estabelecimento de critérios, condutas metodológicas, afinidades políticas e grupos de interesse, observamos posicionamentos que tão logo unem os(as) intelectuais a suas filiações e comunidades profissionais. Sem o que não seria possível compreender a atuação e os contextos de experiências que constituem os lugares e as práticas na produção do conhecimento histórico.¹⁹ Por outro lado, é na desidentificação das normas, em suas posições particulares, no distanciamento ou apropriação de pressupostos disciplinares consolidados, na recusa ou adoção de determinados conjuntos de práticas que Maria Efigênia, ao reivindicar e estabelecer seu lugar de historiadora – compreendido como um ofício que produz um tipo específico de intelectual –, dava formas peculiares aos seus modos de compreender e produzir conhecimento.²⁰

18 O conceito de apropriação é entendido como relativo às formas pelas quais os sujeitos interagem com as ideias, modificado-lhes conforme seus usos e contextos diferenciados, garantindo algo de repetição e algo de singular na repetição. Segundo Roger Chartier, apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os produzem”. In: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002. Portanto, cada leitor(a) mobiliza seu próprio repertório para entender, significar, usar e modificar os sentidos atribuídos às ideias em circulação.

19 Daniel Cefaï, ao recobrar dois importantes conceitos da sociologia de Weber e Schutz, opera com a ideia de “contextos de experiência e de ação”. Segundo o autor, são «lugares e momentos do mundo da vida cotidiana dos sujeitos, onde estes dão sentido ao que dizem e fazem, onde se adaptam aos ambientes naturais, institucionais e organizacionais, onde entram em relações de coordenação, cooperação e conflito e onde co-produzem, em ato e situações, novas formas de compreensão, interpretação e representação do mundo”. In: CEFAÏ, Daniel. *Expérience, culture et politique*. In: _____ (Dir.) *Cultures politiques*. 1. edition. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p. 93-116, p. 93.

20 Lucia Paschoal Guimarães, em sua reflexão sobre a história da historiografia brasileira, propõe que operemos com novos conceitos ao examinarmos os trabalhos produzidos no passado e a vasta produção recente. Para a autora, “ao invés de construir uma genealogia do saber histórico, creio ser mais proveitoso buscar relações e tecer comparações; jogar luz sobre as rupturas, sem negligenciar as continuidades, o que implica estabelecer linhagens e ao mesmo tempo identificar posições isoladas; descobrir focos de tensão e evidenciar pontos de confluência; mapear zonas de conflito e acompanhar deslocamentos. Afinal, a história da história, no fundo, não passa de uma longa conclusão em aberto, em outras palavras, um convite à permanente reflexão”. GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Sobre a história da historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões. In: NEVES, Lucia Maria Bastos. P; GUIMARÃES, Lucia Maria P; GONÇALVES, Marcia de Almeida; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, FAPERJ, 2011, p. 19-35.

Os modos de produzir história, por sua vez, são tão diversos que nenhuma narrativa particular poderia definir “o que conta como história”. Por isso, na discussão das formas de normatização disciplinar da historiografia, estamos atentos ao risco de que a descrição possa se tornar prescrição e, portanto, em adesão a uma prática disciplinar no lugar de sua problematização, como aqui nos interessa. Portanto, as (auto)imagens produzidas por Maria Efigênia suportam nosso interesse histórico, na medida em que permitem entrever como os ideais historiográficos se expressaram em um determinado tempo e lugar.²¹ A contextualização dos padrões e das práticas historiográficas compartilhadas servem-nos para pensar as políticas de reconhecimento de uma obra e de um texto, dentro de suas condições de possibilidade e legitimidade. Uma operação que marca o campo intelectual, mas que não pode ser compreendida através da mera disposição dos interesses e da demarcação de suas disputas, como em um jogo de xadrez. Por isso, a discussão sobre o que se constitui como historiografia em uma determinada época alcança maior vigor interpretativo quando contrastamos esses contextos de experiência aos projetos particulares, em torno de horizontes de expectativa e estratégias pessoais de afirmação da própria produção.²² A relação de Maria Efigênia com a histo-

21 Nas considerações de Herman Paul contra Jonathan Gorman, o autor nos leva a considerar que não existe algo que seja “essência” da nossa profissão, mas os modos de ser historiador e fazer história estão ligados a uma determinada forma, que se pensa em um dado momento, sobre o que é fazer e escrever história. Há aqui um efeito desidentificador e performativo da norma. Além disso, as auto-imagens produzidas pelos(as) historiadores(as) sobre sua prática podem nos ajudar a compreender como em um determinado momento e lugar, os ideais historiográficos se expressam. Em suas palavras: “(...) argue that historians of historiography may interpret them as expressions of historiographical ideals cherished by historians at a certain time and place. Their self-images show us how they conceived of historical studies, how they taught others to become good historians, what sort of models or examples they admired, and how they positioned themselves in historical trajectories that often served as myths of origin, that is, as master narratives legitimizing their preferred view of historical studies”. PAUL, Herman. Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin. *Storia della Storiografia*, 59-60, p. 157-170, 2011, p. 159.

22 Para encarmos essa complexidade, mobilizamos a noção de *Trajetória*, *Projetos* e de *Campo de possibilidades*. Segundo Gilberto Velho, “as trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente”. In: VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Antropologia das sociedades

riografia brasileira resulta desse investimento pessoal em torno de sua própria concepção de história e da historiografia. Parto da ideia de que os contextos criam experiências compartilhadas, não necessariamente determinadas, contrariamente à perspectiva de que o contexto histórico define o modo como as pessoas agem e pensam.²³

Apressados em buscar uma identidade fixa, coerente e prestigiosa, as pesquisas de cariz biográfico frequentemente traem a característica mais proeminente constituinte das grafias de vida: a complexidade das identidades e a multiplicidade das formas de reconhecimento e pertencimento. Na contramão de enquadrar a trajetória de Maria Efigênia em determinado modelo, ou de explicá-la, pura e simplesmente, por meio de uma rede de influências intelectuais mais evidentes, caminho na direção de interpretar e explorar parte de sua trajetória, vislumbrando um conjunto de práticas que foram conformando seu imaginário de “historiadora ideal”, variando conforme as posições que foi assumindo e as experiências de formação que viveu. De fato, a transmissão da experiência e os espaços de formação que atuaram sobre seu repertório não determinaram de modo definitivo seu olhar para a história e as suas práticas. As nuances, apropriações e reinvenções das heranças e trocas intelectuais, em sua trajetória, conviveram com estratégias repletas de performances que envolveram a constituição de um modo de ser historiadora, em constante transformação.

Por isso, contrariamente ao que poderia parecer o caminho mais óbvio, justifico o conjunto de práticas que foram conformando seu imaginário de historiadora ideal, exatamente nos contornos daquilo que ela ora recusou na prática da escrita da história, ora afirmou, desde sua inserção na cadeira de História do Brasil até o momento de suas últimas publicações. Considerando que o erro maior seria supor que, entre a afirmação do modelo ideal e a prática cotidiana, haja uma correspondência perfeita entre aquilo que se desejava e o que se faz.

Passaportes da fronteira: a tese de livre-docência

Ao ser nomeada professora assistente da cadeira de História do Brasil, Maria Efigênia integrava o grupo dos(as) historiadores(as) que se engajou no estabelecimento da universidade como o lugar privilegiado da produ-

complexas. Jorge Zahar Editor. 3 ed., p. 24.

23 CEFAÏ, Daniel. *Expérience, culture et politique*. Op. cit..

ção histórica. Desde, pelo menos, Francisco Iglésias, especialmente durante a construção de sua tese de livre-docência em meados da década de 1950, o processo de normalização disciplinar do conhecimento histórico na UFMG deixou suas marcas, através de “empreendimentos de escrita específicos”, como aludiu Alessandra Santos. Isto é, nos marcadores que conformam a definição da estrutura do texto, as justificativas teórico-metodológicas, as citações e os diálogos com outros historiadores.²⁴ Apostando nesse caminho metodológico, entendemos que a redefinição dos códigos disciplinares da pesquisa histórica formulada por figuras como Iglésias tentou estabelecer uma produção propriamente universitária e moderna da historiografia.²⁵

Nesse percurso de reconfiguração não só da identidade da história e do(a) historiador(a) e de sua função social, mas das fronteiras que determinam lugares mais ou menos legítimos de construção do conhecimento histórico, algumas práticas foram assimiladas como exigências disciplinares. Prova documental, originalidade, delimitação do objeto de pesquisa, política de citações, diálogos teóricos-metodológicos foram alguns desses preceitos construídos ou atualizados, dentro dessa nova codificação.²⁶ Maria Efigênia identificou nesses procedimentos exigências disciplinares conformadoras da sua concepção de historiografia universitária, que foi se edificando especialmente na década de 1970, simultaneamente à produção dos livros didáticos – um projeto que lhe conferiu renome e distinção como historiadora e professora.

Em um contexto de ascensão e institucionalização de cursos de Pós-Graduação em outras universidades no país, intensificou-se, outros sentidos norteadores dos modos de ser historiador(a), que foram encontrando na prática da pesquisa histórica seu elemento fundante. Não demorou para que Maria Efigênia fizesse da pesquisa um empreendimento a ser expresso em sua identidade historiadora, pelo qual fosse reconhecida nesse novo quadro. Se entendemos “projeto” como

24 SANTOS, Alessandra. A normatização disciplinar da historiografia universitária: Francisco Iglésias e sua tese de livre docência. *Revista de História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 23, p. 64-77, abr. 2017, p. 76.

25 Dentro dessa ideia de universidade e historiografia moderna, a profissionalização e a especialização da formação do(a) historiador(a) impôs, como afirma Santos, “a transformação da maneira como os historiadores justificavam seu próprio trabalho diante daqueles que não possuíam formação específica. *Ibidem*, p. 65.

26 Santos identifica nisso uma postura teórica “estritamente relacionada ao anseio por uma metodologia histórica própria ao empreendimento científico universitário”. *Ibidem*, p. 66.

“um instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos e coletivos”²⁷, segundo considera Gilberto Velho, vemos nesse gesto, um projeto de carreira. Reelaborado diversas vezes por sua memória.

Será por meio da identificação dos seus empreendimentos de escrita, dos seus caminhos de pesquisa, escolhas metodológicas, apropriações, diálogos, codificações e formas narrativas que passaremos a interpretar e analisar sua trajetória como pesquisadora.

Os indícios da definição daquilo que foi se constituindo como seu objeto de pesquisa apareceram no convite que lhe foi dirigido por Orlando de Carvalho e Raul Machado Horta, diretores da *Revista Brasileira de Estudos Políticos* (editada semestralmente sob os auspícios do Conselho Universitário da UFMG).²⁸ Na edição 39, de julho de 1974, saiu publicado seu primeiro artigo, intitulado *Uma interpretação sobre a fundação de Belo Horizonte*.²⁹ O texto visou aprofundar as ideias de Afonso Arinos de Melo Franco sobre a fundação da capital, relacionado-a às novas forças econômicas e políticas entre as zonas da Mata e do Sul, em torno da localização da sede administrativa do Estado.³⁰ Este artigo operou em uma escala menor, a lógica de funcionamento do poder mandonista que foi caracterizando o jogo de fatores da Minas republicana, tema da sua tese de livre-docência, cuja ideia já estava em desenvolvimento desde esse período. A julgar pela sincronia entre os dois empreendimentos, podemos tomá-los como complementares em nossa análise.

Seu primeiro artigo foi escrito na forma de um texto originalmente construído para ser apresentado em uma comunicação, demarcando o aspecto ainda inicial de sua produção historiográfica. A partir da interpretação de Afonso Arinos, que julgou a luta entre as duas regiões economicamente ativas e politicamente divergentes ter sido a causa da transferência da capital, Maria Efigênia procurou pelos elementos “caracterizadores do embasamento regionalista das lutas políticas”, identificando no problema da mudança da sede administrativa seu objeto de pesquisa. Para isso, procedeu metodologicamente com a identificação dos grupos

27 VELHO, Gilberto. *Memória, Identidade e Projeto*. Op. cit., p. 58.

28 A revista era sediada no Departamento de Ciência Política da UFMG, cujo Programa de Pós-Graduação era um dos mais importantes da Universidade.

29 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Uma interpretação sobre a fundação de Belo Horizonte. *Revista brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 39, p. 129-162, jul. 1974.

30 *Ibidem*, p. 129.

políticos e sua atuação, levantamento dos congressistas mineiros, mapeando nas mensagens presidenciais e nos discursos nas sessões do Congresso Constituinte Mineiro, na Câmara dos Deputados no Senado Mineiro, as tramas envolvidas em seus interesses econômicos e políticos.

O elencamento dos pronunciamentos, apresentados extensamente no artigo, ocupando em alguns casos páginas inteiras, foi utilizado para descrever as diferentes posições tomadas pelos congressistas sobre a mudança da capital de Ouro Preto para Belo Horizonte. As fontes assumiram, nesse intento, quase a função da própria narrativa. Mas não por muito tempo. Entender as posições parecia mais importante do que avaliá-las. Esse jogo de fatores se movimenta, segundo dá a entender sua narrativa, em função do contexto político-econômico da época.³¹ Na trama historiográfica, além dos interesses econômicos regionais, a destruição da velha ordem em face do apoio aos valores republicanos garantiram o desfecho do evento.³²

Ao longo do seu texto, vemos referidas diversas vezes a expressão “clima”.³³ A tradução conceitualmente elaborada do que é referido como “contexto” assumiu a forma de uma palavra que funciona em sua narrativa ora como cenário, às vezes como explicação, ora como agente de mudanças, ou ainda como espaço onde se desenrolam as tensões. Sem ser explicitamente indicado como um conceito analítico, com algum esforço, poderemos vê-lo estruturando sua narrativa, estabelecendo conexões e criando um espaço no qual se movimentam as disputas em torno do problema em questão. A expressão apareceu nas produções da autora até o final de sua carreira, compondo um vocabulário, a partir do qual, a noção de “clima da história” correspondia à ideia de “contexto histórico”.

Apostando na perspectiva que entende a historiografia como uma crítica fundada na análise de documentos, a originalidade de seu empreendimento, neste trabalho, remetia mais propriamente à divulgação de um documento histórico, que ali cumpria a função de aprofundar as ideias lançadas por Afonso Arinos.³⁴ Com relação à estrutura do texto, vemos que foi escrito de

31 *Ibidem*, p. 133.

32 *Ibidem*, p. 138.

33 *Ibidem*, p. 133; p. 141.

34 Nesse tipo de procedimento, temos outra marca de longa duração na historiografia. Maria da Glória chamou atenção para isso, ao considerar que a fórmula cara aos historiadores do século XIX se baseava na premissa de que a história se faz com documentos. Essa demarcação episte-

forma integral, sem subtítulos, ou qualquer outro marcador de um trabalho de recorte temático da narrativa, preservando um tom descritivo dos debates. Como parte desses procedimentos, que vão configurando uma escrita propriamente historiográfica, ela distinguiu as fontes primárias daquelas outras chamadas de secundárias, mobilizadas para estabelecer a base dos seus diálogos e tecer autoridade para seu texto. Essas preocupações voltariam, formando os grandes eixos que sustentaram sua tese de livre-docência.

O título do seu artigo, por sua vez, já anunciava o que seria o objetivo pretendido, conforme perseguido pela historiadora: alcançar um nível mais elaborado de interpretação. Não por acaso. Essa foi uma tópica também entre os primeiros(as) historiadores(as) universitários que, exagerando as fronteiras que separavam o discurso histórico produzido da universidade e aqueles outros elaborados pelos institutos históricos e geográficos e outras academias, postularam a *interpretação* como fórmula de distinção de trabalhos que prezavam pelo arrolamento de fontes, nomes e datas.³⁵ O(a) leitor(a) menos familiarizado com o contexto de produção desse texto talvez estranhe a narrativa desenvolvida no artigo, por parecer privilegiar o âmbito estritamente político, congressista e pautado na análise de votações em torno da mudança de uma sede administrativa. Embora isso soe pouco usual para uma historiografia que supostamente experimentava intensas renovações, o posicionamento do artigo, tendo sido publicado em uma revista de Ciência Política, serviu como um passaporte perspicaz.

mológica, contudo, segundo a autora, poderia ser acrescida de uma sutil variação, que se explicita desde a obra de Capistrano de Abreu: “a história se faz, mas também se reescreve, com documentos”, evidenciando a regulação das práticas e procedimentos que justificam a escrita histórica. OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Crítica, Método e Escrita... Op. cit.*, p. 125.

- 35 SANTOS, Alessandra. *A normatização disciplinar da historiografia universitária...*, *Op. cit.*, p. 68. Tensionando esse argumento com as produções recentes sobre a historiografia produzida nos institutos históricos e geográficos, tal como demonstram os trabalhos de Lucia Paschoal Guimarães e Maria da Glória de Oliveira, devemos desconfiar dessas fronteiras construídas pelos “discursos de fundação” de uma nova historiografia, produzidos no interior das universidades. Muitas vezes, a preocupação com o tratamento documental e sua seriação se prestavam ao cuidadoso exercício de interpretação dos documentos, uma vez que esses procedimentos também refletiam um código de interpretação do passado e de construção de uma narrativa, em um dado momento histórico. Ressaltando que nos anos 1950 e 1960 o IHGB ainda era um importante lugar de legitimação das identidades historiadoras. GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Circulação de saberes, sociabilidades e linhagens historiográficas: Dois congressos de história nacional (1914 e 1949). In: GUIMARÃES, M. (org.) *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro, 2007, p. 162-181.

No início da década de 1970, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Departamento de Ciência Política tinha um dos poucos cursos de Mestrado já instalados. Esse período coincidiu com a abertura de cursos de Mestrado em História em outras universidades, como São Paulo, o que em Minas só ocorreria três décadas mais tarde.³⁶ Com a ampliação das vagas e o aumento da especialização das áreas, para um grupo de professores(as) que ainda teria longos anos de trabalho, a ascensão ao título de mestre foi se tornando uma exigência.

Com a possibilidade de realização do mestrado na área da Ciência Política, em 1972, Maria Efigênia se inscreveu para a realização do curso e foi aprovada. Contudo, sua entrada causou uma onda de comentários e conchavos sugerindo que a professora teria sido favorecida pelo departamento. Após isso, ela se recusou a entrar. A proximidade física do departamento de Ciência Política com o departamento de História, que funcionava no mesmo andar no Edifício localizado na Rua Carangola, permitiu um intercâmbio duradouro com professores(as) da História. Boa parte do corpo docente formado nesse período iniciou suas atividades de pesquisa naquele programa. Isso explica a escolha dos temas em torno do Político e da Política (também o repertório teórico-conceitual e bibliográfico). Uma tradição que se mantém até os dias de hoje.

O concurso de livre-docência foi criado pela universidade para oferecer a oportunidade de obtenção do título equivalente ao doutorado para professores que vinham construindo sua carreira em um modelo anterior ao da pós-graduação. Tratava-se da defesa, avaliada por pares, de um trabalho de pesquisa autoral com relevância para a área de estudos pertinente à pesquisa. Nesse contexto, Maria Efigênia galgou mais um passo em uma trajetória intelectual, buscando alcançar a legitimidade de pesquisadora e historiadora.

Foi desse modo que, em 1976, ela apresentou sua tese de livre-docência intitulada *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. A pesquisa foi realizada em grande parte no Arquivo Público Mineiro, com a ajuda de Carla Maria Junho Anastasia, à época monitora da disciplina de História do Brasil. Seu trabalho foi dividido em 6 partes e 11 capítulos, somando ao todo 248 páginas.

A política mineira foi escolhida como tema de análise. Seu objetivo principal consistiu em esclarecer a formação da estrutura de dominação oligárquica durante

36 Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por exemplo, o curso foi registrado em 1972.

a República Velha. Trata-se de uma narrativa sobre a formação do coronelismo no estado mineiro. A historiadora perseguiu a lógica do poder de mando que se organizou em torno do Partido Republicano Mineiro (PRM), sustentando a chamada “política dos governadores”. Pelo estudo do partido e dos seus mecanismos de funcionamento, a obra compreendeu a formação de um rígido monopartidarismo no manejo da política local, interrompido, segundo a autora, pelo regime varguista que teria estabelecido “novas regras para o jogo político”.³⁷

Os instrumentos mobilizados em sua análise valeram-se das fontes legislativas e jurídicas, recompondo a origem de formação do PRM. O recorte cronológico partiu da efeméride da Proclamação da República e do estabelecimento do domínio do novo PRM, em 1898, até o ano de 1906, escolhido como marco do estabelecimento dos instrumentos básicos do domínio oligárquico. Maria Efigênia definiu seu trabalho como “um estudo de história estadual, em um período da história brasileira onde o papel dos Estados foi preponderante”.³⁸

Vemos que o que se pretendia não era só analisar a política de Minas Gerais, mas entendê-la como motor da organização política nacional, destacando o lugar do estado na história do Brasil. O que parece estar em questão é a compreensão do quadro político nacional, posicionando a história de Minas nesse jogo de fatores. Na introdução de sua tese, a autora afirmou que essa história, até aquele momento, era desconhecida. Isso não parece só uma constatação, mas uma construção discursiva que buscou afirmar a originalidade do trabalho. Nesses moldes, ele se distinguia de outras produções sobre Minas Gerais. Considerando-se que já existiam obras sobre aquele momento histórico³⁹, não era inédito compreender como base da formação e funcionamento da política nacional a unidade política dos estados. Isso nos leva a pensar que a intenção de fundo era propor uma “nova” leitura, ao avultar a participação de Minas Gerais nesse cenário.

Em uma linguagem historiográfica, compartilhada nesse período, que buscava relações entre “centro” e “periferia”, compreender a participação de Minas Gerais

37 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Tese (livre-docência) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFMG. 1976. p. 2.

38 *Ibidem*. p. 3.

39 Podemos elencar, por exemplo, *Sociedade e Política no Brasil*, de Gláucio Dillon Soares; *Da Monarquia à República: História Do Partido Republicano Do Brasil - (1870-1889)*, de George Boehrer; e mesmo *História e teoria dos partidos políticos no Brasil*, de Afonso Arinos de Melo Franco.

tinha o objetivo de pensar a própria história do Brasil na seara do projeto republicano. Algo que se torna ainda mais pungente ao compararmos sua narrativa com outros trabalhos do período, como de Simon Schwartzman.⁴⁰ A temática do regionalismo político está na base de uma interpretação histórica sobre a História do Brasil marcante nesse período e não se constituía em si, apenas em um empreendimento historiográfico de histórias locais. Dito de outro modo, o recorte regionalista da sua narrativa não sugere uma redução do problema de estudo apenas aos limites do estado, mas de sua compreensão no âmbito da história nacional.

Em sua tese estão incorporados os códigos disciplinares do seu tempo: uma introdução com a justificativa do tema e do recorte cronológico, sustentada por referências e bibliografias contemporâneas.⁴¹ No preâmbulo, e separado da narrativa central, aparece uma breve explicação do método e da apresentação das fontes. A partir da delimitação do tema, do método e das fontes, são as formas de feitura de uma historiografia científica universitária que ganham relevo. Ao final, com quase 50 páginas, as fontes aparecem anexadas e listadas, procurando garantir o caráter de prova e verificação da narrativa desenvolvida.

As referências bibliográficas utilizadas para a escrita da tese são majoritariamente oriundas da área do Direito e da Ciência Política, tais como Afonso Arinos de Melo Franco, Gláucio Ary Dillon Soares, Simon Schwartzman, David Verge Fleischer, Robert Dahl, dentre outros. Especialistas em história dos partidos políticos também foram utilizados, como George Boehrer. Ainda que essas fronteiras não possam ser tão terminantemente definidas, vemos uma aproximação do seu lugar como historiadora, no uso das ferramentas da ciências sociais, aplicadas ao estudo de fenômenos políticos. As fronteiras entre a História e as outras ciências sociais, mesmo que tivessem sido afirmadas na defesa de um conhecimento propriamente histórico, tiveram seus limites borrados, sobretudo porque o contexto de produção dessas pesquisas se dava em um trânsito muito mais fluído de autores, obras e áreas do conhecimento do que a historiografia sobre o período tendeu a considerar.

40 Simon Schwartzman publicou o trabalho sobre o enfoque teórico do regionalismo político em SCHWARTZMAN, Simon. *São Paulo e o Estado Nacional*. São Paulo, Difel, 1975; SCHWARTZMAN, Simon. Um enfoque teórico do regionalismo político. In: BALÁN, Jorge, ed. *Centro e periferia no desenvolvimento brasileiro*. São Paulo, Difel, 1974.

41 Entendo como códigos disciplinares um conjunto de regras e procedimentos responsáveis por certa normatização da historiografia, estabelecendo o que tem valor e o que conta ou o que não conta como um texto historiográfico relevante, em uma determinada época.

O procedimento da síntese aparece novamente como instrumento analítico e operação historiográfica, optando-se por centrar a análise “numa seleção de acontecimentos”.⁴² Em sua perspectiva, os instrumentos legais favoreceram o domínio oligárquico em Minas. Desse modo, a autora mapeou o que chamou de “grupos de poder” através das biografias políticas, boletins eleitorais e do mapeamento da elite política mineira. Um método semelhante àquele utilizado em *Uma interpretação sobre a fundação de Belo Horizonte*. Seu trabalho foi escrito sob a forma de um estudo de história política sobre a oligarquização de Minas Gerais, dando conta do processo que levou um partido a se assenhorar do Estado, para a manutenção do poder. Aqui, a noção de “poder” é compreendida desde uma perspectiva da psicologia social e sociológica e não como será, mais tarde, interpretado como o efeito Foucault na historiografia.⁴³

Como muitos dos estudos em história política do período, sua pesquisa lançou mão dos documentos oficiais e da imprensa local. Maria Efigênia denunciou em diversos momentos “a pobreza do quadro historiográfico desse período da história de Minas”. A produção bibliográfica sobre o período, por sua vez, não era escassa.⁴⁴ Desse modo, a denúncia faz crer a ausência de um tipo específico de historiografia, convocando o lugar da falta como um dispositivo de afirmação do seu próprio trabalho. É assim que, seguindo os passos de suas fontes, sobretudo ao descrevê-las mais do que interpretá-las, Maria Efigênia situou a posição dos parlamentares e da elite mineira no jogo político do estado. A evolução da vida partidária, entendida a partir das posições localizadas dos líderes políticos, é a chave de compreensão do processo histórico. O poder de mando, em sua análise, provinha dos poderes econômico e político de cada região do estado mineiro, daí a ideia de interpretar as Minas como

42 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação...*, *Op. cit.*, p. 6.

43 RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, 7(1/2), p. 67-82, 1995. Da obra de Arnald M. Rose, em seu texto “La estructura del poder; el proceso politico en la sociedad norteamericana”, foram apropriados os sentidos relativos ao conceito de “poder”.

44 Angela de Castro e Gomes demonstra, em seu balanço sobre a historiografia da primeira república, que, mesmo durante as décadas de 10 e 20, continuaram sendo produzidas reflexões, sem contabilizar aqueles destinados ao público escolar. A análise quantitativa dessa produção pode ser encontrada em GOMES, Angela de Castro. *Primeira república no Brasil: uma história da historiografia*. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, p. 17-58, 2018, p. 23-24.

territórios em disputa pelo poder. Nessa linguagem de “jogo”, cada sujeito é um lance em uma mesa de disputas, buscando constituir seu poder de mando. O conceito de “dominação”, em seu texto, foi se construindo no interior de uma estrutura entre as articulações vitoriosas e as posições derrotadas.

A interpretação em torno da formação do partido republicano mineiro tem como contexto a história do republicanismo e das transformações econômicas e financeiras do estado. As referências da tese foram expressivamente construídas entre autores da ciência política e da economia, evidenciando seu contexto de produção. Não seria demais lembrar que o problema econômico de Minas e a abordagem econômica na historiografia mineira, de forma geral, tinha em Francisco Iglésias seu representante mais imediato. Seu trabalho, dito pioneiro, cobriu o período imperial durante o governo provincial mineiro.⁴⁵ Foi no período imediatamente posterior que Maria Efigênia concentrou sua atenção, mais uma vez, tentando cobrir a ausência de estudos que ela apontava para esse momento da história.

De modo geral, a autora viu na República o espaço para se repensar as soluções dos problemas econômicos de Minas, enredado por um ambiente de oscilações, crises e (des)estabilização econômica. Foi então, por meio dessa abordagem, que o crescimento regionalizado de Minas, acentuado por suas expressões econômicas concentradas em regiões do estado, fizeram deste um território em disputa. O declínio da produção do café, seguido pela produção pecuária e pela diminuição da atividade mineradora – correspondendo à clássica abordagem dos ciclos econômicos da história do Brasil – foram mobilizados para configurar o cenário de negociações a partir do qual a história política pode ser anunciada como narrativa historiográfica.

As notas de rodapé, tão importantes para se pensar os modos pelos quais os(as) historiadores(as) conferem autoridade ao seu discurso, por meio da demonstração e da persuasão⁴⁶, trazem outra marca do seu discurso historiográfico. Por meio delas, aparecem referenciados mais um conjunto de autores da história da produção econômica de Minas, bem como a indicação de sucessivos gráficos, tabelas, quantificações, legislações, relatórios, além das referências bibliográficas propriamente ditas. Os materiais foram anexados ao final da tese como prova do caminho percorrido

45 IGLESIAS, Francisco. *Política econômica do Governo Provincial Mineiro (1835-1889)*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1958.

46 GRAFTON, Anthony. *The Footnote: a curious history*. Cambridge: Harvard University Press, 1999, p. 8.

para a construção dos argumentos apresentados. A passagem para essa forma quantificada, controlada e passível de comprovação demonstram seu interesse em ser lida como autora de uma “nova historiografia”, preocupada com a originalidade do discurso, problematização das fontes, atenção aos métodos e tratamento da narrativa e, portanto, capaz de produzir um conhecimento credível sobre o passado.

A crítica implícita à categoria de “República do Café com Leite”, demonstra que a cafeicultura apenas esporadicamente deixou de ocupar a primeira forma de ganho econômico do estado⁴⁷, convive, com a categoria de “República Velha” que, por sua vez, resulta de uma leitura da história e da historiografia produzida por ideólogos autoritários nas décadas de 1920–30, amplamente divulgada durante o Estado Novo e espaiada pela historiografia após 1940.⁴⁸ Esses usos, feitos sob acréscimos e mudanças, evidenciam a historicidade de suas operações historiográficas, ligadas a contextos políticos diferenciados e opções disponíveis em seu tempo.

Replicando o modelo explicativo da política dos governadores, o debate político e administrativo encena o palco das discussões. Dessa forma, o cenário geral em Minas foi caracterizado pela contenção das despesas, estímulo à produção e redistribuição das tributações e acomodação de interesses das elites e dos proprietários de terras. Maria Efigênia viu a estruturação do republicanismo em Minas Gerais, a partir de um contexto marcado e explicado por causas econômicas e financeiras (da mineração à agropecuária e do urbano ao rural).

Foi assim que, em seu texto, as disputas republicanas pela detenção do poder político em função dos interesses específicos terminaram em uma reação centralizadora e oligarquizante na Primeira República. Negociações, armas políticas, cisões, dissidências, conciliações, quadros políticos, dentre outras categorias, refletem um repertório da ciência política preocupado com as posições dos diferentes sujeitos em jogo. Esse vocabulário foi apropriado pela historiadora na construção de sua explicação histórica do fenômeno estudado.⁴⁹

47 Em suas palavras: “(...) a cafeicultura só esporadicamente deslocou-se para uma posição na economia do Estado durante a República Velha”. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação...*, *Op. cit.*, p. 22.

48 GOMES, Angela de Castro. Primeira república no Brasil..., *Op. cit.* Neste texto, a autora chama atenção que a designação de “velha” para a Primeira República cumpria um papel-chave na ideologia de um regime varguista que buscava se legitimar, buscando ser reconhecido como “novo”.

49 Para Maria Efigênia, “(...) a organização do Estado sob a forma republicana se fez dentro de um processo de clivagens regionais que não se explicam simplesmente ao nível da ideologia republi-

Além disso, há algo de mais fundamental tecido nessa narrativa. O destaque de sua tese está justamente na tentativa de fazer ver Minas Gerais na historiografia sobre a Primeira República. Por isso, ela afirmou querer compreender não somente a movimentação intraelites, mas “o papel reservado a Minas no jogo político da República”.⁵⁰ Daí a mobilização de um método que visou compreender e mapear quando Minas se afastou e se aproximou das decisões no plano federal, a representatividade frente aos outros estados da federação na Câmara Federal e as apurações eleitorais. O estudo da legislação mineira permitiu à autora a apreensão do caráter liberal e municipalizado da nova república, lido por ela quase como “um quadro anárquico” de grupos em disputa pelo poder. A autonomia do estado mineiro explicaria, portanto, o monopartidarismo e a centralização oligárquica operada pelo novo PRM, definindo, assim, o quadro geral da Primeira República.

Expressões como “examinemos os fatos...”⁵¹, “os fatos levam a considerar que...”⁵², ou ainda, “elementos que parecem confirmar essas hipóteses...”⁵³, presentes com frequência na tese, indicam a postura de uma historiadora preocupada com os pressupostos da disciplina a que buscou corresponder, assinalados no “fato histórico” como condição da análise, na “prova documental”, e na “interpretação histórica”. Um procedimento que se encerra com a reserva de 49 páginas destinada à exposição das fontes, divididas conforme sua natureza, dos anexos e das referências bibliográficas.

Embora chame a atenção a robustez do trabalho, referido como “uma tese que fica em pé” (brincadeira que fez em alusão ao tamanho do texto), o exemplar físico original depositado na Biblioteca foi acessado apenas 4 vezes pelos usuários. A última vez que foi consultado, conforme a ficha de empréstimo, foi em 2004. A obra saiu publicada em livro, em 1982, pela Editora UFMG, prefigurando, ao que tudo indica, uma circulação muito maior do que a versão original do trabalho, ainda que não possamos precisar sua repercussão.

Além da tese, o concurso foi composto por prova escrita, didática e prova de

cana”. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação...*, p. 41.

50 *Ibidem*, p. 98.

51 *Ibidem*, p. 123.

52 *Ibidem*, p. 153.

53 *Ibidem*, p. 142.

títulos. Visando submeter a crítica do seu trabalho aos novos códigos disciplinares, como a viabilidade científica, relevância acadêmica, adequado emprego dos instrumentos de análise e a originalidade, sua tese foi apreciada pela banca examinadora composta pelos professores José Ernesto Ballstaedt (UFMG), Orlando de Carvalho (UFMG), Manuel Nunes Dias (USP), Odilon Nogueira de Matos (PUC de Campinas) e Oksana Olga Boruszenko (UFPR). O título de livre-docente representou para Maria Efigênia aquilo que Alessandra Santos chamou de “incorporação de uma nova codificação” ou de “dispositivos de produção de credibilidade” no campo disciplinar universitário, em um momento em que a pesquisa e as formas de reconhecimento da historiografia se pautavam, cada vez mais, por esses ritos de passagem.⁵⁴ Dentro desse arranjo que exige uma espécie de “peça de identidade necessária à passagem de inúmeras fronteiras”, sua sobrevivência intelectual consistiu nesses vários deslocamentos.⁵⁵

Mas, é ainda na forma da publicação da sua tese que vemos um outro dispositivo ser acionado, um signo em um jogo de imagens: a capa da tese de livre-docência buscou simular o formato e a forma das capas usualmente fabricadas nos trabalhos de mestrado e de doutorado. Desde a sua aparência, Efigênia esforçou-se por afirmar o caráter científico do seu trabalho, correspondente aos novos padrões do momento.

Já em 1979, outro artigo publicado na edição número 49 da *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, em uma Edição Especial do Departamento de História da UFMG, foi colocado em circulação sob o título *Manifestações oligárquicas na política mineira*, como desdobramento da sua tese. O professor Orlando de Carvalho e Raul Machado Horta eram os diretores da revista e, no Conselho de Direção, Francisco Iglésias, Nelson de Souza Sampaio e Victor Nunes Leal ocupavam as cadeiras titulares. A *Revista Brasileira de Estudos Políticos* funcionou como um importante veículo de divulgação dos trabalhos produzidos no Departamento de História, cujas produções eram conduzidas por uma maioria absoluta de mulheres historiadoras, como demonstra o conjunto das autoras da edição formado por Maria Efigênia Lage de Resende, Eliana Regina de Freitas Dutra, Evantina Pereira Vieira, Maria Auxiliadora Faria, Sheila Brandão Baggio e Beatriz Ricardina de Magalhães.

Mesmo após a criação da *Revista do Departamento de História*, e sua pri-

54 SANTOS, Alessandra Soares. *Francisco Iglésias...*, *Op. cit.*, p. 146.

55 GAGNEBIN, Jeanne Marie. Diante da Fronteira. *Revista de Teoria da História* (RTH), Goiânia, v. 24, n. 2, p. 7–16, 2021, p. 7.

meira publicação em novembro de 1985, *A Revista Brasileira de Estudos Políticos* continuou circulando as produções das professoras do Departamento. Na edição de número 65, o texto *Reação oligárquica e avanço centralizador em Minas Gerais* foi um dos últimos artigos sobre o tema publicado pela professora, examinando a dinâmica da luta intra-oligárquica em Minas Gerais e a relação da política de Minas com a política nacional.

A essa altura, Maria Efigênia já alcançava maior notoriedade no interior da comunidade universitária e nos círculos de sociabilidade acadêmica, especialmente pela publicação dos seus livros didáticos. Esse destaque na área da Educação impulsionou também sua visibilidade como pesquisadora, uma imagem que foi se consolidando ao longo da década de 1970. O reconhecimento conferido à suas pesquisas históricas culminou no recebimento do primeiro lugar no prêmio Diogo de Vasconcelos, em setembro de 1978.⁵⁶

São os títulos e as formas de reconhecimento que eles encenam que, de alguma forma, predispõem e legitimam a ser o que se busca ser.⁵⁷ Essa distinção representou um marco na constituição de sua trajetória e foi concedida sob a justificativa de que a sua tese de livre-docência representava “um estudo de tema importante na História Política de Minas Gerais no início do período republicano, feito nos moldes universitários”.⁵⁸

Como mencionou Pierre Bourdieu, em seus estudos sobre os modos de “Distinção”, a obra – como a de arte, a qual o autor se dedicou – só adquire sentido “para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada”.⁵⁹ Olhar e ver

56 O Prêmio Diogo de Vasconcelos foi criado em 1977 para conhecer e premiar trabalhos de pesquisa sobre a história de Minas Gerais, sediado pela Coordenação de Cultura do Estado com o apoio do Arquivo Público Mineiro. Maria Efigênia utilizou o pseudônimo «Lúcio Floro» para concorrer ao edital. Esse foi o mesmo pseudônimo utilizado por Aurélio Pires na publicação de suas *Silhetas Parlamentares* (uma coletânea de informações sobre a representação mineira no Congresso Federal), no jornal *Estado de Minas* em 1897.

57 BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, p. 28.

58 Termo da comissão julgadora do II Prêmio Diogo de Vasconcelos, de 20 de setembro de 1978. O termo foi assinado por Francisco Iglésias (relator), Francisco de Assis Andrade e Paulo Pinheiro Chagas. Essa demarcação não é simplória. A presença de Francisco Iglésias na avaliação da tese e de sua manifestação favorável à premiação do trabalho laurea o empreendimento da autora de ser, de certa forma, continuadora da obra de Iglésias, assegurando seu próprio espaço na historiografia sobre Minas Gerais e sobre a história do Brasil.

59 BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011, p. 10.

uma historiadora significa considerar que o olho, ele mesmo, já é “um produto da história reproduzido pela educação”⁶⁰, legitimando determinadas obras ao desconsiderar outras. Os códigos disciplinares aparecem aí, mais uma vez, trazendo para a cena um modo específico de produção da pesquisa histórica, marcada pelos “moldes universitários”, aos quais seu trabalho de livre-docência procurou atender. Antes de funcionar como constatação, esse modo de distinção funcionou também como instituição de uma prática, ao reconhecê-la como orientadora para os demais trabalhos.

Além disso, a pesquisa foi elogiada pela temática, pelo amplo uso de fontes primárias e pelo “desejo de interpretação” que buscou atingir. Valores constituidores da ideia moderna de escrita da história, garantidora de uma narrativa obtida por um método, relacionada ao contato com as fontes e mediada pela interpretação do(a) historiador(a). Na avaliação, a comissão julgadora do prêmio acrescentou ainda que “o trabalho impõe-se sobretudo pela raridade de pesquisas do gênero no plano da historiografia mineira”.⁶¹ Essa avaliação, longe de só julgar um texto, delineia um espaço de atuação no interior da historiografia mineira no qual Maria Efigênia foi se constituindo como autora e pesquisadora. O êxito ou o fracasso, nesse caso, são mediados pela capacidade de transformar o feito em obra, de distingui-la. Sem dúvidas, trata-se de um exercício ligado às disposições éticas e estéticas exigidas pelas produções de um campo.⁶² Portanto, a produção da sua persona acadêmica, como pesquisadora e historiadora, dependeu de sua capacidade de olhar (para as fontes, para os documentos, para as paisagens historiográficas disponíveis), mas também pela capacidade e possibilidade de poder ser vista.⁶³

60 *Ibidem*, p. 10.

61 Ata da comissão designada para julgamento do II Prêmio Diogo de Vasconcelos, de 20 de setembro de 1978. Arquivo Pessoal de Maria Efigênia Lage de Resende. O documento é assinado por Francisco Iglésias, Francisco de Assis Andrade e Paulo Pimenta Chagas.

62 BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*, *Op. cit.*, p. 11.

63 Compreendo o conceito de persona acadêmica, a partir da definição de Herman Paul, segundo o qual as personas acadêmicas se referem a “modelos de construção de si [*selfhood*] acadêmicos ou aos modelos de habilidades, atitudes e disposições que são considerados cruciais para a busca do conhecimento acadêmico” (PAUL, 2014, p. 353). Acrescentando a esses modelos, como ponderou Pedro Telles Silveira, performances de certos procedimentos, valores e atitudes. In: PAUL, Herman. What is a scholarly persona? Ten theses on virtues, skills, and desires. *History & Theory*, 53, p. 348-371, October 2014; SILVEIRA, Pedro Telles da. História, Ação e Ética. Comentário

Finalmente, o mote de sua argumentação manteve-se sem grandes alterações até a leitura mais recente e atualizada de sua tese, através da publicação do capítulo *O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico*.⁶⁴ Nele, as questões basilares que definem o comportamento político das primeiras décadas republicanas ganham o acréscimo de uma bibliografia mais atualizada como, por exemplo, as contribuições de Cláudia Viscardi, ao contestar a tese tradicional de que a política dos governadores teria ocasionado estabilidade à República. Mesclando autores(as) de diferentes gerações, a publicação desse texto funcionou como uma reabilitação da produção historiográfica de Maria Efigênia, já que compôs uma coleção ainda de grande circulação organizada pelo professor Jorge Ferreira e pela professora Lucilia de Almeida Neves Delgado, em 4 livros, denominada *O Brasil republicano*, que saiu publicada pela Editora Civilização Brasileira. A inclusão de seu texto na coletânea com esse título conferiu à trajetória de sua pesquisa outro efeito estético. Nele, três décadas depois, vemos a trajetória de uma pesquisa que, ao ser publicada dessa maneira, reunida aos outros textos referenciais sobre o tema, alcançava o objetivo, por fim, não só de transmitir a história de Minas Gerais, mas de compor a história do Brasil republicano.

Na análise posterior de sua tese de livre-docência, durante a defesa do seu memorial, a professora colocou em questão os limites de sua produção:

Essa leitura, que agora faço da minha tese de Livre-Docência, refere-se ao nível interpretativo que pretendi alcançar. Vejo, hoje, que tive dificuldades em lidar com a amplitude da base empírica. Nesse sentido, o nível descritivo é mais acentuado do que eu gostaria que tivesse sido.⁶⁵

Ao expor ressalvas ao texto da sua tese, o que se faz não é só apresentar as

a respeito de Hermann Paul. *História e Cultura*, Franca, v. 6, n. 3, p. 104-127, dez-mar. 2017. Ampliando a noção do autor, entendemos que a legitimidade de determinada persona acadêmica provém de sua relação com arquétipos acadêmicos previamente disponíveis, mas igualmente podem ser produzidas dentro de processos de autoria e práticas singulares que buscam se afirmar dentro de uma comunidade profissional.

64 RESENDE, Maria Efigênia Lage. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. O tempo do liberalismo excludente - da Proclamação da República à Revolução de 1930. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 89-120.

65 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 44.

deficiências de um texto ou os seus limites, mas se produz o efeito de construção da imagem de uma historiadora em constante aprimoramento, capaz de reconhecer o que não foi possível realizar dentro do que se pretendia. Essa operação reencena a fórmula da interpretação como concepção fundante, que transforma um texto em historiografia. O que ambicionava ser apenas um movimento de retomada da trajetória, por meio da memória, facultou à interpretação histórica um lugar privilegiado, demonstrando os rumos que tomou a apropriação e (re)construção de seus métodos.

Por uma História científica: construindo um método

Ao preocupar-se com a formação dos estudantes e a iniciação à pesquisa, no final da década de 1970 e nas duas décadas seguintes, Maria Efigênia reforçou certa perspectiva posta em circulação nesse período, de que a teoria tem também suas marcas de exclusão, opondo de um lado e de outro aquilo que seria desejável à formação e à prática do(a) historiador(a).⁶⁶ Com a institucionalização dos cursos de História nas universidades e com sua re-institucionalização durante as reformas universitárias⁶⁷, como vimos, a forma do(a) historiador(a) que tem que se tornar, antes de tudo, um “profissional”, marcou decisivamente sua atuação. Daí também sua prática fortemente influenciada pelas leituras de José Honório Rodrigues, que se traduz em sua leitura da teoria como método.⁶⁸ Esse diálogo ganhou forma nos textos, nos balanços

66 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; et alli. *Curriculo do curso de História* (Departamento de História - UFMG). Aprovado pelo parecer 01/79 (12.11.1979) da Coordenação de Ensino e Pesquisa, 101p.

67 Essas fases disputaram diferentes maneiras de constituir e construir, como afirmou Wagner Geminiano Santos, a moderna historiografia, como lócus de renovação da historiografia nacional. Desde os trabalhos de Marieta de Moraes Ferreira, é importante destacar no caminho na historiografia brasileira, os valores e condutas que se tornaram centrais na constituição do historiador profissional, acadêmico, forjado não só (como apontou Santos) nas oficinas da pós-graduação, mas no movimento anterior de disciplinarização do conhecimento histórico e institucionalização das práticas de pesquisa histórica. Cf. FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como Ofício: a construção de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV, 2013; SANTOS, Wagner Geminiano. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

68 Em *Teoria da História do Brasil: Introdução metodológica*, de José Honório Rodrigues, percebemos

historiográficos e nas bibliografias de curso de algumas de suas disciplinas.⁶⁹

Sua inserção na historiografia acadêmica universitária se consolidou ao longo da década de 1980. Se o ensino foi o lugar privilegiado na construção de sua concepção da história e da historiografia, como vimos em “A sala de aula da História”, a constituição de si como pesquisadora lançou mão desse mesmo repertório, reclamando uma escrita da História centrada no método, na ampla análise de fontes primárias (portanto, no intenso trabalho de arquivo), na reconstituição de fatos e eventos, na necessária imparcialidade, no afastamento possível da subjetividade, na recusa de esquemas abstratos – em franca crítica aos quadros teóricos hegemônicos – e na crítica da História como ideologia. Sem supor que tenham sido monoliticamente reafirmados em sua obra, ainda que alguns desses pressupostos tivessem alcançado novas matizes e, com a apropriação de novas leituras, revistos, podemos ver neles a síntese de um empreendimento historiográfico em construção desde o início da escrita de sua tese de livre docência até a publicação de seus últimos artigos.⁷⁰ A aderência a essa concepção de historiografia procedia de uma aprendizagem que combinava diferentes tradições, ao mesmo tempo em que tornava possível o acesso a formas de enunciação do discurso histórico que foram se estabelecendo como detentoras de legitimidade, nas universidades e na comunidade dos(as) historiadores(as).

O postulado dessa atitude cognitiva tem semelhanças na longa tradição que, desde o século XIX, como observa Rodrigo Turin, fazia do método histórico

o modo como a exposição metodológica caracteriza, para o autor, o ofício da história. A metodologia histórica assume, assim, um lugar central na definição de identidades historiadoras e na conformação da prática historiográfica. In: RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: Introdução metodológica*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

69 Em seu texto *Teoria e Metodologia da Ciência Histórica: uma tentativa de aproximação*, a autora retoma a obra de José Honório para construir a noção de metodologia da história e histórica como síntese. In: *ibidem*, p. 15.

70 Nesse caso, entendemos que essas práticas são constituídas dentro de uma série de fatores que favorecem apropriações, recusas ou afirmações desses mesmos procedimentos. A disciplina, pensada aqui como um conjunto de códigos disciplinares que tornam o(a) praticamente parte dela, não está particularmente ligada a um indivíduo ou a algum de seus trabalhos, como notou Alessandra Santos. Nesse sentido, tomamos que “suas regras são constantemente reatualizadas por uma corporação discursiva de sujeitos específicos que garantem o advento e a manutenção de seus princípios através das escolhas concretas que realizam”. In: SANTOS, Alessandra. *A normatização disciplinar da historiografia universitária*, *Op. cit.*, p. 65.

“o corte que garante a suspensão do sujeito (o esquecimento de si) e a neutralidade do enunciado, traços essenciais de uma história que se denominava científica”.⁷¹ Essa expressão historiográfica passou a ver no método a garantia de um espaço de neutralidade e de objetividade.⁷² Esse *ethos* oitocentista se estendeu, guardadas as devidas proporções, até o momento em que as universidades buscam se legitimar como lugares de produção do conhecimento histórico, compartilhando uma retórica de moldes científicos. Para Turin, a retórica científicista procura garantir para o enunciado um efeito de verdade, “tanto pela simples explicitação dos critérios ‘científicos’ e pela citação de autores estrangeiros, como pelo modo de ‘colocar em narrativa’ a evolução do processo histórico”.⁷³ Tal como verificado na comunidade de historiadores oitocentistas, “é pelo método que o autor procura garantir a verdade de sua enunciação”.⁷⁴ Dentro dessa retórica, outro mecanismo de sua produção intelectual reivindicava a utilização dos autores clássicos como modos de produção de uma legítima historiografia. Por “clássico”, ela se referia aos autores já estabelecidos no cânone científico e literário, como Max Weber, Hegel, Hannah Arendt etc.

Encontramos em um dos seus textos, um exemplo paradigmático dessa compreensão sobre a objetividade na pesquisa histórica. Trata-se de *Inconfidência Mineira*, livro publicado em 1988, e reeditado sucessivas vezes.⁷⁵ Segundo a autora:

Pensar a Inconfidência Mineira com objetividade envolve pensar as condições econômicas, sociais e políticas da época, nas quais estavam inseridos os inconfidentes e portanto seus interesses imediatos e a mais longo prazo.⁷⁶

A pesquisa histórica, assim pensada, deveria se concentrar nas “condições objetivas de existência” do personagem investigado, como se assim fosse possível

71 TURIN, Rodrigo. Uma nobre, difícil e útil empresa: o *ethos* do historiador oitocentista. In: *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 12–28, 2009, p. 18.

72 *Ibidem*, p. 23.

73 *Ibidem*, p. 23.

74 *Ibidem*, p. 23.

75 No ano de 2001, o livro já havia chegado em sua 6a edição, que é a versão consultada para este trabalho.

76 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Inconfidência Mineira*. 6. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 16.

se desviar de reflexões consideradas menos importantes como o aspecto físico de Tiradentes e outros detalhes considerados “menores”.⁷⁷ Nesse livro, voltado para o grande público, a autora reuniu as habilidades ensino e pesquisa em história para a construção de sua narrativa. Não se tratou somente de um ensaio, mas de um texto que buscou se referendar através de fotografias, gráficos e documentos. Publicado na coleção “História Popular”, o interesse pela didatização da discussão foi expresso em uma parte específica para o(a) leitor(a), com perguntas sobre o livro (“Você entendeu o texto?”). O texto principal utilizado para sua elaboração foram os *Autos da Devassa da Inconfidência Mineira*, acrescido da observação, já na página final, de que a ele outros autores foram incorporados como Virgílio Noya Pinto, Kenneth Maxwell, Carlos Guilherme Mota e Afonso Arinos de Melo Franco, demonstrando conhecimento da bibliografia atualizada sobre o tema.⁷⁸ O empirismo da narrativa deixou transparecer em alguns momentos, uma de suas principais preocupações: a preocupação com o fato fato histórico e o desenrolar dos acontecimentos, oscilando entre a descrição das fontes e a interpretação do processo histórico. Um equilíbrio, muitas vezes, instável.

O conteúdo semântico de sua ideia de objetividade, de verdade histórica e de imparcialidade se aproximou muito daquele proposto por Adam Schaff em “História e Verdade”, um texto amplamente utilizado em programas de curso na Graduação e na Pós-Graduação.⁷⁹ O texto foi referenciado em alguns dos seus trabalhos, especialmente, relacionados ao ensino de história no ensino superior. Podemos localizar a recepção dessa obra nos trabalhos de Maria Efigênia em meados da década de 1970.⁸⁰ Para o autor, o “fator subjetivo no conhecimento do historiador não é redutível apenas à intervenção de fins extra científicos: é ineren-

77 *Ibidem*, p. 15.

78 *Ibidem*, p. 66. É necessário dizer que a constatação do conhecimento da bibliografia citada não representa necessariamente a incorporação do seu domínio, na análise dos documentos apresentados. Nosso objetivo com este material, por outro lado, é apontar para a forma da sua narrativa que está se desenvolvendo ao longo das décadas de 1970 e 1980.

79 SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

80 Originalmente, o livro foi publicado em 1971, com o título em francês “Histoire et vérité”. A edição utilizada para os fins desta dissertação é a de 1978, publicada pela editora Martins Fontes. A obra chegou às mãos de Maria Efigênia por meio de Odeir José dos Santos, professor do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação.

te ao próprio conhecimento científico, às suas múltiplas determinações sociais”.⁸¹ Restaria ao praticante do ofício da História reconhecer essas condições de modo a tentar ultrapassá-las. Isso é, guardar a devida distância em seu julgamento e evitar os traços da sua subjetividade, mesmo sabendo se tratar mais de uma aspiração a ser persistida com afincos, do que de uma possibilidade exequível.

A construção do método da historiadora também esteve ligada à revitalização dos estudos de história política, que tem sido associada à crise dos paradigmas estruturalistas, recusando explicações determinísticas, metodologicamente quantitativistas e atores abstratos.⁸² Contudo, há presença desses paradigmas em alguns momentos de seus trabalhos. Isso se deve ao grande impacto da historiografia econômica na composição de sua argumentação que esteve imersa em um contexto interdisciplinar e de fronteiras fluidas.

Após a defesa de sua tese de livre-docência, Maria Efigênia foi convidada a ministrar a disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa no mestrado de Ciência Política da UFMG. Sua aproximação com o departamento vizinho permitiu que sua prática de pesquisa fosse influenciada pelas metodologias científicas de outras áreas. Essas fronteiras, contudo, não estavam definidas no campo das ciências sociais, muito embora não faltassem esforços para definir uma identidade propriamente histórica para as pesquisas em andamento.⁸³ A História, assim configurada, foi entendida como um braço das ciências sociais, capaz de propiciar a reflexão teórica e o entendimento do trabalho com as chamadas fontes históricas. Ela seria responsável por garantir a fundamentação empírica aos problemas levantados.

A aproximação com o departamento de Ciência Política condicionou, além da escolha de temas ligados ao Político, a apropriação de concepções científicas postas nos limites entre o que se entendia como produção do conhecimento em História. Daí a ênfase em justificar suas escolhas por meio de critérios objetivistas das outras ciências frente ao repertório que se praticava no interior dos departamentos, com alguma tradição de pesquisa no modelo da pós-graduação

81 SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. *Op. cit.*, p. 285.

82 GOMES, Angela de Castro. Política: História, Ciência, Cultura Etc. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, p. 59-88, 2018.

83 Na trajetória da definição da pesquisa histórica na Universidade Federal de Minas Gerais, a memória institucional e disciplinar tendeu a considerar Francisco Iglésias como o expoente de uma renovada historiografia, científica e universitária.

- não era o caso do Departamento de História da UFMG. Esse intercâmbio tornou-se uma característica determinante na compreensão da prática da pesquisa, num movimento de fora para dentro, até que se estabelecesse um ambiente de pesquisa consistente, ligado ao Departamento de História.

A dimensão do ensino esteve presente também aqui. Nos trabalhos de orientação de novas pesquisas e formação de pesquisadores(as), a professora aplicou um conjunto de práticas debulhadas ao longo desses anos. Isso resultou em seu envolvimento com a área de Teoria e Metodologia da Pesquisa Histórica e disciplinas afins que passou a lecionar no Departamento. Entre 1982 e 1983, as três primeiras dissertações orientadas por ela foram defendidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, na área de História do Brasil Colonial. A primeira, de Carla Maria Junho Anastasia; a segunda de Carlos Magno Guimarães e, a terceira, de Gilberto Guerzoni Filho.⁸⁴ Além desses, outros quatro trabalhos de Mestrado foram orientados pela professora, dessa vez, no Departamento de História.⁸⁵

Seja o comportamento político dos atores sociais das Minas no século XVIII, o caráter do quilombo enquanto manifestação de luta de classes, ou ainda as formas de percepção pela Metrópole da crise da economia colonial, os objetivos trabalhados e defendidos nas dissertações orientadas balizaram perspectivas teóricas e metodológicas bastante distintas entre si. Foram também compostas por um vocabulário em transformação, dando a ver os diferentes matizes que se estabeleceram como referências na historiografia, ao longo das décadas de 1970 e 1980. Temas desde a história política, passando pelo materialismo histórico e pela abordagem cultural do político e do social.

Neste percurso de aprendizagem dos métodos e das técnicas da pesquisa, os referenciais mais significativos de formação de Maria Efigênia vieram dos estudos da filosofia da ciência. A obra *A lógica da Pesquisa Científica*, de Karl

84 “A sedição de 1763: estudo comparativo entre a zona dinâmica da mineração e a zona marginal do sertão agropastoril do São Francisco”; “A negação da ordem escravista: quilombos em Minas Gerais no século XVIII”; “Política e crise do sistema colonial em Minas Gerais (1768-1808)”, respectivamente.

85 Josanne Guerra Simões *Sirênico Canto: Juscelino Kubitschek de Oliveira e a construção de uma imagem* (1932-1955); Ethel Mizrahy Cuperschmid *Judeus entre dois mundos: a formação da comunidade judaica de Belo Horizonte* (1922-1961); Júnia Sales Pereira *A escultura da raça: juventude e eugenia no Estado Novo*; Elizabeth Aparecida Duque Seabra *A escrita e a fala: idéias de monarquia e república nos folhetos e periódicos políticos* (1821-1825).

Popper, publicada em 1959, foi utilizada como guia metodológico para a realização das pesquisas de campo, no trabalho em arquivos e na organização das fontes e constituição de inventários. Segundo a lógica da verificabilidade, a utilização do livro e de outras obras semelhantes tinham a função de suprir a lacuna na formação para a pesquisa científica sistemática. Os pressupostos da obra de Popper não foram mobilizados de maneira ortodoxa, uma vez que se prestavam muito mais à constituição das bases da epistemologia da ciência natural moderna, mas isso não anulou a persistência de aproximação, pretendendo-se uma historiografia capaz de se submeter à prova documentária, à seriação e à quantificação.

Essa linguagem compunha o paradigma da ciência obtida por meios controláveis de aferição, mensuração e sujeição à prova empírica sistemática. Uma experiência, em parte, favorecida pelos novos recursos tecnológicos que despontaram nesse horizonte em transformação: o advento do computador e da linguagem informática. Nesse contexto, a organização das fontes, a produção de fichas e inventários, a catalogação dos documentos e informatização de banco de dados não eram tarefas meramente acessórias na construção do conhecimento, mas etapas – e, não raro, produtos – da própria produção da pesquisa histórica. Funcionavam como chamou Daiane Machado, como “vitrines das experimentações em uma nova linguagem historiográfica”.⁸⁶

Foi assim que, na década de 1980, durante o IV Encontro Estadual de História (ANPUH/1984), Maria Efigênia levou suas concepções de História e Historiografia para discussão. O texto debatido em mesa-redonda definia a historiografia como:

uma instância privilegiada da ciência histórica para a internacionalização dos complexos processos que levam à produção do conhecimento histórico. Ela conduz a uma concepção não-simplista ou mecânica da subjetividade e, ao mesmo tempo, da objetividade, o contrabalanço fundamental da questão da cientificidade da História.⁸⁷

86 MACHADO, D. V. Modo de ser historiadora: Cecília Westphalen no campo historiográfico brasileiro da segunda metade do século XX. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, p. 134-151, 2017, p. 138.

87 RESENDE, Maria Efigênia Lage. A História na relação pedagógica. Mesa Redonda: História e Historiografia em Minas Gerais. IV Encontro Estadual de História (ANPUH). Maria, 23/27 de julho de 1984. In: ANAIS DA ANPUH. O texto também foi publicado dois anos depois, na

Sete anos depois, sua ideia de historiografia também foi grafada nas páginas do seu memorial, ao entender, na crítica dos textos produzidos por Souza e Silva e Lúcio José dos Santos sobre a Inconfidência Mineira, que ambos “demonstram a clara diferença entre a História e o Saber sobre a História produzido pelos historiadores”.⁸⁸ Pontuava-se mais uma vez que o discurso historiográfico estaria intimamente relacionado com a configuração da sociedade, acrescentando que se tratavam de “discursos diferenciados e referenciados pela sua própria historicidade, lugar e condição nos quais foram produzidos e constituídos”.⁸⁹ Assim, percebemos mais uma expressão de sua operação historiográfica e de suas concepções de história e historiografia.

Na fabricação e apropriação desses métodos, outra marca merece ainda ser assinalada: a recusa ao partidarismo e à história politizada, entendida como “panfletária”. O apagamento e o silenciamento dos seus posicionamentos políticos mais explícitos ao longo de sua trajetória conferiu outro traço a sua concepção historiográfica: a recusa do endereçamento político como forma de posicionamento científico.⁹⁰ Uma “tática” também utilizada por outras historiadoras de sua geração, como Alice Canabrava e Cecília Westphalen, que compreendiam como científica uma história livre de ideologias políticas, capaz de consolidar a pesquisa histórica no Brasil e de garantir seu status acadêmico.⁹¹

Por outro lado, não é nada casual, como pontua Angela de Castro Gomes, que os anos de 1970 sejam aqueles em que se percebeu um largo florescimento de trabalhos ligados aos temas da política brasileira, expandindo a noção de política e incorporando a história do tempo presente (antes vista com suspeita, por impedir a

Revista do Departamento de História, 1(2): 93-95, jun. 1986.

88 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 81.

89 *Ibidem*, p. 81.

90 A crítica à história politizada foi estudada na obra de Alice Canabrava, com quem Maria Efigênia também manteve relação. No trabalho de Laura Jamal Caixeta, a partir das memórias de Alice Canabrava, ela verifica a conformação do *ethos* de “um historiador legítimo” que, para determinados(as) historiadores(as), significou o recalcamento da dimensão política da atividade historiadora nas décadas de 1970 e 1980, pautada em uma linguagem de virtudes e vícios. In: CAIXETA, Laura Jamal. *Haverá forças mais construtivas do que o pensamento e a imaginação? Um debate sobre identidades em Alice Canabrava*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFMG), 2022.

91 MACHADO, D. V. Modo de ser historiadora. *Op. cit.*, p. 147.

necessária imparcialidade e distanciamento) como um lugar primordial de pesquisa.⁹² Se observarmos bem, sua produção girou em torno do fenômeno do autoritarismo, dos impasses da república, da disputa pelo poder e de suas consequências na história do Brasil. Como ainda, nos anos 1980, em que a historiografia, no contexto da redemocratização, tendeu a revisitar as interpretações historiográficas, ampliando as vozes dos sujeitos sociais, complexificando o passado, recusando formas estruturalistas de abordagem da história, se abrindo para um horizonte histórico em movimento.⁹³ Mais uma vez, a historicidade dessas operações podem ser problematizadas com base nas culturas políticas que informam e são informadas pelas tradições intelectuais e historiográficas que se debruçam sobre o mundo social.

O pensamento marxista ganhou muita repercussão no debate historiográfico e no campo universitário brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970.⁹⁴ Por figuras como Maria Efigênia, sua recepção foi vista com muitas reservas. Talvez isso não se deva somente a uma preocupação teórica e epistêmica diante do seu ofício, como buscou defender, mas tenha representado seu posicionamento político, tentando mantê-lo menos evidente como uma estratégia de acomodação.⁹⁵ Essa tática permitia escudar-se da arena de disputas no espaço público, mantendo uma postura de redução das tensões para evitar os conflitos. Contudo, ela impede que os conflitos sejam, por essa mesma razão, superados. Podemos ler essa constituição de si como um projeto.⁹⁶ É a memória, por sua

92 GOMES, Angela de Castro. *Política: História, Ciência, Cultura Etc.* *Op. cit.*, p. 67.

93 SOUSA, Francisco Gouvea. *Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. Anos 90*, Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.

94 GOMES, Angela de Castro. *Primeira república no Brasil: uma história da historiografia...*, *Op. cit.*, p. 53.

95 Esse conceito é compreendido como uma estratégia travada no campo político. Para Rodrigo Patto de Sá Motta, os jogos de acomodação surgem como uma estratégia diante de situações inconvenientes em regimes autoritários. Em outras palavras, representa um conjunto de arranjos tácitos que buscam atenuar conflitos, tensões etc. Durante o período da ditadura civil-militar, a acomodação, segundo o autor, tratou-se de jogo de mão dupla, que envolvia o Estado e o mundo acadêmico/científico”. In: MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. *A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política. Revista Páginas*, 8(17), 9–25, 2016; MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. *As universidades e o regime militar: modernização autoritária e cultura política brasileira*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2014.

96 Gilberto Velho retoma a acepção do conceito disposta da obra de Alfred Schutz ao definir projeto como “conduta organizada para atingir finalidades específicas. VELHO, Gilberto. *Memória, Identidade e Projeto.* *Op. cit.*, p. 57.

vez, que mantém a consistência das ações individuais, ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, como considerou Gilberto Velho.⁹⁷ Tal consistência dependeu, fundamentalmente, da memória responsável por “fornecer os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente”.⁹⁸ Dessa forma, buscando se afastar da historiografia lida como “marxista”, Maria Efigênia registrou em seu memorial:

Os conceitos de estrutura e dominação sobre os quais busquei construir a interpretação dos dados coletados foram tomados, basicamente, como referencial. A idéia de trabalhar com uma fórmula bem arquitetada foi vencida pela prudência, que me aconselhava a não correr os riscos, tentando erguer um edifício imponente, mas, talvez, vazio. Olhava com cautela, por um alerta do Professor Francisco Iglésias, os quadros teóricos que ocupavam, nas teses, mais espaços que a História, modismo da historiografia brasileira na década de setenta. Importado, afirmava o Professor Iglésias.⁹⁹

No parágrafo seguinte, ela reforçou seu afastamento do pensamento marxista: “A estrutura assim pensada, fundada basicamente na etimologia da palavra, não tem, na minha tese, vinculação com os vários estruturalismos então em voga”.¹⁰⁰ Para o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, essa posição parece justificada, se tomada em um contexto de revisitação e crítica das clássicas teorias das ciências sociais que, a partir de grandes esquemas, figuravam uma ameaça ao saber histórico, na medida em que sua força crítica provinha exatamente da possibilidade de compreender e analisar situações particulares à despeito das generalizações.

A recepção dos trabalhos de E. P. Thompson, defensor de uma leitura marxista menos ortodoxa, ajuda a explicar esse cenário.¹⁰¹ Mesmo a crítica em relação à utilização do pensamento de Marx nas lutas e reivindicações sociais e sua utilização para fins ideológicos já havia sido realizada por Francisco Iglésias, em seu trabalho *Intro-*

97 *Ibidem*, p. 57.

98 *Idem*.

99 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 39.

100 *Ibidem*.

101 Especialmente um dos seus textos foi diretamente citado no memorial: THOMPSON, E. P. *The poverty of theory*. London: Merlin Press, 1978.

dução à historiografia econômica, publicado em 1959.¹⁰² De forma mais contundente, essa crítica ao uso da obra de Marx para os fins os mais diversos apareceu novamente na entrevista que Iglésias concedeu à Maria Efigênia e Roberto Carvalho, publicada em junho de 1991, alguns meses antes da defesa de seu memorial. Esse encontro parece ter sido fundamental para que Maria Efigênia endossasse a crítica aos chamados “modismos” da historiografia brasileira. Uma memória, portanto, informada por uma crítica compartilhada. Estamos diante, sem dúvidas, de um enquadramento da memória que tem no trabalho político sua expressão mais visível, já que, “guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro”, como considerou Michael Pollak.¹⁰³

O par objetividade-subjetividade também retornou em sua leitura crítica do passado, ao longo do seu memorial. “Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar”, simboliza bem o lugar que escolheu para situar sua concepção crítica sobre conceitos que postularam sua ideia de História por tanto tempo. Chamando atenção para a ingenuidade da noção “positivista” de objetividade, em seu memorial, ela ressaltou que a descoberta da subjetividade se tornou o “calcanhar de Aquiles” do trabalho do historiador.¹⁰⁴ Voltando a trabalhar essa questão, contra as lentes de Jean Glénisson, Efigênia teceu mais uma rigorosa crítica à perspectiva do trabalho da História como uma arte ou como fruto do “faro do historiador”.¹⁰⁵ Defendia-se, assim, que as qualidades necessárias para o manejo das fontes não envolveriam mistérios, mas preparo técnico e rigor científico. Conforme escreveu mais adiante, o ofício não era privilégio de alguns poucos dotados de habilidades especiais, como imaginação, sagacidade, sensibilidade etc. Deixar o estudante “por a mão na massa” e capacitá-lo tecnicamente para o ofício seria o antídoto contra a ideia de História como uma arte. Nas palavras de Glénisson, “uma tal arte não admite

102 IGLESIAS, Francisco. *Introdução à Historiografia Econômica*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Econômicas, 1959.

103 “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro”. POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989, p. 10.

104 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial. Op cit.*, p. 111.

105 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial. Op cit.*, p. 111.

regras rigorosas, fora das quais não haja salvação”.¹⁰⁶ Nada melhor ilustraria a contramão de suas concepções historiográficas, como essa afirmação.

Como vemos, a construção de um estatuto científico para a História, nas concepções da historiadora, insistiu no reconhecimento da subjetividade para afastar-se dela. Era preciso investir na preparação técnica de estudantes, de modo a evitar que a pesquisa histórica fosse confundida com qualquer espécie de arte entregue às habilidades emocionais. Eles deveriam estar, ao contrário, dedicados ao rigoroso trabalho com os documentos. Ao menos, esse era o seu projeto.

A conformação de determinadas práticas configuradas a partir de lugares sociais mais ou menos específicos trama uma cena de reconhecimento que passou a contar com a articulação de virtudes (epistêmicas, morais e políticas) que, segundo João Ohara, “se articulam para formar determinados modelos de conduta, em relação aos quais os indivíduos aprendem a ser historiadores”.¹⁰⁷ Operando analiticamente dessa maneira, entendemos que a subjetividade do(a) historiador(a) orienta suas concepções, condutas e práticas, muito embora tenha sido essa a marca de afastamento que alguns(as) profissionais escolheram, na conformação dos seus modos de fazer história, tal como Maria Efigênia. Para Ohara, os anos de 1980 e 1990 foram marcados pelo que chamou de “sensibilidade histórica”, isto é, o compartilhamento de um tipo de (meta)virtude a ser alcançada, como modo de organizar outras disposições e habilidades desejáveis ao(à) historiador(a), como capacidade de síntese, honestidade intelectual, erudição, pensamento crítico, leitura atenta, objetividade etc.¹⁰⁸

No seu aprendizado de historiadora, a formação do seu repertório dependeu da eleição de modelos, condutas, valores e concepções que buscaram conferir à

106 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 111.

107 OHARA, João Rodolfo Munhoz. Virtudes epistêmicas na prática do historiador: o caso da sensibilidade histórica na historiografia brasileira (1980-1990). *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 22, p. 170-183, dez. 2017, p. 171.

108 (...) a sensibilidade histórica designa a capacidade do historiador situar elementos individuais em cadeias maiores, dando-lhes um sentido e estabelecendo as relações entre esses elementos. De outro, a sensibilidade histórica designa o sentido do próprio fazer historiográfico, aglutinando outras habilidades desejáveis por parte do historiador – erudição, atenção aos detalhes, rigor de análise, *open-mindedness*, capacidade de síntese, etc. Tratam-se de duas formações que exercem funções diferentes na produção de subjetividade do historiador. Enquanto uma designa uma habilidade que pode ser aprendida, a outra dá um sentido que organiza certas competências do indivíduo. In: *Ibidem*, p. 181.

história o lugar de conhecimento científico, desenhando seu próprio reconhecimento como historiadora na prática desses protocolos. O desvio aqui proposto tem o objetivo de destacar, como propôs Herman Paul, as práticas historiográficas que figuram avais e formas de reconhecimento na manipulação de regras, técnicas e procedimentos.¹⁰⁹ Indo além dos produtos finais da operação historiográfica, os meios e as práticas sustentam-se como elementos formidáveis para refletirmos sobre o que produzem os(as) historiadores(as) ao fazerem aquilo que fazem.

A atuação de Maria Efigênia durante o percurso de sua constituição como pesquisadora fez-se, sobretudo, na organização de fontes e produção de inventários sobre a história de Minas Gerais. Uma produção que, mediante as formas mais informatizadas e tecnológicas de organização de acervos, acabou perdendo espaço na memória disciplinar. Dentre os muitos projetos encabeçados nessa direção, dois se destacaram por sua amplitude e objetivos: O Projeto de Fontes da História de Minas e o Laboratório de Manejo de Fontes Históricas. Neles, acompanhamos mais de perto a engenharia e os mecanismos mobilizados que faziam coro à construção do discurso de si como historiadora profissional.¹¹⁰

“Penetrar o mistério das fontes”: teoria e prática na profissionalização da pesquisa

A equipe executora do *Projeto Fontes da História de Minas* contou com a par-

109 Cf. PAUL, Herman. Performing History: how historical scholarship is shaped by epistemic virtues. *History & Theory*, v. 50, n. 1, p. 1-19, 2011.; _____. The heroic study of records: The contested persona of the archival historian. *History of the Human Sciences*, v. 26, n. 4, p. 67-83, 2013.; _____. The Virtues and Vices of Albert Naudé: toward a history of scholarly personae. *History of Humanities*, v. 1, n. 2, p. 327-338, 2016.; _____. Virtue Ethics and/or Virtue Epistemology: a response to Anton Froeyman. *Journal of the Philosophy of History*, v. 6, n. 3, p. 432-446, 2012a.; _____. Weak Historicism: On Hierarchies of Intellectual Virtues and Goods. *Journal of the Philosophy of History*, v. 6, n. 3, p. 369-388, 2012b.; _____. What is a Scholarly Persona? Ten theses on virtues, skills, and desires. *History & Theory*, v. 53, n. 3, p. 348-371, 2014.

110 Em sua obra, “A invenção da historiografia brasileira profissional”, Wagner Geminiano dos Santos considera que os documentos, as técnicas de cotejamento, a erudição e o grupo são mecanismos que impõem-se como valores de prova, que conferem realidade, legitimidade, credibilidade, verdade e autoridade ao discurso do historiador profissional. Nos programas de pós-graduação, esse conjunto de posturas e procedimentos ganharam forma e centralidade. In: SANTOS, Wagner Geminiano. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

ticipação da pesquisadora Lucy Gonçalves Fontes (Escola de Biblioteconomia), Carla Maria Junho Anastasia (a essa altura, professora adjunta do Departamento de História) e Evantina Pereira Vieira (Departamento de História). Coordenado por Maria Efigênia, o projeto tinha como objetivo localizar, organizar, indexar e classificar as fontes disponíveis sobre a história de Minas, bem como o material já produzido sobre a história do estado. O projeto foi aprovado em junho de 1978 e contava com poucos apoios institucionais para a sua consolidação. Apenas no ano de 1990, angariou a outorga e o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (criada em 1985), para uma duração de 24 meses. Antes disso, precisou contar com o apoio do Conselho de Pesquisa da UFMG, criado em 1966. A construção do inventário simbolizava a busca de fontes para subsidiar atividades de pesquisa científica.

No projeto, bolsistas das áreas de História, Biblioteconomia e Ciências da Computação se reuniam para a elaboração de fichas técnicas de identificação do material encontrado: *abstracts* de artigos, tábuas de conteúdo, resumo de materiais e digitação da pesquisa, entrada de dados no sistema informatizado eram algumas das atividades executadas. As fichas passavam por processos de revisão junto aos bolsistas que eram corrigidas para os padrões técnicos de publicação.¹¹¹

No memorial acadêmico da professora, o projeto Fontes da História de Minas mereceu um tópico destacado, com quase 10 páginas. Ela ressaltou a ligação do projeto de pesquisa com o ensino. O objetivo era, “estimular a frequência às bibliotecas e arquivos e iniciar o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho para um catálogo bibliográfico e documental”.¹¹² As dificuldades materiais para a concretização do projeto insinuam o cotidiano incipiente da institucionalização da prática da pesquisa na universidade nesse período. Era preciso dispor de sala, cadeiras, mesas, papel, fichas, lápis, borrachas, acesso a xerox etc. Até o

111 Na matriz básica da classificação bibliográfica e documental do Projeto Fontes da História de Minas, encontramos seções através das quais os materiais eram divididos (1.1. Bibliografias, 1.2. Catálogos, 1.3. Dicionários, 1.4. Historiografias, 1.5. Diversos). De modo geral, os materiais foram organizados em Colônia (subdividida em Administração, Economia, Decadência, Conflitos, Território, Organização Social, População, Manifestações culturais e viajantes), Império (subdividido em período de D. João VI, Política, Economia e Finanças, População, Movimentos Populacionais, Manifestações culturais e Viajantes), República (subdividida em República Velha e República Pós-30) e Temas Gerais (Instituições Culturais, Mineiros e Mineiridade, Biografias, Autobiografias, Genealogias, Folclore, Toponímia, Cidades, Vilas e Municípios, Elites Políticas).

112 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 61.

ano de 1991, 5.104 referências bibliográficas foram catalogadas, acompanhadas de pequenos resumos. O fundo deu origem a duas publicações de extroversão do acervo: *Política e Partidos (1930-1986)* e *Catálogo Bibliográfico e Documental*, publicado na revista do Departamento de História, em 1986, contendo 102 páginas.

A produção de banco de dados e inventários de fontes informatizadas não foi um esforço isolado. Beatriz Ricardina Magalhães, em 1986, organizou um banco de dados sobre o século XVIII, em Minas Gerais.¹¹³ À frente de importantes trabalhos de organização de acervos e arquivos, a professora Norma de Góes Monteiro também se destacou por desenvolver atividades nessa área. A semelhança dos empreendimentos de ambas, comparada com o fato de raramente trabalharem juntas, aponta para disputas institucionais que enredaram as relações entre as historiadoras de Minas, no interior do departamento. Tocada pelas circunstâncias do tempo, as memórias sobre os trabalhos e posturas dessas professoras, que tinham importantes trabalhos de pesquisa em desenvolvimento, tenderam a silenciar ou a supervalorizar essas relações e os seus conflitos.

Desempenhada por um grupo disposto a atribuir um estatuto legítimo e científico para a operação historiográfica, essa prática remonta às iniciativas de inúmeros historiadores nos Institutos Históricos e Geográficos regionais e nacional, dando sinais de continuidade com o tipo de ofício – especialmente o levantamento e arrolamento de fontes – exercido no contexto da chamada “historiografia profissional universitária”.

O Projeto ganhou novas características com o passar do tempo. A renovação da definição clássica de documentos, operada pela École des Annales, apropriada por Maria Efigênia pela lente de Marc Bloch, dilatou sua compreensão dos documentos históricos, refazendo os binômios verdadeiro/falso no que diz respeito às fontes históricas. Essa revolução documental e historiográfica – bem mais restrita do que a variedade de fontes com a qual lidamos hoje – combinou as técnicas de uso do documento aliando-se aos recursos da informática, facilitando outros procedimentos dessa operação, como o refinamento da análise de conteúdo, a crítica da autoria, o exame de cronologias etc.

113 Os resultados do empreendimento foram publicados na Revista do Departamento de História. MAGALHÃES, Beatriz Ricardina. Criação de um banco de dados sobre o século XVIII mineiro. *Revista do Departamento de História da UFMG*, Belo Horizonte, v. 5, p. 78-82, 1987. O trabalho foi apresentado no XIV Simpósio Nacional da ANPUH, em julho de 1987, Brasília. O grupo pretendia recorrer a novas metodologias de trabalho, utilizando técnicas e recursos “modernos” para a exploração e registro dos documentos.

O inventário das fontes representava um esforço que, em um balanço sobre as atividades do projeto, ela descreveu como uma metodologia que “não constitui um corpo de procedimentos apenas teoricamente elaborado”, mas que “resulta de um avanço em torno dos problemas teóricos que envolvem o tratamento das fontes e da necessidade de modernização/adequação das técnicas de registro e recuperação das informações, compatibilizadas com as novas questões postas pela ciência histórica”.¹¹⁴ Mediada por uma concepção de história e ciência, esse procedimento significou para Maria Efigênia um filão que garantiu e consolidou um lugar ainda mais preponderante na pesquisa histórica e na historiografia. Este projeto, salvaguardados os inúmeros impactos positivos e educativos que promoveu, acabou se tornando obsoleto ao lado das próprias máquinas que o impulsionaram. Não encontramos nenhuma referência à sua continuidade ou mesmo à extroversão desse material na universidade.¹¹⁵

Em 1999, outro projeto reformulado com base na experiência do inventário deu origem à pesquisa intitulada “Minas Gerais: memória, história e historiografia”. Esse era um novo momento da produção da pesquisa na universidade. Com recursos disponíveis e possibilidades de apoios institucionais bem mais consistentes, o projeto de pesquisa permaneceu até depois de sua aposentadoria, em 2000. Nele, pretendeu-se a revisão técnica e de conteúdo do banco de dados existente, além do desenvolvimento de um *software* para interface em *Windows*. Nesse momento, o banco já contava com 7.800 documentos. A indexação de todo esse material buscava evitar, segundo consta, “a perda de tempo com documentos que não se enquadram na necessidade de informação do usuário”.¹¹⁶ Como vemos, a experiência do processo de pesquisa foi sendo cercada de práticas mais objetivistas e direcionadas, em contraponto àquelas que permitem certo passeio em documentos não previstos. Uma prática que alterou profundamente a experiência do trabalho de arquivo.

A orientação teórica para a organização das fichas provinha do livro lançado em 1991, *Indexação e resumos: teoria e prática*, de Frederick Wilfrid Lancaster, demonstrando um método de organização de acervos que dialogava com o campo

114 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 68.

115 A informação obtida é que uma cópia do Inventário está sob guarda de um funcionário da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. O material, contudo, por inviabilidade técnica não pode ser facilmente consultado.

116 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Projeto de Pesquisa - Minas Gerais: memória, história, historiografia*. Arquivo Pessoal, 1999, p. 5.

da Biblioteconomia, borrando mais uma vez os contornos da ideia de uma “ciência histórica” de fronteiras rígidas. Outra evidência que reforça esse argumento é a forma como a noção de documento foi sendo apresentada ao longo do projeto. Em sua versão de 1999, a noção foi muito mais ampla do que aquela construída inicialmente. As categorizações dos documentos foram emprestadas das áreas da preservação e do que chamamos, hoje, de ciência da informação, e não seguiram a classificação comumente utilizada pelas pessoas especializadas na disciplina histórica (tais como fontes primárias, secundárias, documento histórico etc).

De longe, este é o projeto que mais aparece citado nas referências que a professora reuniu sobre sua trajetória de pesquisa. Mesmo nas entrevistas mais recentes, o *Inventário de Fontes para a História de Minas* aparece em sua fala simbolizando o trabalho de maior fôlego e o trunfo de uma prática de investigação sistemática que pretendeu realizar. Esquecido pelas circunstâncias do tempo e pelos apagamentos não ocasionais que a historiografia opera, o projeto de fontes para a história de Minas nos ajuda a compreender a construção e a constituição da pesquisa histórica na universidade, definida pelo voluntarismo e por repertórios os mais variados, combinando práticas e modos de fazer, virtudes epistêmicas, morais e políticas, na busca por uma pesquisa histórica que fosse copiosamente ancorada em fontes primárias, crítica rigorosa, precisão dos fatos e conduzidas pela interpretação, isto é, uma pesquisa “verdadeiramente” científica – uma fronteira em construção.

A proposição do “Laboratório de Manejo de Fontes Históricas” faria unir as preocupações com o ensino e com a pesquisa em face às discussões sobre a produção de instrumentos que impulsionassem a pesquisa histórica na universidade. Em sua concepção historiográfica, ensino e pesquisa participavam de um mesmo processo de formação e estruturavam sua identidade historiadora. O trabalho de conhecimento e organização das fontes era, para Maria Efigênia, uma exigência do exercício profissional.

Esse modo de articular teoria e prática ganhou em seu vocabulário a mesma expressão que definiu para Marc Bloch o ofício da História, em *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*: “o trabalho de oficina”. Ao longo dos seus textos, a avaliação de Maria Efigênia e as imagens que suas memórias foram constituindo precedem a uma argumentação que faz da experiência uma circunstância e crivo para suas reflexões. Expressões como “é da minha experiência a constatação...”¹¹⁷ e “é de minha

117 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 104.

percepção nesse processo que...”¹¹⁸ expõem um modo de conceber a análise do ofício da História que surge de sua prática nos espaços educativos. Esse tema, embora já tenha sido explorado no capítulo anterior, é retomado aqui para articular sua concepção historiográfica que vai se desenvolvendo ao longo das décadas de 1970 e 1980. Nela, são vigorosamente valorizados o contato direto com a documentação e com a historiografia clássica. Esses dois eixos constituíram para Maria Efigênia uma âncora em seu projeto de formação e concepção da História, entendida como ofício profissional. O *Centre de Documentation de Sciences Humaines et les Bases Bibliographiques*, sediado em Paris, inspirou o tratamento da documentação. O trabalho de oficina, como ela mesma nomeou sua prática, pode ser entendido como a metáfora do que ela idealizou em torno dos seus projetos de formação, de ensino e de pesquisa, que se traduzia no contato com a documentação histórica.

De modo a associar teoria e prática e a favorecer o manejo de fontes históricas, foram criadas duas iniciativas. Do ponto de vista institucional, o *Núcleo de Apoio à Pesquisa Histórica* e o *Centro de Documentação do Departamento de História* se desdobraram de outro conjunto expressivo de investimentos de Maria Efigênia, proposto ainda no projeto de reforma curricular do curso de História, desde o final da década de 1970, aprovado pela câmara departamental em 1978.¹¹⁹ O primeiro durou de 1978 a 1982 e o segundo de 1984 a 1985. Ambos tiveram curto período de existência e acabaram não se concretizando como projetos de longo prazo. Nesses espaços, o intento maior consistia no treinamento de estagiários em pesquisa bibliográfica, documental, em bibliotecas e arquivos, além da produção de fontes orais, iniciação científica e aperfeiçoamento de estudantes. Nesse modelo, o treinamento na heurística das fontes corresponderia a uma reflexão epistemológica necessária ao desenvolvimento da investigação histórica. A reflexão sobre a área da História se dirigia, assim, à capacidade de se aprender os modos de fazer, isto é, produzir um trabalho historiográfico, afastando-se de uma

118 *Ibidem*, p. 104.

119 O projeto do Núcleo de apoio à pesquisa histórica – Centro de Documentação e Informação (NAPHIS-CDI) foi aprovado pela câmara departamental em 26 de junho de 1978, como um setor do Departamento de História com o objetivo de realizar levantamentos bibliográficos e documentais e proporcionar treinamento de pesquisa para os alunos. Tinha ainda o objetivo de subsidiar a disciplina de Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa (disciplina aprovada na câmara departamental, sob a presidência de Maria Efigênia Lage de Resende). O memorial de Efigênia aponta para sua realização entre os anos de 1979 e 1981, contudo, não encontramos referências sobre a concretização e continuidade desse projeto.

perspectiva puramente teorizante.¹²⁰

Atitudes científicas, capacidade de fazer perguntas, inteligência criativa e erudição definiam, em sua concepção, o nível de qualidade esperado de uma pesquisa histórica que resultaria, ao mesmo tempo, em um texto interpretativo sobre um tema histórico específico e na formação de um(a) historiador(a) qualificado(a) para ofício da História.¹²¹

Essa posição, reelaborada ao longo da sua trajetória, foi expressa no seu memorial, operando pelo dispositivo da diferenciação ao se colocar de um lado da fronteira urdida pelo próprio discurso sobre sua prática: “Não é demais esclarecer que pertenço ao grupo dos que pensam a História fundada na rigorosa crítica das fontes e na precisão dos fatos como aparato fundamental para buscar um nível mais elaborado de interpretação”.¹²² Em seguida, ela convocou Francisco Iglésias para reafirmar essa prática de ir da descrição à interpretação, na medida em que fosse possível chegar a ela por meio do método e da erudição.¹²³ A erudição, aqui, assume a característica de uma virtude epistêmica que suporta a pedagogia do ofício da História.

A crítica histórica, mais do que informada pela teoria, constituiria-se como

120 “Meu argumento é o de que, quaisquer que sejam os mecanismos de ‘ajuda’ que a História ‘feita’ pode propiciar ao estudante de Graduação como iniciação à pesquisa, no processo de instrumentação para ‘fazer’ História, ela é insuficiente, seja pelo seus aspectos basicamente teorizantes, seja pela massa de informações que, ao não possuir um canal para sua expressão no trabalho prático, perde a sua força na instigação de um pensamento científico”. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 109.

121 Efigênia mobiliza os argumentos levantados por Beiguelman para discutir as dificuldades que os estudantes trazem ao chegarem nas etapas de produção da pesquisa histórica. In: BEIGUELMAN, Bernardo. Uma análise crítica da Pós-Graduação no Brasil. *Ciência Hoje*. V. 12, n. 68, nov. 1990.

122 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 114.

123 O trecho que Maria Efigênia retomou de Iglésias é o seguinte: “O menosprezo pelo dado, fato ou informação é compreensível em quem o domina, injustificável em quem o ignora. Nunca há erudição demais, embora às vezes haja o que Ortega y Gasset chamou de erudição invertebrada. Seria o caso de repetir passagem do ensaio *La France Byzantine*, de Julien Benda – discutível e virulenta denúncia de irracionalismo na inteligência francesa dos anos quarenta, quando o crítico dizia que só se deve desprezar a razão assim como Sêneca desprezava a riqueza, ou seja, possuindo-a. O erudito pode dizer que a data, o nome, o fato não têm importância, pois não são um fim, mas um meio de entendimento – o ignorante não tem esse direito”. IGLÉSIAS, Francisco. A narrativa em questão. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (Org.) *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. No memorial, se encontra na página 115.

uma prática a ser ensinada e aprendida. Uma prática de transformação do documento em História, através do interrogatório das fontes e da organização mesma de um conjunto de obras de referência e organização dos dados empíricos.¹²⁴ Esse caminho proporcionou a eleição de conceitos centrais na execução do trabalho histórico: História, Tempo, Fonte e Fato Histórico. A teoria, desse modo, supria o papel de conferir uma preparação para a abordagem das fontes, de sustentar a prática empírica da pesquisa e não de tomar o seu lugar.

Finalmente, na conformação da “História da História”, tal como Efigênia nomeava o que chamamos hoje de “História da historiografia”, haveria um recurso pedagógico e metodológico importante: o de demonstrar “a evolução do discurso historiográfico no duplo jogo do pensamento teórico e do fazer da prática, que dê conta do instituir-se desse conhecimento na libertação da ficção e na busca da cientificidade”.¹²⁵ Essa “História da História” foi pensada por ela mais propriamente em termos de paradigmas ou de “escolas históricas”, a julgar pelo conjunto de trabalhos e obras consideradas fundamentais nessa área: *Les écoles historiques*, de Bourdê e Martin; *El nacimiento de la historiografía moderna*, de Lefebvre; *Sobre a história das ciências*, de Pécheux e Fichant; e *Ensaio Racionalistas*, de Ciro Flamarion Cardoso. A “história da História” seria, portanto, o que remeteria a produção histórica à ciência, tendo por base a afirmação da cientificidade da história e o discurso epistemológico da filosofia, tal como elaborado por Bachelard.¹²⁶ Ou, em suas palavras:

Por essa via, instaura-se-ia a história da História como estratégia de recorrência para compreensão de paradigmas que marcam a elaboração do discurso da História. Não se trata de uma recuperação empírico-descritiva, mas analítico-crítica que dê conta da constituição dos conceitos que utiliza e das teorias que informam sua produção.¹²⁷

As particularidades dessa definição nos permitem confrontar a historiadora no trabalho de oficina, cuja idealização e elaboração memorial criaram a ideia

124 Essa engenharia era informada pelos trabalhos de historiadores como Guinzburg, Thompson, Certeau e Le Goff, repetidas vezes citados em seus textos, desde o final da década de 1980 e ao longo da década de 1990.

125 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 117.

126 BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

127 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 118.

do ensino e a pesquisa como referências basilares para a discussão sobre a cientificidade da História. Daí que, em seus modos de historiadora e de compreender a história e historiografia, a “pesquisa histórica”, como prática, atestava um sentido particular para o lugar da historiadora como pesquisadora, para a História como ofício e para a historiografia como laboratório da própria História.

É verdade que foi na prática e no cotidiano de suas funções da universidade que a professora tornou-se também pesquisadora. A prática acadêmica experimentada nas transformações da virada da década de 1960 e 1970 serviu como guia tático de sua atuação, a partir de contextos de experiência e de ação disponíveis.¹²⁸ Foi essa uma forma de transpor as fronteiras de um campo em mudança, mas também um meio de se figurar, anos mais tarde, na origem de uma tradição de pesquisa na universidade, segundo registrou em seu memorial:

No Departamento de história da UFMG, no final dos anos sessenta e início dos setenta, a pesquisa era inexistente. Traçando a bagagem do ensino experimental, foi nas atividades de docência, estruturadas no paradigma do ensino com pesquisa, que fixei minhas preocupações.¹²⁹

Além das referências disponíveis naquele momento, dentre elas, a significativa produção de Francisco Iglésias, o reforço do discurso de que pouco ou quase nada estava feito no âmbito da pesquisa universitária em História na Universidade Federal de Minas Gerais, diz menos sobre o que se fazia na universidade e mais sobre o que se desejava marcar como ponto inaugural da pesquisa histórica, tal como passou a ser pretendida. Isso não significa dizer que não houvesse pesquisa sendo realizada, considerando que outros professores e professoras do Departamento de História se dispuseram a traçar os contornos dessa “tradição”. O mesmo artifício usado para se referir à geração de professores e pesquisadores anteriores à pós-graduação, de invisibilização

128 Para Daniel Cefai, contextos de experiência e de ação são “lugares e momentos do mundo da vida cotidiana dos sujeitos, onde estes dão sentido ao que dizem e fazem, onde se adaptam aos ambientes naturais, institucionais e organizacionais, onde entram em relações de coordenação, cooperação e conflito e onde co-produzem, em ato e situações, novas formas de compreensão, interpretação e representação do mundo”. In: CEFAÏ, Daniel. *Expérience, culture et politique*. In: CEFAÏ, D. (Dir.) *Cultures politiques*. 1. edition. Paris: Presses Universitaires de France, p. 93-116, 2001, p. 93.

129 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 30.

e apagamento, foi utilizado pela autora em relação aos que lhe antecederam.

No Departamento, chegou a ser editada uma publicação denominada *Boletim Mineiro de História*, de responsabilidade do Centro de Estudos Históricos da UFMG. A iniciativa reuniu professores(as) e alunos(as) que ali publicaram as anotações e reflexões de suas pesquisas ou temas de estudo. A primeira edição do Boletim saiu em 1961. No ano seguinte, em 1962, um segundo número foi publicado e, com um interregno de 9 anos, um terceiro número foi publicado em 1971. Nesta última publicação, o Boletim (de 1971) trouxe o rótulo que o definia como uma publicação discente sobre as pesquisas realizadas pelos alunos, trazendo como um dos objetivos “desenvolver dentro do Curso uma mentalidade voltada para a Pesquisa, acrescentando à formação de professores, a formação de pesquisadores e estudiosos de História”.¹³⁰ No primeiro número, Vera Lúcia Barbosa, Nelson de Moura, Marek Meyerewicz, Luiz Duarte Madeira publicaram seus textos ao lado do professor Daniel Valle Ribeiro, que publicou um texto sobre a metodologia de Estudos Dirigidos na área de História.¹³¹ Vera e Nelson se tornaram, mais tarde, professores do Departamento. Já no segundo, o professor Oneyr Baranda assinou a apresentação do documento, seguido pelos textos de Maria Ignez Avila Arreguy, Norma de Goés Monteiro, Mayara Ribeiro Ferreira, Isolina da Costa Paiva, Maria Efigênia Lage de Resende, Maria Horminda Rodrigues, Ney Soares e Déa Ribeiro Fenelon.¹³² À exceção de Mayara, Isolina e Maria Horminda, todas as

130 BOLETIM MINEIRO DE HISTÓRIA. Centro de Estudos Históricos 1960-1971. Arquivo FAFICH 50 ANOS. Outras cópias das duas publicações do Boletim Mineiro de História podem ser encontradas na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

131 Em uma nota resgatada na seção de agradecimentos do memorial da professora Maria Efigênia, há menção explícita ao professor Daniel Valle Ribeiro, lembrado por seu envolvimento com a pesquisa e com a formação de pesquisadores. A metodologia de “Estudos Dirigidos” parece ter aberto as portas dos modos de tatear a prática da pesquisa no Departamento. Essa inserção nos permite pensar sobre as contribuições, até então pouco conhecidas, de Daniel Valle Ribeiro e Oney Baranda na construção do percurso da prática de pesquisa histórica, de forma ainda mais recuada no tempo. Os títulos respectivos dos textos dos(as) autores(as) listados(as) na primeira publicação são: “Choque de poderes no Brasil Quinhentista”, “Reação Negra em Minas Gerais”, “A Alemanha e o Nazismo”, “Exegese da Ascensão do Nazismo” e “Considerações em torno do Estudo Dirigido”.

132 Os títulos respectivos dos textos dos(as) autores(as) listados(as) na segunda publicação são: “À guisa de Apresentação”, “Introdução”, “Histórico”, “As mulheres e a Inconfidência”, “O Julgamento do Réus Inconfidentes”, “A Inconfidência e os Réus Eclesiásticos”, “As Drogas na Conquista

outras alunas também se tornaram professoras do departamento e expoentes na abertura de caminhos para a pesquisa histórica e na organização de fontes na universidade. Sobre Ney Soares não encontramos nenhuma informação.

Os documentos lançam luz sobre o debate historiográfico e educacional em torno da formação em história, da prática da pesquisa no departamento, do envolvimento dos estudantes no currículo do curso e dos primeiros passos na organização do curso de História, na Universidade. Essa discussão não era isolada. Em âmbito nacional, os(as) professores(as) universitários(as) de História se organizavam em torno do “I Simpósio Nacional de Professores de História do Ensino Superior”, ocorrido em 1961.

Dizer que toda tradição é inventada significa se perguntar sobre as origens, quase sempre apagadas, que dão sentido a determinadas práticas que, uma vez consolidadas, aparecem como se sempre estivesse aí. Desde as iniciativas menos ousadas, mas persistentes, anteriores à geração de Maria Efigênia, ou ainda a prática de pesquisa de Oneyr Baranda, sobre a qual conhecemos pouco, até os projetos mais estabelecidos como os de suas colegas, Norma de Góes Monteiro, Dea Ribeiro Fenelon, Beatriz Ricardina Magalhães, passando pelos professores mais novos, como Douglas Cole Libby, Caio César Boschi, dentre outros(as), temos um percurso de estruturação da pesquisa histórica na universidade se consolidando muito antes da organização do programa de pós-graduação, cuja iniciativa se deve ao empenho, mais tarde, de professoras como Eliana Regina de Freitas Dutra, Carla Anastasia, Ciro Bandeira de Mello, Douglas Cole Libby com o apoio de Maria Eliza Linhares Borges, Lucilia Delgado, dentre outros(as).

A criação da *Revista do Departamento de História* nos ajuda a pensar sobre esse trânsito da profissionalização da pesquisa histórica na universidade. Na década de 1980, vemos os primeiros passos rumo à organização de um periódico para o Departamento de História. A iniciativa de fundar uma revista do departamento teria partido de Ciro Flávio Bandeira de Mello. O professor de História da América foi aluno do curso de Direito da UFMG e havia se formado em uma das primeiras turmas de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Até esse momento, a *Revista de História da USP* e a *Revista Brasileira de História da ANPUH*

da Amazônia”, “Tropas de Resgate na Amazônia”, “As Múmias Egípcias” e “A Idade Média na História da Civilização”.

e do CPDOC se destacavam como veículos de debates históricos.¹³³ Em 1985, a *Revista do Departamento de História* nasceu junto a uma discussão paralela que foi alimentando nos bastidores a criação de um programa de pós-graduação em História.

O primeiro número da revista acadêmica do Departamento de História fotografou bem esse contexto. O primeiro quadro de autores(as) foi composto por Carla Maria Junho Anastasia (ex-orientanda de Maria Efigênia), Douglas Cole Libby, Maria Auxiliadora Faria, Caio César Boschi, José da Paz Lopes, Daniel Valle Ribeiro, Maria Efigênia Lage de Resende. Contou também com a participação de estudantes como Adair Carvalhais Júnior, Josanne Guera Simões, Júnia Ferreira Furtado, Maria Elisa Mendes Miranda, Moema de Jesus C. Quitês e Vânia Ribeiro Hermeto.¹³⁴ O perfil equilibrava a autoria de professores(as) e alunos(as), com a intenção de amplificar os trabalhos e anotações de pesquisa no departamento.

Ao analisarmos essa publicação de novembro de 1985, verificamos que a revista contém 9 artigos, 7 deles escritos por professores do próprio departamento. Os outros 2 artigos foram escritos por estudantes do curso de Graduação em História. O conselho editorial da revista foi composto por 7 professores, todos eles do Departamento de História da UFMG. O caráter “endógeno” da organização da revista reflete o processo próprio (para alguns, lento) por meio do qual as redes de organização da pesquisa histórica nos moldes da pós-graduação viriam a se instituir na universidade, equilibrando essas condições à imensa dificuldade que era criar e manter uma revista científica naquele momento.

O processo relativamente tardio da instalação da pós-graduação frente às outras universidades talvez se deva ao enraizamento das práticas de pesquisa identificadas isoladamente em alguns professores, como Norma de Goês Monteiro, Beatriz Ricardina Magalhães, Maria Efigênia Lage de Resende, Caio Boschi etc. Como também aos embates entre modelos de universidade em disputa desde a Reforma Universitária. De um lado, um grupo de professores que não desejavam se inserir na pesquisa sistemática no programa de pós-graduação e, de outro, jovens professores(as) que, em contato com professores(as) de outros departamentos, inclusive estrangeiros, viam na instalação do programa de

133 A *Revista de História da USP* foi fundada em 1950 e a *Revista Brasileira de História*, fundada em 1981.

134 *Revista do Departamento de História*. V. 1, n. 1, novembro 1985. Disponível em: <<http://www.variahistoria.org/edies/tag/Number+01>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Mestrado e, mais tarde, de Doutorado, o desenvolvimento da pesquisa histórica e uma crença convicta em seu progresso. Nesse contexto, os lugares constituídos por Maria Efigênia, ao lado de outros(as) professores(as), proveram um importante movimento de disputa no Departamento de História, entremeando escolhas, vínculos, relações e estratégias que definiram o percurso do ensino e da pesquisa histórica na universidade.

No *front* desse largo empreendimento em constituir-se professora e pesquisadora, dentro da produção do conhecimento histórico nos moldes universitários, buscando consolidar sua legitimidade como historiadora, as concepções de Maria Efigênia em torno dos seus modos de fazer, ensinar, escrever História mobilizaram imagens de um repertório amplo na construção de um lugar para si. Dentre as várias influências intelectuais que se articularam em sua trajetória acadêmica, a presença de Francisco Iglésias merece especial atenção por aquilo que essas relações puderam incidir sobre as posturas, performances, personas, condutas e imagens mobilizadas nos modelos de ser historiadora inscritos em suas práticas.

“Com a mão de mestre”: Maria Efigênia Lage de Resende e Francisco Iglésias

As diferentes temporalidades da memória, da escrita, da recordação do vivido, das instituições percorridas, da produção acadêmica, da vida pessoal, da percepção de sua própria temporalidade e dos outros, atravessam toda narrativa empenhada em dar um testemunho de si por meio de uma experiência historiadora. Poderíamos pensar com Beatriz Sarlo, para quem a narração não só inscreve a experiência numa temporalidade, como como também a funda.¹³⁵ Assim sendo, tomamos como ponto de partida a compreensão do vivido que atravessa as formas de narrar, sem deixar de lado a pertinência em problematizá-las.

Destaca-se aqui um modo específico de recordação do vivido que tem em seu centro a produção de figuras ou a escolha de obras de grande influência, a partir das quais procura-se pensar modelos e práticas envolvidas na produção do conhecimento histórico em determinados contextos. Não raro, é pela evocação desses modelos e através das características escolhidas para a caracterização dessas práticas que muitas historiadoras e historiadores recupe-

135 SARLO, Beatriz. *Tempo Passado*. Cultura da memória e guinada subjetiva. Rosa Freire D'Aguiar (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 25.

ram os sentidos de suas próprias experiências de formação.¹³⁶ No jogo entre a temporalidade do objeto recordado e a temporalidade de quem se lembra, são as marcas da recordação que nos permitem interrogar sobre seus efeitos.

Maria Efigênia pode ser tomada como expressão desse exercício. Como vimos, a sua geração participou da depuração de práticas em torno de como se deveria escrever, ensinar e pesquisar História nos quadros da historiografia acadêmica universitária. Ela compôs o seu repertório associando sua prática docente em escolas do ensino secundário e no ensino superior aos intensos debates em torno das concepções e da produção do conhecimento histórico, em uma universidade em trânsito.

Sua trajetória foi fortemente influenciada, especialmente, pelos autores da Sociologia e da Teoria Política. Mais tarde, ela se apropriou de autores identificados como participantes da *École des Annales*, privilegiando em seu repertório a historiografia francesa. Mas não só. Oneyr Baranda, Daniel Valle Ribeiro, José Murilo de Carvalho, Orlando de Carvalho, dentre outros professores, aparecem mencionados em seu memorial como influências relevantes.¹³⁷ Destacam-se, ainda, José Honório Rodrigues e, notadamente, Francisco Iglésias, cujos modelos de atuação e produção historiográfica influíram significativamente em seus trabalhos. Sem deixar de lado os termos dessas influências e sem ignorar outras tantas que participaram da sua formação, chama atenção o modo como ela construiu sua narrativa em torno do historiador Francisco Iglésias.¹³⁸

Ainda que separados pela geração e pelo tempo, há muitos elementos em comum nas trajetórias de Francisco Iglésias e Maria Efigênia. Nascidos no interior de Minas Gerais, Pirapora e Guanhães, respectivamente, retornaram poucas vezes às suas cidades de origem. Ambos nutriam grande admiração por alguns

136 Herman Paul, referindo-se às autoimagens que os(as) historiadores(as) constroem, sugere que “suas auto-imagens nos mostram como eles [os/as historiadores/as] conceberam estudos históricos, como ensinaram outros a se tornarem bons historiadores, que tipo de modelos ou exemplos eles admiravam e como se posicionaram em trajetórias históricas que muitas vezes serviram como mitos de origem, ou seja, como narrativas mestras legitimando sua visão preferida dos estudos históricos” In: PAUL, Herman. *Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin*, *Op. cit.*, p. 159. Tradução nossa.

137 RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Memorial*. *Op cit.*, p. 3-4.

138 Francisco Iglésias nasceu em Pirapora, interior de Minas Gerais, e se destacou, principalmente, por seus estudos sobre a história econômica e social dos séculos XIX e XX. Ainda jovem, veio para a capital mineira e integrou a primeira turma do curso de História e Geografia da UFMG. Atuou como professor na universidade, lecionando na Faculdade de Ciências Econômicas. Escreveu livros sobre história econômica e história política.

professores que tiveram na escola secundária e deles se recordavam com frequência. Também publicaram livros didáticos para escolas secundárias e tinham duras críticas aos modelos de formação que tiveram no curso de Graduação, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. Conviveram com referências comuns, entre elas, o professor Amaro Xisto de Queiroz, colega de Iglésias e professor de Maria Efigênia desde o ensino secundário no Colégio Municipal de Belo Horizonte, e por quem ela nutria grande admiração.

Em diferentes momentos de sua trajetória, Maria Efigênia aceitou a incumbência de falar de Francisco Iglésias. Entre conferências, homenagens, análises e entrevistas, Iglésias foi grafado pela historiadora em, pelo menos, dois textos escritos na década de 1990 (1991; 1996) e outro escrito já após a morte do historiador, publicado em 2002.¹³⁹ Tomaremos essas produções em nossas análises a seguir.

Na entrevista realizada em parceria com Roberto Barros de Carvalho (da *Revista Ciência Hoje*, da SBPC), Iglésias aparece descrito em seu “perfil” como o “escritor da história”. Em sua introdução, as duas características destacadas para apresentá-lo são aquelas que o escritores Mário de Andrade e Affonso Ávila, respectivamente, lhe conferiram: “o protótipo do mineiro culto”, “esguio de físico”, “apurado nas maneiras”, “reflexivo por temperamento”, “ponderado por hábito”.¹⁴⁰

Foram essas as apreciações escolhidas também por Maria Efigênia e Roberto Barros para a abertura da sua entrevista ao professor, apresentando-o como “um dos mais respeitados historiadores do Brasil”. Em comentário à sua tese de livre docente, *Política econômica do governo provincial mineiro*, Maria Efigênia atribuiu ao professor um “padrão de qualidade inédito na historiografia sobre Minas Gerais”. Isso porque, em suas palavras, ele “reunia a pesquisa de fontes primárias a uma

139 Em geral, os textos sobre Iglésias foram apresentados em cerimônias de homenagens, eventos na área de Economia e História, e em círculos de sociabilidade intelectual (RESENDE, Maria Efigênia Lage de; CARVALHO, Roberto Barros de. Francisco Iglésias, o escritor da história. *Ciência Hoje*. Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, 13, n. 73, jun/1991a. Entrevista; RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Homenagem ao professor Francisco Iglésias. V Semana de Iniciação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais. *Varia História*. Belo Horizonte: n. 17, p. 5-8, mar/1997; RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglésias: vida e obra. In: *Academia Mineira de Letras*, Belo Horizonte, v. 24, n. jun/ago., p. 275-300, 2002).

140 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; CARVALHO, Roberto Barros de. Francisco Iglésias, o escritor da história. In: *Ciência Hoje*. Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, 13, n. 73, jun/1991a. Entrevista, p. 30.

escrita apurada, de intérprete da história”.¹⁴¹ Iglésias representava para a geração a qual Efigênia se vinculou a síntese ideal dos modelos de produção historiográfica postos em circulação na segunda metade do século XX: crítica e interpretação histórica baseadas na necessária reflexão teórica associada a um extenso fôlego documental, organização das fontes e muito trabalho de arquivo.

Tal como exposto, na trajetória e na produção de Maria Efigênia sobre Iglésias, há a figura do “mestre” sendo elaborada e mobilizada nos fios de sua memória. Na tentativa de produzir um perfil historiador, é diante da obra de Francisco Iglésias que ela parece reivindicar a construção do seu próprio repertório. Ao dar-lhe contornos específicos, ao posicionar a produção do autor, ao lhe atribuir características, ao reivindicar sua pertinência, ou mesmo ao figurá-lo como responsável por colocar a historiografia mineira na rota da historiografia nacional, ela destacou o peso de seu trabalho acadêmico, combinando-o às virtudes que lhe alçaram ao lugar de mestre.

Durante sua entrevista, Iglésias enfatizou a memória afetiva relacionada à Faculdade de Ciências Econômicas, marcando-a como sua “escola de eleição”.¹⁴² Já aposentado, referindo-se ao curso de história da FAFI¹⁴³, ele afirmou que é “um curso ainda muito precário”.¹⁴⁴ “Improvisados” foi a expressão utilizada para se referir aos seus professores na graduação, que, na sua avaliação, se destacavam pela boa oratória, mas pela baixa qualidade das aulas. É nesse lugar de crítica ao curso de História da UFMG e de explicitação de vínculos muito mais fortes com a Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG e com o Departamento de História da USP, que Iglésias posicionou sua narrativa. Não sem razão. Preterido pelo professor catedrático Antônio Camilo de Faria Alvim na destinação da vaga da cadeira de História do Brasil, Iglésias manteve-se na Faculdade de Ciências Econômicas.

Dando os traços de suas concepções historiográficas, o historiador defendeu a relevância da história social como “o que importa”, em dura crítica à chamada “velha historiografia, quase exclusivamente política”.¹⁴⁵ Ao lado disso, demarcou características que considerava relevantes em um texto histórico: o esforço da síntese (elogiando a primeira edição de *Os Donos do Poder*, de Raymundo

141 *Idem*.

142 *Ibidem*, p. 31.

143 Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (FAFI-MG).

144 *Ibidem*, p. 32.

145 *Ibidem*, p. 34.

Faoro), além da originalidade e objetividade (cujo exemplo retoma em *Coronelismo, Enxada e Voto*, de Victor Nunes Leal). Contudo, foi ao tratar das relações entre História e Economia que Iglésias demarcou um longo debate no interior das ciências sociais em torno das fronteiras disciplinares: “A Economia é uma ciência mais estruturada. A História, ao contrário, não está bem constituída, como ciência, até hoje”.¹⁴⁶ Assim, vemos aparecer a discussão sobre a busca pela cientificidade da História que marcou os debates historiográficos, sobretudo, após sua inserção nos quadros na historiografia acadêmica universitária.¹⁴⁷

Para Iglésias, os instrumentais de análise, com o auxílio de outras disciplinas (sociologia, economia, antropologia, política etc), forneceriam o caráter de pesquisa às preocupações históricas. De modo que no emprego dessas ferramentas o discurso histórico alcançaria a posição de conhecimento científico. Desse modo, na Economia ele se servia de um modelo de produção historiográfica que tentava se aproximar da “verdadeira historiografia” ou daquela que buscava alcançar, em suas palavras, “o ideal científico da mensuração e da objetividade” – um *tópos* historiográfico naquele momento.¹⁴⁸

O tom de crítica ao curso de História, de apresentação sumária dos livros (obras já clássicas, na década de 1990, como Jean Delumeau, Gilberto Freyre e Karl Marx), de discussão das influências historiográficas e suas perspectivas teóricas parecia não levar tanto em consideração que sua entrevistadora fosse professora de História do Brasil, no Departamento de História, já há quase três décadas. Embora estivesse à sua frente, talvez não fosse ela sua interlocutora mais imediata.

Foram esses os temas que mais apareceram na entrevista: os professores do ensino secundário, a Faculdade de Filosofia, forte relação com a literatura, interdisciplinaridade, influência da *École des Annales* e de Marx na historiografia¹⁴⁹, a pesquisa histórica, o ensino de história na graduação e a emergência da pós-graduação, preocupações historiográficas e o tempo presente. Ao compararmos os temas das perguntas dirigidas a Iglésias, constatamos muita

146 *Ibidem*, p. 33.

147 SANTOS, Alessandra Soares. *Francisco Iglésias: a história e o historiador*. São Paulo: Alameda, 2017.

148 *Ibidem*, p. 33.

149 No texto de 1997, de homenagem a Iglésias, Efigênia retoma a crítica a respeito de rumos equivocados que, algumas vezes, as pesquisas históricas tomaram no Brasil, sob influências externas absorvidas sem critério.

semelhança àquelas que Maria Efigênia se fez, ao escrever seu Memorial Acadêmico para professora titular, no final daquele mesmo ano. Como se rastresse no tempo e na trajetória de Iglésias questões que ela mesma se colocava, preocupações que a acompanharam ao longo de sua vida profissional.¹⁵⁰ Assim, ela uniu o tempo do “mestre” ao seu próprio tempo.

Foi só no texto publicado em 2002, já após a morte de Iglésias, que Maria Efigênia explicitou o que ela entendia por “obra”, afirmando que a obra historiográfica de Iglésias espelhava suas reflexões teóricas e suas experiências de vida. Um espelho que era também, em alguma medida, o dela própria. É da vida do “homem concreto”, como ela mesma disse, que a historiadora partiu para pensar os textos históricos do autor.

Introdução à historiografia econômica (1959), *Periodização do processo industrial no Brasil* (1963) e *História e Ideologia* (1971) foram os principais trabalhos de Iglésias que marcaram a produção da professora.¹⁵¹ Além disso, a concepção de Iglésias sobre história e o tempo presente e o modo de interpretação da história da historiografia aparecem com frequência na narrativa de Maria Efigênia. Ela considerou fundamental a obra do historiador, alinhando a “obra” como o cruzamento entre “homem” e sua “produção”. Em suas palavras: “foi nessa obra destinada a introduzir seus alunos de história econômica nos meandros da historiografia econômica (...) que muitos de nós firmamos nossas bases conceituais para o entendimento da historiografia”.¹⁵² A *Historiografia* é aqui compreendida como “a história da produção da história sobre o econômico no Brasil”.¹⁵³ Ainda nesse texto, Maria Efigênia sintetizou, em tom elogioso, as marcas fundamentais de um “perfil ideal” de atuação, vinculando-o ao historiador: “Francisco Iglésias representa, de maneira exemplar, o profissional dedicado, o intelectual participante e o escritor da história dotado de profundo refinamento teórico e notável capacidade interpretativa”.¹⁵⁴

Era a interpretação histórica obtida por meio de análise e crítica das fon-

150 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*

151 As obras são citadas recorrentemente nos textos de Maria Efigênia sobre Iglésias (RESENDE, 1997, 2002; CARVALHO & RESENDE, 1991).

152 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Homenagem ao professor Francisco Iglésias. V Semana de Iniciação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais. *Varia História*, Belo Horizonte, n.17, mar/1997, p. 5-8. p. 7.

153 *Idem*.

154 *Ibidem*, p. 5.

tes, o tom de elogio, mas também de valorização de um modo de produção historiográfica do qual participam o ensino e a pesquisa. Mais tarde, Maria Efigênia o definiu como “o modelo de historiografia acadêmica”, de “erudição e crítica aguçada”¹⁵⁵, unindo o que era desejável à produção da história por meio da caracterização de um modelo.

Contrária ao enquadramento regional a que muitos trabalhos foram submetidos, sua narrativa localizou a obra de Iglésias atribuindo-lhe ressonância e importância nacional. Fez isso sob forte impacto das críticas aos trabalhos “paroquialistas” que circularam naquele período e que, de algum modo, enquadraram sua própria obra.¹⁵⁶ A persona acadêmica, valorizada por seu brilhantismo, fundou o autor como uma espécie de “pai” da historiografia acadêmica de Minas Gerais, inscrevendo-o ao mesmo tempo na órbita da historiografia nacional, “na vanguarda do que se considera a melhor historiografia produzida no Brasil”.¹⁵⁷ Na figura do professor, ela o comparou a José Honório Rodrigues, reunidos em torno de uma preocupação em comum: a historiografia como objeto de análise no que concerne ao esclarecimento conceitual, teórico e metódico, associado ao “conhecimento dos fatos”.¹⁵⁸

Esses três textos aqui discutidos, somados aos investimentos memoriais realizados por Maria Efigênia, permitem-nos delinear os traços dessa influência: no reconhecimento ao papel pioneiro de pesquisa de Iglésias, ela valorizava o exercício de pesquisa como parte importante do seu próprio trabalho. Mas não qualquer pesquisa. Aqui há um apelo a uma produção de forte base empírica que incorpore “todo documento possível”, que não seja ensaística, que ressalte o dever de uso dos

155 O texto foi ampliado após sua apresentação no IX Seminário sobre Economia Mineira, em 2000. Originalmente, havia sido publicado no livro *Presença de Francisco Iglésias*, organizado por João Antônio de Paula, em 2001.

156 Em diferentes momentos da entrevista, como em outros textos sobre o autor, Efigênia o descreve como historiador do “Brasil”, numa tentativa de inscrevê-lo para fora dos limites regionais de Minas Gerais.

157 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Homenagem ao professor Francisco Iglésias. V Semana de Iniciação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais, *Varia História*. Belo Horizonte, n.17, mar/1997, p. 5-8. p. 6.

158 “Iglésias trabalha na mesma linha que José Honório Rodrigues. Este, com sua Teoria da história do Brasil, publicada em 1949, cuja temática é inédita em língua portuguesa, lembrava ao historiador que, “na história, como em qualquer ciência, os progressos referentes ao esclarecimento conceitual, teórico e metódico são tão necessários quanto os relativos mesmo ao conhecimento dos fatos”. In: *ibidem*, p. 7.

clássicos e que se preocupe com o presente.¹⁵⁹ O olhar para uma reflexão teórica que não seja meramente abstrata (tal como era os termos da crítica às ciências sociais) retoma também um olhar atento para a historiografia, ao mesmo tempo que dispensa a ideia de que algo “está superado”.¹⁶⁰

Se, de um lado, o trabalho acadêmico impressionava Maria Efigênia por sua engenhosidade, por outro, foram as características e virtudes pessoais que consternaram sua narrativa. “De profunda formação humanística”, “professor carismático”, para a professora, a obra de Iglésias “revela o professor preocupado em criar as condições para um ensino de alta qualidade”. O historiador, o professor e o homem engendraram, assim, sua interpretação da história.¹⁶¹

Na apreciação de Maria Efigênia, Iglésias parecia reunir os atributos éticos necessários a um homem e a competência intelectual necessária a um historiador. Nesse contexto, a demarcação de uma política de reconhecimento de uma obra, tanto valorizada pelo conteúdo, como pelos atributos éticos, morais e estéticos do seu autor, caracteriza não só o momento específico em que sua narrativa se insere, mas um modelo de atuação e de concepção historiográfica, determinantes em uma época.

Práticas de pesquisa, concepções em torno da escrita da História, personalidade acadêmica e virtudes não se dissociam na valorização e discussão da trajetória de Iglésias. Ainda assim, outras características são proeminentes: a relação entre História e Tempo Presente (“homem atento ao presente”¹⁶²). Essa defesa *apaixonada* do historiador atento ao presente remete-nos a uma profissionalização da disciplina que não abandona uma relação emocional diante do ofício, como se correspondesse a uma postura diante do mundo.

É assim que, no final de seu texto, em homenagem ao autor, ela citou o último livro de Iglésias, no final da década de 1990: “com essa obra, ele cobriu uma imensa

159 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; CARVALHO, Roberto Barros de. Francisco Iglésias, o escritor da história..., *Op. cit.*, p. 36-37.

160 Nas palavras de Iglésias: “Sem haver um pouco de teoria, o trabalho do historiador fica muito ralo, como um catálogo de telefone, um monte de nomes e datas que não se concatenam. Ficar só na teorização, na metodologia, também não é possível. Porque a história não é só metodologia” In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; CARVALHO, Roberto Barros de. Francisco Iglésias, o escritor da história..., *Op. cit.*, p. 38.

161 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Homenagem ao professor Francisco Iglésias... *Op. cit.*, p. 6.

162 *Ibidem*, p. 8.

lacuna na historiografia brasileira e, *com mão de mestre*, tornou acessível a um grande público um livro indispensável à compreensão da história política do País”.¹⁶³

As escolhas memoriais que conduziram sua narrativa resultam de práticas e políticas de memória efetuadas pelas instituições universitárias, ao mesmo tempo em que correspondiam a um exercício de interpretação, no interior de uma disciplina. Esse duplo caráter confere características próprias ao texto que Maria Efigênia produziu, não sem as marcas do seu tempo e a tentativa de circunscrever um lugar para si em meio às concepções, identidades e discursos que caracterizaram a vida e a obra de Francisco Iglésias.

Finalmente, no traço que sintetiza os usos do passado na obra de Iglésias, destacado por ela, a História seria obtida dentro de uma constante preocupação com o presente. Para os entrevistadores: “o passado não é uma relíquia a ser reconstituída, e sim uma forma de compreender o presente, de atuar na sociedade contemporânea. A História, assim concebida, é a sua paixão – e a de tantos leitores que sua escrita não se cansa de conquistar”.¹⁶⁴ No interesse pelos temas da política mineira, no trabalho com o pensamento conservador, nos métodos e nas práticas de pesquisa histórica, Maria Efigênia não recusou esse lugar de ser uma dessas leitoras, conquistada pela escrita do “mestre”, tomando-o como referência de historiador(a) ideal.

Através de Francisco Iglésias, Maria Efigênia conforma uma ideia do “historiador ideal”, tanto por seus trabalhos historiográficos, quanto por suas virtudes pessoais. Era a forma de “ser historiador”, e não somente as práticas cotidianas de produção da história, que constituiu o foco da sua narrativa. Desse modo, as performances corporais e escriturárias não podem prescindir da memória como espaço de elaboração dessas figuras e identidades historiadoras. Tal como aquelas que conferiram à Maria Efigênia a marca de historiadora de Minas.

A historiadora de Minas: um defeito de exportação?

Cara Maria Efigênia,

Venho avivar um pouco a sua lembrança. Quando tive a alegria de conviver um pouco com os mineiros, entre os

163 *Idem*.

164 RESENDE, Maria Efigênia Lage de; CARVALHO, Roberto Barros de. Francisco Iglésias, o escritor da história. *Op. cit.*, p. 30.

quais, na prioridade, está você. Interessei-me em conhecer os nomes dos que figuravam com testemunho em uma tese de mestrado, nos anos 1728/50. Não sei se lhe é possível, mas de qualquer forma, peço-lhe, escreva-me uma palavrinha. E, desde já, o meu muito obrigada.

Abraço Afetuoso,¹⁶⁵

A carta assinada por Alice Piffer Canabrava foi endereçada para Maria Efigênia, remetida desde São Paulo, no dia 10 de fevereiro de 1986. Como parece indicar, a ressonância da produção da historiadora já era conhecida por outros(as) pesquisadores(as), em departamentos com grande projeção nacional, como o Departamento de História da Universidade de São Paulo. Nesse momento de sua trajetória, seu lugar como pesquisadora já havia firmado seus alicerces, mediante as passagens fronteiriças que sua atuação deu conta de atravessar.

Certamente esse tipo de relação é devedora das práticas de preservação e organização de fontes sobre a história de Minas Gerais, e da organização da produção historiográfica acumulada nesse tema. Na dinâmica desses regimes de visibilidade que vão se compondo ao longo de sua trajetória, a imagem de quem “conhece o caminho das pedras” sintetiza uma das formas do seu reconhecimento público. A relação com os documentos conferiu a ela repercussão além dos círculos mineiros.

A utilização criteriosa da documentação histórica, inclusive sua incorporação nos seminários de formação e nos cursos universitários, bem como o necessário incentivo à formação para a pesquisa foram temas de debate já há duas décadas, no I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior.¹⁶⁶ O evento aconteceu em 1961, na cidade de Marília (SP), empossando como diretores(as) os(as) historiadores(as) Eremildo Viana, Cecília Maria Westphalen, Sérgio Buarque de Hollanda, Alice Piffer Canabrava, Antônio Camilo Faria Alvim, Armando Souto Maior, Jorge Calmon e José Roberto do Amaral Lapa.

Nos anais do evento, todos os membros participantes do encontro foram iden-

165 CANABRAVA, Alice. Carta a Maria Efigênia. São Paulo, 10 de fev. 1986. Fundo Alice Piffer Canabrava. Arquivo IEB/USP. APC-CA-009.

166 SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962, p. 136.

tificados por seus respectivos estados geográficos de origem e não por suas instituições.¹⁶⁷ Um indício de que o regionalismo constituía um marcador significativo na produção das relações intelectuais, trazendo consigo uma geografia disciplinar mais regionalizada do que institucionalmente localizada. Algo que nos leva refletir sobre como a mobilização dessas identidades era bem mais flexível e fronteiriça frente às instituições, e muito mais marcada pelo estado e pela localização geográfica.

No encontro, Hamilton Leite, professor do Departamento de História da UFMG, em seu comentário sobre a relatoria do professor Eurípedes Simões de Paula, na mesa sobre ensino de história Antiga e Medieval, comentou sobre a “má vontade dos poderes públicos” que forneciam poucos recursos para a especialização dos professores, motivados, em sua avaliação, por uma dúvida sobre o valor científico da História.¹⁶⁸ Ele deixava perceber que parte da consolidação do campo dependia, de certa forma, da afirmação do valor científico desse conhecimento. Uma batalha seriamente travada ao longo das décadas seguintes nas universidades brasileiras.¹⁶⁹

O professor Faria Alvim, do mesmo departamento, usou de outro artifício para defender as fronteiras de uma historiografia que considerava legítima. Ele distinguia na historiografia brasileira duas correntes: uma acadêmica, com trabalhos produzidos por membros de Academias que dispõem de “lazers” (aqui se incluía a historiografia produzida pelos Institutos Histórico e Geográficos), e outra, mais nova, a historiografia universitária, que devia, aos poucos, se so-

167 Inicialmente inscritas para o Simpósio, oriundas de Minas Gerais, estavam: Nilvia Silveira, Frosard, Déa Ribeiro Fenelon, Maria Ignez Ávila Arreguy, Hamilton Leite, João Camilo de Oliveira Torres, Antônio Camilo de Faria Alvim, Onofre Gabriel de Castro, Durval Antônio Pereira, Norma de Góes Monteiro e Francisco Andrade. Presencialmente compareceram Maria Montandon Affonso, Antônio Camillo de Faria Alvim, José Ernesto Ballstaedt, Manuel Casassanta, José Olegário Ribeiro de Castro, Déa Ribeiro Fenelon, Francisco Iglésias, Hamilton Leite, Norma Góes Monteiro, Maria Escolástica Van Winkel. In: SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962, p. 21.

168 SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, *Op. cit.*, p. 90.

169 No texto *Tendências atuais da historiografia brasileira*, de José Roberto do Amaral Lapa, publicado na Revista Brasileira de História, em 1982, o historiador inicia seu texto com a pergunta: “O que caracteriza esse conhecimento como ciência?”, reforçando a durabilidade desse debate ao longo da segunda metade do século XX. LAPA, José Roberto do Amaral. *Tendências atuais da historiografia brasileira*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2 (4): 153-172, set., 1982.

bressair, segundo afirmou. Ainda que contrário à hostilização da primeira pela segunda, Faria Alvim se posicionou com muita ênfase ao lado dessa historiografia dita mais renovada e profissional (isso é, contrária àquela que dispõe de “lazer”). A fronteira disciplinar também ganhou outro traço quando voltou a se posicionar enfaticamente contrário à portaria n. 47 de 9 de junho de 1954 do MEC, que permitia a licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais ensinar História no curso secundário.¹⁷⁰ A manifestação do professor teve a anuência de Alice Canabrava, afirmando que “devemos reivindicar a História como objeto próprio de estudo para os historiadores”.¹⁷¹ Ao apoiar a moção pedindo a revogação da portaria, o que se fazia era sustentar as bases que tornavam a História uma área especializada, específica, com um estatuto próprio frente às outras disciplinas, a partir de uma noção profissionalizada de exercício do ofício.¹⁷²

Em relação às pesquisas desenvolvidas sobre Minas Gerais, nesse momento, o professor José Ernesto Ballstaedt apresentou uma resposta à relatoria do tema da especialização em História, trazendo o depoimento do estado que, segundo ele, consta de uma variedade de “pesquisas concêntricas”.¹⁷³ Aparentemente, ele chama de pesquisa concêntrica a prática de estudo de temas específicos que recortam objetos mais circunscritos para a produção de resultados mais explícitos. De modo que a escolha de pesquisas com objetos menos amplos (o estudo de uma mina de ouro específica, por exemplo) fornecia uma abordagem metodológica em crescimento. Segundo ele, o método traria uma “atitude de pesquisa realista”.

Foi em meio a esse contexto que Maria Efigênia concebia e instalava suas formas de inserção na historiografia acadêmica universitária mais ampla. Sua primeira participação se deu no III Simpósio Nacional dos professores universitários de História, em 1965, na cidade de Franca. Dessa vez, a lista de

170 SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, *Op. cit.*, p. 132

171 *Ibidem*, p. 136.

172 Wagner Geminiano aprofunda a discussão sobre *A Invenção da Historiografia Brasileira Profissional* em sua tese de doutorado, também publicada em livro. Em sua obra, o autor toma como referência os debates ocorridos nos eventos citados. SANTOS, Wagner Geminiano. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

173 SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, *Op. cit.*, p. 207.

inscritos dos(as) professores de Minas Gerais se ampliou para 14, mas ficou muito atrás da expressiva frequência dos professores de São Paulo, com 81 inscritos.¹⁷⁴ Sem nenhuma participação que entrasse para os anais do evento, em 1965, a professora se destacou em 1972, na coordenação da sessão de estudos sobre a História do Brasil, durante a realização do “I Encontro Estadual de Professores Universitários de História”, ao lado de Antônio Camillo de Faria Alvim, Paulo Miranda Gomes e Maria Ignez Arreguy Soares.¹⁷⁵

O Departamento de História, neste período, já tinha uma significativa projeção na comunidade acadêmica nacional. Especialmente no ano de 1973, dentro e fora da universidade, alguns professores(as) ocuparam cargos importantes, como era o caso de Daniel Valle Ribeiro (Diretor da Faculdade de Filosofia da UFMG), Amaro Xisto de Queirós (Vice-diretor da Faculdade de Filosofia da UFMG), Antônio Camillo de Faria Alvim (Chefe do Departamento de História da Faculdade de Filosofia da UFMG), Vera Lúcia Barbosa (Membro do Conselho Consultivo do Núcleo), Norma de Goés Monteiro (Vice-presidente da ANPUH), Evantina Vieira (Tesoureira do Núcleo regional), Maria Ignez Arreguy Soares (Secretária do Núcleo Regional) e Durval Antônio Pereira (Diretor regional do Núcleo).

Dessa forma, Maria Efigênia, integrando as discussões do departamento de História à sua prática cotidiana, pouco a pouco, foi buscando instituir uma feição própria à historiografia do seu tempo, na mediação de tradições que não se substituíram de forma revolucionária, tampouco de maneira radical, durante a redefinição de códigos disciplinares da pesquisa histórica pelos primeiros(as) historiadores das universidades brasileiras.¹⁷⁶

Foi nesse modo de fazer pautado em preparar o terreno para a produção de pesquisas históricas que a pesquisadora deu visibilidade à sua trajetória. Já no XI Simpósio Nacional de História, em edição comemorativa dos 20 anos da ANPUH, em julho de 1981, compôs a mesa redonda intitulada “Tendências Atuais da historiografia Brasileira”. Nela, a pesquisadora discutiu as condições de

174 SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 3., 1965, Franca. Anais do III Simpósio dos Professores Universitários de História. São Paulo: FFCL-USP, 1967.

175 O encontro foi realizado entre os dias 4 a 6 de setembro de 1972, promovido pelo Núcleo Regional de Minas Gerais da “Associação dos Professores Universitários de História”.

176 Segundo Alessandra Santos, a redefinição dos códigos disciplinares da pesquisa histórica pelos primeiros historiadores oriundos das universidades brasileiras não ocorreu por meio de nenhuma revolução ou mudança rápida de paradigma. In: SANTOS, Alessandra. A normatização disciplinar da historiografia universitária..., *Op. cit.*, p. 64.

pesquisa e produção historiográfica em torno da História de Minas. Na mesma edição, publicou as intenções do seu projeto de pesquisa “Fontes de História de Minas”, deixando claro, novamente, sua preocupação de “colocar ao historiador a problemática das fontes tanto a nível de sua recuperação sistemática, através da localização e referenciação, quanto a nível de sua natureza e seu potencial de investigação”.¹⁷⁷ Ela entendia que a organização dos documentos por temas específicos, por exemplo, descortinava seu potencial como fontes para a investigação histórica, uma vez que muitos documentos ocultavam temáticas que ficavam diluídas e de difícil localização. Como era o caso da coleção de leis mineiras que, organizadas de forma cronológica, impediam apreender as políticas governamentais de forma mais rápida e menos complexa. A organização dessas fontes retiraria o documento do esquecimento ou de um nível de complexidade que pudesse dificultar o trabalho de pesquisa. Essa forma de atuar, como historiadora, implicava em transformar conjuntos documentais em fontes históricas.

Em decorrência das discussões no XI Simpósio da ANPUH, outro marco em sua projeção nacional pode ser visto no número 4 da *Revista Brasileira de História* que foi se constituindo como um dos principais periódicos da área. A publicação desse número em âmbito nacional consagrou o lugar de enunciadora das condições da pesquisa e da produção historiográfica em Minas Gerais. Durante o segundo ano de circulação da revista, em 1982, o seu texto *História de Minas: condições da pesquisa e produção historiográfica* foi publicado ao lado de expoentes da historiografia brasileira, como José Roberto do Amaral Lapa, Heloísa Liberalli Berllotto, Zélia Maria Cardoso de Melo, Helga I. L. Piccolo e Emilia Viotti da Costa. A edição da revista, além de demonstrar seu lugar de historiadora de Minas, reconhecido pelos pares, ajuda-nos a problematizar que narrativa sobre Minas, sobre a história, a historiografia e a historiadora seu texto traz.

A arquitetura narrativa do trabalho, escrito originalmente para a mesa-redonda, tem forte expressão de oralidade, sem indicações de referências bibliográficas explícitas. O texto induz o(a) leitor(a), por essa razão, a um contrato de confiança implícito e legitimado pelo lugar social ocupado pela professora que recebeu o convite para publicar seu texto na *Revista Brasileira de História*.

Já no primeiro parágrafo, a historiadora entende que “não se pode falar em ‘historiografia’ sem abordar as condições objetivas que permitem a sua

177 SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 11., 1981, João Pessoa. Elenco do XI Simpósio Nacional de História. João Pessoa: ANPUH, 1981, p. 108.

elaboração”.¹⁷⁸ Uma característica de sua concepção de historiografia presente em outros textos, como vimos. Para situar o contexto histórico que explica a produção historiográfica (uma operação constante em sua obra), ela cravou na década de 1970 um marco da institucionalização da pesquisa histórica em Minas Gerais no âmbito da Universidade. Ela ressaltou que, no período de 1950/70, a produção de Francisco Iglésias constituía “um esforço quase isolado numa instituição totalmente despreparada para a pesquisa histórica”.¹⁷⁹ Seguindo a sua narrativa, ela pontuou ainda que o problema da relação ensino/pesquisa e a concessão de tempo integral e dedicação exclusiva nas carreiras profissionais permitiram o surgimento de uma produção historiográfica nos moldes institucionais. Sem desconsiderar que, desde esse momento, o corpo docente já era majoritariamente formado em cursos de História e não em cursos de História e Geografia, como anteriormente.

Questionamento do currículo acadêmico, tempo para a realização de pesquisa e a crescente especialização na área favoreceram, em sua ótica, a consolidação da pesquisa sobre a História de Minas. A justificativa pela concentração dos temas de pesquisa dessa área procederam, conforme aponta, por duas condições: “ser uma alternativa prática no que tange ao acesso às fontes de pesquisa e principalmente pela concepção vigente, não sem fundamento, a de que muito da História do Brasil se fez em Minas”.¹⁸⁰ Ao apresentar esse cenário, vemos que a historiadora considerava a pesquisa histórica “em Minas” muito mais ampla do que a pesquisa histórica estritamente “sobre Minas”, evidenciando por meio dela a História do Brasil.

Tomando os termos que caracterizaram a produção da pesquisa em História de Minas, veremos se tratar também da sua própria trajetória, ao reunir pesquisas sobre discussões históricas que estiveram no palco do estado mineiro e o investimento em pesquisas de apoio de organização documental e bibliográfica. Fazendo isso, ela destacou que a presença do historiador Francisco de Assis Andrade na direção do Arquivo Público Mineiro foi fundamental para a criação de condições infraestruturais para a produção historiográfica. Desse modo, o efeito que sua narrativa aproximou a trajetória da historiadora de Minas com a história de sua produção historiográfica. No estabelecimento desse percurso, o lance final

178 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. História de Minas: condições de pesquisa e produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2 (4), 173-176, set., 1982, p. 173.

179 *Ibidem*.

180 *Ibidem*, p. 174.

demarca os limites da legitimidade de outras produções: “embora existente, a produção fora dos quadros das instituições de ensino e pesquisa é reduzida e se pauta a maioria das vezes pelo biografismo no seu sentido mais tradicional”.¹⁸¹ Aqui, o “biografismo” e o “tradicional” assumem um aspecto pejorativo.

Curioso pensar que o texto buscou explicar, pelo menos em dois momentos, porque os(as) pesquisadores(as) de Minas Gerais têm pesquisado sobre sua história¹⁸², reforçando, continuamente, não se tratar apenas de uma história regional. Em suma,

uma preocupação, a de estabelecer a intermediação entre o regional e o nacional coloca como problema central dessa recente produção historiográfica mineira a interação de Minas no plano nacional. Nesse sentido, ela se torna valiosa colaboração à compreensão do processo histórico brasileiro.¹⁸³

Se, ao dizer da história de Minas, Maria Efigênia procurou entendê-la como necessária à compreensão do processo histórico brasileiro, podemos pensar que, ao apresentar-se preocupada com a historiografia produzida em Minas e sobre Minas, a historiadora não almejava outra coisa, senão ser vista, recepcionada e compreendida como uma historiadora do Brasil. Um projeto, não raras vezes, frustrado.

Mais uma vez, é importante ressaltar que a marca da região de origem era um status de identificação entre os(as) historiadores(as) no período e não significava uma circunscrição temática do trabalho historiográfico desenvolvido.¹⁸⁴ Muito antes de representar um recorte regional da sua pesquisa, a escolha pelos períodos de 1930-33 ou mesmo de 1933 a 1937 sinalizava uma preocupação

181 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. História de Minas: condições de pesquisa..., *Op. cit.*, p. 175.

182 “A acessibilidade às fontes de pesquisa, a pobreza da historiografia do período, a dimensão do papel de Minas na política republicana, bem como, a tendência manifesta na historiografia brasileira em abordar a história recente são fatores significativos na explicação da direção principal que tem norteado a produção dos pesquisadores na UFMG”. In: *Ibidem*, p. 175.

183 *Ibidem*, p. 176.

184 Esse tipo de identificação perdeu força com o tempo, na medida em que professores de diferentes lugares passaram a transitar em diferentes universidades, em função dos concursos e redes intelectuais estabelecidas. Ser “historiadora de minas”, não necessariamente significava pesquisar uma história estritamente regional, mas antes, uma localização da produção, a partir de uma geografia disciplinar.

com o posicionamento de Minas Gerais em face à política federal. Na dinâmica das facções oligárquicas que seu trabalho pretendeu lançar luz, ela estudou a estruturação da política brasileira no âmbito dos primeiros passos da República. Seu texto poderia ser visto como uma pesquisa sobre a história de conceitos políticos, na medida em que perseguiu a montagem dos sistemas de dominação e a proposta oligárquica de organização, tendo por base a ascensão do autoritarismo. Os conceitos de oligarquia, autoritarismo, nacionalismo, muito embora se referissem às diferentes formas do político, transportaram as preocupações com o estado de Minas Gerais para uma interpretação sobre a história do Brasil.

Mesmo temas como a Inconfidência Mineira, objeto de alguns de seus trabalhos, ainda que estivessem circunscritos na história regional, perdem potencialidade ao serem encarados como parte apenas da história de Minas Gerais. Nesse episódio, a questão da formação da nacionalidade e o Estado são temas centrais. Em seu trabalho sobre a história da historiografia da Inconfidência Mineira, Maria Efigênia contextualizou as obras a partir das conexões com a sociedade na qual elas foram produzidas.¹⁸⁵ Do ponto de vista historiográfico, a operação que fundamentou sua análise consistiu na historicização da narrativa como meio de obter uma interpretação crítica sobre seus resultados. Em 1991, ela manteve sua concepção de historiografia ao compreender que as produções historiográficas estariam diretamente relacionadas aos seus contextos de produção, em face às transformações sócio-políticas.

Sob a pecha de “paroquialistas”, “regionalistas”, “provincianos”, historiadores(as) como Maria Efigênia tiveram suas produções marginalizadas em relação ao que foi considerado “a boa historiografia” ou a historiografia mais relevante sobre História do Brasil. Ao privilegiar os trabalhos produzidos dentro de programas de Pós-Graduação, por exemplo, José Roberto Amaral Lapa, em um balanço bastante conhecido sobre a pesquisa histórica durante os anos de 1970 e 1980, não chegou a mencionar uma única vez os trabalhos de pesquisa produzidos por Maria Efigênia, mesmo dividindo com ela a mesma mesa-redonda na ocasião da apresentação dos resultados do seu estudo.¹⁸⁶

No eixo carioca, mesmo Angela de Castro e Gomes e Marieta de Moraes

185 No trabalho “Leituras e releituras: para conhecer a história da Inconfidência”, são analisados os textos: “História do Brasil”, de Robert Southey, “História da Conjuração Mineira”, de Joaquim Norberto Souza Silva e “Inconfidência Mineira”, de Lúcio José dos Santos.

186 LAPA, José Roberto do Amaral. Tendências atuais da historiografia brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2 (4): 153-172, set., 1982.

Ferreira, autoras responsáveis por outro importante balanço da produção sobre a Primeira República, que teve como objetivo acompanhar a trajetória da produção desde 1889 à pós-graduação, chegando até o início do século XXI, não há nenhuma menção à fortuna crítica da historiografia mineira sobre o período escrita por Maria Efigênia, além da menção a Francisco Iglésias.¹⁸⁷ Tanto neste trabalho, como em outro capítulo escrito por Angela de Castro Gomes, posteriormente, retomando esse balanço, vemos ainda mais explicitamente o privilégio dado às produções de São Paulo e Rio de Janeiro.¹⁸⁸ Não era de se esperar que todos os trabalhos sobre o período fossem detalhadamente mencionados, contudo, chama atenção o recorte explícito do que foi chamado de os “clássicos e seus descendentes”. Nesse último texto, mesmo a observação acerca da presença esmagadora de sociólogos e cientistas políticos nos estudos sobre o período, ao apontar que os historiadores só começaram a atuar firmemente nos anos 1980, somente José Murilo de Carvalho, cientista político de formação e historiador de ofício, foi brevemente citado. Ao compreendermos as citações como políticas de reconhecimento de autores e suas obras dentro de um campo, podemos ver aqui que a linha divisória entre aqueles trabalhos produzidos fora de programas de pós-graduação em História, ou que não atendessem aos critérios mais próximos do mestrado e do doutorado, ou mesmo que não pertencessem ao eixo RJ-SP. Esses trabalhos foram pouco a pouco ganhando as marcas do esquecimento.

Contudo, a facilidade de acesso às fontes, a disponibilidade dos arquivos e a constatação da incipiência de estudos sobre a história de Minas Gerais fizeram com que Maria Efigênia justificasse sua escolha por esses temas. Tratava-se de colocar não só Minas Gerais na rota da historiografia nacional, mas de “contar a história de Minas que Minas ainda não tem”, como ela mesma continuou afirmando após sua aposentadoria na universidade.¹⁸⁹

187 GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira República: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 244-280, 1989. Ao todo, as autoras listam 172 títulos escritos sobre a Primeira República.

188 O texto foi publicado originalmente em MOURÃO, Alda e GOMES, Angela de Castro. (Orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: ED. FGV, 2011, ebook. Em seguida, republicado em: GOMES, Angela de Castro. *Primeira república no Brasil: uma história da historiografia*. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, 2018, p. 17-58.

189 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Histórias de uma historiadora*. [Entrevista concedida a]

Tratando-se da Universidade Federal de Minas Gerais, a instituição foi transformada no eixo principal da produção de Maria Efigênia no final da década de 1990 e nos anos 2000. O trabalho *Cidade, Política e Universidade: Tancredo Neves - o regime parlamentar e a realidade brasileira*, publicado em 1997, procurou resgatar o papel da UFMG como fórum político da cidade de Belo Horizonte, no entorno do período de instauração do regime autoritário-militar, tomando nota das aulas de abertura e encerramento dos cursos que, segundo a autora, eram acontecimentos marcantes na vida cultural da cidade. O texto atendia também à tarefa de tornar público o documento tido como “praticamente inexplorado” de Tancredo Neves.¹⁹⁰

Encerrando sua carreira, a historiadora se voltou para o estudo e a escrita da história da instituição. Aceitando a incumbência de ocupar esse lugar, reuniu um grupo de estudantes bolsistas para a elaboração do livro *Universidade Federal de Minas Gerais: Memória de Reitores (1961-1990)*, cuja edição final foi publicada em 1998, em co-organização com a professora e historiadora Lucília de Almeida Neves.¹⁹¹ O livro reflete a experiência de Maria Efigênia durante seu período de trabalho na reitoria, como Chefe de Gabinete do reitor Cid Veloso (1986-1990) e a experiência de Lucília Neves com a área de História Oral.¹⁹² A mobilização do recurso da história oral como método

Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

190 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Cidade, Política e Universidade: Tancredo Neves - o regime parlamentar e a realidade brasileira*. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 18, p. 171-188, set. 1997. Essa prática retoma a ideia de uma história evidenciada pela neutralidade do narrador e atestada pela qualidade dos documentos apresentados, fazendo do trabalho da história um trabalho também de coleta.

191 O livro nasceu dos trabalhos realizados no “Projeto UFMG: Memória e História”, sob a coordenação da professora Maria Efigênia Lage de Resende. Anteriormente a esse volume, foi publicado o livro “Universidade Federal de Minas Gerais: Projeto Intelectual e Político”, de Fernando Correia Dias.

192 A equipe executora do projeto foi composta por: Maria Efigênia Lage de Resende (coordenadora), Lucília de Almeida Neves Delgado (subcoordenadora), pelos professores Otávio Soares Dulci e Maria do Carmo Lacerda de Peixoto. Contou ainda com os pesquisadores: Eustáquia Salvadora de Sousa, Leila Mirtes Santos Magalhães Pinto, Márcio Quintão Moreno, Marcos Vinicius Bortolus, Maria Carmen Couto Ribeiro, Rita de Cássia Marques, Sandra Loureiro de Freitas Reis. Pelos pesquisadores colaboradores: Dêlcio Vieira Salomon, Fernando Correia Dias, Hélio Pontes e Magda Maria Bello de Almeida Neves. Além dos bolsistas de aperfeiçoamento e de Iniciação Científica: Daniel Sampaio Teixeira e Miriam Hermeto de Sá Motta, Geraldo

combinava um trabalho meticoloso de recorte das entrevistas e construção de uma narrativa teoricamente preocupada com a dimensão da construção da memória.¹⁹³ Esse estágio de sua carreira corresponde ao momento de montagem da sua memória sobre sua trajetória intelectual, incidindo continuamente sobre ela. O livro traz, basicamente, os depoimentos dos reitores desde Orlando Magalhães Carvalho (1961-1964) até a gestão de Cid Veloso (1986-1990). Em sua segunda parte, temas gerais conduzem uma narrativa sobre os projetos universitários, suas relações institucionais e o drama da intervenção militar, durante a Ditadura (chamada por ela de regime autoritário-militar).

A hesitação em posicionar-se politicamente diante de temas sensíveis e polêmicos converteu-se, nessa obra, em uma postura historiadora de avaliação crítica do regime autoritário. Para isso, a narrativa historiográfica transformou-se em um espécie de escudo científico para legitimar a visão expressa nos depoimentos, de uma luta cotidiana contra o autoritarismo e a resistência, referindo-se ao período militar como anos de arbítrio e violência.¹⁹⁴ Não deixou de reforçar que “questões de ordem técnica, teórica e ética foram, porém, observadas com rigor. Tratando-se de depoimentos transcritos e editorados, a preocupação com a correção de dados, nomes, fatos, acontecimentos, foi sua constante”.¹⁹⁵ Ao que tudo indica, seu tempo de atuação na reitoria dez anos antes (1986-1990) foi determinante para a formulação de uma nova postura de engajamento político, ainda que mantivesse um

Sant’Anna de Albuquerque, Kelly Cristina B. Viana, Leandro Pena Catão e Marcus Marciano Gonçalves da Silveira.

193 Tomando como referência fundamental a obra “Memória Coletiva”, de Maurice Halbwachs, na introdução assinada por Maria Efigênia, ela anota que: “percebe-se, nos matizes da trama dos depoimentos, a pluralidade que individualiza e recorta a memória comunitária e a unidade que se revela nas temáticas, socializando as preocupações que compõem o tecido comum, fundamento da memória de um grupo (...). Nessa construção não há como reduzir o individual ao coletivo, cada depoimento é único. Mas, simultaneamente, o único é também uma trama coletiva, memória de um grupo”. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; NEVES, Lucília de Almeida (Orgs.). *Universidade Federal de Minas Gerais: Memória de reitores (1961-1990)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 435p.

194 *Ibidem*, p. 15.

195 *Ibidem*, p. 17. A autora fez questão de registrar que “Os testemunhos que se publicam são, portanto, fontes históricas produzidas a partir de entrevistas orais, com o apoio teórico, técnico e metodológico de historiadores”. In: *ibidem*, p. 18.

conservado tom austero e falas curtas no trato dessas questões.¹⁹⁶

Além desses, outros dois livros foram publicados no ano de 2005. Ambos encomendados pelas respectivas fundações. Um sobre a história da Fundação Mendes Pimentel (1929–2004), na ocasião de seus 75 anos de existência, e outro sobre a história da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUN-DEP), quando ela completou 30 anos. O tom de homenagem foi combinado a uma narrativa propriamente historiográfica situando as fundações às condições histórico-sociais de sua criação, consolidação e desenvolvimento.

A cada novo livro se formava também uma equipe de professores e alunos(as) socializados(as) nos métodos e nas práticas de pesquisa e escrita da historiadora. Nessas circunstâncias, a autora teceu círculos de transmissão de sua experiência e de formação de novos(as) pesquisadores(as). Alguns desses estudantes, como Miriam Hermeto de Sá Motta e Rita de Cássia Marques, tornaram-se professoras da universidade. Vale lembrar também daquelas(es) outros(as) estudantes e orientandos que a acompanharam desde a década de 1970 e 1980, como Carla Maria Junho Anastasia, Carlos Magno Guimarães, Regina Helena Alves da Silva, dentre outros(as).

O conjunto de livros sobre a História de Minas Gerais, editados e publicados pela Companhia do Tempo e Autêntica, contou com a coordenação geral de Maria Efigênia e do professor Luiz Carlos Villalta, em sua co-organização.¹⁹⁷ Os livros divididos em duas séries (*As Minas Setecentistas*, publicado em

196 Em toda a sua obra pesquisada, podemos encontrar apenas 01 texto de posicionamento político explícito. Publicado em julho de 1988, durante seu mandato na reitoria, o texto *Autonomia, hora da retomada* realiza uma clara crítica aos atos de exceção do regime militar, denunciando o peso da repressão e do excessivo controle burocrático exercidos nas universidades. O texto convoca, em seguida, a articulação das universidades para que se recupere a autonomia na gestão dos recursos financeiros da universidade. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Autonomia, hora da retomada. Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 7, 70–72, jul. 1988.

197 Os textos de autoria da historiadora foram: “Escrever a História de Minas Gerais” (a mesma versão do texto foi publicada nos volumes 1 e 2 de “*As Minas Setecentistas*”, de 2007). Outra versão com o mesmo título foi publicada nos dois volumes de “*A província de Minas*”, em 2014, alterando a introdução em referência ao período trabalhado na obra, mas mantendo a conclusão da apresentação apresentada em 2007 (“*Espera-se, pois que esta obra se torne não só instrumento de trabalho para estudantes e profissionais em todas as áreas em que o conhecimento histórico é base e referência, mas também atenda à demanda de um público mais amplo de leitores interessados em um conhecimento histórico atualizado e elaborado segundo padrões historiográficos do presente. A esses leitores, reitera-se a certeza da existência, em todas as sociedades, de uma paixão pela sua própria história, ou seja, pelo conhecimento e inteligibilidade de seu passado. É preciso*

novembro de 2007, e *A Província de Minas* – publicado em março de 2014), cada uma com 2 volumes, pretendeu oferecer ao público especializado em história e ao grande público um “conhecimento histórico atualizado e elaborado segundo padrões historiográficos do presente”, como traz a apresentação da obra, “Escrever a História de Minas Gerais”, assinado pela historiadora. Esse projeto editorial robusto, ao longo desses 7 anos, reuniu por volta de 77 autores(as) formados na área das Ciências Sociais e da História.

Sem deixar de lado o foco de sua análise no deslocamento do centro do poder político, no texto *Itinerários e interditos na territorialização das Geraes*, a autora acompanhou a constituição geográfica do território que viria a ser Minas Gerais, apontando a mineração como a grande responsável pela territorialização desses espaços e a expansão do domínio da Coroa Portuguesa nessa região. Essas marcas da territorialização, em sua narrativa, singularizam a capitania de Minas Gerais no contexto colonial. Nas vicissitudes das tentativas de controle do território e interdição de seus acessos pela Coroa Portuguesa, ela concluiu que, na complexidade do funcionamento do sistema colonial, convivem “a teoria, as leis, as normas e as circunstâncias”.¹⁹⁸ Desse modo, ela operou de modo diferente daquele aplicado na análise das fontes que constituíram sua tese de livre docência. Mobilizando mais as fontes para sustentar seus argumentos, conduziu uma interpretação sobre a territorialização de Minas sem se perder na excessiva descrição das fontes, fornecendo, assim, as marcas de uma interpretação histórica que fosse além da descrição das fontes históricas mobilizadas.

reconhecer, por fim, que com esta obra esperamos contribuir para a construção de uma nova memória de Minas Gerais em sua inserção no contexto político, econômico, social e cultural brasileiro”). RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *As Minas Setecentistas*, 1. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2007; RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *As Minas Setecentistas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2007; RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *A Província de Minas*, 1. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2013; RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *A Província de Minas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2013. Todos os livros pertencem à coleção História de Minas Gerais, coordenada por Maria Efigênia Lage de Resende. Além desses textos, a autora publicou duas “Introduções às duas primeiras partes do v. 1 de *As Minas Setecentistas*”, e o texto “Itinerários e interditos na territorialização das Geraes”.

198 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Itinerários e interditos na territorialização das Geraes. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *As Minas Setecentistas*, 1., p. 25-51.

Nesse momento, já aposentada, vemos ainda o fôlego do seu empenho em ascender aos considerados “padrões historiográficos do presente”, transformando o trabalho de extroversão dos artigos científicos em uma maneira de transpor as fronteiras, desta vez da comunidade acadêmica. O desejo expresso no último parágrafo de apresentação da obra, “esperamos contribuir para a construção de uma nova memória de Minas Gerais em sua inserção no contexto político, econômico, social e cultural brasileiro”, remontava, mais uma vez, o projeto historiográfico de Maria Efigênia de entender a História do Brasil pelas lentes da historiografia de Minas Gerais.¹⁹⁹

Diferentemente de outros livros e obras da historiadora, essa produção sobre a história da universidade e a coleção co-organizada sobre a História de Minas Gerais são as mais lembradas e recuperadas na memória compartilhada pelas pessoas com quem tivemos contato durante a pesquisa e nos exercícios de recepção de sua obra que fui realizando ao longo deste trabalho. O trabalho memorialístico sobre a instituição tem sido responsável pela preservação de sua figura no imaginário ainda vivo da comunidade universitária, de forma mais abrangente. Esse aspecto nos leva a retomar o argumento de que, como vimos no primeiro capítulo, seu lugar como historiadora dependeu amplamente de sua narrativa sobre a história da instituição, deliberadamente costurada à história de sua trajetória, fazendo coincidir sua memória individual aos traços que organizam a memória de um grupo.²⁰⁰ Retomando a ideia de memória, entendemos que “todo projeto de memória histórica é um projeto de algo novo que de alguma forma se constrói”.²⁰¹ A partir de um conjunto de

199 A última edição da coleção que trataria da história de Minas Gerais durante o período republicano não foi publicada e continua sendo lembrada pela professora como uma obra que espera ver publicada.

200 Segundo Halbwachs, “É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída”. In: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Ed. dos Tribunais, 1990, p. 34.

201 PRECIADO, Paul B. Teoria Queer e História. In: Entrevista de Paul B. Preciado à *Revista de la Universidad de México*, publicada em março de 2019. Disponível em: <<https://www.revista-de-launiversidad.mx/articles/35cc19c1-a73d-4531-947c-00243cc2d608/entrevista-con-paul-b-preciado>>. (Tradução de Luiz Morando).

estratégias como essas, a memória e a identidade estão indissoluvelmente ligadas.²⁰²

Certo apagamento de Minas Gerais, especialmente no campo científico-intelectual, não está fora das relações mais amplas, que tornou “nacional” as historiografias produzidas em São Paulo e Rio de Janeiro, em detrimento às demais. Essa mesma estratégia de considerar somente pesquisas produzidas dentro de Programas de Pós-Graduação em História representou um tipo de eleição determinante no campo disciplinar. A formação da memória em torno desses sujeitos confirma a tese de que a consagração de determinado(a) intelectual depende não apenas da recepção de sua produção pelo público, mas, principalmente, dos desdobramentos do campo ao qual pertence.²⁰³

Ironicamente, Iglésias afirmou, em sua entrevista concedida para Maria Efigênia, uma frase que ela mesma repetiu em outras ocasiões, que traduz uma crítica à “diáspora” de intelectuais mineiros que migraram para outros centros de produção acadêmica: “Mineiro que fica em Minas é porque tem defeito de fabricação. Não é exportável”.²⁰⁴ Ela mesma talvez tivesse consciência da irônica assertividade desse bordão.

As formas do reconhecimento na historiografia

Outro momento importante de reconhecimento de Maria Efigênia fora do departamento de História se deu com a publicação do estudo crítico, em formato de livro, de *Geografia histórica da capitania de Minas Gerais*, de José Joaquim da Rocha, em 1995.²⁰⁵ O trabalho de transcrição e publicação de

202 CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

203 FARIA FILHO, L. M. de. *Edição e sociabilidades intelectuais*. A edição das obras completas de Rui Barbosa. Belo Horizonte: Autêntica/Editora da UFMG, 2017.

204 A frase original foi pronunciada por Jacques do Prado Brandão. Citada no livro: WERNECK, Humberto. *O desatino da rapazida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Referenciada em: RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglésias: vida e obra. In: Presença de Francisco Iglésias..., *Op. cit.*, p. 284.

205 ROCHA, José Joaquim da. *Geografia histórica da Capitania de Minas Gerais*. Descrição geográfica, topográfica, histórica e política da Capitania de Minas Gerais. Memória histórica da Capitania de Minas Gerais, 1995 [Edição Crítica, Maria Efigênia Lage de Resende. p. 1-67]. José Joaquim da Rocha, perito de selva, cartógrafo prático e memorialista, veio de Portugal para o Brasil entre 1763 e 1768, aqui permanecendo até a sua morte, ocorrida em 1804. Sua obra cartográfica e de memorialística histórica construiu um balanço da situação das Minas, na década de 80 do século XVIII.

fontes primárias abriu um caminho de reconhecimento em outros departamentos que se dedicavam a compreender a importância da cartografia histórica. A edição crítica da obra não fugiu das preocupações que a acompanham durante sua carreira. Conforme anotou: “Pela via dos textos de José Joaquim Rocha, revelam-se aspectos da tessitura das relações de poder na Capitania e da difusão de informação, lançando luz sobre o cenário da Inconfidência”.²⁰⁶ A edição foi preparada para a Coleção Mineiriana, da Fundação João Pinheiro-MG.²⁰⁷ O projeto historiográfico de extroversão de fontes e documentos históricos que julgava fundamentais para a construção da história se consolidava nessa prática de edição. O convite vindo da Universidade de São Paulo para a organização de novos trabalhos, e mesmo o trânsito de orientandos entre as instituições, em torno das fontes e história de Minas, significou para a professora mais um momento importante de projeção de sua carreira.²⁰⁸

A consagração do seu nome como historiadora de Minas no âmbito da memória disciplinar foi fortemente associada aos volumes de História de Minas Gerais, organizados ao lado do professor Luiz Carlos Villalta. A coleção foi indicada ao prêmio Jabuti e recebeu a premiação conferida pela Câmara Brasileira do Livro, na categoria de Não-ficção, na área de Ciências Humanas, em 2008. Toda a sua obra foi se constituindo como um esforço de configurar um espaço de atuação que lhe conferisse o lugar de pesquisadora, como forma de instituir as bases de sua legitimidade intelectual, em um campo disciplinar em transição. De certa maneira, esse e outros trabalhos históricos efetuou aquilo que Michel Foucault denominou de uma ruptura capaz de instaurar

206 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. A disputa pela história. Traços inscritos na memorialística histórica mineira dos finais do setecentismo *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 20, p. 60-77, Mar. 1999, p. 75.

207 A Fundação João Pinheiro tem sido responsável, desde 1993, pela execução do Programa de Pesquisa Histórica e Edição Coleção Mineiriana, que conta, atualmente, com 44 obras editadas, todas referenciais e de grande relevância para o conhecimento sobre Minas Gerais nos séculos XVIII, XIX e XX. O projeto editorial da Coleção Mineiriana formou um círculo de sociabilidade intelectual que reuniu professores como: Christopher Hill, James Wells, Myriam Ávila, Laura de Mello e Souza, Caio César Boschi, a própria Maria Efigênia, dentre outros(as).

208 Por sugestão de Laura de Mello e Souza, o professor Luiz Carlos Villalta estabeleceu redes de contato com Maria Efigênia. Ambos se tornaram parceiros de trabalho até sua aposentadoria na universidade. Após se tornar professor da UFMG, Luiz Carlos Villalta também foi um dos maiores responsáveis por levar adiante o processo de titulação emérita, defendendo o nome de Maria Efigênia junto ao Conselho Universitário.

um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular, como autora.²⁰⁹ Isso é, um modo de existir, de circular e de participar do funcionamento de alguns discursos no interior de uma comunidade profissional.

Os signos de sua consagração foram materializados em outra prática imersa em rituais e suas performances: as medalhas. Em agosto de 2020, recebeu a Medalha da Cultura Gustavo Capanema, conferida pela prefeitura Municipal de Onça do Pitangui.²¹⁰ Sete anos depois, em outubro de 2007, recebeu a Medalha Santos Dumont, nível ouro, conferida pelo Governo de Minas Gerais, pela contribuição ao desenvolvimento econômico e social do estado. Em novembro de 2010, foi laureada com a Comenda Teófilo Ottoni, conferida também pelo governo do estado, pela contribuição ao desenvolvimento político, cultural, econômico e social das regiões do Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Norte-Nordeste.

A trajetória de Maria Efigênia se aproxima de outras próximas à sua geração, significativa no que tange à preocupação insistente com os arquivos, as bibliotecas, o trato e guarda daqueles considerados “documentos históricos”, mas também uma preocupação voltada para a produção do conhecimento histórico que se traduzia em orientações mais propriamente metodológicas (como ir aos documentos, o que perguntar às fontes, como organizar o material de pesquisa, como conferir-lhe sentido dentro de uma narrativa historiográfica etc), além de detida discussão e extroversão de suas fontes. Sua trajetória colecionou investimentos já bem conhecidos, contudo pouco explorados, em torno da demarcação disciplinar da História frente às outras disciplinas das chamadas “humanidades”. Notadamente, percebeu-se as tentativas sucessivas de atribuir um estatuto próprio à História, frente às ciências sociais e à ciência política. As fronteiras construídas na reflexão e, muitas vezes, borradas na prática tentaram atribuir uma lógica particular ao campo do saber ao qual Maria Efigênia se vinculou. Correntemente caracterizada pela atenção às evidências, sustentação do “fato histórico”, trabalho e problematização das fontes, empenhadas em uma narrativa propriamente historiográfica.

209 FOUCAULT, M. O que é um autor?. *Op. cit.*, p. 274.

210 Conforme a descrição da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, a medalha tem o objetivo de agraciar “todos aqueles que, de maneira excepcional, tenham contribuído para o prestígio e a projeção da terra mineira”, a fim de marcar o centenário de nascimento de Gustavo Capanema e os 70 anos de criação da Secretaria de Estado da Educação. O Decreto 41.141, que instituiu a Medalha Comemorativa do Centenário de Nascimento de Gustavo Capanema, é de 27 de junho de 2000.

Todo esse investimento nos faz pensar em um momento de transição e de formação das performances que tornou central a prática da pesquisa como exercício fundante de uma imagem historiadora a ser alcançada. A despeito de todos os esforços, atividades e modos de trabalho, a cena disponível para o reconhecimento do espaço de atuação na segunda metade do século XX passou a contar com a produção da pesquisa. Dito de outro modo, ser historiador(a) significava fazer pesquisa histórica empírica, crítica documental às fontes e trabalho nos arquivos, mobilizando um certo número de práticas, de virtudes epistêmicas e disposições simbólicas. Uma concepção que se deslocou para dentro do curso de Pós-Graduação que, ao aglutinar a prática da pesquisa na universidade, sobrepondo-se aos demais modelos, passou a conferir legitimidade e interdição aos modelos historiográficos disponíveis naquele momento.

Não à toa, quase duas décadas após sua aposentadoria formal na universidade, ela destacou as três obras que considera mais importantes em sua trajetória: a tese de livre-docência *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais; o novo PRM (1889-1906)* que, em sua avaliação, teria sido um marco de material sobre a política mineira, publicado em 1982; o livro *Universidade Federal de Minas Gerais, Memória de Reitores (1961-1990)*, escrito em co-autoria com Lucília de Almeida Neves e publicado em 1998; e o livro *Geografia histórica da Capitania de Minas Gerais*, publicado em 1995, no qual a professora trabalhou três textos de Joaquim José da Rocha, escritos em momentos diferentes junto com a apresentação de mapas cartográficos inéditos, constituindo-se como um livro técnico de recomposição de manuscritos da década de 1930.²¹¹

Nessas obras, podemos ver sintetizadas, de diferentes maneiras, o conjunto de seu interesse historiográfico: o funcionamento do poder na história política de Minas Gerais; a memória da instituição e o interesse pela administração acadêmica; o esforço documental envolvido na organização e extroversão de fontes; a preparação e abertura de caminhos para novas pesquisas. Aqui se veem apresentados não só 3 livros. As três obras examinadas representam formas de inserção na historiografia acadêmica universitária e no campo disciplinar que funcionaram em sua trajetória como passaportes das múltiplas fronteiras que precisou transpor.

211 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

Longe de serem suficientes para compor uma identidade historiadora acabada, essencialista ou fabricada, o que podemos ensinar por meio desses textos é vislumbrar suas intenções mais imediatas e aquelas formas menos evidentes de posicionar um(a) autor(a) e sua obra, como parte de uma experiência de formação e de atuação. Uma vez postos na cena da análise, lançam luz sobre as personas acadêmicas que se constroem a partir determinadas performances que se dão, muitas vezes, por procedimentos, valores e atitudes. Através de Francisco Iglésias, Maria Efigênia, já no final da sua própria carreira na Universidade Federal de Minas Gerais, construiu uma ideia do historiador tanto por seus trabalhos historiográficos quanto por suas virtudes pessoais. É a forma de “ser historiador(a)” e não somente as práticas cotidianas de produção da história que constituiu o foco da sua narrativa. Esses projetos empenhados por ela, ainda que fossem, em muitos momentos, ostensivamente reivindicados dentro da ideia de “carreira acadêmica”, não estavam determinados, tampouco se localizavam fora do jogo tenso entre as escolhas, o contexto e suas circunstâncias, como procuramos demonstrar. De outros modos, as performances corporais, memoriais e políticas se associam aos lugares sociais onde se configuram, inventando e recusando tradições. Entre os combates pela historiografia universitária, no interior de suas políticas de reconhecimento e de inscrição na memória, o que contar como história de si? Quais lutas pelo passado estão envolvidas nas práticas simbólicas que fundam sua autoridade como historiadora? De que outras formas seus modos de ser historiadora se inscrevem para si e para os outros?

Capítulo 3: (Auto)imagens da historiadora



Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em um momento de perigo (...). Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela.¹

Eu achei umas coisas que dão para fazer uma narrativa.²

1 BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História [1940]. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 3. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 224.

2 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

Neste capítulo, os modos de edição, reedição, transmissão da experiência e de constituição de suas (auto)imagens conduzirão nossa reflexão, aprofundando a análise de suas performances corporais, memoriais e políticas. Concebemos a problematização da memória de Maria Efigênia, de seus pares e “próximos” como recurso crítico. Ao pensar nos modos de edição da sua experiência ao longo do tempo, são as memórias e suas figurações no imaginário pessoal e coletivo que nos interessam. A partir de uma cartografia sobre os modos de inscrição de sua autoimagem historiadora, tomamos como guia, fonte e objeto, seu memorial acadêmico defendido em 1991, pensando ainda as formas de construção de uma cultura de memória acadêmica, os ritos institucionais, a cultura historiográfica, as lutas pelo passado empreendidas nos projetos de memória da historiadora e os modos de vinculação de sua memória à memória da instituição. Também utilizamos as entrevistas fornecidas por ela no ano de 2019, interrompidas pelo início da Pandemia do Coronavírus, e aquelas fornecidas por colegas e ex-alunos(as) da professora. Para Maria Efigênia e seus próximos, o que conta como história de si?

Edições da experiência nas (des)montagens das imagens

Ninguém poderia imaginar que a caçula de seis irmãos, filha de um pai marceneiro e de uma dona de casa, chegasse aonde chegou. Maria Efigênia Lage nasceu em Guanhães e veio para Belo Horizonte aos 2 anos de idade. Estudou em escola pública, onde teve os primeiros contatos com a leitura, sua grande paixão. Aos 7 anos, já tinha lido toda a obra dos Irmãos Grimm, que a marcou profundamente. É professora emérita e titular da UFMG e pós-doutora. Foi a responsável pela preservação de arquivos do SNI. Publicou mais de 14 livros, ganhou vários prêmios, entre eles o Jabuti em 2008, depois de já ter se aposentado. Aos 80 anos, diz que não consegue ficar parada e ainda tem um livro pronto para ser lançado.³

De um modo bastante peculiar, a vida de Maria Efigênia foi representada em um importante jornal mineiro, de circulação nacional. O jornal *Estado de Minas*, através da atuação da jornalista Isabela Teixeira da Costa, levou a

3 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

público, no dia 11 de fevereiro de 2018, um perfil da professora aposentada no auge dos seus 80 anos de idade.⁴

Ali ela apareceu apresentada ao público como raramente foi ao longo de sua vida. A origem social de sua família e os dados lidos como “biográficos” raramente fizeram parte daquilo que anunciou como relato de si, em toda a sua produção. Essa imagem construída para a historiadora, na ocasião da entrevista, abre caminhos instigantes para nos interrogarmos sobre os modos de edição de sua experiência ao longo do tempo, tomando como ponto de partida as memórias e suas figurações no imaginário pessoal e coletivo.⁵

Quando Maria Efigênia escreveu seu memorial acadêmico em 1991; quando ela aceitou ter sua entrevista publicada em um jornal, em 2018; ou mesmo quando ela se dispôs a realizar um trabalho de história temática de vida, como aquela que fizemos em um conjunto de entrevistas com a professora, em 2019, novas condições de possibilidade davam sustentação a essas diferentes aparições. Nesse caso, podemos concordar com Judith Butler, para quem nem todo relato sobre si mesmo é possível na medida em que “ele depende de um quadro normativo que visa possibilitar as condições do reconhecimento”.⁶ Esse conjunto turvo de regras, mais ou menos anônimas, é percebido exatamente na crítica do relato e da narrativa, que são construídos a partir desses ordenamentos ou tendo-os no horizonte. Tal como acontece durante a escrita de um memorial de característica acadêmica, no momento de uma entrevista jornalística ou na presença de historiadores interessados na construção de uma trajetória temática de vida. As

4 A relação de amizade entre a jornalista e a professora me foi relatada pela autora da matéria, através de troca de mensagens, via email. Isabela Costa acompanhava Maria Efigênia através de outra amiga em comum até o momento em que decidiu realizar e publicar a matéria, com grande interesse em torná-la conhecida para um público mais amplo.

5 A ideia de “figuração” define ao mesmo um ato de figurar e de representar algo ou alguém. Figuração também é utilizado para se referir ao que “compõe a cena”. As figuras modelam determinados “tipos ideais”, por meio dos quais as pessoas se orientam ou a partir do que outros modelos são recusados. São os projetos em torno de determinados atributos, qualidades, práticas e modos de “ser” historiador(a) e “fazer” a história que permitem o surgimento dessas figurações, e podem nos informar sobre o que se considera *histórico* dentro de uma determinada época, lugar e experiência específicas. Para um debate mais amplo sobre isso, consultar: RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

6 BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 44.

(auto)imagens que derivam disso, por sua vez, nem sempre são conscientes ou dispõem plenamente dos modelos de referências que estão disponíveis para a sua construção, o que torna ainda mais fortuito compreender de que modo cada peça armou seu próprio jogo.

No primeiro caso, nenhuma referência mais explícita apareceu em seu memorial sobre suas origens familiares, bem como nenhuma experiência que tornasse mais claros os marcadores de gênero, de pertencimento socioeconômico e de classe, ou ainda outro tema que não se vinculasse diretamente à sua formação e atuação acadêmica. Pela natureza do próprio documento, o silenciamento sobre suas origens familiares, sobre suas relações sociais e afetivas, seus círculos de sociabilidade, ou o que era visto por ela como pertencente ao âmbito da vida privada, aparecem prefigurando uma forma de reconhecimento que visa forjar uma dimensão “profissional” para a sua trajetória, ao apartar o familiar, o cotidiano e o íntimo de seus relatos.

Contudo, esse modo de narrar a si mesma se transformou após sua aposentadoria. Exatamente porque só é possível narrar uma vida de modo parcial e temporário⁷, que as contingências da memória fornecem apenas uma imagem espectral, mais ou menos intencional, de uma historiadora que tentou se deixar por escrito. Foi assim que, durante as entrevistas realizadas, em 2019, ela nos apresentou uma fotografia:

Figura 04 - Fotografia de Arthur Costa Lage e seus filhos.
Arquivo Pessoal.



7 *Ibidem*, p. 81.

Uma imagem que desmonta as narrativas públicas construídas sobre a “historiadora profissional”. Nela, Maria Efigênia é uma pequena criança no colo do seu pai, Arthur Lage, ao lado de seus irmãos. Outra imagem nos foi apresentada:

Figura 05 – Fotografia da família de Maria Efigênia.
Arquivo Pessoal.



Essas foram as primeiras e as únicas fotos que acessamos do seu passado familiar. Na segunda imagem, a irmã de Maria Efigênia, Natalina, aparece com sua mãe, sua tia e suas primas, ao lado de uma outra pessoa, Vanja, que, a julgar pela disposição afastada, parece não pertencer à família. Ainda assim, ela aparece na imagem sem nenhum braço que se lhe estenda, tal como ocorre com as demais, e sem nenhum olhar que a conecte às pessoas presentes na cena. Segundo a família, Vanja era afilhada de Antônio, veio de Guanhães e viveu com ela até falecer. Esse vão é o mesmo que nos leva a interrogar sobre outro aspecto que foi se constituindo em segundo plano durante as entrevistas: a transformação dos pertencimentos de classe e os modos de ascensão econômica galgados ao longo de sua trajetória, entremeados por um passado imerso em tensões familiares, no contexto do pós-abolição, no alvorecer da República. Outros sinais comparecem na cena. Sua mãe, dona Delfina, aparece em primeiro plano e, sofisticadamente vestida, sorri. Diante das mulheres que lhe antecederam e de suas primas, Maria Efigênia olhou fixamente para a fotografia ao nos apresentá-la. Tão observadora da cena quanto nós, chamou atenção para os detalhes da imagem. Nesse gesto íntimo, ela se apresentou como mais uma entre as demais, perscrutando a própria memória familiar.

As imagens produzem um efeito formidável não somente por poderem ser vistas, mas por deixarem-se ver. Dentro de determinadas molduras, temos não só a intenção de quem se exhibe, mas a participação ativa do espectador que constrói, a partir do que observa, sua própria narrativa. Ao tomarmos as (auto)imagens construídas da historiadora, desejamos problematizar, finalmente, o conjunto dessas representações que envolveram sua trajetória.

Voltando à entrevista de 2018 para o jornal *Estado de Minas*, vemos que, ao lado dessa imagem narrativa que a interlocução desenhou, outro elemento deu lastro à identidade empenhada pela professora na tarefa de dizer-se historiadora: uma fotografia em destaque no alto da reportagem que a trazia de pé, feição circunspecta, posicionada à frente de sua estante de livros (com destaque para as suas próprias produções), cabelos curtos, óculos de grau, blazer, calça social, postura ereta e, em suas mãos, cuidadosamente exibido o livro “*Geografia histórica da Capitania de Minas Gerais*”, publicado em 1995.

Figura 06 – Fotografia da entrevista de Maria Efigênia Lage de Resende para o jornal *Estado de Minas*. 2018.⁸



A fotografia, assinada por Beto Novaes, capturou sua imagem de baixo para cima, ampliando a centralidade dos livros e a projeção de Maria Efigênia como quem deixa transparecer, no fundo da composição ilustrada pelos livros, o resultado de uma vida. Seu olhar mergulhado em sobriedade parece não deixar dúvidas de que ali há uma trajetória robusta e cheia de histórias.

O olhar para o rosto de uma pessoa é a maneira mais rápida de perceber não o que “alguém é”, mas como desejou ser representada pelos espectadores.⁹ O corpo, a aparência e mesmo as vestimentas, como afirma Laura Cai-

8 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

9 De modo semelhante, a produção das imagens serve ao efeito da própria narrativa. Tal como propuseram Bruner e Weisser: “A forma de uma vida é função tanto das convenções de gênero

xeta, dizem muito sobre a trajetória e os regimes de verdade que constituem as cenas de reconhecimento na historiografia.¹⁰ Remetendo ao diálogo com Mary Beard, podemos pensar como essas imagens apontam para o caráter masculinizante e androcêntrico das estéticas e performances corporais que, segundo ela, “cumprem a função de fazer com que as mulheres pareçam mais adequadas ao papel do poder”.¹¹ A aparência formal, exibindo um semblante austero, indica as performances corporais escolhidas para atribuir sentidos específicos à sua imagem.

Mais de um ano depois, em setembro de 2019, outra fotografia reencenou a imagem da historiadora que recuperou como conjunto de sua obra o mesmo livro, ao lado de outras produções, em uma entrevista repleta de respostas ponderadas, silêncios marcantes e momentos descontraídos.

e estilos a que se submete a narração dessa vida, quanto, por assim dizer, daquilo que acontece no seu decorrer. Os pontos decisivos de uma vida não são provocados por fatos, mas por revisões na história que se usa para falar da própria vida e de si mesmo. (...) Assim, isso me leva a propor que, num certo sentido, as vidas são textos: textos sujeitos a revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. (Bruner; Weisser, 1995, p. 142). BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade* São Paulo: Ática, 1995.

10 CAIXETA, Laura Jamal. *Haverá forças mais construtivas do que o pensamento e a imaginação?* Um debate sobre identidades em Alice Canabrava. Programa de pós-graduação em História (Dissertação), Fafich/UFMG, 2021.

11 *Ibidem*, p. 4. De modo geral, lugares de poder que são reservados, dentro de uma cultura androcêntrica, aos homens. Não é por acaso que a autora identifica no aparente caráter masculino das vestimentas (blazer e calça social), ou em determinadas posturas andróginas, maneiras de se impor e se fazer ouvir. Concordamos com a autora que, nesse caso, não se trata de chegar a conclusões sobre as escolhas vestuárias de Maria Efigênia, mas, como ela mesma diz “provocar uma reflexão sobre as *performances* corporais dos historiadores, sobre as cenas de reconhecimento que prescrevem certas *performances* relacionadas aos gêneros na conformação das identidades historiadoras” (*ibidem*, p. 5). Cf. a discussão em Mary Beard. BEARD, Mary. *Mulheres e poder: um manifesto*. Tradução de Celina Portocarrero. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

Figura 07 – Fotografia de Maria Efigênia Lage de Resende, em sua casa, durante a primeira de um conjunto de entrevistas realizadas por Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Ao lado, a fotografia de algumas produções bibliográficas organizadas e datadas por Maria Efigênia Lage de Resende. Arquivo Pessoal. 09/09/2019.



De modo peculiar, Miriam Hermeto com seu celular capturou outro momento dessa mesma pessoa, produzindo um novo enquadramento de Maria Efigênia. Circunstância em que se permite entrever um leve sorriso esboçando uma reação de atenção plena e entusiasmo ao rememorar. Não sem ter ao lado as fontes de sua narrativa, cuidadosamente organizadas, datadas, separadas e dispostas diante de nós.

Assim, Maria Efigênia se pôs, mais uma vez e de outra forma, a contar sua história. A transmissão da experiência depende de formas narrativas, como apontou Walter Benjamin¹², e foi diante dessa matéria comunicável que se estabeleceu o trabalho de memória da autora. Como, sem narrativa não há lembrança articulada daquilo que aconteceu¹³, o narrar vai se constituindo

12 A obra de Walter Benjamin continua profundamente fértil para os estudos sobre a memória e a experiência. Cf. BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza / O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119/197-22.

13 Para Jeanne Marie Gagnebin, “(...) toda filosofia de Benjamin se detém nessa rica pluralidade de sentidos que ressalta o entrelaçamento entre os acontecimentos ditos “reais” e a narração que lhes dá vida e espessura. Pois, sem narrativa, não há lembrança articulada daquilo que aconteceu.

como uma forma de intercambiar experiências.¹⁴ Percorrer esses momentos de suas recordações se anuncia para nós como uma possibilidade metodológica que visa compreender a espessura de sua narração.¹⁵

Tomando como ponto de partida o tecido de sua rememoração, fazemos cruzar duas experiências biográficas: na primeira, a do memorial, a entrevistada segue seu próprio percurso, dentro das questões que ela mesma se coloca; na segunda, a das entrevistas, são as questões formuladas pelos entrevistados que abrem caminhos para novas formas de rememoração e ressignificação do passado. O memorial escrito por Maria Efigênia, da forma como foi construído e arquivado, ou mesmo as entrevistas fornecidas na sala de sua casa, têm a intenção de fazer durar no tempo a sua experiência pessoal e suas relações com a experiência e de uma geração, recuperando seu sentido de imagem do passado.¹⁶ Importa explorar, afinal, como se dão essas (des)montagens das imagens sobre a historiadora e de que modo sua singularidade pode ser pensada em termos de experiência.¹⁷

GAGNEBIN, J. M. Diante da Fronteira, RTH, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 7–16, 2021, p. 11.

- 14 BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, p. 197–221, 1987, p. 198.
- 15 Walter Benjamin, comentando a obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*, propõe-nos pensar sobre as implicações de sua recordação: “Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu (...). Pois o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência (...). Cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas reminiscências intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido. Por isso, no final Proust transformou seus dias em noites para dedicar todas as suas horas ao trabalho, sem ser perturbado, no quarto escuro, sob uma luz artificial, no afã de não deixar escapar nenhum dos arabescos entrelaçados”. BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, p. 36–49, 1987, p. 37.
- 16 Note-se que para Henri Bergson, a duração é a condição da experiência. BERGSON, Henri. *Matière et Mémoire*. Paris: PUF, 2003.
- 17 Desejamos pensar o conceito de experiência, a partir do que propõe Joan Scott, isto é, “abordar processos de construção da identidade, insistindo na natureza discursiva da ‘experiência’ e na política de sua construção (...). Experiência, nesse enfoque, não é a origem de nossa explicação, mas sim o que queremos explicar”. SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. PUC-SP, n. 16, fev. 1998. p. 324–325. A autora chama atenção, em seu texto traduzido para a língua portuguesa, em 1998, para a invisibilidade da experiência. Ela critica o fato de que o lugar do historiador, quem ele é, como é definido em relação aos outros

Vale dizer, contudo, que a mesma crença na imagem como fonte promissora para nossas reflexões é a que nos devolve à crítica dela mesma como um caminho de compreensão. Aceitar o que o memorial ou as entrevistas registraram não é o mesmo que compreendê-los. Isso porque, “toda capacidade de compreensão está enraizada na capacidade de dizer não”. Isto é, em não aceitar passivamente a realidade criada pela narrativa tal como as coisas aparentam ser. Ao fazer falar a aparência emudecida de um texto, ou ao colocar em movimento os registros estáticos de determinadas imagens, o que está no jogo da cena, ainda que nas coxias mal iluminadas da intimidade, é a possibilidade historiográfica não só de ver, mas de compreender o que buscamos conhecer.¹⁸

Em sua entrevista para o jornal é inequívoco o tom de uma trajetória fora da curva, com algum ar de excepcionalidade, sobretudo na forma como foram dirigidas as perguntas para a entrevistada, o que foi corroborado pelo conteúdo de suas respostas. A professora aposentada, em 2018, apareceu representada como quem fez do improvável sua melhor oferta. Algo bastante distinto de outra imagem construída na década de 1990, em que a historiadora, em pleno exercício, sustentou uma posição decidida e bem marcada sobre o que foi feito ao longo de sua carreira que, no lugar de ressaltar as marcas do improvável, apostou na mostra do seu “pioneirismo”.

e quais efeitos políticos sua história pode ter, nunca entravam em discussão. Em sua crítica, Scott recorre ainda ao conceito de “experiência”, em Edward Palmer Thompson, em que adquire o sentido de “ser social”, isto é, um equilíbrio entre influências externas, estruturais, subjetivas e psicológicas. O que muda, substancialmente, pode ser sintetizado na forma com o que o sujeito histórico passa a se pensar, agir, sentir e reagir, garantindo que sua singularidade possa ser pensada em termos de uma “experiência”.

- 18 Construído através de determinadas intenções, o testemunho para que se transforme em material para a história carece de suspeições e tratamentos críticos. Sem que o peso excessivo das versões irrefutáveis que alguns testemunhos carregam tome o lugar da cena. Sontag recorda que as fotografias são também uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos, já que, “ao decidir que aspecto deveria ter uma imagem, ao preferir uma exposição a outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas”. A ação por meio da câmera produz um efeito sobre a realidade. In: *ibidem*, p. 17. A autora norteamericana marca o modo como a fotografia participa de determinadas cerimônias (como o casamento) tanto quanto as fórmulas verbais prescritas. A fotografia cria e institui o rito, tal como as outras fórmulas discursivas.

A defesa memorial: quais as imagens envolvidas nas lutas pelo passado?

A defesa de memoriais e teses, embora seja parte dos critérios protocolares para progressão da carreira acadêmica, intervém dentro de um contexto de políticas de reconhecimento. Os ritos de instituição, nas considerações de Pierre Bourdieu, possuem funções e significados sociais.¹⁹ Por meio deles, consagram-se diferenças e estabelecem-se os limites entre os já preparados e aqueles que ainda não são. Além de separar, outro efeito essencial dos ritos manifesta-se simbolicamente no ato de *instituir* uma diferença.²⁰ Os ritos, assim, podem representar uma maneira muito eficaz de naturalizar tais limites, como se fossem, à partida, pré-determinados. Porque também são arbitrários, os ritos procedem de códigos e valores compartilhados. Isso porque, “a crença em nós [de todos], que preexiste ao ritual, é a condição para a eficácia do ritual”.²¹ Instituir, nesse caso, também tem o efeito de “consagrar, sancionar ou sacralizar um estado de coisas”.²² A partir disso, compreendemos que aquilo que é considerado ou não uma identidade e uma prática historiadora, isso é, o meio como se reconhece alguém como um(a) historiador(a), está intimamente ligado aos ritos que instituem seus modos de figuração e de aparição.²³

19 Bourdieu estabelece uma problematização teórica importante sobre a ideia de “ritos de passagem” (fenômeno social já bastante conhecido), ampliando suas características para a noção de “ritos de instituição”. BOURDIEU, Pierre. Les rites d’institution. In: _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001, p. 175-186.

20 BOURDIEU, Pierre. Les rites d’institution. In: _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001, p. 175-186, p. 175.

21 “la croyance de tous, qui préexiste au rituel, est la condition de l’efficacité du rituel”. *Ibidem*, p. 186.

22 *Ibidem*, p. 177.

23 No interior dessas formas de aparição, os ritos de instituição (como a defesa de memoriais) acabam configurando uma espécie de justificação ou de reconhecimento da existência de que ali há um(a) historiador(a). Segundo Bourdieu: “o verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside, sem dúvida, no fato de que eles conseguem fazer os consagrados acreditarem que têm justificativa para existir, que sua existência é útil para alguma coisa”. (“le véritable miracle que produisent les actes d’institution réside sans doute dans le fait qu’ils parviennent à faire croire aux individus consacrés qu’ils sont justifiés d’exister, que leur existence sert à quelque chose”). BOURDIEU, Pierre. Les rites d’institution. In: _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001, p. 186. Wilton Silva ressalta a importância de considerarmos os processos de construção social da memória envolvidos no gesto de escrita memorial. Ele conclui que, “os au-

O controle das imagens de si e sobre si marca essa trajetória de modo significativo. Não é demais destacar, outra vez, que o memorial de Maria Efigênia, até então, é o único memorial pertencente a um(a) professor(a) do Departamento de História disponível na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. O documento foi depositado em mãos. Essa é, sem dúvidas, uma marca notória dos vários vestígios de si que ela foi organizando, somado a um intenso investimento de controle da própria imagem. Por outro lado, os textos memoriais surpreendem pela produção de outras tantas imagens que fogem ao controle de quem escreve, narra ou se recorda. Maria Efigênia, quando propôs uma imagem de sua trajetória acadêmica, abriu espaços para visualização de vários outros movimentos sobre os quais nem ela mesma tivesse consciência. A escrita, constituída como experiência, está além da tentativa de controle consciente da narrativa. Essa é a potencialidade dessa forma de relato tomado como objeto de investigação.

Como prova documental da sua trajetória, dois trabalhos foram apresentados para a banca avaliadora: o seminário *Às vésperas de 37: O Novo/Velho Discurso da Ordem Conservadora* e o *Memorial Acadêmico para professora titular*. O seminário, avaliado com nota máxima pela banca, teve por objetivo elaborar uma análise do pensamento conservador das elites políticas brasileiras em sua configuração na década de 1930.²⁴ Sua tese principal versou sobre a dinâmica do conservadorismo na formulação de um novo padrão de dominação com a revolução varguista de 1930. A Igreja e a elite política ganharam destaque na análise sobre o funcionamento da ideologia e da prática histórica, buscando entender a visão histórica que sustentou o entendimento da ordem conservadora que, para a autora, definiu-se nessa conjuntura. Ao seu lado, foi apresentado também, com o mesmo valor e mesmo peso avaliativo, o memorial.

Ao longo de 165 páginas, o texto do seu memorial foi organizado por divisões temáticas (“Tempo de História”; “Formação Acadêmica”; “História e Educação”; “Orientação e Coordenação de Pesquisa”; “Administração Pú-

tores-narradores estão vinculados a relações particulares com seu tempo e seu *ethos*, o que mostra que tal tipo de documento é tanto um relato de uma trajetória como também reflexo de uma forma de institucionalização do Ensino Superior”. SILVA, Wilton. C. L. *Vitae memorabilem*: o memorial acadêmico como escrita autobiográfica entre historiadores e antropólogos. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 32, p. 41-58, maio/ago. 2022.

24 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Às vésperas de 37: O Novo/Velho Discurso da Ordem Conservadora*. Seminário. Departamento de História, Set., 1991. Disponível na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

blica”; “Laboratório de Manejo de Fontes Históricas”) acrescidas de “Introdução”, “Considerações Finais”, “Referências Bibliográficas” e “Anexos”. O texto contou ainda com largas referências a autores, documentos, anexos e obras de referência. Essa divisão, por sua vez, não foi aleatória. Devemos ressaltar que, embora corresponda aos protocolos instituídos para a elaboração de um memorial acadêmico, traduz-se também, como apontou Wilton Silva, em “afirmação de vínculos estéticos, ideológicos e intelectuais que entremeiam as escolhas, a obra e a própria figura do autor”.²⁵ Foi em meio a afirmação desses vínculos que a autora constituiu a sua identidade historiadora.²⁶

A escolha da epígrafe, retirada de um texto de Hannah Arendt²⁷, deu tom ao capítulo que abre o memorial, enfatizando ainda mais sua preocupação de pensar “esse sujeito que narra”, e a história que se constrói com o produto dessa narração. Na introdução do memorial, a autora demonstrou consciência de

25 SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigação da escrita. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 103-136. maio/ago. 2015. p. 120. Conforme o autor aponta também em outro texto: “As fontes primárias sobre a própria vida oferecem não só a dimensão das experiências pessoais de um sujeito em suas ações cotidianas, em um relato que se pretende verídico, mas também se apresentam como uma representação do indivíduo e de seus contextos que devem ser entendidos para além do contraste verdade-mentira ou exatidão-inexatidão, mas como uma tipologia dos gêneros, uma perspectiva específica, reflexo de situações de construção das representações de si e do mundo, estratégias de autorepresentação e autofiguração, afirmação de identidades e de outras dimensões que se constroem na escrita de si”. SILVA, Wilton. C. L. *Vitae memorabilem*: o memorial acadêmico..., *Op. cit.*, p. 43.

26 A ideia de identidade é compreendida aqui a partir das proposições de Stuart Hall, que a entende como construção permanente, inacabada, fragmentada, que emerge também das próprias “narrativas do eu”. Para o autor, “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. A identidade do(a) historiador(a) se situa em devir, conforme os contextos sócio-históricos, pessoais e institucionais, mediando dimensões da vida pública e privada. LIBLIK, C. S. da F. K. Trajetória de Maria Yedda Linhares: notas sobre a construção de um devir. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017, p. 117-118.

27 “Muito embora as histórias sejam resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o narrador que percebe e ‘faz’ a história”. In: ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. (A edição utilizada não foi mencionada no texto).

que estava a trabalhar a partir da memória, chamando atenção para as múltiplas temporalidades que atuam sobre seu relato.²⁸ O texto inicia-se apresentando as dificuldades envolvidas na escrita de si.²⁹ A autora escolheu, contudo, qualificar essa dificuldade: o suposto embaraço metodológico envolvido em tentar “(...) estabelecer, paralelos ao ordenamento das idéias, limites na ordem da manipulação própria da memória”.³⁰ Embora tenha comentado sobre sua contribuição à historiografia de Minas Gerais, Maria Efigênia iniciou e concluiu seu memorial falando de sua prática institucional, insistindo na discussão sobre a memória.³¹

A diferenciação operatória entre história e memória, evidentemente, não é nova. Nos espaços em que o recurso à história tem lugar, as lutas de memória não estão ausentes. Se, de um lado, percebemos os contornos de certa “memória oficial”, podemos entrever também, de forma não tão evidente, as “memórias subterrâneas”, aquelas memórias silenciadas, não autorizadas, engajadas e mesmo aquelas que se insinuam ostensivamente.³² Atentos ao regime de verdade próprio desse suporte, devemos considerar que nem tudo é possível ser dito, e aquilo que é enunciado pertence a um contexto mais amplo de enunciação.³³ Por que Maria Efigênia escreve da forma que escreve? E o que não diz, ao dizer?

28 O memorial foi encadernado em capa dura, ao estilo das monografias e trabalhos acadêmicos de conclusão. Ao todo, somam-se 165 páginas, em tamanho A4. O único memorial acadêmico localizado de professores do Departamento de História está preservado em sua versão original na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Trata-se, portanto, de uma produção memorial arquivada.

29 Essa é uma prática recorrente nesse gênero. Cf. SILVA, Wilton Carlos L. A vida, a obra, o que falta, *Op. cit.*

30 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial. Op. cit.*, p. 9

31 Como todo documento dessa natureza, os memoriais são produzidos a partir de um conjunto de intenções. Por isso mesmo uma análise que privilegie os memoriais acadêmicos deve atentar-se às condições de sua produção. Como parte de um rito institucional, esse documento busca assegurar um olhar crítico sobre quem escreve e, por isso mesmo, enseja tecer uma narrativa coerente, estabelecendo um ponto de início e outro de chegada – nem sempre factíveis. Aspectos que, em si mesmos, devem ser problematizados.

32 POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio*. Tradução de Dora Rocha Flaksman. *Estudos históricos*, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

33 FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Ainda não sendo seu objetivo dar ao memorial um formato histórico³⁴, ele assumiu esse caráter na medida em que ela o anunciou como sendo a contextualização de sua trajetória “no quadro de uma determinação que é, ao mesmo tempo, histórica e categorial e que pode dizer muito do que fiz e do por que fiz”.³⁵ O uso contínuo das ferramentas do ofício ganha aqui mais uma de suas expressões. A reflexão do texto – sua própria trajetória – compreendida dentro do que ela chama de “quadros de determinações” – seu contexto – aponta para outra prática de interpretação de si que lhe orientou. O memorial simboliza a formação do seu espaço biográfico que vai além de si.³⁶

Em “Tempo de História”, a historiadora prosseguiu apresentando como principal objetivo “destacar o sentido e o significado da Universidade pré-68 e, nela, o papel das Faculdades de Filosofia como vertentes explicativas de uma experiência geracional”, articulação entre ensino secundário e superior e entre ensino e pesquisa.³⁷ A tópica da crise do sistema universitário foi evocada como sinal de descaso dos poderes públicos. Além disso, em seu texto, podemos verificar a tentativa de historicizar o “discurso da crise”, ao longo da história da universidade, conforme argumentou:

34 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 11.

35 *Ibidem*, p. 12. Wilton Silva comenta que “uma das riquezas do material é identificar a forma como as determinações e configurações normativas do discurso acadêmico-científico se relacionam com a multiplicidade de identidade e referências que se criam no espaço entre o vivido, o lembrado e o narrado e essa complexa vinculação do vivido não só à ação, mas também à sua percepção enquanto vivência e de seus significados e múltiplas interrelações, ao lembrado e as construções reais ou imaginárias entre a lembrança, suas origens e seus desdobramentos, e o narrado enquanto compartilhamento e ocultamento, nos quais diferentes processos de subjetivação se desenvolvem”. SILVA, Wilton. C. L. *Vitae memorabilem: o memorial acadêmico...*, *Op. cit.*, p. 49.

36 Em meio a crise dos “grandes relatos”, o espaço biográfico restitui aos biografados sua singularidade nos processos sociais. Próprio ao mundo moderno-contemporâneo que ampliou o espaço das subjetividades nas produções materiais do nosso tempo (cartas, testemunhos, escritas de si, diários, memoriais etc), essas produções retomam os limites entre o público e o privado, o coletivo e o particular. Conceitos que devem ser definidos dentro das próprias condições do biografado e do estatuto que cada pessoa confere a essas instâncias em suas práticas de vida. O espaço biográfico, como ponderou Arfuch, é, ele mesmo, aberto. ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

37 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 16.

Para conferir significado a esse quadro, que não é arbitrário, há que vê-lo nas contingências de um processo de instituição e constituição do sistema universitário, cujo denominador comum é um estado de crise latente.³⁸

O quadro que ela buscou reconstituir foi o mesmo em que ela pretendeu situar a conformação de sua trajetória. Como vemos, por meio da experiência da crise, Maria Efigênia vinculou a memória de sua formação intelectual, fazendo descender dessa circunstância seu engajamento institucional. Na “operação historiográfica” do memorial, a noção de “crise” costura a transformação e institucionalização da universidade brasileira e de sua trajetória.

Outra marca de mobilização do seu repertório historiográfico se encontra na discussão em torno da criação das universidades no Brasil. Ela outorgou aos interesse das elites estaduais – seu objeto de pesquisa ao longo de toda a carreira –, consideradas “mais dinâmicas”, a força propulsora dos primeiros esforços de concretização dessas instituições no Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal e Rio de Janeiro. Em suas palavras:

O estímulo à investigação científica, destacado no Decreto entre os primeiros objetivos institucionais, havia de esperar mais de trinta anos para que as amarras da mera transmissão repetitiva do conhecimento começassem a ser quebradas.³⁹

A autora, na crítica à universidade “sem pesquisa”, e assentada na “mera transmissão repetitiva do conhecimento”, cujo padrão de ensino dominante era referido como “erudito, livresco, bacharelesco, vazio, atrasado”, definiu a fronteira a partir da qual traçou seu próprio envolvimento com o ensino e a pesquisa, recusando os modelos de formação anteriores à reforma universitária, em benefício daquele ao qual se associou.

Não seria demais aprofundar a discussão que se notabiliza na disputa por modelos de universidade que foram repetidamente postos em circulação. Em “Tempos de História”, ela se apresentou como agente no processo de interpretação histórica que visava garantir a concepção de universidade construída nos anos 1950 e 1960, fazendo aparecer a historiadora preocupada com o contexto histórico do

38 *Idem*.

39 *Ibidem*, p. 18.

qual foi parte. A história, entendida como ação e sentido a ser realizado dentro de um horizonte de expectativa, enquadrou, dessa forma, sua interpretação.⁴⁰

Maria Efigênia desconsiderou, por outro lado que, sob constantes reivindicações em torno dos momentos fundadores modelos, de historiador(a) e de produção do conhecimento histórico foram também elegidos e preteridos. Não sem razão. A tentativa de se inserir nesse projeto de universidade como lugar privilegiado da produção científica, por meio da prática da pesquisa sistemática, atravessou toda sua narrativa:

É nesse processo embrionário de reestruturação e mudanças na universidade brasileira, que trazia subjacente a questão de ultrapassar os males da universidade conglomerada, implantando um verdadeiro espírito universitário, que me encontrei repentinamente inserida como estudante e, a seguir, como professora. Falava-se na importância da investigação científica, mas o currículo que cumpri era arcaico, tradicional e pobre. De novo, apenas a separação entre os cursos de Geografia e História, implantada em 1957.⁴¹

O sentido teleológico de sua percepção sobre sua formação merece destaque. Na afirmação de uma separação tardia entre os cursos de Geografia e História há uma suposição de que os mesmos eram junções menos aprimoradas de dois cursos. O “tradicional” aqui tem o sentido de interpretação obtido com as lentes de três décadas mais tarde.⁴² A ideia de “especialização”

40 A memória dispõe para a autora uma perspectiva interessante. Ao apresentar para o(a) leitor(a) a construção da concepção de universidade e sua atuação nesse contexto, a autora retoma a noção de História como disponibilidade, isto é, como algo sobre o qual é possível intervir. Segundo Reinhart Koselleck, a semântica que cria a ideia de prática em história (a ideia de que somos “fazedores de história”) surge por volta de 1780. Antes disso, vigorava a noção de que se contavam “histórias”, contudo, a partir de 1780, já no final do antigo regime, de modo que passa a ser possível imaginar que a história não é somente aquilo que se *conta*, mas algo que se *faz*. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 234. Esse movimento converte conceitos passivos em conceitos em movimento (a própria ideia de História).

41 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 20.

42 Outro ponto importante na análise é que torna-se mais pertinente pensarmos na “criação” dos cursos de História e Geografia em 1957, ao invés de supor que os cursos descendessem pura e simplesmente de uma “separação”, como se tivessem sido meras justaposições e não uma pro-

parece tão incorporada pela historiadora na defesa de seu memorial, ao ponto de conduzir sua avaliação do passado. Dando tom à elaboração de sua trajetória acadêmica, ela comentou:

(...) No meio do caminho entre a Universidade dos Cate-dráticos e a Universidade dos Departamentos, a Reforma Universitária, rompendo com o sentido do contínuo, que traz em si a crença na semelhança dos tempos (ARIÈS, 1989: 211). É da minha inserção e participação nesse processo que busco tecer os vários fios deste memorial. É ele que fornece o sentido da reconstrução de minha trajetória acadêmica.⁴³

O sentido empenhado e fornecido por sua narrativa ancorou-se na história da instituição, fixando-a como parte de sua própria trajetória. Aparentemente o movimento de estruturação da Pós-Graduação em História, ocorrido um ano antes da defesa do Memorial, parece devolvê-la à década de 1960, quando as reformas forneceram repertórios importantes para a constituição de sua experiência na Universidade. Nessa experiência reformista, vivenciada na década de 1960 e depurada nas décadas seguintes, Maria Efigênia estabeleceu a geração a qual desejou se vincular.

De fato, não só pela leitura do memorial, mas pelo cotejamento de outras fontes, a trajetória temática de vida de Maria Efigênia foi atravessada pela história da própria universidade em que foi aluna e professora, mas não se confunde com ela. Em sua narrativa, o significado da universidade pré-68 é uma vertente explicativa de uma experiência geracional. A intenção que une a própria trajetória à trajetória da instituição, desse modo, configura-se como um projeto de memória.⁴⁴ Em suas palavras:

O que pretendo é, tão somente e sem deslocamento do objeto, buscar a identidade da minha trajetória acadêmica, visando a alcançar um nível explicativo mais consistente. Eis que

posta formativa com razões próprias, dentro de determinado contexto histórico.

43 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 11.

44 VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Jorge Zahar Editor. 3 ed., p. 24. O gesto da escrita memorialística, interpretado como um gesto de *arquivamento de si*, para além de mera descrição sumária, lança um olhar interpretativo sobre a própria trajetória em questão. A professora, ao falar para a instituição intenciona reconhecimento, representa a maneira como quer ser vista, lida, interpretada e – por que não dizer? – lembrada.

sua identidade é, simultaneamente, um processo de individualização e um processo institucional, processo que lhe fornece a marca que a inclui em uma experiência coletiva.⁴⁵

Em seu memorial, podemos identificar o dispositivo da memória que é mobilizado para atribuir pertencimentos, na medida em que mantém operante um desejo de identidade (de atestação de si, à despeito da mudança), levando-a a reconhecer que: “É, assim, no confronto de dois tempos, mediação entre passado e presente, que se estrutura minha narração”.⁴⁶ O sentido de sua narrativa foi fornecido, primordialmente, através da vinculação entre memória individual e trajetória institucional como resultados de uma experiência coletiva. Dentro dessa produção discursiva, sua prática docente e trajetória institucional foram relacionadas, grafando seus modelos de atuação e definindo uma “identidade” a qual se associou.⁴⁷

Ao longo do documento, vemos aparecer constantemente uma relação ordenada entre a docência, a pesquisa, a extensão e o envolvimento com as questões de administração acadêmica. Essa relação se justifica dentro do seu próprio discurso memorial, que tem intenção de construir para o(a) leitor(a) um “processo integrado da prática acadêmica”.⁴⁸ Essa narrativa que fez parte da virada paradigmática experimentada no contexto da Reforma Universitária foi mais uma forma de afirmação de vínculos estéticos ideológicos e intelectuais que entremeiam as escolhas na constituição de sua (auto)imagem.

Ao denunciar aquilo que considerava “elitismo da pesquisa científica”, nos anos setenta, Maria Efigênia o associou à Pós-Graduação, vista como instância exclusiva

45 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial. Op. cit.*, p. 11.

46 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial. Op. cit.*, p. 9-10. Esse tipo de elaboração é uma tópica nos debates sobre o problema da identidade pessoal, especialmente a partir dos estudos de Paul Ricoeur que propõem a noção de ipseidade para se pensar uma identidade que não é idêntica a si mesma (idem), senão uma tentativa de atestar a si mesmo à despeito da mudança (ipse). Essa identidade-ipseidade cria uma unidade de sentido que se expressa por meio da narração. RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Tradução de Ivone C. Benedetti, 1. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

47 A história acadêmica-profissional narrada em um documento acadêmico aponta também para uma dupla intenção educativa: de formação e avaliação. Os memoriais ensinam sobre um passado, sobre uma trajetória de vida que, tensionada pelo tempo presente na escritura, busca legitimidade na relação com seu *outro* imaginado, é dizer, seus pares. Maria Efigênia fala, fundamentalmente, para os seus colegas de Departamento, demarcando um lugar.

48 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial. Op. cit.*, p. 12.

de acesso à pesquisa. Nesse desconforto que sua fala transparece, a historiadora operou uma disjunção entre a prática da pesquisa e a organização de cursos de pós-graduação. Por meio dessa estratégia parecia ser possível levar adiante sua identidade de pesquisadora, mesmo em um departamento sem pós-graduação. Por outro lado, as marcas desse mesmo “elitismo” também permitiram que ela se estabelecesse no departamento adentrando os espaços e dominando os seus códigos, seja na apropriação desses espaços, na definição de rumos profissionais ou mesmo nas disputas institucionais.

A experiência de participação em outros espaços, notadamente na Pós-Graduação em Ciência Política, em que foi professora, revelou-se com constrangimentos. A crítica concentrou-se no que ela denominou de “degradação dos cursos de Graduação”, como também a defasagem de investimentos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

Senti muito de perto a departamentalização, que se buscava justificar como forma de fazer emergir a pesquisa, e a preterição do Departamento em questão de financiamento para pesquisa, por não possuir curso de Pós-Graduação.⁴⁹

Embora distinga os discursos didático, científico, extensionista, ao afirmar que não são idênticos, tais fronteiras não se explicitam tão facilmente em sua trajetória acadêmica. Parte disso refere-se à estratégia que ela desenvolveu ao se cartografar nos meandros da interseção entre esses discursos. Desse mesmo modo, a professora reuniu as matrizes de sua atuação: a) a problemática da correlação entre as práticas de ensino da História nos níveis de 1º e 2º Graus, Graduação e Pós-Graduação, com ênfase nos últimos anos, na articulação Graduação/Pós-Graduação; b) o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que trata dos nexos entre poder e ideologia/dominação em momentos de interseção crítica entre o regional (Minas) e o nacional, em cujo desdobramento se insere o trabalho com a sistematização das fontes, as análises da produção historiográfica e os catálogos de fontes, assessorias e consultorias; c) administração acadêmica, através da ocupação de cargos e funções administrativas e participação em órgãos colegiados, comissões e assessorias.⁵⁰

Vimos, pois, que a sistematização das fontes, as análises da produção historiográfica e os catálogos de fontes compunham um alinhamento entre seus

49 *Ibidem*, p. 13.

50 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 14.

esforços de pesquisa e sua preocupação com o ensino. Esses caminhos de preparação para futuras pesquisas, de organização dos documentos, de sistematização da produção historiográfica contornavam o centro de sua atuação também no ensino e na formação de bolsistas, através de projetos como o *Inventário de fontes para a História de Minas Gerais* e o *Laboratório de Manejo de Fontes históricas*. Ambos conservavam a dimensão de *oficina* como lugar da produção do conhecimento histórico. Mais uma vez, do sentido prático decorria seu reconhecimento como pesquisadora, sobre o que considerou:

Pensar a possibilidade da constituição de um espaço, no currículo acadêmico do curso de graduação em história, que envolva o estudante na tessitura da produção do conhecimento histórico, guarda, para mim, uma relação direta com a formação de um profissional de História mais equipado, do ponto de vista crítico, para decodificar as múltiplas tipologias do trabalho historiográfico e, potencialmente, mais apto a desenvolver trabalhos de investigação histórica. Nesse sentido, esse espaço é, simultaneamente, um lugar de prática dos procedimentos que encaminham uma pesquisa de treinamento na heurística das fontes e, conseqüentemente, um lugar de reflexão epistemológica.⁵¹

As dimensões relacionadas ao ensino, à pesquisa e à administração acadêmica acabaram atravessando as três linhas básicas de atuação descritas por Maria Efigênia. Para ela, os procedimentos de pesquisa eram parte de seu entendimento sobre o ensino de história, como também o ensino, o trabalho com as fontes e sua atuação institucional eram parte dessa “prática acadêmica” que conformava seu modelo de produção do conhecimento histórico, nos moldes universitários.⁵²

51 *Ibidem*, p. 108.

52 Essa já era uma marca da formação da trajetória intelectual de outras historiadoras um pouco anteriores à sua geração. Sobre esse contexto Carmem Liblik comenta: “O ‘sentir-se historiadora’ abrange também, não somente a pesquisa em si, mas projetos que envolvem a preservação de documentos e arquivos, projetos institucionais e de associações, orientação, docência e participação na vida pública. É mais que uma intelectual que desenvolve e escreve pesquisas: ela age na universidade, cria campos de discussão política, participa de grupos, constrói e amplia redes de sociabilidade e pertencimento. Todos esses movimentos, ações e experiências que ocorreram na vida não só de Maria Yeda como de outros profissionais constituem, de certa maneira, a base que fundamentou e estruturou a História como uma disciplina que possui um método de estudo que lhe é próprio, que tem uma prática regular de leitura e análise de documentos”. LIBLIK, C.

Podemos dizer que, dessa forma, Maria Efigênia construiu uma identidade-ipseidade através da identificação de um mesmo que se atesta no tempo a despeito da mudança.⁵³ Um projeto narrativo que visa assegurar sentido à narradora. A díade história e memória concede lugar a outro entrelaçamento necessário: memória e identidade. Para Candau:

memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente.⁵⁴

No centro dessa ideia, “trajetória de vida”, “história”, “mito” e “narrativa” não se encontram dissociados. Frente aos problemas de uma memória desencarnada, ou de sua manifestação sempre particular ou individual, Joël Candau nos ajuda a melhorar nossas perguntas, do ponto de vista da pertinência que há (ou não) nas questões que levantamos quando interrogamos uma trajetória.⁵⁵

Se o tempo histórico da memória nos indica como e através de quais instrumentos ela se modela, não restam dúvidas de que suas características, tomadas em uma perspectiva crítica, nos levam de volta ao tempo presente do memorial, ao tempo histórico que lhe conferiu sentido, e como teria sido experimentado por Maria Efigênia. O momento de defesa do memorial foi o tempo de instalação do

S. da F. K. Trajetória de Maria Yedda Linhares..., *Op. cit.*, p. 129.

53 RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. *Op. cit.*.

54 CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. *Op. cit.*, p. 19.

55 Candau tematiza amplamente o tema da memória, caracterizando-a como uma operação. Para o autor: “A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: ‘a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele’ (*Ibidem*. p. 9)”. Aprofundando a reflexão em torno dos usos que fazemos do passado, por meio da memória, podemos pensar a partir de uma trajetória de vida como esses vínculos se efetuam, na medida em que, para Candau: “A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento” (*Ibidem*, p. 16).

programa de pós-graduação em História, na UFMG.⁵⁶ O mestrado foi instalado no ano de 1990. Como buscamos demonstrar, parece que esse é um importante vetor que a leva a produzir uma leitura de si, enfatizando largamente seu envolvimento com a pesquisa histórica e, não poucas vezes, o endereçamento de sua trajetória como esforço de investimento para a prática da pesquisa na universidade.

Inicialmente, os cursos de Pós-Graduação na UFMG estavam muito mais ligados à ideia de cursos de formação do que ao desenvolvimento de “pesquisa original” como, mais tarde, essa prática foi compreendida.⁵⁷ Na Universidade Federal de Minas Gerais, a Coordenação de Ensino e Pesquisa, através da Resolução 11/1969, já havia fixado as Normas Gerais da Pós-graduação:

A pós-graduação a que se referem estas normas é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento aos de graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação neles adquirida, conduzindo à obtenção de grau acadêmico.⁵⁸

O paradigma do “ensino com pesquisa”, contudo, era anterior a isso. A viência de ensino experimental e a busca por patamares de qualidade na Educação (discussão bastante presente no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases

56 Ao articularem público e privado, enquadrados pelos limites da própria linguagem, os memoriais, bem como as formas de compreendê-los, prendem-se às circunstâncias históricas às quais pertencem. Dessa forma, só podem ser compreendidos em sua historicidade. Como salientou Sandra Câmara, pela escrita autobiográfica dos memoriais podemos compor um quadro mais amplo de compreensão sobre a história da universidade, como também a história da carreira docente no ensino superior. Sandra Câmara (2012), por meio dos estudos das características linguísticas empregadas nesses documentos, descreve a historicidade dessa prática, a partir do conjunto de memoriais escritos entre aos anos de 1930 e 1990, sobre os quais considera: “as análises evidenciaram que essas escritas de si: passam da subjetividade latente para a pura objetividade entre as décadas de 1930 e 1960; apresentam total apagamento do sujeito entre as décadas de 1960 a 1970; ressurgem na década de 1980, tendo como marco o memorial da professora Magda Soares; expandem-se e diversificam-se a partir dos anos 1990, tornando-se também um dispositivo de formação e de projeção profissional”. CAMARA, Sandra Cristinne Xavier da. *O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil*. Natal, 2012 (Tese de Doutorado), p. 8.

57 OLIVEIRA, João V. F.; FARIA FILHO, L. M.. Educação e modernização: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, 2019, p. 193.

58 UFMG. *Relatório de Atividades da Universidade Federal de Minas Gerais*. (1970). Biblioteca Universitária. (Coleção Memória Intelectual da UFMG), p. 27.

da Educação Nacional, até 1991) tornava a correlação educação/pesquisa/desenvolvimento necessária para a superação do atraso e da crise universitária. Educada no movimento da própria instituição universitária e pelas circunstâncias táticas que se apresentaram em sua trajetória, Maria Efigênia demarcou sua posição:

A questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, configurada em inúmeras propostas, nem sempre convergentes, é princípio, no meu entendimento, do que compreendo por formação universitária. O discurso didático, o discurso científico e o discurso extensionista não são idênticos. A autonomização provoca a ruptura da indissociabilidade. A interseção desses discursos é sempre complexa e provoca questionamentos muitas vezes bem fundados. Para mim, é nos meandros dessa interseção que é crítica, que se situa o desafio do trabalho acadêmico.⁵⁹

Mais uma vez, a historiadora se referiu às questões colocadas no presente da feitura do memorial, como parece ser a tônica de toda a introdução do texto. Evidentemente, a experiência da “automização”, a “ruptura da indissociabilidade” só iria ser experimentada após a reforma universitária que os instituiu. Nisso consiste também uma preocupação com o que chamou de “fragmentação pedagógica” que, ao longo do memorial, anuncia-se mais como constatação do que como risco.

No memorial propriamente dito, ela também fez coincidir as reformas do currículo de História em 1979, com a criação da Pós-Graduação, dentro de um olhar retrospectivo e com certa anacronia:

(...) Considero que a Reforma Curricular de 1979 é o primeiro marco na vida do Departamento de História em termos de uma mudança de perfil em busca dos caminhos da Pós-Graduação. À época dessa Reforma, encontrava-me na Chefia do Departamento e Sheila Brandão Baggio, na Coordenação do Colegiado de Curso. A coordenação integrada da Reforma, a participação da maioria dos professores, a grande mobilização de estudantes constituíram um dos mais importantes momentos de um comprometimento coletivo, talvez o primeiro que o Departamento conheceu.⁶⁰

59 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 14.

60 *Ibidem*, p. 84.

Essa anacronia, no entanto, servia a um sentido muito próximo ao que se encontra ao longo de todo o memorial: demarcar o interesse pela pesquisa científica como parte de sua trajetória e de sua experiência historiadora; ver-se no percurso de introdução da pesquisa no departamento de História; colocar-se na origem da construção dessas transformações.

Tal esforço reforça o sentido ativo da memória que não é passado, senão um ordenador do sentido para o passado. Indo além, a memória de Maria Efigênia travou uma luta pelo passado buscando garantir o sentido de sua trajetória que, pela tomada da palavra, elaborou um testemunho sobre o tempo.⁶¹ Este é um processo de construção da memória que, traduzida pelos interesses em disputa, dá a ver as lutas acadêmicas, disciplinares, epistemológicas, baseadas em engajamentos em torno de projetos de pesquisa e docência, e de construção de um lugar para a historiadora. Este lugar, portanto, não é apenas sociológico, mas erigido sobre diferentes posições, pertencimentos e práticas que foram acionados para a constituição de sua identidade como historiadora. O memorial, nesse sentido, configurou-se como um importante dispositivo de formação em sua trajetória e de engajamento no interior das disputas institucionais.

A escrita do memorial a fez reconhecer-se como autora. Uma relação que se explicita nas expressões: “dou-me conta que”; “influenciou-me ainda”⁶²; “É meu entendimento, numa perspectiva de hoje”⁶³; “não há como me referir, na ótica do presente”⁶⁴; “Essa leitura, que *agora* faço”⁶⁵; dentre outras. Uma análise de si que, por meio da edificação de uma autoimagem, tem a função de informar o(a) leitor(a) sobre uma trajetória que narrativamente se forma, também, durante a sua própria feitura.⁶⁶

61 Os sentidos da experiência mudam com o tempo, permitindo novas interpretações. Para Elizabeth Jelin: “Los sentidos del pasado y su memoria se convierten, entonces, en el objeto mismo de luchas sociales y políticas”. JELIN, Elizabeth. *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017. p. 7.

62 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. *Op. cit.*, p. 64.

63 *Ibidem*, p. 49.

64 *Ibidem*, p. 25.

65 *Ibidem*, p. 44. Grifo meu.

66 “O sujeito, mostra-se então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Como a análise literária sobre a autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo.

Finalmente, na escolha das epígrafes, encontramos uma intervenção ambígua na tessitura da sua narrativa. Quase todas elas são literárias.⁶⁷ Embora a autora afirme e destaque que toda escrita da história deva se distanciar da ficção, o papel que as epígrafes desempenham borram essa expectativa. A epígrafe, aqui, tem um efeito problematizador significativo: elas tensionam o restante do memorial, desafiando os limites da objetividade, obtida como virtude epistêmica.⁶⁸

A escolha por realizar o concurso para professora titular em História do Brasil se deu no momento de grande consolidação de sua carreira acadêmica.⁶⁹ Foi ao lado de Evantina Pereira Vieira e Caio César Boschi que Maria Efigênia Lage de Resende prestou as provas documentárias do seu reconhecimento como professora e pesquisadora.⁷⁰ Pela razão mesma do edital não trazer determinações sobre como

Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas (...). A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas”. RICOEUR, P. *Tempo e narrativa* (tomo III). São Paulo: Papirus, 1997, p. 425, 428.

67 Ao todo são 12 epígrafes. Com destaque para a João Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade (os dois grandes ícones da literatura mineira somam mais da metade das citações), seguidos de Hannah Arendt, Cornelius Castoriadis, Fernando Sabino e Cristóvão Buarque. Aparece também uma epígrafe de Michelet, em sua obra “Histoire de France”.

68 Existe uma formação da memória institucional que tem especificidade para o universo acadêmico. Os memoriais acadêmicos atuam nessa produção, como objetos de uma “cultura de memória acadêmica”. Nos anos 1990, os estudos tenderam a apontar a não-neutralidade das narrativas, em que as mesmas passaram a ser compreendidas não apenas como resultado de uma prática, mas como modos de produção de sentido para os estudos históricos. Nesse contexto, as dimensões da escrita ganham espaço. As epígrafes são importantes vestígios a partir dos quais podemos compreender os sentidos atribuídos ao ato da escrita e seus efeitos.

69 No dia 05 de abril de 1991, o *Diário Oficial* trouxe a publicação do edital, disponibilizando 03 vagas para o cargo de Professor(a) Titular, na área de História do Brasil. Diferentemente de outros concursos publicados no edital, como aqueles realizados no departamento de Ciência Política, de Filosofia e de Psicologia, o Departamento de História não exigiu defesa de tese. Com o prazo de 180 dias para inscrição, em torno de 6 meses, as provas eram constituídas de arguição de memorial e de apresentação de seminário. O edital não trouxe nenhuma outra especificação para a realização do concurso, tampouco para o formato ou regras de escrita do memorial e do seminário a ser apresentado.

70 A prova documentária funciona como uma operação imprescindível para a elaboração do conhecimento histórico. O valor da prova sustentada em documentos está na base da concepção de uma historiografia moderna, no intento de produzir um discurso “verdadeiro” sobre determinada realidade. RICOEUR, Paul. *A Memória, a História e o Esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp,

deveria ser a escrita dos memoriais, as escolhas que governaram a narrativa de Maria Efigênia passam a ter ainda maior peso na interpretação de seu texto. Evidentemente que, pela própria natureza da fonte, também ela é cercada de constrangimentos. O espaço da invenção, portanto, ajuda-nos a compreender seus efeitos mais significativos dentro de um determinado campo profissional.⁷¹ A autora optou por uma perspectiva mais hermenêutica, digressiva e subjetiva do que cartesiana, no que tange a profissionalização da sua carreira. O texto seguiu uma formatação acadêmica, espaçamentos, tamanho de fonte e recuo de citação tradicionais. Nenhuma imagem. Manteve uma organização cronológica e temática, conforme sua formação e a área de atuação (ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica). Além disso, nada da esfera familiar ou pessoal foi mencionado.

Na medida em que esses documentos se tornam, em maior ou menor medida, lugar de expressão da subjetividade, da afetividade e de transmissão de experiências, ao longo de uma trajetória profissional, vão se expressando, no interior da cultura acadêmica, como sintomas de uma forma específica de se relacionar com a disciplina histórica em que as formas de enunciação da historiografia tendeu a afastar a materialidade das ideias, os constrangimentos institucionais das concepções historiográficas, a historicidade das narrativas. Pretendendo que, quanto mais objetivo e distanciado do seu objeto de pesquisa, sua narrativa tornar-se-ia, cada vez mais, “verdadeira” porque mais “científica”. Os memoriais, ao mesmo tempo que guardam semelhanças com os protocolos da narrativa historiográfica moderna, os estranham continuamente. Talvez, por isso, tendem a perturbar a ordem daquilo que se considera como objeto da historiografia e da reflexão sobre a escrita da história.

A comissão examinadora do concurso assinalou o movimento final de sua aprovação e do seu reconhecimento no dia 06 de novembro. Estiveram presentes os(as) professores(as) doutores(as) Francisco José Calazans Falcon (Presidente), Alberto Antoniazzi (Secretário), Earle Diniz Macarthy Moreira, Fernando Antonio Novais e Letícia Mallard. Francisco Iglésias, que havia

2007, p. 188-192.

71 Segundo Wilton Silva, “os espaços para a estruturação pessoal do memorial, com uma relativa amplitude de possibilidades das escolhas narrativas, para além de estilos ou formas específicas, espelham o resultado e o estilo que são obras do autor enquanto indivíduo que, dentro de uma postura testemunhal e inserida em uma dimensão intencional, visa tanto contar a história de uma vida acadêmica quanto dar vida à uma história acadêmica”. SILVA, Wilton. C. L. *Vitae memorabilem...*, *Op. cit.*, p. 56. Desde modo, a escolha por não inserir esses marcadores em seu memorial se liga a uma escolha deliberada de construção da imagem de si para seus pares.

sido convidado a compor a banca, recusou-se. Na avaliação final da comissão, Maria Efigênia empatou com Caio Boschi em relação aos títulos, tirando nota máxima (100 pontos) e, por uma diferença de 5 pontos por quatro avaliadores nos dois itens avaliados (Seminário e Memorial), a classificação final concedeu o primeiro lugar para Caio Boschi (média: 100), o segundo lugar para Maria Efigênia (média: 98) e o terceiro lugar para Evantina Vieira (média: 70).⁷²

Seu texto pode ser interpretado, nessa perspectiva, como um suporte de memória a partir do qual podemos pensar o potencial de uma metamemória ali estabelecida.⁷³ O memorial, lido desta forma, não é onde a trajetória se resolve ou onde ela se conclui. Ao contrário, é onde as perguntas se abrem. Funciona como um instrumento político de mediação para os pares, dentro de jogos de acomodação que também acomete a cultura política acadêmica universitária. Como vemos, em mais esse exemplo, a caracterização de seu modo público de aparição foi a condição mesma de onde a própria prática de constituição de si foi realizada.⁷⁴ Na construção de sua (auto)imagem, o memorial publicado é a própria “ilusão biográfica”, na medida em que nele se tenta costurar uma coerência atribuída posteriormente, visando tomar o lugar de todas as contradições. As narrativas constituídas durante as entrevistas em sua casa mediarão esse pacto autobiográfico em pleno desenvolvimento até àqueles dias.⁷⁵

72 Parecer final emitido pela comissão julgadora do concurso para professor titular, do Departamento de História, área de História do Brasil. Arquivo pessoal de Caio César Boschi. Um dos objetivos iniciais desta pesquisa era o de comparar o memorial escrito por Caio Boschi e aquele escrito por Maria Efigênia. O arquivo, contudo, foi depositado no Centro de Memória de PUC-MG que se encontra fechado para visitas, em função de restrições sanitárias. Tornando inviável a análise pretendida.

73 Essa a razão que motiva a afirmação de uma constante reivindicação de uma identidade por meio da sua memória: “(...) por um lado a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao ‘modo de afiliação de um indivíduo a seu passado’ e igualmente, como observa Michael Lamek e Paul Antze, a construção explícita da identidade (...). A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva”. CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, p. 23.

74 BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 147.

75 Seria possível definir a autobiografia? Com essa pergunta, Philippe Lejeune propõe o conceito de “pacto autobiográfico”. Em uma de suas formulações, podemos entendê-lo como uma série de marcadores textuais e paratextuais que fazem coincidir o autor (aquele que escreve) à pessoa

Edições da Experiência: entrevistas com Maria Efigênia Lage de Resende

Ao todo foram 9 (nove) entrevistas de história temática de vida realizadas com a professora Maria Efigênia Lage de Resende, em sua casa. De setembro a dezembro de 2019, Miriam Hermeto de Sá Motta e Ana Paula Sampaio Caldeira tinham o objetivo de organizar um conjunto de entrevistas com a professora para um projeto de pesquisa sobre a história da UFMG. Por essa razão, me uni a elas em um trabalho conjunto sobre a história de vida da professora e história temática em torno de sua trajetória profissional.⁷⁶ Não pretendemos, aqui, fazer um trabalho de história oral com as entrevistas realizadas, mas a partir delas, e em diálogo com as discussões da área, produzir uma reflexão sobre memória, as edições da sua experiência e sobre a construção de sua narrativa na composição de suas (auto)imagens.

O primeiro contato que tive com a professora, no entanto, foi anterior ao momento das entrevistas. Fui à sua casa pedir autorização para a realização desta pesquisa em torno de sua trajetória intelectual. Morando do outro lado da cidade, foi a primeira vez que estive naquele bairro, uma área tradicional de classe média alta que, desde a década de 1990, tem experimentado um acentuado processo de verticalização. Após passar pela portaria principal e ser anunciado pelo porteiro à sua funcionária, fui à procura da entrada do seu bloco residencial. No caminho para seu apartamento, entrei por uma porta que avistei aberta, subi os três lances de escadas e bati à campainha. Esperei. Nenhuma resposta. Foi então que escutei alguém vir ao meu encontro, um pouco assustada e esbaforida. Eu havia errado a entrada principal e estava diante dos fundos da cozinha, na entrada de serviço. Rimos depois de passada a cena, após conhecer a cozinha da casa que era separada por uma porta que entendi ter a função de separar a sala de estar das visitas e o universo privado da residência. Aquela cena, por mais rápida e banal, me pareceu a metáfora perfeita deste processo de pesquisa. Aquilo que, devendo permanecer atrás da porta da cozinha, vem à tona pelo acaso da memória e das perguntas que

(aquele se narra). De modo geral, é um pacto entre o(a) leitor(a) e(a) autobiógrafo(a) que garante o valor de verdade entre o texto e a expressão de si, daquele que escreve. Por essa razão, as narrativas autobiográficas devem ser compreendidas a partir do seu caráter relacional. LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à Internet. NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) Tradução de Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

76 A primeira entrevista ocorreu no dia 09 de setembro de 2019.

desfazem entradas, reconfiguram acessos, reabrem portas e confundem os limites do visível. Passados cinco minutos, ao cruzar outra porta entre a sala e os quartos internos, Maria Efigênia veio ao meu encontro.

De altura notável e presença vivaz, confesso ter sido difícil manter a postura de pesquisador e não me render à figura de um aluno curioso pela imagem daquela professora. De alguma forma, as histórias e memórias que chegaram até mim já haviam criado um corpo, oferecido roupas, conferido voz e feição àquela figura. Diante de mim estava a pessoa de Maria Efigênia, mas também as múltiplas imagens que povoaram meu imaginário sobre ela.⁷⁷

Quanto a mim, de um nome anônimo e desconhecido para a professora, já aposentada e afastada das atividades na universidade, passei a representar, naquele momento, a presença da UFMG em sua trajetória, mais uma vez. Uma impressão que se confirmou em outro telefonema que lhe fiz, já durante a pandemia que interrompeu nossos encontros presenciais. Em agosto do ano seguinte, entrei em contato. Em um primeiro momento, ela não me reconheceu. Havia me confundido com um colega de uma editora qualquer com quem, aparentemente, costumava manter contato. Tempo suficiente para dizer: “Eu vou montar uma autobiografia. Eu estava fazendo isso. Tive uma ideia, de fazer alguma coisa com o meu trabalho. Estou pondo os papéis em uns pacotes em cima da cozinha (...). Eu estou trabalhando, viu? Estou tentando arrumar meus textos... Eu peguei o Iglésias (...). Tem uma equipe da UFMG fazendo a minha biografia”. Até o momento em que se deu conta: “AH, EU ESTOU FALANDO COM O JOÃO VICTOR!”.⁷⁸

Nove entrevistas não eram suficientes para a construção de uma biografia à altura da vida de alguém. Posso imaginar que Maria Efigênia soubesse disso. Ainda assim, no lapso de sua memória podemos ver expresso que nem ela mesma abria

77 Entendemos como “imaginário” um conjunto de representações que estão associadas às forças reguladoras da vida coletiva, a partir da perspectiva de Bronislaw Baczko. Para o autor, “O imaginário social elaborado e consolidado por uma colectividade é uma das respostas que esta dá aos seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais” (p. 309). Em si, é um campo de disputas entre os diferentes atores que produzem representações sobre si e sobre os outros. Igualmente, o “imaginário social torna-se inteligível e comunicável através da produção dos “discursos” nos quais e pelos quais se efetua a reunião das representações coletivas numa linguagem”. (p. 311). Fundamentado em motivações, aspirações, desejos e outras construções simbólicas dos agentes sociais. O imaginário informa o real e está na base da formação de imagens sobre determinadas pessoas e grupos sociais. BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1985, v. 5.

78 Maria Efigênia Lage de Resende durante uma chamada telefônica em 13/08/2021.

mão de realizar esse trabalho, de controlar, mais uma vez, sua imagem na montagem de sua trajetória.⁷⁹ Cinco dias depois, outro telefonema. Efigênia me ligou procurando saber como estava o andamento dos meus trabalhos. Disse, em seguida: “Olhe, você caminhe como você quiser (...). Você não ande com minha cabeça (risos), não ande por mim não (...)”. Este telefonema aconteceu exatamente no mês em que se completava um ano do nosso primeiro encontro. Um tempo razoável para que a confiança, tão necessária em um trabalho de entrevista, estabelecesse um caminho propício de interlocução. Digo isso para recordar que esta pesquisa é fruto do seu tempo e das condições que lhe autorizam ir até uma determinada margem. Por isso, os limites ou alguns silenciamentos que ela possui representam também um compromisso ético com a entrevistada e com as intercorrências próprias ao trabalho histórico com uma pessoa viva, quando na ocasião desta pesquisa.

Ainda que nos seja impossível seguir toda a continuidade do vivido, dos eventos e das emoções, já que a história opera por descontinuidades⁸⁰, há muito o que problematizar na maneira como são selecionados os acontecimentos, as posições, e como a lembrança aparece organizada na experiência de Maria Efigênia.

Foi assim que no dia 9 (nove) de setembro de 2019 teve início a série de entrevistas com a professora.⁸¹ Ela demonstrou, desde o início, dificuldade em ser gravada, ou mesmo de dar início à entrevista, pedindo licença, solicitando pausas, levantando-se para resolver alguma coisa, dentre outros marcadores desse desconforto.⁸² Não se tratava, porém, de não estar à vontade para falar de si, mas da busca incessante pelo melhor modo de fazê-lo. O tempo da espera com que se constrangia tentou acompanhar o ritmo da memória já bastante prejudicada pelos problemas de saúde. Começando por sua história familiar, ela se recordou dos irmãos. Até o momento em que arrematou: “Eu achei umas coisas que dão para fazer uma narrativa”.⁸³

79 A ideia de controle não tem o sentido estrito às noções de restrição, fiscalização ou monitoramento, mas a intenção em coordenar, conduzir e moderar.

80 ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 13.

81 Comecei a participar presencialmente das entrevistas a partir da quarta entrevista de trajetória temática de vida com a professora, ao lado de Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta.

82 “Professora” é a forma de tratamento usada também pela funcionária que trabalha com Maria Efigênia.

83 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista

A mudança de Maria Efigênia, com seus pais, para a cidade de Belo Horizonte aconteceu quando ela tinha dois anos de idade, em 1940. A dinâmica migratória das regiões do interior para a capital foi um fenômeno típico naquele momento. Especialmente voltado para famílias mais pobres que tentavam novas oportunidades em centros urbanos mais desenvolvidos. Da infância de Maria Efigênia ela trouxe marcas de acontecimentos difíceis. Uma história, segundo ela mesma, “complicada”. Sem saber bem por onde começar – mas procurando organizar o tempo todo sua narrativa – ela escolheu como ponto de partida a vinda para Belo Horizonte, cujo período pregresso à sua vinda, ainda criança, sobreviveu em sua memória pelas narrativas que guardou de sua mãe.

Apesar de parecer se referir a problemas familiares que se avolumaram em um contexto de grande crise política, foi curioso notar que a narradora deixou encoberto quais acontecimentos complicados motivaram a vinda de sua família para Belo Horizonte. Esse procedimento, bastante comum na formação de memórias subterrâneas com as quais os sujeitos tentam eliminar o estigma da vergonha ou do conflito, reapareceu em sua forma narrativa, através do silêncio.⁸⁴ O não-dito operou ainda de outra maneira. Apesar de não ter se explicitado, o seu anúncio já indicava outra forma de relação com o vivido, um processo de elaboração que tornou possível a rememoração, ainda que na corda bamba entre o dito e o indizível.

Conforme seus relatos, os irmãos de seu pai foram dispersados em função da dificuldade de seu avô em criá-los. Sua tia paterna faleceu, seu tio Francisco Lage foi mandado para Ponte Nova e seu pai entregue para ser criado pela madrinha. O que se sabe é que o casamento entre Delfina Costa e Arthur Lage não foi bem quisto por seu avô materno. Seu avô paterno, após a dispersão dos filhos, foi morar com uma escravizada liberta e constituiu outra família ao seu lado. Arthur Lage acabou falecendo aos 55 anos, quando Efigênia ainda era criança.

A primeira a vir para Belo Horizonte foi sua irmã, Natalina. Enviada para ser freira, acabou desistindo e trabalhando no Hospital São Vicente (hoje, Hospital das Clínicas). Recuperando o hábito de fazer registros que, segundo conta, herdou de sua mãe, Efigênia afirmou: “Essa vinda para Belo Horizonte é uma

concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

84 Essa é para Michael Pollak a função do “não-dito”. Servir como meio de acesso à memórias subterrâneas. Esse tipo de lembrança proibida, indizível ou vergonhosa sobrevive em estruturas de comunicação informais que as entrevistas podem, então, revelar. POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

coisa muito complicada que vai afetar a família o tempo inteiro”.⁸⁵ As razões dessa complicação, ela não contou.

Entremeada por duas famílias do interior mineiro (os Pereira da Rocha e os Costa Lage), seu percurso familiar era entremeado pelas regiões de Vargem Alegre (onde sua mãe foi educada), Santana dos Ferros (onde seu pai foi criado, na Fazenda do Rio do Peixe) e Guanhães, estendendo-se, mais tarde, para a região de Itabira e Belo Horizonte. Através de uma busca onomástica em jornais de época, como o *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940*, o sobrenome Costa Lage está associado às famílias de agricultores e lavradores, pequenos comerciantes de açúcar e aguardentes e criadores. Havia aqueles, por outro lado, que se enriqueceram através da atividade de mineração e sertanismo, como foi o caso de Francisco da Costa Lage que havia sido carpinteiro amador e proprietário de grandes terras. Embora houvesse vínculo entre sua família e aqueles de sobrenome Lage, localizados na região de Itabira, não foi possível identificar a proximidade parental em virtude do seu desconhecimento pela própria família. Nesse contexto de pós-abolição e institucionalização da República, do lado materno, sua família mantinha relações com a política republicana, baseada em mandonismos locais e outros mecanismos de estruturação da vida social. Seu avô, Zeferino Pereira da Rocha, chegou a ser coronel da guarda nacional. Embora não tenhamos encontrado meios de comprovação dessa informação, esse dado se conecta a pequenas reminiscências tal como aquelas em que recordou a participação de sua mãe na campanha pela eleição de Rui Barbosa. A campanha civilista contra o marechal Hermes da Fonseca ampliou as desavenças na política mineira. O contexto de conflito familiar associado a instabilidade política podem ter ocasionado a mudança da família para a capital. Além disso, a nossa entrevistada não chegou a comentar.

No entanto, em meio a uma história e outra, ela recorreu a frases como: “eu não sei como... como eu costuro isso aqui?”⁸⁶, “vou falar, se alguma coisa faltar eu retorno”, “Eu não estou falando muito concatenado não...”⁸⁷, “Porque tem hora

85 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

86 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

87 *Idem*.

que eu... a gente puxa as coisas, puxa aqui, puxa ali.”⁸⁸, “Para a gente completar isso aqui, eu tenho umas coisas bem interessantes”⁸⁹, “A gente tem uma coisa bem... uma narrativa bem organizada disso”, “está engatilhado”⁹⁰, “Agora minha cabeça sabe onde andar. Eu tenho o papel...”⁹¹. Dentre essas e outras histórias, ao mesmo tempo em que contava, reunia as provas de sua narrativa. Apresentando fotografias, documentos de família, uma crônica que ela mesma guardou de Carlos Drummond de Andrade sobre a família Lage, como procedimento de arquivo. Esses e outros indícios nos indicam que nos interstícios da recordação, o tempo todo, Maria Efigênia recorreu ao exercício da “operação historiográfica” procurando lastrear sua memória, fazendo aparecer, na medida da narração, a historiadora.

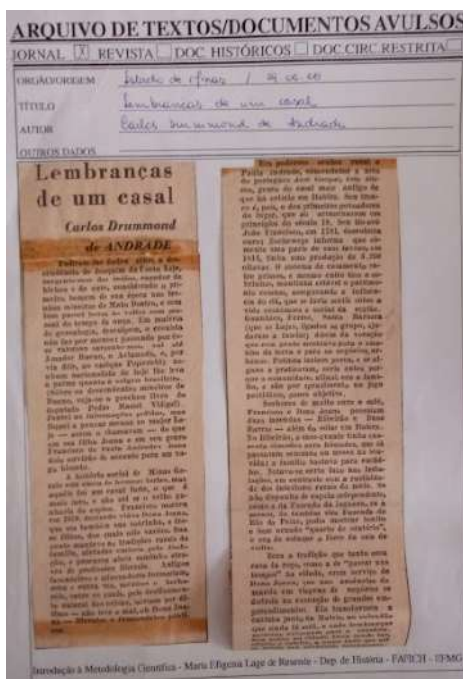
88 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Segunda entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

89 *Idem*.

90 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

91 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Sexta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 21 de outubro de 2019.

Figura 08 – Documento histórico: Crônica “Lembranças de um casal”, de Carlos Drummond de Andrade. Amostra de um documento que Maria Efigênia guardou, uma crônica de 1968, usado em sua disciplina sobre Introdução à Metodologia Científica. Arquivo Pessoal de Maria Efigênia.



Durante as entrevistas, seus outros irmãos, José Maria e Paulo Pereira Lage, também foram nomeados. Os relatos seguiram de forma descontraída por entre “causos” de família e episódios pitorescos. A rua da Bahia em que ia, quando criança, para chupar balas e comer pão de queijo, era aquela que ligava as bibliotecas públicas que frequentava. Foi também caminho do seu primeiro trabalho, aos dezesseis anos, no comércio de uma loja de judeus poloneses, como chegou a comentar:

eu decidi trabalhar. De repente, eu tenho isso (...). Eu fui trabalhar de secretária. Mas, aquele negócio não funcionou. [pausa prolongada]. Tinha uma pessoa que conhecia a pessoa com quem eu iria trabalhar, e ele bateu o pé com a mamãe: “não põe essa menina aí não que eu vou arranjar um lugar para ela”. E ele arranjou (...). E foi com um grupo de judeus. Poloneses. Eu aprendi a escutar polonês, assim, e não dei muito certo (risos) (...). Tinham duas lojas. Uma na [avenida] Amazonas e outra na [rua] Caetés. Eram duas lojas. Eu trabalhei lá (...).⁹²

92 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista

Tão logo comentou sobre o seu trabalho, Maria Efigênia se recordou da sua relação com os livros que, por não poder comprá-los, eram lidos nas bibliotecas públicas que frequentava:

(...) eu tenho uma experiência muito grande de leitura das bibliotecas. (...) por razões de trabalho, quando eu estava contando que eu trabalhava na rua Caetés, e tinha ao lado da Drogaria Araújo, que é grande, eu acho que ela ainda tá aí, lá naquela confluência com hoje o shopping, era uma biblioteca do SESI. E eu era leitora voraz o tempo inteiro, eu passava, acabava o livro e voltava de novo. Lembro que um livro que eu nunca esqueci, esse livro de lá eu lembro dele, mas agora eu lembrei foi de *O Amante de Lady de Chatterley*, que era proibido nos Estados Unidos. É claro que eu não sabia que era proibido, eu lia tudo que eu achava. Então o tempo que eu fiquei lá, mais ou menos três anos (...) eu já chegava, entregava e é uma pena que a gente não tenha essa rotina. De modo geral eu acho que essa rotina não existe, mas na época, livro não era coisa que a gente podia comprar.⁹³

E tinha uma coisa que eu não tenho situação, alguém algum tempo falou assim: ‘essa menina tá lendo coisa mais que ela precisa’, que não pode e ele [José Maria, irmão] disse assim, ‘ela tem que ler o que ela quiser’. Só lembro disso. (...) eu devia ter 14 anos, 12 anos.⁹⁴

Outro momento de recordação de suas leituras adveio da ocasião em que herdou a biblioteca de seu irmão, José Maria, ex-seminarista, na ocasião do seu falecimento. A trajetória do seu segundo irmão mais velho em círculos de leitura e o seu trânsito facilitado às obras clássicas de literatura concedeu também a ela o acesso a uma variedade de livros. Esse episódio, narrado com entusiasmo, reapareceu na fundamentação do seu interesse pela leitura. Uma tópica recorrente na construção de autobiografias que buscam nas memórias

concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

93 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Segunda entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

94 *Idem*.

de infância uma predestinação para o que se transformou em sua atividade profissional.⁹⁵ Outra “ilusão biográfica” que visa dotar de coerência e sentido o seu percurso intelectual. A historiadora recordou ainda outro livro que teria ganhado de presente em razão das boas notas que tirou no colégio. O livro se chamava *Infância humilde de grandes homens*, de Clemente Luz. Um título bastante sugestivo em meio às memórias que não lhe abandonaram.

Tanto a entrevistada quanto os entrevistadores trabalham na elaboração de projetos de significação do passado.⁹⁶ As perguntas, conduzidas de modo a favorecer a lembrança (e a produzir esquecimentos), fazem aparecer outros aspectos de sua vida, repletos de releituras. Os livros que marcaram sua formação, e que foram retomados em outras entrevistas cedidas por ela, estavam cuidadosamente guardados em sua estante até o seu falecimento. De frente para a porta de entrada de sua casa, na sala de estar, é a primeira coisa que as visitas avistam.

Figura 09 – Fotografia da estante de livros da casa de Maria Efigênia Lage de Resende. Acervo Pessoal.



O móvel é o mesmo exibido em todas as aparições públicas da professora, gravadas em sua casa. Aparece também no fundo da fotografia utilizada na entrevista para o jornal *Estado de Minas* e na gravação de um vídeo realizado pela

95 SCHMIDT, Benito. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, Benito (Org.). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

96 ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 22.

equipe da UFMG, em comemoração aos 90 anos da instituição.⁹⁷ Na robustez do móvel, e na montagem de sua narrativa, somos levados a acreditar que estamos diante das obras que fizeram de Maria Efigênia aquilo que ela se tornou. Uma intenção presente em seu gesto mais banal: o de exhibir, pela abertura das vidraças, os vestígios de sua formação cuidadosamente preservados.

Nas entrevistas, diferente das outras vezes que escreveu textos memoriais, Maria Efigênia narrou o cotidiano de sua infância, seu processo de formação, seu casamento, o nascimento de suas filhas e a construção de sua carreira acadêmica. Por outro lado, próximo da operação que construiu em seu memorial, ela lembrou:

Eu tinha é... vamos dizer... o professor Amaro Xisto de Queiroz que eu admirava muito que se os outros me e//e me falavam sobre é o tempo que eu tinha e a facilidade de memoriar [estalo com a língua em sinal de desagrado] de memória do texto e tudo o professor Amaro Xisto de Queiroz e que nos pôs a questão da historiografia. Isso pra mim vale muito. Tem um outro professor que acompanha o professor Amaro Xisto de Queiroz mas que eu não lembro o nome é já olhei uma vez e esqueci de novo porque ele também era um professor de alto... é... de sofisticação do trabalho. É de filosofia. É o professor de filosofia que por acaso eu tive aula com ele só uma vez.⁹⁸

Amaro Xisto de Queiroz, outra vez, é uma figura bastante presente no imaginário da professora, mesmo após longos anos desde a sua formação. O professor chegou a ser padrinho de seu casamento. Sua atuação como professor da educação básica e professor universitário foi para Maria Efigênia uma experiência de formação determinante. Ao lado do professor de História Moderna e Contemporânea, Oneyr Baranda é outro nome que reaparece, na figura de quem lhe despertou seu interesse pela pesquisa:

97 UFMG. Maria Efigênia Lage Resende. Série '90 anos de histórias'. 01/09/2017. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/maria-efigenia-lage-na-serie-90-anos-de-historias>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

98 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quarta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 07 de outubro de 2019.

Tem uma história. O Oneyr Baranda eu acho que faz um tripé com o Guilherme e o Morse... ele é que despertou a questão da pesquisa.

(...) E levou... levou a turma toda é para Ouro Preto, para uma excursão em Ouro Preto. Para o barroco e eu tenho em algum lugar escrito, eu não sei onde, mas que o Oneyr Baranda foi quem nos abriu para a pesquisa...⁹⁹

A ida à excursão e o trabalho de campo despertaram sua curiosidade. Essas experiências estéticas que os espaços de aprendizagem produzem, criam em sua trajetória um modo de lidar com o conhecimento histórico que dificilmente apareceria em outras narrativas. Por meio desta lembrança, vemos o cotidiano de uma formação baseada em trabalhos práticos, viagens e uma exposição à metodologias de ensino que, em sua aprendizagem, vão se traduzindo em outra perspectiva diante da pesquisa científica. A experiência e a prática simbolizam, para ela, a abertura de um espaço de formação que não se dava apenas pelos artigos, textos, livros e seminários – talvez, muito menos por eles. De forma surpreendente, vemos aparecer naquilo que caracteriza a atuação do professor – e, portanto, do ensino – a imagem da pesquisadora em formação. Segundo ela, ensino e pesquisa, assim, figuram uma relação originária de seu interesse pela produção do conhecimento histórico, na universidade. Outra vez, vimos aparecer a mesma operação de memória. Essa relação não é óbvia. Procede de uma operação genealógica que visa fazer descender de determinadas figuras sua identidade historiadora. Funciona como uma espécie de mito de origem que visa tomar o lugar das vicissitudes na formação do espaço biográfico, de modo a significar sua trajetória.

Outro ponto, dessa vez de mudança no seu trabalho de memória, que merece nossa atenção nessa análise, ocorre em sua narrativa sobre o período da Ditadura civil-militar.¹⁰⁰ Algo que vai se constituindo entre a ilusão do restabelecimento do vivido e o trabalho de memória que visa dar sentido ao passado.¹⁰¹ Dessa

99 *Idem*.

100 O trabalho de memória, segundo Ricoeur, procede pela busca de uma justa medida entre o excesso da memória – e seu abuso – e o esquecimento. RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

101 ALBERTI, Verena. *Op. cit.*, p. 15. A autora nos ajuda a pensar que o que nos interessa mais pro-

vez, a professora não pondera em reconhecer o horror da Ditadura. Do mesmo modo, foi rápida ao se posicionar contrária a essa experiência, especialmente na universidade. Aquilo que era marca de constrangimento ou associado ao campo do sensível, apareceu explicitamente em sua narração. Ao definir-se em outra posição diante desse tema, a memória age dentro de um repertório informado pela memória coletiva da própria instituição que resente o autoritarismo vivenciado e, ao fazer memória da resistência, insiste em defender sua própria autonomia.¹⁰² Por essa razão, o próprio enquadramento da memória é outro.¹⁰³

(...) É, em 60 no fim de 68.. nós já tínhamos passado para as baionetas embaixo do prédio e quando acontecia todo mundo saía correndo descia as escadas e salve-se quem puder. Esse tempo né, 68, tem essa coisa muito nítida de pressão... Eu lembro que uma aluna, aliás, depois me convidou para entrar na POLOP (...). E eu não entrei na verdade porque eu já tinha filhas para criar. (risos) Marido falava onde você estava, e não deu, não deu. (risos) e nunca também pensei... uma coisa mesmo assim ahhh, isso aí não tem como na minha condição de vida. Não tinha nem condição, não cheguei nem a discutir isso. Eu só contei a Norma. Eu falei “Norma, fui convidada a...”. Só sei que ela falou assim “ihhh... vai não” (risos).¹⁰⁴

priamente em um documento de história oral não é o ineditismo de alguma informação, menos ainda o preenchimento de lacunas dos arquivos e outros documentos. Sua peculiaridade decorre “de toda uma *postura* com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido *conforme concebido por quem viveu*”. In: ALBERTI, Verena. *Op. cit.*, p. 16.

102 A dissertação de Iara Souto Silva se propôs a demonstrar justamente a dinâmica assinalada. Problematizando a memória oficial sobre o período autoritário, a autora coloca em questão o discurso de que a UFMG como instituição, resistiu às interferências autoritárias e conseguiu preservar sua autonomia. Desse modo, a memória da resistência foi ostensivamente reivindicada como sendo a memória oficial da instituição. SILVA, Iara Souto Ribeiro. *Memórias sobre a UFMG: modernização e repressão durante a ditadura militar*. Programa de Pós Graduação em História da UFMG, 2017. (Dissertação de mestrado).

103 Tomamos como referência teórica a proposta de Joël Candau, em diálogo com Halbwachs: “A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: ‘a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele’”. In: CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, p. 9. Vemos que, nesse momento, Maria Efigênia também passa a reivindicar a memória da resistência também como sua.

104 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quinta entrevista de história temática da vida. [Entrevista

A POLOP, Organização Revolucionária Marxista – Política Operária, foi um grupo de contestação à Ditadura Militar. A iniciativa nasceu do Rio de Janeiro e circulou em diversos grupos universitários pelo Brasil, inclusive, em Minas Gerais. As estratégias de acomodação, retomando o conceito de Rodrigo Patto, que podemos identificar nas opções políticas de Maria Efigênia aparecem, em seu relato, vinculadas às circunstâncias de sua maternidade e condição de vida que explicam (ou tentam) os silenciamentos produzidos ao longo de sua atuação no passado. O relato sobre sua atuação política durante esse período não parou aí. Em seguida, acrescentou:

(...) E... nesse tempo aí... nessa mistura das coisas... período que... porque depois da reforma 68 ninguém mais discutiu. Ou aquela coisa efervescente, aquela efervescência das coisas políticas, das reuniões... não tinha mais. Agora, eu não me lembro se foi nesse período, um pouco, ou não, da ministra da Educação que, numa das reuniões, dessas reuniões que ficou para arrumar um grupo para ir ao governador. E fomos escolhidos, eu contei já, dois professores. Eu e o Bicalho. Na verdade, era um período em que as pessoas na faculdade eram meio... é... desarrumadas mesmo. E a gente era mais arrumadinho (risos) (...). Pedi ao governador para que ele e... foi nessa época... era uma ... nossa, me fala aí... era uma... passeata!!! Nós íamos fazer uma passeata para enterrar a ministra. Ficou que nós, eu e Bicalho fôssemos ao governador que era Tancredo Neves e, muito politicamente, fomos atendidos com o maior carinho, mas ele disse assim: “Olha, garanto a passeata, mas não garanto o caixão” (Risos). “Eu não vou fazer isso, mas vocês podem fazer a passeata”. Eu me lembro claramente que na rua Espírito Santo, que passa ao lado do Acaiaca, eu me lembro olhando para a Igreja de São José e nós usamos uma flor, um girassol enorme amarelo na roupa. Era uma coisa bem organizada. Na verdade, eu pouco tempo tinha para fazer muita coisa, mas nós trouxemos de volta a resposta e respeitamos. Realmente, porque a coisa não estava muito boa para a gente, para a pancadaria né? Então tem essa parte né, que isso aí era contínuo, né? Os estudantes presos, uma quantidade de problemas. Nesse contexto é que eu acho que a década de 60 passa para mim.¹⁰⁵

concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 14 de outubro de 2019.

105 *Idem*.

O episódio, contado de forma descontraída, retoma o momento em que Maria Efigênia liderou entre os professores uma passeata no centro da cidade contra as perdas orçamentárias na universidade. Escolhida para fazer a interlocução com o governador do estado, ela foi até seu gabinete negociar a manifestação. Mesmo se confundindo acerca da origem exata do episódio, sabemos que Tancredo Neves governou o estado de Minas durante o período de distensão e transição democrática, quando o Brasil esteve sob o comando do militar João Batista Figueiredo. O último ditador do período. O que nos leva a pensar que foi justamente o momento da abertura política e da distensão que produziu uma mudança significativa em seus modos de exibição política na cena pública.

Não queremos com isso dizer que seja possível haver uma só memória sobre determinado evento, ou um só jeito de se apresentar na cena pública. Ao contrário, nas palavras de Alessandro Portelli, “estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas”.¹⁰⁶ A especificidade das fontes orais que permitem esse cruzamento apontam justamente para as edições dessa experiência e para reedição das imagens que cartografou de si mesma.

Outras imagens, ainda muito vivas em suas lembranças, remetiam à sua atuação de professora e seu envolvimento com as atividades de pesquisa na universidade. Especialmente os momentos relacionados com a produção dos Manuais didáticos na década de 1970, ao lado de Ana Maria Moraes, que se mantiveram bastante vigorosos em sua memória. Ela comentou:

Bom, eu comecei a falar na Bernardo Álvares. Era Maria José e Bernardo. A Maria José Capanema até agora, até hoje é minha amiga do coração (...). Ela tinha um português perfeito, então, e Ana Maria também era muito boa em português. Então as coisas andavam bem com as duas. Aí o livro teve sucesso (...). Eu juntei ali os livros, são oito. Acho que sim, são oito. Fez um sucesso muito grande, umas especulações das pessoas que achavam que tinha um marxismo acobertado, (risos) e umas bobagens (...). O livro fez sucesso e o Bernardo... eu sei que... (pausa), eu acho que o livro, eu acho não, o livro foi despachado para TODOS os estados, TODOS os estados. Tinha a de

106 PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáína. *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 103-130, 1998, p. 127.

português, a Magda Becker, e tinha o de geografia também, foram os três, foram um sucesso. O sucesso foi tão grande... mas tem uma história muito engraçada. Quando foi na hora de fazer o contrato editorial, o Bernardo me chamou e falou assim: ‘você tem que assinar o papel, você tem que assinar esse contrato’, eu li o contrato e falei com ele assim: ‘Eu não assino não Bernardo. Que que é isso? Eu não vou assinar esse contrato não’/‘Ah mas vc vai assinar o contrato’, ‘de jeito nenhum’, o contrato dizia assim: ‘mande seu marido assinar para você poder liberar o livro’. Eu falei ‘mas o que que é isso?’ (risos). ‘Eu não quero, eu não faço o livro mais então’. Eu saí na rua Cláudio Manoel, entrei no carro, pus a mão no volante e falei assim ‘não vou, não vou, não vou’ (risos). Aí a Maria José saiu e foi me convencer a acertar o livro com o Bernardo. Eu sei que no fim das contas eu acertei o livro e não, de jeito nenhum, (risos), meu marido não pôs nada nesse livro não, que que é isso! (risos) (...). Até agora Maria José dá gargalhadas dessas coisas. Eu chorando, brigando, chorando, brigando não vou fazer mais não. E, assim, mas era picuinha do Bernardo, como se diz, era picuinha. E Maria José: ‘ah isso é coisa de Bernardo, Efigênia’. Então finalmente, assinamos e foi um sucesso muito grande. Pena que Bernardo saiu do mercado rapidamente. A gente foi em outras editoras, mas na verdade ele fez uma coisa que era muito... eu penso que, eu tenho um monte de gente que me fala assim: ‘eu li seus livros’, mas (...) eu acho que era uma novidade enorme, mas era cara! Nunca pensei nisso, nunca pensei nada disso, jamais eu pensei que a gente ia fazer livro assim e que tivesse sucesso.¹⁰⁷

A coleção de livros certamente foi um fator decisivo na consolidação de sua carreira e o aumento progressivo de reconhecimento entre os pares. Nesse excerto, podemos observar as estratégias que Maria Efigênia mobilizou para se movimentar dentro da estrutura androcêntrica e machista do seu tempo.

Podemos dizer que Maria Efigênia pertenceu a uma geração, como afirma Carmem Liblick, “que atribuída às mulheres o papel de esposa, mãe e dona de casa, ocupações consideradas como o destino natural das mulheres”, de modo que “as expectativas sociais faziam parte de sua realidade, influenciando suas ati-

107 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quinta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 14 de outubro de 2019.

tudes e moderando suas escolhas”.¹⁰⁸ Apesar do tom burlesco que a memória lhe conferiu no tempo presente, a vivência desse episódio nos remete para as condições sociais que impunham condições desiguais para homens e mulheres e às barreiras impostas para a consolidação de seus projetos intelectuais. Essas políticas de gênero criaram interdições à carreira de mulheres historiadoras em diferentes momentos de suas trajetórias.¹⁰⁹ Comentando sobre outro episódio, ela relatou:

O meu marido foi junto para a primeira aula que estava começando e tudo. Então a dona Alaíde [Alaíde Lisboa – professora] começou a perguntar... Ela era de Didática Geral. Ela era a titular da cadeira. Então ela começou e meu marido foi e sentou. Sentou na sala de aula. Nisso, ela começou a perguntar a cada um de onde que a gente era, de que aula que a gente tinha. Até que chegou a mim (...) e ela perguntou quem que ele era. Ele falou: ‘eu sou o marido dela’. (risos). Foi uma diversão. Uma gargalhada geral (...). E ela: ‘sim senhor’ (risos).¹¹⁰

A lembrança da presença do marido em sua primeira aula foi contada ao som de gargalhadas. Como quem se recorda de um episódio pitoresco, encarado com bom humor. Ainda que sua presença tivesse se dado por outras razões, não deixa de ser notável o fato do marido acompanhá-la dentro da sala de aula, no primeiro dia de aula. Interpretada dessa maneira, a cena remonta à costumeira postura vigilante dos homens, em um contexto hostil à presença das mulheres no espaço público, sobretudo nos espaços acadêmicos e intelectuais.

Contudo, a consciência desse fenômeno culturalmente enredado nem sempre é um dado. Talvez, por isso, ela não tenha atribuído a mesma vivacidade

108 LIBLIK, Carmem S. F. Kummer. Trajetória de Maria Yedda Linhares: notas sobre a construção de um devir. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017, p. 118.

109 O fenômeno se manifesta também na historiografia, a partir da constatação de Maria da Glória Oliveira ao dizer que “a produção de autoria feminina não se configurou como tema privilegiado e frequente da história da historiografia, mantendo-se, em larga medida, como o ‘outro’ silenciado, marginal e periférico nos cânones historiográficos e na memória disciplinar”. OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. ..., *Op. cit.*, v. 11, n. 28, p. 104.

110 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quarta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 07 de outubro de 2019.

e ênfase às suas lembranças sobre esse tipo de episódio, quase sempre contados nos intervalos entre uma história e outra, de modo desprezível. Em alguns momentos de sua carreira, Maria Efigênia chegou a alugar quartos de hotel para desempenhar o seu trabalho. Uma lembrança que só veio à tona com a ativação de sua memória provocada pela intervenção da entrevistadora Miriam Hermeto Motta, ex-aluna, que se lembrou da circunstância. Ao que comentou:

Ah! Eu estava casada (...). Sabe na frente do Cine metrópole? Ali. O hotel era ali. Então eu não conseguia escrever, então peguei minha viola no saco, fui para lá e fiquei escrevendo lá. Quando deu certo, eu voltei (risos). Eu já tinha esquecido disso. Era na frente do Metrôpole. Era um hotelzinho.¹¹¹

Nesta cena, é impossível não se lembrar do texto de Virgínia Woolf, *Um teto todo seu*, em que a escritora tematiza as condições sociais da mulher em face à sua produção intelectual que almeja dispor de espaço e tempo para se tornar uma autora.¹¹² Desejos nem sempre factíveis. A importância do espaço de trabalho que, pouco a pouco, Efigênia constitui dentro da sua própria casa, precisou contar com outros espaços improvisados, como o hotel, e aqueles conquistados institucionalmente, como sua sala de trabalho na Universidade. Poder aquisitivo, domínio sobre a própria vida e um teto eram, para Virginia Woolf, condições indispensáveis para a constituição da autoria feminina, constantemente interrompida com o cotidiano do mundo doméstico. Diferentemente dos homens do seu tempo, a sala de trabalho representava para essas mulheres, de certo modo, a própria viabilidade de sua constituição como intelectuais. Também por isso, não raramente, acabaram se tornando espaços de disputas institucionais.

A conquista de um espaço físico na universidade simbolizava uma forma de ascensão. Esse era um código importante num espaço regado, no qual lançar mão de atributos pessoais e mandonismos era uma estratégia política comum. Práticas que confundiam a fronteira entre o público e o privado (“minha sala”, “meu arquivo”, “meus estagiários” etc.) e que transmitem uma lógica atravessada de comportamentos elitistas, quando não patrimonialistas, que não estão ausentes da cultura

111 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Terceira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 30 de setembro de 2019.

112 WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

acadêmica universitária, cujos meios e consequências Maria Efigênia não ignorou na construção de sua carreira, mobilizando recursos semelhantes para atingir seus objetivos.

Recém formada no curso de graduação, ela já tinha duas filhas pequenas, cuidava de sua mãe e vivia com seu marido. Indo além, as entrevistadoras Ana Paula Caldeira e Miriam Hermeto Motta dirigiram diretamente a pergunta sobre como teria sido conciliar maternidade, casamento e trabalho, questionando ainda se ela se dava conta dessas diferenças estabelecidas entre homens e mulheres na universidade:

[silêncio prolongado] Olha... eu nunca perguntei a mim mesma sobre isso. Claro! Nunca (...). Eu estava no meu trabalho e no meu trabalho fiquei. É, realmente! Quando eu [me] separei é que um estagiário meu (...) falou assim: mas o que você quer? Aí é que eu descobri que alguém estava incomodado (risos). Eu nunca consegui discutir isso. Ah! Quando teve a dedicação exclusiva, na reunião de Câmara, teve uma pessoa que se prontificou. Eu falei: Eu quero! (...) Eu já estava dando aula, mas saiu uma vaga. Então a pessoa disse assim... uma pessoa se candidatou, homem, né? Eu falei: uai, mas eu que fico aqui todo dia. De manhã e de tarde. Ele virou e falou assim: mas eu tenho família. Eu falei: e eu com isso? Sou eu que estou aqui. Eu ganhei a vaga dele (risos). Nunca me preocupei com esse negócio.¹¹³

A própria entrevista, como um importante dispositivo de formação, foi o momento em que a entrevistada teve a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de sua carreira diante desses papéis atribuídos às mulheres e culturalmente cultivados dessa forma. Maria Efigênia se separou na década de 1980, momento que coincidiu com a grande ascensão de sua produção historiográfica. Ainda assim, ao relatar o episódio de disputa institucional, por descuido ou ato falho, ela supôs que a vaga já fosse destinada a ele (“eu ganhei a vaga *dele*”). Com uma produção intelectual bem menos expressiva que a de Maria Efigênia, era o fato de ser homem que colocava José da Paz no páreo da disputa. Nessa, e em outras marcas de sua narrativa a reivindicação, a contestação e o litígio foram recursos constantemente acionados para o estabelecimento de sua carreira intelectual.

113 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Terceira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 30 de setembro de 2019.

O sucesso editorial dos livros ao lado da cena rememorada repõem as fronteiras de classe e gênero em sua história de vida, delimitando, ao mesmo tempo, seu percurso econômico ascensional com a venda das obras e os constrangimentos baseados no gênero. Temos, diante do relato, a complexa imbricação entre as dimensões conflitivas dos espaços de produção cultural e científica, que não podem ser desconsideradas na problematização de sua trajetória.¹¹⁴

Na memória da instituição universitária, Maria Efigênia continua sendo muito lembrada, dentro de determinados círculos, como a responsável por ter organizado o arquivo da AESI (Arquivo da Assessoria de Segurança e Informações).¹¹⁵ Uma das imagens que mais circulam sobre ela, em pesquisas no *Google* e outras plataformas, é justamente um vídeo sobre a organização deste arquivo, editado pela equipe da UFMG em comemoração aos 90 anos da universidade. Ao lado de Ana Maria Nocci, durante o reitorado de Cid Veloso, o arquivo foi entregue em suas mãos. Na entrevista para *Estado de Minas*, relatou:

Graças a ter uma historiadora na reitoria, a UFMG foi a única universidade do país a preservar arquivos do SNI. Um homem me entregou uma chave sem dizer nada. Quando fui ver do que se tratava encontrei dois grandes arquivos antigos, lotados de documentos do SNI, da época da ditadura.¹¹⁶

Maria Efigênia só soltou os arquivos da AESI após toda a catalogação, preservação e arquivamento dos documentos. Blindando-se pela reivindicação de uma atitude historiadora, assumiu o lugar de arquivista e de preservação dos documentos. Pelo modo de organização dos arquivos, bem como os lembretes colados nos documentos e as instruções fornecidas para os arquivistas que ficaram responsáveis

114 A partir do estudo de trajetórias de diferentes gerações de historiadoras, Carmem Silvia Liblik elabora um estudo aprofundado sobre as condições sociais das mulheres historiadoras e a profissionalização de suas carreiras. A autora aponta para o fato de que tanto o manejo da vida pública e privada quanto a leitura sobre o vivido já estão marcadas pelas condições de gênero, nem sempre previamente reconhecidas pelas historiadoras entrevistadas. LIBLIK, Carmem S. da F. K. *Uma história toda sua...*, *Op. cit.*

115 Criadas em 1971, as Assessorias Especiais de Segurança e Informações foram criadas em universidades de todo o Brasil e funcionavam como órgão de vigilância da universidade, na ditadura civil-militar.

116 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

pelo material, podemos observar que o seu interesse pesava mais pela conservação dos documentos, distinção das suas fontes de origem, modos e sequências de catalogação do que propriamente seu conteúdo político. O traço documentalista da sua atuação minorou os efeitos interpretativos que a exploração do material pudesse proporcionar. Seria um recuo, uma recusa do conflito, diante da tensão que aqueles documentos poderiam provocar? Os múltiplos recados escritos à mão e anexados aos documentos, que dão conta de sua lógica de organização, prezou mais pela característica de produção das fontes, do que pela observância das estruturas políticas, finalidades, intenções autoritárias e do processo de aparelhamento das universidades que mediarão a produção dos documentos, pela Ditadura.

(...) fui convidada para ser sua chefe de gabinete [do reitor Cid Veloso]. Não queria aceitar, mas me rendi e fiquei quatro anos no cargo administrativo. Tinha uma funcionária excelente que me ajudou muito, a Ana Maria Nocci. Fizemos um trabalho muito bom. Depois, percebi que tinha que estar lá. Sabe aquela coisa da pessoa certa, no lugar certo, na hora certa? Pois foi isso que ocorreu. Graças a ter uma historiadora na reitoria, a UFMG foi a única universidade do país a preservar arquivos do SNI. Um homem me entregou uma chave sem dizer nada. Quando fui ver do que se tratava encontrei dois grandes arquivos antigos, lotados de documentos do SNI, da época da ditadura (...). Nos entregaram os arquivos do SNI e queriam que a gente queimasse tudo. Eu não deixei, lacrei e escondi os arquivos. depois coloquei uma arquivista para fazer um levantamento e catalogação de tudo.¹¹⁷

Não é demais supor que, naquela altura, qualquer pessoa que tivesse experimentado o clima da repressão ditatorial da universidade soubesse o peso daquela documentação. Ainda mais, considerando que se tratava de uma especialista nos temas da dominação, do pensamento conservador e dos embates envolvidos em tramas políticas do passado. O arquivo não foi guardado de qualquer modo, mas foi trancado e lacrado pela professora até o seu depósito na Biblioteca Central da universidade, órgão que, hoje, detém a guarda do arquivo. Ao final da carta que a professora dirigiu ao reitor, recomendou:

117 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

(...) que as solicitações sejam encaminhadas para parecer dos órgãos competentes da instituição e que possíveis solicitações de habeas - data nos termos do Artigo 5º, inciso LXXII da Constituição vigente sejam encaminhadas à Procuradoria Jurídica da Universidade para orientação quanto aos procedimentos adequados.¹¹⁸

Em um movimento pendular, a (auto)imagem de “historiadora dos arquivos” ganha mais uma nuance, ao observarmos que esse gesto lhe alçou a um dos maiores cargos que ocupou em toda a sua trajetória na universidade, no interior do órgão máximo de administração da universidade. Ela escolheu lidar com a linguagem jurídica e institucional ao se referir a esses documentos, sem explorar de modo mais expressivo o valor político da documentação. Uma virada que aconteceu anos mais tarde, na entrevista para a equipe da UFMG que visitou a sua casa para lhe perguntar sobre a organização do arquivo.

A universidade foi uma das instituições que sofreram repressão de toda forma do Estado autoritário militar. O processo de abertura já estava em andamento mas nós estávamos ainda num clima muito difícil. A demanda para falar com reitor, a demanda para saber de processo, a demanda de como as coisas vão ser resolvidas em todas as áreas... O clima era esse e nesse clima é que surge a questão da documentação. As atitudes da universidade em todos os momentos foram sempre de tentar a defesa da instituição e de caminhar nesse sentido. Então, essa documentação foi enviada para o cofre da Imprensa Universitária, na maior descrição, na maior segurança foi feita a inventariação. Começou em janeiro de 89 e terminou em dezembro de 89. Eram 2606 documentos. Essa documentação sobreviveu e está na universidade digitalizada e à disposição das pessoas. Um acervo institucional da UFMG, mas ele é um Acervo do sistema Universitário brasileiro e da repressão do Estado autoritário militar.¹¹⁹

118 Carta original, assinada pela Prof. Maria Efigênia Lage de Resende *apud* ARAÚJO, Diná Marques Pereira; FERREIRA, Aline Rabello. Coleção Memória Intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais: considerações sobre a guarda do Arquivo da Assessoria de Segurança e Informações. *Revista Extensão*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, V. 2, n. 1, p. 61-76, 2012.

119 A equipe que foi a sua casa foi composta por Ana Fatorelli, Márcia Botelho, Mário Quinaud, Olívia Resende, Samuel Do Vale Vieira e Túlio Lopes. O vídeo-entrevista está disponível aqui:

Se, de um lado, Maria Efigênia guardou a memória desse período na instituição, esse arquivo, através das mais diferentes marcas que o evocam, também guardou a memória da sua atuação. Relembrada como uma figura fundamental no processo de preservação dessas fontes, algumas narrativas atribuíram a salvaguarda do arquivo graças à sua presença na reitoria. Sem sua intervenção, poderia ter sido completamente destruído como aconteceu com as outras instituições pelo Brasil. Nesse movimento de justa lembrança e personalismo excessivo, esse arquivo sobre a ditadura civil-militar, um momento tão sensível em sua trajetória intelectual, arquivou também a imagem da historiadora na memória da instituição. Dele dependeu boa parte da visibilidade, reputação e memória entre os que se recordam de Maria Efigênia como “a mulher da reitoria”.

Todo esse movimento da memória, nos leva refletir, por fim, a construção de sua (auto)imagem como uma “historiadora desbravadora”. Uma epítome que volta a aparecer em sua narrativa, durante nossas entrevistas. Ana Paula Sampaio Caldeira, dirigindo sua pergunta sobre a obra *Indexação e resumos Teoria e Prática*, de FW Lancaster, perguntou: “Esse era o manual que vocês usavam para o trabalho de vocês?” Ao que respondeu:

Vocês usavam não, eu usava! [com orgulho] //A.P.: Aham.// É, e eu já fazia... eu já fazia o... [folheando algumas páginas] Quando ele chegou lá e olhou e falou assim: – Uai, como é que você fez isso? O professor da física, ele era da física, – Uai, mas como é que você fez isso? Eu, na verdade, eu estava fazendo...¹²⁰

Importa-nos menos verificar em que medida esse pioneirismo se dá na realidade, do que entendê-lo como uma identidade em ação, nas narrativas da historiadora. De modo que, ao simular no passado o que foi feito do tempo, temos diante de nós as marcas do seu engajamento e de sua luta ao significar o passado. Maria Efigênia chamou ainda atenção para outros atributos que lhe constituíram, procurando se antecipar sobre as imagem que as demais pessoas tinham dela:

<<https://www.youtube.com/watch?v=TABOpjRCwWk>> Acesso 18 julho de 2022.

120 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Sexta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 21 de outubro de 2019.

Realmente, se falar que eu era exigente, era, e sou! Fala assim porque que você vai lá [bate na mesa] e você volta [bate na mesa] porque esse texto que você fez não tem nada aqui. Na verdade, eu fiz uma fileira de gente que foi mudando, que foi... foi grande. (...) vamos dizer, fica uma aspiração de estudante, não é?¹²¹

A minha disciplina era sobre política (...). E quando eu cheguei ele tava lá “A disciplina é sua” e eu falei: ‘O que que eu faço?’ E daí? Cadê? Cadê? Hobbess, cadê? Weber? Nossa! Eram leituras historiográficas dentro da área de dominação. Então Weber os meninos não queriam ler (...) o porquê eu não sabia. (...) aí eu pus um outro livro que eu vou catar ele ali que eu falei assim: ‘Olha o fulano de tal é um italiano’ (...) aí na aula seguinte eu levei para mostrar o que que era o livro que diz assim, na mesma página (...) ‘eu tenho e eu preciso ler o meu inimigo’. (risos).¹²²

Como vemos, as posturas estéticas, políticas, epistemológicas, cognitivas, morais, dentre tantas outras, estão participando o tempo todo desse jogo instável e imprevisível, a partir do qual a professora procura se mover. Nesse conjunto de (auto) imagens, somos confrontados(as) com a experiência da memória demonstrando seu nexo com a identidade. Como estão se conjugando, se nutrindo e se apoiando para produzir, ao mesmo tempo, tanto uma trajetória de vida, uma história, um mito e uma narrativa. Segundo o argumento de Joël Candau, “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada”.¹²³ Nas narrativas de Maria Efigênia vemos se construir uma crônica visual de si mesma quase como “um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão”.¹²⁴ Tal como a imagem que se busca construir, não perdemos de vista que, muitas vezes, o que se anuncia como “imagem de si” é, antes, tudo o que dela resta.¹²⁵

121 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Sexta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 21 de outubro de 2019.

122 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Oitava entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 18 de novembro de 2019.

123 CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. Trad. de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018, p. 16.

124 *Ibidem*, p. 19.

125 *Ibidem*, p. 19.

Diante disso, a permanência de algumas imagens atestam a continuidade do passado que promete, como dito por Susan Sontag, sobreviver a todos nós. Como em uma antologia de imagens, o ato de registrar por meio do texto ou da imagem tem para nós um efeito fotográfico que não deixa de ser um modo de apropriar-se da coisa fotografada.¹²⁶ Um conjunto de sucessivas tentativas de ter a experiência capturada. Nessa relação fugidia, encontramos nessas (auto)imagens um *flash* formidável para pensarmos o memorial, a trajetória e as entrevistas como um modo de captura, produção, edição e transmissão da experiência. Como em toda imagem, participam dela não só a figura representada, mas aqueles(as) que a constroem incessantemente.

Os próximos de Maria Efigênia

(...) A figura de Tiradentes é de tal forma mistificada que perde sua dimensão humana (...). Perdem a objetividade histórica, deixam-se envolver por aspectos menores ou pela visão do colonizador e nos apresentam um Tiradentes loquaz, insano e arrivista. Quanto papel já não se gastou discutindo o aspecto físico de Tiradentes. Para a História isso é irrelevante.¹²⁷

Como último ponto de análise crítica de sua trajetória, desejamos problematizar a memória sobre Maria Efigênia, entre os seus *próximos*. Destacaremos as memórias e suas figurações no imaginário coletivo. Desde o discurso de sua entrada no IHGMG, já no final de sua carreira na universidade, até às políticas de lembrança e esquecimento, nos jogos da memória, esperamos ampliar o debate em torno das políticas de arquivamento que orientam nosso olhar para o passado. São as imagens produzidas e suas constantes edições, até às últimas entrevistas realizadas com alguns(as) ex-alunos(as) e colegas de Maria Efigênia, que nos conduzirão nessa reflexão. Buscando as conexões entre o particular e o geral, o singular e o coletivo, confrontamos as (auto)imagens de Maria Efigênia com aquelas produzidas por outras pessoas sobre ela.

126 Para Susan Sontag, a fotografia permite “por a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder”. In: SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 14.

127 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Introdução. In: *Inconfidência Mineira*. 6. ed. São Paulo: Global, 2001. Coleção História Popular, n. 13, p. 15.

O discurso de saudação à professora no Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais foi proferido no dia 02 de abril de 2016, na pessoa de Rogério Tavares.¹²⁸ Ela foi recebida como sócia efetiva em uma das instituições culturais mais antigas do estado mineiro. O pronunciamento foi notável. Fazendo descender de homens ilustres toda a sua tradição, o orador fez menção a outros membros do Instituto: Júlio César Pinto Coelho, Diogo de Vasconcelos, Carlos Otoni, Nelson de Senna, Augusto de Lima, Prado Lopes, Francisco Alves Pinto, João Luiz Alves, Francisco Bressane, João Libânio, Albino Alves, Júlio Pinto etc.

O tipo de discurso, já conhecido por seu tom lisonjeiro e laudatório, destinou boa parte de seus parágrafos a ressaltar a importância do Instituto na área de Ciências Humanas, arrogando para si o título de “guardião da memória de Minas”. Na leitura da fonte, logo percebemos que estamos diante não de um mero reconhecimento, mas da construção mesma de uma imagem afirmativa para o IHGMG que, a essa altura, já não contava mais com o mesmo prestígio, tampouco com o mesmo protagonismo que tivera no âmbito da produção do conhecimento histórico. Um espaço que os institutos, ao longo do tempo, perdeu para as universidades.

Não obstante, a escolha de a escolha de homenagear Maria Efigênia, apresentada como “uma das mais respeitadas historiadoras brasileiras”, acabou produzindo um efeito inédito ao unir, pela figura da professora, dois grandes emblemas do conhecimento histórico em Minas Gerais: o IHMG e a UFMG. Sua formação e referências fundamentais (mais uma vez, assentadas em figuras como Amaro Xisto, Oneyr Baranda, Daniel Valle Ribeiro, com o propósito de fazer descender sua trajetória por meio da figura de “homens ilustres”¹²⁹) aparecerem na forma de outra virtude epistêmica: “a coragem metodológica e didática”.¹³⁰

128 Rogério Tavares é membro do IHGMG, formado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG).

129 Aryana Costa, em sua tese sobre a “escola uspiana de História”, estabelece um importante diálogo com a obra de Herman Paul, se utilizando do mesmo argumento do qual nos valem: “(...) há caminhos que apontam que também as autoimagens e valores criados por nós mesmos sobre o que deve ser o historiador podem determinar nossas ações. Por isso que, não à toa, e muito ironicamente, fazemos questão também de ter nossos pais fundadores e nossas genealogias, às vezes definidos e valorizados tanto (ou mais) por suas virtudes quanto que pelos seus trabalhos”. COSTA, Aryana Lima. *De um curso d'água a outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. 2018. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

130 INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MINAS GERAIS. Discurso de saudação à professora Maria Efigênia Lage de Resende no Instituto Histórico e Geográfico de Minas

Dentre tantos marcadores de sua trajetória, convocados para a apresentação da nova sócia, a memória institucional da professora foi o que notabilizou sua presença naquele espaço, bem como seu grande investimento com a preservação da memória de Minas – referenciado como objetivo central do IHGMG.

Por tudo o que a senhora representa para a cultura de Minas e do Brasil, seja bem vinda, professora. O Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais alegre-se com a sua chegada e orgulha-se da sua companhia. Ela honra, eleva e renova os mais altos propósitos que animaram a sua fundação e que motivam a sua existência, até hoje, passados cento e oito anos.¹³¹

A adaptação a ambos os espaços fornece as marcas dessa figura híbrida e diplomática que caracterizou a atuação de Maria Efigênia, ligada aos lugares de administração, no trânsito entre diferentes experiências de produção do conhecimento histórico. Ao ocupar a cadeira de número 5, cujo patrono fora Francisco Mendes Pimentel (primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais) Efigênia escolheu analisar a biografia do professor para encerrar sua posse. Como homenageada, decidiu apresentar-se como historiadora. Como sócia do IHGMG, apresentou-se como professora da UFMG. Ao transpor tantas fronteiras, fica evidente o desconforto em se ocupar de um só lugar, acomodando-se aos espaços disponíveis para o seu reconhecimento.

Outras imagens

Os “próximos”, na formulação teórica de Paul Ricoeur, referem-se a uma relação mediante a qual memória individual e memória coletiva se encontram em um plano de referência intermediário. Para o filósofo, é nesse plano que “se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos”.¹³² São, por assim dizer, aquelas pessoas “que contam para nós e para as quais contamos”¹³³, aquilo que liga a expe-

Gerais. *Revista 41* do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, v. 41, p. 211-226, 2016, p. 209.

131 *Ibidem*.

132 RICOEUR, Paul. *A História, a memória e o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007, p. 141.

133 *Idem*.

riência particular do tempo ao tempo coletivo da experiência. Também porque, “é na prova da confrontação com outrem, quer se trate de um indivíduo ou de uma coletividade, que a identidade narrativa revela sua fragilidade”.¹³⁴ Essa forma de narrar-se, dentro de uma identidade que buscou se atestar, encontra em seus *próximos* seu eco e sua resistência.¹³⁵

Não foi fácil reunir alguns próximos de Maria Efigênia, sobretudo durante o momento em que todos nós fomos acometidos pela pandemia da COVID-19. Parecia impossível entrar em contato com a aparente presencialidade da memória, remotamente. As reflexões sobre as entrevistas à distância de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães encorajaram-nos nessa empreitada, ao defenderem que a ausência física do corpo não impediria o êxito das entrevistas¹³⁶, já que mesmo nas

134 RICOEUR, Paul. *Percursos do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 118.

135 Referindo-se ao conceito e às ideias formuladas por Ricoeur, Ana Paula Sampaio Caldeira e Douglas Attila Marcelino reconhecem nessa formulação uma estrutura intersubjetiva que, segundo afirmam, “permite compartilhar uma comunidade tanto de tempo quanto de espaço (...). São os outros, pelos quais e com os quais agimos, que configuram, num plano o mais profundo, os marcos de nossa sensibilidade, as camadas menos evidentes de nossa experiência, sempre permeada pela relação com os “predecessores” e “sucessores” e, portanto, pela memória enquanto lembrança, esquecimento e, também, projeção e antecipação do porvir”. Por meio dessa mediação simbólica, os autores não nos deixam esquecer que “essa relação com outrem comporta igualmente uma relação consigo, já que ‘lembrar’ é ‘lembrar-se’ de algo”, isto é, “entre o ‘si’ e o ‘outros’ encontram-se os ‘próximos’ (...). Uns estão mais próximos do que outros, conformando laços mais intensos e duradouros, ‘fixando’ não apenas imagens, mas compartilhando esquemas de compreensão da realidade, formas de sensibilidade, modos de comportamento. Essas formas de afetação não se confundem com representações mentais, tal como tende a ser veiculado por uma tradição que associa a lembrança apenas à imagem, pois se refletem e se incorporam na ação, nas práticas, tendo consequência nas experiências por meio das quais os agentes (professores e alunos, por exemplo) interagem”. CALDEIRA, Ana Paula Sampaio; MARCELINO, Douglas Attila. A história como experiência estética: o conceito de cultura histórica na obra de Manoel Salgado Guimarães. In: FREIXO, A; LAURANDI, F.; PEREZ, R. (Orgs.) *Experiências de Formação*. Um tributo ao professor Manoel Salgado. Rio de Janeiro: autobiografia, 2019, p. 41-62, p. 45.

136 Os autores chegam à seguinte conclusão: “A entrevista – parafraseemos – já é artificial. E a comunicação – como quer que se dê – é sempre mediada. Um meio “frio” como a comunicação internética por vídeo pode, inclusive, preservar alguns de seus aspectos mais prezados: aciona simultaneamente vários dos sentidos dos interlocutores, potencializando a interação e requisitando-lhes maior carga de atividade; estabelece um ambiente ciberespacial no qual os corpos não são desmaterializados, mas reconfigurados virtualmente, por meio dos recursos disponibilizados pela tecnologia do momento”. SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de.

entrevistas *on-line* os aspectos críticos que subsidiam a substância de um trabalho de entrevista estão mantidos.¹³⁷ Esse modo de produzir entrevistas, contudo, impactou a seleção das pessoas a serem entrevistadas. A partir de uma lista extensa de nomes, vários deles foram descartados por não terem condições de fornecer entrevista *on-line*, ou disponibilidade. Muitos(as) outros(as) já eram falecidos(as). Ao todo foram realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas¹³⁸, durante esse período, com uma duração média de 1h30m cada uma delas.¹³⁹ Faremos aqui um recorte temático das fontes orais, a partir do que apareceu com maior recorrência na fala dos(as) entrevistados(as). Nossa intenção é percorrer algumas imagens construídas sobre a figura de Efigênia, através da memória.

O que nos interessa na análise dessas entrevistas não é exatamente perceber o percurso cronológico dessas relações, tampouco tentar reconstituir ou estabelecer uma versão sobre “quem Maria Efigênia foi” para os seus próximos. Antes disso, queremos pensar com as várias imagens que as memórias encenaram, o seu imaginário no âmbito da memória individual e coletiva, como meio de estabelecer reflexões que nos permitam interrogar sobre seus modos de fazer, de se relacionar, de se constituir como intelectual e de ser reconhecida por seus pares, colegas e alunos. Organizamos o tratamento das

Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, v. 27, 2020, p. 3.

137 São elas: “a oralidade (e com ela seus recursos expressivos, como a entonação, a qualidade vocal, entre outros), a imediatez (a narração e a escuta acontecendo em simultaneidade, garantindo a elaboração em tempo real dos relatos de memória, cuja reflexibilidade é constricta ao próprio desenrolar da entrevista), a dialogicidade (a possibilidade de reação e interferência e a flexibilização dos papéis desempenhados na entrevista), a situacionalidade (o acesso, mesmo que relativo, ao contexto no qual o narrador está inserido no momento da narração)”. *Ibidem*, p. 6.

138 As pessoas entrevistadas foram: Regina Horta Duarte, Caio Boschi, Thiago Veloso Vitral, Junia Ferreira Furtado, Regina Helena Alves da Silva, Elizabeth Aparecida Duque Seabra, Cristina Isabel Abreu Campolina de Sá, Ethel Mizrahy Cupers Schmid, Douglas Cole Libby, Rita de Cássia Marques, Sônia Maria Gonçalves, Luiz Duarte Haele Arnaut, Laura Nogueira Oliveira, Isabel Cristiane Gomes de Oliveira, Leonardo Ribeiro Gomes, Lucília de Almeida Neves Delgado, Margarida Luiza de Matos Vieira, Eliana Regina de Freitas Dutra, Heloísa Murgel Starling, Luiz Carlos Villalta, Therezinha Nunes, Ilmar Rohloff de Mattos, Maria Pereira Alkimin, Vilma Carvalho de Souza. As três últimas entrevistas não serão utilizadas, em função das temáticas abordadas.

139 O termo de cessão de direitos para o uso das entrevistas foi disponibilizado através de ciência digital, por meio do formulário que pode ser acessado [aqui](https://forms.gle/EJMAoaZGJR-mYMj5b9) (https://forms.gle/EJMAoaZGJR-mYMj5b9).

entrevistas ora por tema, ora por entrevistado(a), de modo a atender os propósitos desta investigação.

Margarida Luiza de Matos Vieira¹⁴⁰ foi aluna de Maria Efigênia no colégio Santa Maria, na década de 1960. Perguntada sobre suas memórias em torno de sua ex-professora, ela comentou:

MV – As aulas dela eram tão interessantes, sabe? Nós podíamos participar. Nesse tempo, você não tinha tanta participação do aluno na sala de aula. Com isso, eu adorei História e, por isso, quando eu fui fazer meu curso de Graduação eu fiz aí no Departamento de História e ela foi minha professora também aí (...). Eram aulas interessantes, ela procura fazer como a História tinha uma busca da verdade histórica, mostrava a diferença da “história” com “h”, e “estória” com “e” (...). Ela lançou um dos primeiros livros didáticos de História diferente, porque tinham uns livros didáticos de História na época que era um horror (...) o livro dela atraía o aluno (...). Depois ela foi minha professora no curso de história também (...), os alunos morriam de medo dela porque Efigênia era muito brava. Eu não [tinha medo]. Eles me admiravam, me achavam muito corajosa. Não era. Era porque ela me conhecia e eu conhecia ela também, então eu não tinha medo (risos) (...).¹⁴¹

Por suposto, a aluna nessa ocasião não teria condições de um discernimento tão assertivo sobre a qualidade dos livros de história de sua época. Contudo, esse distintivo simula o espaço de reconhecimento dos livros das professoras Ana Maria Moraes e Maria Efigênia que marcaram sua lembrança. A irmã de Margarida foi colega de trabalho de Maria Efigênia no colégio Santa Maria. Suas memórias relembram com bastante ênfase o modo como sua professora se comportava. De modo descontraído, Margarida trouxe à cena outra imagem:

MV – Ela era até uma pessoa que ouvia, mas ela tinha, era um jeito, sabe? Eu não sei se era um jeito. Porque ela era uma pessoa totalmente decidida, só para te dar um exemplo. Teve um dia lá perto do Santa Maria que o carro dela estragou.

140 Nasceu em 31/12/1948. Além de ter sido aluna da professora Maria Efigênia no colégio Santa Maria, entrou para o curso de História na UFMG, no início da década de 1970.

141 VIEIRA, Margarida Luiza de Matos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 29/03/2021.

Primeiro que, na época, nem todas as mulheres tinham carro, isso era uma coisa já avançada, segundo, o carro estragou. Ela levantou o capô do carro, não sei se ela consertou, mas olhou lá e tal (...), mas uma mulher naquela época abrir o capô do carro para olhar qual que era o defeito, olha, era uma novidade, entende? (risos). Eu lembro o medo que os colegas tinham dela. Não sei, sei lá. Eu acho que se a gente falasse uma bobagem muito grande eu acho que ela retrucaria, mas agora, são essas coisas que hoje eu não me lembro, mas eu me lembro dos colegas diziam: guida, olha, você é muito corajosa, porque você participa da aula, discute, questiona coisas...¹⁴²

Essas memórias se referem ao seu período no curso de História cujas aulas lhe marcaram por outros motivos, conforme comentou:

MV - (...) Documento histórico, aí mostrava para gente, como é que... bom, vamos dar algum documento histórico, aí levava, mostrava como é que se trabalha. Sabe? Tinha não só um curso de História do Brasil, mas também uma parte de metodologia. Entende? (...).¹⁴³

A marca de sua lembrança apresenta uma professora preocupada com a documentação como instrumento para a aprendizagem histórica dos estudantes. Esse traço de sua atuação voltou a aparecer em quase todas as entrevistas dos(as) ex-alunos(as) entrevistados(as). Therezinha Nunes¹⁴⁴ foi uma de suas alunas mais antigas a que tivemos acesso nesta pesquisa. Entrou para o curso de História, em 1967, em plena Ditadura civil-militar:

TN - A gente tinha bons professores, mas também tinha péssimos professores. Alguns professores parece que tinham ficado lá no século XIX, falando de um Brasil muito glorioso. Uma história do Brasil bem fantasiosa. E a gente tinha alguns professores muito bons, entre eles, eu considero a Maria Efigênia Lage.

142 *Idem*.

143 *Idem*.

144 Veio de Virginópolis, cidade do interior de Minas Gerais. Entrou no primeiro ingresso, durante o movimento que ficou conhecido como “pressão dos excedentes”, no início da Reforma Universitária.

(...) Ana Maria Moraes que também foi minha professora na parte de didática. As duas, elas trabalhavam em conjunto praticamente e tudo o que eu aprendi de didática no meu período de faculdade adveio da presença dessas duas professoras (...). Para a minha época essa questão da taxonomia foi muito marcante. Eu nunca esqueci essa questão da taxonomia de Bloom que é como a gente chamava (...). Na época, (...) as duas estavam preparando o livro que elas lançariam, *História Fundamental do Brasil e História Fundamental da Civilização*.¹⁴⁵

A taxonomia de Bloom, comentada no primeiro capítulo, foi um dos temas lembrados pela entrevistada, que também construiu sua carreira como professora. De modo bastante significativo, a entrevistada também situou o modo como Maria Efigênia desenvolvia suas aulas e o que considerava o “ensino de História relevante” para a formação do(a) historiador(a):

TN - (...) No caso da Maria Efigênia, eu considero que ela era uma boa professora, pela primeira vez na minha vida eu tomei contato, um contato que eu não diria que é profundo, mas um contato com historiografia, sabe? Com a produção historiográfica porque Efigênia trazia para a sala de aula, né, a questão documental, ela trazia vários documentos referentes a fundação do Brasil, a carta de Caminha e outros [inaudível]... uma produção historiográfica que já se iniciava nessa época, mas nada muito profundo. O que mais me chamava atenção na Maria Efigênia era a Didática (...). Ela era uma professora nova na época, ela já tinha filhas (...). Era uma professora, assim, com uma presença muito grande, não só física porque ela sempre foi muito vaidosa, cuidava-se muito, vestia-se bem, com cabelo na moda, essas coisas todas que chamava muita atenção da gente e chamava atenção também a parte dela como professora que era bastante didática.¹⁴⁶

A entrevistada foi aluna de Maria Efigênia em um dos primeiros anos de sua atividade como docente do ensino superior. Conseguimos perceber, por meio disso, o modo como as atividades de docência no ensino secundário são transpor-

145 NUNES, Therezinha. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 28/05/2021.

146 *Idem*.

tadas para sua atuação no ensino superior. Aqui aparece outro dado relevante. As habilidades como professora são as mais presentes no resgate de sua imagem intelectual, em boa parte das entrevistas. Igualmente, a lembrança sobre a presença de Maria Efigênia confere-lhe um corpo que chamava atenção por sua vaidade e atributos estéticos. Entre outras lembranças, Therezinha fez uma avaliação, tecida no presente da rememoração, sobre a figura de Maria Efigênia:

TN - A Efigênia eu diria que ela sempre teve uma vaidade para além de uma vaidade pessoal e física com ela mesma, uma vaidade intelectual. Ela sempre procurou, desde aquela época, ela já procurava ler mais. Eu tive, nessa época, não sei por que motivo eu fui a casa dela. Ela me chamou para ir a casa dela (...). E me espantei na época com a biblioteca dela, ela já tinha uma biblioteca considerável na época. Claro que depois eu vi também a biblioteca dela em outro momento, muito maior, mas para a época era uma biblioteca bem boa. E ela incentivava a gente muito a leitura dos clássicos, (...) me lembro muito de uma fala dela, incentivando a gente a ler *Casa Grande e Senzala*. Ela dizia que a filha dela de sete anos já estava lendo *Casa Grande e Senzala*. (risos) Meio folclórico para gente também (risos), que a gente não podia deixar de ler (...). Então é uma pessoa cuja vaidade intelectual que ela tinha, acho que fez com que ela ascendesse na carreira porque quando ela foi minha professora ela não tinha uma formação... ela não deve ter tido uma grande formação (...), mas ela procurou de forma autônoma adquirir isso e eu respeito muito essa vontade dela de buscar o conhecimento que parece muito presente desde aquela época (...).¹⁴⁷

Essa avaliação só foi possibilitada em razão da visão retrospectiva dos episódios, já que Therezinha também se tornou professora do ensino superior. O efeito da diferença, mesmo assim, é perceptível na forma como a entrevistada estabeleceu seu trabalho de memória. Essa narrativa, por outro lado, é paradigmática em relação às memórias constituídas em torno de Maria Efigênia. Alguns marcadores retornam na entrevista realizada com Cristina Campolina de Sá¹⁴⁸, ex-aluna, ex-colega e amiga de Maria Efigênia:

147 *Idem*.

148 Estudou no Colégio de Aplicação e, mais tarde, entrou para o curso de História da UFMG, em 1972. Formou-se em 1975. Em 1982 realizou o concurso para o magistério superior, na área de História da América. Atualmente é professora aposentada do Departamento de História da

CS - A Efigênia era meio exigente, entendeu? Ela era exigente (...). A Efigênia exigia (...). Efigênia é muito séria, alta, magra, chiquerrima, entendia de antiguidades, era uma mulher diferente das outras que estavam lá.

CS - Ela é discreta. Ela não comenta. Não superdimensiona aquilo (...). Efigênia foi uma mulher que ensinava muito a gente (...) sempre discreta, sempre falando absolutamente aquilo que era necessário, muito chique, requintada, extremamente organizada. (...) Ela foi minha professora de história do Brasil e Metodologia, mas não era metodologia que vocês estudam não (...), é uma metodologia técnica, como é que você faz isso. Não tinha computador, aí você pega uma folha de papel almaço, você faz assim, aqui você anota, era uma organização total.¹⁴⁹

A figura da “professora exigente” foi outra marca decisiva na conformação de sua memória, entre seus próximos. Os atributos morais também foram e são constantemente mobilizados para se lembrar da professora. Vista como pessoa discreta, de organização exemplar, as virtudes cognitivas nem sempre aparecem em primeiro lugar. Muito antes, foi a sua *persona* na docência, a sua forma de ser, de se apresentar, de se comportar que suscitou, pela lembrança daqueles que narraram, a imagem sobre sua trajetória.¹⁵⁰ Regina Horta Duarte¹⁵¹ e Heloísa Murgel Starling¹⁵², ex-alunas e colegas de Departamento da professora, relembaram sua convivência no prédio da Rua Carangola e do seu curso em História do Brasil:

UFMG.

149 SÁ, Cristina Campolina de. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 03/02/2021.

150 As *personas* acadêmicas, como já afirmado anteriormente, se referem a determinados modelos de construção de si. Indo além das proposições de Lorraine Daston e Herman Paul, entendemos que a operatividade desse conceito se mantém porque aponta não somente para processos de espelhamento de condutas reconhecidas na comunidade profissional, mas também nos permitem pensar modos de reinvenção dessas mesmas condutas. PAUL, Herman. “What is a scholarly persona? Ten theses on virtues, skills, and desires”. *History & Theory*, 53, p. 348-371, Oct. 2014.

151 Entrou no curso de história em 1982. Atualmente é professora aposentada do Departamento de História, da Universidade Federal de Minas Gerais. A entrevista foi concedida no dia 03/02/2021.

152 Entrou para o curso de História em 1976 e se formou em 1981. Coursou as duas disciplinas de Brasil Colônia com Maria Efigênia. Foi vice-reitora da UFMG.

RH - Eu fiz um curso com ela. Foi um curso muito bom. Ela dava muito destaque para os clássicos e era uma professora impecável, extremamente preparada para dar aula, um domínio enorme da bibliografia e muito clara, muito organizada nas suas exposições, muito exigente nas correções dos trabalhos (...). Exigia muito de nós (...).¹⁵³

HS - (...) o grau de exigência de Maria Efigênia era muito alto, então não dava muito para você enrolar Efigênia, entendeu? Ela subia o padrão muito alto (...). Ela tinha uma segunda preocupação que tinha a ver com o documento e que me surpreendeu muito e que hoje eu uso, que eu acho que é a segunda coisa que ela me influenciou muito, ela tinha uma preocupação muito grande com a sala de aula. Como é que você pode transformar um determinado conteúdo para a sala de aula (...). Foi a primeira vez que eu vi uma pessoa usar slides de imagens de época para poder dizer que isso era uma ferramenta que você tinha que levar para a sala de aula. (...) Eu lembro que Efigênia tinha uma coleção de *slides* com um monte de imagens de época que projetava, mas que ela usava chamando atenção para a questão da sala de aula.¹⁵⁴

HS - Tem alguns autores que eu li pela primeira vez na minha vida porque ela mandava e depois tinha prova, então não tinha nem jeito (risos). Você entrava na sala, ela estava na porta esperando para você entrar. Porque Efigênia não facilitava, não tinha isso. E ela era uma mulher autoritária, você diria hoje. Não sei se isso tinha a ver, mas ela era uma mulher muito exigente dos alunos dela. Muito exigente! Alguns autores eu li (risos), (...), é verdade, ela fez a gente ler *Os Donos do Poder*, de Raimundo Faoro, (...) Caio Prado Júnior, li com ela, (...) Sérgio Buarque, li com a Efigênia. Esses eu tenho uma lembrança clara. Eu lembro da gente querer fazer um movimento porque a gente só queria ler autores marxistas. Aí a gente fez essa reivindicação a Maria Efigênia que ignorou solenemente (risos). (...) e aquela historiografia no final do século XIX e início do XX também. Você tinha

153 DUARTE, Regina Horta. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 03/02/2021.

154 STARLING, Heloisa Murgel. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 15/03/2021.

que conhecer, podia até não usar, mas tinha que conhecer. (...) e ela dava prova.¹⁵⁵

Heloísa Murgel Starling, de quem trouxemos o último excerto citado acima, foi aluna da professora na segunda metade da década de 1970. Ela chamou atenção de modo mais explícito sobre a introdução do que era visto como “novidade”, naquele momento, na sala de aula. Além disso, em sua entrevista, percebemos como a entrevistada incorporou várias práticas de Maria Efigênia em seu modo de se constituir historiadora e professora. Lembrança semelhante também foi tecida por Caio César Boschi¹⁵⁶, que foi seu aluno na disciplina de “Brasil Colônia” e tornou-se seu colega de departamento. Sobre esse tempo, lembrou:

CB - A lembrança que eu tenho de aluno de Maria Efigênia, em 1966, é a melhor possível. Ela era uma professora vigorosa, extremamente entusiasmada e que contagiava toda a turma com seu entusiasmo. Além do mais, era uma professora (...) de levar mapas. Então nós tínhamos uma cartografia, nós tínhamos documentos, análises de documentos históricos (...). Eram aulas expositivas notáveis, mas que não ficavam circunscritas a isso, como eu disse, ela sempre se desdobrava, tinha um corolário na análise dos documentos, na contrastação, eram um seminário, era análise de texto, era análise de mapas, então, tudo isso que eu estou dizendo me deliciava e, acredito que não foi por acaso uma certa aptidão minha pelo período colonial, tempos depois (...). A diversidade, a variedade de atividades com que ela conduziu o curso e que motivava. Eu não conheço aluno da Efigênia que não tenha tido o mesmo entusiasmo que ainda hoje, 50 anos depois, tenho de reavivar essas aulas. Era uma dinâmica que nos instigava para além (...). Esquemas plenamente bem elaborados e que mostravam, vamos assim dizer, a competência didática de alguém que tinha uma formação também para a sala de aula (...). As aulas da Efigênia tinham temas muito bem definidos e aqueles temas eram esgotados nessa versatilidade. Numa mescla, numa bem feita composição de oralidade, de análise documental, de análise textual de autores, de seminários, de discussões em grupo.¹⁵⁷

155 *Idem*.

156 Coursou História entre os anos de 1966-1969. Tornou-se professor titular em História do Brasil no mesmo momento que Maria Efigênia Lage de Resende.

157 BOSCHI, Caio César. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pes-

O tom claramente elogioso e memorialístico que esses relatos trazem dão ideia da força dessas imagens no imaginário daqueles que se colocam como herdeiros intelectuais ou aprendizes da professora. Embora faltem entrevistas que possam servir de confronto a essas memórias, pelos limites desta pesquisa, podemos perceber a construção de uma imagem vigilante que, ao exibir determinadas perspectivas, também opera um ocultamento de seus defeitos, falhas ou imperfeições. Um efeito da memória que tende a uma sacralização da figura rememorada. Por outro lado, as práticas em sala de aula proveram experiências da formação que definiram os percursos de vários de seus(as) alunos(as). Sua imagem de professora e historiadora foi construída a partir da disposição das fontes, da forma da aula, do tipo de proposta que levava para os(as) estudantes e do seu modelo de avaliação. Heloísa voltou a comentar:

HS - Eu lembro, como é que era o negócio, gente? Ela levava o documento, reproduzia o documento para gente e você tinha que dar conta daquele documento, inclusive da colônia. Então, tinha uma grafia, uma linguagem... Ah, o testamento político de Maurício Nassau eu sofri muito! (risos). Então veja, o que eu acho que era interessante e que eu carreguei na minha formação, umas das coisas que Maria Efigênia fazia era isso, ela tinha uma preocupação muito grande em que nós fôssemos, os alunos, fôssemos capazes de trabalhar um documento, entender um documento, o que significa ler o documento e pensar em cima dele, mas ao mesmo tempo, ela quebrava com a ideia de uma coisa só factual. Eu lembro dela dizendo: Uma coisa é um depoimento de um sujeito lá (...), da polícia no Estado Novo. Você tem que desconfiar desse documento. Você tem que cruzar isso com outras informações (...). Ela fornecia algumas ferramentas, às quais ela tinha acesso, e isso era muito revolucionário, quais as ferramentas para você aprender a perguntar o documento. Essa mudança na maneira de lidar com a História, vem dela, para mim. Nunca mais deixei de olhar para o documento, pensando nisso.

Rita de Cássia Marques¹⁵⁸ conheceu primeiro a autora de livros didáticos. Estudou com a coleção “Lage e Moraes” no ensino secundário. Na década de 1980, tornou-se aluna de Maria Efigênia no curso de História. Ela se recordou das visitas ao Arquivo Público Mineiro e, mais uma vez, sua preocupação com as fontes e com a “pesquisa histórica”. A pesquisa, aqui, é entendida como uma atividade de investigação a partir dos arquivos, realçando o caráter documentalista de sua concepção como historiadora.

Sobre um telefonema que Rita de Cássia fez para Maria Efigênia, pedindo para participar da disciplina “Relações de Dominação”, ela comentou:

RM – Para segunda-feira tem uma leitura. Eu disse, pois não professora, qual? Ela disse: o *Leviatã*, de Hobbes. Eu falei: está bom! Sábado de noite, aula na segunda. Não tinha internet. Aí eu fui para a praça sete, domingo de manhã tinha uma livraria, café, banca de jornal, alguma coisa na praça 7. Achei uma coleção *Os pensadores*, o *Leviatã*, de Hobbes. Passei o domingo lendo e na segunda eu fui para a aula levando o *Leviatã* debaixo do braço. Só eu estava com o *Leviatã* de Hobbes porque, na verdade, ia ser uma aula da Heloísa Starling sobre o *Leviatã*. Então ninguém tinha lido, só eu. Eu falei: “essa senhora me paga” (risos). Eu peguei a lista de todos os livros que ela tinha dado, fui à Livraria do Zé Maria que era no Edifício Maleta. Fui e comprei todos os livros que ela iria usar na disciplina, comprei à prestação. Eu me lembro que tinha “Democracia Americana”, Alex Tocqueville, Hannah Arendt, “Origens do Totalitarismo”, desse tamanho, Claude Lefort, e todos os livros. Comprei tudo. Lia tudo. Eu tirei 100 na disciplina dela. Ah, chegando lá ela disse: Você leu o 1 ou o 2 dele? Eu tinha lido só o que eu achei (risos)! (...) Essa coisa mostra um pouco a autoexigência dela. Essa carreira dela não se fez com negligências, nem com vacilos. Sempre foi uma pessoa muito dedicada e cobrava isso das pessoas. Então não sei se todo mundo gostava de Maria Efigênia não. Ela era muito respeitada.

158 Rita de Cássia Marques é graduada mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi aluna de Efigênia e bolsista em seus projetos de pesquisa. Uma das pessoas mais próximas a ela, acompanhou boa parte dos seus trabalhos. Tornou-se professora titular da Escola de Enfermagem e do Programa de Pós-graduação em História da UFMG. MARQUES, Rita de Cássia. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 02/09/2021.

Rita foi uma das pessoas que mais conviveu com a professora. Ela também trabalhou com na produção do livro *Geografia histórica da capitania de Minas Gerais*, de Joaquim José da Rocha. Sobre esse momento, recordou:

RM - O trabalho com ela, era uma série de manuscritos, folhas que eu imprimia em folhas A3, grandes e era enrolado assim, como um rolo de papiro, e eu tinha que transcrever o texto. Ele estava escrito à mão e eu tinha que passar isso para a linguagem atual para ser publicado. Isso era feito nos horários vagos. Eu me lembro de um dia. Um sábado à noite. Onze horas da noite, na casa de Efigênia, trabalhando no texto. Aí ela vira para mim e fala assim: 'Está tarde, né, Rita'. Eu falei: 'Está, professora'. Ela disse: 'Dorme aí, amanhã você continua'. (risos) (...). Era um volume muito grande e na casa dela tinham os funcionários, tinha um tanto de coisa que precisava (...). Então, Efigênia é sempre muito intensa e o trabalho sempre em primeiro lugar. Eu sei que ficou pronto o livro (...). Eu lembro que eu tive que ir ao Ministério do Exército, no Rio de Janeiro procurar os mapas de José Joaquim da Rocha porque ela pressentia que estava faltando mapa (...). Não foi só um trabalho de transcrição, foi um trabalho de pesquisa, no sentido de procurar as coisas que ela sentia que estavam faltando (...). E ela colocou junto o meu nome e o dela.

A angústia de uma aluna que tentava se virar para comprar livros, ler muito em pouco tempo e responder às exigências de uma professora, que parecia não aceitar concessões, dissipou-se no tempo da rememoração, coroando o episódio com ares de conquista e mérito. Embora o modo como cada sujeito negocia com seu passado seja naturalmente seletivo, permitimos-nos pensar como um certo eufemismo toma conta da cena. Na contramão dessa imagem, podemos ver a figura de uma autoridade que se estabelecia impavidamente por uma relação de poder. Esse fôlego pelo trabalho, uma marca de Maria Efigênia, envolvia de forma intensa também aqueles(as) que necessitassem ou desejassem atuar ao seu lado, mesmo que em posições desiguais. Um sentimento que se mitigava com as compensações que as práticas de reconhecimento lhe proporcionaram. Sem dúvidas, o conjunto dessas práticas, quando desnaturalizadas, dão-nos os aspectos de sua profundidade. No avesso do seu relato, foi Rita quem se tornou uma figura fundamental na trajetória de Maria Efigênia e a admiração recíproca guarda essa afeição. Outros estudantes e colegas, por sua vez, endossaram a referencialidade da professora.

Luiz Arnaut Duarte¹⁵⁹ chamou atenção para isso, ao apontar Maria Efigênia como uma uma figura de referência, especialmente no trato de questões administrativas:

LD - (...) Era uma pessoa muito respeitada (...). Efigênia é responsável pela formação em pesquisa de base de muitas pessoas (...). Ela tinha uma sala no terceiro andar (...) ela tinha lá uma quantidade de bolsistas, arquivos, arquivos físicos mesmo naquelas caixinhas de guardar fichas e ali ela já estava lançando mão do recurso da internet. A ideia dela era fazer um grande banco de dados para a história de Minas. É uma pesquisa de base, algo que fica no limite entre o trabalho do bibliotecário e de História, mas ela pretendia essa catalogação (...). Efigênia era uma pessoa que você não podia simplesmente ignorar, não porque você iria levar tapa no ouvido, não era essa a questão, mas porque ela era uma referência mesmo, ela sabia das coisas. É bom ouvir a Efigênia porque se a gente for fazer alguma coisa errada ela consegue detectar antes, né?

O rigor da professora na condução dos seus trabalhos é uma marca presente em quase todas as entrevistas sobre ela. Ora se traduz em uma postura impenitente, ora em uma virtude epistêmica elogiada pelos pares. Ao mesmo tempo, o rigor aparece associado a outro valor moral, a generosidade, dentro de um interesse em formação bastante presente na memória dos seus próximos. Na apresentação desses valores, métodos e atitudes, vemos a demarcação de determinadas práticas que esses grupos, reunidos nesse espaço intelectual, consideram essenciais para o seu trabalho.¹⁶⁰

RM - Efigênia abria a casa dela. Eu lembro, a primeira vez que eu fui a casa da Efigênia, assim, foi Christopher Hill e Bridget Hill, vieram dar um curso aqui na Pós-Graduação. Aí, Christopher Hill, inglês famoso nos livros que a gente lia, veio dar um curso com a mulher dele, a mulher dele trabalhou mais a questão da história das mulheres. Os dois cursos eram em inglês (...). Eu não podia perder um curso

159 Professor do departamento de História. Ex-colega de Departamento. ARNAUT, Luiz Duarte Haele. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 11/02/2021.

160 PAUL, Herman. Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin. *Storia della Storiografia*, 59-60, p. 157-170, 2011, p. 169.

do Christopher Hill. Aí quando acabou o curso ela deu uma recepção na casa dela para o casal Hill e chamou os alunos do mestrado (risos). A gente foi assim, aquilo foi uma glória tão grande, entendeu? Porque o apartamento da Efigênia é aquele apartamento de agora. Eu me lembro que tinha um tapete persa na cozinha (...). A casa da Efigênia... aquilo era um estímulo para [nós] que estávamos começando a fazer carreira como [historiadores] (...). Essa história de partilhar o espaço de uma pessoa muito bem sucedida é muito importante, foi muito importante (...). Essa relação com os alunos, ela tinha.

A relação com o grupo de alunos vinculados aos seus projetos de pesquisa e, especialmente, do mestrado, era muito próxima, o que se traduz numa ampliação igualmente relevante do seu poder de mobilização sobre eles. As redes de contatos favoreceram o trânsito e a ascensão dessas pessoas que foram formadas por ela. No jogo de imagens, especialmente forjadas no convívio, a professora abria um horizonte de expectativas para aqueles(as) alunos(as) que, conforme relatam, eram seduzidos por suas figurações.

Eliana Regina de Freitas Dutra¹⁶¹ conheceu Maria Efigênia antes de entrar para o curso de História, quando estudou no pré-vestibular do Pitágoras, onde ela era professora. Na ocasião de sua formatura, Eliana relembrou que Maria Efigênia acabou sendo a professora homenageada em uma cerimônia tensa. Era o período da Ditadura civil-militar e da repressão autoritária que as universidades vivenciaram nesse período. Esse contexto histórico constituiu o traço da perspectiva que fundamentou os processos de lembrança e esquecimento de muitos(as) entrevistados(as). Seja por seu sentido traumático ou como parte da memória da resistência que cada pessoa conta de si e dos outros, podemos problematizar de outro modo as performances políticas de Maria Efigênia, na memória coletiva dos seus pares e alunos. Como no relato de Eliana Dutra:

ED - (...) Na ocasião da formatura, então, nós escolhemos o Carlos Guilherme Mota como paraninfo porque o Calor Guilherme representava essa rebeldia, era aquela pessoa que tinha escrito um livro notável, a tese dele sobre a Revolução Pernambucana (...). E o Carlos Guilherme Mota a gente sabia que

161 Veio do interior para cursar faculdade em Belo Horizonte. Se formou em 1974 e entrou para o Departamento de História, como professora, em 1978. Atualmente é professora titular-livre, aposentada.

era mais à esquerda mesmo e essa foi uma das coisas que parece, quando o outro grupo não aceitou (...) isso foi colocado, aí o Durval de brincadeira abriu uma lista quem que vai querer formar tendo Carlos Guilherme Mota como paraninfo, aceitou fazer duas formaturas, coisa inédita no departamento, e quem for fazer a outra formatura na turma da noite que era com o professor, um grande professor, um homem erudito que ficava na salinha dele lá, lendo *Baudelaire*, e lendo em francês, (...) o professor Camilo Alvim, um homem elegantíssimo, cultíssimo, que tinha uma biblioteca maravilhosa, mas não era ele que nós queríamos (...), mas ele não era o escolhido. Então, o professor Durval, de brincadeira, deu uma caneta vermelha e deu uma caneta verde e nós, e deu para nós que ia nos formar de manhã, deu a caneta vermelha, (...) e isso acabou naqueles anos e naquele clima acabou virando uma coisa muito complicada, porque nós tínhamos um serviço de segurança na universidade, estávamos vivendo em pleno AI-5 ainda. Então, o que aconteceu. Nós fizemos a nossa formatura rebelde, os outros queriam por beca, aquelas coisas, a gente foi de *jeans*, nos recusamos. Então chegamos lá, estava cheio de pessoas do serviço, do Departamento de Ordem e Segurança Pública (...). Nós combinamos que nós não iríamos nem subir ao palco, nós não queríamos nada de uma formatura formal e nós escolhemos o Amílcar Vianna Martins, que tinha naqueles anos trabalhado em teatro, (...) e o discurso foi feito a várias mãos e começava citando Brecht (...), já era nesse momento governo Geisel, e o Zé Ernesto Ballstaedt que era o diretor, (...) ele bateu nas costas do Amílcar e disse assim: olha meu caro, juízo. Não pediu para ver o discurso (...). O Carlos Guilherme Mota fez o discurso dele, fortíssimo para a época. Um discurso pelo fim do AI-5 e um discurso pela volta dos professores cassados da universidade. Foi muito bonito, foi muito bonito mesmo. A cada nome que ele pronunciava pela volta, por exemplo, de Sérgio Buarque de Holanda, nós levantávamos. Nada foi combinado, foi natural. À medida que ele foi falando os nomes, nós fomos nos levantando e escutamos esses nomes todos de pé. Então foi uma cena muito bonita. Então, a homenageada, a única homenageada foi a professora Maria Efigênia que teria sido um oásis no discurso da turma, porque o discurso de Maria Efigênia tinha sido como uma espécie de oásis. Assim, ela não foi o único oásis, mas ela foi (...). Ela tinha sido a nossa homenageada especial (...). Quando o Zé Ernesto tomou o microfone e falou: eu queria dizer, tenho certeza que em nome dos senhores pais, que em nome da faculdade que este

ainda é um dia de festa e eu declaro imediatamente encerrada a sessão e aí na saída a polícia quis prender o Márcio Jardim, que correu, e o Flávio.¹⁶²

Flávio e Márcio eram conhecidos colegas militantes de esquerda, contrários à ditadura. Por meio dessa cena, temos acesso ao clima autoritário e repressivo que a instituição experimentou durante a década de 1970. Tal como também podemos visualizar as posições tomadas pelos estudantes e professores, nesse contexto. As estratégias de acomodação política esquadrinharam, mais uma vez, o modo como Maria Efigênia. Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar, sua diplomacia política e discrição pública, ao lado de seu colega Carlos Guilherme Mota, parecia a escolha apaziguadora dos ânimos entre o aparelho autoritário do Estado sobre a universidade e a resistência estudantil reunida no auditório.

Antes disso, porém, outras narrativas comentaram sobre as posições políticas de Maria Efigênia e, mesmo, de outros colegas professores.

TN - Um professor propriamente de esquerda, a gente não tinha. Pelo menos não me lembro de nenhum professor que tivesse uma manifestação política. O que eu percebia em alguns professores, era uma certa tolerância com as manifestações e outros que não toleravam e até davam falta na gente.¹⁶³

MV - Efigênia procurava não se manifestar, entende? (...). Eu não lembro dela tomar uma posição, assim.¹⁶⁴

No curso de História, Eliana Dutra acabou não sendo aluna de Maria Efigênia. Isso porque precisou trocar seu turno de estudo para o noturno. No entanto, houve na fabricação de sua memória sobre a professora, um traço relevante:

ED - As duas, Maria Efigênia e Norma eram as duas referências de pesquisa, de pesquisadoras que a gente tinha no departamento. Isso também foi uma coisa muito importante.

162 DUTRA, Eliana Regina de Freitas. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 16/03/2021.

163 NUNES, Therezinha. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 28/05/2021.

164 VIEIRA, Margarida Luiza de Matos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 29/03/2021.

As duas eram pessoas que tinham feito pesquisas, que estavam construindo, eram as duas grandes referências. Haviam outras, Daniel Valle Ribeiro na área de medieval e um outro colega, na ocasião também trabalhava com o professor, que é o professor Zé da Paz (...). Mas as grandes referências naquele momento, então, de Brasil, eram as professoras Maria Efigênia e a professora Norma de Góes Monteiro.¹⁶⁵

Maria Efigênia é comumente lembrada ora como contemporânea, ora como concorrente a outras duas professoras, Norma de Góes Monteiro e Beatriz Ricardina Magalhães. Ambas tiveram trajetórias ligadas às atividades de pesquisa e ocuparam lugares reconhecidos de poder dentro e fora da universidade. Beatriz Ricardina Magalhães, que tinha voltado da França, também é lembrada como alguém muito envolvida em atividades de pesquisa. Nessas lembranças, aparecem também as disputas e os conflitos entre elas que refletiam um jogo ativo e constante de prestígio, reconhecimento, poder, espaço institucional e produção acadêmica que fagulhava a carreira das três historiadoras. Seria necessária uma investigação mais aprofundada sobre essas outras trajetórias para entendermos melhor esse contexto tão operante nas relações e na formação do departamento. Algumas pistas, no entanto, nos foram dadas por Júnia Ferreira Furtado¹⁶⁶ ao refletir sobre a organização do Departamento de História:

JF – O departamento de História, neste momento, era muito diferente (...) era basicamente um curso de Licenciatura com pouca atualização, tinham poucos professores que tinham uma bibliografia atualizada, um deles que tinha bibliografia atualizada era a Efigênia. Fiz com ela um curso de Metodologia da História. Foi o único curso, por exemplo, que eu ouvi falar da Escola dos Annales, da historiografia francesa mais recente, foi com a Efigênia. O curso em geral era ainda muito um tópico de temas, com exceções (...). Eram poucos professores que já tinham uma experiência de pesquisa (...).

165 DUTRA, Eliana Regina de Freitas. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 16/03/2021.

166 Entrou para o curso de História em 1979, foi ex-aluna e colega de departamento de Maria Efigênia. Júnia também estudou no ensino primário com a coleção “Lage e Moraes”. FURTADO, Júnia Ferreira. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 17/03/2021.

(...) conversando com a Efigênia no corredor, ela estava coordenando os primeiros quatro volumes que saíram daquela coleção Mineiriana, da Fundação João Pinheiro, que eram sobre os memorialistas mineiros do século XVIII (...). Fui fazer a memória do Vieira Couto (...). Depois disso a Efigênia me chamou para trabalhar com ela. Ela construía na época um *Thesaurus*, um banco de dados, onde ela pretendia indexar toda a bibliografia sobre Minas Gerais. Realmente era um trabalho hercúleo, ela tinha uma equipe muito grande. Foi um projeto que durou muitos anos. Eu trabalhei dois anos nesse projeto supervisionando o trabalho dos estagiários. (...) e é uma pena porque foi um trabalho muito grande que continuou depois que eu saí, de grande utilidade e que acabou não se tornando um instrumento público de uso. Hoje teria sido mais fácil porque hoje tem Internet (...). Naquela época era feito tudo com ficha. Estava começando a informatização.¹⁶⁷

O papel de Maria Efigênia, ao lado de outros(as) professores(as), foi decisivo nessa transformação do departamento. Tempos de mudanças trazem consigo, apesar disso, os seus confrontos. Nesses relatos, podemos observar que a prática de pesquisa na universidade era anterior a Pós-Graduação, como costuma ser demarcado. Essa é, contudo, uma memória dividida:

ED - Não é que não existisse. A professora Norma já tinha feito isso, a professora Maria Efigênia, o professor Daniel sempre foi uma pessoa que teve isso no horizonte (...).¹⁶⁸

Havia outros professores lembrados por esse *métier*. Mais próxima à geração de Maria Efigênia, Déa Fenelon, por exemplo, foi constantemente citada nessas narrativas. Mais tarde, Douglas Cole Libby, que veio imigrado dos Estados Unidos. Além de Caio Boschi, que também tinha envolvimento dentro e fora da UFMG com atividades de pesquisa. Esses dois últimos chegaram ao departamento de História em um outro contexto, inclusive, de institucionalização da área e da produção do conhecimento histórico na universidade:

167 FURTADO, Júnia Ferreira. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 17/03/2021.

168 DUTRA, Eliana Regina de Freitas. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 16/03/2021.

JF - Quando eu entrei no departamento, o departamento já tinha se renovado muito, mas nós não tínhamos Pós-Graduação (...). Efigênia, Eliana e Carla [Carla Anastasia] começaram essa movimentação para construir uma pós-graduação cuja hegemonia desse processo era Efigênia, era a professora que a gente tinha mais titulada, mais graduada que a gente tinha (...). Efigênia liderou esse grupo no departamento para construir a pós (...). Havia um grupo, minoritário, claro, que defendia que a criação de uma pós ia levar ao abandono da Graduação e o grupo, liderado pela Efigênia, pela Eliana e pela Carla defendiam o contrário, e elas estavam completamente com razão, que a pós alavancaria a Graduação.

ED - A Efigênia era aquela referência de alguém que lá em Minas, no Departamento de História. Ela e a Norma eram as pessoas que tinham os contatos, que liam. Eu lembro da professora Alice Canabrava em concurso de banca da professora Maria Efigênia, então eu acho que elas se destacavam. (...) Eram pessoas que tinham liderança. Eram, ao mesmo tempo, lideranças institucionais e lideranças no caminho da pesquisa. Porque eram as pessoas que faziam pesquisa, (...) que incentivavam os alunos para a pesquisa (...). Efigênia sempre foi referência nessa área, eu não diria só da História de Minas, mas como professora que trouxe uma nova visão sobre a história do Brasil colônia. (...) na forma como elas [Norma Góes, Maria Efigênia e Beatriz Ricardina] lidavam com ensino e como elas lidavam com a literatura especializada, com as obras de historiografia, elas souberam pontuar essas questões da pesquisa (...). Aqui a liderança maior coube às mulheres (...) a questão das fontes sempre esteve no radar de Maria Efigênia.

HS - A terceira novidade era a questão da pesquisa. Você tem duas outras grandes professoras que tinham uma preocupação muito grande com a pesquisa, Norma de Góes Monteiro, a Beatriz Ricardina e a Efigênia. Então, essa questão de que você produz conhecimento a partir da pesquisa e que é importante você ser pesquisador (...), e que não é fácil você ser pesquisador, e que você tem que ser capaz de conhecer o que é um arquivo, como você lida com o arquivo, o que é fonte, o que não é fonte histórica, e aí o universo era menor do que é hoje, era duro com a Efigênia (risos) (...). A importância do pesquisador como um produtor de conhecimento e você buscar temas que não eram muito conhecidos, como ela própria buscou

quando ela fez aquele livro dela sobre o PRM. Eu falava, poxa, mas essa mulher dá aula de colônia e faz um livro sobre... que mulher louca (risos). Então, como é que você trabalha essa questão da pesquisa, como você trabalha com o arquivo, como você pensa a fonte, isso vem da Efigênia (...). Como é que ela pensou essas coisas, lá atrás, com os instrumentos que ela tinha e sem ter ido para França, sem ter ido para lugar nenhum. Ela não foi para lugar nenhum (...). E eu sou capaz hoje de usar isso e lembrar isso. Tem hora que eu faço determinada coisa nos meus livros, ou na minha pesquisa, ou na sala de aula que é claro que eu aprendi com ela, entendeu? (...). E a preocupação também que a pesquisa tem que ser publicada, se vira! É importante também que a pesquisa tenha um resultado, que nos padrões da Efigênia, evidentemente, era um resultado acadêmico (...). Isso foi uma coisa importante.

Interessante notar que o movimento de lembrança que compreende as trajetórias dessas professoras como trajetórias de envolvimento com pesquisa para muitas entrevistadas foi uma compreensão que se construiu no próprio momento da entrevista. Esse marco, que na memória disciplinar foi estabelecido com a frequência do programa de pós-graduação da Ciência Política, na instalação do mestrado no Departamento de História e na imigração de professores externos, é reconfigurado na análise memorial sobre essas professoras e seus respectivos projetos. Quando perguntados(as) sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa no departamento e mesmo sobre a criação do programa de pós-graduação em História, algumas memórias se conflitam.

ED - Eu acho que a professora Maria Efigênia fez um ensaio. O primeiro ensaio foi a criação de um curso de especialização. Eu até fui professora nesse curso aí que ela fez. Ela criou esse curso de especialização que se tornou uma espécie de embrião do que seria depois o mestrado (...). Ela foi chefe do departamento, a primeira coisa que ela fez foi uma reforma no departamento de história nos anos 80. Ela liderou uma reforma do currículo (...). Foi um momento muito rico. A Maria Efigênia liderou essa reforma no currículo junto com Caio Boschi (...), eles criaram no departamento de História primeiro uma disciplina de historiografia, (...) a gente só tinha uma disciplina de introdução ao estudo da História, separou introdução de uma disciplina de teoria e metodologia da História. Isso aparece no currículo pela primeira vez, nos anos 80. Criou-se uma disci-

plina de *Arquivos e Museus*, criou-se um curso de Bacharelado, porque não havia (...). A ideia do Caio, da Maria Efigênia era a de que a história de Minas é que deveria ser o núcleo que congregasse, de uma certa forma, os pesquisadores, mas acontece que quem levou a frente o projeto do Mestrado, na realidade, eu fico envergonhada de dizer, mas fui eu, a professora Carla, o professor Ciro e o professor Douglas Libby, com apoio de outros professores, da professora Elisa e outras pessoas (...). A gente criou uma comissão, aí o Ciro disse: nós vamos fazer que nem o grupo do *Capital*, eles se reuniam como comensais. Então, em torno de uma mesa, com vinho e ali que eles reuniam, discutiam e estudavam e nós queríamos fazer algo semelhante (risos). Então a gente se reunia na casa de um (...) e ali nós fizemos as nossas discussões do grupo do que seria o mestrado (...). O curso de especialização era pago, foi para frente até um certo ponto (...). E uma das pessoas chave o tempo inteiro: Maria Efigênia. Maria Efigênia nunca se fechou, ainda que fosse uma professora de história de Minas, fosse uma pessoa que formou e já formava pesquisadores em história de Minas, ela viu no nosso projeto uma possibilidade de avanço, então Maria Efigênia nos deu todo suporte. Por ocasião do doutorado, ela me chamou e falou assim: está aqui, na sua mão. Toque! E tudo o que a gente precisava, Maria Efigênia estava ali pronta e disposta a ajudar, a contribuir com ideias, a resolver impasses, tudo! (...).

HS - Eu acho importante você lembrar que na base da formação da pós-graduação no departamento está Maria Efigênia. Ela está ali também.

Maria Efigênia, no entanto, esteve na reitoria durante o período de efetiva discussão sobre a Pós-Graduação. Ela mesma comenta sobre sua ausência no departamento neste momento. A memória de sua participação nesse movimento, portanto, foi concebida com base na trajetória da professora, ao longo do tempo, dentro do departamento *a posteriori*.

Com a saída de Ana Maria Moraes para o doutorado na Inglaterra, Caio Boschi substituiu a professora na Faculdade de Educação. Luiz Bicalho, José Ernesto Ballstaedt e Amaro Xisto de Queiroz representaram para o professor as influências marcantes em sua trajetória. Ligados, na ocasião, ao Colégio Municipal e à Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, esses professores foram responsáveis pela mediação entre o ensino secundário e o curso

universitário tanto de Caio Boschi e mesmo de Maria Efigênia, como vimos. Amaro Xisto, que tinha sido aluno da primeira turma do curso de Geografia e História, foi uma peça chave na trajetória de ambos. Costumeiramente lembrado com grande erudição, dono de uma biblioteca notável e memória privilegiada. Essas experiências de formação, separadas por décadas, marcam de modo decisivo a carreira dos professores que chegaram juntos ao cargo de professores titulares, em 1991. Sobre esse momento, Caio Boschi lembra que:

CB – A reitoria permitiu abrir três vagas e o departamento resolveu alocar as três em História do Brasil (...). Quase trinta anos depois e, neste momento, já não havia praticamente professores titulares, com muita dificuldade o departamento recorreu ao Iglésias. Eu mesmo, que tinha muita admiração por ele (...), pedimos. A Maria Efigênia também, que era muito amiga dele, mas ele se recusou a participar da banca examinadora. Tanto que essa banca a que nós fomos submetidos não teve um professor do departamento e ninguém da área de História de Belo Horizonte. (...) mesmo o memorial não era tão comum. Até porque a todos nós ficava uma indagação: o que é um memorial? Muita gente pensava que era um *curriculum vitae* comentado, ampliado e buscávamos, isso me angustiou muito, buscar um modelo. Eu peguei dois ou três casos que já eram muito conhecidos, muito festejados dentro da universidade federal e também na USP e uma no Rio de Janeiro e foi por aí que eu me orientei na redação desse memorial, procurando fazer um pouco o exercício de ego-história que é você fazer uma análise crítica da sua produção, do que fez e do que não fez e do que poderia ter feito e mais, fazer ainda sem hipocrisia, se é que é possível, fazer comentários críticos em relação a sua obra que não podem ser comentários só elogiosos ou, enfim, de autojustificativa. Isso que eu acho o mais delicado da questão. Você tem que se expor, desnudar a sua trajetória, não só da sua produção intelectual, mas da sua carreira profissional.¹⁶⁹

A artesanania na montagem da banca e a imprecisão dos processos denotam uma cultura acadêmica universitária em transformação. De ex-aluno a colega de departamento, Caio Boschi chegou ao lado de Maria Efigênia no concurso de 1991. De

169 BOSCHI, Caio César. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 06/04/2021.

certa forma, e paradigmaticamente, diferentes gerações se coadunaram no mesmo júri, sob o exercício da memória, em um momento de avaliação das carreiras que os trouxeram até ali. Caio foi um dos poucos professores que se recusou a ter dedicação à UFMG, já que trabalhava também na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).¹⁷⁰ Efigênia não só aceitou a dedicação exclusiva, como fez questão de transmitir aos demais seu pertencimento à UFMG como seu vínculo mais importante. Sobre Evantina, a terceira participante, não há informações sobre o seu memorial, e poucas vezes foi lembrada pelos entrevistados(as). Naquela manhã, estiveram diante da banca não só três professores(as) que pleiteavam o grau de professor(a) titular, mas três projetos distintos de memória e de identidade que, ao fim, apostaram na perenidade de suas representações.

Com relação à produção historiográfica sobre temas históricos específicos, as imagens construídas em torno de Maria Efigênia são bastante férteis para pensarmos seus modos de se constituir historiadora e como foi alcançando reconhecimento e autoridade na comunidade profissional dos(as) historiadores(as).

Luiz Carlos Villalta¹⁷¹ conheceu Maria Efigênia quando fez concurso para a Universidade Federal de Ouro Preto e descobriu lá que a professora havia participado na formulação do curso de História da instituição. Mais tarde, com vínculos já estabelecidos entre ambos, sobretudo por seus interesses de pesquisa comuns, Maria Efigênia teve a ideia de produzir e organizar a coleção sobre a História de Minas Gerais e o convidou para a empreitada:

LV - A Maria Efigênia, então, teve a ideia de produzir, de organizar essa coleção de História de Minas Gerais. Ela me convidou para ser parceiro dela. Foi uma experiência incrível organizar esses volumes: Minas Colônia, Minas Setecentista e Minas da Província. Foi muito desafiador escolher os autores, fazer a revisão. Maria Efigênia é muito minuciosa, muito

170 Um trabalho de comparação com ambos memoriais poderiam fornecer outros dados para problematizarmos a relação da escrita de memoriais na comunidade dos historiadores(as), especialmente aqueles escritos no Departamento de História da UFMG. Infelizmente não conseguimos localizar o memorial da professora Evantina Pereira Vieira. O memorial de Caio Boschi se encontra no Centro de Memória da PUC-MG, fechado em função da pandemia.

171 Luiz Carlos Villalta é professor de História do Brasil da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou em parceria com Maria Efigênia em alguns trabalhos, dentre eles, na coleção História de Minas Gerais, da Editora Autêntica, vencedora do Prêmio Jabuti, em 2008. Entrevista concedida no dia 09/03/2022.

meticulosa e, digamos, eu sou mais novo do que ela, você sabe disso (...). Ela era uma professora titular da UFMG naquela época em que eu a conheci (...). Com Maria Efigênia é possível divergir e argumentar, eu sempre tive liberdade com ela em dizer 'Não, Efigênia, isso não', e ela também (...).¹⁷²

Luiz Villalta chamou ainda atenção para a formação empírica de Maria Efigênia que, para ele, era bastante sólida. Além disso, os atributos morais aparecem outra vez:

LV - Maria Efigênia tem uma qualidade, João. O meio acadêmico é um meio do antigo regime, você bem sabe, né? E é um meio em que o narcisismo e aquela ideia de honra e aparência...tudo isso tem um certo lugar, né? E intriga também tem. Maria Efigênia é uma pessoa que não faz intriga, não faz fofoca, não fala mal de ninguém.¹⁷³

Mais uma vez, esses atributos morais, como podemos perceber, ligam-se à imagem da professora como características que fundamentam o seu modo de ser historiadora, na narrativa do entrevistado. Chama atenção ainda que, tanto a professora aposentada, quanto o professor bem mais jovem, ressaltaram a importância desses processos de construção da imagem de si e dos outros, dentro da comunidade profissional. Sobre a coleção da História de Minas Gerais, Regina Horta, que contribuiu com a autoria de um dos textos, comenta:

RH - Efigênia foi muito mais do que uma reunidora de capítulos, ela realmente tomou aquilo como um livro que tinha que ter coerência, que tinha que ter qualidade. Então ela pensou com cuidado cada autor, ela discutiu antes com cada um o que iria escrever, ela recebeu os arquivos e mandou de volta quando necessário, ela recusou artigo que chegou e ela achou que não valia a pena. Ela realmente atuou ali de uma forma muito cuidadosa. O verdadeiro espírito do organizador da coletânea. Ela realmente foi uma editora e convidou a dedo cada pessoa que ia abrir a seção (...).¹⁷⁴

172 VILLALTA, Luiz Carlos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/03/2022.

173 *Ibidem*.

174 DUARTE, Regina Horta. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo

Mais tarde, Lucília de Almeida Neves Delgado¹⁷⁵ esteve envolvida com a criação do projeto de História Oral na FAFICH. Através de um intercâmbio entre outros grupos de pesquisa, a professora, ao lado de outras colegas, reuniu uma equipe interdisciplinar, especialmente da Sociologia, História e Ciência Política. O projeto foi se articulando e captando recursos até se estabelecer a partir de três eixos, “Partidos e Sindicatos”, “Elites Políticas e Privadas” e “Cidades”. Bem mais tarde, o desdobramento desses investimentos culminou, no livro “Memória de Reitores”. Em outras experiências de trabalho, Lucília Delgado retomou características que considerava relevantes na professora, especialmente quando foi convidada pelo reitor Tomaz Aroldo dos Santos para assumir a pró-reitoria de Graduação:

LD - Eu mantive um contato muito estreito com Efigênia (...). Eu desci, lá do ICB, resolvi passar na biblioteca central (...) na hora que eu estava entrando, estava saindo Efigênia, aí ela falou: ‘Vamos aqui. Vamos tomar café’ (...). Enquanto eu fui pró-reitora, eu devo muito a Efigênia porque a Efigênia, ela era de Belo Horizonte e eu não era, a Efigênia já vinha na UFMG há muitos anos antes de mim, ela conhecia a UFMG, a parte que a gente poderia dizer, assim, legislativa, de organograma, de funcionamento (...). Quando tinham uns problemas mais complexos, eu liguei para Efigênia várias vezes para trocar uma ideia do que fazer.

Assim, a professora foi reconhecida como uma figura da intelectual mediadora capaz de atuar na interseção dos discursos institucionais e ganhou notabilidade entre os pares por conhecer profundamente a instituição e seus trâmites.

Regina Helena Alves Silva¹⁷⁶ comentou a importância da professora em sua formação, especialmente no trato da documentação histórica em sala de aula, no fichamento de textos e no cruzamento de fontes, como considerou:

Pessoal. 03/02/2021.

175 Formada em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei, mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Ciências Humanas pela USP. Foi professora e Pró-reitora de Graduação da UFMG e presidente da Associação Brasileira de História Oral. Ex-colega e amiga de Maria Efigênia. DELGADO, Lucília de Almeida Neves. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 15/02/2021.

176 Entrou no final da década de 1970. Foi aluna de Maria Efigênia e colega de Departamento, a partir de 1985. É sobrinha da professora Déa Fenelon. SILVA, Regina Helena Alves. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 12/02/2021.

RH - (...) ela mostrou isso, ela ensinou a gente a criar uma pesquisa, a entender que você precisa de ter um problema, um desafio, uma questão, ir atrás, mas tem que ser de uma forma organizada e com elementos que você o tempo todo tem que dizer e explicitar a escolha, o porquê, de onde veio, investigar, pesquisar.¹⁷⁷

As controvérsias e contradições, por outro lado, encenaram novas figurações. Outra tensão presente na fala da entrevistada, e de outras pessoas investigadas, era o desprezo que o ensino foi adquirindo no departamento, mesmo havendo determinados professores(as) que estivessem dispostos a levar adiante esse enfrentamento. Ao ser perguntada sobre a relação de Maria Efigênia com os(as) estudantes, em sala de aula, a entrevistada acrescentou:

RH - Ela era brava demais! (risos) Eu não fui só aluna dela não, eu trabalhei na pesquisa dela, *Fontes para a História de Minas*, fui estagiária lá. Ela era muito brava! (risos). Eu fui estagiária dela durante o curso (...). Ela era uma pessoa muito severa, muito rígida, a gente chamava de brava, mas, na verdade, era isso, assim, ela era muito, como é que eu falo? Não era ruim não, a gente não achava ruim não, entendeu? A gente que queria pesquisa etc, porque ela era muito organizada, muito assertiva, ou seja, ela cobrava mesmo, não tinha jeito de enrolar. É isso. E olha que a gente era boa nisso, viu? (risos) (...). Ela era muito rígida, mas não era ruim. Não era uma rigidez que a gente reclamava, entendeu? (...). Com horário, avaliação, leitura, entrega no prazo, postura na sala de aula (...) ela tinha um pulso que conseguiu mostrar para a gente que a gente podia trabalhar coletivamente sem virar uma zona, que é uma coisa difícil (...). Ela conseguia isso (...).¹⁷⁸

Por alguns momentos, Regina Helena falou mais como a professora que aprendeu a ser, do que como a aluna que teria sido, ao se lembrar. Essa marca talvez explique algumas atenuações que ela e outras pessoas entrevistadas conferiram a suas experiências diante da figura “brava”, “exigente”, “assertiva”, “rígida”, que elas mesmas destacaram. Se a perda e o esquecimento também ancoram o trabalho da rememoração, é verdade que determinadas tensões, ou mesmo

177 *Idem*.

178 *Idem*.

violências (conscientes ou não), desvanecem com a força do tempo. Não fossem os fatos que, arranhando a tessitura da memória, procuram manifestar fissuras das memórias silenciosas, tal como aparecem em outro ponto importante lembrado pela entrevistada, sobre o momento em que Maria Efigênia se candidatou para a direção da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e perdeu.

RH - Veja bem, nós éramos todos militantes de esquerda, contra a ditadura. Não era nada que exaltasse a gente, nós, o meu grupo, né? Senão todos os alunos, mas não era nada que exaltasse a gente contra ela. Não era um autoritarismo que fizesse a gente ir contra ou enfrentá-la. Tinha gente que achava que era, mas não era não, mas isso redundou em algumas coisas, por exemplo, ela foi candidata a diretoria da FAFICH e ela perdeu entre os estudantes, embora tivesse a nossa admiração porque aí a gente entendeu que não haveria um diálogo do tanto da necessidade que tinha naquele momento de ditadura, mas na sala de aula a gente tinha um respeito muito grande por ela. Não a ponto de elegê-la (risos) (...). Efigênia teve poder dentro da universidade, na reitoria. Ela sempre teve uma profunda compreensão institucional da conformação da universidade. Sempre. Isso não tinha no departamento, não (...). Ela entendia a universidade institucionalmente. A FAFICH era muito isolada (...). Ela era a pessoa que saía do Santo Antônio e ia à reitoria, ao *campus*, ela conhecia isso (...). Ela tinha essa compreensão. Eu lembro quando a gente era aluno, muitas tensões que a gente teve na FAFICH, polícia, cerco, essas coisas todas, aí saía a direção da FAFICH, ia lá na reitoria para fazer não sei o que, ela já dizia, olha: tem isso, isso, tem isso e aquilo. Então, não tinha no Departamento de História quem tivesse essa compreensão institucional. Ela tinha. Então se alguém tinha poder na História fora do departamento, e um pouquinho na FAFICH, era ela.¹⁷⁹

Na memória coletiva, a atuação institucional da professora como mediadora, compõe outra forma do seu reconhecimento que fundou sua autoridade dentro do espaço intelectual e político da universidade. Essas táticas, sobretudo relacionadas à administração acadêmica, que nem sempre ganham relevância na análise de trajetórias, sugerem uma conformação do seu lugar social como intelectual. Dentro de um regime de visibilidade próprio, o poder enredado em suas relações aportaram,

179 *Idem*.

ao longo do tempo, o modo como foi e continua sendo lembrada e recuperada nos laços da memória institucional.

Esses conjuntos de relatos sintetizam as performances em circulação, tal como no relato de Elizabeth Aparecida Duque Seabra¹⁸⁰ que entrou na universidade no início da década de 1990. Pegando a passagem da FAFICH da Rua Carangola para o *Campus* Pampulha, a imagem de um departamento formado por mulheres “fortes” apareceu rapidamente em sua lembrança:

ES - Eu acho que elas performavam essa imagem com muita eficiência. Desde (...) os sapatos de salto alto, a roupa fina, os chales, as echarpes, tem uma performance da professora. (...). Eram capazes de entrar na sala de aula e fazer essa cena do palco, ao mesmo tempo sentava na cantina, tomavam café (...). Uma brincadeira, assim, dos cabelos. Eu perguntava para a Efigênia como ela fazia para manter aqueles cabelos sempre escovados, na verdade era uma brincadeira (risos). Um dia eu descobri que ela acordava muito cedo e tinha um cabeleireiro particular. Ela chegava na FAFICH já com o cabelo todo escovado, sete horas da manhã (risos). Então para nós, estudantes, que estávamos de chinelos havaianas naquele momento, isso era uma coisa de performance, né? Na época a gente não usava esse termo, mas ser estudante da FAFICH com aquelas deusas era uma coisa da ordem do maravilhoso. Não era para qualquer um. É essa ideia que eu tenho delas.¹⁸¹

Esse fascínio advém da memória da aluna que criou determinadas memórias a partir do corpo, dos gestos e da presença de sua professora. Acrescentou:

ES - Ela chegava cedo, ficava na universidade o dia todo. (...) trabalhava com ela em um grupo de pesquisa, em um trabalho de iniciação à tarde. Então, ela chegava e a gente já sabia que ela estava chegando pelo *toc toc* do sapatinho (risos) e aí ficava alguém meio que na vigia. A gente não estava trabalhando, a gente estava conversando, então se ela chegasse a gente também

180 Da cidade de Muriaé, veio para Belo Horizonte cursar a faculdade de História. Líder do movimento estudantil desde o curso secundário. Ex-aluna, ex-bolsista e ex-orientanda de mestrado de Maria Efigênia. SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 26/05/2021.

181 *Idem*.

performava os alunos ideais, né? Claro! (risos). Todo mundo estudioso, fez a pesquisa, fez a leitura. (...) a gente também recebia ela devidamente (...).¹⁸²

Essa hierarquia, baseada sobretudo em termos de classe social, se apresentava claramente entre essa estudante e sua professora que guarda outra lembrança dessas performances:

ES - Eu viajei com ela para pesquisa, eu fui ao Rio de Janeiro. Uma semana ou alguma coisa assim, não sei mais, para ajudar em uma coleta de dados na Biblioteca Nacional e no Instituto Histórico e Geográfico. Aí ela achou que eu estava muito mal vestida para poder acompanhá-la (risos). E eu tenho duas atitudes: ou eu me ofendo profundamente, ou eu entro nessa brincadeira de achar que eu preciso me vestir melhor para entrar nesses lugares. Aí ela comprou roupa. Ela fez isso (...). Mas assim, isso era importante! Imagina, você vai de chinelo... né? Não pode. Tem que estar bem vestida.¹⁸³

A roupa não é qualquer coisa nesse conjunto de práticas, valores e mecanismos sociais. Não é um detalhe que passaria despercebido por quem fez da própria imagem um investimento. O vestuário opera por uma lógica de distinção que atua, nesse sentido, dispondo a diferença necessária para que determinados sujeitos se situem em posições desiguais. Outra característica determinante no interior dessa cultura acadêmica universitária da segunda metade do século XX. Essas imagens impressionam por exhibir, naquilo que mostram, também os vestígios daquilo que escondem. Diferentes gerações situaram a imagem de Maria Efigênia em posições semelhantes:

ED - Uma pessoa que sempre lidou com muita elegância com as pessoas, uma pessoa que nunca fez cizânia entre os colegas. Nunca. Nunca. Uma pessoa que nunca julgou um contra o outro. Discreta. Propositiva. Leal, cordial. Eu não me lembro de ter visto Efigênia, nunca na minha vida, fazer uma indelicadeza com ninguém. Não me lembro! E uma mulher que foi chefe de departamento, ocupou postos im-

182 *Idem.*

183 *Idem.*

portantes, foi chefe de gabinete de um dos maiores reitores da universidade, o professor Cid Veloso (...).

HS - (...) só um pé de página. E era uma mulher elegante, tá? Ela chegava elegantíssima na FAFICH. Uma mulher muito grande, com uma mão muito grande que ela usava muito e muito elegante.

RM - (...) Era sempre quase uma entidade, porque ela passava assim, isso era lá na FAFICH do Santo Antônio, sempre muito elegante, alta, magra, muito bem vestida e desfilando por aquele corredor.

LD - Primeiro que Maria Efigênia era uma mulher imensa, ela era alta para o padrão da época, ainda mais de salto alto, a gente brincava que ela não entrava, ela irrompia (risos). Teve uma reunião no auditório do quarto andar quando chega Efigênia. Efigênia chega assim, ela chega marcante, ela abre a porta, assim,... caramba... Efigênia irrompe, ela não chegava. Ela tinha um comportamento, não sei, assim, é só um caso ótimo. Ela dava ordens. Tem um momento que parece que uma professora comenta com alguma pessoa que comenta com alguma pessoa que Efigênia era autoritária (...) é um caso ótimo. A professora estava dando aula e, de repente, a porta abre. Entra a Efigênia e fala: Fiquei sabendo que você disse que eu era autoritária? A professora parou e olhou para ela, todo mundo parou e olhou para, tipo assim... aí ela percebeu (risos) (...). Comigo não, mas ela era mandona. Assim, tem uma hierarquia aqui, vamos obedecer.

RM - (...) Tinham as poderosas. Efigênia, Norma de Goés Monteiro, não foi minha professora, a Norma já era uma entidade, Déa Fenelon, que tinha ido para Campinas. Aí tem isso. Me parece que era um triunvirato, isso é de ouvir falar, isso aí eu não presenciei. Quem fica no departamento é Efigênia, Déa sai e Norma sai. Quando eu fui a primeira vez ao Arquivo Público Mineiro, a diretora era Norma de Góes Monteiro. Do naipe da Efigênia. Roupa chique, loira, perfumada, cabelo loiro, muito penteado, muito perfumado, muito chique, muito elegante e muito temida, também. Acho que tem isso também. Tinham essas mulheres (...). Efigênia ocupa esse espaço e custou a ter gente do tamanho dela para ocupar o espaço. A Efigênia ocupava esse espaço porque não tinha quem entrasse nele para ocupar

também. Ela forma as pessoas que vão ser os grandes da segunda geração (...). Beatriz Ricardina chega da Europa como a mulher do Fernand Braudel, mulher no sentido de que a pessoa que... entendeu... então, muito importante, (...), mas ela vem falando dessa coisa da história cultural, história das mentalidades (...). Eu acho que em termos de impacto, em termos de pesquisa de chamar atenção, acho que Efigênia ainda continuou porque ela lidava com os grandes temas da política (...). Ainda era o peso grande da história política. Mesmo quando começam a retornar essas pessoas muito coroadas, acho que Efigênia ainda se mantém ... e acho que ela mantém muito porque ela circulou para fora do departamento. (...) ninguém tinha o volume que a Efigênia tinha, de conhecer a Universidade (...).

LG - A imagem da Maria Efigênia era uma imagem da professora mais *hard* possível. Da professora brava, aquela ideia da professora (...), da general mesmo. Sabe? E ela tem uma postura muito de se impor mesmo, ela é uma figura que tem uma capacidade de argumentação e vai para a cima do debate. Quem olha de fora fala assim nossa não vou nem chegar perto, mas quando você aproxima e toma esse contato mais próximo, você vê a sutileza e a sensibilidade que ela tem. (...) sempre muito bem vestida, muito elegante. Ela se impõe (...). Era aquele mulherão, altona, sabe? Sempre bem vestida e no salto ainda, quando você via ela chegando, assim, no corredor, você sabia que era ela (risos) (...). Tinha dia que o projeto memória ficava muito tenso também por causa dessa energia que ela tinha, quando ela não ia muitas vezes, o projeto acontecia em outro ritmo.¹⁸⁴

Nesse momento, que é o de demarcação da disciplina e do campo no conjunto da universidade, confirmamos a ideia de que “quanto menos regrado um espaço de produção simbólica, mais determinantes serão as propriedades sociais dos agentes”¹⁸⁵, de modo que a ação mediadora, o bom relacionamento, a rede

184 GOMES, Leonardo. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/06/2021.

185 RODRIGUES, Lidiane Soares. Eles e elas na gênese da institucionalização do curso de história da USP. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 35-70. Para a autora, ao estudar a disputa acadêmica e institucional de Olga Pantaleão e Alice Canabrava entende que “a ausência de uma estrutura que regre condutas

de influências, e as imagens mobilizadas para si e sobre si, ocupam um lugar decisivo na conformação dessas identidades historiadoras e na produção de reconhecimento, tal como, pelas mesmas razões, na produção da exclusão e do esquecimento. “Mulheres fortes”, com frequência, foi a expressão utilizada para se referir a esses atributos que colocavam as professoras diante de determinadas propriedades sociais. Mulheres que aparecem nas narrativas repletas de notabilidade, cada qual empreendendo seus projetos. Por isso não é estranho entender como determinadas qualidades e adjetivos compareçam constantemente nas tramas que a memória estabeleceu. Essas propriedades sociais, convergidas em benefício de um lugar para si dentro de um espaço intelectual controverso e em construção, acabavam sendo, por vezes, traduzidas em atributos estéticos, valores morais ou virtudes cognitivas.

A roupa, a postura, a apresentação, enfim, funcionam, no interior dessa cultura, como códigos que tornam possível determinados acessos ou interditam outros. Estratégias táticas que se nutriam de protocolos estéticos para figurar imagens capazes de lhe garantir êxito em seus projetos, profundamente marcados por uma regulação generificada e desigual. Essa prática não era incomum em outros espaços intelectuais. Olga Pantaleão, uma das fundadoras do curso de História da Universidade Paulista (UNESP-Marília), foi lembrada por seu colega Pedro Moacyr através de avaliações sobre sua aparência pessoal.¹⁸⁶ Na instigante análise de Aryana Costa, publicada em um canal de divulgação científica, a autora chamou atenção para como determinadas apreciações estão intimamente relacionadas a virtudes e regras do ofício de fazer História.¹⁸⁷ Lidiane Soares indica que esse modo de valoração dispensada às mulheres intelectuais

e oriente ambições permite que sejam acionadas estratégias abaixo do patamar em que a competição propriamente profissional começa”. In: *Ibidem*, p. 51.

186 “Quanto ao mais, no nosso gabinete, vai tudo como de costume, com uma única alteração: a Olga fez permanente”. AESP. Carta de Pedro Moacyr ao titular. 20/03/1945. Cx 23, n. 1844. IN: COSTA, Aryana. O Permanente da Olga. Disponível em: <<https://www.humanasrede.com/post/o-permanente-da-olga>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

187 Recorrendo a Bonnie Smith, em seu livro *Gênero e História*, cita: a ciência histórica a partir do gênero, [ao] privilegia[r] o masculino sobre o feminino e ao contrastar especificamente verdade masculina com falsidade feminina, profundidade masculina com superficialidade feminina, acontecimentos masculinos importantes com fatos femininos triviais, a transcendência masculina com a corporificação feminina como parte das vantagens do profissionalismo. SMITH, Bonnie. *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 150.

tende a se escorregar para um tipo de inquisição a respeito da vida privada. Ao entender que esses mesmos atributos quando dirigidos a figuras “masculinas”, acabam ganhando outra conotação.¹⁸⁸

Já no final da sua carreira, a consolidação da sua imagem entre seus próximos ganhou sua feição final. Ethel Mizrahy,¹⁸⁹ que foi monitora da disciplina de História do Brasil República por dois anos, Isabel Oliveira,¹⁹⁰ que trabalhou no banco de dados *Inventário de Fontes para a História de Minas* e Leonardo Gomes,¹⁹¹ que trabalhou com Maria Efigênia no *Projeto UFMG: memória e história*, aprenderam com ela parte da sua metodologia de trabalho. Os três pertencem à última geração de alunos formada pela professora, já no final de sua carreira na universidade, em fins de 1990. Em seus relatos, vemos um inventário dessas práticas, além da perenidade de representações recorrentes sobre a professora:

EM - (...) O que eu lembro da professora Maria Efigênia é que ela era super elegante, ela tinha uma postura (...). Ela tinha uma postura no andar, no falar, na entonação da voz que era dela, era único dela, com certeza ela fazia muito dessa diplomacia (...). Eu

188 Segundo a autora: “A inquisição a respeito da vida privada (família, capacidade reprodutiva, delicadeza) está lhe cobrando o cumprimento dos papéis femininos obrigatórios (matrimônio e maternidade). Tudo se passa como se essa cobrança se fizesse às vezes do não cumprimento de seus papéis femininos na vida profissional (...). Em suma – a inquisição delibera que ela deveria ter cumprido em sua vida pessoal aquilo que no espaço profissional não cumpriu. RODRIGUES, Lidiane Soares. Eles e elas na gênese da institucionalização do curso de história da USP. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 35-70, p. 62.

189 Ex-aluna de Maria Efigênia. Orientanda de Mestrado de 1995 a 1997. Trabalha no Centro de Memória da Medicina, na Universidade Federal de Minas Gerais. CUPERSCHMID, Ethel Mizrahy. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/04/2021.

190 Entrou em 1996, após pedir transferência da PUC para a UFMG. Foi ex-aluna e bolsista de Maria Efigênia por muitos anos no projeto Fontes para a história de Minas. OLIVEIRA, Isabel. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/06/2021.

191 Ex-aluno e ex-bolsista de Maria Efigênia, no final dos anos 200 até sua aposentadoria. Além desse projeto, trabalhou com Efigênia no projeto de recuperação da história do EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais). A ideia inicial do projeto que participava consistia em coleta de documentos sobre a história da UFMG e indexação dos arquivos no banco de dados CDS/ISIS-MicroISIS – CDS/ISIS (Computerized Documentation System – Integrated Set of System) é um sistema genérico de armazenamento e recuperação de informação. Comandado por Menus e Planilhas, o CDS/ISIS tem especialidade em gerenciamento de bases de dados não-numéricas, isto é, bases de dados cujo conteúdo principal é texto.

sempre imaginei a professora Maria Efigênia, muito elegante, como reitora, eu achava ela muito chique, achava que ela tinha que está era na reitoria (risos), ela circulava na reitoria também, ela podia ficar organizando a documentação, ter a vida acadêmica dela, mas ela também tinha esse lado social, ela me ensinou isso também (...). Isso fez toda diferença. Você precisa conversar com os colegas (...). Outra coisa fantástica na Maria Efigênia é a memória dela, ela sabia o livro, o nome do autor, título do livro, ela sabia mais ou menos em qual capítulo e de qual lado da página em que estava, frente ou verso. Fantástico! Isso aí eu nunca vi ninguém igual. Ela tinha uma memória fantástica!

LG - Ela chegava, aquele negócio, distribuindo tarefas para todo mundo (...). Nessa época ela já não era professora da Graduação, dava aula só na Pós (...). Ela era uma figura que tinha uma atenção gigantesca com um bolsista de iniciação científica e com o estudante do doutorado, por exemplo. Um cuidado que eu vi em poucos. Um cuidado no sentido de que este futuro historiador deveria saber escrever bem (...). Ela corrigia do seu lado os *abstracts*, ela falava assim: Leonardo, escrever é a arte de cortar palavras. Ou seja, ela queria que o *abstract* fosse o mais fiel possível (...). Ela chega e conferia e ela ia riscando, ficha por ficha (...). Ela vibrava muito com o sucesso dos seus bolsistas. Ela esteve na minha formatura da graduação, me assistindo (...).¹⁹²

A noção de experiência se articula de algumas formas na análise de sua trajetória e das (auto)imagens produzidas pela historiadora e sobre ela. Na primeira delas, decorre das formas de significação de sua autoridade como historiadora. Maria Efigênia se apresentou, e muitas vezes é lembrada por seus ex-alunos e colegas, como alguém capaz de “ensinar como se faz”. Por essa razão, boa parte daquilo que sustenta seu reconhecimento como professora, pesquisadora e historiadora está fundado nessa percepção compartilhada. Ela ocupa, em uma aproximação menos ortodoxa com a linguagem benjaminiana, o lugar do(a) narrador(a).¹⁹³

192 GOMES, Leonardo. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/06/2021.

193 Segundo o autor, “o senso prático é uma das características de muitos narradores natos. Mais tipicamente que em Leskov, encontramos esse atributo num Gotthelf, que dá conselhos de agromonia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel, que transmite a seus leitores pequenas informações científicas em seu *Schatzkastlein* (Caixa de tesouros). Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em

Uma percepção que ganha outras conotações:

IO – (risos) A Efigênia, eu acho que ela não cabia dentro dela. Ela assim, a capacidade dela, a mente, a genialidade dela era muito maior que ela própria. E olha que ela era uma mulher grande, né? Muito alta e ainda usava salto, a gente ficava pequenininho olhando para ela assim (risos). Sempre muito bem vestida, muito bem apresentada, né? Aquela preocupação com o que fala, como fala, eu acho que na época até me chamava muita atenção isso nela. Eu olhava para ela e falava assim: poxa, uma pessoa muito inacessível (...). Ela estacionava e vinha. Algumas vezes ela chegava atrasada, aí ela colocava a chave assim e falava (...): ‘oh estaciona meu carro lá para mim’. No dia que ela pediu para mim eu falei: nó, eu tô perdida. O carro era uma banheira, um *Chrysler*, gente eu andava de Uno Mille, você imagina!!! (risos). Era automático o carro, eu nunca tinha andado com carro automático na minha vida (...). Isso deve ser em 98, eu estava perto de formar já, e eu assim: ai Jesus se eu bato esse carro, e o medo! (...). Como eu te falei, ela era muitas dentro de uma só. Eu imagino que aquilo ali ela estava indo para uma reunião e ela já tinha resolvido um milhão de coisas, já deveria ter estado no telefone com muitas pessoas, e eu acho que essa coisa do metódico que muitas vezes aparece, eu acho que não é só por um rigor, a preocupação de passar essa coisa do rigor. Eu acho que era uma forma dela conseguir se organizar dentro da vida dela. Porque ela era pesquisadora, ela era mãe, ela tinha as questões da casa dela, eu lembro de alguns momentos ela comentar... ela fazia até uma listinha do que a empregada ia limpar cada dia. Para ela ter certeza que ia ser limpo (...). Então, assim, (...) acho que foi a forma com que ela achou de dar conta de tudo, de fazer essas várias Efigênicas caberem ali. Até o raciocínio dela. Ela estava, às vezes, falando alguma coisa teórica, você tinha que ficar muito atento ao que ela estava falando porque você via que... era como se ela estivesse olhando esse objeto aqui por todos os lados, e descrevendo ele. Ela tinha uma capacidade muito

si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (...). Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. In: BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. p. 200.

grande de abstração e de observação. Então você via, ao mesmo tempo, todos os vieses da questão que ela estava discutindo (...). Ela tinha uma cobrança muito grande porque o produto dela não podia ser diferente do que ela pregava. Ela tinha essa preocupação (...). Os orientandos ela escolhia a dedo (...). Orientando da Efigênia era muito bem visto, né? Porque, às vezes, a gente não era nem metade do que o povo pensava, mas tinha uma imagem. Eu lembro de uma vez que ela virou (...), e falou assim “você passam em qualquer programa de pós-graduação que vocês quiserem”.¹⁹⁴

A partir dali, Isabel pôde entender que lugar em que ela estava, por estar ao lado de Maria Efigênia e das imagens tão participantes da cena quanto da própria memória sobre ela. Nessa exposição de uma de suas últimas alunas, podemos ver em seu relato as múltiplas imagens que atravessaram sua trajetória. No entanto, precisamos ir além se quisermos operar um confronto crítico dessa cultura acadêmica universitária que naturalizou determinadas práticas como essas que confundem o público e privado. Há uma tendência a personalizar, quando não a sacralizar, determinadas figuras a partir de certos privilégios que lhes cercam ou de circunstâncias sociais que lhes dão capitais e trânsitos específicos. Práticas como “estacione meu carro”, tomadas entre o medo e o deslumbre, são traços mesmos de uma relação de poder que circulou, mais uma vez, pela lógica da distinção. Uma sedução em troca de algum grau de reconhecimento. Dessa vez, foi a própria aluna quem tentou galgar os espaços cedidos e nutridos pelos valores da cultura dominante, distribuídos entre os mecanismos sociais de regulação, tal como Maria Efigênia tentou buscar ao longo da sua carreira, com notável sucesso. No relato de Isabel, vemos que, em nome de uma herança prometida e de uma promessa anunciada, sob a vantagem de ser “bem vista”, o que se transmitia na sutileza dos gestos e das repetições era também a manutenção de uma ordem social dominante. Essas práticas colocam em questão o discurso da “profissional” e “moderna” historiografia universitária, reavivando suas tensões, ao longo da segunda metade do século XX, no interior da cultura acadêmica universitária em Minas Gerais. Outros lados de uma mesma imagem.

Longe de buscar a “verdade” sobre vida alguém, o que essas memórias proporcionam é como Maria Efigênia foi sendo percebida pelos seus próximos. De que formas as conexões entre o particular da sua experiência e o espaço da vi-

194 OLIVEIRA, Isabel. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/06/2021.

vência coletiva produzem sentidos sobre sua trajetória, mesmo após décadas de convívio. Essas práticas de formação que fundam contornos para a própria experiência ganharam, na voz das pessoas entrevistadas, outras nuances: esse traquejo não só com as fontes, mas no relacionamento interpessoal, baseado em contatos, relações de corredor, telefonemas estratégicos, sociabilidades etc, posiciona sua figura em um conjunto de relações influentes que lhe ajudou a adquirir prestígio, reconhecimento e poder dentro das instituições em que esteve. Dimensões fundamentais para a compreensão de sua trajetória nas tramas da cultura acadêmica universitária. Uma ideia, que sua ex-aluna sintetizou com precisão:

EC – Então, assim, além da produção acadêmica você tem que aprender o que você está vendo daquele professor, a postura do professor com qualquer aluno no corredor andando com ele (...). Aprendi mais fora de sala do que como aluna sentada na cadeira (...). Esse é o bom do professor.¹⁹⁵

Reparemos, pois, que as performances corporais e políticas, sejam as de Maria de Efigênia ou de outros professores, estão imersas em imaginários que delimitam posturas consideradas mais ou menos adequadas para o exercício de sua profissão.¹⁹⁶ A memória encena, mais uma vez, imaginários que conformam determinadas políticas de reconhecimento para os sujeitos, no tempo. Um reconhecimento que não é só pela obra, mas pelo trânsito, pela sociabilidade, por seu *métier* que não se baseia somente no conhecimento científico. Há, portanto, um conjunto de práticas, além dos seus textos escritos, que fundaram sua autoridade como historiadora.¹⁹⁷

195 CUPERSCHMID, Ethel Mizrahy. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/04/2021.

196 Aryana Costa considera que “estratégias como a mobilização de memórias e a performance acadêmica são utilizadas para a construção (ou a corroboração) de identidades e posicionamento de sujeitos no campo acadêmico da História (...). Por isso que, não à toa, e muito ironicamente, fazemos questão também de ter nossos pais fundadores e nossas genealogias, às vezes definidos e valorizados tanto (ou mais) por suas virtudes quanto que pelos seus trabalhos (p. 35 tese da Aryana).

197 Uma característica presente na figura do narrador, desenvolvida por Walter Benjamin, é justamente o “senso prático”, marcando o sentido utilitário uma narrativa, de modo que, ao mostrar como algo se realizou ou se fez, estivesse no horizonte do narrador a pergunta que inverte o tempo, isso é, indicações de “como se faz” e “como se realiza”. Por isso, o argumento de que sua autoridade como historiadora se funda também nesse cotidiano imerso em trocas, conselhos e práticas, ganha relevância, se considerarmos uma comunidade de experiência. Cf. BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte*

Essas entrevistas nos ajudam a entender de que modo os *próximos* de Maria Efigênia estão fazendo descender de sua figura e de sua atuação determinadas virtudes para o trabalho historiográfico, na formação de um espaço intelectual que fundamenta um vínculo tácito baseado em uma identidade em comum.¹⁹⁸ Esse espaço intelectual que as entrevistas permitem cartografar é marcado, no entanto, por contradições e resistências que tensionam essas narrativas, tal como na lembrança de outra ex-aluna e ex-orientanda da professora.

Laura Nogueira desacomodou as imagens produzidas sobre Maria Efigênia por meio de uma lembrança traumática que envolveu a professora, durante sua formação. Tendo sido orientanda de Maria Efigênia por um tempo, Laura não se recordou de maiores detalhes sobre sua relação com a professora na Graduação, mas comentou:

LN - Eu fui aluna da Efigênia no turno noturno, tenho a impressão que deve ter sido República I (...). Mas, assim, sem referências. Com muita força, eu posso dizer que fui aluna de Maria Efigênia em República I, mas agora, assim, sem amores. Sem referência nenhuma (...). A Efigênia entra nessa história, assim, João. Muito simples. Então, quando eu fui fazer a prova do mestrado eu tinha dez anos de formada, eu era uma professora, com isso muito estabelecido, muito claro na minha cabeça, mas que eu queria estudar. Naquele momento era uma sarna, eu queria entender aquilo que eu tinha me proposto a entender. A seleção foi uma prova escrita, eram cinco livros e a questão central foi um livro do Le Goff, *O nascimento do Purgatório no Ocidente*, que eu achei o máximo de ler. Depois da prova escrita, a gente fez uma prova de língua (...). Fiz uma prova boa, o texto era muito bobo, muito fácil e a Efigênia que corrigiu a prova de francês, com certeza, porque a nota da prova escrita saiu e... (...) a Efigênia cruzou comigo no corredor, e a gente já tinha entregue o pré-projeto, antes da prova escrita. Aí a Efigênia cruzou comigo no corredor e falou comigo: 'Você é uma professora que sabe francês, não é?'. Eu falei: 'É, eu estudei um tempo, Efigênia, e voltei agora para fazer essa prova'. Passou. Então veja como

e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. p. 201.

198 Como considerou François Dosse, “cada autor tem sua trajetória singular e inteligível em sua coerência própria. Contudo, um vínculo tácito fundamenta uma identidade comum, a do pertencimento a um espaço intelectual”. DOSSE, F. *O império do sentido: a humanização das ciências humanas*. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EdUSC, 2003, p. 23.

ela me recebeu: como uma professora que sabe francês. Aí nós fomos para a entrevista e meu projeto estava bem escrito e ele era muito redondinho, ele era muito claro porque eu queria entender o pensamento do Varnhagen como estava a questão indígena na obra dele e pensar isso junto com a literatura (...). Aí eu fiz a entrevista, quando eu estava descendo a rampa da FAFI-CH (...), a Efigênia saiu do carro dela e veio na minha direção e falou: 'O seu projeto está muito bom, você já tem orientador?'. Eu falei: 'não, eu ainda não tenho ninguém'. Ela falou: 'Então, se você passar eu queria ser sua orientadora'. Então ela virou minha orientadora (...).¹⁹⁹

A razão do descontentamento partiu, na versão da entrevistada, de um incidente que lhe marcou profundamente.

LN – Eu era professora, dona de casa, tinha cachorro, marido, papagaio, dois meninos etc. Nas férias, tanto de julho quanto na de dezembro, fui para o Rio, levantei material. Tudo o que eu podia levantar na Biblioteca Nacional, no Instituto Histórico (...). Aí eu fiz um texto da qualificação, tenho certeza que ela não leu, nem sei se eu passei para a mão dela, eu sei que a banca era o Ciro, a Heloísa Starling e a Efigênia. Banca de qualificação. A Heloísa começou e falou assim: 'Olha, você não tem uma dissertação, você tem três, quem tem três não tem nenhuma, então você tem que resolver o que você quer fazer'. A Efigênia olhou para ela e falou: 'Concordo com a Heloísa'. Levantaram e foram embora (...). O Ciro olhou para mim e falou: 'Vamos resolver isso aqui' (...). Aí depois de uns dias lá, deu uma semana, eu fui com as coisas, aí eu estava no gabinete dele, com ele, a Efigênia passou, virou e falou assim: 'Vocês estão se entendendo aí, né?' Falei: 'Estamos' (...). Aí a Efigênia falou a seguinte pérola: 'Ela está querendo conjugar casamento com dissertação. Casamento não combina com dissertação. Ela tem que entender que ou ela faz uma dissertação, ou ela consegue um casamento. Dissertação acaba com qualquer casamento'. Aí ela saiu, e eu abri a boca para chorar (risos).²⁰⁰

199 Nasceu na cidade de Oliveira-MG. Entrou para o curso de história na década de 1980. NOGUEIRA, Laura. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 25/05/2021.

200 *Idem*.

Laura defendeu sua dissertação, a partir de então, sob supervisão do professor *Ciro Flávio Bandeira de Mello*. Passado a defesa do trabalho, recebeu um telefone de *Maria Efigênia*:

LN – A Efigênia tinha uma secretária, a secretária ligou lá em casa no dia seguinte e falou: ‘Olha, a doutora Efigênia está querendo conversar com você e tal’ (...). Aí a Efigênia pegou o telefone e falou assim: ‘Olha, pois é, fiquei sabendo que a sua defesa foi muito boa, mas você nem me convidou’. Aí eu falei assim: ‘Oh doutora, mas você sabe como é que são essas coisas, né? A gente fica muito nervoso, cheio de trem para fazer e, você me desculpa’. Não foi a última vez que eu falei com a Efigênia porque aí, quando o *Ciro* faleceu, teve uma missa. Ele era muito querido. Aí eu fui para a missa e a Efigênia veio me cumprimentar para perguntar como eu estava e tal.²⁰¹

Afora tantas reflexões que essa memória nos leva a pensar, podemos entender de que modo determinadas políticas de gênero estão atuando no imaginário de historiadora ideal que *Maria Efigênia*, nas memórias de *Laura Nogueira*, constituiu para si e para os outros. Ao separar o íntimo e o privado do público e do profissional, frases de corredor, expressões espontâneas ou condutas imprevisíveis sugerem como as formas de regulação escapam, deixando de ser meros silenciamentos ou falas despropositadas para se tornarem historiografia. Ampliando nossa compreensão sobre seus modos de se relacionar com a disciplina, com o trabalho, com as pessoas e com a instituição.

No campo das representações, não se poderia supor que todas as pessoas tivessem as mesmas representações compartilhadas sobre as mesmas coisas, por isso mesmo a tensão entre geral e particular, indivíduo e grupo, amplia e complexifica nossa compreensão sobre o sujeito e a relação com seus *outros*, confrontados com a experiência do tempo.²⁰² *Alessandro Portelli* pondera bem essa circunstância ao

201 *Idem*.

202 A reflexão à volta da memória social e dos modos de ação das memórias individuais também é discutida por *Denise Catani* (1998), fundamentalmente, a partir das discussões em *Pierre Nora*, *M. Halbwachs*, *Hugo Lovisolo*, *Michel Pollak*, dentre outros. Sobre *Pollak*, a autora considera: (...) ao tratar do significado que o relato da história de vida tem para o próprio indivíduo é que *Pollak* irá afirmar que as características das histórias de vida sugerem que elas devam ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais. Diz ainda: “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. *CATANI, Denice Barbara. A Memória como questão no*

considerar que “a memória é um processo moldado no tempo histórico”.²⁰³ Para o autor, a elaboração da memória e o ato de lembrar “são sempre individuais: pessoas, e não grupos, se lembram”, de modo que as memórias não só podem não ser compartilhadas, como podem ainda ser divididas e, mesmo quando compartilhadas, não são para todos.²⁰⁴

LN – A Efigênia era uma presença, né, João. Ela era uma presença que se fazia presente não só pela beleza dela, pelo alinhamento, como ela se vestia (...). Ela chegava, ela se impunha. Entendeu? Muito alta, sempre muito arrumada, muito bem vestida sempre, uma voz muito forte, muito firme (...) então era uma mulher de presença muito grande mesmo, muito grande (...).²⁰⁵

Mesmo diante das circunstâncias que relatou, observamos nesse último excerto a força de uma memória compartilhada, mesmo pelo muito que dela possa se refugiar nas tensões da lembrança.

A disputa por sua ascensão na carreira, por outro lado, apareceu evidenciada por Douglas Colle Libby que, na década de 1980, foi um dos primeiros doutores do Departamento. O engajamento na construção de sua carreira intelectual terminou por construir uma das imagens mais marcantes da professora: uma intelectual lembrada pela ocupação de lugares de poder. Ele comentou:

DL – Depois que começa a pós-graduação eu tenho poucas lembranças da Maria Efigênia. Sempre me dei muito bem com ela (...). Depois ela diz, francamente, ela diz: “eu quero ser coordenadora”, mas isso foi em 98 por aí, não me lembro (...). Acho que ela conseguiu o que ela queria.²⁰⁶

campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista de História da Educação*, ASHPHE/FaE/UFPel, Pelotas. Set., p. 119-129, 1998, p. 126-27.

203 PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina. *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 103-130, p. 6.

204 *Ibidem*, p. 22-23.

205 NOGUEIRA, Laura. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 25/05/2021.

206 LIBBY, Douglas Colle. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 01/04/2021.

O cargo de coordenadora do Programa de Pós-Graduação, em 1998, foi o último galgado na universidade. De forma intencional ou não, ou “feito de deliberações conscientes a partir das circunstâncias”²⁰⁷, esse percurso ambicioso e engajado soube mobilizar, como mostramos, imagens eficazes a seu favor. A memória, tão necessária à formação e condução de projetos, fia o tempo pela urdidura das contradições e tensões que permearam toda a sua trajetória. Sua aposentadoria ocorreu logo em seguida, em 22 de setembro de 2000, como professora titular.²⁰⁸

O título de professora emérita

Em 2009, Luiz Carlos Villalta, já chefe de departamento de História da UFMG, defendeu o nome da professora para a comissão responsável em atribuir o título de professor emérito naquele ano. Defendeu, junto à comissão, que o título fosse dado à professora:

LV - (...) conversei com professores mais antigos a respeito da possibilidade dela receber o título de professora emérita da UFMG. Veja, João. Esse tipo de concessão tem certas implicações. A pessoa que é objeto da distinção tem que ter uma carreira acadêmica, uma contribuição sensível para a instituição, para o departamento, para a faculdade, mas além disso ela precisa ter tido boas relações com os seus colegas porque senão o nome não passa. Nem no departamento, nem na Congregação. Há um aspecto político que a gente nunca pode se esquecer dele (...).²⁰⁹

O trânsito sem grandes conflitos garantiu à Maria Efigênia o laureamento com o título de professora emérita da UFMG. O título veio quando ela já estava aposentada, em meio à consciência de certo esquecimento que já havia acometido à historiadora na instituição. Seu título não foi dado pela Faculdade de Filosofia e Ci-

207 VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Jorge Zahar Editor. 3 ed., p. 57. Gilberto Velho recobra esse debate ao pensar que, do ponto de vista da ação social, “as circunstâncias e o campo de possibilidade de onde brotam projetos estão profundamente afetados por uma dimensão irracional e não-consciente. *Ibidem*, p. 58.

208 Ela já havia se aposentado de seu primeiro cargo como professora adjunta, em 07 de fevereiro de 1992.

209 VILLALTA, Luiz Carlos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/03/2022.

ências Humanas, mas pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tal fato explicita o modo como a professora foi construindo sua trajetória intelectual e sua identidade profissional. Também no discurso de saudação dirigido à Maria Efigênia, ao fim do seu mandato como chefe de gabinete, vemos esse tipo de operação de produção de sua imagem:

Destaque especial merece a Chefe de Gabinete, a Profa. Maria Efigênia Lage de Resende, pelo seu trabalho metódico, eficiente, solidário, de elevada competência e com ampla visão acadêmica, com sua firmeza de atitudes e cortesia no relacionamento, sem a qual a história desta gestão seria outra, e não seria melhor (Grifos nossos).²¹⁰

Podemos dizer ainda, a partir do que propõe Wilton Silva, que alguns marcadores presentes nesses discursos memorialísticos refletem um *ethos* acadêmico que explicita elementos formadores dessas virtudes epistêmicas e também morais.²¹¹ De certo modo, esses marcadores preparam as condições para o reconhecimento de determinada figura, a partir do que se formula como ideal. Há uma operação de enquadramento da figura de quem se narra ou é narrado, por meio da mobilização de imagens que buscam satisfazer os propósitos de sua aparição.

Durante o seu período de trabalho no Arquivo Público Mineiro (APM), como Superintendente (cargo que já havia sido ocupado por sua colega de departamento Norma de Góes Monteiro), entre os anos de 2009 a 2011, Maria Efigênia levou adiante outro projeto de preservação dos arquivos. Ali, “a historiadora dos arquivos”, como foi chamada, constituiu outra parte de sua trajetória, como uma das últimas atividades da sua vida profissional. Thiago Veloso Vitral foi estagiário na gestão de Maria Efigênia e, no momento da entrevista, era o superintendente do APM. A partir de uma memória administrativa, recuperou a atuação da historiadora na instituição:

210 UFMG. Pronunciamento do Magnífico Reitor, professor Cid Veloso, na Solenidade de transmissão do cargo de reitor à professora Vanessa Guimarães Pinto. Belo Horizonte, 16 de março de 1990.

211 SILVA, Wilton. C. L. *Vitae memorabilem*: o memorial acadêmico como escrita autobiográfica entre historiadores e antropólogos. In: Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 14, n. 32, p. 41-58, maio/ago. 2022, p. 56.

TV - Uma coisa admirável, como gestora pública que é um cargo altamente burocrático e administrativo, ela nunca deixou de ser historiadora e foi um período do arquivo que as publicações oriundas de pesquisas e projetos do arquivo impulsionaram, por exemplo, com a coleção Tesouros do Arquivo. Um dos grandes feitos dela. De fazer o acervo do arquivo virar publicação e ser difundido, na Academia, nas escolas, curiosos, enfim (...). Outro aspecto que eu ressalto de Maria Efigênia é a visão espacial que ela tem de um projeto, desde o acervo (...) até o processo de captação.²¹²

O selo “Tesouros do Arquivo” não foi criado por Maria Efigênia, mas teve com a revolução digital experimentada pelo arquivo, durante a sua gestão, grande expansão. A memória sobre a instituição foi retomada em seu plano de gestão através da publicação de revistas e projetos de revitalização do prédio. O cargo reunia determinados atributos que convergiam uma atuação intelectual bastante próxima àquela que a historiadora construiu em sua trajetória. Articulação, diplomacia, organização de equipe, tratamento de arquivo, gestão documental, administração institucional, rede de contatos, foram alguns exemplos de habilidades que estiveram relacionadas a essa atividade. Outro ponto destacado nas entrevistas com as pessoas que trabalharam com a superintendente no arquivo retoma a sua preocupação com a formação, sobretudo dos servidores mais antigos. Tal como na narrativa de Sônia Gonçalves que, por sua vez, ressaltou as características de poder, comando e decisão de Maria Efigênia na ação de preservar a documentação, especialmente, do período colonial que estavam mais deteriorados.²¹³ A implantação da microfilmagem preservou boa parte desse acervo.

A memória desses próximos criou imagens que foram construindo mitos de origem, de modo a fazer descender de Maria Efigênia “grandes” figuras, pesquisadores de “alto prestígio”. Ela é recuperada, por essas pessoas, como quem contribuiu para fomentar a pesquisa dentro e fora da universidade, ressaltando em mais de uma ocasião seu grande apreço pelas fontes e seu traquejo na análise de documentos. O modo como seu trabalho é avaliado por seus pares, alunos e próximos como fun-

212 VITRAL, Thiago Veloso. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 04/02/2021.

213 GONÇALVES, Sônia. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 11/02/2021.

damentado em documentação e próxima aos fatos, a narrativa e aos documentos dizem de determinadas virtudes valorizadas dentro de uma área profissional.²¹⁴

Na figura dos seus próximos, esse conjunto de práticas, posturas e modos de fazer continuam povoando a memória coletiva. Essas entrevistas, somadas às outras fontes apresentadas neste trabalho, formulam uma série de proposições para continuarmos a pensar, na esteira de Herman Paul, sobre o que as (auto)imagens dos(as) historiadores(as), do passado e do presente, nos dizem sobre os estudos históricos, certos de que a ideia de um consenso que organiza um grupo de pessoas em torno de uma atividade profissional está atravessada por “autopercepções idealizadas e mitos de origem”.²¹⁵ Todas as pessoas entrevistadas formularam, a partir dessas (auto)imagens, suas experiências de troca e de formação.

Exatamente por não haver consensos definidores do que são os estudos históricos é que se torna necessária uma reflexão sobre os modos de ser historiador(a) e de praticar o ofício e de como isso se vincula a uma compreensão mais extensa e complexa sobre o que fazem os(as) historiadores(as) quando escrevem História. Os modos como são reconhecidos(as), esquecidos(as), inventariados(as), lembrados(as) e transmitidos(as) a partir de uma comunidade de experiência, expressas em posições específicas, autocompreensões e modos próprios de conceber os estudos históricos. Indo além, fazem-nos pensar quais (auto)imagens estão sendo mobilizadas na leitura do passado e de que modo a memória participa na reflexão sobre produção do conhecimento histórico, como aqui tentamos fazer.

Lembrar de Maria Efigênia significou para essas pessoas recordar de suas aulas, do seu modo de ser, de se portar, de falar, de gesticular, configurando a evidência histórica de que, na universidade, o que produz um sujeito como intelectual também é a sua *persona* na docência. Embora ela recusasse a corporalidade como parte daquilo que interessasse à História, foi exatamente esse marcador que recuperou a

214 PAUL, HERMAN. Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin. In: *Storia della Storiografia*, 59-60, 2011, p. 157-170. Os estudos históricos, para Herman Paul, devem ser compreendidos dentro de um tempo e de uma comunidade específica que se movimenta por certas questões, determinados valores, enraizados em determinadas tradições, visando “certos objetivos e exigindo certas formas de comportamento profissional, e usando certas ferramentas metodológicas”. In: *Ibidem*, p. 168. Tradução nossa.

215 *Ibidem*, p. 158-159. Herman Paul propõe ainda “aceitar como historiadores todos aqueles que são reconhecidos como tal por seus contemporâneos”. Mais especificamente, “a fim de descobrir quem é classificado como historiadores em um determinado tempo e lugar, podemos querer olhar, por exemplo, para as infraestruturas associadas com a palavra ‘histórico’”. In: *Ibidem*, p. 161-162.

imagem da professora na memória dos seus próximos. O valor de distanciamento historiográfico, que a ideia de objetividade crítica supõe, em sua percepção sobre a ausência do corpo como matéria para História, ironicamente, recriou no imaginário coletivo sua presença como professora e historiadora. A dimensão do corpo, tão humanamente relevante, recusada na historiografia produzida por Maria Efigênia, é a mesma que a inscreve nos discursos memoriais e na trama do presente que as entrevistas recriam.

A obra inacabada

Aposentei-me em 2000, mas não consigo parar. Então lancei *História da Fundep*, *História da Fundação Mendes Pimentel*, *História dos 75 anos da UFMG*, *Catálogo de fotos da UFMG*, e como disse, tenho material para mais um livro, que está pronto para ir para a editora. É o material do concurso de professor titular e um seminário que fiz, que uni em um único livro. Apesar de aposentada, estou em plena condição de trabalho, então surge a ideia de colocar na roda a história de Minas que ainda não tem. A historiadora não sumiu da minha cabeça.²¹⁶

Para o(a) leitor(a) mais interessado(a) nos movimentos da memória, é curioso observar que Efigênia temporalizava, constantemente, sua trajetória. Tal como uma historiadora de si mesma que buscava se explicar num “tempo” e em um “espaço”. A recorrência dessa maneira de se apresentar é devedora de um tipo de engajamento marcante em sua trajetória: a preocupação com a legitimação e explicitação do lugar da História na construção do conhecimento. A preocupação com a legitimação da produção da historiografia universitária, dentro e fora da universidade, converteu-se em um imperativo.²¹⁷

216 RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

217 Francisco Iglésias empenhou-se na construção desse novo lugar de produção científica que a universidade representava, conforme constata Alessandra Santos. Para a autora, Iglésias tinha “a convicção de que a historiografia universitária deveria contribuir para a ampliação do conhecimento oferecendo um ponto de vista original sobre determinado assunto” SANTOS, Alessandra. *A História e o historiador*. *Op. cit.*, p. 148. Essa defesa, em Maria Efigênia, ocupou parte do seu memorial ao apresentar, com tom de denúncia, a forma na defasagem de infra-estrutura, investimentos governamentais, e na disputa pelos recursos, entre as áreas de Ciências Humanas e

Ao longo de sua história de vida, sua memória forneceu o caminho do seu sucesso profissional, servindo-se como instrumento importante no seu trabalho intelectual. Passados mais de 20 anos desde a defesa do seu memorial, e já tendo bastante dificuldade de se lembrar dos fatos e circunstâncias de sua trajetória, durante as entrevistas, ela ainda construía sua narrativa a partir das próprias fontes que foi colecionando de si. Por meio da narrativa, tal como posto na epígrafe deste capítulo, ainda que de modo instável, a narradora não cessou de tramar sobre sua própria vida. Como podemos ver, duas décadas de distância preservaram as mesmas operações.

A edição de sua experiência, narrada em momentos decisivos, enquadrou a memória em uma luta pelo sentido que o passado tem para si, pela imagem que desejou preservar de si mesma para os outros. Nas repetições que encontramos nas histórias contadas por ela, sobre “historiadora que se veste bem”, “o livro que fica em pé”, “a mulher da faculdade de filosofia”, forjam-se as imagens que sustentam o visível em torno dos lugares que ela edificou para si, valendo-se dos valores compartilhados e das estratégias de inserção nos espaços que percorreu. Silenciando o que lhe parecia ser necessário para que fosse ouvida e lida. A tentativa de controle e o manejo das imagens envolvidas nas lutas pelo passado revelam uma construção dedicada que lhe garantiu a consolidação e visibilidade de sua trajetória, devidamente documentada e depositada na estante de uma biblioteca.

Não foram poucas as vezes em que, em sua sala de visitas, Maria Efigênia repetiu que estava se dedicando à construção do terceiro livro sobre a história republicana de Minas Gerais. Mesmo vivenciando uma condição de saúde adversa que limitava a viabilidade do seu objetivo, o livro imaginário de “Minas republicana” é a própria materialidade da tentativa de preservar em seu horizonte o seu trabalho profissional, mantendo como projeto de futuro a herança do passado.

Inacabamento não só do livro, mas da narrativa sobre sua própria experiência: duas obras inacabadas. Este trabalho, ao funcionar como uma (des)montagem da memória, da trajetória e das múltiplas (auto)imagens de Maria Efigênia, vai de encontro a esse inacabamento. Na variedade das personas empenhadas pela autora, vemos saltar a pluralidade do passado. Esse objetivo, afinal, de compreender pelo estudo da memória as suas armadilhas, endereça nossa preocupação para entender as diferentes narrativas não como a prova do que foi, mas como desejou sobrevi-

Sociais em relação às áreas de Ciências Exatas, Biológicas e de Saúde. E, mais tarde, a disputa de recursos entre os Departamentos de História que possuíam, ou não, programas de pós-graduação. RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial. Op. cit.*, p. 13.

ver ao tempo. Assim, nas construções de si e dos outros, podemos ver as personas de professora e pesquisadora, historiadora sendo edificadas por entre passaportes, códigos e (re)invenções. Aos olhos da história as imagens tomam posição.²¹⁸ Como esta imagem, com a qual terminamos nossa análise:

Figura 10 – Fotografia de Maria Efigênia em sua sala de trabalho.
Acervo pessoal de Rita de Cássia Marques. S/D.



Mesmo na distorção da imagem, a foto fornece algum tipo de testemunho.²¹⁹ A fotografia, ao participar da construção da imagem de alguém, também participa da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade desta mesma pessoa que, “justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto teste-

218 Segundo Benjamin, “(...) imagens visuais ainda em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático de sua presença. Mas por isso mesmo, se quisermos com pleno conhecimento de causa a vibração mais íntima dessa literatura, temos que mergulhar numa camada especial, a mais profunda, dessa memória involuntária, na qual os momentos de reminiscência, não mais isoladamente, com imagens, mais informes, não-visuais, indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como o peso da rede anuncia sua presa ao pescador”. BENJAMIN, W. A imagem de Proust, *Op. cit.*, p. 49.

219 SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 16.

munha a dissolução implacável do tempo”.²²⁰ É com esse olhar que miramos a imagem acima representada.

A fotografia de Maria Efigênia, em sua sala, de pé, vestido longo e preto, *scarpin* fechando o traje, provavelmente de 1998, foi uma das imagens que, desde a primeira vez que eu a vi, tem povoado o meu imaginário. Curiosamente discrepante, em relação às demais imagens que pudemos acessar, há algo de efêmero e fugaz, tal como a tremulação e a distorção do registro permitem perceber, com suavidade. A fotografia capturou de modo explícito um rosto feliz. O sorriso evidente desconstrói boa parte das imagens que figuram Efigênia como austera, imponente, com feição e postura embravecida. Ocupando a centralidade da imagem, aparentemente desprevenida, o lance da foto capturou também os braços estendidos sobre o corpo, levemente posicionados. A mão que segura um objeto não identificado desvela o aspecto sutil de suas mãos. Ao mesmo tempo que a sobriedade e a elegância (características diversas vezes reafirmadas nas entrevistas sobre a professora) comparecem na fotografia, a imagem mais desconcertante nos faz perceber que a memória, feita de montagens e desmontagens, sobrevive nas pequenas marcas da lembrança e na ação viva e emergente de outras imagens que a história é capaz de produzir.

Inacabadas são também as tentativas de produção de uma reflexão sobre o biográfico. Este é o caminho metodológico – e esperamos tê-lo feito aparecer – pelo qual optamos na elaboração deste trabalho. Ao contrário do que se esperaria sobre a reflexão crítica em torno da trajetória profissional de uma pessoa, não temos por objetivo único reafirmar as potencialidades da biografia como lugar de reflexão fundamental para a história. Desejamos, como aqui fizemos, tomá-la como uma imagem, capaz de fazer (des)aparecer, (des)montar, toda figuração do passado, a ser vivamente apropriada e usada pelos espectadores tão participantes da cena quanto da própria narrativa sobre ela.

Propusemos-nos, desse modo, entender a biografia e as (auto)imagens de Maria Efigênia como uma construção coletiva para além do que o seu significado particular pode representar. Portanto, como uma experiência dentro de um conjunto de disposições postas para o olhar do outro fazer seu percurso, ao deixar marcas com as quais a história pode representar para o tempo presente o traço da constante abertura do passado. Esses encontros de imagens e reminiscências, como lampejos em instantes de perigos, são capazes de forjar narrativas de modo a expor para o tempo presente a luz, ou a opacidade, de uma *tradição esquecida*. Foi contra o esquecimento de uma passagem sem rastros que a memória de Maria Efigênia Lage de Resende, já nem tão prodigiosa, continuava a lutar.

220 *Ibidem*, p. 26.

Considerações Finais

José pensou na biografia de Saramago, voltou a convencer-se de que poderia terminá-la. Reuniria os episódios que já tinha e, somando-os ao que havia de escrever, chegaria ao tal texto ficcional de cariz [biográfico] blá, blá, blá. O produto de um ano de trabalho era exíguo, apenas algumas migalhas, estilhaços, peças de um puzzle que não permitiam identificar o todo, mas estava convicto de que havia de terminar o livro e, assim saldar a creche, os envios para Cabo Verde e outras contas [...]. E não pensou no segundo romance; e chegou ao sétimo andar, ainda o silêncio.¹

“Uma pessoa em atitude de quem escreve enfrenta o tempo”.² A alegoria, que figurou para Michel de Certeau a relação entre a escrita e o tempo, sublinhou o poder da escrita e sua capacidade de produzir imagens. Elas estão, aqui e ali, criando as condições do visível, configurando as condições para o reconhecimento e abrindo os horizontes da imaginação. Em sua alegoria, a escrita que enfrenta o tempo é a mesma que mira a vida, sem confundir-se com ela ou poder atingi-la. Relação semelhante ao exercício biográfico que cintila, por meio da narrativa, a trajetória da vida vivida por alguém. Por meio dela, acreditamos poder notar o tempo, observar aquilo que foge às escolhas de quem escreve e que confunde as fronteiras de quem narra. A memória executa o mesmo procedimento ao tentar ler o tempo: ao produzir a lembrança, faz ver. Por meio deste trabalho, procuramos fitar a produção dessas (auto)imagens que não estão somente para serem vistas de forma passiva, mas ao nos fazerem ver determinados horizontes (mais ou menos controlados) acionam repertórios com os quais podemos pensar sobre como as pessoas, especialmente os(as) historiadores(as), constroem, para si e para os outros, suas histórias de vida e trajetórias intelectuais.

1 PEIXOTO, José Luís. *Autobiografia*. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 240-241.

2 CERTEAU, Michel de. *O lugar do outro: história religiosa e mística*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 105.

A preocupação perseguida neste trabalho buscou a necessária ampliação da ideia de “escrita da história” e de “historiografia”, sem a qual não seria possível pensar as práticas não canônicas, experiências dissidentes ou lugares que informam sobre os modos de constituição de modelos de atuação, experiências de formação e transmissão de saberes. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o próprio ofício buscou se pensar por meio das (auto)imagens da historiadora, localizando e considerando seus quadros mais amplos de produção, suas performances e performatividades e, não menos importante, problematizando aquilo que foi feito da história e do passado. O que a historiadora Maria Efigênia fabricou quando se tornou historiadora de si é aquilo que o seu discurso pôde nos revelar, fazendo-nos ver as sucessivas (auto)imagens construídas por meio da sua escrita da história.³

As últimas décadas forjaram uma memória potente em torno das instituições universitárias e das formas de produção do conhecimento histórico. A formação da memória disciplinar, por exemplo, contribuiu para o apagamento ou reducionismo daquelas que eram marcas fundamentais das práticas, das experiências e das identidades historiadoras anteriores à criação e institucionalização dos programas de pós-graduação: os modelos híbridos de atuação universitária, a articulação entre ensino e pesquisa, as relações entre a escola e a universidade, a produção do conhecimento histórico próprio ao tempo e às condições das universidades reformadas, como ainda a construção ambígua e engajada em torno de uma historiografia propriamente científica e universitária.

Debates grafados em trajetórias singulares, como a de Maria Efigênia Lage de Resende. Por meio delas, as discussões sobre as universidades e sobre a produção do conhecimento histórico alcançam relevância quando estendidas ao espaço público no qual foram constantemente disputados, deslocados, transformados e ressignificados. Seja pelos movimentos institucionalizados, seja pelas posições particulares, poderemos entrever a história da historiografia grafada também pelas instituições que a conformam e pelas trajetórias que lhe conferiram sentido.

Este livro seguiu por três capítulos, procurando compreender a escrita da história e a trajetória da historiadora também por meio das práticas institucionais que as configuraram. Em um primeiro momento apresentamos um tratamento histórico de uma memória empenhada em atravessar a historicidade das práticas e dos

3 “O que fabrica o historiador quando se torna escritor? Seu próprio discurso deve revelá-lo”. CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020 [1975], p. 123.

modelos de atuação, em vias de atestar seu adequado ajustamento à universidade em transformação. Notamos como a construção sobre sua trajetória (e não apenas sua tese, seus livros ou seus projetos de pesquisa) tentou se posicionar, buscando estabilidade e reconhecimento no campo disciplinar e institucional. Chamamos atenção para a constituição da sua formação e da produção de seus modelos de formação, bem como a construção de sua persona na docência.

Em um segundo momento, notamos como a construção do seu memorial se consolidou com uma tentativa de produzir uma prova documentária, diligenciando-se na constituição de uma imagem historiadora com o objetivo de ser compartilhada por seus pares. Como forma de inscrição de si, seu memorial acadêmico serviu a um modo específico de produção de legitimidade a partir do qual também se fundou a sua autoridade como historiadora. Ao lado da sua produção bibliográfica, discutimos suas inserções no campo disciplinar e as múltiplas fronteiras que foi capaz de atravessar na consolidação de sua carreira, seja por meio da demarcação de limites, dos repertórios acionados, de suas redes de influência e das políticas de reconhecimento que a figuraram como historiadora de Minas.

Finalmente, buscamos demonstrar como a historiadora estabeleceu seu repertório dentro do próprio regime de verdade ao qual buscou pertencer. Foi por meio do trabalho de memória, de reorganização das lembranças dispersas, de identificação dos significados individuais e coletivos, que a elas foram atribuídas no presente, e de como foram ressignificadas ao longo do tempo que a historiadora deu sentido à sua trajetória intelectual.

A constituição de suas (auto)imagens como historiadora reclamou bases específicas para a produção de sua legitimidade intelectual. Dessa vez, não apenas através dos textos historiográficos, mas por meio da modelação da figura autoral historiadora que fazem aparecer a professora, a pesquisadora e a intelectual, dentro de uma operação historiográfica. As práticas envolvidas na constituição da memória e na tematização da trajetória profissional ganharam feições importantes ao desempenharem, como fragmento – tal como a memória –, o encargo de produzirem, também discursivamente, uma legitimidade para sua autora. Tal prática amplia nossa compreensão do campo, na medida em que compreendemos que o recurso à memória é um instrumento importante na legitimação da trajetória profissional. Sua escrita, apesar de ter tentando exorcizar os fantasmas do político, participou das culturas políticas do seu tempo, levando-nos a compreender que a escrita da história e a escrita de si figuram-se, eminentemente, por um ato político.⁴

4 Como afirmou Rancière: “O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato

Sua memória, preocupada em apontar e demarcar os limites dos outros (do departamento, da pesquisa na universidade, do seu curso de graduação, dos currículos etc), tendeu a construir para si a imagem de desbravadora ou de pioneira na formação de quadros considerados mais avançados e modernos na produção do conhecimento histórico. Um trabalho de memória empenhando na construção de um lugar para si. Desse modo, o debate reproduzido no memorial diz muito mais sobre o contexto de disputas do final da década de 1980 e 1990 do que de uma mera retrospectiva dos anos iniciais de sua formação e sua trajetória.

Maria Efigênia fez do discurso histórico, sobretudo, uma prática. Nos modos de fazer cotidianos, ela caracterizou sua atuação como professora e pesquisadora. O zelo por sua imagem, seja a imagem física ou aquelas que se produzem nas batalhas simbólicas pelo reconhecimento, esteve vinculado à sua postura como historiadora, compondo seu repertório de atuação. Senão pela prática, sua proposta e seus projetos adensam a apropriação dos debates da reforma universitária desde o lugar da produção do conhecimento histórico, distinguindo-lhe, em alguma medida, dos modelos de produção anteriores e daqueles que vão se instituir com a criação do programa de Pós-Graduação em História, na UFMG. Esses modelos de atuação sintetizam aquilo que se realiza como uma prática historiadora constituída por meio de uma experiência de formação, fortemente conformada pelas discussões modernizadoras que tomavam as universidades como parte das reformas educacionais pretendidas à sociedade em desenvolvimento. Tal como os textos historiográficos e suas interpretações, uma experiência em constante edição.

Ela narrou sua trajetória reivindicando sua relação com o ensino e a pesquisa como parte de seu entendimento da história e do trabalho do(a) historiador(a). Não qualquer “pesquisa” e nem qualquer “ensino”. Conforme demonstramos, suas concepções historiográficas conduziram sua reflexão sobre a prática docente, cujos lugares e práticas historiográficas, em seu entendimento, ultrapassavam o arquivo e a sala de aula – ainda que fossem imprescindíveis. Ao longo de toda sua produção memorial, o recorte efetuado para a explicitação de sua trajetória não se confundiu com a explicação da própria vida, mas operou por

sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais. Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação de mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com outros corpos com os quais ela forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma”. RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 7.

meio de uma tessitura narrativa que colocou em evidência a historicização da obra (compreendida em seu sentido mais amplo) como forma de atestação, e não somente da evidência, de sua experiência historiadora. Destacou-se o reforço de uma produção que buscou inscrever na memória “o que foi feito da História” – resultado de uma obra–, como aquilo que merece ser contado “como história de si”. Um curioso contraste com a memória de alguns dos seus contemporâneos que guardam sua recordação muito mais pela figura que era, a forma como se apresentava, o modo como se relacionava e por sua *persona* acadêmica, do que propriamente pelos livros, capítulos e artigos que escreveu.

Sem dúvidas, estamos diante de uma trajetória corajosa que, senão única, é certamente singular. Com maior ou menor êxito, soube lidar com os desafios do seu tempo, usando a seu favor as circunstâncias de sua época, terminando por atribuir uma feição própria à historiografia. Apostou no ensino como caminho privilegiado da formação histórica e acreditou no projeto da instituição a qual se dedicou ao longo de toda a sua vida. Tendo recebido os méritos de sua atuação por meio de títulos e prêmios, sua trajetória contribui para a problematização da história da produção do conhecimento histórico, reconfigurando as relações entre ensino e pesquisa, memória e historiografia, narrativa e experiência, e os muitos modos de ser historiador(a).

A memória constituída em torno de Maria Efigênia também a veste, continuamente, com roupas elegantes, postura esguia, mãos grandes, gesticulação marcante e altura notável, um corpo que suportou as suas (auto)imagens e construiu seu imaginário. Inevitavelmente, este trabalho, inserido na discussão sobre as relações entre memória e identidade, também compõe uma imagem para essa historiadora. Uma dentre várias que seriam possíveis. Talvez outra, dentre aquelas que ela tentou estabelecer como imagem de si. Por essa razão, esta pesquisa não escapa aos fenômenos que ela mesma tentou compreender.

Como na epígrafe escolhida deste livro, nesse duelo de singularidades, o risco de trair sua obra, por arrastá-la para um outro lugar, guarda o sentido de respeitá-la, nessa invenção de uma outra assinatura igualmente singular. A escolha desse objeto de pesquisa vai além da compreensão de uma historiografia que deseja calçar os sapatos dos mortos, propondo uma historiografia que também esteja disposta a caminhar com os vivos, considerando que há sempre um sentido político mediando nossas práticas de interpretação do passado.

Sua trajetória nos ajuda a aprofundar as muitas outras formas de recepção dos trabalhos de um(a) historiador(a), como ainda a plasticidade das formas de

reconhecimento que os cercam. A importância de considerarmos o ensino e as personas que se fundam na docência, na reflexão sobre os(as) intelectuais e sobre a historiografia. Não sendo assim, corre-se o risco de se perder de vista a transmissão da experiência que sedimenta a obra de uma autora na aprendizagem de seus próximos. Dando a ver que as performances, figurações, (auto)imagens devem fazer parte de nossas preocupações quando nos propomos a pensar a história e o conhecimento que produzimos a partir dela.

Este trabalho, por fim, procurou reforçar o argumento de que alguém constituiu-se como historiador(a) também pelo conjunto de imagens que maneja de si, e que são compartilhadas por seus pares. Por meio das formas de inscrição da experiência grafadas em formas amplas de entender “o escrito”, os produtos visam reconhecimento de uma comunidade e de constituição de um(a) autor(a). Vascilhadas no tecido da memória, as imagens do passado atualizam seu próprio jogo nas tramas do presente por meio das imagens, das performances, das personas, das práticas, dos textos, das narrativas, do corpo e das circunstâncias. A depender da força de determinada imagem que a memória consagra ou recusa, as formas de aparição de determinada trajetória ou as formas de reconhecimento de determinadas práticas ganham ou perdem visibilidade e legitimação. No tempo a ser gasto em cada (auto)imagem que se deseja partilhar, se distribuem as construções ativas sobre como figurar no presente, a memória de alguém.

Vale lembrar que a construção das memórias envolve um duplo processo que transita entre a lembrança e o esquecimento. Essas identidades, que se formam em coerência com uma memória disciplinar mais extensa, tendem a promover uma única imagem daqueles que elas dizem representar, ignorando a multiplicidade de formas de ser historiador(a). Longe de compor uma totalidade ou uma identidade historiadora acabada, esses textos tornam perceptíveis suas intenções mais imediatas e aquelas formas menos evidentes de posicionar um autor e sua obra, como parte de uma experiência de formação e de configuração de experiências regidas por práticas generificadas no interior de uma disciplina.

Consciente de que o que nos atrai para a construção de determinados objetos de estudo nem sempre são só as razões mais científicas, mas também os vínculos afetivos que dizem da nossa relação com aquilo que buscamos conhecer, entendo que o estudo da obra de uma mulher historiadora, e da sua produção memorial como parte dessa obra, implica reconhecer, quando não sugerir, um deslocamento que repensa os critérios que definem as possibilidades das produções historiográficas em suas múltiplas formas, suportes, traços, temporalidades e manifestações.

Para além das questões que, neste trabalho, levantamos, a memória e os memoriais podem ser fontes privilegiadas na procura por elementos com os quais possamos pensar o lugar da subjetividade na prática científica universitária, ou mesmo no exercício da operação historiográfica; o recurso à intuição e à emotividade na ciência; os ritos institucionais universitários que conformam modelos de formação e progressão na carreira científica; a narrativa de si e da trajetória acadêmica como recurso à escrita da história; as produções memoriais sobre a carreira do(a) historiador(a) como analítica da própria história da historiografia; como os sujeitos tomam consciência de sua temporalidade e como reconstituem sua própria historicidade etc. Dentre tantas outras incursões possíveis, essas fontes nos dão mostras de suas potencialidades e despontam como rastros em meio a restos, traços e riscos.

Finalmente, foi com o memorial original em mãos que eu me despedi da última visita que fiz à Maria Efigênia. Preocupada com sua aparência, ela se ausentou da cena. Dessa vez, era ela que estava a me olhar. Posicionando-me entre seus livros, e com a máscara que simboliza o momento pandêmico, a foto foi registrada. Curiosamente, essa imagem guarda o silêncio entre aquilo que se representa por meio de uma pesquisa histórica e o que se experimenta na vida de alguém. De certa forma, sua ausência na fotografia diz muito da imagem que a historiadora desejou manter na lembrança sobre si mesma. Ao lado de sua obra, é impossível não deixar de pensar sobre como o gesto de se retirar da cena foi semelhante ao que buscou reafirmar a autenticidade de sua presença, reanimando as tentativas vigentes de controle de sua própria imagem. Interpreto esse gesto e o narro como uma maneira de trazer à cena sua autonomia durante todo o processo desta pesquisa, como modo de impedir que sua trajetória pudesse depender, mais uma vez, de outra assinatura como aquela que o trabalho historiográfico pode insinuar. Com o memorial em mãos, a mesma cena que por ora eu contemplo é aquela que me devolve ao início desta pesquisa.

Figura 11 - Fotografia de João Victor Oliveira segurando o Memorial de Maria Efigênia Lage de Resende. Ao fundo seus livros e sua biblioteca. Arquivo Pessoal. 27/07/2022.



A pergunta “Quem foi Maria Efigênia?”, dispersa entre os capítulos que remontam essas peças que a todo instante fazem seu próprio jogo, não se conclui com a assinatura deste trabalho. Permanece uma interrogação necessariamente aberta, como toda biografia. Nem mesmo um trabalho acadêmico como este tem a pretensão de ser capaz de reunir todas as peças do quebra-cabeças que representa a vida de alguém. No entanto, foi possível recolher algumas delas, ao acessarmos as representações envolvidas nas lutas pelo passado, as performances e (auto)imagens que figuraram, para si e para os outros, sua marca de historiadora, dentro dos signos, códigos e fronteiras que lhe atestaram reconhecimento. Restam sempre peças soltas. Ao olhá-las, somos confrontados à experiência desta pesquisa que enxerga na trajetória estudada a condição das nossas respostas, mas não a torna refém das nossas perguntas.

Três décadas depois da escrita do seu memorial, nas entrevistas de história de vida e temáticas, em sua casa, fomos acompanhados por um difícil processo de fragilidade e esquecimento que lhe acometeu durante a construção de suas memórias. Suas lembranças foram marcadas por pausas prolongadas que lhe pareciam angustiantes. Por outro lado, Maria Efigênia não deixou de lado, mesmo com a saúde debilitada, o esforço que realizou o tempo todo de construir a sua memória a partir dos seus métodos de historiadora. Foi ao seu ofício que ela recorreu para sobreviver ao tempo. Tendo dificuldade de se lembrar natu-

ralmente, ela se dedicava a nos receber, preparando as entrevistas a partir das fontes que ela reunia sobre si. Com os livros na mesa, idas e vindas ao seu escritório, abertura das vidraças das estantes, fotografias, anotações à caneta, e, não raras vezes, com as mãos firmes sobre as têmporas, olhos cerrados em atitude de quem luta contra o esquecimento, tentando verdadeiramente se lembrar, ela construiu sua narrativa pesquisando a própria vida. Na construção de sua (auto) imagem e de suas autorrepresentações, os vestígios que ela mesma guardou, organizou e que foram expostos permanentemente em móveis de madeira em sua sala de visitas, eram aqueles para os quais ela olhava e, ao acessá-los, podia então contar sobre si mesma. A historiadora “que não fugiu da sua cabeça” foi a mesma que manteve vivo e perseverante o seu desejo de lembrança, que reatou o lastro da sua experiência e que reencenou para si a sua própria história. Ainda que restasse na memória, nos textos, nas entrevistas e em sua trajetória, o silêncio. Tão fazedor de narrativas quanto a própria palavra.

Bibliografia

Fontes documentais

Por data de publicação

RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental do Brasil*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971. v. 1. 192p.

RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental do Brasil*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972. v. 2. 197p.

RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *História fundamental da civilização*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1973. 208p.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Uma interpretação sobre a fundação de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 39, p. 129-162, jul. 1974.

RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M.. *O século XX*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1977. 159p.

RESENDE, M. E. L.; MORAES, A. M. A Aprendizagem da História. In: *O século XX*. Edição do Professor. p. IV.

RESENDE, M. E. L.. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 5ª a 6ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1976. 79p.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906). Tese (livre-docência) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFMG. 1976.

RESENDE, M. E. L.. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau; *Estudos Sociais*. Belo Horizonte: MEC/CENESP/UFMG/FaE, 1977. 66p.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VIEIRA, Evantina Pereira. *Regulamento*

- do Núcleo de apoio à Pesquisa Histórica*. Centro de Documentação e Informação. FAFICH-UFMG, Departamento de História, 1978.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; et alli. *Currículo do curso de História* (Departamento de História - UFMG). Aprovado pelo parecer 01/79 (12.11.1979) da Coordenação de Ensino e Pesquisa, 101p.
- RESENDE, M. E. L.. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1899-1906)*. Belo Horizonte: PROED/UFMG, 1982. 261p.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. História de Minas: condições de pesquisa e produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2 (4), 173-176, set., 1982.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Teoria e Metodologia da ciência histórica e ensino da História: uma tentativa de aproximação*. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1983, 20p.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage. A História na relação pedagógica. Mesa Redonda: História e Historiografia em Minas Gerais. IV Encontro Estadual de História (ANPUH). Maria, 23/27 de julho de 1984. In: ANAIS DA ANPUH.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *Atlas Histórico do Brasil*. Belo Horizonte: Vigília, 1987.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Autonomia, hora da retomada. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 7, 70-72, jul. 1988.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglésias, o escritor da história. *Ciência Hoje*. Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, 13, n. 73, jun/1991. Entrevista.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Às vésperas de 37: O Novo/Velho Discurso da Ordem Conservadora. Seminário. Departamento de História, Set., 1991. Disponível na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial*. Concurso para o cargo de professor titular. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991. 165p.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Homenagem ao professor Francisco Iglé-

- sias. V Semana de Iniciação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais. *Varia História*. Belo Horizonte: n. 17, p. 5-8, mar/1997.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Cidade, Política e Universidade: Tancredo Neves – o regime parlamentar e a realidade brasileira. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 18, p. 171-188, set. 1997.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; NEVES, Lucília de Almeida (Orgs.). *Universidade Federal de Minas Gerais: Memória de reitores (1961-1990)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 435p.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage. *Projeto de Pesquisa - Minas Gerais: memória, história, historiografia*. Arquivo Pessoal, 1999.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. A disputa pela história. Traços inscritos na memorialística histórica mineira dos finais do setecentismo *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 20, p. 60-77, Mar. 1999.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Inconfidência Mineira*. 6. ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção história popular).
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglésias: vida e obra. In: *Academia Mineira de Letras*, Belo Horizonte, v. 24, n. jun/ago., p. 275-300, 2002.
- RESENDE, M. E. L.; DELGADO, L. A. N. *Universidade Federal de Minas Gerais: memórias de reitores*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. v. 1. 432p ; RESENDE, M. E. L.. *Fundação Universitária Mendes Pimentel: Fump 75 anos (1929-2004)*. Belo Horizonte: Fump, 2005. 96p.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *As Minas Setecentistas*, 1. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2007.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *As Minas Setecentistas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2007.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano. O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 89-120.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *A Província de Minas*, 1. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2013.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Orgs.). *A Província de Minas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica, Companhia do Tempo, 2013.

Entrevistas

Com Maria Efigênia Lage de Resende

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Primeira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Segunda entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 09 de novembro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Terceira entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 30 de setembro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quarta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e Miriam Hermeto de Sá Motta. Núcleo de História Oral. 07 de outubro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Quinta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 14 de outubro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Sexta entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 21 de outubro de 2019.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Oitava entrevista de história temática da vida. [Entrevista concedida a] Ana Paula Sampaio Caldeira, Miriam Hermeto de Sá Motta e João Victor da Fonseca Oliveira. Núcleo de História Oral. 18 de novembro de 2019.

Outras Entrevistas

ARNAUT, Luiz Duarte Haele. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 11/02/2021.

BOSCHI, Caio César. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 06/04/2021.

CUPERSCHMID, Ethel Mizrahy. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/04/2021.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 15/02/2021.

DUARTE, Regina Horta. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 03/02/2021.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 16/03/2021.

FURTADO, Júnia Ferreira. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 17/03/2021.

GOMES, Leonardo. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 14/06/2021.

GONÇALVES, Sônia. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 11/02/2021.

LIBBY, Douglas Colle. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 01/04/2021.

MARQUES, Rita de Cássia. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 02/09/2021.

NUNES, Therezinha. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 28/05/2021.

OLIVEIRA, Isabel. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/06/2021.

OLIVEIRA, Laura Nogueira. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 25/05/2021.

SÁ, Cristina Campolina de. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca

Oliveira. Arquivo Pessoal. 03/02/2021.

SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 26/05/2021.

SILVA, Regina Helena Alves. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 12/02/2021.

STARLING, Heloisa Murgel. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 15/03/2021.

VIEIRA, Margarida Luiza de Matos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 29/03/2021.

VILLALTA, Luiz Carlos. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 09/03/2022.

VITRAL, Thiago Veloso. [Entrevista concedida a] João Victor da Fonseca Oliveira. Arquivo Pessoal. 04/02/2021.

Legislações, Relatórios e outros documentos

BOLETIM MINEIRO DE HISTÓRIA. Centro de Estudos Históricos 1960-1971. Arquivo FAFICH 50 ANOS.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro->

-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 252, de 28 fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ANAIS. SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar. *Guia Metodológico para Cadernos MEC – História*. Rio de Janeiro, 1971.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto de 1968.

CANABRAVA, Alice. Carta a Maria Efigênia. São Paulo, 10 de fev. 1986. Fundo Alice Piffer Canabrava. Arquivo IEB/USP. APC-CA-009.

DIÁRIO DE MINAS. *Professores reclamam dos Estudos Sociais no Simpósio de História*. Diário de Minas, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973. Arquivo FAFICH/UFMG.

DIÁRIO DE MINAS. *Reforma, problema para a História*. Diário de Minas, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973. Arquivo FAFICH/UFMG

ESTADO DE MINAS GERAIS. *Manual de Orientação para o Currículo*. Primeiro Grau (Primeira a Oitava Série), 1973.

ESTADO DE MINAS GERAIS. *Programa de Ensino de Primeiro Grau*. Estudos Sociais. 3. volume, Primeira a Oitava Série. 1973.

ESTADO DE MINAS GERAIS. *Relatório da Comissão da Verdade em Minas Gerais*. ALBANO, Maria Celina Pinto (coord.). A posição das igrejas cristãs

durante o governo militar. v. 7.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MINAS GERAIS. Discurso de saudação à professora Maria Efigênia Lage de Resende no Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. *Revista 41* do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, v. 41, p. 211-226, 2016.

ROCHA, José Joaquim da. Geografia histórica da Capitania de Minas Gerais. Descrição geográfica, topográfica, histórica e política da Capitania de Minas Gerais. Memória histórica da Capitania de Minas Gerais, 1995 (Edição Crítica, Maria Efigênia Lage de Resende).

SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961. São Paulo: FFCL-USP, 1962.

SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 3., 1965, Franca. Anais do III Simpósio dos Professores Universitários de História. São Paulo: FFCL-USP, 1967.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 11, 1981, João Pessoa. Elenco do XI Simpósio Nacional de História. João Pessoa: ANPUH, 1981

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. *Regimento da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais*, cópia de 1947. Setor de Registro e Arquivo Acadêmico Permanente da Graduação da FAFICH/UFMG.

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. *Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1939-1953.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. UFMG: Gênese e autonomia. Belo Horizonte, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Relatório de Atividades da Universidade Federal de Minas Gerais*. (1970). Biblioteca Universitária. (Coleção Memória Intelectual da UFMG).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Resolução RE 01/1979*. Artigo 1. Câmara do Departamento de História, UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Maria Efigênia Lage Resende. Série '90 anos de histórias'. 01/09/2017. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/maria-efigenia-lage-na-serie-90-a>

nos-de-historias>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Referências bibliográficas

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca. *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: _____. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.
- ARAÚJO, Diná Marques Pereira; FERREIRA, Aline Rabello. Coleção Memória Intelectual da Universidade Federal de Minas Gerais: considerações sobre a guarda do Arquivo da Assessoria de Segurança e Informações. *Revista Extensão*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, V. 2, n. 1, p. 61-76, 2012.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *O que pode a biografia*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- AURELL, Jaume. Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel. Tradução de Wilton C. L. Silva. In: *História* (São Paulo) v. 33, n. 1, p. 340-364, jan./jun. 2014.
- AUSTIN, J. L. Quando Dizer é Fazer – Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1985, v. 5.
- BARROS, Gelka Arruda. *Para a família do Brasil: o cultivo do corpo e a diversão em Belo Horizonte nas páginas da revista Alterosa (1939 – 1945)*. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacio-

nal da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

BEARD, Mary. *Mulheres e poder: um manifesto*. Tradução de Celina Portocarrero. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BEIGUELMAN, Bernardo. Uma análise crítica da Pós-Graduação no Brasil. *Ciência Hoje*. v. 12, n. 68, nov. 1990.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, p. 36-49, 1987.

_____. Experiência e Pobreza / O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119/197-22.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1987.

_____. Sobre o Conceito de História [1940]. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 3. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. *Matière et Mémoire*. Paris: PUF, 2003.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. *Apologia da História ou o ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, p. 51-68.

_____. *Introdução à História*. Lisboa, Europa-América, 1965.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Homo Academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

_____. Les rites d'institution. In: _____. *Langage et pouvoir symbolique*.

Paris: Seuil, 2001, p. 175-186.

BRUNER, Jerome S. *O processo da Educação*. Rio de Janeiro: Companhia E. Nacional, 1974.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade* São Paulo: Ática, 1995.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016.

_____. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAIXETA, Laura Jamal. *Haverá forças mais construtivas do que o pensamento e a imaginação?* Um debate sobre identidades em Alice Canabrava. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFMG), 2022.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio; MARCELINO, Douglas Attila. A história como experiência estética: o conceito de cultura histórica na obra de Manoel Salgado Guimarães. In: FREIXO, A; LAURANDI, F.; PEREZ, R. (Orgs.) *Experiências de Formação*. Um tributo ao professor Manoel Salgado. Rio de Janeiro: autobiografia, 2019, p. 41-62.

CAMARA, Sandra Cristinne Xavier da. *O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil*. Natal, 2012. (Tese de Doutorado).

CATANI, Denice Barbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista de História da Educação*, ASHPHE/FaE/UFPel, Pelotas. Set., p. 119-129, 1998, p. 126-27.

CEFAÏ, Daniel. Expérience, culture et politique. In: _____ (Dir.) *Cultures politiques*. 1. edition. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p. 93-116.

CELESTE FILHO, Macioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, jan./jun. 2004, p. 161-188.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lour-

- des Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense, Edições de 2020[1975] e 2011[1975].
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- _____. *O lugar do outro: história religiosa e mística*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- CEZAR, T. *Geração e/ou gerações?*. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 13, n. 34, 13 dez. 2020, p. 11-15.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- _____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CLOT, Yves. La otra ilusión biográfica. *Acta Sociologica*, n. 56, p.129-134, sep./dic., 2011.
- CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Oeiras (PT): Editora Celta, 1999.
- COSTA, Aryana. *De um curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro, USP, 2018.
- CROCE, Benedetto. *História, Pensamento e Ação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA MELO, Egléa Maria da. Discurso Pedagógico e prática institucional

– experiência da Faculdade de Medicina-UFMG. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Universidade e Conhecimento*. A Educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1. p. 185-204.

_____. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional no Brasil nos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, Marcus Vinicius, et al. *Moderno, Modernidade e modernização*. A educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX. v. 4. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 209-228.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Abrir os campos, fechar os olhos: imagem, história, legibilidade. In: _____. *Remontagens do tempo sofrido: o olho da história*, II. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

_____. *A imagem sobrevivente*. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DOSSE, F. *O império do sentido: a humanização das ciências humanas*. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EdUSC, 2003.

ERBERELI JR, Otávio. *A trajetória intelectual de Alice Piffer Canabrava: um ofício como sacerdócio (1935-1997)*. Programa de Pós-Graduação em História Econômica (Tese), FFLCH/USP, 2019.

FARIA, Maria do Carmo Brandão de. *O aluno e a Reforma Universitária*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1981.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Edição e sociabilidades intelectuais. A edição das obras completas de Rui Barbosa. Belo Horizonte: Autêntica/Editora da UFMG, 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar*, Curitiba, n. 28, Editora

UFPR. 2006, p. 17-36.

_____. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como Ofício: a construção de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV, 2013

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011. Tese de Doutorado.

FONSECA, Selva. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. O que é um autor?. In: _____. *Ditos & Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. *Formação Econômica da América Latina*. Rio de Janeiro: Lia Editores, 1969.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Diante da Fronteira. *Revista de Teoria da História* (RTH), Goiânia, v. 24, n. 2, p. 7-16, 2021.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.

GENTILINI, Sônia Maria. O Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível. *Memória e História* (1948/1972). Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. 1990. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Capítulo 3. A reforma de 1º e 2º grau.

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira Re-

- pública: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 244-280, 1989.
- _____. Primeira república no Brasil: uma história da historiografia. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, p. 17-58, 2018.
- _____. Política: História, Ciência, Cultura Etc. In: _____. *Brechó: estudos de história política e historiografia*. Curitiba: Editora Prismas, p. 59-88, 2018.
- GONTIJO, Rebeca. A história da historiografia no Brasil – 1940-1970: apontamentos sobre sua escrita. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. ANPUH: São Paulo, 2011.
- GRAFTON, Anthony. *The Footnote: a curious history*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Circulação de saberes, sociabilidades e linhagens historiográficas: Dois congressos de história nacional (1914 e 1949). In: GUIMARÃES, M. (org.) *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro, 2007, p. 162-181.
- _____. Sobre a história da historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões. In: NEVES, Lucia Maria Bastos. P; GUIMARÃES, Lucia Maria P; GONÇALVES, Marcia de Almeida; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, FAPERJ, 2011.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos: caminhos da historiografia*, Rio de Janeiro, n.1, 1998.
- HADDAD, Maria de L. A. *Faculdade de Filosofia de Minas Gerais*. Sementes do Espírito Universitário. Belo Horizonte: Formato Editora, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Ed. dos Tribunais, 1990.
- HALL, Suart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, Edições de 2000 e 2005.
- HERMETO, Miriam. ‘Olha a gota que falta’: um evento no campo artístico-intelectual brasileiro (1975-1980). Tese (Doutorado em História) – Universi-

- dade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- IGLÉSIAS, Francisco. A narrativa em questão. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (Org.) *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- _____. *História e Ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. *Introdução à Historiografia Econômica*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Econômicas, 1959.
- _____. *Política econômica do Governo Provincial Mineiro (1835-1889)*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1958.
- JELIN, Elisabeth. *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2017.
- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.
- _____. *Théorie de l'histoire et l'herméneutique. L'expérience de l'histoire*. Paris: Gallimard/Seuil/EHESS, 1997.
- LAPA, José Roberto do Amaral. Tendências atuais da historiografia brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2 (4): 153-172, set., 1982.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rosseau à Internet*. NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) Tradução de Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LIBLICK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. A formação e a profissionalização de historiadoras universitárias brasileiras (1960-1980). *História Oral*, v. 18, n. 2, p. 7-34, jul./dez. 2015.
- _____. Trajetória de Maria Yedda Linhares: notas sobre a construção de um devir. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017.
- _____. *Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras, 1934-1990*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.
- LORIGA, Sabina. A biografia como problema. *História da historiografia*. Ouro

Preto, n. 9, p. 26-37, ago. 2012.

MACHADO, Daiane Vaiz. *Por uma “ciência histórica”*: o percurso intelectual de Cecília Westphalen, 1950-1998. 23 ago. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.

_____. Modo de ser historiadora: Cecília Westphalen no campo historiográfico brasileiro da segunda metade do século XX. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, p. 134-151, 2017.

MAGALHÃES, Beatriz Ricardina. Criação de um banco de dados sobre o século XVIII mineiro. *Revista do Departamento de História da UFMG*, Belo Horizonte, v. 5, p. 78-82, 1987.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações [Tradução de Cláudio Marcondes], In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1982. p. 67-95.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. 2^a ed. Aos Quatro Ventos, 2007.

MELO, Cleide Maria Maciel; ARAÚJO, Thaís Stefanne. A formação de professores na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG (1939-1948). In: FARIA FILHO, L. M., et alli (orgs.) *Formação Docente na UFMG: história e memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 50-59.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional*: o Inep /MEC dos anos 1950-60. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

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

MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Revista de Educação Pública*.

- Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017.
- MOTA-SANTOS, Tomaz Aroldo. Conservação ou extinção da estrutura departamental na Universidade?. *Caminhos*, Revista da Associação Profissional dos Docentes da UFMG, n. 19/20, 2001, p. 90.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As políticas universitárias das ditaduras militares do Brasil, Argentina e Chile. In: _____. *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2015.
- _____. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- _____. A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política. *Revista Páginas*, 8(17), 9-25, 2016.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p.119-138, set./dez. 2016.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/ fev. 1986.
- NICOLATO, Maria Auxiliadora. A caminho da Lei 5.540/68 – a participação dos diferentes atores na definição da reforma universitária. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1986. 2 v.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Khoury. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, 1993.
- OHARA, João Rodolfo Munhoz. Virtudes Epistêmicas na Prática do Historiador: o caso da sensibilidade histórica na historiografia brasileira (1980-1990). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017.
- _____. Virtue Language and Boundary Drawing in Modern Brazilian Historiography: a Reading of Historians of Brazil, by Francisco Iglésias. *História da Historiografia*, v. 12, n. 30, maio-ago, p. 44-70, 2019.
- OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. As reformas universitárias e a criação da Faculdade de Educação. In: FARIA FILHO, Luciano M.; et al. *Formação Docente na UFMG: história e memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições,

2016, p. 117-148.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes.. Educação e modernização: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, 2019.

OLIVEIRA, Maria da Glória. *Crítica, Método e escrita da história em João Capistrano de Abreu*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 11, n. 28, p. 104-140, 2018.

PAUL, Herman. Fathers of history: metamorfoses of a metaphor. *Storia della Storiografia*, 59-60, p. 251-267, 2011.

_____. Performing History: how historical scholarship is shaped by epistemic virtues. *History & Theory*, v. 50, n. 1, p. 1-19, 2011.

_____. Self-Images of the historical profession: idealized practices and myths of origin. *Storia della Storiografia*, 59-60, p. 157-170, 2011.

_____. What is a scholarly persona? Ten theses on virtues, skills, and desires. *History & Theory*, 53, p. 348-371, October 2014.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de História durante a Ditadura Militar. *Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação*, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 103-130, 1998.

PIMENTA, Aluísio. Depoimento sincero e crítica realista. In: *UFMG: resistência e protesto por Aluísio Pimenta e outros*. Belo Horizonte: Vega, 1979.

_____. *A UFMG foi pioneira na reforma*. Artigo de Opinião. 1998. ANO 25 N° 1212. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1212/pag2.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

PEIXOTO, José Luís. *Autobiografia*. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PRADO, Eliane Mimesse. O estudo dirigido e sua aplicação no 1. grau. *Fragments de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.

PRECIADO, Paul B. Teoria Queer e História. In: Entrevista de Paul B. Preciado à *Revista de la Universidad de México*, publicada em março de 2019. Disponível em: <<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/35cc19c1-a73d-4531-947c-00243cc2d608/entrevista-con-paul-b-preciado>>. (Tradução de Luiz Morando).

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, 7(1/2), p. 67-82, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

_____. *La méthode de l'égalité*. Montrouge: Bayard, 2012.

_____. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. (Org.) *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. *O si-mesmo como outro*. Tradução de Ivone C. Benedetti, 1. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *Percursos do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Tempo e narrativa 3*. São Paulo: WMF Martins Fontes, Edições de 1997 e 2010.

RODRIGUES, José Honório. *Brasil e África*. Outro Horizonte: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964, 2. v.

_____. *Vida e História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Teoria da História do Brasil: Introdução metodológica*. São Paulo:

Instituto Progresso Editorial, 1949.

RODRIGUES, Lidiane Soares. Eles e elas na gênese da institucionalização do curso de história da USP. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

ROIZ, Diogo da Silva. Resenha de ‘Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história’ de Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo (orgs.). In: *Revista Brasileira de Educação*, 2008, v. 13, n. 39, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, v. 27, 2020.

SANTOS, Alessandra Soares. A normatização disciplinar da historiografia universitária: Francisco Iglésias e sua tese de livre docência. *Revista de História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 23, p. 64-77, abr. 2017.

_____. *Francisco Iglésias: a história e o historiador*. São Paulo: Alameda, 2017.

_____. Formação Superior em História na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (1941-1967). In: FERREIRA, Marieta. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SANTOS, Wagner Geminiano. *A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)*. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

_____. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. Rosa Freire D’Aguiar (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional do Regime militar. *Cadernos Ce-*

des, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHMIDT, Benito. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, Benito (Org.). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. *São Paulo e o Estado Nacional*. São Paulo, Difel, 1975.

_____. Um enfoque teórico do regionalismo político. In: BALÁN, Jorge, ed. *Centro e periferia no desenvolvimento brasileiro*. São Paulo, Difel, 1974.

SCOTT, Joan Wallach. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. PUC-SP, n. 16, fev. 1998.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Iara Souto Ribeiro. *Memórias sobre a UFMG: modernização e repressão durante a ditadura militar*. Programa de Pós Graduação em História da UFMG, 2017. (Dissertação de mestrado).

SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigação da escrita. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 103-136. maio/ago. 2015.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. *Vitae memorabilem: o memorial acadêmico como escrita autobiográfica entre historiadores e antropólogos*. *Revista NUPPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 32, p. 41-58, maio/ago. 2022.

SILVEIRA, Pedro Telles da. História, Ação e Ética. Comentário a respeito de Hermann Paul. *História e Cultura*, Franca, v. 6, n. 3, p. 104-127, dez-mar. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O livro didático de história. *Ciência e Cultura*

- (SBPC), João Pessoa, n.26 (8), p. 821-821, 1974.
- SIRINELLI, Jean-François; POTIN, Yann. (sous la direction de) *Généralisations historiennes. XIXe-XXIe siècle*. Paris: CNRS Éditions, 2019.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 231-269.
- SMITH, Bonnie. *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SOUSA, Francisco Gouveia. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.
- THOMPSON, E. P. *The poverty of theory*. London: Merlin Press, 1978.
- TOLEDO, M. R. de A. O ensino médio no Brasil: Uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, A. R. de A.; TOLEDO, M. R. de A. *Golpes na História e na educação: O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017, p. 178-198.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. *O presidencialismo no Brasil*. Belo Horizonte: Cruzeiro, 1962.
- _____. *A cartilha do parlamentarismo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961.
- TURIN, Rodrigo. Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista. In: *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 12-28, 2009.
- VEIGA, Laura et al. UFMG: Trajetória de um projeto modernizante. In: *Revista do Departamento de História*, dez., 1987.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 3 ed., 2003.
- VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 21.1, 2014, p. 9-30.

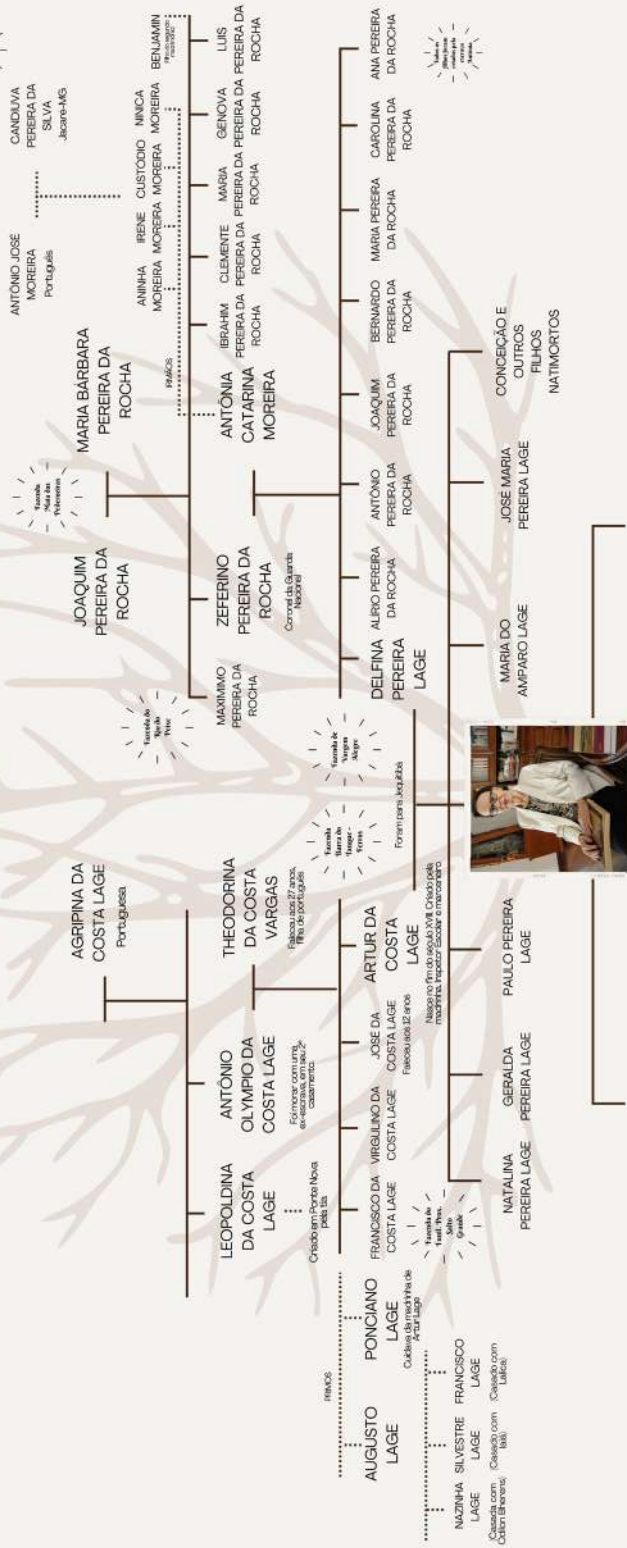
WAIZBORT, Leopoldo. Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário. *Ars*, v. 9, n. 17, 2011.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v.1, p. 205-232.

Genealogia de Maria Efigênia Lage de Resende

Historiador: João Victor da Fonseca Oliveira



MICHELE LAGE DE RESENDE

MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE
15/01/1938 - Guimarães-MG

ADRIENNE LAGE DE RESENDE

MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

- 15/01/1938**
Nascimento, Cidade de Dolores de
Guanhães-MG.
- 1940**
Vinda da família para a cidade de
Belo Horizonte.
- Anos 1940-1950**
Estuda no Grupo Escolar
Henrique Diniz e Antônio Carlos.
- Anos 1950**
Estuda no Colégio Municipal de
Belo Horizonte.
- 1958-1960**
Cursa Bacharelado em História na
Universidade de Minas Gerais.
- 1960-1963**
Torna-se professora de História
no Colégio Madre Paulina.
- 1961**
Cursa Licenciatura em História
na UMG.
- 1960-1961**
Torna-se professora de História
no Colégio Universitário.
- 1961-1965**
Tornou-se professora de História
no Colégio Santa Maria.
- 1961-1969**
Professora de Estudos Sociais
Brasileiros no Col. Helena Guerra
no Curso Normal.
- 1961-1970**
Torna-se professora do Colégio de
Aplicação.
- 1963**
Entra para a cadeira de História
do Brasil.
- 1963-1970**
Professora de História Geral e
História do Brasil no Colégio
Municipal.
- 1964**
Vênio Legendi para a cadeira de
Didática Especial de História.
Colégio de Aplicação.
- 1965-1969**
Torna-se professora no Colégio
Manuel Bandeira. Foi Diretora
Pedagógica de 1968-1970.
- 1969-1970**
Professora de Estudos Sociais
Brasileiros no Colégio Municipal
no Curso Normal.
- 1970-1971**
Torna-se professora de História
no Curso Pitágoras.
- 1971**
Publicação do volume 1 de *História
Fundamental do Brasil*. Anteprojeto
do Colégio Pedagógico da UFMG.
- 1972**
Exame de Seleção do Curso de
Mestrado do Departamento de
Ciência Política.
- 1972-1977**
Participação em comissões e
trabalhos de Estudos Sociais.
- 1973**
Publicação de *História
Fundamental da Civilização*.
- 1974**
Torna-se Professora Assistente
de História do Brasil na UFMG.
- 1974-1978**
Sub-Chefe do Departamento de
História da UFMG.
- 1975**
Torna-se Professora Auxiliar de
Ensino na UFMG. Progressão.
- 1975-1977**
Livre Docência: "A Formação da
Estrutura de Dominação em Minas
Gerais: o novo PRM (1889-1906).
- 1975-1985**
Membro da Comissão Técnica
do vestibular da UFMG.
- 1977**
Publicação de *O Século XX: estudo
dirigido e pesquisa*.

MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

- 
- 1978**
Ganha o Prêmio *Diogo de Vasconcellos*, com a tese de Livre-Docência.
 - 1979**
Assessoria do Projeto de Reformulação de Currículos da SEE-MG.
 - 1979-1982**
Vice-Diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.
 - 1981-1982**
Assessora na criação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.
 - 1982**
Publicação da Tese de Livre-Docência (Sistema Editorial da UFMG).
 - 1982-1984**
Torna-se bolsista do CNPQ com o Projeto Inventário de Fontes para a História de Minas.
 - 1983**
Publicação do livro *Inconfidência Mineira*. Coleção História Popular.
 - 1986**
Publicação de *História do Brasil Colônia: dominação portuguesa*.
 - 1986-1990**
Chefe de Gabinete, durante o reitorado de Cid Velloso. Organização do acervo da AESI.
 - 1986**
Laureada com a Medalha da Inconfidência.
 - 1987**
Publicação do *Atlas histórico do Brasil*.
 - 1987**
Publicação de *História do Brasil Império e República*.
 - 1991**
Concurso para Professora Titular e Defesa do Memorial Acadêmico.
 - 1991-1994**
Contemplada com a segunda bolsa do CNPQ de pesquisa.
 - 1991**
Publicação de *Às vésperas de 37: o novo/velho discurso da ordem conservadora*.
 - 1992**
Primeira aposentadoria como professora adjunta.
 - 1994-1995**
Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, com Prof. Torgal. Sobre regimes totalitários.
 - 1995**
Publicação de *Geografia da Capitania histórica da capitania de Minas Gerais*, de José da Rocha.
 - 1995-1999**
Membro da comissão departamental para a elaboração do Doutorado em História.
 - 1998-2000**
Coordenadora da Programa de Pós-Graduação em História.
 - 1998**
Publicação de *Universidade Federal de Minas Gerais: memória de reitores*.
 - 2000**
Laureada com a Medalha Capanema.
 - 2000**
Aposenta-se como professora Titular de História do Brasil. Torna-se professora voluntária.
 - 2005**
Publicação de *FUNDEP: 30 anos*.
 - 2005**
Publicação de *Fundação Universitária Mendes Pimentel: FUMP 75 anos*.
 - 2007**
Laureada com a Medalha Santos Dumont.
 - 2007**
Publicação dos volumes de *História de Minas Gerais: As minas setecentistas*.
 - 2008**
Ganha o Prêmio Jabuti, na categoria de Ciências Humanas.

ANEXO|BREVE CRONOLOGIA

MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE



Posfácio

O que se abre ao fecharmos este livro? Ao iluminar o percurso acadêmico de Maria Efigênia Lage de Resende, a pesquisa do professor e historiador, João Victor da Fonseca Oliveira, propagou raios que podem inspirar a reflexão de pesquisadores em vários campos. Os feixes de luz que emergem de seu texto iluminam aspectos das relações entre história e memória, da história da historiografia, especialmente da historiografia universitária e dos cursos superiores de história, da história da educação e do ensino, da história dos corpos e das performances docentes. São feixes que, ao serem propagados por este livro convergem, divergem e interagem com uma diversidade de fontes e abordagens teóricas e metodológicas.

À luz dessa história narrada com uma abordagem crítica da construção da identidade profissional da historiadora mineira, somos encorajados a continuar apostando nas virtualidades da reflexividade disciplinar da história. A um só tempo, o autor interpelou tanto as dinâmicas dos cursos superiores de história na universidade, revelando modelos de práticas, estratégias de autoridade e regimes institucionais próprios da carreira do historiador, quanto as particularidades de percursos individuais que incidem e são incididos pela constituição do fazer historiográfico disciplinar.

Ao fechar este livro, é justamente este espaço institucional da universidade que emerge em sua potencialidade enquanto espaço performativo de produção de sentido e autoridade. Documentos burocráticos são ressignificados, disputas simbólicas ganham materialidade, experiências pessoais subjetivas interseccionam transformações materiais e institucionais, o discurso científico aparece como uma construção situada. Esse retorno reflexivo sobre a própria operação de codificação do discurso acadêmico e científico não se opera sem uma “vigilância epistemológica”, ou seja, sem desconstruir crenças ilusórias baseadas nas ideias de aptidão pessoal ou prestígio acadêmico como propriedades pertinentes à mera constatação.

Ao se propor compreender os mecanismos sociais que construíram as imagens e autoimagens de Maria Efigênia Lage de Resende no meio acadêmico, o autor nos recordou que as experiências vividas pelas singularidades indivi-

duais devem ser objetivadas a partir do conhecimento das condições sociais que possibilitaram essas experiências. Em outras palavras e, no caso dos historiadores, cabe-nos indagar as circunstâncias que permitiram a eles realizarem a própria objetivação de seus objetos de pesquisa a partir do reconhecimento da posição – corporificada – que eles ocupam na estrutura organizacional da disciplina e no espaço universitário do qual fazem parte.

Isto porque a historiadora cujo percurso foi narrado neste livro não subjaz apenas um nome, mas um corpo – de mulher, filha, mãe, esposa, professora, pesquisadora, orientadora, amiga, gestora acadêmica e intelectual – que se transforma em agente silencioso e estruturante de sua escrita e atuação profissional. Ao franquear a imersão do pesquisador na intimidade desse corpo, João Victor da Fonseca Oliveira o faz mediante a sensibilidade de uma narrativa que encanta pela atenção aos detalhes, sem prescindir da análise densa que constrói com competência: uma historiografia encarnada. Ele agrega ao exercício da reflexividade disciplinar o ato corporal, em que desejos, afetos, memórias e posições sociais se tornam inseparáveis da produção de sentido.

Mais ainda, o livro que se fecha nos convida a desnaturalizar os modos pelos quais sujeitos, corpos e discursos se tornam ou não visíveis e autorizados no interior das hierarquias de poder e prestígio, nos rituais de consagração e na seleção de critérios de validação do campo acadêmico. Iluminar o próprio meio no qual os historiadores ancoram a legitimidade de sua escrita talvez contribua para nos implicarmos de forma mais consequente em nosso próprio tempo, orientados por um compromisso ético com a pluralidade de experiências e com a ampliação dos horizontes de escuta e reconhecimento.

Alessandra Soares Santos



Maria Efigênia Lage de Resende faleceu em 16 de abril de 2024, aos 86 anos. Teve a oportunidade de ler a dissertação sobre sua trajetória, entregue por mim, na última vez que nos vimos. À ela, meu grande agradecimento.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

Facebook.com/alamedaeditorial/

Twitter.com/editoraalameda

Instagram.com/editora_alameda/

x.com/ed_alameda

Esta obra foi publicada em São Paulo no verão de 2026. No texto foi utilizada a fonte Bembo (OTF) em corpo 11 e entrelinha de 15,5 pontos.