

A atuação docente nas escolas do campo: entre precarização, representações sociais e possibilidades emancipatórias

 Josimario Marques dos Santos ¹  Fátima Moraes Garcia ²

^{1, 2} Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH e do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn. Estrada do Bem Querer, Km 04, Bairro Universitário. Vitória da Conquista – BA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fatima.garcia@uesb.edu.br

RESUMO. Este artigo analisa a trajetória profissional de um professor egresso da Educação do Campo, buscando compreender como experiências relacionadas à precarização do trabalho, ao reconhecimento profissional, ao pertencimento e às desigualdades sociais participam da constituição da identidade docente. Em diálogo com a Teoria das Representações Sociais e com os estudos sobre Educação do Campo e trabalho docente, o estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter reflexivo-analítico, tomando a narrativa da trajetória profissional como dispositivo analítico. Os resultados evidenciam que a precarização do trabalho, os vínculos temporários, a instabilidade profissional e o racismo estrutural produzem impactos na identidade profissional e na saúde mental docente. Em contrapartida, experiências associadas ao pertencimento, à inclusão e ao compromisso ético fortalecem práticas de resistência e reafirmam a Educação do Campo como espaço de formação humana, produção de sentidos e possibilidades emancipatórias.

Palavras-chave: educação do campo, representações sociais, trabalho docente, identidade docente, precarização do trabalho.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20509	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Teaching practice in rural schools: between precariousness, social representations, and emancipatory possibilities

ABSTRACT. This article analyzes the professional trajectory of a teacher graduated from Rural Education, seeking to understand how experiences related to labor precarization, professional recognition, belonging, and social inequalities contribute to the constitution of teacher identity. In dialogue with Social Representations Theory and studies on Rural Education and teaching work, the study adopts a qualitative, reflective-analytical approach, using the narrative of the professional trajectory as an analytical device. The findings indicate that labor precarization, temporary employment contracts, professional instability, and structural racism impact both professional identity and teachers' mental health. Conversely, experiences associated with belonging, inclusion, and ethical commitment strengthen practices of resistance and reaffirm Rural Education as a space for human development, meaning-making, and emancipatory possibilities.

Keywords: rural education, social representations, teaching work, teacher identity, labor precarization.

El papel de los docentes en las escuelas rurales: entre el trabajo precario, las representaciones sociales y las posibilidades de emancipación

RESUMEN. Este artículo analiza la trayectoria profesional de un docente egresado de la Educación del Campo, con el propósito de comprender cómo experiencias relacionadas con la precarización laboral, el reconocimiento profesional, el sentido de pertenencia y las desigualdades sociales participan en la constitución de la identidad docente. En diálogo con la Teoría de las Representaciones Sociales y con los estudios sobre Educación del Campo y trabajo docente, el estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter reflexivo-analítico, tomando la narrativa de la trayectoria profesional como dispositivo analítico. Los resultados evidencian que la precarización laboral, los vínculos temporales, la inestabilidad profesional y el racismo estructural producen impactos en la identidad profesional y en la salud mental docente. En contrapartida, experiencias asociadas al sentido de pertenencia, la inclusión y el compromiso ético fortalecen prácticas de resistencia y reafirman la Educación del Campo como un espacio de formación humana, producción de sentidos y posibilidades emancipadoras.

Palabras clave: educación del campo, representaciones sociales, trabajo docente, identidad docente, precarización laboral.

Introdução

A atuação docente nas escolas do campo insere-se em um projeto educativo construído historicamente pelas lutas dos povos do campo pelo direito à terra, ao território, ao trabalho e à educação. Mais do que uma modalidade de ensino, a Educação do Campo constitui-se como movimento político-pedagógico vinculado às demandas dos trabalhadores rurais e à defesa de uma educação comprometida com suas realidades, culturas, modos de vida e processos de organização coletiva (Caldart, 2009). Desse modo, a escola do campo é compreendida como espaço de formação humana articulado aos territórios e às experiências sociais dos sujeitos que neles vivem, em contraposição às perspectivas que historicamente subordinaram o campo aos modelos urbanos de desenvolvimento e escolarização (Arroyo, 2007).

Nessa perspectiva, a docência ultrapassa a dimensão técnica do ensino e assume uma função formativa, ética e política, vinculada à produção de conhecimentos, à valorização dos saberes do campo e à ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes. Entretanto, a atuação docente nesses espaços é desenvolvida em circunstâncias marcadas por desigualdades históricas, precarização das condições de trabalho, instabilidade profissional e disputas em torno dos sentidos atribuídos à escola e à educação. Tais processos influenciam não apenas o exercício da docência, mas também as formas de reconhecimento profissional, pertencimento e constituição da identidade docente.

Considerando tais questões, torna-se relevante investigar como essas experiências se manifestam nas trajetórias de professores formados em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como as contradições e possibilidades que demarcam sua atuação profissional. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória profissional de um professor egresso da Educação do Campo, buscando compreender como experiências relacionadas à precarização do trabalho, ao reconhecimento profissional, ao pertencimento e às desigualdades sociais participam da constituição da identidade docente.

Trata-se de um estudo fundamentado numa abordagem qualitativa de caráter reflexivo-analítico, ancorada na narrativa individual da experiência docente, compreendida como expressão singular de processos educativos e sociais. Nesse percurso, se estabelece interlocução com a Teoria das Representações Sociais, especialmente a partir das contribuições de Moscovici (2007) e Jodelet (2005), articulada aos debates sobre Educação do Campo, trabalho docente e identidade profissional.

Ao trazer para o centro da reflexão a trajetória de um professor egresso da Educação do Campo, este estudo busca contribuir para a compreensão de dimensões da docência que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nos debates educacionais. Assim, reafirma-se a importância de compreender os fenômenos sociais e educacionais que se produzem no interior da escola e influenciam a constituição das subjetividades docentes, reconhecendo que tais processos não se explicam de forma isolada, mas se articulam a condições históricas, políticas, econômicas e culturais que conformam a realidade educacional brasileira.

Percurso metodológico

Este artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, compreendida como estratégia investigativa voltada à interpretação dos significados, das experiências e dos processos sociais produzidos em condições históricas concretas. Conforme argumenta Minayo (2010), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais a partir das relações, práticas e sentidos construídos pelos sujeitos, permitindo apreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos.

No interior dessa perspectiva, o estudo aproxima-se da pesquisa narrativa e autobiográfica, tomando a experiência docente como fonte de reflexão e produção de conhecimento. Conforme Alves (2003; 2008), as narrativas constituem importantes dispositivos metodológicos para compreender trajetórias formativas, processos identitários, conflitos, aprendizagens e modos de atribuição de sentidos às experiências vividas. Nessa direção, a narrativa não é mobilizada como relato meramente memorialístico, mas como possibilidade analítica de compreender como os sujeitos produzem interpretações sobre si, sobre a escola e sobre as relações sociais que constituem o trabalho educativo.

O corpus analítico deste estudo foi constituído a partir da trajetória profissional do autor, professor egresso da Licenciatura em Educação do Campo, envolvendo experiências desenvolvidas em diferentes realidades educativas entre os anos de 2020 e 2024, incluindo a atuação em escolas do campo, durante o período da pandemia de Covid-19, em uma escola militarizada, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais experiências são compreendidas como expressões de processos sociais mais amplos relacionados às condições de trabalho docente, às desigualdades educacionais, às disputas em torno do papel da escola e às formas de reconhecimento e pertencimento produzidas no cotidiano escolar.

As interpretações das narrativas estabelecem interlocução com contribuições da Teoria das Representações Sociais, especialmente a partir de Moscovici (2007) e Jodelet (2005), compreendendo as representações sociais como formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas que orientam práticas, percepções, posicionamentos e modos de interpretar a realidade. Nessa perspectiva, buscou-se refletir e analisar como determinados sentidos atribuídos à docência, à precarização do trabalho, ao reconhecimento profissional, à inclusão e às desigualdades sociais são produzidos, compartilhados e ressignificados ao longo da trajetória profissional narrada.

Analicamente, as experiências foram organizadas a partir de cinco eixos articulados entre si: (a) Educação do Campo e formação docente como projeto emancipatório; (b) trabalho docente, precarização e saúde mental; (c) produção de sentidos sobre a docência, a escola e as práticas educativas; (d) desigualdades sociais, racismo estrutural e reconhecimento profissional; e (e) inclusão, pertencimento e humanização da prática docente, contemplando as experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses eixos constituíram categorias analíticas para a organização e interpretação do material narrativo, permitindo examinar como diferentes experiências de atuação docente expressam questões relacionadas ao trabalho, ao reconhecimento profissional, ao pertencimento, à inclusão e às desigualdades sociais. A análise buscou compreender de que modo tais elementos se articulam na constituição da identidade profissional e nos sentidos atribuídos ao exercício da docência.

Em consonância com o objetivo proposto, as narrativas foram interpretadas buscando compreender como diferentes experiências de atuação docente participam da construção de representações sociais sobre a escola, o trabalho educativo, a autoridade pedagógica, a inclusão, o pertencimento e as desigualdades sociais. Para tanto, estabeleceu-se diálogo com a literatura sobre Educação do Campo, trabalho docente, saúde mental, desigualdades educacionais, racismo estrutural e inclusão, articulando experiência profissional, reflexão crítica e fundamentação teórica.

Assim, a narrativa da experiência docente constitui-se, neste estudo, como um dispositivo analítico capaz de evidenciar como trajetórias de formação, condições de trabalho e experiências vividas participam da produção de representações sociais sobre a docência. Tal perspectiva possibilitou compreender como processos relacionados à precarização do trabalho, à militarização da escola, ao racismo estrutural, à inclusão educacional e à saúde mental docente

se manifestam na constituição da identidade profissional e nos sentidos atribuídos ao exercício da docência.

Educação do Campo e formação docente como projeto emancipatório

Mais do que uma modalidade educacional, a Educação do Campo constitui um paradigma político, epistemológico e pedagógico construído pelos sujeitos coletivos do campo em luta pelo direito à terra, ao trabalho, à cultura e à educação. Conforme Caldart (2009), sua constituição está vinculada à crítica histórica à educação rural tradicional, marcada pela negação dos saberes camponeses e pela subordinação dos povos do campo aos interesses das elites agrárias. Nesse sentido, a Educação do Campo afirma-se como projeto de formação humana comprometido com a valorização dos territórios, dos modos de vida e das formas de produção da existência dos trabalhadores rurais.

Na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Educação do Campo propõe uma formação voltada ao desenvolvimento humano e à emancipação dos sujeitos, fundamentada em princípios comprometidos com a superação das formas de exploração produzidas pela reprodução do capital (Garcia, 2009). Nessa perspectiva, a Educação do Campo compreende os sujeitos em sua integralidade, articulando educação, trabalho, cultura, território e modos de vida. Tal concepção implica reconhecer a importância da formação de professores comprometidos com a realidade dos povos do campo, considerando seus saberes, suas práticas sociais e culturais e as especificidades de seus territórios.

Assim, a formação na Educação do Campo contribui para a constituição de práticas docentes comprometidas com a valorização dos sujeitos, dos territórios e da transformação social. Nessa perspectiva, a docência ultrapassa a dimensão técnica do ensino e assume um compromisso ético e político com a formação crítica dos estudantes e com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A educação, enquanto ato libertador, é incompatível com uma prática pedagógica dominante. A prática libertadora só será efetiva quando o oprimido puder refletir e descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 1987). Assim, a atuação do educador do campo deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica sobre o lugar de existência dos trabalhadores do campo, considerando as condições objetivas e subjetivas que estruturam a realidade social e suas implicações na vida dos trabalhadores do campo.

Da mesma forma que os demais grupos sociais, os estudantes do campo devem ter acesso ao conhecimento científico, cultural, filosófico e artístico como condição para compreender criticamente a realidade e ampliar suas possibilidades de participação social. Como destacam Ferreira e Santos (2020, p. 106), “não se trata de estudar escolasticamente ou por vaidade intelectual, mas de realizar estudos para entender a realidade concreta e transformá-la ou, pelo menos, contribuir para isso”. Nesse sentido, a escola constitui um espaço de disputas e contradições, no qual se confrontam distintos projetos de sociedade e de formação humana.

Trabalho docente e saúde mental na escola do campo

Entretanto, a atuação docente na escola do campo também é marcada por condições objetivas que impactam o exercício profissional. Entre elas destacam-se as turmas multisseriadas, os deslocamentos entre comunidades, a escassez de recursos pedagógicos, os vínculos temporários de trabalho e a necessidade permanente de articular os conhecimentos escolares às realidades socioculturais dos estudantes. Tais condições produzem sobrecarga física e emocional, incidindo diretamente sobre o bem-estar e a saúde mental dos professores.

Os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, têm demandado esforços de diferentes áreas do conhecimento, setores e organizações na busca por respostas às múltiplas demandas educacionais contemporâneas. Parte dessas iniciativas encontra-se alinhada às orientações das políticas neoliberais e às exigências da economia global, enquanto outras buscam construir alternativas comprometidas com uma educação crítica e socialmente referenciada, em contraposição à lógica mercadológica e aos seus impactos sobre a formação humana (Garcia, 2024).

Nessa perspectiva, a saúde mental docente é constituída por tensões entre precarização e resistência, desgaste e pertencimento, evidenciando que o bem-estar dos professores não se reduz a aspectos individuais, mas está relacionado às condições de trabalho, às políticas educacionais e ao reconhecimento social da Educação do Campo como direito dos povos do campo.

Nos anos iniciais, o professor do campo frequentemente assume múltiplas responsabilidades que envolvem não apenas o ensino das diferentes áreas do conhecimento, mas também a organização do espaço escolar e a articulação com a comunidade. Essa característica exige constante reinvenção pedagógica diante da diversidade de condições e demandas presentes na escola do campo (Araújo & Souza, 2017).

Essas condições têm contribuído para o aumento do sofrimento psíquico entre professores, fenômeno associado à sobrecarga de trabalho, à pressão por resultados, à precarização dos vínculos empregatícios e à insuficiência de apoio institucional. Além disso, situações de violência simbólica, assédio moral e dificuldades de conciliação entre vida pessoal e profissional ampliam os riscos de adoecimento e afastamento da carreira docente (Martins, 2025). Tal realidade se expressa também nos indicadores nacionais de saúde mental, que apontam crescimento contínuo dos afastamentos por transtornos mentais no Brasil, alcançando mais de 546 mil registros em 2025. Entre os profissionais da educação, ansiedade, depressão, estresse e esgotamento emocional figuram entre as principais causas de licenças e interrupções das atividades laborais (Instituto Semesp et al., 2025).

Os dados apresentados indicam que o sofrimento psíquico docente está diretamente relacionado às condições objetivas e simbólicas que estruturam o trabalho educativo, não podendo ser reduzido a fatores individuais. No contexto da Educação do Campo, as especificidades territoriais, as múltiplas responsabilidades docentes e a precarização do trabalho tendem a intensificar esse processo, evidenciando a estreita relação entre condições de trabalho, reconhecimento profissional e saúde mental.

Teoria das Representações Sociais e a produção dos sentidos sobre a docência

O diálogo com a Teoria das Representações Sociais torna-se aqui particularmente relevante, pois permite compreender como os sujeitos do campo constroem sentidos sobre a docência, a escola e suas próprias experiências educativas. Ao considerar que o conhecimento é produzido nas interações sociais e nas vivências compartilhadas, a teoria contribui para analisar como determinadas imagens, valores e significados sobre o trabalho docente são elaborados, compartilhados e transformados no cotidiano da escola do campo.

Para Moscovici (2007), as representações sociais constituem formas de conhecimento produzidas na vida cotidiana, responsáveis por tornar familiar aquilo que inicialmente se apresenta como estranho. Elas são elaboradas coletivamente e orientam práticas, julgamentos e posicionamentos sociais. Nesse processo, dois mecanismos assumem papel central: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem permite interpretar novos fenômenos a partir de categorias já conhecidas socialmente, enquanto a objetivação transforma ideias abstratas em imagens concretas e compartilhadas.

As representações sociais circulam entre aquilo que Moscovici (2007) denomina universo consensual, constituído pelos conhecimentos produzidos no cotidiano, e universo reificado, composto pelos saberes especializados, científicos e institucionais. É justamente nesse trânsito entre diferentes formas de conhecimento que se constroem os sentidos atribuídos à docência, à autoridade escolar, ao mérito profissional e ao reconhecimento social.

Para este estudo, compreender as representações sociais implica analisar como determinadas imagens sobre a escola, a docência e o trabalho educativo são construídas, compartilhadas e transformadas nas experiências vividas. Mais do que opiniões individuais, trata-se de sistemas simbólicos que orientam determinadas práticas e influenciam a constituição da identidade docente.

Na perspectiva de Jodelet (2005), as representações sociais constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, produzidas nas interações cotidianas e orientadoras das práticas dos sujeitos. Mais do que opiniões ou percepções individuais, elas expressam modos coletivos de interpretar a realidade, permitindo compreender como determinadas imagens sobre a escola, a docência e os estudantes são construídas e legitimadas socialmente.

A ancoragem correspondendo processo pelo qual aquilo que inicialmente se apresenta como estranho ou desconhecido é incorporado a sistemas de pensamento já compartilhados socialmente, tornando-se compreensível aos sujeitos. Ao classificar e atribuir sentido ao novo, os grupos sociais aproximam o desconhecido de referências já existentes, transformando-o em algo familiar (Moscovici, 2007). É por meio desses processos que os sujeitos elaboram interpretações sobre suas experiências e constroem sentidos para as práticas que desenvolvem em seus diferentes contextos de atuação.

No caso da docência, esses processos são construídos e permanentemente ressignificados nas experiências vividas no cotidiano escolar. A formação docente não se reduz à apropriação de conhecimentos acadêmicos ou de técnicas pedagógicas, mas envolve também as interações estabelecidas com estudantes, famílias, comunidades e demais profissionais da educação, que participam ativamente da construção dos sentidos atribuídos ao ensinar, ao aprender e ao ser professor. O chão da escola constitui, portanto, um espaço privilegiado de produção de saberes e de reconstrução da identidade docente, no qual os conhecimentos construídos na formação inicial são confrontados, ampliados e reinterpretados diante das demandas concretas da realidade educativa. É nesse movimento entre formação, experiência e

prática social que se constituem as representações sociais que orientam o fazer docente e atribuem significado à atuação profissional.

Ingresso na docência e experiências formativas na escola do campo

Diante dos desafios que marcam a docência contemporânea, ingressei na carreira docente em 2020, na Escola Cleonice Barreto Andrade, localizada no município de Laje (BA), por meio de contrato temporário de 20 horas semanais. Atuei em uma turma multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na mesma escola em que iniciei minha trajetória escolar. O ingresso na docência ocorreu em um momento significativo de minha formação, quando concluía a Licenciatura em Educação do Campo, possibilitando atuar profissionalmente em uma comunidade da qual também fazia parte.

Embora os estágios supervisionados e a participação no Programa de Residência Pedagógica tenham contribuído significativamente para minha formação teórico-prática, a experiência cotidiana da escola revelou desafios que extrapolavam os conhecimentos construídos durante a graduação. As relações entre escola, comunidade, famílias, estudantes e gestão educacional evidenciaram uma complexidade que somente a vivência profissional permitiu compreender de forma mais aprofundada.

Nesse processo, fui constituindo minha identidade docente na interação com a realidade concreta da escola do campo, confrontando expectativas formativas com as demandas efetivas do trabalho educativo. Essas experiências tornaram-se referências fundamentais para compreender a docência não apenas como exercício técnico, mas como prática social permeada por relações, valores e significados produzidos e compartilhados no cotidiano escolar.

Pandemia e trabalho docente: precarização e contradições

Apenas um mês após minha chegada à escola, surgiu a notícia da pandemia de Covid-19, que produziu impactos em diferentes esferas da vida social e evidenciou profundas desigualdades já existentes na sociedade brasileira. Entre os impactos sociais, destacam-se a suspensão das aulas presenciais, que provocou prejuízos na aprendizagem, além de conflitos emocionais e econômicos. Esse efeito foi ainda mais sentido na escola do campo, pois nem todas as famílias tinham acesso à internet que possibilitasse a realização de aulas em plataformas digitais. Assim, em conjunto com a direção da escola, decidimos montar blocos de

atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada turma. As famílias eram comunicadas para buscar as atividades na escola e orientadas por meio do grupo de WhatsApp.

Com o advento da pandemia, ocorreram também desligamentos contratuais. A suspensão das aulas presenciais levou os administradores da educação a entenderem que não haveria necessidade de remuneração, o que gerou desligamentos. Essa ação integra um movimento mais amplo de precarização do trabalho docente no campo, que se manifesta de diversas formas: na falta de infraestrutura, nos baixos salários, nos vínculos temporários e na desvalorização profissional. Tais fatores impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido e comprometem o direito à educação das populações do campo.

Para Garutti e Machado (2019), as relações de trabalho estão vinculadas às disputas entre capital e trabalho, expressando interesses frequentemente antagônicos. Essas tensões manifestam-se de diferentes formas nas relações entre Estado, mercado e trabalhadores, incidindo diretamente sobre as condições de trabalho e sobre a organização da vida social. Nessa perspectiva, o trabalho constitui elemento fundamental para a produção das condições de existência humana e para a compreensão das desigualdades que são evidenciadas nesta sociedade.

Para a classe trabalhadora, o trabalho constitui condição fundamental de existência, possibilitando o acesso a direitos básicos, como moradia, alimentação, saúde e educação. Contudo, em circunstâncias marcadas pela precarização, o trabalho pode assumir características associadas à sobrecarga, ao desgaste emocional, à baixa realização profissional e à ausência de reconhecimento social e institucional.

Assim, minha trajetória docente foi sendo constituída pela atuação em diferentes escolas, motivada pela necessidade de trabalho e pelas condições de contratação disponíveis. A predominância de vínculos temporários produziu uma percepção permanente de instabilidade profissional, associada à fragilidade dos direitos trabalhistas e à incerteza quanto à continuidade do trabalho. Essa realidade não se restringe à minha experiência individual, mas expressa um processo mais amplo de precarização do trabalho docente, que gera insegurança, desmotivação e alta rotatividade de profissionais, afetando a continuidade das ações pedagógicas e a relação entre escola e comunidade.

Essa lógica está associada às transformações promovidas pelas políticas neoliberais, que tendem a subordinar a educação às exigências do mercado e a fragilizar seu papel social. Como argumenta Nosella (2002), as contradições históricas que marcaram a formação social brasileira, especialmente a coexistência de relações de trabalho desiguais e excludentes,

repercutem também no sistema educacional, contribuindo para a desvalorização do trabalho humano e para a manutenção de formas precárias de inserção profissional. Nesse cenário, a escola passa a refletir tensões produzidas por um modelo de sociedade que frequentemente privilegia os interesses econômicos em detrimento das necessidades formativas e sociais da população.

Nessa perspectiva de educação mercadológica neoliberal, diretamente relacionada à atuação do Estado, consolida-se uma concepção de educação apresentada como inevitável e necessária ao desenvolvimento econômico (Leher & Motta, 2012). Essa mesma lógica atinge a formação da classe trabalhadora brasileira, cujos objetivos não estão voltados para o desenvolvimento intelectual crítico da população. A preocupação, nessa circunstância, é atender às necessidades do capital, que exige da força de trabalho maior qualificação técnica para fins laborais, explorando ainda o amplo mercado educacional que, durante muito tempo, foi hegemonizado pelo setor público (Teixeira & Santos, 2015).

Ou seja, como afirmam Maroneze e Lara (2012, p. 60), “pode-se afirmar que o Estado neoliberal atuou fortemente a favor dos interesses do capital, dismantelando as relações de trabalho e criando as condições favoráveis para que o capital encontrasse cada vez menos impedimentos à sua expansão”. Em vista do avanço do paradigma tecnológico-produtivo, fundamentado na perspectiva taylorista, flexibilizou-se a gestão e a organização do trabalho, com a redução e precarização do emprego formal, predominando os regimes de contrato temporário e a subcontratação. Isso evidencia, cada vez mais, a precarização do trabalho docente (Maroneze & Lara, 2012).

As consequências desse processo tornam-se evidentes nas condições de trabalho dos profissionais da educação, tanto no Brasil quanto em outras realidades demarcadas pelo avanço das políticas neoliberais. Parte dos trabalhadores da educação encontra-se inserida em relações laborais caracterizadas pela instabilidade, pela fragilidade dos vínculos e pela desvalorização profissional. Essa realidade tornou-se ainda mais visível durante a pandemia de Covid-19, quando, apesar dos discursos de cuidado e proteção social, trabalhadores contratados da educação municipal foram demitidos em meio à crise sanitária. Tal situação evidencia as contradições de um modelo educacional fortemente influenciado pela lógica mercadológica, no qual o trabalho docente tende a ser tratado como custo a ser reduzido, e não como elemento fundamental para a garantia do direito à educação.

Ainda assim, vi-me em um contexto escolar do campo, imbuído do compromisso com a alfabetização e a mediação do conhecimento historicamente construído pela sociedade.

Reconheço que a transformação social ocorre por meio da apropriação do conhecimento. Para a classe trabalhadora, o saber é o único caminho de transformação e de possibilidade de acesso a espaços de poder. Senti-me, assim, responsável por não permitir que os alunos se afastassem da escola.

Mantive contato com as famílias por meio do WhatsApp, orientando atividades e organizando blocos de tarefas para serem entregues, o que perdurou por cerca de cinco meses. Em seguida, houve a reativação dos contratos. Assim, mesmo diante da realidade pandêmica, exerci a docência nos anos de 2020 e 2021 de forma remota, parte desse período sem vínculo formal e parte sob contrato temporário.

A experiência vivida no período da pandemia revelou representações sociais da docência vinculadas ao compromisso com a formação humana, à permanência dos estudantes e à garantia do direito à educação, mesmo em condições marcadas pela precarização do trabalho e pelas incertezas do período. Ao mesmo tempo, a suspensão dos contratos evidenciou uma representação historicamente construída do professor contratado como trabalhador provisório e substituível, tornando concreta uma condição estrutural de insegurança profissional. Com isso, a docência passou a ser compreendida não apenas como exercício profissional, mas como prática social e política comprometida com os sujeitos do campo e com a defesa da escola como espaço de acesso ao conhecimento e de transformação social.

Militarização escolar e disputas pelo sentido da escola

No ano de 2022, com o início do ano letivo, meu contrato temporário foi renovado, situação recorrente entre profissionais da educação vinculados a esse regime de contratação. Fui alocado para a Escola Municipal Eufrosina Almeida, situada no distrito de Engenheiro Pontes. A instituição possuía uma organização diferenciada, funcionando sob o modelo de gestão militarizada. Diante dessa nova situação, surgiram expectativas e questionamentos acerca do funcionamento da escola e de seus efeitos sobre a formação dos estudantes. A escola, que atendia o Ensino Fundamental I e II, acolhia um grande número de alunos. Embora fosse um espaço escolar acolhedor e comprometido, também apresentava desafios e contradições, como é comum em qualquer ambiente educativo.

Na prática, pude observar o funcionamento de uma escola militarizada, experiência que me levou a revisar percepções anteriormente construídas a partir de narrativas de terceiros. Conforme argumenta Moscovici (2007), grande parte do que sabemos é socialmente aprendido

por meio das interações, da linguagem e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, a escola militarizada constituía, para mim, um objeto inicialmente não familiar, cuja compreensão foi sendo construída no exercício da docência. Embora os militares não interferissem diretamente nas atividades pedagógicas, sua presença influencia o ambiente escolar por meio da valorização da disciplina, da hierarquia e do controle dos comportamentos estudantis. Na comunidade, a escola era a única opção para o distrito e localidades vizinhas; portanto, as famílias que desejavam matricular seus filhos precisavam aderir àquela lógica disciplinar.

Minha participação nessa escola gerou reflexões sobre o papel da instituição educativa. Questionei: qual é o verdadeiro papel da escola quando uma família se alegra com a implantação do modelo militar por acreditar que isso resultará em um "melhor comportamento" da criança? Já não se espera da escola o ensino, mas sim o controle do comportamento. Essa experiência suscitou reflexões sobre o papel social da escola. Em muitos casos, a adesão das famílias ao modelo militarizado parecia estar associada à expectativa de maior disciplina e controle do comportamento dos estudantes. Nessa perspectiva, a ancoragem ocorre quando a escola militarizada passa a ser interpretada a partir de valores socialmente reconhecidos, como autoridade, ordem e disciplina. Como destacam Marques e Musis (2016), as representações sociais também exercem função orientadora das práticas, influenciando aquilo que os grupos consideram aceitável, desejável ou legítimo em determinado contexto.

A objetivação manifesta-se na materialização desses valores em práticas concretas do cotidiano escolar. O uso obrigatório de uniformes, a continência, as formas específicas de tratamento dirigidas aos militares e a rígida observância de normas disciplinares tornam visíveis concepções abstratas de autoridade e ordem. Como observam Marques e Musis (2016), os processos de objetivação são influenciados pelos referenciais culturais e normativos de cada grupo social. Assim demarcando práticas disciplinares que passam a representar, de forma concreta, uma determinada concepção de escola e de formação.

A escola militarizada, assim, pode ser compreendida como uma objetivação da representação social da escola enquanto espaço de disciplina, controle e vigilância. A valorização da ordem, da hierarquia e da obediência transforma concepções abstratas sobre autoridade em práticas concretas e visíveis no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a adesão de parte das famílias a esse modelo revela processos de ancoragem nos quais valores associados à disciplina militar são mobilizados para responder às inseguranças produzidas pelas transformações sociais contemporâneas.

Além da representação da escola como espaço de disciplina, ordem e controle, essa experiência permitiu identificar a circulação de representações sociais acerca da própria docência. Em determinados momentos, o trabalho do professor parecia ser reconhecido menos por sua capacidade de mediar conhecimentos e promover processos formativos e mais por sua contribuição para a manutenção da disciplina e do comportamento estudantil. Tal compreensão tencionou concepções construídas ao longo da minha formação na Educação do Campo, ancoradas na valorização do diálogo, da participação e da formação crítica dos sujeitos. Nesse processo, fui levado a refletir sobre diferentes modos de compreender a autoridade pedagógica e sobre como determinadas representações sociais da escola e do professor influenciam a constituição da identidade docente, produzindo aproximações, questionamentos e reposicionamentos diante do trabalho educativo.

O que evidenciou as tensões presentes nas disputas em torno do sentido da escola e de sua função social. Em circunstâncias determinadas pela militarização, diferentes concepções de educação convivem e disputam legitimidade, produzindo impactos sobre as relações pedagógicas e sobre a compreensão do papel da instituição escolar. Como docente contratado, inserido em uma condição de constante mobilidade profissional, fui levado a refletir sobre essas contradições e sobre os limites e possibilidades da atuação pedagógica em diferentes realidades educacionais.

Assim, a experiência revelou que a identidade docente também se constitui em meio às disputas simbólicas sobre o que significa ensinar, educar e exercer autoridade na escola.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): resistência e humanização da prática

Seguindo minha trajetória profissional, fui designado para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto à Secretaria Municipal de Educação. Embora tenha sido uma experiência breve, esse período ampliou minha compreensão sobre diferentes modalidades de ensino e sobre os desafios educacionais presentes em distintos contextos. Posteriormente, retornei à sala de aula, inicialmente em uma escola do campo em reforma e, em seguida, em uma escola urbana do município de Laje, onde novas experiências contribuíram para ampliar minha compreensão da prática docente.

A atuação em uma escola urbana, com estudantes oriundos tanto da zona rural quanto da zona urbana, possibilitou o contato com novas realidades sociais e educacionais. Essa experiência reforçou a compreensão de que cada ambiente escolar apresenta desafios e

possibilidades específicas, exigindo do professor permanente disposição para observar, escutar, aprender e refletir sobre sua prática.

Nessa nova experiência, intensificaram-se minhas reflexões sobre o papel da escola e da docência na contemporaneidade. A organização escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e em relações hierárquicas rígidas, parece insuficiente diante das demandas atuais. Nesse cenário, passei a refletir sobre os desafios de construir uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta e na participação dos estudantes, sem abrir mão da mediação docente e da responsabilidade educativa.

Creio que o caminho a ser percorrido nesse processo seja em torno da necessidade de construir uma autoridade pedagógica que articule escuta, diálogo e participação, sem abrir mão da mediação docente e da construção coletiva de limites no espaço escolar. Ao refletirem sobre a relação entre autoridade e autonomia, Pitano e Ghiggi (2010) afirmam que

...é nesse contexto que se coloca a compreensão da condição de possibilidade para a construção da autonomia e, consequentemente, da relação entre liberdade e autoridade interferidora na formação moral do humano. Mais: a autoridade é positivamente posta como condição de possibilidade para a autonomia e para a liberdade. Autoridade esta que supera tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. Há em Freire uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável diante de um mundo que precisa ser construído com referências éticas universais, ou, de outra forma, válidas para todos os humanos. (Pitano & Ghiggi, 2010, p. 90)

Essa compreensão tornou-se ainda mais evidente no cotidiano escolar quando uma estudante me disse, em tom de surpresa: “professor, o senhor não grita com a gente”. A fala da estudante evidencia a existência de uma representação social da autoridade docente ancorada no autoritarismo escolar. Nessa lógica, ensinar aparece associado à capacidade de controlar, vigiar e impor comportamentos. O estranhamento diante de uma prática pedagógica baseada no diálogo demonstra como determinadas imagens sobre o professor são socialmente compartilhadas e reproduzidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Ao mesmo tempo, a experiência evidencia que as representações não são estáticas, podendo ser ressignificadas por meio das relações pedagógicas e das experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

As relações estabelecidas entre os estudantes revelam desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar, mesmo entre sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, além de evidenciarem manifestações de racismo e de patriarcado nas formas de convivência e interação. Assim, o trabalho docente exige não apenas condução pedagógica, mas também uma

postura ética e formativa voltada à construção do respeito mútuo, da convivência coletiva e da autonomia dos estudantes.

Outra experiência que permanece viva em minha memória refere-se à recorrente afirmação de que “os alunos da tarde são muito fraquinhos”. Ao buscar compreender as razões dessa percepção, observei que muitos desses estudantes eram oriundos dos bairros mais pobres da cidade, justamente aqueles que enfrentavam maiores obstáculos educacionais e sociais. Era visível, em alguns casos, a ausência de perspectivas em relação aos estudos, realidade diretamente relacionada às condições concretas de vida de suas famílias e comunidades. O que me levou a compreender que o trabalho docente exige não apenas o ensino dos conteúdos escolares, mas também o compromisso de incentivar os estudantes a reconhecerem outras possibilidades de futuro.

Aos poucos, compreendi que essa percepção não se referia apenas ao desempenho escolar dos estudantes, mas revelava representações sociais mais amplas sobre juventude, pobreza e potencial de aprendizagem. Em muitos casos, as dificuldades educacionais eram interpretadas como características dos próprios sujeitos, quando, na realidade, expressavam desigualdades sociais historicamente produzidas que influenciavam as oportunidades de aprendizagem e as expectativas de sucesso escolar. Como destaca Freire (1987), a consciência do mundo e a consciência de si caminham juntas, constituindo-se como elementos fundamentais para que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem na transformação das condições que produzem desigualdade e exclusão.

Hoje, ao reencontrar alguns de meus ex-alunos, percebo que muitos já estão inseridos precocemente no mundo do trabalho, atuando em oficinas, borracharias e outros serviços. Em grande parte, trata-se de estudantes oriundos de famílias socialmente vulnerabilizadas, cujas trajetórias educacionais são atravessadas por desafios que ultrapassam os limites da escola. Essa realidade reforçou em mim a compreensão de que pensar a educação é também assumir um compromisso ético e político com a redução das desigualdades sociais. Lima, Jadejiski e Gomes (2022) enfatizam que a efetivação do direito à educação exige políticas públicas que reconheçam a diversidade das condições sociais vividas pelos estudantes, uma vez que o simples acesso e permanência na escola não garantem, por si só, uma educação de qualidade. Nesse sentido, compreender a realidade concreta dos educandos torna-se condição fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a justiça social e a ampliação das possibilidades de futuro.

As trajetórias de muitos desses estudantes evidenciam que o direito à educação não pode ser compreendido de forma isolada dos demais direitos sociais. As desigualdades que atravessam suas vidas influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem, permanência e projeção de futuro. Como destacam Lima, Jadejiski e Gomes (2022), quando as condições de desigualdade são naturalizadas, tanto os grupos privilegiados quanto aqueles socialmente marginalizados tendem a interpretar suas posições como resultado de mérito individual ou destino, obscurecendo os fatores históricos e estruturais que produzem a exclusão. É exatamente em conjunturas como essa que a educação assume um papel fundamental, não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na problematização das desigualdades e na construção de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas sociais que limitam as possibilidades de vida de grande parte da população.

Desigualdade social, racismo estrutural e capital simbólico na docência

Ao finalizar o ano letivo de 2023, entre desafios, aprendizagens e deslocamentos profissionais, percebi como minha prática docente vinha sendo moldada pelas especificidades de cada experiência escolar. A mobilidade entre diferentes instituições, embora constitua uma realidade recorrente para professores contratados temporariamente, evidencia também a instabilidade produzida pela precarização do trabalho docente na educação pública.

Com o encerramento do contrato ao final do ano letivo, retornei à condição de desempregado, situação recorrente entre profissionais submetidos a vínculos temporários. A incerteza quanto à continuidade do trabalho gerou sentimento de insegurança e angústia, especialmente diante da ausência de perspectivas profissionais imediatas. Então, procurei o setor responsável pelas contratações para compreender os motivos pelos quais não havia sido convocado para atuar naquele ano.

Ao chegar, fui bem recebido e questionado sobre o interesse em assumir uma vaga disponível em determinada escola. Aceitei prontamente a proposta. Entretanto, essa decisão não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual. Conforme argumenta Arruda (2009), os sujeitos pensam e agem a partir de representações socialmente construídas, produzidas nas relações históricas e sociais que delimitam possibilidades concretas de ação. A aceitação do trabalho, portanto, também expressava a necessidade de inserção profissional em realidades determinadas pela instabilidade e pela desigualdade social.

Nessas circunstâncias, o trabalho passa a ser orientado prioritariamente pelas necessidades de sobrevivência. A docência, frequentemente associada a projetos de realização profissional e transformação social, passa a conviver com preocupações relacionadas à estabilidade, à renda e à permanência no mercado de trabalho. Esse processo não afeta apenas os professores em exercício, mas também estudantes universitários que enfrentam desafios para permanecer na formação superior, evidenciando que o sofrimento psíquico não se restringe ao exercício da profissão docente.

Ao concluir a graduação, o desejo era exercer a profissão para a qual havia me preparado. No entanto, a inserção no trabalho revelou relações marcadas por dependências políticas, vínculos precários e formas de submissão que nem sempre se relacionam diretamente à competência profissional. Em muitas dessas situações, especialmente para aqueles que ainda não possuem vínculo efetivo, o acesso ao trabalho permanece condicionado por relações pessoais, políticas e familiares.

Foi nesse cenário que ouvi uma fala que me marcou profundamente: fui informado de que nenhuma escola havia solicitado minha presença naquele ano e que eu precisaria “me esforçar mais”. Embora não tenha reagido naquele momento, a afirmação provocou intensas reflexões sobre minha trajetória profissional. Passei a revisitar minha atuação docente, lembrando do compromisso assumido durante a pandemia, da participação na construção do Documento Curricular Referencial do município, da atuação junto à Educação do Campo e das relações construídas com estudantes, colegas e gestores ao longo dos anos.

No entanto, compreendi que, em determinadas realidades, o esforço individual não é suficiente para garantir reconhecimento profissional. Enquanto homem negro, oriundo do campo e de uma família sem prestígio político ou econômico, passei a refletir sobre os mecanismos que regulam o acesso, o reconhecimento e a permanência em determinados espaços profissionais. Nesse sentido, o conceito de capital simbólico, desenvolvido por Bourdieu (2007), contribui para compreender como determinadas trajetórias, títulos e pertencimentos sociais são reconhecidos como legítimos, produzindo vantagens e oportunidades desigualmente distribuídas.

O capital simbólico constitui uma forma de poder que atua de maneira sutil, legitimando posições sociais e naturalizando desigualdades. Essa dinâmica articula-se ao racismo estrutural, que, conforme Almeida (2019), não se restringe a atitudes individuais, mas está inscrito no funcionamento das instituições e na produção cotidiana de privilégios e desvantagens raciais. Como também argumenta Hooks (2024), o racismo atravessa todas as esferas da vida social,

incluindo os espaços educacionais, influenciando processos de reconhecimento, pertencimento e valorização profissional.

Desse modo, o racismo institucional não se manifesta necessariamente por meio de ofensas explícitas, mas também pela ausência de reconhecimento, pela limitação de oportunidades e pelo questionamento recorrente da competência profissional. É nessa dimensão que o capital simbólico se articula ao racismo estrutural, exigindo que determinados sujeitos comprovem continuamente sua legitimidade em espaços historicamente marcados por desigualdades.

Ou seja, o sofrimento docente não decorre apenas da instabilidade contratual ou das condições objetivas de trabalho, mas também das experiências reiteradas de não reconhecimento. Quando determinados sujeitos precisam provar constantemente sua competência para ocupar espaços que historicamente lhes foram negados, produzem-se formas silenciosas de desgaste emocional e psicológico que afetam não apenas as oportunidades profissionais, mas também os processos de constituição subjetiva e de construção da identidade docente.

Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão e compromisso ético

Por fim, assumi o desafio de formar uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando a busca ativa de estudantes em minha comunidade. Essa experiência marcou profundamente minha trajetória profissional e pessoal. As aulas tiveram início em abril de 2023 e, posteriormente, fui convidado a substituir uma professora da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora não possuísse formação específica na área, os cursos de aperfeiçoamento realizados anteriormente possibilitaram minha atuação nessa modalidade de ensino, ampliando significativamente minha experiência docente.

O trabalho com os estudantes da EJA foi profundamente realizador. Diferentemente das experiências vividas com crianças e adolescentes, muitos desses estudantes chegavam à escola após longas jornadas de trabalho na roça, carregando consigo o cansaço do dia, mas também um forte desejo de aprender, concluir os estudos e conquistar maior autonomia. Nesse espaço, compreendi ainda mais a riqueza dos saberes construídos ao longo da vida e a importância da educação como possibilidade de transformação. Como afirma Santos (2024), a EJA constitui um espaço de trocas de saberes e também de visibilização das múltiplas desigualdades que

atravessam a vida dos sujeitos, sejam elas educacionais, emocionais, relacionadas ao trabalho, à saúde ou às diferentes formas de violência.

Da mesma forma, o trabalho com crianças com deficiência foi uma experiência profundamente rica e desafiadora. Pude perceber, de maneira muito concreta, a necessidade de desenvolver um olhar mais sensível para as singularidades humanas. As crianças com deficiência têm muito a ensinar, especialmente no que diz respeito à empatia, à paciência e ao reconhecimento das diferentes formas de aprender e se relacionar com o mundo. Do ponto de vista pedagógico, a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige atenção às especificidades de cada estudante, uma vez que o professor frequentemente acompanha crianças com diferentes deficiências e necessidades educacionais. Trabalhar com estudantes com deficiência visual, por exemplo, constituiu um importante momento de aprendizagem e crescimento profissional, ampliando minha compreensão sobre inclusão, acessibilidade e direito à educação.

Essa experiência também me levou a refletir sobre as representações sociais da deficiência que circulam no espaço escolar. Onde a deficiência ainda é ancorada em concepções centradas na limitação, na dependência ou na incapacidade, produzindo expectativas reduzidas sobre o potencial de aprendizagem desses estudantes. A convivência cotidiana com crianças atendidas pelo AEE permitiu questionar tais concepções, evidenciando que as diferenças não representam ausência de capacidades, mas distintas formas de aprender, participar e se relacionar com o conhecimento.

Reconheço que a Educação Especial desempenha papel fundamental na garantia do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras condições que demandam apoio educacional especializado. O AEE contribui para complementar e suplementar os processos de escolarização, favorecendo o acesso ao currículo comum e ampliando as possibilidades de participação dos estudantes na vida escolar.

Por isso, atuar nesse espaço exige preparo técnico, recursos adequados e, sobretudo, compromisso ético com o reconhecimento das diferenças e com a promoção da inclusão. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como simples inserção física dos estudantes na escola e passa a constituir um processo de reconhecimento de direitos, de valorização das diferenças e de enfrentamento das representações sociais que historicamente associaram deficiência à incapacidade ou à impossibilidade de aprendizagem.

As experiências vividas tanto na EJA quanto no Atendimento Educacional Especializado reforçaram em mim a compreensão de que a educação se constrói no encontro

com diferentes sujeitos, histórias e formas de existir. Em uma sociedade marcada por desigualdades e disputas, a escola continua sendo um espaço de desafios, mas também de possibilidades de transformação.

E assim sigo construindo minha trajetória como educador. Como nos ensina Freire (1987), antes de tudo somos gente, e é nessa condição que aprendemos, ensinamos e nos transformamos. A educação transformou minha própria história e fortaleceu minha convicção de que o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conhecimentos, envolvendo também compromisso humano, reflexão crítica e aprendizagem permanente. É nessa perspectiva que continuo acreditando na educação como um campo fértil de possibilidades, capaz de ampliar horizontes, promover dignidade e contribuir para a transformação social.

Considerações Finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo evidenciou que a atuação docente nas escolas do campo se configura como um espaço marcado por desafios, contradições e possibilidades de transformação. Ao articular experiências vividas ao longo da trajetória profissional com os aportes da Teoria das Representações Sociais, foi possível compreender que a docência não se constrói apenas no plano pedagógico, mas também nas relações históricas, sociais, econômicas e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

As experiências relatadas permitiram identificar como determinadas representações sociais sobre a docência, a autoridade, o mérito, a deficiência, a pobreza e os sujeitos do campo são produzidas, compartilhadas e ressignificadas nos diferentes ambientes educativos. Tais representações orientam práticas, influenciam formas de reconhecimento social e participam tanto da reprodução quanto da contestação das desigualdades presentes na escola e na sociedade.

A análise também evidenciou que a precarização do trabalho docente, intensificada pelas formas temporárias de contratação e pelas transformações associadas à racionalidade neoliberal, não se manifesta apenas nas condições materiais de trabalho. Ela opera igualmente no plano simbólico, produzindo insegurança, instabilidade e sofrimento, ao naturalizar a fragilidade dos vínculos profissionais e o não reconhecimento do trabalho realizado. Nesse sentido, a saúde mental docente mostrou-se inseparável das condições objetivas e subjetivas que estruturam o exercício da profissão.

Por outro lado, as experiências vividas na Educação do Campo, na Educação de Jovens e Adultos e no Atendimento Educacional Especializado revelaram que outras representações também circulam no interior da escola: representações de cuidado, pertencimento, compromisso ético, solidariedade e transformação social. São essas construções simbólicas que sustentam práticas de resistência e reafirmam a educação como espaço de produção de sentidos, de reconhecimento das diferenças e de defesa da dignidade humana.

Ao revisitar minha própria trajetória docente, compreendo que a formação profissional não se encerra nos cursos realizados ou nos conhecimentos acadêmicos adquiridos. Ela continua sendo construída nas experiências cotidianas, nos encontros com estudantes, famílias e comunidades, bem como nos desafios que emergem do trabalho educativo. Assim, conclui-se que a docência nas escolas do campo permanece como um campo de disputas, mas também de possibilidades, no qual a educação pública afirma-se como direito coletivo e como prática capaz de contribuir para a construção de relações mais justas, humanas e emancipatórias.

Referências

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In I. B. de Oliveira & N. Alves (Orgs.), *Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas: Sobre redes de saberes* (pp. 15–38). DP&A.

Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62–74.

Araújo, J. J. C. do N., & Souza, J. V. F. de. (2017). O trabalho docente na educação do campo. *Espacios*, 38(30). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p12.pdf>

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 157–176.

Arruda, A. (2009). Teoria das representações sociais e ciências sociais: Trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, 24(3), 739–766.

<https://www.scielo.br/j/se/a/JRPTJfbwPD7k7f5rDthFBgq/abstract/?lang=pt>

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento* (M. Neves, Trad.). Edusp.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35–64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Ferreira, C. E., & Santos, C. F. dos. (2020). Pedagogia histórico-crítica e currículo no campo. In D. A. Feitosa (Org.), *Pesquisa em educação do campo* (Vol. 3, pp. 103–122). EDUFRB.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Paz e Terra.

Garcia, F. M. (2009). *A contradição entre teoria e prática na escola do MST* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/21825>

Garcia, F. M. (2024). Interface entre saúde mental de estudantes universitários e exclusão social: Diálogos com a teoria das representações sociais. In F. M. Garcia & L. P. Ribeiro (Orgs.), *Saúde mental escolar: Diálogos com, de e para professoras e professores* (pp. 36–51). CRV.

Garutti, S., & Machado, R. P. (2019). Concepção de trabalho em Marx: A questão da luta de classes. *Práxis Educacional*, 15(34), 416–432. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5626>

Instituto Semesp, Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), Humus Consultoria, & Happy Academy. (2025). *Panorama da saúde mental e do bem-estar nas instituições de ensino no Brasil 2025*. Instituto Semesp. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/relatorio-panorama-saude-mental-bem-estar-ies-no-brasil/>

Hooks, B. (2024). *Salvação: Pessoas negras e o amor* (A. L. Libânio, Trad.). Editora Elefante

Jodelet, D. (2005). *Loucura e representações sociais*. Vozes.

Leher, R., & Motta, V. C. (2012). Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In R. Caldart, I. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Educação do campo: Território de resistência* (2ª ed., pp. 578–586). Expressão Popular.

Lima, A. R., Jadejiski, R. R., & Gomes, M. V. (2022). Os impactos da pobreza na educação: Uma análise a respeito da exclusão social. *Revista de Educação Popular*, 21(3), 36–53. <https://doi.org/10.14393/REP-2022-64994>

Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). Hucitec.

Maroneze, L., & Lara, Â. (2012). A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós-1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 3(2), 58–70. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9453>

Martins, R. N. (2025). Adoecimento mental entre professores no Brasil: Uma revisão narrativa crítica sobre causas, consequências e possíveis intervenções. *Revista Missioneira*, 27(2), 3–10. <https://revistas.san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/2189>

Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.

Nosella, P. (2002). Trabalho e educação: Do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poiésis socialista. In C. M. Gomez et al., *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador* (4ª ed.). Cortez.

Pitano, S. de C., & Ghiggi, G. (2010). Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 2(3). <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/578>

Santos, J. M. dos. (2024). Educação de jovens e adultos: Caminho para a valorização da identidade por meio de uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva. In T. V. Moura, A. Ramos Santos, F. Josué Santos, & A. Castro (Orgs.), *Anais do VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação: Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB*. <http://www2.uesb.br/eventos/movimentossociaiseeducacao/>

Teixeira, D. R., & Santos, F. S. (2015). Educação do campo e a crise da sociabilidade do capital: Problemáticas significativas para a educação dos trabalhadores. In J. Dias & M. Souza (Orgs.), *Produção do conhecimento no limiar do século XXI: Tendências e conflitos*. FE/UNICAMP.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 19/03/2026
Aprovado em: 08/06/2026
Publicado em: 10/07/2026

Received on March 19th, 2026
Accepted on June 18th, 2026
Published on July, 10th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, J. M., & Garcia, F. M. (2026). A atuação docente nas escolas do campo: entre precarização, representações sociais e possibilidades emancipatórias. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20509.

ABNT

SANTOS, J. M.; GARCIA, F. M. A atuação docente nas escolas do campo: entre precarização, representações sociais e possibilidades emancipatórias. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 11, e20509, 2026.