

Conhecimento Histórico e Abordagens Pedagógicas: Examinando a Interação Entre Pesquisa Acadêmica e Práticas Escolares

Historical Knowledge and Pedagogical Approaches: Examining the Interaction Between Academic Research and School Practices

Leonardo Augusto dos Santos Costa *

Resumo: O texto explora a tensão entre teoria e prática na pedagogia, conforme discutido por Dermeval Saviani, e sua aplicação no ensino de história. Para tal, analisa duas abordagens pedagógicas: uma que prioriza a teoria e outra que enfatiza a prática, destacando como essas influências impactam o ensino da história no Brasil. Em seguida, aborda a dicotomia entre o saber histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, ressaltando a necessidade de um diálogo entre historiadores e professores da Educação Básica para enriquecer o ensino de história e torná-lo mais significativo para os alunos. Por fim, discute as barreiras que dificultam a integração entre a pesquisa acadêmica e a prática educativa nas escolas, enfatizando a importância de parcerias mais concretas entre universidades e instituições de Educação básica.

Palavras-chave: Teoria e Prática Pedagógica; Historiografia e Ensino de História; Conhecimento escolar; Diálogo Acadêmico-Escolar.

Abstract: The text explores the tension between theory and practice in pedagogy, as discussed by Dermeval Saviani, and its application in history teaching. It examines two pedagogical approaches: one that prioritizes theory and another that emphasizes practice, highlighting how these influences impact history teaching in Brazil. It then addresses the dichotomy between academic historical knowledge and school historical knowledge, emphasizing the need for dialogue between historians and Basic Education teachers to enrich history teaching and make it more meaningful for students. Finally, it discusses the barriers that hinder the integration between academic research and educational practice in schools, stressing the importance of more concrete partnerships between universities and Basic Education institutions.

Keywords: Pedagogical Theory and Practice; Historiography and History Teaching; School Knowledge; Academic-School Dialogue.

Palavras iniciais

Uma das discussões mais comuns da pedagogia enquanto campo do saber que perpassa as mais variadas disciplinas pode ser identificada na relação teoria-prática. O professor e filósofo brasileiro Dermeval Saviani (n. 1943), um dos autores que se

* Discente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Humanidades com bolsa CNPq e Graduado em História pela Universidade Católica de Petrópolis. Professor-tutor do Centro de Teologia e Humanidades da mesma Universidade. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação (GEPETHE-CNPq).

debruçou sobre o tema, apontou que, do ponto de vista da pedagogia, as mais variadas concepções de educação podem ser divididas, correndo logicamente o risco das simplificações, em duas tendências gerais e antagônicas (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, de acordo com o autor, em primeiro lugar encontram-se as concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática: inclinando-se, no limite deste sentido, à dissolução da prática na teoria. Em segundo, as concepções que priorizam a prática sobre a teoria: no limite, responsáveis pelo inverso.

A primeira perspectiva configurou-se a partir da ideia de que a ciência responde a questões a partir de uma metodologia rígida que, em última instância, aproximaria as humanidades das ciências exatas em busca por uma lei geral, bem exemplificada em paradigmas como o positivismo (BARROS, 2010). Essa abordagem se manifestaria, no campo da educação, através das pedagogias tradicionais. Essas, portanto, se preocupariam com as ‘teorias do ensino’ e em responder, ainda segundo Saviani (2007), a uma questão central: ‘como deve ocorrer o ensino?’. A segunda perspectiva, estabelecida no século 20 como resposta à primeira e inclinada às discussões sobre a cultura escolar, se aproximou de novos questionamentos oriundos de disciplinas como a antropologia e a [nova] história colocou sua ênfase no ‘como aprender’ encaminhando-se às teorias da aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Os elementos apontados até aqui, entretanto, se apresentam de forma genérica, sinalizando certo estado interpretativo da especialidade pedagógica e constam muito mais como um questionamento disparador do que nosso foco. Nestes termos, a questão que se busca centralizar a partir de agora é: este cenário apontado por Dermeval Saviani para a pedagogia tangencia a especificidade da história e de seu ensino? E mais: caso tenhamos uma resposta afirmativa, em que medida se apresenta a relação entre a pesquisa historiográfica - amplamente baseada em uma reflexão teórica, oriunda de determinados lugares e práticas, e uma de escrita (DE CERTEAU, 2002) - e seu ensino escolar?

Pesquisas acadêmicas e práticas escolares: diálogo possível?

Ao longo dos anos essa dicotomia entre concepções pedagógicas que priorizam algumas vezes a teoria, outras, a prática, apartando uma da outra, muitas vezes se consolidou, atingindo até mesmo as discussões historiográficas. Jaime Pinsky afirmaria

que esse afastamento gerou, inclusive, certo “seccionamento do conhecimento [...] que subtrai do pesquisador a visão do conjunto e o remete friamente ao objeto [histórico] de sua pesquisa” (2018, p.24). Neste sentido, a falta de uma perspectiva holística na produção e no ensino de história poderia resultar em uma direção que privilegia as abstrações teóricas desconectadas da realidade humana, deixando de lado os problemas e desafios que são, em última instância, a própria razão da investigação histórica. Além disso, essa lacuna pode encaminhar os estudantes a enxergarem os acontecimentos humanos apenas como repetição, o que reduz drasticamente a possibilidade de compreensão abrangente da singularidade da experiência humana no tempo, bem como a capacidade de orientação histórica para a compreensão dos dilemas contemporâneos.

Essa tensão entre teoria e prática, exposta por Demerval Saviani (2007), e sua relação direta com a prática historiográfica e seu ensino, são detalhadamente abordadas por Circe Bittencourt (2008, pp.35-40), para quem, a tensão se evidencia de forma mais específica no âmbito da disciplina escolar através de dois fenômenos: (1) a disciplina escolar como transposição didática; e (2) a disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo.

Segundo o primeiro modelo, o da *transposição didática*, elaborado por Yves Chevallard (1991), as disciplinas escolares derivam das ciências de referência produzidas nas instituições acadêmicas¹. Com isso, a disciplina escolar assumiria a responsabilidade de disseminar o conhecimento produzido pelos cientistas por meio de uma didática de transposição. Nestes termos, uma didática eficiente seria aquela capaz de realizar esta transposição da forma mais adequada possível. A disciplina escolar aparece aqui, portanto, como um saber menor do que o acadêmico, e que apenas teria possibilidade de existência assegurada caso legitimada pelo saber das universidades. O lugar dessa disciplina escolar é, assim, aquele privilegiado para a recepção e reprodução do conhecimento, transformando o professor em mediador de conteúdo, certo facilitador da leitura científica.

O segundo modelo, analisado por Ivor Goodson (1990) oferece uma abordagem que reconhece a escola como um campo de conhecimento autônomo, indo além da mera transposição didática entre saberes. Nessa perspectiva, a hierarquia entre os saberes está

¹ Em torno do conceito de *transposição didática* explorado por autores como Verret, Chevallard e Joshua certamente existe uma profunda discussão. Neste sentido, para ir além de nossa breve apresentação, conferir MONTEIRO (2019).

mais relacionada aos fenômenos de poder em certos segmentos da sociedade moderna do que a questões epistemológicas. Isso implica que as disciplinas escolares possuem autonomia em relação às ciências de referência - aquelas elaboradas na academia - desempenhando papel ativo na definição da cultura escolar, através de seus próprios questionamentos e reflexões internos. No contexto do ensino de História, esse modelo destaca o papel do professor que percebe as potências do protagonismo do aluno, reconhecendo-o como um sujeito histórico em seu próprio cotidiano. O professor não apenas aborda os aspectos narrativos, mas também incentiva a problematização desses aspectos, direcionando seu trabalho de professor-pesquisador para a formação de uma consciência histórica nos estudantes (SCHMIDT; URBAN, 2018). Portanto, nessa abordagem é fundamental reconhecer que os saberes da experiência são fundamentais para a construção do conhecimento histórico escolar, argumento acionado por autores tão distantes quanto Jorge Larrosa Bondía (2002), Ana Maria Monteiro (2001) e Maurice Tardif (2002). Assim, o segundo modelo ressalta a importância de integrar a experiência cotidiana e a reflexão dos alunos no processo de aprendizagem histórica, fortalecendo sua compreensão e engajamento com o conteúdo.

Apesar dos avanços notáveis ocorridos nas últimas décadas em termos de reconhecimento da cultura escolar e sua capacidade de se tornar um espaço de produção ativa de saberes historiográficos, indo além de simplesmente reproduzir ou traduzir conhecimento, ainda persiste uma influência significativa da tradição que associa a academia a um ensino privilegiado e superior por ser considerado mais científico. Ou seja, parece-nos que, seguindo aquilo que foi sinalizado por Kátia Abud (2007) há quase duas décadas, no contexto brasileiro, o conhecimento histórico acadêmico, entendido como a ciência de referência, mantém uma posição de proeminência em relação ao currículo de história. Essa dinâmica complexa revela um embate entre a tradição consolidada que valoriza a expertise acadêmica e uma crescente conscientização sobre a importância de democratizar o conhecimento histórico, integrando perspectivas e vivências diversas. Apesar dos esforços para ampliar o reconhecimento da escola como um espaço legítimo de produção de conhecimento histórico, as narrativas acadêmicas continuam a exercer uma forte influência sobre os currículos, reforçando a ideia de que o conhecimento científico é inerentemente superior.

De acordo com Kátia Abud (2007), no contexto brasileiro, existem explicações históricas que contribuem para a persistência das concepções que conferem primazia

epistemológica ao conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento histórico escolar. Dois marcos institucionais do período imperial ainda hoje existentes marcariam bem esse fenômeno: o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos fundados no final da década de 1830. O Colégio Pedro II, pioneiro como instituição de ensino secundário no país, desempenhou papel fundamental ao introduzir a disciplina de história no currículo escolar. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por sua vez, foi responsável por moldar os paradigmas que orientaram a elaboração da historiografia nacional, os quais foram posteriormente incorporados aos programas de ensino do próprio Colégio Pedro II. Nesse sentido, essas duas instituições tinham como missão primordial “colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país” (ABUD, 2007, p.108). Assim, a influência dessas duas instituições vai além de seu papel inicial, contribuindo para a manutenção da visão hierárquica que privilegia o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento histórico escolar. Essa herança institucional dialoga com as dinâmicas históricas que elaboraram o sistema educacional brasileiro, continuando a influenciar a concepção e a prática do ensino de história no país.

A partir da institucionalização da pesquisa e do ensino de história, podemos identificar que a construção da disciplina de história no Brasil envolveu a interseção de duas tendências distintas e influentes (ABUD, 2007). A primeira dessas tendências está relacionada à formação historiográfica cujo objetivo primordial era legitimar a genealogia da nação recém-formada. Essa abordagem, portanto, refletia conceitos e narrativas restritos aos grupos dominantes da sociedade branca e patriarcal que emergiam como força política e cultural durante o século XIX. Por outro lado, a segunda tendência buscava posicionar o Brasil como um protagonista destacado na civilização ocidental, argumentando que o país era o herdeiro natural da missão civilizadora iniciada por Portugal. Nesse cenário, as bases para o desenvolvimento tanto da historiografia quanto do ensino de história no Brasil foram estabelecidas, com perspectivas e influências que continuaram a formar a disciplina ao longo de parte do século XX. Essas duas tendências apontam não apenas para as contingências históricas da época, mas também para as tensões e contradições inerentes à construção da identidade nacional e à inserção do Brasil no cenário global. Assim, a complexa

interação entre ambas deixou uma marca indelével no desenvolvimento da disciplina no Brasil, configurando suas práticas, perspectivas e preocupações ao longo dos anos.

Ainda seguindo a análise de Kátia Abud (2007), o ensino de história carrega marcas profundas advindas do século XIX, o que sinaliza para uma profunda tradição curricular. Essa tradição confere um lugar privilegiado à história geral, organizada principalmente de maneira cronológica - e muitas vezes, causal -, deixando pouco espaço para abordagens temáticas. Ademais, observa-se um forte eurocentrismo no discurso histórico, onde a validade dos eventos históricos é majoritariamente atribuída à sua origem europeia e às narrativas derivadas desse continente. Nesse sentido, ao se pensar na europeização da escrita da história e, conseqüentemente, de seu ensino, lembramos que a história é comumente estruturada seguindo a divisão temporal quadripartite europeia (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea), organizando-se em uma linha do tempo regular o que reforça a noção de progresso, instituída desde a formação da história enquanto ciência (FONTANA, 2004). A própria história do Brasil, como é ensinada, ainda segue em parte a divisão europeia: afinal de contas são raras as discussões sobre o Brasil pré-colonial; até mesmo a separação entre História do Brasil Colonial e História do Brasil Império reflete, em grande medida, o contexto europeu. Essa visão dicotomiza a civilização ocidental e os outros povos, que são percebidos como estando em um processo de 'ocidentalização' (ABUD, 2007). É crucial destacar que essas características persistem no ensino de História apesar das numerosas reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, notadamente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essas reformas não necessariamente se traduziram em mudanças significativas no cotidiano escolar. Em vez disso, existe uma coabitação entre elementos antigos e novos, onde o novo é frequentemente compelido a se adaptar ao antigo para assegurar sua continuidade e relevância. Dessa forma, a relação entre o velho e o novo no ensino de História revela uma complexa imbricação, onde as inovações precisam moldar-se às tradições estabelecidas para serem aceitas e minimamente implementadas (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021)².

² É preciso marcar, entretanto, que não é apenas a historiografia que interfere no ensino de História e nos conteúdos que o compõem. Neste sentido, documentos legais, a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a prática escolar são elementos centrais ao se falar em ensino de História (ABUD, 2007). E mais: os contextos sociopolíticos também interferem sobremaneira nos currículos, nas práticas e nas pesquisas da/na área. Assim sendo, é importante frisar que a disciplina histórica não é o resultado

As disputas entre a disciplina histórica escolar e o trabalho dos historiadores têm gerado, por um longo período, uma tensão e um silêncio entre a produção acadêmica e a cultura escolar. Essa tensão se manifesta na distinção entre o saber histórico enquanto conhecimento cientificamente orientado e o saber histórico enquanto prática escolar, e, em muitos aspectos, essa dicotomia ainda persiste. A partir dos anos 1970, e especialmente com o avanço da democratização dos anos 1980, essa situação começou a ser questionada de forma mais incisiva. Novas abordagens historiográficas e pedagógicas emergiram, trazendo a cultura para o centro das discussões e reconhecendo outros agentes sociais, além dos tradicionalmente privilegiados, como protagonistas de sua própria história (NADAI, 2018). Essas novas perspectivas transformaram a maneira como o conhecimento histórico é abordado tanto na academia quanto nas escolas. Com a inclusão de diferentes vozes e narrativas, tornou-se evidente a importância de um diálogo contínuo entre as disciplinas escolares e acadêmicas (BITTENCOURT, 2008). Esse diálogo é crucial para garantir que o conhecimento histórico debatido e produzido nas escolas não apenas reflita as pesquisas acadêmicas mais recentes, mas também seja relevante e inclusivo para todos os estudantes. Além disso, é importante reconhecer que o conhecimento histórico acadêmico ainda serve como uma referência fundamental para o que é ensinado nas escolas (MONTEIRO, 2007). A relação entre a academia e a prática escolar pode, portanto, ser de colaboração mútua, onde os avanços acadêmicos informam as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, as demandas e experiências do ambiente escolar possam informar as direções da pesquisa acadêmica. Nesse tom, a necessidade de um diálogo constante e produtivo entre a academia e as escolas é imprescindível. Tal diálogo não apenas enriquece o ensino de História, mas também promove uma compreensão mais ampla e inclusiva da história humana, permitindo que múltiplas perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas. Esta integração contínua entre teoria e prática fortalece o ensino de História, tornando-o mais dinâmico, crítico e conectado com as realidades sociais e culturais contemporâneas.

Essa tensão ainda persiste, embora em menor grau, devido a mudanças perceptíveis nos últimos anos no olhar e nas práticas dos historiadores brasileiros em relação ao ensino. Essas mudanças incluem várias iniciativas significativas, das quais gostaríamos de mencionar algumas: (1) a introdução de novos personagens nas

único e mecânico dos trabalhos dos historiadores acadêmicos, apesar de manter com este seu vínculo mais forte.

narrativas históricas que possivelmente ampliam as compreensões dos alunos sobre os sujeitos envolvidos nos eventos históricos. Neste sentido, em vez de focar apenas em figuras tradicionais - tantas vezes chamadas de *vultos* -, há um esforço para incluir vozes marginalizadas e histórias anteriormente esquecidas: como dos povos indígenas, mulheres, escravizados... Essa abordagem crítica ao saber tradicional desafia a visão histórica que afastava o homem ordinário e seu cotidiano do objeto do conhecimento histórico, trazendo para o primeiro plano a vida diária e as experiências de pessoas comuns. Além disso, (2) há uma maior atenção aos movimentos sociais e às organizações civis, bem como à realidade cotidiana dos alunos. Os historiadores brasileiros têm, nesse sentido, se esforçado para integrar essas dinâmicas no currículo escolar, reconhecendo a importância de conectar o passado com a experiência presente dos estudantes. Isso inclui (3) a crítica aos discursos moralizantes e triunfalistas presentes em muitos livros didáticos que anteriormente apenas se preocupavam em apresentar um desfile de heróis afastados da realidade dos alunos. (4) A integração e exposição mais equilibrada entre a História do Brasil, da América e a História Geral têm sido outra importante transformação, certamente proveniente de historiadores que advogam em prol de uma História Global ou Transnacional. Essa abordagem proporciona uma visão mais holística e interconectada dos eventos históricos, permitindo que os alunos compreendam as interações entre diferentes regiões e períodos históricos. (5) A implementação de políticas públicas também tem sido fundamental para romper com uma visão da História apenas evolutiva, cronológica e causal. Essas políticas têm promovido uma abordagem mais crítica e inclusiva, incentivando a elaboração de materiais didáticos que são não apenas mais críticos, mas também abertos a outras áreas do conhecimento. Essa interdisciplinaridade enriquece o ensino de História, proporcionando aos alunos uma compreensão mais rica e diversificada do passado. Autores como Janotti (2008), Caimi & Rocha (2014) e Abud (2007) destacam esses avanços, evidenciando como a prática dos historiadores brasileiros têm evoluído para um ensino mais inclusivo e crítico. Essas mudanças refletem, portanto, um esforço contínuo para tornar o ensino de História mais acessível e significativo para todos os estudantes, promovendo uma compreensão ampliada e crítica da história humana.

Partindo da análise de Arlette Gasparello (2007), percebe-se que a responsabilidade do historiador está mais centrada nas questões que ele levanta do que

nas respostas que apresenta ou tenta demonstrar. Deste modo, é crucial ampliar as discussões sobre a problemática da tensão entre a histórica enquanto conhecimento cientificamente orientado e a história ensinada, com um foco especial nesta última. É necessário compreender o que pensam e dizem aqueles que atuam diariamente no ambiente escolar, difundindo e reelaborando o saber histórico e criando novas e instigantes questões. Essas questões não são relevantes apenas para historiadores e professores de história, mas também, e acima de tudo, para qualquer sociedade que se queira democrática. Ampliar essa discussão significa reconhecer a complexidade do ensino de História nas escolas e a importância de se construir pontes entre a academia e a prática escolar. Os professores que estão no “chão da escola” possuem uma perspectiva única e valiosa, pois enfrentam diretamente os desafios de ensinar História de maneira significativa para os alunos. A questão central que permanece é como aproximar as preocupações e interesses dos historiadores acadêmicos e dos professores de História da Educação Básica em prol de uma dinâmica que enriqueça tanto a História acadêmica quanto a História produzida e ensinada nas escolas. Para isso, parece-nos importante fomentar um diálogo contínuo e produtivo entre esses dois grupos. Esse diálogo deve buscar integrar as novas pesquisas e metodologias da historiografia acadêmica com as necessidades e realidades do ensino de História no ambiente escolar. Além disso, essa aproximação pode gerar uma sinergia que não só melhora a qualidade do ensino, mas também incentiva a formação de cidadãos críticos e bem informados em um mundo no qual os negacionismos se expandem (PINSKY & PINSKY, 2021). Portanto, a responsabilidade do historiador, ao levantar questões pertinentes, deve ser acompanhada pela responsabilidade de criar espaços de diálogo e colaboração com os professores da Educação Básica. Só assim será possível desenvolver uma abordagem histórica que seja científica e pedagógica, enriquecendo o ensino e proporcionando uma compreensão mais profunda e crítica da história para toda a sociedade.

Com base na análise de Helenice Rocha (2004), surge a pergunta: por que ainda é tão difícil promover a divulgação dos conhecimentos produzidos pelos docentes da educação básica, especialmente em suas próprias instituições, e mais ainda nas públicas? A autora aponta que as parcerias entre a universidade e a escola deveriam ocorrer de maneira mais concreta, indo além do mero intercâmbio intelectual. Afinal de contas, atualmente, dissertações e teses são frequentemente lidas apenas pelos grupos de pesquisa nos quais se originam, raramente chegando às instituições de educação básica.

Muito menos ocupando espaços de debate nos contextos escolares. Rocha (2004) enfatiza que a pesquisa realizada na escola, diariamente, é uma forma de investigação em seu sentido social mais amplo. Esta pesquisa ocorre em um ambiente que trabalha com o conhecimento estruturado e se desenvolve através dele, revelando a importância de reconhecer e valorizar essa dinâmica no contexto educacional. Nestes termos, a integração efetiva entre as universidades e as escolas exige mais do que a troca de teorias e conceitos acadêmicos. É necessário criar mecanismos para que as pesquisas acadêmicas cheguem até os professores da educação básica. O que significa desenvolver projetos colaborativos onde os professores possam participar ativamente, contribuindo com suas experiências. Além disso, é vital que as instituições de ensino superior incentivem a divulgação de pesquisas em formatos acessíveis e relevantes para os educadores de base. Seminários, e materiais didáticos baseados em pesquisas recentes são exemplos de como esse conhecimento pode ser disseminado de forma mais eficaz. Ao promover uma interação mais direta e prática, cria-se um ambiente de aprendizagem mútua, onde tanto os pesquisadores quanto os professores podem se beneficiar. Outrossim, destaca-se a importância e centralidade de propostas como o Profhistória - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História e que tem conseguido colocar em profundo diálogo a escola e seus professores (alunos centrais do Programa) e a produção historiográfica.

Síntese de conjunto

Helenice Rocha (2004) destaca que a pesquisa no ambiente escolar não deve ser vista como inferior ou menos significativa do que a pesquisa acadêmica. Pelo contrário, ela possui uma relevância crucial, pois está intimamente ligada à prática educativa e ao cotidiano dos alunos. A valorização dessa pesquisa é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais integrada e dinâmica, capaz de responder às necessidades e desafios contemporâneos. Portanto, superar as barreiras que dificultam a divulgação e a aplicação dos conhecimentos produzidos pelos docentes passa por uma mudança de paradigma. É preciso reconhecer a importância das parcerias concretas e práticas entre universidades e escolas, garantindo que a pesquisa acadêmica não apenas enriqueça o campo teórico, mas também transforme a prática educativa nas instituições de educação básica.

Um exemplo didático dessa desconexão entre a ciência e a escola encontra-se na situação dos professores que são mestres, mestrandos, doutores ou doutorandos, especialmente nas instituições privadas de ensino básico. Esses profissionais são frequentemente rechaçados por estarem investindo em suas carreiras acadêmicas, sendo percebidos como uma “ameaça” ao trabalho dos “docentes-operários” e ao conceito da “escola-ilha”, que se isola do mundo concreto existente além de seus muros. Essa resistência não é exclusiva das escolas básicas. As universidades, até bem recentemente, e em alguns casos ainda hoje, também viam com “maus olhos” os pós-graduandos e pós-graduados - e até mesmo os professores - que atuavam simultaneamente como professores na educação básica. Essa visão reflete um preconceito institucional que desvaloriza a intersecção entre a pesquisa acadêmica e a prática docente nas escolas. Os professores que buscam avançar academicamente são muitas vezes desestimulados e marginalizados em suas instituições de ensino básico. Este fenômeno não só impede o enriquecimento do ambiente escolar com novas perspectivas e conhecimentos, mas também perpetua a segregação entre a academia e a prática pedagógica cotidiana. A escola, ao se isolar, perde a oportunidade de integrar descobertas e metodologias inovadoras que poderiam revitalizar o ensino e torná-lo mais dinâmico e eficaz. Por outro lado, a universidade que desvaloriza os docentes que atuam na educação básica também contribui para essa desconexão. Os professores que trabalham diretamente com crianças e adolescentes possuem uma visão prática e concreta dos desafios e necessidades do ensino, que pode ser extremamente valiosa para orientar pesquisas acadêmicas e desenvolvimentos teóricos. Quando a academia desconsidera essas contribuições, perde uma oportunidade de tornar suas pesquisas mais aplicáveis e relevantes.

Superar essa divisão exige um esforço conjunto para promover o reconhecimento e a valorização dos professores que buscam conciliar suas carreiras acadêmicas com a prática docente. Isso pode incluir a criação de programas de parceria entre universidades e escolas, onde a troca de conhecimentos seja mútua e contínua. Projetos de pesquisa colaborativa é um exemplo de iniciativa que pode ajudar a quebrar essas barreiras. Além disso, é necessário que tanto as escolas quanto as universidades cultivem uma cultura de respeito e valorização das diversas trajetórias profissionais. Reconhecer que a prática docente na educação básica e a pesquisa acadêmica são complementares e igualmente importantes é um passo crucial para uma educação mais

integrada e eficaz. Portanto, a integração entre a ciência e a escola não só enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a formação de professores, beneficiando diretamente os alunos. Promover essa integração exige mudanças tanto nas escolas quanto nas universidades, incentivando uma colaboração que valorize e aproveite ao máximo o potencial de todos os profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2007, p.107-117.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.40-44.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 19, 2002, p. 20–28.

CAIMI, Flávia Eloisa; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, 2014, pp.125-147.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado**. Argentina: Aique Grupo 1997.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FONTANA, Josep. A invenção do progresso. In: FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004, pp. 143-170.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros.; MONTEIRO, Ana Maria F. C.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, pp.73-90.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008, pp.42-53.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 119-136.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999, pp. 220-226.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14ed. São Paulo: Contexto, 2018, p.11-26.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **Novos combates pela História: Desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em revista**. v. 37, 2021.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras? **27ª Reunião da ANPED**, 2004, GT 08 – Formação de Professores, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t085.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p.99-134.

SCHMIDT, Maria Auxiliador. URBAN, Ana Claudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.