

ARTIGO

O HISTORIADOR COM SIAPE

*trabalho docente, disciplina
escolar e Teoria da História*

PEDRO TELLES DA SILVEIRA

Universidade de São Paulo
São Paulo | São Paulo | Brasil
pdrslvr@usbr
orcid.org/0000-0001-7576-5241

A relação entre Teoria da História e o ensino de história tem sido cada vez mais enfatizada nos últimos anos. Parte dessas contribuições aborda a relação entre o campo da Teoria e a prática da sala de aula no Ensino Superior, destacando a necessidade de uma escuta ativa, da reavaliação dos conteúdos ensinados e da proposição de atividades pedagógicas que contemplem uma sala de aula que, afirmasse, é substantivamente diferente daquela de alguns anos atrás. A situação descrita acima é o ponto de partida para uma indagação sobre a relação entre a docência no Ensino Superior e o campo da Teoria da História. Para isso, esta reflexão utiliza os conceitos de “disciplina escolar”, de André Chervel, e de “trabalho docente”, de Maurice Tardif e Claude Lessard, de modo a defender a proximidade e a especificidade do ensino universitário frente à educação básica, assim como o caráter “interativo” (Tardif; Lessard) do fazer docente universitário. Na terceira e última seção, procura-se responder por que a Teoria da História tem sido chamada a realizar a aproximação com o Ensino de História. Procura-se, com isso, aprofundar a reflexão teórica acerca dos elementos da docência no Ensino Superior, com ênfase na área de Teoria da História, de modo a compreender a natureza do trabalho realizado por professoras e professores universitários.

*Teoria da História – Docência no Ensino Superior – Trabalho
docente – Disciplina escolar*

ARTICLE

THE HISTORIAN
WITH SIAPE
*Teacher's work,
educational discipline
and Theory of History*

PEDRO TELLES DA SILVEIRA

Universidade de São Paulo
São Paulo | São Paulo | Brasil
pdrslvr@usbr
orcid.org/0000-0001-7576-5241

The relationship between the Theory of History and history teaching has been increasingly emphasized in recent years. Some of these contributions explore the connection between the theoretical field and classroom practice in higher education, highlighting the need for active listening, the reassessment of curricula, and the development of pedagogical activities that address a classroom environment said to be substantially different from that of a few years ago. This scenario serves as the starting point for an inquiry into the relationship between teaching in higher education and the field of the Theory of History. To this end, this reflection draws on the concepts of "educational discipline" by André Chervel and "teacher's work" by Maurice Tardif and Claude Lessard in order to argue for the proximity and specificity of university teaching in relation to basic education, as well as the "interactive" nature (Tardif & Lessard) of university teaching practice. In the third and final section, the article seeks to answer why the Theory of History has increasingly been called upon to engage with history teaching. It seeks to enrich the discussion about the theoretical aspects of Higher Learning Teaching with an emphasis on Theory of History, in order to understand the nature of the work done by university professors.

*Theory of History – Higher Learning Teaching – Teacher's work –
Educational discipline*

*Para Mara Cristina de Matos Rodrigues,
professora, orientadora, pesquisadora*

No dia 2 de abril de 2024, um tweet de Mateus Uchôa, pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará, motivou uma pequena polêmica, uma de tantas que acometem o X, antigo Twitter. Na publicação, Uchôa apontava, com um tanto de desalento, que suas alunas e seus alunos não conseguiriam ler nem mais textos curtos, de “20 e poucas páginas”, ele diz, ainda que tivessem, em sua opinião, tempo hábil para isso – duas semanas¹. Correta ou não, o tweet expressa em público uma percepção recorrente entre professoras e professores universitários, especialmente aqueles das humanidades, que é o declínio das competências de leitura entre os estudantes mais novos, quando não o desinteresse frente a outras opções mais diretas e imediatas para a aquisição de conhecimento, como vídeos no YouTube, TikTok e podcasts. Mais do que o hábito da leitura, o que tais posicionamentos expressam é o lamento frente a uma tradição crítica, basilar para as humanidades, que tem o texto como seu objeto e a interpretação como método e cuja pouca valorização entre os estudantes parece colocá-la em risco.

Polêmicas como essa não são incomuns nesta mesma rede social. Um levantamento informal, puxado da memória, poderia indicar o debate a respeito do comprometimento discente de estudantes universitários, principalmente diante de professoras e professores que não reconhecem a necessidade de conciliar a atividade acadêmica com a atuação profissional, sendo esta justamente o que lhes garantiria a possibilidade de acompanhar aquela. Outros tópicos de repercussão são os efeitos do meio acadêmico, especialmente na pós-graduação, sobre a saúde mental dos estudantes, o que é agravado por orientadoras e orientadores, assim como prazos institucionais pouco sensíveis às especificidades de cada estudante. Essas publicações normalmente atualizam a oposição entre docentes e discentes, e os professores respondem apontando a imaturidade de alunas e alunos que exigem o que não exigiam – os professores² – quando eram estudantes, demandando algo que não seria sua obrigação oferecer (e, principalmente, em questões voltadas ao acolhimento discente, questões que afirmam nunca terem sentido ser necessário tratar).

O grupo dos professores universitários também responde apontando a sobrecarga de afazeres administrativos que torna o trabalho docente uma atividade insuspeitamente adocedora para os próprios docentes. Para os professores, as manifestações dos estudantes se somam a um coro de vozes sociais que parece desconhecer o que fazem e as pressões a que estão submetidos. Diferente destas controvérsias, aquela de abril, estudada aqui, porém, tomou uma direção que, se não é inédita, ao menos é pouco usual. Diante do desinteresse ou da incapacidade de leitura das novas turmas universitárias, seria atribuição dos professores, como diz uma publicação em resposta, “ensinar a ler”?

¹ Disponível em <https://x.com/mateusuchoa_/status/1775330935438737421>, acessado em 19 de maio de 2025.

² Ao longo do texto, alternarei formulações sucessivas quanto ao gênero gramatical das palavras “professor” e “historiador”, utilizando, na sua maioria, as formulações “professora(s) e professor(es) universitários” e, em menor medida, “pessoas professoras”, assim como “historiadoras e historiadores” ou “pessoas historiadoras”, além de “alunas e alunos” ou “pessoas alunas”. Para evitar que o texto fique demasiadamente atravancado, porém, seguidamente utilizarei “professor(es)” e “historiador(es)” no masculino. Nesses casos, peço às pessoas leitoras compreensão quanto à escolha, que é motivada por motivos estilísticos, assim como tenham em mente que, quando utilizo esta formulação, tenho por referente todas as pessoas professoras ou historiadoras independente de sua identidade de gênero.

Conquanto nada seja simples ou inequívoco nesta discussão, atravessada que está por afetos e expectativas recíprocas entre os dois grupos em questão, ela incide sobre um problema mais profundo, já que, se é ou não tarefa dos professores universitários “ensinar a ler”, não estaria em jogo, no fundo, o que fazem ou devem fazer os professores universitários? A questão, no entanto, somente pode ser colocada caso aceitemos o pressuposto tácito que, de alguma forma, *não* era obrigação dos professores universitários “ensinar a ler”, o que traz, por conseguinte, a pergunta de *quando* se tornou necessário passar a fazê-lo? Em questão, portanto, está uma tradição profissional, enraizada numa série de práticas epistêmicas, que não se reconhece mais nas representações que a formaram.

Essas controvérsias revelam uma tensão comum e que, no âmbito da docência do Ensino Superior, espelham uma inquietação, senão uma desilusão comum aos estudantes de história, aquela de, após tantos anos de preparação, justo quando se inicia a atuação profissional, mormente na sala de aula, perceber que a formação não preparou para o trabalho que se deve fazer. A única diferença é que o *locus* da reclamação incide não mais sobre a graduação, incapaz de preparar para os desafios encontrados em sala, mas sobre a pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e toda a trajetória que capacitou alguém a ocupar o posto de docente universitário.

Já há alguns anos, Mara Cristina de Matos Rodrigues e Benito Bisso Schmidt perguntavam, em texto pioneiro, se o “professor universitário de história é um professor?” (Rodrigues; Schmidt, 2017), com o que ressaltavam que “É como se a docência universitária fosse ‘natural’, ‘aprendida na prática’ (ou por ‘osmose’), avaliada e atestada como algo definitivo depois que passamos na ‘prova didática’, critério de seleção docente de todas as universidades públicas” (Rodrigues; Schmidt 2017, 170). Nesta reflexão, quero partir de uma indagação semelhante, mas dando um passo atrás para tentar avançar alguns passos adiante, pois a resposta à pergunta se o professor universitário de história é professor ou não depende do que se considera ser um professor e do que se pensa que um professor universitário faz. Mas qual é a natureza do trabalho docente universitário?

O objetivo deste texto é teorizar a respeito da atuação de professoras e professores universitários *enquanto* professoras e professores. Para isso, num primeiro momento, abordarei a relação entre Teoria da História e a preocupação com a prática do Ensino Superior. Nos últimos anos, tem aumentado o número de estudos, ao menos no contexto brasileiro, que buscam refletir a respeito da Teoria da História em sua relação com aquilo que acontece em sala de aula. Muitas vezes feita pelo viés do desconforto e do estranhamento, procurarei compreender as razões desta aproximação, assim como alguns dos limites deste movimento. Também introduzirei, nesta etapa, o conceito de “disciplina escolar” (Chervel 1990), o qual permitirá distinguir os fios que unem e distanciam a escrita da história enquanto produção de conhecimento e a historiografia enquanto saber ensinado na sala de aula do Ensino Superior. Num segundo momento, aprofundarei a reflexão sobre as especificidades do ensino universitário através do estudo do campo da Didática do Ensino Superior. No entanto, para conseguir elaborar uma resposta suficiente às inquietações acima, reunirei a preocupação com a didática à categoria – central neste texto – de “trabalho docente”, elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard (2008). Este conceito é fundamental para compreender o que é que as professoras e os professores efetivamente fazem. Por fim, na terceira e última seção, retomarei o problema da Teoria da História em sua relação com a didática do Ensino

Superior com o objetivo de entender qual é a especificidade desta subdisciplina na formação de historiadoras e historiadores que a torna propícia à reflexão sobre o ensino. Tentarei, da mesma forma, concluir este texto com uma resposta à pergunta que, em certo sentido, a motivou, qual seja, se devemos ou não “ensinar a ler”. Espero que a reflexão realizada nestas páginas contribua com a atuação de colegas que compartilham a sensação de desconforto e desafio, questionamento e possibilidade que, pode-se dizer, caracteriza todo o fazer docente, sem exceção para o Ensino Superior.

O ENSINO DE HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR UNIVERSITÁRIA

Na citação de Rodrigues e Schmidt feita acima, destaca-se a percepção da docência universitária como uma atividade individual, quando não solitária, apesar de ser conduzida em público; com isso, confunde-se a autonomia docente com atomização departamental (Costa 2013, 56), o que traz consequências negativas evidentes para os momentos em que o colegiado docente precisa se reunir para definir os objetivos, as estratégias e o caráter da formação que seus departamentos oferecem (Cavalcanti 2021). Mas, diferente da educação básica, professores universitários não têm conselho de classe e faltam, de maneira geral, oportunidades de socialização que permitam o compartilhamento de estratégias e dificuldades didáticas. A docência, apesar de estatutária em sua carga horária mínima de oito horas, é o grande *não-dito* desta profissão.

No entanto, é preciso indagar também qual é o motivo frequentemente apontado para a emergência da preocupação com o ensino em textos recentes no campo da Teoria da História. Novamente, o texto de Rodrigues e Schmidt aponta o caminho. Segundo os autores,

Do ponto de vista etnográfico, podemos inicialmente demarcar uma diferença importante no que tange aos estudantes que povoam atualmente nossas salas de aula, corredores e outros espaços de sociabilidade característicos do ensino superior. Em 2008, a UFRGS se somou a outras universidades públicas brasileiras que implementaram o sistema de cotas sociais e étnico-raciais, tornando-se cada vez mais “habitadas” por grupos sociais tradicionalmente excluídos de seu meio: negros/as, estudantes de escolas públicas oriundos/as de locais periféricos e de situações economicamente desprivilegiadas. Além disso, as performances de gênero são cada vez mais variadas e abertas (deixaram de ser tímidas ou intimidadas). Daí decorre nos perguntarmos: como podem os nossos programas de Teoria e Metodologia da História e Historiografia permanecerem os mesmos depois de tal mudança? (Rodrigues; Schmidt 2017, 172).

Descrições semelhantes são feitas em outros textos, nomeadamente de Ana Carolina Barbosa Pereira (2018), assim como de Rebeca Gontijo (2020), que refletem a partir do *lugar* do ensino de Teoria da História na graduação, tema de recente volume organizado por Marcia de Almeida Gonçalves (2020) no qual Gontijo faz sua contribuição. Neste último caso, a autora sustenta que foi apenas “durante minha atuação na UFRRJ que me deparei com dois aspectos que, a meu ver, contribuíram para ampliar meu leque de possibilidades para abordar a teoria da história” (Gontijo 2020, 374-375):

De um lado, mudanças decorrentes do Reuni, que ao abrir vagas de trabalho criou o lugar que hoje ocupo, bem como as vagas para um número maior de alunos(as), mais diversificados em decorrência das cotas sociais e raciais. *Ou seja, o público dos cursos de história mudou, pois é distinto daquele que eu integrei como aluna.* Por outro lado, as transformações internas à própria disciplina e às áreas afins, como um volume cada vez maior de produção e de acessibilidade graças à internet (Gontijo 2020, 374-375; *grifo meu*).

Também recentemente, na apresentação do dossiê da *Revista Maracanan* em torno às relações entre Teoria da História, Ensino de História e a universidade, Daniel Pinha Silva e Marcelo de Mello Rangel apontam “que estamos falando de um contexto marcado por profundas transformações ocorridas no interior da universidade brasileira, decorrentes não apenas de um crescimento do público universitário, mas de uma diversificação no que diz respeito às cores e vozes que compõem a vida universitária” e, continuam,

A adoção da lei de cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras é o indicador mais evidente dessa transformação. Embora gradativa, uma das mudanças notórias é o perfil socioeconômico e racial do corpo discente das universidades públicas, garantindo maior pluralidade, resultante do impacto positivo de políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior de grupos historicamente vulnerabilizados por meio das cotas (Silva; Rangel 2023, 10).

O argumento que, diante das modificações – de outro modo, evidentes – no perfil social e étnico-racial dos estudantes universitários, impõe-se a necessidade de atualização dos currículos e conteúdos programáticos das disciplinas para trazerem discussões sobre a pós- e a decolonialidade, gênero e racialidade, demandadas por tais alunas e alunos é, portanto, recorrente na reflexão atual. No entanto, a própria repetição de tal argumento sugere que o apelo à atualização e à mudança nos conteúdos ensinados nas disciplinas de graduação é, como revelam as citações acima, enunciada a partir de uma posição de *exterioridade*, a qual constrói, por conseguinte, aqueles a quem se dirige numa condição de *alteridade*. Em outras palavras, não se trata apenas que as pessoas alunas são diferentes do que eram, mas, sobretudo, que são diferentes de “nós”, professores universitários.

Em minha concepção, o argumento de fundo que corre por trás desses textos deve ser repensado, quando não porque parece jogar a responsabilidade pela atualização dos conteúdos sobre os próprios alunos, afinal é o fato de “não serem mais os mesmos” que exige tal adaptação – e, inversamente, a questão que permanece é, caso não houvesse as ações afirmativas, tais debates simplesmente não seriam trazidos para dentro da sala de aula do Ensino Superior? Não seriam abordados em aulas de Teoria? Embora o ensino seja uma atividade essencialmente intergeracional, parece que é reiterado, mais uma vez, o posicionamento segundo o qual professoras e professores *reagem* a alunas e alunos que “não são (mais) o que eram”. Além disso, para complementar tal argumento, vale considerar o quanto ele se sustenta conforme passamos da primeira geração de ingressantes no Ensino Superior via ações afirmativas para a primeira geração de *professoras e professores universitários* que ingressaram na graduação e, por que não, na pós-graduação através das ações afirmativas (cf. Ahmed 2012).

Em particular, parece que tal argumento não rompe com a ideia do professor universitário enquanto pesquisador em sala de aula e, logo, se reduz o ensino de graduação à introdução a um campo disciplinar já estabelecido. Cede-se a pressões de atualização que, embora bem-vindas, riscam transformar novas abordagens e novas perspectivas em meros conteúdos didáticos – por isso, a ênfase de tais textos nas necessidades de atualização curricular ou programática das disciplinas – e não se consegue, a partir daí, estabelecer os vínculos com uma tradição cujo contato e familiaridade também são ofertados pela experiência acadêmica. Confunde-se conhecimento “novo” com conhecimento necessário e se perde a sala de aula enquanto espaço de produção de conhecimento. Esses textos sinalizam, portanto, o esforço realizado, mas também as dificuldades inerentes à tentativa de refletir sobre o exercício da docência *enquanto* professora e professor universitário.

Tais dificuldades ecoam um problema mais amplo. Michel de Certeau, em uma rápida passagem de “A operação historiográfica”, já apontara ser “uma concepção bastante tradicional da *intelligentsia* francesa” não introduzir “na teoria o que se faz na prática” (Certeau 2006, 73). Mais recentemente, para além da dimensão docente, outros aspectos do fazer universitário têm se tornado objeto de reflexão explícita no campo da Teoria da História, principalmente a relação entre políticas públicas de fomento e avaliação da pesquisa no país até à consolidação da carreira docente no magistério superior (Araujo 2017; Oliveira 2018; Santos 2018; 2023; além de, em outra vertente, Ferreira 2013; 2018). Esse movimento evidencia uma nova sensibilidade acerca das relações entre universidade e sociedade, muitas vezes consciente de algum questionamento ou reflexo de ataques recentes; com isso, é a institucionalização do fazer acadêmico que é analisada, dissolvida em suas práticas e regulamentos.

A crescente recorrência destas reflexões também pode sinalizar certo esgotamento do modelo que instituiu a universidade como lugar de ensino e pesquisa e da professora ou professor universitários enquanto responsáveis por ambas as funções. Os limites da equação entre “historiador” e professora ou professor universitário, sobretudo de universidades públicas, se tornam mais reconhecíveis uma vez que há dificuldade em absorver os egressos dos cursos de graduação, para não falar da pós-graduação, no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que o reconhecimento legal da profissão de historiadora e historiador através da Lei 14.038/20 ratifica que a universidade talvez não seja o lugar “natural”, “único” ou “esperado” de atuação de pessoas formadas em história, introduzindo um desafio à formação oferecida em cursos de graduação. A maior atenção aos aspectos da docência no Ensino Superior e àquilo que acontece em sala de aula na universidade não deixa de ser parte deste mesmo processo.

O reconhecimento do papel do professor universitário enquanto professor passa pela explicitação das diferenças entre a *disciplina acadêmica de referência* – no caso, a História – e o *curso*, a Licenciatura ou Bacharelado ou ambos, no qual professoras e professores, alunas e alunos se encontram. Na ausência dessa diferenciação, com suas aproximações e distanciamentos, confundem-se os objetivos e práticas um do outro e o elemento pedagógico da relação professor-aluno torna-se invisível diante da relação entre pares em estágios diferentes de formação. As disciplinas científicas não são transmitidas e perpetuadas somente pelos fóruns de comunicação acadêmica, como periódicos e congressos, mas também pela atividade de ensino que as legam a uma nova geração de praticantes (Certeau 2006, 73-74; também Costa 2018, 17, que

desenvolve a mesma passagem). No Ensino Superior, é preciso atender a estas duas condições, a acadêmica e a didática.

A dificuldade de fazê-lo, no entanto, não é exclusiva à História, mas é parte do próprio arcabouço conceitual que pode ser utilizado para diminuir a distância entre as duas qualificações de “disciplina”, a científica e aquilo que André Chervel chamou de “disciplinas escolares” (Chervel 1990). Segundo o autor francês, em seminal texto traduzido para o português em 1990, “O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber”,

Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos de ensino. O mestre ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas de comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la (Chervel 1990, 185).

O mesmo trecho aparece na tese de doutoramento de Aryana Lima Costa (2018, 15), em que a recusa de Chervel em abrigar o Ensino Superior sob a égide das “disciplinas escolares” é qualificada pela autora como “desafio”, o qual é respondido pelo recurso ao “campo da história da historiografia, da história das ideias em geral e da sociologia do conhecimento” (Costa 2018, 15). Nesta reflexão, porém, gostaria de buscar outro caminho para lidar com o veto de André Chervel à inclusão do Ensino Superior na história das disciplinas escolares.

A objeção do historiador da educação francês parece ser menos resultado de deficiências de seu método ou insuficiências do aparato conceitual mobilizado que de uma certa imaginação restritiva a respeito do Ensino Superior. O Ensino Superior é mencionado apenas uma outra vez em seu texto. De acordo com o autor, “O único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si”, de modo que

A atividade magistral geradora das disciplinas escolares se parece muito mais à do orador empenhado em convencer e em agradar do que à do professor de faculdade que, pela vigésima vez, lê suas notas ou recita as sílabas de um texto ajustado vinte anos antes (Chervel 1990, 195).

Depreende-se que o Ensino Superior é, comparado com o escolar, estanque, cristalizado nas melhores formas encontradas pelo docente de transmitir o conteúdo. Para além de condicionamentos especificamente franceses nesta passagem – a referência ao texto há muito escrito e, no máximo, semestral ou anualmente revisado, expressiva do modelo da preleção enquanto forma de aula do Ensino Superior –, sente-se não apenas que Chervel se refere a uma experiência didática para a qual a sala de aula é mero local de passagem, não requisitando outras estratégias didáticas que a atenção das alunas e dos alunos, como também a liberdade de cátedra docente – Chervel não utiliza este termo – tem uma óbvia limitação: os saberes e fazeres da disciplina científica de referência.

A docência no Ensino Superior, logo, se estabelece em contraponto àquela das disciplinas escolares. Por exemplo, quando o autor afirma que “A história das práticas de motivação e de incitação ao estudo atravessa de lado a lado toda a história das disciplinas”, complementando que “Trata-se não

somente de preparar o aluno para a nova disciplina, mas de selecionar, aliás com igual peso, os conteúdos, os textos, as narrações mais estimulantes, na verdade de levar-lhe a se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade” (Chervel 1990, 205), o corolário é que, dentre os objetivos do Ensino Superior, não se inclui a expressão ou o desenvolvimento da aluna e do aluno. A invisibilidade do elemento didático rouba desta personagem sua identidade enquanto estudante.

Esta tensão é tanto mais significativa porque o objetivo de Chervel é fundamentar a autonomia das disciplinas escolares frente aos saberes de referência (1990, 180-182); mais uma vez, caso se compreenda a docência no Ensino Superior em negativo ao ensino das disciplinas escolares, tem-se que, naquela etapa de ensino, a professora ou o professor têm *menos* autonomia e estão *mais* restritos às práticas, fundamentos, temas e conteúdos das ciências que ensinam. Elas e eles são *menos professores* conforme se tornam *mais pesquisadores*.

Não é preciso, contudo, descartar o conceito de “disciplina escolar”, mas progredir no seu entorno até que os elos entre o conceito e o que defenderei ser sua contraparte universitária apareçam. Uma leitura atenta do texto de Chervel ajudará a fazer isso.

Para o autor, o surgimento das “disciplinas escolares” é sintoma da passagem da educação clássica, baseada na retórica, no latim e na memorização, para uma educação renovada cujo objetivo é o desenvolvimento das capacidades do aluno. “Ela faz par com o verbo disciplinar”, complementa o autor, “e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente [no início do século XIX] introduzido no debate” (Chervel 1990, 179). As disciplinas escolares são contemporâneas e resultam de um processo análogo à criação das disciplinas acadêmicas, não apenas porque ambas traçam sua origem à superação da retórica clássica enquanto matriz de organização do conhecimento, mas porque os saberes universitários, como têm destacado Lorraine Daston e H. Otto Sibum (2003), no campo da história das ciências, e Herman Paul (2010; 2014) e João Rodolfo Munhoz Ohara (2016; 2017), na história da historiografia, se cristalizaram não apenas sob a forma de instituições, métodos e problemas, mas também como valores e práticas. À história disciplinada corresponde o historiador disciplinado (Ohara 2016), atleta de sua própria “ginástica intelectual”.

Na transição do XIX para o XX, conforme a universidade de pesquisa oitocentista incorporava também a vocação técnica e profissionalizante, especialmente vinculada, no caso da História, à expansão da educação básica, a preocupação com o ensino ganhava espaço nos tópicos de estudo de historiadoras e historiadores em formação. Para Itamar Freitas, o período, também estudado por Chervel, caracteriza-se pela tentativa de teorizar e formalizar o ensino de História a partir da configuração da historiografia profissional acadêmica (Freitas 2019, 5). Com o avanço do século, porém, a relação entre teorias mais amplas da aprendizagem e os métodos ou objetivos mais específicos da disciplina de referência penderam a favor desta última, tornando a “história ensinada” menos autônoma frente à sua contraparte no Ensino Superior. Esse processo é correspondente àquilo que Chervel afirma com relação à passagem, após a Primeira Guerra Mundial, da disciplina escolar à “pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino” (Chervel 1990, 180). Resulta daí o preconceito, do qual a própria reflexão de Chervel é mostra de sua superação, que consigna às matérias de ensino escolar pálidos reflexos de suas congêneres acadêmicas (Chervel 1990, 180-181).

No contexto brasileiro, uma longa e consolidada tradição de estudo e reflexão tem buscado a especificidade do ensino de História, ainda que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa seja um de seus traços definidores. O texto de Anna Maria Monteiro e Fernando Pena (2011) oferece uma síntese desta tradição ao utilizar a formulação “lugar de fronteira” para as relações entre História e ensino de História, entre historiografia e educação. Não obstante as contribuições mencionadas acima, semelhante tradição ainda é incipiente no que diz respeito ao Ensino Superior, sobretudo elaborações que permitam compreender como a universidade, enquanto instituição de ensino, transforma os conteúdos e práticas das disciplinas acadêmicas em objetos de ensino; como destaca, em contraponto, Chervel,

A transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinamentos é sem dúvida uma constante importante na história da educação. Encontramo-la na origem da constituição das disciplinas, nesse esforço coletivo realizado pelos mestres para deixar no ponto métodos que “funcionem”. Pois a criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino. A função da escola, professores e alunos confundidos, surge então aqui sob uma luz particular. Nesse processo de elaboração disciplinar, ela tende a construir o “ensinável” (Chervel 1990, 199-200).

Erinaldo Cavalcanti (2021; 2022; 2023), em série de artigos recentes, tem apontado de maneira significativa o papel dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) enquanto ferramenta para o estudo do que é “ensinável” nos cursos de História. Embora os PPCs não possam ser considerados registros do que é efetivamente tratado nas aulas de História do Ensino Superior, eles apontam para os “traços constitutivos das práticas que concorrem para criar os percursos formativos” dos estudantes de História, tornando-se “registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem, nesse tipo de documento, inserir algumas informações, ao passo que proíbem outras” (Cavalcanti 2021, 138), revelando como os departamentos de História constroem o conjunto dos objetos de ensino no interior dos cursos que oferecem.

De maneira geral, apesar de esforços de atualização recentes, os PPCs são documentos com grande peso inercial, depositando tradições departamentais já consolidadas e alterações pontuais, muitas vezes motivadas externamente e, nas últimas décadas, resultantes de mudanças na legislação, do Parecer CNE/CNES nº 492/01, que estabeleceu as diretrizes curriculares das licenciaturas em História até à Resolução CNE/CP nº 4/24, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, passando pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tratam, respectivamente, do ensino de história da África e dos afrodescendentes e dos povos originários no país, e pela Resolução nº 7/19, também do CNE/CNES, que implementou a curricularização da extensão. A relação com a legislação e com um sistema de educação mais amplo do qual os cursos de História, seus currículos e características estruturantes fazem parte, no entanto, corrobora que a atividade de ensino de História em nível superior atende a parâmetros, objetivos e condições distintas daquelas que regem a pesquisa em História, pertencentes sobretudo às regras e formas de validação da prática acadêmica em História, o que simultaneamente confirma e desmente Chervel em sua percepção sobre a universidade e sua ausência de relação com as disciplinas escolares.

O trabalho de Cavalcanti (2021) indaga pela presença do ensino de História na formação universitária em História no Brasil. No seu conjunto, os artigos recentes do autor parecem ecoar a pergunta-título da tese, posteriormente livro, de Renata Augusto dos Santos Silva (2023), “a quem cabe formar as professoras e os professores de história?”. Para a autora, os debates em torno à formação de professores em História orbitavam em torno a

(...) como fazer as mudanças propostas pelas diretrizes sem afetar o caráter de uma formação pautada na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ou seja, no entendimento de que ao se formar um historiador/pesquisador, que conhece o ofício e a escrita da história, necessariamente se estaria formando um bom professor (Silva 2023, 10).

O primeiro pressuposto – a indissociabilidade entre ensino e pesquisa –, contudo, não necessariamente conduz ao último, especialmente se, no caso das licenciaturas, o ensino ocupa apenas o “lugar da prática” (Silva 2023, 76), reiterando uma oposição entre teoria e prática na qual um elemento é destituído do outro. Apesar disso, o entendimento da existência de uma disputa em torno ao *ethos* da formação dos estudantes de História é valioso para compreender também o que ocorre no Ensino Superior, pois estabelecer se “o professor universitário de História é um professor” ou não implica conhecer como pode ser professora ou professor uma pessoa formada majoritariamente para a pesquisa – ou seja, qual é o papel da didática no *ethos* de pesquisador que tradicionalmente define o que é ser professor universitário.

Nos últimos anos, tem-se consolidado que a cristalização deste *ethos* voltado à pesquisa é resultado de mudanças no perfil institucional da produção historiográfica, elas mesmas resultado do pensamento estratégico em torno da universidade e do fomento à pesquisa no país (Oliveira 2018; Santos 2018; Batistella 2022; Silva 2023). Esse processo tem recebido o nome de “profissionalização” ou formação de uma “historiografia profissional” no país, em contraposição a um momento anterior, prévio ao final da década de 1970 e meados de 1980, no qual a trajetória acadêmica de historiadoras e historiadores universitários era marcada por maior variedade de formações e diálogo com outro público que não o acadêmico. Nesse contexto, é a comunicação com os pares que se transforma na principal forma de interlocução das historiadoras e dos historiadores brasileiros.

Esse processo tanto precede quanto condiciona as reações às mudanças legislativas nos cursos de História, especialmente nas licenciaturas, mapeadas por Silva (2023) em seu livro e mencionadas acima. Não é à toa, portanto, que a responsabilidade pela formação de professoras e professores em História pareça tão desigualmente distribuída nos documentos normativos dos cursos – os PPCs – e, muitas vezes, nas peças legislativas que os embasam. Uma expressão deste desequilíbrio é a própria distinção entre “disciplinas práticas” e disciplinas “de conteúdo”, o que leva a negar, como aponta Silva, que, “Nos cursos de graduação em história, as disciplinas específicas também são responsáveis por essa formação” – no caso, de professora ou professor de História (Silva 2023, 79).

De forma complementar, este mesmo desequilíbrio é responsável pela dificuldade em imaginar o professor universitário de História enquanto professor. Neste caso, um exemplo é a própria organização do currículo, cuja sequência de conteúdos – História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, África, mas também Teoria da História – corresponde a áreas de pesquisa, e não ao processo de aprendizagem esperado do estudante conforme progride nos

anos de graduação. À reificação das áreas de pesquisa em disciplinas de ensino universitário corresponde a concepção implícita que o aprendizado de como tornar-se historiadora ou historiador, quando não professora ou professor de história, ocorre majoritariamente pelo contato com a historiografia, o que é feito de maneira pouco reflexiva e sem ter em vista os objetivos finais da formação da aluna ou do aluno de história. Reproduz-se, sem querer, o diagnóstico de Chervel segundo o qual o Ensino Superior não exige nada mais que o contato com os conteúdos da disciplina de referência.

Em outras palavras, aprende-se a “fazer história” porque se “leu” história, reiterando que não é apenas a docência no Ensino Superior, mas a própria atuação enquanto historiadora ou historiador que é aprendida “por ‘osmose’” (Rodrigues; Schmidt 2017, 170), o que leva ao diagnóstico repetido pelos estudantes de graduação a respeito do curso ser “teórico demais”, com o que se quer dizer que não oferece oportunidades suficiente para exercitar o que é aprendido. Falta explicitar como a formação para tornar-se historiadora ou historiador – independente de pesquisador ou professor – deve ocorrer para que o estudante se torne capaz de produzir conhecimento histórico (Costa 2013, 48); a ausência desta conscientização sobre os objetivos e as estratégias didáticas no Ensino Superior conduz à “permanência de uma relação com a História semelhante àquela estabelecida em outros níveis de ensino” (Costa 2013, 49), uma vez que

Reproduzimos na universidade a mesma forma de estudar a que esses alunos estão acostumados. Os conteúdos programáticos de nossos programas se organizam pelos títulos dos textos que selecionamos para leitura. Até que ponto é possível equacionar nossos objetivos entre procedimentos metodológicos da História – capacidade de síntese e interpretação de fontes, análise e comparação historiográfica, formas de apresentação da História e linguagens historiográficas – e o conteúdo factual, sem os quais tampouco há História? (Costa 2013, 49-50).

Trata-se de um imenso desafio didático e pedagógico, na concepção mais ampla destes termos, e que denota a extensão do problema do ensino na prática do Ensino Superior em História. Entretanto, ao reduzirmos as disciplinas às respectivas áreas de pesquisa e nos abrigarmos na “liberdade de cátedra”, esquecemos que o currículo é formado por “disciplinas escolares universitárias” que influenciam, de maneira negociada, o conteúdo que ensinamos. O saber das professoras e professores, entretanto, é eminentemente social, como afirma Maurice Tardif, uma vez que “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização”, de modo que

(...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como demonstra a história da profissão docente (Tardif 2022, 12-13).

E, com isso, chegamos ao “trabalho docente”.

Na próxima seção, desenvolverei tal categoria a partir de sua variante “universitária” partindo, inicialmente, do campo da Didática do Ensino Superior para chegar, ao cabo, numa definição mais nítida da atuação de professoras e professores universitários. Minha aposta é que a dificuldade em considerar as atividades de ensino enquanto parte das atribuições do magistério superior provém de uma concepção limitada do que fazemos efetivamente em nosso dia a dia.

ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

O campo da formação de professores começou a ganhar seus contornos atuais por volta da década de 1970, quando a docência, de maneira geral, passou a receber maior atenção em meio a necessidades socioeconômicas devido às alterações nas relações de trabalho e em decorrência da própria consolidação do campo da Pedagogia enquanto disciplina acadêmica. No Brasil e no exterior, o influxo de políticas neoliberais e a influência de agentes privados na legislação educacional consolidou tanto a ideia do “fracasso escolar”, medido de maneira cada vez mais uniforme por indicadores internacionais quanto responsabilizou progressivamente as professoras e professores por tal desempenho (Gil 2023). Parcela desses movimentos, simultaneamente complementares e contraditórios, está por trás das alterações significativas na organização dos cursos de graduação no Brasil, sobretudo as licenciaturas, que, na virada do século XX para o XXI, superaram o modelo “3 + 1” através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas na esteira da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Não obstante estes esforços, a integração entre as duas “metades” dos cursos – as “disciplinas de conteúdo” e as “disciplinas pedagógicas” – foi bastante desigual; no caso da história, a dificuldade em oferecer esta formação conjunta para formar historiadores e professores de história é o tema da obra, já mencionada, de Renata Augusto dos Santos Silva (2023).

A maior reflexão sobre a formação de professoras e professores universitários é resultado deste processo e se consolida por volta da mesma época. Na sequência das alterações trazidas pela LDB e no contexto das discussões em torno às novas DCNs para os cursos de licenciatura, é criado, na segunda metade da década de 1990, o grupo de pesquisa “Formação de professores, ensino e avaliação”, coordenador por Maria Isabel Cunha, que instituiu, em 2003, o subprojeto “Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais”, atuante até 2005. Também na mesma época, foram publicadas algumas obras de referência no campo que viria a receber os nomes de “Pedagogia Universitária” ou “Docência no Ensino Superior”, como os livros de Cunha (1999), Selma Garrido Pimenta & Lea Anastasiou (2010 [2002]) e Maria Isabel Almeida (2012), além de trabalhos, já na década seguinte, realizados na sequência destes (Torres 2014; Corrêa 2016). Embora não seja uma tendência majoritária no campo da pedagogia, a reflexão sobre as características da docência no Ensino Superior não é inaudita ou inexistente.

Que essa produção raramente seja explorada nos processos de formação dos docentes universitários é parte do mesmo problema que ela tenta remediar. Em certo sentido, a responsabilidade está na própria conformação da Pedagogia enquanto campo disciplinar que, rejeitando uma concepção de didática enquanto

“técnica de ensinar”, tende a diminuir sua relevância enquanto ferramenta integradora entre as diferentes disciplinas; em grande medida, porém, são as condições do próprio percurso de formação das professoras e professores universitários que afastam os saberes de referência da didática do Ensino Superior. O resultado é um diálogo entrecortado, feito pela metade, uma vez que, como destacam Pimenta & Anastasiou,

Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da Didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar – mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores.

No entanto, ao fazê-lo, ignoram “O que evoluiu no campo do ensino de Didática para alterar essa expectativa?” (Pimenta; Anastasiou 2010, 62-63). No restante desta seção, buscando escapar a este dilema, tentarei construir uma compreensão que é tributária de ambas as percepções, pois os docentes universitários *precisam* do aprendizado de uma *técnica* de ensino, ao mesmo tempo que não seria benéfico que reduzissem a Didática do Ensino Superior, enquanto campo, a mero apêndice de suas preocupações – quando elas existem ou são explicitadas.

Pimenta & Anastasiou definem uma série de “disposições” dos professores universitários, ressaltando-se a integração entre as atividades de ensino e as tarefas de “investigação” que constituem o ensino universitário “como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos” (Pimenta; Anastasiou 2010, 103) que procede de maneira individual e coletiva. De maneira geral, porém, os docentes universitários não têm formação específica para o ensino e, mesmo quando formados em licenciaturas, além de compreenderem a didática enquanto voltada para outro âmbito educacional – a educação básica, e não o Ensino Superior, embora a experiência de sala de aula seja bem-vista enquanto preparação para a docência universitária, principalmente para a etapa da prova didática dos concursos públicos –, trazem “consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior” (Pimenta; Anastasiou 2010, 105). Tais condições, definidas há cerca de duas décadas, pouco se alteraram, de modo que o ingresso na carreira docente ainda é caracterizado mais pelo domínio de competências de pesquisa que de ensino. O aspecto secundário do ensino é perceptível quando se compara o tempo dispensado à produção de relatórios de pesquisa, dedicados a “prestar contas”, não apenas financeiramente, do que foi realizado (Pimenta; Anastasiou 2010, 107), com o acompanhamento dos encargos didáticos, cujo andamento e/ou dificuldades pouco são compartilhados entre os colegas. Essa situação reforça o isolamento e a atomização do trabalho docente, e, embora essa seja uma sensação comum a todos os docentes, pois, como destacam Maurice Tardif & Claude Lessard, “A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração da profissão” (Tardif; Lessard 2008, 64), é menosprezada através da própria irrelevância que é atribuída ao ensino frente àquilo que “verdadeiramente” caracterizaria as professoras e os professores universitários: a pesquisa.

Não obstante a relevância do diagnóstico das autoras e de outros pesquisadores da área, eles não oferecem, entretanto, uma percepção completa dos problemas e desafios dos docentes universitários em seu caminho para se tornarem professoras e professores universitários. As preocupações da Docência

do Ensino Superior, apesar de pertinentes, acabam por se equivocar na tentativa de construir a identidade do professor universitário em contraposição ou como prioritária a sua identidade enquanto pesquisador. Mesmo que a identidade docente se desenvolva com o tempo, para as preocupações deste artigo, é justamente o paradoxal reconhecimento que não somos primária ou exclusivamente professores que deve servir de pré-condição para a valorização do ensino enquanto uma de nossas atividades, até mesmo porque, vale lembrar, “professor” e/ou “pesquisador” são apenas duas das identidades disponíveis para os docentes universitários, que também são “gestores”, “coordenadores” e “orientadores”. É necessário, portanto, um modelo mais integrado do que realmente fazem as professoras e os professores universitários, em vez de contrapor, como se fosse a totalidade da profissão, o ensino à pesquisa e vice-versa.

Para compreender a atuação das professoras e professores universitários de maneira mais abrangente, mobilizarei a categoria de “trabalho docente”, melhor teorizada por Tardif e Lessard (2008), recém-mencionados. Para os autores, as descrições clássicas do trabalho, normalmente baseadas no trabalho produtivo sobre uma matéria inerte – a produção de mercadorias, por exemplo –, tendem a conceber a docência enquanto um trabalho secundário, justamente pela dificuldade em estabelecer qual é seu produto (Tardif; Lessard 2008, 16). Por outro lado, mesmo as análises mais contemporâneas do trabalho, propensas a qualificá-lo como “cognitivo”, próprio a uma “sociedade da informação”, perderiam de vista, para os autores, o que qualifica a especificidade do trabalho docente: o fato de que “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (Tardif; Lessard 2008, 31; *grifo no original*). A centralidade das relações humanas e da interação social é o que caracteriza o trabalho do professor.

Percebe-se que, no caso da docência universitária, a referência a Tardif e Lessard, apesar de proveitosa, esbarra em algumas especificidades iniciais que precisam ser consideradas caso desejemos avançar em nossa reflexão. Uma delas é a compreensão da atuação das professoras e dos professores universitários, ao menos nas humanidades, sob o modelo do intelectual, cuja inserção social é caracterizada justamente pela ausência de uma atuação produtiva em favor de outra, que é crítica. Da perspectiva dos autores citados, isso significaria a exclusão dos aspectos de “trabalho” de sua atuação – e não é à toa que, aos intelectuais, cabe uma sociologia de suas interações ou, no máximo, do “campo” que articulam, expressão social e institucional das ideias que mobilizam. Embora tenham sido realizados trabalhos bastante significativos nestas vertentes, elas diferem do que é proposto aqui: primeiro, porque enfatizam a referência a um espaço abstrato de atuação – a disciplina – que, apesar de organizar interações sociais e mecanismos institucionais, incluindo os aspectos bastante concretos do financiamento, tendem a ocultar, em segundo lugar, qual é o espaço de trabalho efetivo onde convivem as professoras e os professores universitários. Por esse motivo, gostaria de remeter a algo mais modesto, mas que, acredito, seja mais condizente com o âmbito desta reflexão, pois o que é um professor universitário? O *trabalhador* de um lugar, no caso, o departamento de uma universidade.

Apesar disso, a referência aos autores mencionados continua a parecer contraditória, já que, embora o departamento e a universidade sejam os espaços de trabalho, assim como a escola é para o docente da educação básica, os autores ainda qualificam a atuação profissional do docente enquanto ocorrendo primariamente na sala de aula. É a partir da sala de aula que eles definem qual é

a “matéria-prima” do trabalho docente, qual seja, a organização dos estudantes enquanto “coletividade pública” reunida diante de um professor, coletividade que é dotada de iniciativa e capaz de lhe oferecer resistência (Tardif; Lessard 2008, 20). No entanto, ao seguir o regime estatutário de oito horas semanais de aula, a maior parte do trabalho das professoras e professores universitários não acontece em sala de aula.

A perspectiva do “trabalho interativo” permite talvez calibrar alguns aspectos importantes da relação das professoras e dos professores, de maneira geral, com sua atuação. Como destaca Tardif, em outro trabalho, “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, uma vez que “o saber está a serviço do trabalho”, ressaltado que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif 2022, 16-17). O que os professores *sabem*, portanto, ultrapassa o *conhecimento* que detêm ou produzem, tornando possível definir o “saber docente” enquanto “saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif 2022, 36). É a relação entre esses saberes que caracterizará o perfil e a identidade docentes, conforma a professora ou professor aprendem com as situações que se lhes apresentam; como destaca o autor, “os saberes ligados ao trabalho são temporais”, uma vez que são “construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”:

Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Noutras palavras, as situações de trabalho parecem irredutíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas noutros campos (...). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (Tardif 2022, 58).

Em certa medida, é por esse motivo que nenhum curso “prepara” para ensinar, uma vez que a docência compreende uma série de saberes cujo desenvolvimento ocorre com o tempo e com a aquisição de experiência; por outro lado, ainda que não seja dependente da uma “racionalidade instrumental” tampouco se restrinja à resolução de problemas, é necessária uma *técnica* de ensino, o que Tardif define enquanto “pedagogia”, isto é, “o conjunto dos meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos” (Tardif 2022, 116; *grifo no original*). O fato de ser uma “tecnologia”, como indica o autor, não reduz a pedagogia a uma série de fórmulas; pelo contrário, como seu objeto são as interações humanas, seu resultado é aberto. O importante é que a docência, enquanto trabalho, precisa de uma técnica através da qual é realizada ou, como destaca o autor, “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto. (...) A ‘tecnicidade’ é, portanto, inerente ao trabalho” (Tardif 2022, 117). É nesse sentido que as professoras e os professores necessitam da didática enquanto conjunto de ferramentas.

Neste momento, é possível avançar na proposição de um “trabalho docente universitário” que é tanto semelhante quanto distinto de seu congênere na educação básica. Em primeiro lugar, parece evidente que o peso do conhecimento formal, disciplinar, é desproporcional no conjunto dos saberes docentes das professoras e professores universitários, afinal, na universidade, “ter didática” não é condição suficiente para uma experiência de aprendizagem significativa. Embora *alguma* didática sempre esteja presente, mesmo que oculta, atesta-se, assim, a variedade de caminhos e formas que uma aula de Ensino Superior pode assumir. O que é relevante destacar, porém, é que a docência universitária é o ensino de uma prática científica e a professora ou o professor são, salvo exceções cada vez mais raras, especialistas naquilo que ensinam. Quanto a isso, tem-se o contrário solar, positivo, da organização curricular por áreas de pesquisa com que fechei a última seção, uma vez que o ensino na universidade não tem por que não ser a mediação entre as alunas e os alunos, de um lado, e a disciplina de referência, de outro. Não se pode, entretanto, compreender a docência no Ensino Superior apenas como essa mediação, que é a posição de Chervel, tampouco minimizar o papel da mediação, da “transposição didática” que transforma o conhecimento de referência em objeto de ensino (Chevallard 2005; Penna 2013). Além disso, deve-se ressaltar que o docente não é o único a realizar tal mediação, com o que concorre a iniciativa discente, os grupos de estudos e demais espaços de formação que caracterizam a universidade (cf. numa perspectiva do pensamento negro radical, Moten; Harney 2024).

Ainda que o papel do conhecimento de referência seja exacerbado frente ao ensino na educação básica, o elemento interativo é comum aos dois âmbitos da docência. Mesmo que a trajetória profissional individual confira grande relevância à produção acadêmica, à publicação de artigos e à especialização num campo de estudos, no trabalho docente universitário, diferente das etapas de formação, a pesquisa não é a pesquisa *do* professor, como é do mestrando ou doutorando, mas é realizada através de relações pessoais mais ou menos institucionalizadas. São laboratórios, grupos de pesquisa, orientandas e orientandos, bolsistas, pessoas alunas que tornam a pesquisa, não obstante a autoria individual, uma tarefa coletiva e colaborativa.

Para Tardif & Lessard, o fato de os alunos constituírem uma “coletividade pública” leva aos problemas do controle do grupo, largamente ausente na docência universitária, e à equidade de tratamento (Tardif; Lessard 2008, 35). No contexto universitário, tais aspectos se tornam ainda mais complexos, dado o caráter simultaneamente profissional e pessoal da relação de orientação, que é marcada pela assimetria de poder sobre uma pressuposição de possível igualdade de condição – o objetivo da orientação é, não se deve esquecer, formar “pares”. Não à toa, essa relação é carregada de dilemas e condicionantes éticos, muitas vezes – infelizmente – comentados apenas à boca miúda (Srinivasan 2021).

O aspecto interativo do trabalho docente é ressaltado, por fim, pelo contato com os colegas. Neste caso, percebe-se que, para além daqueles colegas que compartilham o mesmo objeto de estudos, participando, logo, do mesmo campo acadêmico, pouca atenção é dispensada ao fato dos departamentos serem compostos por colegas cujos trabalhos, perfis de atuação e filiações historiográficas são muito diferentes entre si. A variedade de objetos, temas, períodos e perspectivas teóricas é signo da especialização no campo da História que, no final da década de 1980, esteve por trás dos diagnósticos de “crise” feitos à disciplina (cf. Noiriel 1996); mais cotidianamente, porém, é responsável por

caracterizar as reuniões departamentais como deliberações administrativas, e não acadêmicas ou epistemológicas – não seria benéfico, acredito, que fosse o contrário. Nestas reuniões, explicitamos o objetivo de nossa atuação – manter e gerir um curso, oferecer uma formação aos estudantes –; essas reuniões, como tantas outras, são *trabalho*.

Chegamos, assim, a um dos elementos mais controversos e que mais causam transtornos aos docentes universitários: os cargos administrativos. Longe de compreendê-los como ocasiões para dirigir os rumos da disciplina, como numa perspectiva associada à sociologia acadêmica, eles se transformaram em encargos de natureza burocrática relacionados a práticas que, na sua maioria, parecem destituídas de qualquer influência ou relevância. Elas são resultado daquilo que Cris Shore e Susan Wright chamam de “*audit culture*” (2015; 2024), parte do mesmo conjunto de políticas neoliberais que uniformizam e padronizam a avaliação institucional por meio da proliferação de relatórios, tarefas e documentos administrativos – e que, na educação básica, é frequentemente utilizada para deliberar sobre o destino das professoras e professores, atribuindo-lhes a responsabilidade exclusiva sobre o desempenho das alunas e dos alunos. No contexto universitário, a mudança nas características das práticas de gestão acadêmica torna as professoras e os professores universitários, conforme mais envolvidos com os afazeres burocráticos de suas instituições, mais alienados de seus fins. Esse processo é parte da “erosão de confiança” nos professores e na escola (Tardif 2022, 45), mas afeta a universidade de maneira distinta, levando os docentes universitários a justaporem, de maneira bastante contraditória, a defesa da liberdade de cátedra e o reconhecimento da heteronomia com relação aos fins de sua instituição, com a consequência de aumentar não apenas o isolamento docente, mas também o distanciamento do seu fazer com relação à sociedade.

Frente a isso, não é incomum encontrar a reclamação da necessidade de maior tempo para a pesquisa, retornando ao que seria o núcleo da nossa profissão. Entretanto, se o trabalho docente universitário é um trabalho de interações humanas, não é voltando a uma imagem idealizada, artesanal ou solitária deste ofício que se encontrará saída para o problema que se coloca.

A TEORIA DA HISTÓRIA ENQUANTO CONHECIMENTO ENSINADO

Nesse momento, é possível retornar a nossa polêmica inicial, qual seja, devem as professoras e os professores universitários “ensinar a ler”? Antes de oferecer uma resposta, gostaria de retomar a pergunta a partir de uma inquietação que também acompanhou os momentos iniciais desta reflexão: a relação entre Teoria da História e Ensino de História. Como observam Silva e Rangel (2023), a aproximação entre os dois campos, no Brasil, tornou-se mais comum na última década, como testemunha a produção mencionada na primeira parte deste texto. Essa aproximação reflete um movimento institucional, que é a criação de vagas universitárias em Teoria da História e Ensino de História, o que é sintomático de uma concepção na qual, em primeiro lugar, uma boa formação teórica conduz a uma prática docente qualificada e, segundo, que a teoria da história é, de alguma forma, a *teoria* do ensino de história (como atestaria a noção de “consciência histórica” mobilizada pela vertente da Educação Histórica), com o corolário, em terceiro lugar, que um historiador com formação teórica sólida também é um bom *professor de história*.

Para além dos constrangimentos orçamentários que estimulam a junção das duas áreas numa mesma vaga, o que justifica essa escolha em termos epistemológicos é a ideia, basilar para a constituição do Ensino de História enquanto área de pesquisa na década de 1980 e para a revisão crítica dos currículos pós-ditadura, da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Ainda que relevante, o *topos* da indissociabilidade tem se mostrado difícil de realizar na prática, como demonstram os trabalhos de Cavalcanti, mencionados anteriormente, que apontam a virtual ausência das discussões sobre ensino no PPCs dos cursos de História – mais flagrante no caso das licenciaturas – e a pouca relação do que é previsto nas ementas das disciplinas da área de Teoria com a temática do ensino, de maneira geral (Cavalcanti 2021). Outro texto recente, de Marcus Leonardo Bomfim Martins e Cinthia Araujo, indica que tal distanciamento ocorre até mesmo nas disciplinas de Teoria da História do Mestrado Profissional em História – o ProfHistória. Como destacam os autores, ainda que seja

(...) visível o esforço de muitos docentes do ProfHistória que, ao elaborarem seus programas para esta disciplina obrigatória, se dedicaram a pensar uma teoria da História potente para pensar o ensino dessa disciplina. (...) tais esforços têm reafirmado uma abordagem majoritariamente dicotômica, significando a dimensão das práticas docentes (...) como um espaço de “aplicação” da teoria (Martins; Araújo 2023, 73).

São disciplinas que realizam um casamento forçado entre a Teoria da História e o Ensino de História, quando não seja porque as obras de referência de ambas, como destacado no texto, são completamente distintas (Martins; Araújo 2023, 75-76). Breno Mendes, Cristiano Arrais e Carlos Oiti Berbert Jr. (2023) também chegam a conclusão semelhante, apontando mais um descompasso entre teoria e prática, qual seja, a divisão entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas teóricas” (Mendes; Arrais; Berbert Jr. 2023, 10). Sendo tão recorrente o diagnóstico, no entanto, cabe indagar por que é feita a demanda especificamente à Teoria da História para que se aproxime do Ensino de História.

Em primeiro lugar, as disciplinas de Teoria da História – Introdução à História, Teoria da História, Metodologia da História, História da Historiografia – costumam ser novidade para alunas e alunos de graduação (Albuquerque 2020, 188-189). Diferente das demais disciplinas, mediadas por um conteúdo que é aprofundado ao longo do Ensino Superior, com exceção de alguns poucos momentos de reflexão, como a respeito da linha do tempo e o uso de fontes históricas em sala, temas que pertençam à Teoria da História estão largamente ausentes do ensino de história na educação básica. Em segundo lugar, devido a seu caráter reflexivo sobre a própria prática e sobre a história da constituição do saber histórico, as disciplinas de teoria podem assumir uma função mediadora entre diferentes áreas do currículo dos cursos de graduação (Mendes; Arrais; Berbert Jr. 2023). Mesmo assim, em terceiro lugar, é comum que as disciplinas de teoria sirvam para a introdução nas questões e problemas principais do campo da própria história, quando não apresentam aos estudantes de graduação uma série de leituras consideradas especialmente relevantes, se não essenciais, para sua formação. Nessa terceira função, as disciplinas de Teoria da História performam aquilo que Manoel Luiz Salgado Guimarães (2005) chamou de uma “memória disciplinar”.

Não é preciso condenar tal função, até mesmo porque toda área tem seus “clássicos” e há uma demanda, muitas vezes das próprias alunas e dos próprios alunos para conhecê-los. O desafio, neste caso, é “romper com uma relação e uma visão meramente instrumental com a teoria (...), para percebê-la como existencial e histórica”, rejeitando que exista *uma* teoria para a história, mas que, como complementa Durval Muniz de Albuquerque,

A teoria ou vai junto com o pesquisador para o arquivo, ou é formulada no próprio arquivo, em todo o percurso da pesquisa, ou ela será sempre mero invólucro, uma espécie de corpo estranho, de cobertura artificial e superficial para aquilo que se pesquisou (Albuquerque 2020, 195).

Que a teoria seja a marca distintiva do profissional de história, porém, indica que, no caso da Teoria da História, nas três funções que ela exerce – iniciação, reflexão e introdução –, encontra-se suprimida ou diminuída a distância entre a história enquanto disciplina acadêmica e a história enquanto “disciplina escolar universitária”. Parafraseando Droysen, a Teoria da História é o ensino da história em si mesma. A súbita percepção, no entanto, da distância entre ambas, para além da reiteração de adjetivos comuns à Teoria, como “abstrata” ou “distante” demais, é o problema que os textos mencionados na primeira seção tentam remediar, pois, se não basta “atualizar” os conteúdos da Teoria da História, como é possível fazer com outras disciplinas, para que ela mantenha sua pertinência, é porque se descobre que é preciso *ensinar* Teoria da História enquanto componente curricular – uma “disciplina escolar universitária”, como utilizado aqui – que não se confunde necessariamente com o campo da Teoria da História enquanto subdisciplina acadêmica.

Não é por acaso, portanto, que tantos dos textos citados na seção inicial desta reflexão façam referência a situações que ocorreram em sala de aula. Eles respondem a problemas comuns a todos os docentes, mas tornados mais agudos para as professoras e os professores de Teoria da História, uma vez que as perguntas feitas – como nutrir o interesse dos estudantes? Como estimular seu engajamento com as discussões propostas? De que maneira estabelecer conexões que tornem significativo aquilo que é ensinado? –, parte da própria tarefa de ensinar, se confunde com a relevância do tipo de formação que é oferecida. Em outras palavras, tais situações nos indagam por que ensinar Teoria da História.

Muitas das referências mencionadas afirmam a centralidade da “escuta” para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais significativas, seja na docência universitária em História, de maneira geral, seja no ensino de Teoria da História, em particular. Quanto a isso, percebe-se que a Teoria da História é acompanhada pela injunção de trazer um conhecimento significativo e uma formação mais ampla para os estudantes de graduação (Albuquerque 2020; Gontijo 2020). Por outro lado, a centralidade da escuta, envolvendo também o potencial para o conflito (Pereira 2018, 110), ou a ênfase no afeto (Rodrigues; Schmidt 2018), são testemunho simultaneamente da abertura e da dificuldade em se reconhecer enquanto professora ou professor, pois, seguindo um aspecto recorrente nestes textos, é apenas quando se torna necessária uma revisão das estratégias didáticas que o elemento do ensino se torna manifesto. Em particular, as descrições da sala de aula encenam a dificuldade de acomodar o saber experiencial que é parte das situações vividas no dia a dia da docência com o conhecimento especializado de uma área de estudos, característica distintiva, como vimos, da docência no Ensino Superior.

Tudo isso é, mais uma vez, trabalho, mas trabalho de um tipo específico, isto é, “interativo”, como o qualificam Tardif e Lessard. Como destacam os autores, “numa sala de aula acontecem interações significativas (e não apenas comportamentos físicos ou processos de tratamento da informação)”

(...) essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros (Tardif; Lessard 2008, 72),

de onde a importância das performances de gênero e raça que são repetidamente admitidas como uma das principais alterações nas salas de aula do Ensino Superior na atualidade (Rodrigues; Schmidt 2018; Rodrigues; Schmidt; Mendez 2023). Os estudantes também estão construindo o sentido daquilo que aprendem em sala de aula. Por isso, completam os autores,

Multiplicidade, simultaneidade, imediaticidade, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões co-presentes na tarefa dos professores com os alunos (Tardif; Lessard 2008, 72).

Essas são características do trabalho docente, incluindo o universitário, e elas destacam que o processo de ensino-aprendizagem é realizado em diálogo com o auditório, mesmo quando o público – as alunas e os alunos – se encontram em silêncio. Em certo sentido, pode-se dizer, as inquietações dos textos acima visam responder ao incômodo de seus autores, professoras e professores universitários de Teoria da História, quando suas alunas e seus alunos parecem não responder àquilo que lhes é ensinado. No entanto, não é possível medir a aprendizagem somente pela resposta explícita dos estudantes, e o mesmo esforço docente está presente tanto nos momentos em que as alunas e os alunos são chamados a falar quanto naqueles em que estão ouvindo. Ser professora ou professor universitário, porém, requer ambos os momentos; somos professoras e professores não apenas quando revisamos nossos objetivos de ensino, nossos procedimentos didáticos ou nossa bibliografia, aspectos feitos mais ou menos recorrentemente, mas também quando ensinamos o “básico”, quando reiteramos a importância de uma leitura “clássica”, que é significativa para a introdução das alunas e dos alunos na conversação intelectual da qual esperamos que façam parte. Por mais importantes que sejam as situações de conflito – e por mais necessária que seja a escuta das demandas estudantis –, é bastante sintomático de uma certa imagem do fazer docente universitário que a ênfase no ensino seja trazida a primeiro plano apenas quando professoras e professores são confrontados.

Diante da questão se é necessário “ensinar a ler” ou não, a resposta não seria um mero “sim” ou “não”, mas a pergunta de como o aprendizado de habilidades críticas de interpretação se conjuga com os objetivos de aprendizagem de formação de historiadoras e historiadores futuros que atravessem a dicotomia entre teoria e prática, relacionando ambas nas suas atividades de ensino e de pesquisa. Em certo sentido, essa resposta é dificultada pelo engessamento da própria estrutura universitária, incorporada em hábitos acadêmicos que conformam uma verdadeira “cultura escolar universitária”, ou seja, a cultura departamental dos locais de trabalho de professoras e professores universitários. Parte disso é manifestado no caráter protocolar das seções “perfil do egresso” dos PPCs dos cursos de graduação, que, hoje em dia, entram em crise diante das alterações no perfil, nas oportunidades e nas condições profissionais dos formados em História. É apenas pelo trabalho constante do

colegiado de professoras e professores, não restritos às preocupações de suas respectivas áreas de atuação, mas com o destino da disciplina nas suas mediações com o ensino, com a pesquisa e com a profissão que tal problema pode encontrar alguma solução. Tais dilemas apontam para a natureza coletiva das dificuldades enfrentadas individualmente por cada docente – e, se a disciplina é transmitida pelo ensino, devido à entrada ano após ano de novas gerações interessadas em aprender História, é no contato recorrente e duradouro com as alunas e com os alunos que devem se tornar as explícitas as perguntas que orientam todo e qualquer trabalho docente: o que se ensina? Por que se ensina? E, em decorrência disso, como se ensina? Por que é relevante que se aprenda aquilo que é ensinado, mesmo que seu valor ou relevância transpareçam apenas anos e anos mais tarde? Por que, enfim, ensinar o que ensinamos?³

REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, NC: Duke University Press, 2012.
- ARAÚJO, Valdeí Lopes de. O regime de autonomia avaliativos no Sistema Nacional de Pós-Graduação e o futuro das relações entre historiografia, ensino e experiência da história. *Anos 90*, Porto Alegre, vol. 23, n° 44, dez. 2016, pp. 85-110.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. “Etnografando e construindo modos de olhar: o ensino de teoria da história”. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender & ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020, pp. 169-185.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BATISTELLA, Pedro Henrique. *A atualização do passado em disputa: historiadores(as), movimentos sociais e comemorações nacionais*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em História/UFRGS, 2022, dissertação de mestrado.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Antíteses*, Londrina, vol. 15, n° 29, jan.-jul. 2022, pp. 127-154.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia*, Ouro Preto, vol. 14, n° 36, maio-ago. 2021, pp. 133-166.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Para que serve a história? O que pensam os professores em formação inicial. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, vol. 28, n° 48, jan.-jun. 2023, pp. 178-193.

³ Este texto não poderia ter sido escrito sem o contato semanal com as turmas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de São Paulo (USP) com as quais tive e tenho a sorte de compartilhar, no mínimo, oito horas da minha semana. Para além disso, muitas das ideias apresentadas foram testadas na disciplina em seminário conduzido no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS no segundo semestre de 2023. Agradeço a Carolina Suriz dos Santos, Carolina Gerlach Llanes, Débora Faccin, Gabriel dos Santos Gonzaga, Iury Fontes dos Passos, Lucas Vargas de Fraga, Lúcio Geller Júnior, Juliana Renck Bimbi e Paola Natália Laux pela oportunidade de discutir muitos dos argumentos trazidos aqui. Em certo sentido, todos são coautores deste texto, cujos eventuais equívocos são, naturalmente, responsabilidade minha.

- CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica”, in *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, pp. 65-116.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Figue, 2005.
- CORRÊA, Guilherme Torres. *Os labirintos da aula universitária*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/USP, 2016, tese de doutoramento.
- 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. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ, 2018, tese de doutoramento.
- COSTA, Aryana Lima. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História?. *Revista História Hoje*, vol. 2, n° 3, 2013, pp. 43-63.
- CUNHA, Maria Isabel (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Martins; Brasília: CAPES:CNPQ, 2010.
- DASTON, Lorraine; SIBUM, H. Otto. Introduction: Scientific Personae and Their Histories. *Science in Context*, 16 (1/2), 2003, pp. 1-8.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Universidade e ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.
- FREITAS, Itamar. Método histórico e didática da história nos Estados Unidos da América (1880-1915). *Revista Brasileira de Educação*, vol. 24, e230056, 2019, pp. 1-24.
- GIL, Natália. *Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies*. London/New York: Routledge, 2023.
- GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender & ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.
- GONTIJO, Rebeca. Para que teoria?. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender & ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020, pp. 328-343.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProffHistória. *Revista Maracanan*, n° 32, jan./abr. 2023, pp. 60-83.
- MENDES, Breno; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras do ensino superior. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 39, n° 79, e23108, jan./abr. 2023, pp. 1-30.
- MONTEIRO, Anna Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, vol. 36, n° 1, jan./abr. 2011, pp. 191-211.
- MOTEN, Fred; HARNEY, Stefano. *Sobcomuns: planejamento fugitivo e estudo negro*. São Paulo: Ubu Editora, 2024.
- NOIRIEL, Gérard. *Sur la “crise” de l’histoire*. Paris: Gallimard, 1996.

- OHARA, João Rodolfo Munhoz. 'The Disciplined História: 'Epistemic Virtudes', 'Scholarly Persona', and practices of subjectivation. A proposal for the study of Brazilian professional historiography. *Práticas da História*, vol. 1, n° 2, 2016, pp. 39-56.
- OHARA, João Rodolfo Munhoz. *Virtudes epistêmicas na historiografia brasileira (1980-1990)*. Assis: Programa de Pós-Graduação em História/UNESP, 2017.
- OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O engajamento político e historiográfico no ofício dos historiadores brasileiros: uma reflexão sobre a fundação da historiografia brasileira contemporânea (1975-1979). *História da Historiografia, Ouro Preto*, vol. 11, n° 26, 2018, pp. 197-222.
- PAUL, Herman. Performing History: How Historical Scholarship is Shaped by Epistemic Virtudes. *History & Theory*, 50, February 2011, pp. 1-19.
- PAUL, Herman. What is a Scholarly Persona? Ten Theses on Virtues, Skills, and Desires. *History & Theory*, 53, October 2014, pp. 348-371.
- PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ, 2013, tese de doutoramento.
- PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. *Tempo & Argumento*, vol. 10, n° 24, 2018, pp. 88-114.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, Mara Cristina de Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. *História Unisinos*, 21(2), maio/agosto de 2017, pp. 169-178.
- 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)*. Recife: Programa de Pós-Graduação em História/UFPE, 2018, tese de doutoramento.
- SANTOS, Wagner Geminiano. Regime de espacialização da educação pública: projetos de universidade, políticas de educação e saber histórico no Brasil (1964-2020). *Revista Maracanan*, n° 32, jan./abr. 2023, pp. 103-127.
- SCHMIDT, Benito Bisso; RODRIGUES, Mara Cristina; MÉNDEZ, Natalia Pietra. "A última aula do resto das nossas vidas": inquietações de docentes de teoria e metodologia da história. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender & ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020, pp. 214-245.
- SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. *Audit Culture: How Indicators and Rankings Are Reshaping the World*. London: Pluto Press, 2024.
- SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. Audit Culture Revisited. *Current Anthropology*, vol. 56, n° 3, June 2015, pp. 421-444.
- SILVA, Daniel Pinha; RANGEL, Marcelo de Mello. Teoria da história, ensino de história e universidade: diálogos e perspectivas. *Revista Maracanan*, n° 32, jan./abr. 2023, pp. 7-15.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. A quem cabe formar o(a) professor(a) de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023.

SRINIVASAN, Amia. Sobre não dormir com seus alunos. In: SRINIVASAN. O direito ao sexo: feminismo no século vinte e um. São Paulo: Todavia, 2021, pp. 159-188.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2022.

TORRES, Alda Roberta. A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/USP, 2014, tese de doutoramento.

O historiador com SLAPE: trabalho docente, disciplina escolar e Teoria da História

Artigo recebido em 19/05/2025 • Aceito em 12/12/2025

DOI | doi.org/10.5216/rth.v28i1.82710

Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado