



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

MAYARA CRISTINNY SILVA DE ALBUQUERQUE

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

JOÃO PESSOA-PB
2026

MAYARA CRISTINNY SILVA DE ALBUQUERQUE

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Educação do Campo pela Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira

JOÃO PESSOA-PB
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345c Albuquerque, Mayara Cristinny Silva de.

A constituição da identidade docente na educação do campo / Mayara Cristinny Silva de Albuquerque. - João Pessoa, 2026.

42 f. : il.

Orientação: Alexandre Macedo Pereira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Identidade profissional - docente. 3. Formação docente. I. Pereira, Alexandre Macedo. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

MAYARA CRISTINNY SILVA DE ALBUQUERQUE

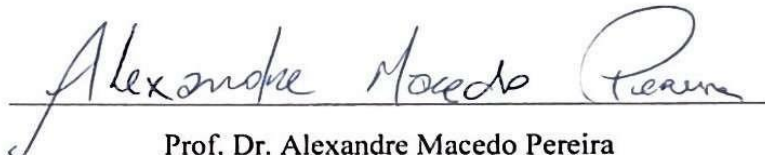
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia – Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira

Aprovado em: 09 / 04 / 2026

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira
Orientador - DHP/ CE/ UFPB



Profa. Dra. Maria Da Luz Olegário
Examinador - DHP/ CE/ UFPB



Profa. Dra. Severina Andréa Dantas de Farias
Examinador - DEC/ CE/ UFPB

João Pessoa, 09 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Margarete da Silva, e ao meu pai, Moises Gomes de Albuquerque, por não medirem esforços para que eu permanecesse na universidade e concluísse o curso.

Ao meu companheiro, Leandro Costa Silvestre, por todo o apoio, carinho, paciência e pela valiosa colaboração na revisão da escrita ao longo da minha jornada acadêmica.

Aos professores e professoras do Departamento de Educação do Campo, cujos ensinamentos tornaram possível a concretização deste percurso formativo. Em especial, a Fabiola Barrocas Tavares, Luiz Gonzaga Gonçalves e Severina Andrea Dantas de Farias, que me inspiraram por meio de sua didática, escuta ativa, paciência e sensibilidade, despertando ainda mais minha curiosidade e meu compromisso com a Pedagogia.

Às professoras supervisoras de estágio que fizeram parte da minha formação, em especial Kalina Lígia de Moura, que me inspirou, por meio de gestos genuínos de cuidado, escuta e acolhimento, na atuação com jovens e adultos; Ducylene Teixeira Costa, cuja orientação contribuiu de forma decisiva para que eu superasse desafios que sequer imaginava possuir, proporcionando um período de intenso crescimento profissional e humano e reafirmando que o fazer docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos; e Simone Castro Pontes, que transformou seis meses de convivência com a turma do Infantil V em experiências profundamente significativas, marcadas pelo afeto, pela aprendizagem e pela construção de memórias que levarei comigo ao longo da minha trajetória.

Aos jovens, adultos e às crianças que me apresentaram uma nova forma de enxergar a mim mesma e o mundo. Em cada sorriso, abraço e cartinha, encontrei gestos de carinho que jamais imaginei que a docência poderia me proporcionar durante meus estágios. De modo especial, ao meu querido Gabriel, que despertou em mim um profundo sentimento de amor e dedicação ao ensinar, incentivando-me a ajudá-lo a superar desafios e fortalecendo em mim a confiança e a esperança de que a educação é verdadeiramente transformadora quando aprendemos a ouvir, compreender, acolher e nos adaptar às adversidades para seguir em frente com esperança e determinação.

Aos meus amigos de curso, em especial Andréia Virgulino de Souza, Henrique Pereira dos Anjos Castilho, Heron Ramon Pontes do Nascimento, Margareth Thatcher do Nascimento Marinho e Vitória Mikaelly Ferreira de Pontes, pelo apoio, carinho e partilhas ao longo da formação, amizades que levarei para além da universidade.

Aos meus amigos próximos, Ana Carolina, Isabelle Monteiro, Layane Silvestre, Nigério Sousa, Mariana Andreoli, Patrícia Alves e Teglatpilazar Guimarães, que estiveram presentes em grande parte da minha trajetória acadêmica, acolhendo minhas inquietações e oferecendo apoio nos momentos de desafio.

À Clara Costa e a Jesiane Barbosa, que, mesmo de forma indireta, contribuíram para minha formação por meio de gestos, conselhos e pequenas atitudes que fizeram grande diferença em minha trajetória acadêmica e pessoal.

À Waneska Freitas, pela atenção e pelas orientações nos momentos de aflição, que contribuíram significativamente para o meu processo de ensino e aprendizagem.

Ao meu querido orientador Alexandre Macedo Pereira, pela paciência, atenção e contribuições fundamentais no direcionamento da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para esta pesquisa, para a minha formação acadêmica e para que eu chegasse até aqui, bem como aos que acreditaram e torceram por mim ao longo desta jornada.

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista
esperançoso.

Ariano Suassuna

RESUMO

A constituição da identidade profissional docente tem sido objeto de debate no campo educacional, especialmente quando relacionada às especificidades da Educação do Campo. Nesse contexto, compreender como se constitui a identidade profissional dos professores que atuam nas escolas do campo torna-se fundamental para refletir sobre os desafios, as condições de trabalho e as políticas públicas que permeiam o exercício da docência nesses territórios. O presente trabalho tem como objetivo analisar a constituição da identidade profissional dos docentes que atuam na Educação do Campo, buscando investigar os fatores que influenciam esse processo, refletir sobre os elementos que fragilizam essa identidade e mapear políticas públicas que contribuem para seu fortalecimento. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica com base em autores que discutem a formação e a identidade docente, bem como as especificidades da Educação do Campo. Os resultados apontam que a identidade profissional docente na Educação do Campo é constituída a partir de múltiplos fatores, entre eles a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, as políticas públicas educacionais e as relações estabelecidas entre escola, comunidade e território. Conclui-se que o fortalecimento da identidade profissional dos docentes que atuam na Educação do Campo depende da valorização da profissão, da ampliação das políticas públicas educacionais e da promoção de espaços de formação e reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando que os professores se reconheçam como sujeitos ativos na construção de sua trajetória profissional.

Palavras-chave: Educação do Campo; Identidade profissional docente; Formação docente.

ABSTRACT

The construction of teachers' professional identity has been a subject of debate in the education field, especially when related to the specificities of Rural Education. In this context, understanding how the professional identity of teachers working in rural schools is constructed becomes essential for reflecting on the challenges, working conditions, and public policies that permeate teaching practice in these territories. This study aims to analyze the construction of the professional identity of teachers working in Rural Education, seeking to investigate the factors that influence this process, reflect on the elements that weaken this identity, and to map public policies that contribute to its strengthening. The research is characterized as qualitative, with an exploratory and descriptive approach, and is based on bibliographic research grounded in authors who discuss teacher education and professional identity, as well as the specificities of Rural Education. The results indicate that teachers' professional identity in Rural Education is shaped by multiple factors, including initial and continuing education, working conditions, educational public policies, and the relationships established among school, community, and territory. It is concluded that strengthening the professional identity of teachers working in Rural Education depends on the valorization of the profession, the expansion of educational public policies, and the promotion of spaces for training and reflection on pedagogical practice, enabling teachers to recognize themselves as active agents in the construction of their professional trajectories.

Keywords: Rural Education; Teacher Professional Identity; Teacher Education.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Matrículas na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto nas Escolas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SNE – Sistema Nacional de Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	13
1.2 Justificativa	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 A Construção Histórica e Social da Identidade Profissional Docente no Brasil	14
2.2 Identidade Profissional dos Docentes que atuam no Campo	18
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
4.1 Políticas Públicas e Programas do Governo Federal: a Identidade dos Docentes que Atuam em Escolas do Campo	27
4.2 A Importância do Estágio Supervisionado na Construção da Identidade Docente	29
4.3 Políticas Nacionais Específicas para a Educação do Campo	30
4.4 Programas de Apoio à Gestão e à Infraestrutura das Escolas do Campo	31
4.5 A Constituição da Identidade Docente na Educação do Campo: Desafios e Contradições Contemporâneas	33
4.6 A Identidade Docente na Educação do Campo: Entre Políticas Públicas, Formação e Realidade Escolar	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6 REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A docência constitui-se como uma profissão marcada por múltiplas dimensões que envolvem formação, experiências, relações sociais e condições de trabalho. Nesse contexto, a identidade profissional docente não é algo fixo ou previamente determinado, mas um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa e da prática pedagógica, sendo influenciado pelas vivências, pelos saberes adquiridos ao longo dos anos e pelas interações estabelecidas no espaço escolar. Como mencionado por Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 32).

Nesse sentido, a constituição da identidade docente e o sentimento de pertencimento à profissão são continuamente construídos e fortalecidos, de modo que o professor se reconheça como sujeito ativo no processo educativo. No âmbito da Educação do Campo, essa construção assume características ainda mais específicas, uma vez que os docentes que atuam nesses territórios lidam com realidades marcadas por desigualdades históricas, desafios estruturais e pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes, culturas e modos de vida das comunidades camponesas. Assim, compreender como se constitui a identidade profissional desses docentes torna-se fundamental para refletir sobre os processos formativos e as condições que permeiam o exercício da docência no contexto rural.

A identidade profissional também é influenciada pela escola, como destacado por Nóvoa (2013), ela é um espaço de lutas e conflitos no qual se constrói a identidade do docente, sendo também o lugar onde se desenvolvem as maneiras de ser e de estar na profissão. Para o autor, esse processo envolve o desenvolvimento de três dimensões fundamentais, denominadas de “três A”: adesão, ação e autoconsciência. A adesão refere-se ao desejo de ser professor e ao compromisso com a profissão; a ação diz respeito à postura pedagógica e à atuação no cotidiano escolar; e a autoconsciência relaciona-se à capacidade de refletir sobre a própria prática, analisando criticamente as experiências vivenciadas no exercício da docência.

Essa perspectiva revela a necessidade de refletir sobre o ser professor, o porquê de escolher a docência como profissão e como essa escolha implica na construção da identidade docente. Reforçando esse pensamento, Nóvoa (2013) ainda destaca que é por meio da reflexão sobre a prática, do planejamento coletivo e da socialização das experiências pedagógicas que os docentes podem reavaliar, redefinir e ressignificar suas ações, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

1.1 Objetivos

Para buscar responder nosso problema de pesquisa, elencamos os seguintes objetivos geral e específicos.

Objetivo Geral: analisar a constituição da identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo.

Objetivos Específicos:

- Investigar os fatores que influenciam na constituição da identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo;
- Refletir acerca dos fatores que descredibilizam a identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo;
- Mapear as políticas que fortalecem a constituição da identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo.

Com esses objetivos, pretende-se investigar os fatores que podem influenciar a constituição da identidade profissional docente no contexto da educação campo, refletindo acerca dos elementos que podem fragilizar ou descredibilizar a identidade docente e mapear políticas públicas que contribuem para o fortalecimento dessa identidade nas escolas do campo.

1.2 Justificativa

Considerando que a constituição da identidade docente varia ao longo dos anos por motivos culturais, religiosos, econômicos e sociológicos e que a temporalidade é um fator intrínseco a esses quesitos, há necessidade de discussões acerca da valorização da docência e da formação de professores que atuam em contextos rurais, considerando as especificidades da Educação do Campo e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesses territórios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Construção Histórica e Social da Identidade Profissional Docente no Brasil

A identidade docente no Brasil constitui-se como um processo histórico, político e social complexo, que reflete as transformações da própria educação e das relações de trabalho ao longo do tempo. Segundo Enguita (1991) e Nóvoa (1995), a consolidação dessa identidade remonta ao século XIX, quando o magistério começou a adquirir contornos de profissão formal. Nesse período, a figura do professor foi associada a ideais de apostolado e sacerdócio, o que reforçou a noção de docência como vocação e não como trabalho especializado. Essa concepção, conforme Brito (2009), foi conveniente ao projeto de construção de um sistema público de ensino baseado em princípios liberais e laicos, mas também fortemente marcado pela lógica capitalista, que passou a regular o modo de ser e agir dos docentes.

É importante considerar que nem todo professor quis ser professor, visto que a realidade de vida, o contexto social, econômico e cultura podem ter influenciado a sua escolha por tal ofício. Para as mulheres, por exemplo, muitas viram na docência a oportunidade de construírem a independência financeira, para outros, a inserção no mundo do trabalho docente foi contingência. É preciso ainda registrar que alguns desses profissionais se inseriram no campo de trabalho da educação por admiração a seus ex-professores ou até mesmo por decepção com alguns deste. As causas da “escolha” do ofício de professor são muitas.

Historicamente, no Brasil, os profissionais da educação, em particular os professores, são submetidos a um desprestígio social e econômico. Os professores e professoras ainda vivem condições de desvalorização salarial e condições precárias de trabalho, o que dificulta o processo de encontro de si mesmo e a construção da identidade profissional. Conforme aponta a literatura (Gatti, 2014; Hypolito, 2015; Jacomini; Penna, 2016; Maciel; Previtali, 2011; Oliveira, 2018; Saviani, 2009), a carreira docente revela grandes problemas como baixos salários, condições de trabalho precárias, jornadas duplas e até triplas, violência e indisciplina nas escolas, fatores que contribuem para a baixa procura pela profissão e para a diminuição de seu prestígio social.

Nesse sentido, segundo Santos e Silva (2016, p. 9), “os docentes sofrem os prejuízos desse conflito na proletarização da profissão que desvaloriza o seu *status* social, suas condições de trabalho e seu salário”. Nesse contexto, o magistério se consolidou como um espaço predominantemente feminino. A docência foi socialmente vinculada à imagem da “mãe

educadora”, reforçando atributos como o cuidado, a afetividade e a moralidade. Hypólito (1997) destaca que o ideário de vocação antecede a feminização do magistério, mas ganha corpo nesse processo ao se combinar com valores de maternidade e funções domésticas. Müller (1998) acrescenta que essa associação da mãe educadora contribuiu para legitimar o ingresso das mulheres na profissão, ao mesmo tempo em que delimitava seu papel social. Fontana (2010) complementa que a identidade docente ainda sofre os reflexos dessa crença, sustentada pela ideia de que o simples fato de “gostar de crianças” seria suficiente para ensinar.

Segundo Louro (2010), no Brasil as escolas de formação docente, ao atraírem cada vez mais mulheres, também acabaram incorporando práticas e valores associados ao universo feminino, como a ênfase na afetividade e no cuidado. Essa visão do professor ensinar por amor ainda se perpetua nos dias de hoje. O cuidado, a paciência e o carinho principalmente com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais são atributos imputados às mulheres.

Essa é uma marca de gênero que evidencia o caráter machista e patriarcal da sociedade brasileira porque a educação infantil é associada aos cuidados maternos, onde só admitem professoras justificando que a mulher nasce com o dom de cuidar. Esse pratica tem levado as professoras a priorizarem o cuidado com os alunos, a escola e a comunidade em detrimento do fazer pedagógico cientificamente fundamentado. Diante disso, Nóvoa (1995, p. 29) chama atenção para a necessidade de que “os professores reencontrem novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”.

As primeiras reflexões sobre identidade profissional docente ganharam força na década de 1990. Nóvoa (1992) já apontava que a identidade do professor se constrói na articulação entre teoria e prática, em constante diálogo com a experiência cotidiana. Poucos anos depois, Levenfus (1997, p. 122) reforçou que a formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo, inserido em sua história, permanecendo como projeto de vida e de futuro.

No início dos anos 2000, Pimenta (2000) destacou que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão constante de seus significados e tradições. Essa perspectiva evidencia a tensão entre o ideal e o real, já que “o professor, como pessoa e profissional, encontra-se muitas vezes dividido entre o que é esperado dele socialmente e o que consegue realizar nas condições concretas de seu trabalho” (Pimenta, 2000, p. 21). Nesse mesmo período, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) definiram a identidade docente como um conjunto de representações e discursos que orientam modos de ser e agir em contextos educacionais, ressaltando seu caráter social e simbólico, em permanente disputa de significados.

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, Diniz-Pereira (2014) observa que o interesse acadêmico sobre identidade docente ganhou maior evidência, acompanhando debates sobre profissionalização e valorização do magistério. Santos e Silva (2018) destacam que a constituição da identidade profissional docente é influenciada por variáveis como status social, remuneração, formação, contexto histórico e mercado de trabalho. Passoni et al. (2013) acrescentam que identidade e aprendizagem, no âmbito da formação de professores, são conceitos intrínsecos e indissociáveis.

Na década de 2000, André (2010) observa um avanço nas pesquisas sobre identidade e profissionalização docente, que passaram a considerar o professor como sujeito histórico, social e emocionalmente situado. Pimenta (1999; 2012) e Nóvoa (2009) reforçam que a identidade se constrói na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e na articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, os estágios obrigatórios e não obrigatórios ganham relevância, pois permitem ao futuro docente vivenciar concretamente o funcionamento da escola e da sala de aula, favorecendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo sua identidade profissional.

Na contemporaneidade, Cyrino (2017; 2021) e De Paula e Cyrino (2020) apontam que a identidade docente é resultado da confluência entre fatores pessoais, culturais, políticos e emocionais, o que evidencia seu caráter múltiplo e inacabado. Essa visão dialoga com Hall (2006), que entende as identidades como “posições temporárias de sujeito” moldadas pelas práticas discursivas e pelas relações de poder, e com Silva (2000), que as define como construções instáveis e contraditórias.

Nos últimos anos, novas políticas de formação docente, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, têm provocado debates sobre autonomia e profissionalização, refletindo tendências de padronização curricular e aproximação com interesses de mercado (Costa; Matos; Caetano, 2021). Nesse cenário, autores como Imbernón (2011), Pimenta (2019) e Proença (2018) defendem que a identidade docente deve ser constantemente ressignificada por meio da reflexão sobre a prática e do compromisso social com a educação pública.

Por fim, Nóvoa (2009) enfatiza que fortalecer a identidade profissional implica promover espaços de diálogo e partilha entre pares, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e a importância da formação contínua. Como afirma o autor, “quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada” (Nóvoa, 2009, p. 42), evidenciando a contradição entre discurso e prática no campo educacional. A dualidade entre expectativa e realidade na profissão docente exige constantemente o aprimoramento de habilidades e funções, tornando a atuação educacional cada vez mais complexa e, por vezes,

conflitante. Considerando que as funções impostas pelo contexto social influenciam diretamente o trabalho do professor, Batista, (2018) destaca que:

Para assumir as novas funções exigentes pelo contexto social o professor necessita dominar habilidades que não são redutíveis ao mero âmbito da transmissão do conhecimento, das técnicas e didáticas, mas envolvem também a capacidade de formar valores. Essa exigência de trabalho da sociedade atual, que se torna cada vez mais competitiva e excludente, ao se esforçarem de forma individualista e até mesmo competitiva torna os professores mais vulneráveis vítimas de problemas em sua saúde mental (Batista, 2018, p.19).

As novas funções, regras e cobranças impactam diretamente na constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes, tanto os atuantes como os futuros docentes que acabam desistindo no meio do curso por conta da desvalorização, sobrecarga e receio de não conquistar a capacidade teórica e técnica exigida pela profissão: a aplicação da teoria e a prática, domínio do saber prático-teórico pedagógico, gestão pedagógica, gestão de conflitos, entre outras.

Diante desse contexto, é possível compreender que as exigências contemporâneas não apenas ampliam o espectro de responsabilidades atribuídas ao professor, mas também aprofundam as tensões entre o ideal formativo e as condições concretas de trabalho. As funções, regras e cobranças impostas pelo contexto social, como salientam Ferreira e Silva (2013), reverberam diretamente na constituição da identidade profissional e pessoal dos docentes. A desvalorização financeira, a intensificação do trabalho, a violência, o desprestígio social, as péssimas condições estruturais das escolas públicas etc. impactando o desenvolvimento do trabalho docente e consequentemente desestimulam os jovens a ingressarem nessa carreira. Assim, torna-se evidente que a construção da identidade docente é um processo complexo, permeado por desafios estruturais e simbólicos que exigem acompanhamento constante, espaços de diálogo e políticas efetivas de valorização da profissão e dos profissionais.

Ressalta-se que a valorização dos docentes requer ações práticas do Estado e da sociedade. Esse processo demanda a participação dos próprios professores nas tomadas de decisões acerca da trajetória profissional e reconhecimento real por parte do estado e da sociedade sobre a relevância desses profissionais na organização e formação social. Só nesses termos será possível fortalecer a identidade docente, garantindo que sua atuação se desenvolva de forma crítica, autônoma e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

2.2 Identidade Profissional dos Docentes que atuam no Campo

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por profundas desigualdades no acesso à escolarização. Durante o período agroexportador, predominava a justificativa estatal de que “não se necessitava de escolarização para realizar o trabalho” agrícola, o que reforçou a marginalização educacional das populações rurais (Santos; Souza, 2015). Essa exclusão estruturou o cenário em que mais tarde surgiriam as lutas por uma educação específica para o campo.

A Educação do Campo ainda demanda maior atenção no que se refere ao financiamento, às condições estruturais das escolas e à implementação efetiva de políticas públicas específicas. Embora avanços tenham sido conquistados, persistem desafios relacionados à falta de investimentos contínuos, à invisibilidade das comunidades rurais nos processos decisórios e à limitada participação dos povos do campo, das águas e das florestas na definição dos projetos educativos. A ausência dessa escuta qualificada compromete tanto a organização da escola quanto a constituição da identidade profissional dos docentes que atuam nesses territórios. Conforme Machado e Souza (1997, p. 82), “o que se busca é o estabelecimento de relações, de encontros e trocas onde os sujeitos envolvidos escutem-se, onde, naquilo que é dito, algo de novo possa ser encontrado ou algum fato ressignificado”, uma vez que a prática pedagógica no campo exige o reconhecimento das realidades locais, dos modos de vida e das lutas históricas dessas populações.

Assim, as discussões sobre Educação do Campo ultrapassam a formação continuada, a infraestrutura e a identidade docente. Tratam de assegurar o direito à educação para grupos historicamente marginalizados, cuja trajetória foi marcada pela negação de direitos, pela desterritorialização e pela escassez de políticas públicas adequadas. Ainda assim, esses povos mantêm a resistência e reivindicam uma educação que valorize seus saberes e garanta a presença de profissionais comprometidos com as demandas e especificidades do território.

No que tange às matrículas, apenas para dar um exemplo sobre a necessidade de atenção sobre o tema, segundo o Censo escolar de 2025 (INEP, 2025), a matrícula na educação do campo, no Brasil, foi da ordem de 780.302. No entanto, a matrícula na escola urbana no mesmo ano foi da ordem de 11.389.108. Observa-se que a matrícula na escola do campo equivale a 6,85% da matrícula na escola urbana.

Quadro 1: Matrículas na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos - EJA presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à Educação Profissional), das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL												
Estadual Urbana	445	1.254	40.147	987	1.156.368	140.014	3.102.975	846.595	4.025.650	1.385.073	168.479	521.121
Estadual Rural	1.891	387	8.274	380	97.481	6.464	179.875	25.529	300.914	74.784	29.509	54.814

Fonte: INEP (2025) adaptada.

Os dados apresentados no quadro 1 demonstram o esvaziamento da escola do campo.

Esse processo vem sendo amplamente denunciado por pesquisadores da área. Segundo a Agência Senado (2024), entre 2018 e 2021, foram fechadas 4.052 escolas do campo no Brasil.

Com o avanço das discussões educacionais no século XX, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, iniciou-se no Brasil o reconhecimento formal das especificidades da educação do campo, garantindo direitos e apontando a necessidade de políticas públicas que respeitassem a cultura, o trabalho e as condições socioeconômicas das populações do campo. No entanto, na atualidade, a escola do campo no Brasil sofre contínuos ataques de governos estaduais e municipais. Além disso, registra-se que o desafio da formação docente para docentes na escola do campo permanece, uma vez que muitos professores formados em contextos urbanos adentravam escolas rurais sem preparo adequado, produzindo assim dificuldades de atuação.

Entre os impasses, destaca-se a falta de aderência territorial, pois muitos chegam às escolas do campo sem considerar as especificidades socioculturais dos alunos e acabam reproduzindo planejamentos e práticas pedagógicas estruturadas a partir de suas experiências urbanas.

A partir dos anos 2000, autores como Molina e Hage (2015) passaram a enfatizar que a formação dos docentes do campo deve articular teoria e prática, valorizando o ambiente sociocultural, o calendário agrícola, as festas regionais e a realidade comunitária. A ausência dessa articulação gera déficits no processo de ensino, reduzindo a qualidade da educação. Da mesma forma, Czarnieski e Dalarosa (2016) reforçam que o professor deve ser mediador de um

processo educativo em que o aluno seja protagonista, e que a escola precisa adequar suas práticas pedagógicas às especificidades da população local.

Quando o docente se propõe a conhecer a escola na qual será inserido, a cultura e os costumes, ele passa a conhecer os elementos que podem ajudá-lo na adaptação ao contexto, para buscar maneiras de reestruturar sua identidade docente, deixando-a fluida, por meio da busca de meios para fortalecer tanto a identidade dele, quanto a dos alunos de forma prática e teórica, possibilitando, assim, vivências que remetam ao cotidiano dos seus alunos. Essas especificidades podem diferenciar de uma escola para outra ou de uma turma para outra.

Ao adotar uma postura de mediador, o professor reconhece o vínculo dos alunos com o território no qual estão inseridos, bem como observa suas atitudes e formas de interação no processo educativo. Essa mediação favorece uma escuta sensível e contextualizada, permitindo ao professor adequar suas práticas pedagógicas às especificidades da população do campo, e promove uma aprendizagem mais significativa.

Diante deste contexto, faz-se necessário discutir sobre a formação inicial. Pesquisas mostram que muitos cursos de licenciatura não contemplam conteúdos específicos da Educação do Campo (Silva; Sakai, 2018; Medeiros; Amorim, 2018), comprometendo a atuação dos futuros professores. Além disso, o ambiente socioprofissional, as condições de trabalho, a realidade comunitária e o processo contínuo de formação também influenciam significativamente o desenvolvimento docente. Disciplinas específicas e bem estruturadas, projetos de extensão e uma maior quantidade de estágios que sejam obrigatórios em escolas consideradas do campo podem ajudar a reduzir essas lacunas na formação dos docentes e fortalecer sua identidade com os que atuam nessas escolas, “de forma transdisciplinar, superando a lógica de formação multidisciplinar presente no modelo de formação docente nas universidades brasileiras” (Marques, 2017, p. 457).

Os movimentos sociais camponeses, especialmente a partir dos anos 1990, consolidaram a identidade da Educação do Campo como uma educação feita no e do campo, destacando o protagonismo desses sujeitos. Essa compreensão se opõe ao modelo urbano-hegemônico de escola, historicamente imposto às populações camponesas (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). A pedagogia do campo é compreendida como libertadora, crítica e socialmente situada, ancorada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na pedagogia do movimento (Ovigli; Lourenço; Junior, 2016).

Batista (2016) destaca que é a cultura que marca a identidade camponesa dando sentido a um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida que articula tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos

característicos dos sujeitos que vivem no e do campo. Caldart (2000) acrescenta, a esse conjunto constituinte da identidade camponesa, o modo de vida produzido e cultivado na experiência dos movimentos sociais, do jeito de ser e de viver dos trabalhadores, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte. A presença dos movimentos sociais na constituição da identidade do campo evidencia-se pelos conflitos, lutas sociais e organizações que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

Desse modo, os docentes que atuam no campo precisam compreender sua realidade e seu funcionamento, para pensar em práticas pedagógicas voltadas à realidade dos sujeitos ali inseridos. Isso só é possível com aqueles que almejam estar ou dar uma chance para conhecer e se envolver com o local e a comunidade.

A identidade docente na Educação do Campo envolve desafios particulares, visto que se trata de uma identidade influenciada pela cultura rural, pela história de vida dos sujeitos, pelas lutas sociais e pelas práticas educativas vinculadas ao território. Garcia *et al.* (2005) explicam que a identidade docente é heterogênea e marcada por fatores sociais, culturais e profissionais. Já Lüdke e Boing (2004) destacam que transformações no mundo do trabalho como a precarização, o acúmulo de tarefas e a perda de autonomia repercutem na identidade docente, especialmente no campo, onde tais condições são ainda mais intensas.

Tais obstáculos acabam gerando evasão dos cursos voltados para Educação do campo acarretando ainda mais dificuldades à população camponesa, que já recebem educação escassa e políticas públicas que não se consolidam em melhorias efetivas. A falta de incentivo e valorização do profissional que leciona e a falta de aperfeiçoamento para educação no campo também influencia negativamente na formação de identidade docente e no contato com as práticas locais. Segundo Oliveira (2017):

[...] quando o futuro professor se abre ao fazer docente, é possível avaliar e refletir sobre as experiências (re) construídas e, ao mesmo tempo, conhecer e agregar novas possibilidades com as quais se depara. Dinamicamente, é a teoria e a prática, configuradas sob um espectro de leitura fundante, que tornam o professor capaz de fundamentar-se e de explicar-se, bem como de consubstanciar a sua identidade profissional. (Oliveira, 2017, p.927-928).

Nóvoa (1995) complementa que a identidade profissional se constrói na reflexividade crítica, nas experiências e no investimento pessoal do professor em seus percursos. Essa perspectiva é central para compreender como docentes que atuam nas escolas do campo constroem sentidos sobre sua prática em contextos frequentemente adversos. Como mostram pesquisas, esses docentes enfrentam choques identitários, muitas vezes por terem sido formados em currículos urbanocêntricos, o que provoca inadequações entre sua formação e o contexto

real de trabalho (Bogo, 2010). Tal choque afeta a relação entre professores, alunos e comunidade, além de influenciar a visão dos estudantes sobre si mesmos, frequentemente marcados por sentimentos de inferioridade frente ao discurso neoliberal que valoriza a urbanidade e a meritocracia.

Quando a comunidade escolar e os próprios estudantes não se reconhecem como sujeitos do campo, o trabalho docente em torno das questões identitárias torna-se ainda mais desafiador, especialmente quando o professor foi formado a partir de referências exclusivamente urbanas, decorrentes de uma trajetória acadêmica e profissional distante da realidade rural. Diante desse contexto, é comum que o docente mantenha tendências, metodologias e didáticas adaptadas ao ambiente escolar urbano, condições que se distanciam da realidade local. Na ausência do reconhecimento da própria realidade, os alunos são induzidos a reproduzir o conhecimento, sem que o pensamento crítico e participativo seja motivado pelo professor.

Quando a comunidade está organizada especialmente por meio de movimentos sociais do campo, ocorre um fortalecimento das práticas culturais e territoriais que reafirmam a identidade dos sujeitos do campo. Esse reconhecimento coletivo favorece o diálogo com a escola e cria condições para uma relação mais horizontal entre professores, estudantes e famílias. Nesses contextos, as trocas de saberes entre comunidade e docentes contribuem para a valorização dos conhecimentos locais e colaboram para a construção da identidade dos alunos e, simultaneamente, para o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Estudos como o de Dias (2014) revelam que muitos professores não se identificam plenamente com a profissão devido à desvalorização docente e às condições críticas de trabalho no campo. Outros autores, como Silva (2018), mostram que a formação específica em Pedagogia do Campo possibilita uma construção identitária mais sólida, pois aproxima o futuro professor das realidades camponesas, promovendo metodologias contextualizadas e emancipadoras.

Nesse sentido, o Decreto Federal nº 7.352/2010 foi um marco ao definir quem são as populações do campo e o que caracteriza uma escola do campo, reforçando a necessidade de vinculação entre as práticas escolares e as formas de vida rural. Nessa perspectiva, a escola não pode estar dissociada da cultura, do trabalho, da convivência comunitária e das relações com a natureza.

Diante desse cenário, compreende-se que uma formação mais consistente exige um currículo bem definido e estruturado, alinhado às transformações tecnológicas e conduzido por professores que atuem em suas áreas de expertise. Essa organização possibilita ao licenciando compreender não apenas o que significa ser professor, mas o que significa ser professor do

campo. Nesse processo, a construção da identidade profissional torna-se eixo central, pois envolve articular a trajetória pessoal, os conhecimentos teóricos e as práticas vivenciadas durante a formação. Isso pode ocorrer por meio de experiências formativas que aproximem universidade e território como estágios supervisionados, projetos de extensão, pesquisas colaborativas e atividades que promovam o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes das comunidades do campo. Assim, a identidade docente passa a ser construída de forma crítica, contextualizada e coerente com as especificidades e demandas das populações do campo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As pesquisas científicas podem ser classificadas quanto à sua natureza, à abordagem, objetivos e aos procedimentos de pesquisa adotados. Neste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, uma vez que essa perspectiva possibilita compreender o universo de significados, valores, crenças e atitudes presentes nas experiências e interpretações construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais, fator que vai ao encontro da temática do trabalho, que busca compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois busca ampliar a compreensão sobre a identidade profissional dos docentes da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que descreve e analisa os fatores que influenciam sua constituição, fragilização e fortalecimento. Gil (2008, p. 41), afirma que “a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato”. Essa modalidade de investigação mostra-se adequada quando se pretende ampliar o conhecimento inicial sobre determinado fenômeno, nesse caso, compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes que atuam na educação do campo.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica para investigação do problema. Inicialmente, ela foi desenvolvida a partir de materiais publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo a construção do referencial teórico que sustenta a análise do fenômeno investigado. Nessa etapa, buscou-se por produções acadêmicas em livros, repositórios de Universidades Federais, Google Acadêmico e Scielo Brasil, utilizando as palavras-chave: Educação do Campo, Identidade Profissional Docente e Formação Docente. Após a pesquisa e seleção do referencial teórico, foi realizada a leitura dos artigos, em seguida, procedeu-se à organização e sistematização do material, identificando as principais contribuições teóricas relacionadas à temática investigada.

Em um segundo momento, foram consultadas legislações, políticas públicas e documentos oficiais que orientam a Educação do Campo. Os documentos explorados, foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), o Programa Nacional do Livro do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Por fim, realizou-se a análise dos textos, estabelecendo um diálogo entre o referencial teórico e as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, permitindo compreender como se constitui a identidade profissional dos docentes que atuam na Educação do Campo, bem como identificar os desafios e as possibilidades para o fortalecimento dessa identidade no contexto educacional contemporâneo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como discente do curso de Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba, foi possível observar que um dos desafios mais significativos da formação é a dificuldade de acessar efetivamente as escolas do campo para a realização dos estágios obrigatórios. Embora a matriz curricular contemple discussões sobre salas multisseriadas ainda presentes em algumas escolas do campo, a inserção no cotidiano escolar revela obstáculos importantes. Nessa experiência, o acesso às instituições, aos Projetos Político Pedagógicos e às condições necessárias para observações e regências foi limitado. A rotina de trabalho em dois turnos, aliada à reduzida oferta de escolas do campo, especialmente aquelas que atendem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, dificultou ainda mais a realização dos estágios. Além disso, ao chegar às escolas, foi percebida a ausência de acesso a documentos institucionais, a precarização da estrutura física e a frágil identificação dos próprios estudantes como sujeitos do campo, somada ao uso de materiais pedagógicos pouco sensíveis à realidade local.

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois busca ampliar a compreensão sobre a identidade profissional dos docentes da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que descreve e analisa os fatores que influenciam sua constituição, fragilização e fortalecimento. Deste modo, os itens avaliados neste estudo foram analisados e discutidos em seis tópicos, descritos abaixo:

- Políticas públicas e programas do governo federal: a identidade dos docentes que atuam em escolas do campo;
- A importância do estágio supervisionado na construção da identidade docente;
- Políticas nacionais específicas para a educação do campo;
- Programas de apoio à gestão e à infraestrutura das escolas do campo;
- A constituição da identidade docente na educação do campo: desafios e contradições contemporâneas.
- A identidade docente na educação do campo: entre políticas públicas, formação e realidade escolar

4.1 Políticas Públicas e Programas do Governo Federal: a Identidade dos Docentes que Atuam em Escolas do Campo

A consolidação da identidade docente no contexto das escolas do campo passa, necessariamente, pelo reconhecimento das especificidades territoriais, culturais e educativas dessas populações. Nesse sentido, políticas e programas públicos desempenham um papel fundamental, pois criam condições objetivas e formativas que contribuem para que o professor desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas e se reconheça como sujeito profissional atuante nesse território.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, constitui um dos marcos mais significativos para a formação inicial de professores, ao promover a inserção dos licenciandos nas escolas. No âmbito da Educação do Campo, em 2010, a Capes criou o subprojeto PIBID Diversidade, com o propósito de atender às especificidades das licenciaturas em Educação do Campo e das licenciaturas interculturais indígenas. Por meio do edital 002/2010/CAPES/SECAD-MEC, foram aprovados 21 projetos destinados às escolas do campo e às escolas indígenas, tendo como foco o aprimoramento da formação inicial de professores para atuação nesses contextos educativos.

Concedendo bolsas a estudantes dessas licenciaturas, o programa possibilitou o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em escolas de Educação Básica situadas em territórios indígenas, do campo, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos. Tais oportunidades fortalecem o fazer pedagógico e a identidade docente

Assim, o PIBID Diversidade contribuiu para uma formação mais contextualizada, sensível às realidades socioculturais e alinhada às necessidades das populações tradicionais. Embora tenha sido descontinuado entre 2013 e 2014, suas ações foram incorporadas aos editais regulares do PIBID, garantindo continuidade ao princípio de valorização da diversidade que continuam abordando os temas de educação do campo e suas especificidades.

Na Universidade Federal da Paraíba, essas ações se concretizam no cotidiano da formação inicial. No Curso de Pedagogia do Campo alguns discentes participam do PIBID e desenvolvem trabalhos significativos, sendo apresentados em eventos como a 5ª Mostra CE 2025 e o XIII Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essas experiências evidenciam, na prática, a eficácia do programa ao aproximar a universidade e a escola, fortalecendo a identidade docente e ampliando a compreensão dos licenciandos sobre as realidades educativas do campo. Além disso, tais espaços de socialização acadêmica reforçam

a importância da pesquisa, da reflexão crítica e da intervenção pedagógica como elementos fundamentais na constituição do professor em formação.

Autores como Gatti *et al.* (2014) e Bianchi (2016) demonstram que esta aproximação, entre universidade e escola, possibilita experiências reais do ambiente escolar, rompendo com a lógica de formação estritamente teórica e oferecendo ao futuro docente condições para compreender as demandas, desafios e potencialidades do campo. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o discente articula teoria e prática, desenvolve autonomia, aprimora sua postura profissional e fortalece sua identidade docente, processo essencial para que compreenda seu papel social e pedagógico junto às populações do campo.

O “fazer” da Educação do Campo pressupõe que a cultura tenha lugar de destaque, sendo compreendida como um mapa por meio do qual grupos sociais pensam, classificam e transformam o mundo. Nesse sentido, o educador do campo deve ser capaz de construir um ambiente educativo que considere a diversidade dos grupos humanos e sua relação com a terra, com a cultura e com o trabalho, valorizando o conhecimento dos diversos sujeitos da aprendizagem (Brasil, 2002).

Tal perspectiva representa uma via pela qual as conexões entre o universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla possam se efetivar, possibilitando desafiar discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos (Batista; Silva Junior; Canen, 2013, p. 257).

A perspectiva apresentada por Batista, Silva Junior e Canen (2013) expõe a possibilidade de desafiar discursos preexistentes e de estabelecer conexões reais entre o sujeito que exerce a docência, os educandos e o contexto sociocultural em que estão inseridos, evidenciando como essas relações podem influenciar na constituição da identidade docente.

Nesta trajetória, foi possível perceber como essa articulação entre teoria e prática transforma o modo como enxergamos a escola e o nosso papel dentro dela. Estar em contato com o cotidiano das escolas do campo ampliou minha compreensão sobre as realidades que atravessam o trabalho docente e evidenciou que muitas teorias só ganham sentido quando confrontadas com a vivência concreta. Assim, o PIBID contribui para desenvolver uma postura mais crítica, sensível e comprometida, fortalecendo também o desejo de construir uma prática pedagógica que dialogue com as necessidades e a identidade dos sujeitos do campo.

4.2 A Importância do Estágio Supervisionado na Construção da Identidade Docente

A formação inicial de professores constitui o ponto de partida do processo de profissionalização docente. É o momento em que se configura a primeira identidade profissional, conforme aponta Bolívar (2006). É nessa fase que o discente inicia seu processo de inserção e indução à docência, adquirindo e construindo saberes próprios da profissão, bem como o status de professor que legitima seu exercício profissional. Assim, a cultura institucional, a dinâmica escolar e o modo de funcionamento das escolas influenciam diretamente a construção de significados que compõem essa identidade profissional.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assume papel central. Compreendemo-lo como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta, 2004, p. 99), ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e as vivências concretas da sala de aula.

O estágio supervisionado exerce papel fundamental, pois possibilita ao discente identificar potencialidades e fragilidades ao longo do percurso formativo. Nessa perspectiva, Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, reforçando que a prática é indispensável para a compreensão do ofício docente.

Nesse entendimento, Buriolla (1999) destaca que:

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado sistematicamente para essa finalidade. (Buriolla, 1999, p. 10).

O estágio também assume relevância central para o discente, ao permiti-lo vivenciar o cotidiano escolar, compreender suas dinâmicas internas e desenvolver competências pedagógicas fundamentais. Esse processo implica um novo modo de observar e interpretar a escola, como enfatiza França (2006):

O aluno estagiário precisa viver a escola em toda a sua amplitude, agora não mais como aluno, mas sim, direcionando seu olhar como futuro professor para que possa compreender e situar-se nesse contexto educativo de forma a demonstrar competência profissional e compromisso ético para com a sua futura profissão. (França, 2006, p. 03).

É durante o estágio que se pode constatar os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano de atuação no território da escola. É nele que o professor vivencia a precarização do trabalho, estruturas físicas e pedagógicas deterioradas etc.

A articulação entre teoria e prática, o planejamento das aulas, a organização do tempo pedagógico, a escuta sensível dos estudantes e a reflexão sobre o próprio fazer docente ajudam o estagiário a reconhecer-se como futuro professor. Ao assumir essa nova postura, o discente passa a compreender mais profundamente a profissão docente, suas responsabilidades e desafios, desenvolvendo uma atitude ética, investigativa e crítica frente ao cotidiano escolar.

Considerando que a identidade docente é um processo dinâmico e em constante construção, essas experiências permitem ao licenciando confrontar expectativas, reconhecer desafios reais e desenvolver práticas coerentes com o contexto em que irá atuar, especialmente quando o estágio ocorre no território do campo, onde as especificidades socioculturais exigem sensibilidade e adaptação das práticas pedagógicas.

4.3 Políticas Nacionais Específicas para a Educação do Campo

Políticas mais recentes, como o Novo PRONACAMPO (Portaria MEC n.º 538/2025), retomam e ampliam o debate sobre a necessidade de uma formação docente específica para o campo. Ao reconhecer as particularidades territoriais e socioculturais das comunidades rurais, o programa reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, formação continuada para educadores, infraestrutura adequada e valorização docente. Essas ações contribuem diretamente para a identidade profissional do professor ao fornecer apoio institucional, recursos e diretrizes que legitimam seu trabalho e reafirmam seu papel na promoção de uma educação emancipatória e socialmente referenciada.

Além disso, a Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), fortalece esse movimento ao estabelecer princípios que dialogam diretamente com a construção da identidade docente na Educação do Campo. Entre eles, destacam-se a promoção da justiça e igualdade na garantia de direitos, o reconhecimento das especificidades territoriais e socioculturais e a valorização permanente dos profissionais da educação (incisos IV, V e X do Art. 3º). A lei também determina que a União deve apoiar a oferta e o desenvolvimento da educação escolar das populações do campo (Inciso XIV do Art. 5º).

Essa lei é um marco na organização do Sistema Nacional de Educação e reforça princípios essenciais para a atuação docente. Ela reconhece as especificidades territoriais e culturais das populações do campo e garante que a União deve apoiar a oferta da educação nesses espaços, o que dá sustentação legal às políticas e práticas voltadas para essa modalidade. Ao abordar aspectos como equidade, justiça e valorização dos profissionais, o SNE contribui

diretamente para o fortalecimento da identidade docente, pois assegura condições de trabalho, formação e reconhecimento institucional que influenciam o modo como o professor compreende e exerce sua função social.

Essas normativas ampliam a legitimidade do trabalho docente ao assegurarem bases legais para a implementação de políticas, formação e recursos específicos, contribuindo para que os professores da Educação do Campo consolidem uma identidade profissional alinhada às realidades e demandas das comunidades rurais.

As políticas públicas têm um papel decisivo na construção da identidade docente, pois oferecem as bases legais e pedagógicas que orientam a prática profissional. Quando o professor possui acesso à formação continuada, materiais adequados, acompanhamento pedagógico e reconhecimento institucional, ele tende a desenvolver mais segurança, autonomia e clareza sobre seu papel educativo. Além disso, políticas que valorizam o trabalho realizado no campo contribuem para que o docente se sinta parte de um projeto maior, comprometido com o desenvolvimento social da comunidade. Dessa forma, o apoio institucional fortalece a prática pedagógica e influencia diretamente a forma como cada professor constrói sua identidade profissional.

4.4 Programas de Apoio à Gestão e à Infraestrutura das Escolas do Campo

Programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) também desempenham papel relevante no fortalecimento da identidade docente, ainda que de forma indireta. O PDDE é uma política do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que transfere recursos federais diretamente às escolas públicas para a melhoria da infraestrutura e da gestão escolar. O PDDE Campo, vertente específica vinculada ao PDDE Estrutura, tem como foco o fortalecimento das escolas localizadas em áreas rurais, assentamentos, comunidades quilombolas e indígenas, contemplando ações voltadas a reparos, saneamento básico, acesso à água potável e aquisição de mobiliário.

Por meio das Resoluções CD/FNDE/MEC nº 2 e nº 5, de 20 de abril de 2021, e da Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024, o PDDE estabelece critérios para a destinação de recursos financeiros à garantia do abastecimento de água potável, do esgotamento sanitário e da melhoria na infraestrutura física das unidades escolares. Tais investimentos contribuem para a

qualificação do espaço escolar no campo, impactando positivamente o ambiente de trabalho docente e favorecendo a valorização profissional dos professores que atuam nesse contexto.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas à distribuição sistemática, regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, destinados a alunos e professores das escolas públicas de educação básica. As obras são produzidas por editoras inscritas em editais públicos, cujos critérios de qualidade e adequação pedagógica são avaliados por especialistas da Secretaria de Educação Básica (SEB), cabendo posteriormente às escolas a escolha dos materiais a serem utilizados.

O programa é executado de forma articulada entre o Ministério da Educação (MEC) e o FNDE, responsável por organizar a inscrição das obras, apoiar a montagem dos acervos, controlar a qualidade da produção e monitorar a implementação do programa junto às redes de ensino. No âmbito do PNLD, destaca-se o PNLD Campo, que assegura a disponibilização de livros e materiais pedagógicos contextualizados com a realidade do campo, possibilitando ao docente desenvolver práticas pedagógicas alinhadas ao território, à cultura e aos modos de vida das populações camponesas, e, assim, fortalece a identidade sociocultural dos estudantes e a identidade profissional docente.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), por sua vez, é uma iniciativa do governo federal, gerida pelo FNDE, que transfere recursos financeiros a estados e municípios com o objetivo de garantir o transporte de estudantes da educação básica residentes em áreas rurais. O programa financia despesas com manutenção de veículos, seguros, combustível e serviços terceirizados, contribuindo para a permanência dos alunos na escola, condição essencial para que o professor desenvolva propostas pedagógicas consistentes e contínuas.

Quando esses programas são conhecidos, acessados e implementados de forma participativa, contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade docente, ao valorizarem o território rural, legitimarem a escola do campo como espaço de formação humana e promoverem a participação da comunidade. Esses elementos são indispensáveis para a construção do sentimento de pertencimento e para a valorização profissional dos docentes que atuam nas escolas do campo.

4.5 A Constituição da Identidade Docente na Educação do Campo: Desafios e Contradições Contemporâneas

A constituição da identidade profissional dos docentes que atuam nas escolas do campo ocorre em um contexto marcado por profundas desigualdades históricas, sociais e educacionais. Diferentemente do espaço urbano, o campo brasileiro foi, durante décadas, alvo de políticas educacionais fragmentadas ou inexistentes, o que impactou diretamente a organização das escolas, as condições de trabalho docente e os processos formativos desses profissionais.

Nesse cenário, a identidade docente não se constrói apenas a partir da formação inicial, mas é atravessada por fatores estruturais, políticos, territoriais e simbólicos que influenciam o modo como o professor percebe a si e como exerce sua prática pedagógica. Compreender a identidade profissional docente na Educação do Campo implica reconhecer que ela é produzida em meio a tensões entre o projeto educativo defendido pelos movimentos sociais do campo e as políticas educacionais historicamente orientadas por uma lógica urbanocêntrica. Essa contradição afeta tanto o trabalho pedagógico quanto o reconhecimento social do professor do campo, interferindo diretamente na constituição de sua identidade profissional.

As condições de trabalho nas escolas do campo constituem um dos principais fatores que fragilizam a identidade profissional docente. A precarização manifesta-se por meio da insuficiência de infraestrutura física, da carência de materiais pedagógicos adequados, da sobrecarga de funções e da instabilidade dos vínculos empregatícios. Em muitas localidades, os professores atuam em escolas multisseriadas, acumulam turmas e responsabilidades administrativas e enfrentam longos deslocamentos até o local de trabalho, o que intensifica o desgaste físico e emocional.

Segundo Lüdke e Boing (2004), as transformações no mundo do trabalho docente, marcadas pela intensificação das tarefas e pela perda de autonomia, repercutem diretamente na identidade profissional. No contexto do campo, essas transformações assumem contornos ainda mais severos, pois se somam à histórica invisibilização das populações rurais nas políticas públicas educacionais. A precarização não afeta apenas as condições objetivas do trabalho, mas compromete o reconhecimento social da docência, dificultando que o professor se perceba como sujeito profissional valorizado.

Além disso, a ausência de políticas de valorização específicas e a descontinuidade de programas voltados à Educação do Campo contribuem para a instabilidade profissional e para o enfraquecimento do sentimento de pertencimento ao território escolar. Dessa forma, a

identidade docente passa a ser construída em um cenário de resistência, no qual o professor precisa, constantemente, reafirmar o sentido social de sua atuação.

Outro fator determinante na constituição da identidade profissional dos docentes do campo é o predomínio de uma lógica urbanocêntrica na organização dos currículos, na formação docente e nas práticas pedagógicas. Historicamente, a escola do campo foi concebida como uma extensão do modelo urbano, desconsiderando os modos de vida, o trabalho, a cultura e os saberes das populações camponesas.

Esse urbanocentrismo gera um distanciamento entre a formação recebida pelos professores e a realidade concreta das escolas do campo, produzindo sentimentos de inadequação profissional e dificuldades na adaptação pedagógica. Conforme Bogo (2010), quando o docente não se reconhece no território em que atua, sua identidade profissional tende a se fragilizar, pois falta-lhe a identificação com o projeto educativo e com os sujeitos da comunidade escolar.

A reprodução de metodologias, conteúdos e materiais didáticos descontextualizados contribui para a negação da identidade dos estudantes do campo e reforça discursos que associam o rural ao atraso e à inferioridade. Nesse contexto, o professor, muitas vezes formado a partir de referências urbanas, enfrenta o desafio de ressignificar sua prática pedagógica e reconstruir sua identidade profissional de modo a dialogar com a realidade local.

A identidade profissional docente na Educação do Campo está profundamente relacionada ao sentimento de pertencimento ao território e à relação estabelecida com a comunidade escolar. O território não se limita ao espaço geográfico, mas envolve dimensões culturais, históricas, sociais e simbólicas que estruturam os modos de vida dos sujeitos do campo. Quando o professor reconhece e valoriza essas dimensões, sua prática pedagógica tende a tornar-se mais significativa e comprometida com a realidade dos estudantes.

Autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que a Educação do Campo deve ser pensada a partir dos sujeitos que vivem no e do campo, o que exige do docente uma postura de escuta, diálogo e envolvimento com a comunidade. Esse processo favorece a construção de uma identidade profissional alinhada aos princípios da educação popular, da justiça social e da valorização dos saberes locais.

Por outro lado, quando a escola e o professor se mantêm distantes da comunidade, a identidade docente tende a ser marcada por conflitos e inseguranças, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, o pertencimento territorial emerge como elemento central para o fortalecimento da identidade profissional, pois possibilita ao docente reconhecer-se como parte de um projeto educativo coletivo e socialmente referenciado.

Na contemporaneidade, a identidade profissional dos docentes da Educação do Campo é atravessada por novos desafios, relacionados às exigências de desempenho, às avaliações padronizadas, à ampliação das responsabilidades docentes e à pressão por resultados, características do modelo educacional alinhado às lógicas neoliberais. Essas exigências, muitas vezes, desconsideram as especificidades do campo e aprofundam as tensões entre o ideal educativo e as condições reais de trabalho.

Como demonstram Ferreira e Silva (2013), a ampliação das funções atribuídas ao professor, sem o devido suporte institucional, tem contribuído para o adoecimento físico e mental dos docentes, impactando negativamente sua identidade profissional. No campo, essas pressões se somam às dificuldades estruturais, intensificando o sentimento de desvalorização e o risco de evasão da carreira docente.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a constituição da identidade profissional dos docentes do campo é um processo complexo, marcado por contradições, resistências e disputas de sentidos. Para o fortalecimento dessa identidade, é preciso pensar em políticas públicas efetivas, formação inicial e continuada contextualizada, melhores condições de trabalho e o reconhecimento do professor como sujeito central na construção de uma educação comprometida com a realidade e os direitos das populações do campo.

4.6 A Identidade Docente na Educação do Campo: Entre Políticas Públicas, Formação e Realidade Escolar

A discussão apresentada ao longo deste trabalho evidencia que a identidade profissional docente não é um elemento fixo ou natural da profissão, mas sim uma construção histórica, social e política que se transforma conforme as condições de formação, trabalho e reconhecimento social. No contexto da Educação do Campo, essa construção torna-se ainda mais complexa, uma vez que os professores atuam em territórios historicamente marcados por desigualdades educacionais e pela invisibilização das populações rurais nas políticas públicas.

Como discutido por Enguita (1991) e Nóvoa (1995), a profissão docente foi historicamente associada à ideia de vocação e sacerdócio, concepção que contribuiu para a naturalização da desvalorização da profissão. No Brasil, esse processo foi reforçado pela feminização do magistério e pela associação entre docência e atributos considerados “naturais” às mulheres, como o cuidado e a afetividade, conforme destacam Müller (1998), Hypólito (1997) e Louro (2010). Essa construção histórica ainda repercute na forma como a sociedade percebe o trabalho

docente, impactando diretamente o reconhecimento social e as condições de trabalho dos professores.

Nesse cenário, autores como Pimenta (2000) e Diniz-Pereira (2014) defendem que a identidade profissional docente se constrói na articulação entre formação, experiência e reflexão crítica sobre a prática. A identidade profissional dos professores não se forma apenas no espaço acadêmico, mas também nas vivências cotidianas da escola, nas relações com colegas, estudantes e comunidade, bem como nas condições concretas em que o trabalho docente se realiza.

Quando essa discussão é levada para o contexto da Educação do Campo, emergem desafios específicos. Historicamente, a escola do campo foi organizada a partir de um modelo educacional urbano, desconsiderando as especificidades socioculturais das populações rurais. Conforme destacam Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo surge justamente como um movimento de resistência a esse modelo, propondo uma educação que reconheça os sujeitos do campo, seus saberes e seus modos de vida.

Entretanto, como demonstrado ao longo deste trabalho, ainda persistem contradições entre o modelo defendido pela Educação do Campo e as condições concretas em que muitas escolas em zonas rurais funcionam. A precarização das estruturas escolares, a insuficiência de políticas públicas contínuas e a desvalorização do trabalho docente são fatores que interferem diretamente na constituição da identidade profissional dos professores que atuam nesses territórios.

Lüdke e Boing (2004) apontam que as transformações contemporâneas no mundo do trabalho docente têm intensificado a sobrecarga de tarefas e reduzido a autonomia dos professores. No campo, essas condições tornam-se ainda mais desafiadoras, pois se somam às dificuldades de infraestrutura, às longas distâncias entre escola e comunidade e à escassez de recursos pedagógicos adequados.

Além disso, como destaca Bogo (2010), muitos docentes que atuam nas escolas do campo foram formados em currículos urbanocêntricos, o que provoca um distanciamento entre a formação recebida e a realidade concreta de trabalho. Esse desencontro pode gerar insegurança profissional e dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas às especificidades do campo.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas à formação docente e ao fortalecimento das escolas do campo assumem papel fundamental. Programas como o PIBID, o PRONACAMPO e iniciativas de apoio à infraestrutura escolar, como o PDDE Campo e o PNLD Campo, representam importantes instrumentos de valorização da docência e de fortalecimento da identidade profissional dos professores que atuam nesses contextos.

Autores como Gatti *et al.* (2014) e Bianchi (2016) destacam que programas de iniciação à docência contribuem significativamente para aproximar universidade e escola, permitindo que os licenciandos conheçam as realidades educacionais desde o início de sua formação. Essa aproximação favorece a construção de uma identidade docente mais crítica, reflexiva e comprometida com as necessidades dos estudantes e das comunidades.

Da mesma forma, o estágio supervisionado, conforme discutem Pimenta (2004) e Buriolla (1999), constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade profissional docente. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o futuro professor tem a oportunidade de compreender os desafios da profissão e desenvolver competências pedagógicas essenciais para sua atuação.

No caso da Educação do Campo, essas experiências tornam-se ainda mais relevantes, pois permitem que o licenciando conheça as especificidades do território rural, compreenda a realidade das comunidades e desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas conforme a realidade do local no qual está inserido.

Outro elemento fundamental na constituição da identidade docente no campo é o sentimento de pertencimento ao território. Conforme defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo deve ser construída a partir dos sujeitos que vivem no campo, valorizando seus saberes, suas práticas culturais e suas formas de organização social.

Quando o professor estabelece uma relação de diálogo e proximidade com a comunidade escolar, sua prática pedagógica torna-se mais significativa e socialmente comprometida. Por outro lado, quando essa relação não se estabelece, a identidade profissional tende a ser marcada por conflitos e fragilidades, dificultando o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas.

Dessa forma, fica evidente que a identidade profissional docente na Educação do Campo é resultado da interação entre múltiplos fatores: formação inicial, políticas públicas, condições de trabalho, experiências profissionais e relações estabelecidas com a comunidade. A construção da identidade docente trata-se de um processo dinâmico, marcado por desafios, tensões e possibilidades de transformação.

Fortalecer essa identidade implica não apenas ampliar políticas públicas voltadas à formação e valorização docente, mas também reconhecer o professor como sujeito central na construção de uma educação comprometida com a realidade social e cultural das populações do campo que ele irá atender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho permitiu compreender que a identidade profissional docente é um processo complexo, construído historicamente a partir das condições sociais, políticas e educacionais que estruturam a profissão. É notório que, no Brasil, a docência foi marcada por um longo processo de desvalorização social e econômica, associado à ideia de vocação e ao caráter feminino atribuído ao magistério, fatores que ainda influenciam a forma como a profissão é percebida e exercida.

No contexto da Educação do Campo, a construção da identidade docente apresenta desafios específicos, relacionados às desigualdades históricas que marcaram o acesso à educação nas áreas rurais, à ausência de políticas públicas contínuas, às condições precárias de infraestrutura escolar e à formação docente muitas vezes desvinculada das realidades campesinas. Esses fatores contribuem para a fragilização do reconhecimento profissional dos professores que atuam nesses territórios.

Entretanto, também se observa que políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada de professores, bem como programas de apoio às escolas do campo, podem contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade docente. Iniciativas como o PIBID, o estágio supervisionado e programas de financiamento e infraestrutura escolar representam importantes instrumentos para aproximar universidade, escola e comunidade, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de reconhecer o território e a cultura do campo como elementos centrais no processo educativo. Quando o professor estabelece relações de diálogo com a comunidade e valoriza os saberes locais, sua atuação pedagógica torna-se mais significativa e comprometida com a realidade social dos estudantes.

Dessa forma, fortalecer a identidade docente na Educação do Campo exige não apenas investimentos em políticas públicas, mas também a construção de processos formativos que valorizem a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história.

Por fim, destaca-se que compreender os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas escolas do campo é fundamental para a construção de uma educação mais justa e socialmente comprometida. A valorização do professor e o reconhecimento da Educação do Campo como direito das populações rurais constituem passos essenciais para a consolidação de um projeto educativo que respeite a diversidade, promova a equidade e contribua para a transformação social.

6 REFERÊNCIAS

André, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

Arroyo, Miguel. González.; Caldart, Roseli. Salete.; Molina, Mônica. Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Batista, Aline Cleide; Silva Junior, Paulo Melgaço da; Canen, Ana. **Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 21, n. 79, p. 253-267, 2013.

Batista, Cícero Pereira. **O Professor e a Sua Saúde Mental.** Monografia apresentada à Faculdade UNYLEYA. Recife, 2018.

Brito, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

Batista, Maria. do Socorro. Xavier. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. In: Figueiredo, J. B. A.; Veras, C. I. M.; Lins, L. T (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios.** Fortaleza: Imprece, 2016.

Bianchi, Roberto. Carlos. **Relação universidade–escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

Bogo, Ademar. **Identidade e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Bolívar, Antônio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.** Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.

Buriolla, Marta A. Feiten **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

Brasil. Presidência da República. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

Brasil. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BNC Formação). Brasília: MEC, 2019.

Brasil. FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).** Brasília: FNDE, [s.d].

Brasil. **Resolução/CD/FNDE n.º 18, de 22 de outubro de 2021.** Diretrizes ao PNATE. Brasília: FNDE, 2021.

Brasil. MEC. **Portaria n.º 538, de 27 de maio de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação do Campo – Novo PRONACAMPO. Brasília: MEC, 2025.

Brasil. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei N.º 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas de cooperação entre os entes federados. Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-complementar-n-220-de-31-de-outubro-de-2025-666057479> . Acesso em: 04 dez. 2025.

Caldart, Roseli Salete. Escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000.

Caldart, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Costa, Eliane Miranda.; Mattos, Cleide Carvalho.; Caetano, Vivianne Nunes da Silva. **Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente**. RIAEE, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021.

Cunha, Maria. Isabel. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

Cristóvão da Cruz, Walter. **Gestão de pessoas: um estudo acerca do recrutamento e seleção de pessoal**. Revista OWL (OWL Journal), [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14–29, 2023.

Cyrino, Márcia Cristina de Costa Trindade. **Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 10, p. 699-712, 2017.

Cyrino, Márcia Cristina de Costa Trindade. **Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de identidade profissional**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 14, p. 1-26, 2021.

Czarnieski, Edina Malaquias; Dalarosa, Adair Ângelo. **Educação do campo: perspectivas sobre a formação docente**. Cadernos PDE, Paraná, 2016.

De Paula, Enio Freire de; Cyrino, Márcia Cristina de Costa Trindade. **Aspectos a serem considerados em investigações sobre identidade docente**. Educação, v. 45, n. 1, p. 1–29, 2020.

Dias, Alesandra Cabreira. **Representações sociais da Educação do Campo: formação e identidade docente**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, 2014.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio. Professores(as): identidades forjadas. In: Carvalho, Henrique.; Castro, Magali. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 55-71.

Enguita, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação, n. 4, p. 41-61, 1991.

Freire, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Ferreira, Ellen Távila Vieira.; Silva, Selma Marçal. **A saúde mental do professor de Ensino Fundamental da rede pública**. 2013.

Fontana, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

França, Dimair. De Souza. **Formação de professores: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino**. UniRevista, vol. 1, nº 2, 2006.

Garcia, Maria Manuela Alves.; Hypolito, Álvaro Luiz Moreira.; Vieira, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação & Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 45–56, 2005.

Gatti, Bernadete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, 2013.

Gatti, Bernadete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, n. 100, 2014.

Gatti, Bernadete Angelina. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Coleção Textos FCC, n. 41, p. 4–117, 2014.

Gil, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Hypólito, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

Hypolito, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.** Cadernos Cedes, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. **Anexo I da Portaria MEC nº 844, de 22 de dezembro de 2025: divulgados os resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica 2025.** Disponível em Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-844-de-22-de-dezembro-de-2025-677972879>. Acesso em 11 de fev. de 2026.

Imbernón, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Jacomini, Márcia Aparecida.; Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira Docente e Valorização do Magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Pro-Posições, n. 27, n. 2, 2016.

Levenfus, Rosane Schotgues. **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Lüdke, Menga.; Boing, Luiz. Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Educação & Sociedade, v. 25, p. 1159-1180, 2004.

Machado, Adriana Marcondes; Souza Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 187p.

Maciel, Rosana. Mendes.; Previtali, Fabiane Santana. **Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas/MG em 2011.** Revista Labor. v. 1, n. 6. p. 326-343, 2011.

Marques, Luiz Otávio Costa. **Interculturalidade na formação de professores do campo.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 2, n. 2, p. 447-471, 2017.

Medeiros, Emerson Augusto; Amorim, Giovana Carla Cardoso. **Desenvolvimento profissional de professores(as) do campo**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 13, n. 3, p. 575-598, 2018.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: **Vozes**, 2001.

Molina, Mônica Castagna; Hage, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Educação em Questão, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

Müller, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói: UFRJ, 1998.

Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

Nóvoa, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Nóvoa, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Educa, 2009.

Oliveira, Dalila Andrade. **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização**. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, p. 29-39, 2008.

Oliveira, Dalila Andrade. **A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina**. Revista da FAEEBA, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

Oliveira, Hélios Frank. **A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e identidade profissional**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017.

Ovigli, Daniel Fernando Bovolenta; Lourenço, Ariane Baffa; Junior, Pedro Donizete Colombo. **Formação docente para Educação do Campo**. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 1, n. 3, p. 80-92, 2016.

Passoni, Taisa Pinetti. et al. Subprojeto PIBID de Língua Inglesa. In: Mateus, Elaine.; El Kadri, Michele Salles.; Silva, Kleber Aparecido da. (Orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 131–154.

Pimenta, Selma Garrido e Gonçalves, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

Pimenta, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Pimenta, Selma Garrido. (Org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

Pimenta, Selma Garrido. **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Proença, Maria. Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

Santos, Andreia Mendes dos.; Silva, Renata Santos da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. In: XV Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2016.

Santos, Arlete Ramos; Souza, Maria Antônia. **Formação docente na perspectiva da educação do campo**. In: XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2015.

Saviani, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

Silva, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73–102.

Silva, Loísiane; Sakai, Edinalva da Cruz Teixeira. **Os contextos de uma escola no campo: percepções de um docente de Matemática**. Cadernos de Agroecologia, v. 13, n. 2, 2018.

Silva, Francisca. Silva e. **Identidade Docente do Professor do Campo na Vila Félix Pinto/Cantá/RR** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.