

**IDENTIDADE DISCIPLINAR
DOCENTE E FORMAÇÃO
POR ÁREAS NAS CIÊNCIAS
HUMANAS: TENSÕES
ENTRE ESPECIALIZAÇÃO E
ARTICULAÇÃO NA
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**TEACHING DISCIPLINARY IDENTITY AND TRAINING BY AREAS IN THE
HUMAN SCIENCES: TENSIONS BETWEEN SPECIALIZATION AND
ARTICULATION IN TEACHER EDUCATION**

Ciências Humanas • 10/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780972394](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780972394)

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad¹

Samanta Diuli Altermann²

Filipe Gomes da Silva³

Arioli Domingos dos Reis Helfer⁴

Vitor Morim da Silveira⁵

RESUMO

O artigo analisa as tensões entre a formação por áreas nas Ciências Humanas e as identidades disciplinares historicamente constituídas na formação de professores. Parte-se da compreensão de que as recentes transformações curriculares da Educação Básica brasileira, especialmente aquelas associadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reorganização do Ensino Médio, ampliaram as demandas por articulação entre diferentes campos do conhecimento, desafiando modelos formativos tradicionalmente estruturados pela especialização disciplinar. O objetivo do estudo é compreender como a formação por áreas tensiona identidades docentes construídas em torno das disciplinas acadêmicas, particularmente nos campos da História e da Geografia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão mobiliza contribuições de autores que discutem disciplinarização do conhecimento, interdisciplinaridade, formação docente e identidade profissional, enquanto a análise documental contempla normativas educacionais, projetos pedagógicos relacionados à formação por áreas e documentos institucionais vinculados ao ProfHistória e ao ProfGeo. Os resultados indicam que as dificuldades associadas à atuação interdisciplinar não decorrem exclusivamente de questões curriculares ou metodológicas, mas também da permanência de identidades profissionais fortemente vinculadas às disciplinas acadêmicas. A análise evidencia ainda que experiências de formação continuada, como o ProfHistória e o ProfGeo, revelam tanto a força das identidades disciplinares quanto as possibilidades de articulação entre diferentes campos das Ciências Humanas. Conclui-se que os desafios contemporâneos da formação docente não exigem o abandono da especialização disciplinar, mas a construção de formas de articulação capazes de combinar profundidade teórica e diálogo

entre saberes, respondendo às demandas complexas da Educação Básica contemporânea.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade disciplinar docente; Formação por áreas; Ciências Humanas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions between area-based teacher education in the Humanities and the disciplinary identities historically shaped within teacher education programs. It is based on the understanding that recent curricular reforms in Brazilian Basic Education, particularly those associated with the National Common Curricular Base (BNCC) and the restructuring of Secondary Education, have increased demands for articulation among different fields of knowledge, challenging educational models traditionally organized around disciplinary specialization. The study aims to understand how area-based education challenges teaching identities built around academic disciplines, especially in the fields of History and Geography. This qualitative and exploratory study was conducted through a literature review and documentary analysis. The literature review draws on contributions from authors who discuss the disciplinarization of knowledge, interdisciplinarity, teacher education, and professional identity, while the documentary analysis examines educational regulations, pedagogical projects related to area-based education, and institutional documents associated with ProfHistória and ProfGeo, two national professional master's programs designed for in-service teachers. The findings indicate that the difficulties associated with interdisciplinary practices stem not only from curricular or methodological issues but also from the persistence of professional identities strongly linked to academic disciplines. The analysis further suggests that continuing

teacher education initiatives such as ProfHistória and ProfGeo reveal both the strength of disciplinary identities and the potential for dialogue and articulation among different fields within the Humanities. The study concludes that contemporary challenges in teacher education do not require abandoning disciplinary specialization; rather, they demand the development of forms of articulation capable of combining theoretical depth and dialogue among fields of knowledge in response to the complex demands of contemporary Basic Education.

Keywords: Teacher Education; Disciplinary Teaching Identity; Area-Based Education; Humanities; Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

As transformações recentes na formação e na organização curricular das Ciências Humanas têm ampliado os debates sobre a atuação docente em áreas do conhecimento. A constituição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica, a expansão de experiências de formação interdisciplinar e a crescente complexidade dos problemas sociais contemporâneos têm colocado em evidência desafios relacionados à articulação entre diferentes campos do conhecimento e à formação de professores capazes de atuar para além das fronteiras disciplinares tradicionais. Tais transformações colocam em questão modelos formativos historicamente estruturados a partir da especialização disciplinar e suscitam reflexões sobre as possibilidades e os limites da formação por áreas na educação contemporânea.

No Brasil, essas discussões ganharam novo impulso a partir das mudanças introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela reorganização do Ensino Médio, que passaram a

ênfatizar a atuação por áreas do conhecimento e a articulação entre diferentes componentes curriculares. No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa reorganização tem produzido novos desafios para a formação inicial e continuada de professores, especialmente porque a estrutura universitária e os percursos formativos permanecem fortemente vinculados às disciplinas acadêmicas que historicamente constituíram campos específicos de produção do conhecimento.

Como consequência, torna-se cada vez mais frequente a presença de professores que, na realidade concreta das escolas, são demandados a atuar para além de sua formação disciplinar de origem, ministrando componentes curriculares distintos ou desenvolvendo atividades articuladas no interior das áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, os processos de formação, reconhecimento acadêmico e valorização profissional continuam fortemente associados à especialização disciplinar, à produção de conhecimentos específicos e às trajetórias construídas no interior de campos acadêmicos particulares.

Essa tensão remete a questões mais profundas relacionadas à própria constituição da formação docente no Brasil. Historicamente, a organização dos cursos de licenciatura foi marcada pela separação entre formação específica e formação pedagógica, expressa no modelo conhecido como 3+1, no qual os conhecimentos disciplinares ocupavam posição central e os conhecimentos pedagógicos apareciam como complementação posterior. Tal lógica foi reforçada por experiências de formação pedagógica aligeirada, como os Esquemas I e II, que permitiam o ingresso na docência a partir de formações originalmente voltadas para outras profissões. Esses processos contribuíram para consolidar hierarquias de

prestígio acadêmico que associaram legitimidade à especialização disciplinar, fortalecendo a percepção de que o bacharel seria o produtor do conhecimento, enquanto o licenciado ocuparia o papel de seu transmissor.

Diante disso, a identidade profissional docente passou a ser construída, em grande medida, a partir da vinculação a campos disciplinares específicos. Professores de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia tendem a constituir suas trajetórias acadêmicas e profissionais em estreita relação com suas áreas de origem, buscando aprofundamento disciplinar por meio da graduação, da pós-graduação e da pesquisa especializada. Tal movimento é reforçado pelas próprias estruturas de reconhecimento acadêmico, que continuam valorizando a especialização crescente do conhecimento e a consolidação de trajetórias vinculadas a campos disciplinares específicos.

Ao mesmo tempo, a realidade da Educação Básica apresenta desafios que frequentemente extrapolam essas fronteiras. Em muitas redes de ensino, professores atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial ou são chamados a desenvolver propostas pedagógicas orientadas pela articulação entre diferentes saberes. Nesse cenário, emerge uma contradição central para a formação docente contemporânea: enquanto a escola demanda professores capazes de transitar entre áreas do conhecimento, a universidade continua recompensando trajetórias de especialização disciplinar crescente.

A relevância acadêmica deste estudo decorre da necessidade de aprofundar a compreensão dessa tensão, ainda pouco explorada nos debates sobre formação docente. Embora exista vasta produção

acerca da interdisciplinaridade, da formação por áreas e das reformas curriculares recentes, permanecem relativamente escassas as análises voltadas às relações entre identidade disciplinar docente, estruturas de prestígio acadêmico e demandas interdisciplinares da Educação Básica. Do ponto de vista social, a discussão mostra-se igualmente relevante diante da centralidade assumida pela formação de professores para a implementação das políticas curriculares e para a qualidade da educação básica. Soma-se a isso uma motivação acadêmico-profissional vinculada à trajetória da primeira autora, cuja atuação em programas de pós-graduação voltados à formação de professores possibilitou acompanhar, ao longo dos anos, as tensões vivenciadas por docentes diante das exigências simultâneas de aprofundamento disciplinar e atuação interdisciplinar.

Partindo dessas questões, o artigo busca responder à seguinte questão: como a ampliação das demandas de formação por áreas nas Ciências Humanas tensiona identidades docentes historicamente construídas a partir da especialização disciplinar? Como hipótese, sustenta-se que as dificuldades e tensões relacionadas à formação por áreas não decorrem exclusivamente de questões curriculares ou pedagógicas, mas também da permanência de identidades docentes construídas historicamente em torno das disciplinas e reforçadas por estruturas acadêmicas que associam prestígio e legitimidade à especialização crescente do conhecimento.

Com o objetivo de analisar essas tensões, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica contempla estudos sobre disciplinarização do

conhecimento, formação docente, identidade profissional docente, ensino de História, ensino de Geografia, interdisciplinaridade e formação por áreas nas Ciências Humanas. A análise documental mobiliza normativas educacionais, documentos curriculares e projetos pedagógicos de cursos que dialogam com propostas de formação organizadas por áreas do conhecimento.

Além desta introdução, o artigo encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, discute-se a disciplinarização do conhecimento e seus desdobramentos para a formação docente. Em seguida, analisa-se a construção da identidade disciplinar docente e as hierarquias de prestígio acadêmico historicamente associadas à formação de professores. Na terceira seção, são abordadas as especificidades da formação de professores de História e Geografia. A quarta seção examina os desafios colocados pela formação por áreas do conhecimento, dialogando com as transformações curriculares recentes e com experiências formativas que tensionam a lógica disciplinar. Por fim, a quinta seção discute as tensões contemporâneas entre especialização disciplinar, identidade profissional docente e demandas da Educação Básica, retomando o debate à luz dos desafios enfrentados pelos professores das Ciências Humanas na atualidade.

2. DISCIPLINARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

A constituição da ciência moderna esteve profundamente associada à especialização progressiva do conhecimento. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a ampliação dos objetos de investigação científica, a crescente complexificação dos métodos de pesquisa e a institucionalização da atividade científica favoreceram a

consolidação das disciplinas acadêmicas como forma predominante de organização dos saberes. Nesse contexto, a produção do conhecimento passou a estruturar-se em campos relativamente autônomos, dotados de objetos específicos, metodologias próprias, linguagens particulares e mecanismos internos de validação científica.

Embora esse processo tenha contribuído decisivamente para o avanço da ciência moderna, diversos autores passaram a questionar os efeitos produzidos pela crescente fragmentação dos saberes. Entre eles, Hilton Japiassu ocupa posição de destaque no contexto brasileiro ao analisar criticamente os limites epistemológicos da especialização excessiva e defender a necessidade de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento.

Para Japiassu (1976), a disciplina constitui uma forma legítima e necessária de organização do saber, responsável por importantes avanços científicos. O problema surge quando as fronteiras disciplinares se tornam excessivamente rígidas e passam a dificultar a compreensão de fenômenos que extrapolam os limites de um único campo científico.

Em sua crítica à especialização excessiva, Japiassu (1976) argumenta que a fragmentação dos saberes pode comprometer a compreensão do conjunto das relações que constituem a realidade, uma vez que o especialista tende a concentrar-se em seu domínio específico.

Essa interpretação é retomada por Gattás e Furegato (2006), ao discutirem a contribuição de Japiassu e Georges Gusdorf para o debate sobre interdisciplinaridade. Segundo as autoras,

A exigência interdisciplinar impõe às especialidades que transcendam suas próprias áreas, tomando consciência de seus limites e acolhendo as contribuições das outras disciplinas. Uma epistemologia de complementaridade, de convergência deve substituir a dissociação tão frequente na modernidade (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 324).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não representa a negação das disciplinas nem a recusa da especialização. Ao contrário, pressupõe o reconhecimento de sua importância, mas também de seus limites. Trata-se de compreender que problemas complexos frequentemente exigem abordagens capazes de articular diferentes perspectivas analíticas e diferentes formas de produção do conhecimento.

A crítica de Japiassu à fragmentação disciplinar encontra-se associada à constatação de que a organização moderna da ciência produziu processos crescentes de compartimentalização dos saberes. Conforme registram Gattás e Furegato (2006), ao sintetizarem as reflexões do autor:

O especialista não visualiza o conjunto porque está cativo dos detalhes. A disciplina, uma vez emancipada, consolida-se por via administrativa, tende a centrar-se sobre si mesma e não se comunica com outros espaços mentais e intelectuais. Os espaços intelectuais compartimentados conduzem à formação de sistemas feudais que controlam as iniciativas de ensino e de investigação (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 324).

Essa observação revela que a disciplinarização não constitui apenas um fenômeno epistemológico. Ela também assume uma dimensão institucional, produzindo estruturas acadêmicas que reforçam a separação entre campos do conhecimento e dificultam o diálogo entre especialistas. A crítica formulada por Japiassu não se dirige à existência das disciplinas em si, mas à transformação das fronteiras disciplinares em obstáculos ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

As preocupações formuladas por Japiassu encontram ressonância na obra de Edgar Morin. Ao discutir os desafios do conhecimento contemporâneo, o autor observa que:

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 36).

Ao refletir sobre os limites da racionalidade científica moderna, o autor argumenta que a especialização excessiva tende a romper as conexões entre os fenômenos, dificultando a compreensão de problemas complexos. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000) defende a necessidade de um conhecimento pertinente, capaz de articular contexto, globalidade, multidimensionalidade e complexidade, superando formas reducionistas de produção do conhecimento.

As reflexões de Japiassu e Morin permitem compreender que a disciplinarização do conhecimento constituiu simultaneamente uma condição para o desenvolvimento científico e uma fonte de novos desafios epistemológicos. A especialização favoreceu a produção de conhecimentos cada vez mais sofisticados, mas também produziu dificuldades crescentes para a compreensão de problemas cuja complexidade exige abordagens mais amplas e articuladas.

No campo das Ciências Humanas, esse movimento resultou na consolidação de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, cada uma delas estruturada a partir de tradições teóricas,

métodos de investigação e comunidades acadêmicas próprias. A institucionalização desses campos favoreceu a produção de conhecimentos especializados, mas também fortaleceu formas específicas de pertencimento intelectual e profissional.

Nesse sentido, a disciplinarização não deve ser compreendida apenas como um processo epistemológico. Trata-se igualmente de um fenômeno institucional. As disciplinas organizam departamentos universitários, definem currículos, estruturam concursos públicos, orientam programas de pós-graduação e estabelecem critérios de reconhecimento acadêmico. Conforme observa Bourdieu (2004), os campos científicos constituem espaços de disputa por legitimidade, prestígio e autoridade intelectual, nos quais os agentes buscam reconhecimento a partir das regras e valores próprios de cada área de conhecimento.

A universidade moderna consolidou-se, portanto, como um espaço fortemente organizado em torno das disciplinas. Essa estrutura influenciou não apenas a produção do conhecimento, mas também a formação dos profissionais responsáveis por sua difusão social. No caso da formação docente, as licenciaturas foram historicamente construídas a partir das disciplinas acadêmicas de referência, reproduzindo em seus currículos e trajetórias formativas a lógica da especialização característica da organização universitária.

Como consequência, a formação de professores passou a ocorrer em estreita associação com os campos disciplinares de origem. A constituição de professores de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia não se limitou à aquisição de conhecimentos específicos dessas áreas, mas envolveu processos de socialização acadêmica que contribuíram para a construção de identidades profissionais

fortemente vinculadas às disciplinas. Assim, as disciplinas não organizam apenas os saberes; organizam também instituições, trajetórias acadêmicas e identidades profissionais. É nesse contexto que emerge o que este estudo denomina identidade disciplinar docente, tema que será aprofundado na seção seguinte.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCIPLINAR DOCENTE

A organização disciplinar do conhecimento científico não permaneceu restrita à estruturação dos campos acadêmicos e à produção de saberes especializados. Seus efeitos alcançaram também a formação de professores, influenciando currículos, instituições formadoras, concepções de docência e trajetórias profissionais. Nesse sentido, compreender as tensões contemporâneas entre disciplinaridade e formação por áreas exige retomar o modo como a formação docente foi historicamente organizada no Brasil.

Conforme observa Saviani (2009), a questão da formação de professores adquiriu centralidade institucional a partir do século XIX, quando a expansão dos sistemas de ensino passou a demandar mecanismos específicos de preparação docente. Entretanto, a trajetória da formação de professores no Brasil foi marcada por uma característica persistente: a predominância da preocupação com os conteúdos a serem ensinados em detrimento da formação pedagógica propriamente dita. Ao analisar as primeiras experiências de formação docente no país, o autor destaca que:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

A observação de Saviani revela que a valorização dos conteúdos específicos em detrimento da formação pedagógica não constitui um fenômeno recente. Ao contrário, trata-se de uma característica historicamente presente na constituição da formação docente brasileira, contribuindo para consolidar a compreensão de que ensinar consistiria, sobretudo, na transmissão de conhecimentos produzidos em outros campos científicos.

Essa lógica adquire novos contornos ao longo do século XX, especialmente com a consolidação dos cursos de licenciatura organizados segundo o modelo conhecido como 3+1. Nesse arranjo, os estudantes realizavam inicialmente a formação específica em uma determinada área do conhecimento e, posteriormente, cursavam disciplinas pedagógicas destinadas à obtenção da licenciatura. Embora esse modelo tenha desempenhado papel importante na expansão da formação docente em nível superior, contribuiu para reforçar a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos.

Ao analisar a trajetória das licenciaturas brasileiras, Gatti (2010) demonstra que essa estrutura histórica continua produzindo efeitos

significativos na formação docente contemporânea. Segundo a autora:

Mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar/formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

A permanência desse modelo evidencia que a separação entre formação específica e formação pedagógica não representa apenas uma herança histórica já superada. Trata-se de uma lógica que continua estruturando parte significativa das licenciaturas brasileiras, influenciando currículos, práticas institucionais e formas de reconhecimento acadêmico.

A análise de Gatti torna-se ainda mais relevante ao evidenciar que a fragmentação permanece como uma característica constitutiva da formação docente nacional. Nas palavras da autora:

A formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa. (GATTI, 2010, p. 1358).

Tal fragmentação produz consequências que extrapolam a organização curricular dos cursos. Ela contribui para a constituição de formas específicas de pertencimento profissional, nas quais a identidade dos futuros docentes passa a ser construída prioritariamente a partir dos campos disciplinares de origem.

Nesse sentido, merece destaque outra observação realizada por Gatti (2010), particularmente relevante para os objetivos deste estudo:

Historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. (GATTI, 2010, p. 1358).

A autora chama atenção para um aspecto frequentemente negligenciado nos debates sobre formação docente: a existência de hierarquias historicamente construídas entre diferentes modalidades de formação e exercício profissional. Essas hierarquias contribuíram para associar maior prestígio acadêmico aos conhecimentos especializados e aos campos disciplinares específicos, reforçando a centralidade da especialização como critério de reconhecimento profissional.

Essa questão torna-se particularmente evidente quando observamos experiências de formação pedagógica complementar

implementadas ao longo do século XX, como os Esquemas I e II⁶. Tais iniciativas permitiam que profissionais graduados em diferentes áreas ingressassem no magistério mediante formações pedagógicas relativamente reduzidas. Ainda que justificadas por necessidades conjunturais de expansão dos sistemas educacionais, essas experiências contribuíram para consolidar a percepção de que os saberes pedagógicos poderiam ser adquiridos de forma mais rápida e complementar aos conhecimentos específicos das disciplinas.

Tal situação evidencia uma assimetria significativa. Enquanto um professor não poderia tornar-se médico, engenheiro ou advogado por meio de uma formação complementar acelerada, profissionais dessas áreas poderiam tornar-se professores mediante processos formativos relativamente breves. A docência aparecia, assim, menos como um campo profissional dotado de conhecimentos próprios e mais como uma extensão ou aplicação de conhecimentos produzidos em outros espaços acadêmicos.

É justamente nesse ponto que as contribuições de Libâneo e Nóvoa assumem especial relevância. Ao discutir a natureza da Pedagogia, Libâneo afirma que ela constitui: "um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa." (LIBÂNEO, 2001, p. 159).

Nessa perspectiva, a docência não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos disciplinares. Trata-se de uma atividade profissional que mobiliza conhecimentos específicos relacionados aos processos educativos, às práticas pedagógicas e às condições de formação humana.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões recentes de António Nóvoa (2022), para quem um dos principais desafios da formação docente contemporânea consiste justamente no reconhecimento da existência de um conhecimento profissional próprio da docência. Segundo o autor: "Os professores são definidos como 'aplicadores' de um conhecimento alheio e ignorados como 'produtores' de um conhecimento próprio." (NÓVOA, 2022, p. 4).

A crítica formulada por Nóvoa permite compreender que a valorização exclusiva dos conhecimentos disciplinares tende a obscurecer a especificidade dos saberes produzidos no exercício da profissão docente. Mais do que transmissores de conteúdos elaborados por historiadores, geógrafos, sociólogos ou filósofos, os professores produzem conhecimentos relacionados às práticas de ensino, aos processos de aprendizagem e às múltiplas mediações que caracterizam o trabalho pedagógico.

É nesse contexto que emerge o que este estudo denomina identidade disciplinar docente. Entende-se por identidade disciplinar docente o processo pelo qual professores constroem sua identidade profissional prioritariamente a partir da vinculação a um campo disciplinar específico. Mais do que uma área de atuação, a disciplina passa a constituir uma forma de pertencimento acadêmico, intelectual e simbólico. O professor reconhece-se como historiador, geógrafo, sociólogo ou filósofo e, a partir dessa identificação, constrói expectativas de formação, reconhecimento profissional e inserção acadêmica.

A consolidação dessas identidades encontra-se associada a estruturas históricas de prestígio acadêmico que atribuíram maior legitimidade à produção do conhecimento do que à sua mediação

pedagógica. Nesse contexto, o bacharel passou a ser frequentemente identificado como produtor do conhecimento científico, enquanto o licenciado foi associado à sua transmissão. Tal hierarquia simbólica contribuiu para a valorização da especialização disciplinar, da pesquisa acadêmica e da verticalização dos percursos formativos, influenciando a forma como muitos professores percebem sua trajetória profissional e sua inserção nos espaços universitários.

Compreender a constituição histórica dessas identidades torna-se fundamental para analisar os desafios colocados pelas propostas contemporâneas de formação por áreas do conhecimento. Afinal, as tensões observadas diante das demandas interdisciplinares não decorrem apenas de mudanças curriculares recentes, mas também de identidades profissionais construídas ao longo de décadas sob a influência de uma cultura acadêmica fortemente disciplinar.

4. HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DISCIPLINARES DOCENTES

As discussões acerca da formação por áreas nas Ciências Humanas exigem atenção às trajetórias históricas das disciplinas que compõem esse campo do conhecimento. No caso da História e da Geografia, observa-se que ambas construíram, ao longo das últimas décadas, importantes campos de investigação sobre ensino, currículo, teorias, metodologias, formação docente e aprendizagem. Esse movimento contribuiu para o reconhecimento da especificidade dos saberes escolares e dos conhecimentos produzidos no exercício da docência. Entretanto, a consolidação desses campos não eliminou a força das identidades disciplinares historicamente construídas nas universidades, nem as hierarquias

acadêmicas que tendem a valorizar a especialização disciplinar em detrimento de perspectivas mais integradoras.

4.1. O Ensino de História e a Afirmação da Especificidade do Conhecimento Escolar

No campo da História, as transformações ocorridas a partir das décadas finais do século XX contribuíram para ampliar significativamente os estudos sobre ensino, currículo e formação de professores. Em diálogo com as lutas pela redemocratização do país e com as críticas à precarização da profissão docente, o ensino de História passou a constituir um campo legítimo de investigação acadêmica, produzindo reflexões sobre cultura escolar, currículo, livros didáticos, práticas pedagógicas e aprendizagem histórica. Nesse contexto, autores como Jörn Rüsen contribuíram para ampliar a compreensão do ensino de História para além da simples transmissão de conteúdos, destacando sua relação com a formação da consciência histórica e com a capacidade dos sujeitos de atribuir sentido às experiências temporais. Para Rüsen (2001), a aprendizagem histórica está vinculada à orientação dos indivíduos no tempo, articulando passado, presente e futuro na construção de interpretações sobre a realidade social. Tal perspectiva reforça a especificidade epistemológica do conhecimento histórico e contribui para compreender por que a identidade profissional dos professores de História tende a constituir-se em estreita relação com formas próprias de produção, interpretação e ensino do saber histórico.

Entre as contribuições mais importantes desse movimento destaca-se o reconhecimento de que a escola não constitui um espaço meramente reprodutor do conhecimento historiográfico produzido

na universidade. Ao refletirem sobre as transformações ocorridas no campo do ensino de História, Silva e Fonseca (2010) afirmam:

Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14).

A afirmação é particularmente relevante para os objetivos deste estudo porque rompe com a compreensão segundo a qual a docência consistiria apenas na transmissão de conhecimentos produzidos por historiadores. Ao reconhecer a existência de uma produção escolar, os autores atribuem legitimidade aos saberes construídos no contexto das práticas educativas, reforçando a especificidade do trabalho docente e das mediações realizadas pelos professores no cotidiano da escola.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões apresentadas anteriormente por Nóvoa (2022), ao criticar a tendência de compreender os professores apenas como aplicadores de conhecimentos produzidos em outros espaços acadêmicos. No caso do ensino de História, o reconhecimento da escola como espaço de produção de conhecimentos contribui para fortalecer a compreensão da docência como atividade intelectual complexa, dotada de saberes e práticas próprias.

Ao mesmo tempo, a consolidação desse campo de investigação não eliminou as marcas da organização disciplinar da formação docente.

Os cursos de História continuaram estruturados predominantemente em torno dos referenciais da disciplina acadêmica, contribuindo para a constituição de identidades profissionais fortemente vinculadas ao pertencimento ao campo historiográfico. Assim, embora o ensino de História tenha afirmado a especificidade dos saberes escolares, a identidade profissional de muitos docentes continua sendo construída prioritariamente a partir da identificação com a disciplina histórica.

4.2. Geografia, Formação Docente e Educação Geográfica

Movimento semelhante pode ser observado no campo da Geografia. Nas últimas décadas, diferentes autores passaram a problematizar a relação entre Geografia acadêmica, Geografia escolar e formação docente, contribuindo para a consolidação da educação geográfica como importante campo de pesquisa e intervenção pedagógica.

Entre esses autores, Helena Copetti Callai ocupa posição de destaque ao defender que a finalidade da educação geográfica ultrapassa a simples transmissão de informações sobre o espaço. Segundo a autora:

A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. (CALLAI, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, ensinar Geografia não significa apenas apresentar conteúdos sobre territórios, paisagens ou regiões. Trata-

se de contribuir para que os estudantes desenvolvam formas específicas de compreender a espacialidade dos fenômenos sociais, construindo instrumentos intelectuais capazes de auxiliá-los na interpretação crítica da realidade.

A defesa da especificidade da Geografia escolar aparece ainda mais claramente quando Callai discute as relações entre a disciplina acadêmica e sua presença no currículo da Educação Básica. Conforme sintetiza a autora: “A geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda que não possa dela se distanciar.” (CALLAI, 2010, p. 18).

Tal formulação possui grande relevância para a discussão aqui desenvolvida. Assim como no caso da História, ela permite reconhecer que o ensino de Geografia não corresponde a uma simples adaptação didática dos conhecimentos produzidos pela ciência geográfica. A Geografia escolar constitui um campo específico de produção e circulação de saberes, marcado por objetivos formativos, contextos institucionais e práticas pedagógicas próprios.

Contudo, as tensões entre formação disciplinar e formação docente permanecem presentes. Em texto já clássico sobre a formação do professor de Geografia, Callai (1995) identificava que muitos cursos superiores permaneciam mais comprometidos com a formação do pesquisador do que com a preparação para o exercício da docência. Nas palavras da autora:

A estrutura curricular, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula é mais ligada à formação do pesquisador, do técnico, do que do professor. (CALLAI, 1995, p. 39).

A observação realizada há quase três décadas dialoga diretamente com os argumentos desenvolvidos por Gatti (2010) sobre a persistência da fragmentação nas licenciaturas brasileiras. Em ambos os casos, evidencia-se a permanência de uma lógica formativa que atribui centralidade à especialização disciplinar, frequentemente relegando a formação pedagógica a uma posição secundária.

O reconhecimento dessa tensão é particularmente importante para compreender os desafios enfrentados pelas propostas contemporâneas de formação por áreas. Afinal, não se trata apenas de reorganizar currículos ou promover articulações entre disciplinas. Trata-se de dialogar com identidades profissionais historicamente constituídas em torno de campos disciplinares específicos e reforçadas por estruturas acadêmicas que continuam valorizando a especialização como principal forma de reconhecimento intelectual.

Nesse sentido, História e Geografia apresentam uma situação aparentemente paradoxal. Ambas desenvolveram campos robustos de pesquisa sobre ensino, formação docente e aprendizagem, reconhecendo a especificidade dos saberes escolares e da profissão docente. Entretanto, continuam fortemente vinculadas a tradições acadêmicas disciplinares que influenciam a construção das identidades profissionais dos professores. Essa tensão ajuda a

compreender parte das dificuldades encontradas pelas propostas de formação por áreas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tema que será aprofundado na seção seguinte.

5. FORMAÇÃO POR ÁREAS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

As críticas à fragmentação do conhecimento e às limitações dos modelos estritamente disciplinares não são recentes. Ao longo das últimas décadas, diferentes experiências educacionais passaram a questionar a capacidade das disciplinas isoladas de responder à complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos. Nesse contexto, ganharam força propostas voltadas à interdisciplinaridade, à integração curricular e à formação por áreas do conhecimento.

Entretanto, a formação por áreas não constitui um conceito unívoco. Diferentes experiências atribuem sentidos distintos à articulação entre saberes, fundamentando-a em pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos nem sempre convergentes.

Embora frequentemente mobilizados como sinônimos, interdisciplinaridade, formação por áreas e perspectiva da totalidade remetem a tradições teóricas distintas e nem sempre convergentes. Enquanto a interdisciplinaridade emerge, em grande medida, como crítica à fragmentação disciplinar e proposta de diálogo entre campos do conhecimento, a formação por áreas constitui uma estratégia de organização curricular e formativa.

Já a perspectiva da totalidade, fortemente presente na tradição da Educação do Campo, fundamenta-se na compreensão de que a realidade social deve ser apreendida em suas múltiplas determinações e relações. Embora possam convergir em

determinadas experiências educativas, esses conceitos não são equivalentes e assumem sentidos distintos conforme os contextos institucionais e as concepções pedagógicas que os sustentam.

Em alguns casos, a interdisciplinaridade aparece associada à integração curricular e ao desenvolvimento de competências; em outros, está relacionada à compreensão da realidade social como totalidade e à necessidade de superar a fragmentação dos saberes produzida pela especialização disciplinar.

No contexto brasileiro, uma das experiências mais significativas e consolidadas de formação por áreas pode ser observada nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs). Estruturadas a partir da organização por áreas do conhecimento, essas licenciaturas buscaram construir propostas formativas capazes de articular diferentes campos disciplinares em diálogo com as realidades vividas pelas populações do campo. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não se apresenta apenas como estratégia metodológica, mas como consequência de uma determinada compreensão da realidade social, marcada pelas categorias de território, trabalho, cultura e totalidade.

Antes das recentes reformas curriculares, a experiência mais consolidada de organização por áreas no país gestou-se no âmbito da Educação do Campo, sendo possível reconhecer que tais iniciativas contribuíram para ampliar o debate acerca dos limites da formação disciplinar tradicional e das possibilidades de organização curricular por áreas do conhecimento. As Licenciaturas em Educação do Campo podem ser compreendidas como uma importante *pista analítica* para compreender experiências posteriores de formação organizadas por áreas do conhecimento.

Nos anos recentes, esse debate adquiriu novos contornos a partir das transformações curriculares promovidas na Educação Básica brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou a organização do Ensino Médio em áreas do conhecimento, entre elas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reforçando a necessidade de articulação entre diferentes componentes curriculares e ampliando as demandas por práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar.

A constituição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas representa uma inflexão importante em relação às formas tradicionais de organização curricular. Sem eliminar as disciplinas escolares, a proposta busca promover aproximações entre História, Geografia, Sociologia e Filosofia, estimulando abordagens voltadas à compreensão de problemas complexos que ultrapassam os limites de campos específicos do conhecimento.

Paralelamente, algumas instituições de ensino superior passaram a desenvolver experiências de formação inicial que dialogam com essa perspectiva, buscando responder às novas demandas curriculares e aos desafios da atuação docente nas áreas do conhecimento.

Os projetos pedagógicos das licenciaturas em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) constituem exemplos relevantes nesse sentido. Embora possuam características próprias, ambas as experiências reconhecem a necessidade de formação docente capaz de dialogar com diferentes campos das Ciências Humanas e responder às transformações curriculares em curso na Educação Básica.

Tais iniciativas evidenciam que o debate sobre formação por áreas não se restringe à organização dos currículos escolares, alcançando também a formação inicial de professores. Contudo, essas experiências permanecem relativamente pontuais quando comparadas à predominância de modelos formativos organizados disciplinarmente. Como consequência, a maior parte dos docentes que atua nas escolas brasileiras continua sendo formada em cursos específicos de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia.

Essa situação produz uma tensão significativa. De um lado, políticas curriculares, experiências formativas e demandas escolares apontam para formas mais integradas de organização do conhecimento. De outro, as estruturas acadêmicas responsáveis pela formação docente permanecem fortemente vinculadas à lógica disciplinar. É nesse contexto que se tornam particularmente relevantes as discussões acerca das identidades profissionais docentes e dos desafios enfrentados pelos professores diante das exigências contemporâneas de atuação por áreas do conhecimento.

As experiências de formação por áreas não representam a negação das disciplinas acadêmicas nem a substituição dos conhecimentos especializados. Constituem, antes, tentativas de responder a desafios produzidos pela crescente complexidade dos problemas sociais contemporâneos e pelas demandas educacionais que exigem maior articulação entre diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, podem ser compreendidas como respostas institucionais às tensões historicamente produzidas pela disciplinarização do saber e pela constituição de identidades profissionais fortemente vinculadas aos campos disciplinares.

A permanência dessas tensões torna-se particularmente visível quando observada a partir das experiências de formação continuada de professores da Educação Básica, tema que será discutido na seção seguinte.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO POR ÁREAS

As transformações recentes na Educação Básica brasileira têm ampliado as demandas por práticas pedagógicas capazes de articular diferentes campos do conhecimento. A organização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC, os arranjos curriculares associados ao Novo Ensino Médio e a crescente complexidade dos problemas sociais contemporâneos têm exigido dos professores formas de atuação que ultrapassam os limites tradicionais das disciplinas escolares. Entretanto, embora a escola contemporânea passe a demandar práticas cada vez mais integradas e articuladas entre diferentes áreas do conhecimento, a formação continuada dos professores permanece fortemente estruturada em bases disciplinares.

Essa constatação não representa uma crítica às experiências de formação continuada existentes, mas evidencia uma característica histórica da própria organização da universidade brasileira e dos sistemas de pós-graduação. Programas como o ProfHistória e o ProfGeo assumem especial relevância. Organizados em redes nacionais e voltados exclusivamente para professores em exercício na Educação Básica, esses programas constituem experiências exitosas de democratização do acesso à pós-graduação stricto sensu, valorização docente e qualificação profissional. Além de alcançarem diferentes regiões do país, possuem forte compromisso

com a melhoria do ensino, com a produção de materiais educacionais e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas capazes de produzir impactos concretos nas práticas escolares.

A relevância dessas experiências torna-se mais evidente quando analisada à luz dos desafios historicamente enfrentados pela formação docente no Brasil. Conforme destacam Gatti, Barretto e André (2019), a formação de professores constitui uma questão estratégica para a qualidade da educação e deve ser compreendida como um problema social de grande relevância, uma vez que os educadores ocupam posição central nos processos de escolarização e na garantia do direito à educação.

Destacam-se experiências como o ProfHistória e o ProfGeo, programas vinculados à política nacional de formação continuada de professores da Educação Básica desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

O ProfHistória, criado em 2012 e coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), constitui uma rede nacional voltada à formação continuada de professores de História em exercício na Educação Básica. O programa busca articular aprofundamento teórico, pesquisa aplicada e reflexão sobre a prática docente, tendo como princípio a valorização do ensino de História e a qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas.

De forma semelhante, o ProfGeo, criado em 2019 e coordenado nacionalmente pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

constitui uma rede nacional voltada à formação continuada de professores de Geografia da Educação Básica. Organizado em associação entre diferentes instituições de ensino superior distribuídas pelo território nacional, o programa procura fortalecer a formação docente, estimular pesquisas comprometidas com os desafios do ensino de Geografia e promover a produção de materiais e intervenções pedagógicas voltadas à realidade escolar.

Ambos os programas apresentam características que os distinguem de parte significativa da pós-graduação acadêmica tradicional. Seu público é constituído prioritariamente por professores em exercício; os processos seletivos valorizam a trajetória profissional docente; os trabalhos finais mantêm compromisso com a realidade escolar e com a produção de conhecimentos capazes de incidir sobre as práticas de ensino; e a organização em rede nacional amplia o acesso à formação *stricto sensu* em diferentes regiões do país, contribuindo para a interiorização da pós-graduação e para o fortalecimento da Educação Básica.

Além disso, os programas integram uma política pública orientada pelas metas nacionais de valorização docente e ampliação da qualificação profissional dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, representam uma das mais importantes experiências contemporâneas de formação continuada *stricto sensu* para docentes em exercício no Brasil.

Como observam Gatti, Barreto e André (2019, p. 11), "o papel de educadores é central na educação escolar". As autoras ressaltam ainda que a discussão sobre formação docente não pode ser compreendida como um tema restrito aos especialistas da área educacional, pois "não se trata de abordar um tema, mas sim de

estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais." (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2019, p. 11).

Sob essa perspectiva, iniciativas como o ProfHistória e o ProfGeo representam importantes políticas públicas de valorização profissional e fortalecimento da Educação Básica.

Paradoxalmente, entretanto, os programas mais bem-sucedidos de formação continuada de professores da Educação Básica continuam organizados disciplinarmente. Essa característica não decorre de uma limitação específica dessas experiências, mas da própria trajetória histórica da formação docente e da constituição das identidades profissionais vinculadas aos campos disciplinares. Professores de História tendem a buscar programas relacionados à História; professores de Geografia tendem a buscar programas vinculados à Geografia. O aprofundamento disciplinar permanece sendo compreendido por muitos docentes como um caminho legítimo de valorização profissional e reconhecimento acadêmico.

Nesse aspecto, as contribuições de Maurice Tardif mostram-se particularmente relevantes. Ao valorizar os saberes construídos no exercício cotidiano da profissão docente, o autor questiona perspectivas que reduzem o professor à condição de mero transmissor de conhecimentos produzidos em outros espaços institucionais. Para Tardif, os saberes da experiência constituem parte fundamental da profissionalidade docente e devem ser reconhecidos como conhecimentos legítimos na formação de professores.

As experiências dos programas de pós-graduação profissional em ensino evidenciam uma tensão recorrente. Embora sejam

estruturados a partir do reconhecimento dos saberes produzidos na prática docente, muitos professores ingressam nesses cursos buscando prioritariamente o aprofundamento disciplinar. Em parte, isso ocorre porque os conhecimentos construídos no cotidiano escolar tendem a ser naturalizados pelos próprios docentes, tornando-se invisíveis enquanto objeto legítimo de investigação. Paradoxalmente, aquilo que constitui uma das maiores riquezas da profissão docente, a experiência acumulada na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, frequentemente é percebido pelos próprios professores como menos relevante do que os conhecimentos produzidos nos campos disciplinares acadêmicos.

Tal situação pode ser interpretada como uma expressão contemporânea da identidade disciplinar docente discutida nas seções anteriores. Muitos professores ingressam em programas de pós-graduação buscando tornar-se “mais historiadores” ou “mais geógrafos”, reproduzindo trajetórias formativas historicamente marcadas pela valorização da especialização disciplinar. Entretanto, os mestrados profissionais em ensino operam segundo outra lógica: procuram transformar a experiência docente em objeto de reflexão, pesquisa e produção de conhecimento, reconhecendo a escola como espaço legítimo de construção de saberes.

Nesse sentido, os programas profissionais em rede nacional ocupam uma posição singular no cenário da pós-graduação brasileira. Ao mesmo tempo em que preservam o vínculo disciplinar que estrutura a identidade profissional de grande parte dos docentes, procuram ampliar o reconhecimento dos saberes produzidos no exercício da profissão e fortalecer a pesquisa comprometida com os desafios concretos da Educação Básica. Trata-se de um movimento que não elimina as tensões entre disciplinaridade e

interdisciplinaridade, mas cria condições para que elas sejam problematizadas a partir da realidade escolar.

Em algumas instituições, a coexistência de diferentes programas profissionais em rede nacional cria condições particularmente favoráveis para o aprofundamento desse debate. É o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que participa simultaneamente das redes do ProfHistória e do ProfGeo. Embora organizados disciplinarmente, esses programas compartilham desafios relacionados à formação de professores da Educação Básica, à valorização dos saberes docentes e à produção de conhecimentos comprometidos com a realidade escolar.

Longe de ser apenas uma coincidência administrativa, essa confluência institucional transforma espaços como a UFSM em laboratórios analíticos privilegiados. Neles, torna-se possível testar e validar a hipótese central deste estudo, demonstrando que o diálogo interdisciplinar e a articulação por áreas não dependem do esvaziamento das identidades de origem, mas encontram sua potência justamente na densidade e no amadurecimento de cada campo específico.

Essa articulação situada revela que o desafio contemporâneo não consiste em substituir a formação disciplinar por modelos indiferenciados de formação por áreas. Trata-se, antes, de construir percursos formativos capazes de preservar a profundidade teórica das disciplinas e, simultaneamente, desenvolver competências de diálogo, articulação e integração entre diferentes campos do conhecimento. A realidade da Educação Básica demanda professores capazes de transitar entre saberes, articular escalas de análise e construir interpretações complexas da realidade social.

Diante disso, o cenário desenhado pelas redes profissionais indica que a superação do isolamento não exige o abandono da especialização, mas a construção de pontes que permitam aos professores habitar criticamente as fronteiras entre a identidade disciplinar e a integração de saberes, pavimentando o caminho para as sínteses que serão apresentadas a seguir.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitiram evidenciar que os debates contemporâneos sobre formação por áreas nas Ciências Humanas ultrapassam questões estritamente curriculares ou metodológicas. Embora frequentemente associados às transformações recentes da Educação Básica, especialmente à organização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC e às mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio, tais debates remetem a questões mais profundas relacionadas à própria forma como o conhecimento científico e a formação docente foram historicamente organizados no Brasil.

A análise realizada demonstrou que a disciplinarização do conhecimento não produziu apenas formas específicas de organização dos saberes, mas também instituições, trajetórias acadêmicas e identidades profissionais fortemente vinculadas aos campos disciplinares. No âmbito da formação docente, esse processo foi reforçado pela constituição histórica das licenciaturas, pela separação entre formação específica e formação pedagógica e pela valorização acadêmica da especialização disciplinar. Como consequência, consolidaram-se identidades profissionais construídas a partir do pertencimento a campos específicos do

conhecimento, contribuindo para a constituição do que este estudo denominou identidade disciplinar docente.

Ao mesmo tempo, a realidade contemporânea da Educação Básica tem ampliado as demandas por articulação entre saberes, por atuação em áreas do conhecimento e por abordagens capazes de enfrentar problemas sociais cada vez mais complexos. Nesse cenário, experiências como as Licenciaturas em Educação do Campo e as Licenciaturas em Ciências Humanas evidenciam possibilidades de formação organizadas a partir de áreas do conhecimento. Por sua vez, programas de formação continuada em rede nacional, como o ProfHistória e o ProfGeo, embora estruturados disciplinarmente, podem constituir espaços férteis para futuras aproximações e diálogos interdisciplinares, especialmente em contextos institucionais nos quais as diferentes redes coexistem e compartilham desafios comuns relacionados à formação de professores da Educação Básica.

Os resultados desta reflexão não sugerem o abandono das disciplinas nem a substituição da especialização pela interdisciplinaridade. Ao contrário, reconhecem que a especialização constitui condição fundamental para a produção e o aprofundamento do conhecimento científico. Da mesma forma, a articulação entre saberes não implica a diluição das especificidades disciplinares, mas a construção de diálogos capazes de enfrentar questões que ultrapassam os limites de qualquer campo isolado de conhecimento.

Nesse sentido, talvez o principal desafio da formação docente contemporânea não resida na escolha entre especialização e articulação, mas na construção de percursos formativos capazes de

combinar ambas. A escola demanda professores capazes de transitar entre saberes, enquanto a universidade continua recompensando trajetórias de especialização crescente. Compreender essa tensão, suas raízes históricas e seus efeitos sobre a formação docente constitui um passo importante para pensar novas possibilidades de formação nas Ciências Humanas.

Por fim, este estudo sugere que o debate sobre formação por áreas não deve ser compreendido como uma disputa entre modelos excludentes de organização do conhecimento. Mais produtivo parece ser o reconhecimento de que especialização e articulação constituem dimensões complementares da formação docente. O desafio consiste em construir arranjos institucionais, curriculares e formativos capazes de preservar a profundidade analítica proporcionada pelas disciplinas sem perder de vista a necessidade de diálogo entre saberes imposta pela complexidade da realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular dos cursos de formação de professores das disciplinas especializadas do ensino de 2º grau (Esquema I e Esquema II).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: refletindo princípios e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CAPES. Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). Brasília, DF: CAPES, Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 30 maio 2026.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas. Santo André: UFABC, 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 323-327, 2006.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? Educar em Revista, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 2, e126201, 2022.

REDE NACIONAL PROFGEO. Documento de Área e Regulamento Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia. Santa Maria, UFSM, 2023.

REDE NACIONAL PROFHISTÓRIA. Documento de Área e Regulamento Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas. São Borja: UNIPAMPA, 2014.

¹ Doutora e Mestra em História; Doutora e Mestra em Geografia. Professora Associada da UFSM, docente do Profgeo atualmente cedida ao Ministério da Igualdade Racial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

² Mestranda em Ensino de Geografia - Profgeo/UFSM, professora da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5828177565685621>

³ Doutorando em Ensino de História pela UFSM, Mestre em Ensino de Geografia/UFSM, professor da Educação Básica. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0385833614081466>

⁴ Doutorando em Ensino de História pela UFSM, Mestre em Ensino de História/UFSM, professor de Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9660914570904769>

⁵ Mestrando em Ensino de Geografia - Profgeo/UFSM, professor da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4515833665189521>

⁶ Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular dos cursos de formação de professores das

disciplinas especializadas do ensino de 2º grau (Esquema I e Esquema II).